

Sommersemester 2016  
Modul 7.2: Bachelorarbeit und mündliche Prüfung  
Erstgutachterin: Prof. Dr. Romi Domkowsky  
Zweitgutachterin: Ariane Feldhaus

# Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

---

*„Alles inklusiv?“*

Eine empirische Untersuchung über die Gestaltung eines  
inklusiven Alltags in Kindertageseinrichtungen

im Studiengang Kindheitspädagogik

Evangelische Hochschule Berlin

Berlin, den 18.07.2016

Verfasserin:  
Julia Czarnetzki  
Matrikelnr.: 5629  
julia.czarnetzki@stu.eh-berlin.de  
7. Fachsemester

Verfasserin:  
Julia Klimas  
Matrikelnr.: 5659  
julia.klimas@stu.eh-berlin.de  
7. Fachsemester

# Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	3
1 Einleitung .....	4
2 Theoretischer Rahmen und Stand der Forschung .....	6
2.1 Begriffsbestimmung .....	6
2.1.1 Integration .....	6
2.1.2 Inklusion .....	7
2.2 Gesetzliche Grundlagen des inklusiven Bildungssystems .....	9
2.3 Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung in Berlin und Brandenburg .....	12
2.3.1 Inklusion in den Bildungsplänen .....	12
2.3.2 Besonderheiten der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen .....	14
2.4 Entwicklungspsychologische Hintergründe .....	16
2.4.1 Bedürfnisse .....	16
2.4.2 Die Entwicklung des kindlichen Selbstbildes .....	20
2.4.3 Die Entwicklung sozialer Identitäten im Kontext von Einbeziehungs- und Ausgrenzungsprozessen .....	21
2.5 Vielfältige Lebenswelten – Kinder und Familien .....	23
2.5.1 Vielfalt von Kindern .....	23
2.5.2 Vielfalt von Familien .....	24
2.5.3 Vielfalt im Erleben von jungen Kindern .....	25
2.6 Vielfältige Lebenswelten - Dimensionen von Diversität .....	27
2.6.1 Sozioökonomische Unterschiede .....	27
2.6.2 Kulturelle und ethnische Vielfalt .....	28
2.6.3 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt .....	30
2.6.4 Leben mit Beeinträchtigungen .....	31
2.7 Wege in eine inklusive Frühpädagogik .....	33
2.7.1 Der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen .....	33
2.7.2 Anforderungen an eine inklusive Praxis .....	36
3 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung .....	39
3.1 Forschungsfrage .....	39
3.2 Erhebungsmethode .....	40
3.3 Stichprobenbeschreibung .....	43
3.4 Transkriptions- und Auswertungsmethode .....	44
3.5 Reflexion des Forschungsprozesses .....	49

4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....	51
4.1 Oberkategorie „Gemeinschaft bilden“ .....	51
4.1.1 Jeder soll sich willkommen fühlen.....	51
4.1.2 Interaktion zwischen Kindern und PädagogInnen .....	53
4.1.3 Werte und Normen des Miteinanders .....	57
4.2 Oberkategorie „Vielfalt als Ressource nutzen“ .....	60
4.2.1 Umgang mit Heterogenität .....	60
4.2.2 Umgang mit herausforderndem Verhalten und Konflikten .....	67
4.2.3 Umgang mit Diskriminierung .....	68
4.3 Oberkategorie „Spiel und Lernen gestalten“.....	73
4.3.1 Partizipation und Teilhabe .....	74
4.3.2 Bedeutung und Gestaltung von Unterstützungsangeboten .....	78
4.4 Oberkategorie „Rahmenbedingungen“ .....	82
4.4.1 Zugänglichkeit und Barrierefreiheit.....	82
4.4.2 Ausstattung der Einrichtung und ihrer Räumlichkeiten.....	84
4.5 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse.....	88
5 Fazit.....	92
Literaturverzeichnis.....	94
Rechtsquellenverzeichnis .....	102
Anhang	
Eidesstattliche Erklärung	

Die vorliegende empirische Untersuchung beschäftigt sich mit einer inklusiven Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. Der Fokus liegt hierbei auf den Handlungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte. Als Datenbasis dienen 21 Beobachtungsprotokolle sowie fünf Interviews, die mit unterschiedlichen Pädagoginnen geführt wurden. Die Daten wurden in insgesamt vier Kindertageseinrichtungen in Berlin und Brandenburg erhoben. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurden diese im Anschluss mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse inhaltlich strukturiert und zusammengefasst.

Daraus ergab sich einerseits, dass der Alltag in Kindertageseinrichtungen bereits in vielen Punkten inklusiv gestaltet wird, bspw. indem die pädagogischen Fachkräfte sich bemühen, alle Familien in der Kita willkommen zu heißen und die Kinder besonders während der Mahlzeiten und Angebote in Entscheidungsprozesse einbeziehen. Andererseits besteht jedoch an vielen Stellen noch Verbesserungsbedarf. Dieser bezieht sich vor allem auf die Begegnung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften, welche oftmals von einem Machtgefälle geprägt ist. Häufig geht dieses mit kategorischem Denken und diskriminierendem Verhalten einher.

Daraus resultierend wurden abschließend Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis entwickelt.

*The present empirical study deals with the designing of an inclusive daily routine in nursery schools by focusing on the opportunities for action of pedagogues. 21 observations and five interviews functions as the data base. The data were collected in four nursery schools in Berlin and Brandenburg. With the help of the qualitative content analysis significant results could be structured and summed up.*

*It became obvious that the daily routine in nursery schools is designed inclusively in many aspects. Therefore, pedagogues endeavor to welcome every family. Moreover children are included in decision-making-processes especially during meal times and pedagogical offers. On the contrary some areas, where further improvements are needed, were identified. This applies in particular the encounter between children and pedagogues which is frequently accompanied by an imbalance of power. Additionally, pedagogues often categorize and discriminate against children.*

*Based on the results a guidance for pedagogical practice was developed.*

# 1 Einleitung

Julia Klimas

*„Inklusion bedeutet für mich, halt jeder ist gleich und gleichzeitig ist jeder auch individuell und hat seine eigenen Bedürfnisse.“ (Zitat einer pädagogischen Fachkraft)*

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention wird Inklusion seit 2009 als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens in Deutschland hervorgehoben, um Bildungsgerechtigkeit für alle Menschen zu erwirken und Barrieren für Teilhabe und Partizipation abzubauen (vgl. Sulzer 2013, S. 12). Die Interpretation bzw. Verwirklichung dieses Übereinkommens gestaltet sich in Deutschland jedoch auch sieben Jahre später noch sehr vielfältig und zum Teil widersprüchlich. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass es keine allgemein gültige Definition für Inklusion im pädagogischen Kontext gibt, sondern dass dieser Begriff mehrdeutig ausgelegt werden kann (vgl. Platte 2016, S. 268).

Dennoch ging mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention der Ausbau einer integrativen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen einher, wenn auch zunächst eher auf quantitativer Ebene. Der Leitgedanke der Inklusion fand zunehmend Beachtung im deutschen Bildungssystem. Vor diesem Hintergrund begannen sich Regeleinrichtungen für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarfen und umgekehrt, heilpädagogische Einrichtungen für Kinder ohne diagnostizierte Beeinträchtigung zu öffnen. Von den im Jahr 2014 insgesamt 53.415 Kindertageseinrichtungen in Deutschland arbeiteten immerhin 17.858 nach einem integrativen Konzept, während es nur noch 262 Sondereinrichtungen gab. Von 561.569 Kindern unter drei Jahren, die im selben Jahr eine Kita besuchten, bekamen 3.475 Kinder Eingliederungshilfe. Von den 1.934.116 Kindern über drei Jahren erhielten 70.269 diese Sozialhilfeleistung (vgl. a. a. O., S. 270).

Diese Zahlen machen den Trend zu einer „Kita für alle“ deutlich, der fest mit der Leitidee der Inklusion verbunden ist (vgl. a. a. O.). In deutschen Kindertageseinrichtungen wurden im Jahr 2014 70 % der Kinder mit einer Beeinträchtigung, 90 % der Kinder mit einem Migrationshintergrund, Kinder aller sozialen Schichten sowie Mädchen und Jungen betreut. Diese Heterogenität schafft eine wichtige Voraussetzung für die inklusive pädagogische Arbeit im Elementarbereich (vgl. Prengel 2014, S. 14).

Im Zuge des quantitativen Ausbaus von inklusiven frühpädagogischen Einrichtungen stellt sich jedoch die für die Kindheitspädagogik relevante Frage, inwieweit die Qualität der pädagogischen Arbeit damit einhergeht. Die vorliegende empirische Untersuchung

beschäftigt sich daher mit dem Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen und soll einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leisten, indem sie aufzeigt, inwiefern der Alltag in Kindertageseinrichtungen inklusiv gestaltet wird. Beobachtungen und Interviews, die in Berliner und Brandenburger Kitas geführt wurden, bilden dafür die Grundlage<sup>1</sup>.

Ziel dieser Arbeit soll es sein, Faktoren zu ermitteln, die eine inklusive Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen begünstigen bzw. erschweren. Daraus resultierend sollen Handlungsempfehlungen aus der pädagogischen Praxis für die pädagogische Praxis entwickelt werden, um dazu beizutragen, dass Kitas ihrem inklusiven Bildungsauftrag gerecht werden können.

Die vorliegende Forschungsarbeit beginnt mit einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand, indem die wichtigsten theoretischen Erkenntnisse zum Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen vorgestellt werden. Dafür werden zunächst die Begriffe Integration und Inklusion bestimmt und die Entwicklung des inklusiven Bildungssystems sowie die Rahmenbedingungen in Berliner und Brandenburger Kitas erläutert. Dem schließt sich eine Betrachtung ausgewählter entwicklungspsychologischer Aspekte und kindlicher Lebenswelten an. Daraus resultierend soll in diesem Kapitel abschließend die Bedeutung für die Frühpädagogik ausgeführt werden.

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes dient als Grundlage für die in den folgenden Kapiteln dargestellte empirische Untersuchung. Zunächst wird dafür das Forschungsdesign vorgestellt. In diesem Rahmen wird noch einmal genauer auf die Forschungsfrage, die Erhebungsmethoden, die Stichprobe sowie die Auswertungsmethode eingegangen.

Das darauffolgende Kapitel bildet das Kernstück der Arbeit. Hier werden die Ergebnisse nach den aufgestellten Ober- und Subkategorien sortiert vorgestellt und in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert. Um einen besseren Überblick zu erhalten, werden die wichtigsten Erkenntnisse schließlich noch einmal zusammengefasst.

Um das eingangs vorgestellte Ziel dieser Arbeit zu erreichen, werden im Fazit praxisnahe Handlungsempfehlungen formuliert.

---

<sup>1</sup> Aus ökologischen Gründen wird auf den Ausdruck des Anhangs verzichtet. Alle Beobachtungen, Interviews und anderen Dokumente liegen in digitaler Form auf CD vor, die sich auf Seite 103 der Arbeit befindet.

## 2 Theoretischer Rahmen und Stand der Forschung

Das zweite Kapitel der vorliegenden Arbeit soll den theoretischen Rahmen für die empirische Untersuchung bilden und einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand geben. Die Inhalte der folgenden sieben Unterkapitel leisten einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage und tragen zu einem umfassenden Verständnis von Inklusion in Kindertageseinrichtungen bei.

### 2.1 Begriffsbestimmung

*Julia Czarnetzki*

In diesem Kapitel werden die Ansätze der Integration und Inklusion in Verbindung mit dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel vorgestellt.

#### 2.1.1 Integration

Der Begriff *Integration* wird aus dem lateinischen Wort *integratio* hergeleitet und bedeutet ‚Erneuerung‘ oder ‚Wiederherstellung‘. Im pädagogischen Kontext ist damit die ‚Einbeziehung‘ und ‚Eingliederung‘ von Menschen gemeint. Im Gegensatz dazu steht der Begriff *Separation*, was so viel wie ‚(Ab)trennung‘ bedeutet (vgl. Groschwald/Rosenkötter 2015, S. 9).

Zu Beginn der 1970er Jahre setzten sich PädagogInnen und engagierte Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen erstmals für eine gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen in Spiel- und Kindergartengruppen ein. Erst 1981, im „Jahr der Behinderten“ wurden diese integrativen Gedanken jedoch wieder aufgegriffen und konkretisiert. Die „Nationale Kommission für das internationale Jahr der Behinderten“ forderte eine Öffnung der Regelkindertagesstätten für die Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen. Diese Entwicklung konnte in den folgenden Jahren beobachtet werden. Als wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Integration wurden eine angemessene Ausstattung sowie die Qualifizierung und fachliche Begleitung der pädagogischen Fachkräfte gesehen. TherapeutInnen sollten ihre Arbeit an die Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung anpassen (vgl. Herm 2012, S.16ff.).

Daraus resultierend „[...] hat Integration [in der frühpädagogischen Praxis – Anm. d. Verf.] zum Ziel, Kinder, die sonst ausgeschlossen wären, in ihre soziale Gruppe

einzu beziehen, etwas wiederherzustellen, das durch eine Beeinträchtigung bedroht oder verloren geglaubt war“ (Groschwald/ Rosenkötter 2015, S. 9).

Mit diesem Verständnis geht einher, die kindliche Entwicklung zwischen ‚normal‘ und ‚gestört‘ zu unterscheiden und diese bei „Auffälligkeiten“ einer medizinischen Form von Beeinträchtigung oder Entwicklungsstörung zuzuordnen. In Folge dessen wird für das betroffene Kind ein Förderplan erstellt und versucht, dieses in eine Gruppe zu *integrieren*. Demnach geht es bei Integration um die Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf und in diesem Zusammenhang um die Fokussierung der Teilhabe und Zusammenführung von Kindern mit körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigungen in ein bestehendes System wie bspw. einer Kindertageseinrichtung (vgl. a. a. O.).

### **2.1.2 Inklusion**

Der Begriff *Inklusion* geht auf das lateinische Wort *inclusio* zurück und meint damit ‚Einschließung‘ oder die Situation des ‚Eingeschlossenseins‘. Im pädagogischen Sinne ist von ‚Dazugehörigkeit‘ oder ‚Einbezogenheit‘ die Rede. Das Gegenteil von Inklusion stellt die *Exklusion* dar, was „Ausschluss“ bedeutet (vgl. Herm 2012, S. 18).

Obwohl die Begriffe Integration und Inklusion im (pädagogischen) Alltag oft synonym verwendet werden, liegen ihnen doch zwei unterschiedliche Weltanschauungen zugrunde. Demnach kann die inklusive Pädagogik auch als Weiterentwicklung des integrativen Ansatzes verstanden werden (vgl. Jung 2012, S. 115).

Nach dem Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) umfasst Inklusion das Bestreben, für jedes Individuum einer Gemeinschaft die Möglichkeit der Partizipation zu schaffen. Für frühpädagogische Institutionen bedeutet dies, die selbstbestimmte Teilhabe, Einbeziehung und Mitbestimmung aller Kinder, Familien und MitarbeiterInnen am Kita-Alltag zu ermöglichen (vgl. GEW 2016, S. 12).

Das Ziel von Inklusion ist es, alle Formen von Ausgrenzung zu identifizieren und konsequent abzubauen. Exklusion wird durch Barrieren bestärkt, die sich durch Vorurteile, Ängste, Unwissenheit oder gesellschaftliche Normen aufbauen. Diese Hemmnisse entstehen nicht nur in den Köpfen der Menschen, sondern bereits dann, „wenn pädagogische Fachkräfte die Interessen der Kinder aus dem Blick verlieren“ (a. a. O.). Inklusion macht sich zudem zur Aufgabe, Menschen für die Wahrnehmung von



Benachteiligung und Ausschluss zu sensibilisieren, die Akzeptanz von Verschiedenheit zu erhöhen sowie die Wertschätzung von Vielfalt zu vertiefen und den Menschen in allen Facetten seiner Identität zu berücksichtigen (vgl. a. a. O.).

Laut dem Index basiert Inklusion auf der Anerkennung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Demnach sind „alle Menschen [...] in ihrer Verschiedenheit gleich“ (a. a. O.). Inklusive Vielfalt umfasst alle Formen der Heterogenität und wird nicht, wie beim integrativen Ansatz, nur auf ein Merkmal beschränkt. Inklusion verzichtet auf eine Unterteilung der Kinder in bestimmte Kategorien (beeinträchtigt - nicht beeinträchtigt, Kinder mit Migrationshintergrund - Kinder ohne Migrationshintergrund etc.) und betrachtet stattdessen die individuellen Unterschiede der Kinder als Normalität (vgl. a. a. O., S. 7).

Somit darf kein Kind aufgrund einer bestimmten Leistung oder Eigenschaft weniger wertgeschätzt werden als andere. Jedes Kind soll vielmehr in seiner jeweiligen Lebenssituation, mit all seinen Kompetenzen und Bedürfnissen und in seiner Einzigartigkeit in den Blick genommen werden. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Kindern sowie ihre verschiedenen Interessen und Fertigkeiten sollen nicht als problematisch, sondern als eine Bereicherung für gemeinsames Spielen, Lernen und Leben angesehen werden (vgl. a. a. O., S. 12f.).

In diesem Rahmen findet auch ein Perspektivwechsel statt:

„Nicht das einzelne Kind ist das ‚Problem‘, nicht sein ‚abweichendes Verhalten‘, nicht der Grad der Behinderung, sondern die Frage, wie das Umfeld und die Entwicklungsbedingungen gestaltet werden müssen, um jedes Kind – unter Berücksichtigung seiner individuellen Ausgangslage – bestmögliche Entwicklung und Entfaltung zu ermöglichen.“ (a. a. O., S. 13)

Inklusion bedeutet dementsprechend nicht, die individuelle Entwicklung eines Kindes mit einem gesellschaftlichen Maßstab zu vergleichen, sondern vielmehr die Umgebung eines Kindes zu untersuchen und entsprechend zu verändern.

Von der gelebten Vielfalt in Kindertageseinrichtungen profitieren alle Kinder in ihrer Entwicklung und Handlungskompetenz. In einer inklusiven Gemeinschaft können sich Kinder zusammen weiterentwickeln, Herausforderungen meistern und gegenseitige Wertschätzung erfahren (vgl. a. a. O.).

## **2.2 Gesetzliche Grundlagen des inklusiven Bildungssystems** *Julia Klimas*

Im ersten Artikel des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (GG) ist festgelegt, dass die Menschenrechte die Basis allen Handelns in der Gesellschaft bilden und bedingungslos eingehalten werden müssen:

„Das deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit der Welt.“ (Art. 1 Abs. 2 GG)

Im ersten Artikel der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wird die Freiheit und Gleichheit aller Menschen, unabhängig ihrer Rasse, Hautfarbe, ihres Geschlechtes, ihrer Sprache, Religion, ihrer politischen oder sonstigen Anschauung, nationalen oder sozialen Herkunft, ihres Vermögens, ihrer Geburt oder ihres sonstigen Standes betont (vgl. Vereinte Nationen 1948, S. 2). Auch das Recht auf Bildung jedes Menschen ist in dieser Erklärung enthalten (vgl. a. a. O., S. 5). Schon im Jahr 1948 wurde dementsprechend bereits der inklusive Wert der Gleichberechtigung gesetzlich festgeschrieben.

Seit 1992 gilt in Deutschland außerdem die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die explizit die Rechte des Kindes schützt und ausnahmslos, ohne jegliche Form der Diskriminierung, für jedes Kind verbindlich ist (vgl. BMFSFJ 2014, S. 3ff.). Im Artikel 23 wird die Förderung beeinträchtigter Kinder thematisiert. Demnach sollen auch sie aktiv am Leben in der Gemeinschaft teilnehmen. Dabei sei auf eine „besondere Betreuung“ und angemessene Unterstützung der betreffenden Kinder zu achten, mit dem Ziel einer „möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes“ (a. a. O., S. 71). Das Recht auf Bildung ist in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention verankert, bezieht sich jedoch lediglich auf den Besuch der Grundschule, weiterführenden Schule und Hochschule (vgl. a. a. O., S. 74).

Am 30. März 2007 hat Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) unterzeichnet, die seit dem 26. März 2009 verbindlich gilt. Dieses Übereinkommen schützt in Form von insgesamt 50 Artikeln die Rechte aller Menschen, deren körperliche, seelische oder geistige Entwicklung oder deren Sinne langfristig beeinträchtigt sind, wodurch sie „in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft“ gehindert werden können (Bentele 2014, S. 12).

Artikel 7 der UN-Behindertenrechtskonvention besagt, „dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen

können“ (a. a. O., S. 19). Dazu zählt auch das Recht auf Bildung, das in Artikel 24 näher definiert wird. Folglich „gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (a. a. O., S. 35ff.). Mit dem Ziel der vollständigen Integration sollen pädagogische Fachkräfte Kinder mit Beeinträchtigungen bei dem Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen unterstützen, damit sie genau wie andere Kinder an der Gesellschaft teilhaben können (vgl. a. a. O.).

Neben den völkerrechtlichen Abkommen für eine inklusive Bildung und Gleichbehandlung aller Kinder, gibt es zudem eine Vielzahl an internationalen Erklärungen, die schon seit 1990 eine „Bildung für alle“ anstreben (vgl. Malina o. J.). In insgesamt zehn Artikeln fordern bspw. die Teilnehmerstaaten der Weltbildungskonferenz in Jomtien vor allem einen uneingeschränkten Zugang zu Bildungsangeboten für alle Menschen, die sich an ihren individuellen Bedürfnissen orientieren sollen: „Every person - child, youth and adult - shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs.“ (UNESCO 1990, S. 3)

An diese Gedanken wurde im Jahr 2000 auf dem Weiterbildungsforum in Dakar angeknüpft. *The Dakar Framework of Action*, der dabei entstanden ist, enthält sechs grundlegende Bildungsziele, die bis 2015 verfolgt werden sollten (vgl. Malina o. J.). Die Teilnehmerstaaten haben sich unter anderem dazu verpflichtet, die frühkindliche Bildung, vor allem für benachteiligte Kinder, auszubauen und zu verbessern (vgl. UNESCO 2000, S. 15).

Die im Jahr 2009 von der UNESCO veröffentlichten *Leitlinien für die Bildungspolitik* beinhalten ein erweitertes Konzept von Inklusion. Die Förderung einer inklusiven Bildung sowie die dafür notwendige Entwicklung politischer Strategien stehen dabei im Vordergrund. Die Leitlinien sollen Staaten darin unterstützen, Inklusion fest in ihrem Bildungssystem zu verankern (vgl. DUK 2010, S. 7).

Die gesetzliche Grundlage in Deutschland für eine (inklusive) Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen bildet das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Zunächst ist dort festgelegt, dass der Förderungsauftrag die Erziehung, Bildung und Betreuung eines Kindes umfasst und seine „[...] soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung [...]“ unterstützen soll (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Dabei soll die Individualität eines jeden Kindes, insbesondere seine Interessen und Bedürfnisse, berücksichtigt werden. Im § 22a Abs. 4 sowie im § 35a Abs. 4 des SGB VIII wird ausdrücklich eine gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung gefordert. Diese

Betreuung kann unter anderem in Gruppen von Kindertageseinrichtungen stattfinden (§ 35a Abs. 2 Nr.2 SGB VIII).

Diese Forderung ist auch im neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) u. a. festgehalten. Demnach sollen beeinträchtigte Kinder „nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden [...]“ (§ 4 Abs. 3 SGB IX). Die Kinder sowie ihre Eltern sollen außerdem an der Planung und Gestaltung entsprechender Hilfen beteiligt werden.

Die Kindertagesbetreuung im Bundesland Berlin ist wiederum durch das Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) geregelt. § 1 Abs. 1 des KitaFöG besagt:

„Die Förderung [in Kindertageseinrichtungen – Anm. d. Verf.] umfasst die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes. Sie soll allen Kindern gleiche Bildungschancen bieten, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit, der sozialen und ökonomischen Situation ihrer Familie und ihren individuellen Fähigkeiten, und soll soziale Benachteiligungen sowie behinderungsbedingte Nachteile möglichst ausgleichen.“

Dabei sollen die persönlichen Bedürfnisse und sozialen Lebenswelten der Kinder und ihrer Familien berücksichtigt (§ 1 Abs. 2 KitaFöG) und es soll auf die entwicklungsangemessene Beteiligung der Kinder an der Gestaltung des Kitaalltags geachtet werden (§ 1 Abs. 5 KitaFöG).

Im Bundesland Brandenburg ist die Kindertagesbetreuung im Kindertagesstättengesetz (KitaG) geregelt. Im § 3 Abs. 2 KitaG werden die Aufgaben der Kindertagesstätten aufgeschlüsselt. Diese bestehen vor allem darin, die Entwicklung der Kinder zu fördern, indem vielfältige Erlebnis-, Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten geschaffen werden. Dabei sollen „die unterschiedlichen Lebenslagen, kulturellen und weltanschaulichen Hintergründe sowie die alters- und entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Jungen und Mädchen [...] berücksichtig[t]“ (§ 2 Abs. 2 KitaG) werden, um ein gleichberechtigtes, partnerschaftliches, soziales und demokratisches Miteinander zu erreichen. Hervorgehoben wird außerdem die Förderung des Zusammenlebens von Kindern mit und ohne Behinderung.

## **2.3 Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung in Berlin und Brandenburg**

Julia Czarnetzki

Im folgenden Unterkapitel soll zunächst untersucht werden, inwieweit sich die gesetzlich verankerten Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem auch in den Bildungsplänen der Länder Berlin und Brandenburg widerspiegeln. Dabei soll ebenfalls in den Blick genommen werden, wie sich die Umsetzung inklusiver Aspekte auch in Hinblick auf die finanziellen Rahmenbedingungen gestaltet.

### **2.3.1 Inklusion in den Bildungsplänen**

Im Berliner Bildungsprogramm beschäftigt sich ein Unterkapitel zum Bildungsverständnis mit dem Thema der inklusiven Bildung in frühpädagogischen Einrichtungen. Demnach sollen alle Kinder die gleichen Bildungschancen erhalten und aktiv an Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Die PädagogInnen sollen sich dabei den individuellen Voraussetzungen der Kinder anpassen und nicht umgekehrt. Dafür ist eine offene Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte notwendig, welche sich durch einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt auszeichnet (vgl. SenBJW 2014a, S. 18).

Das Verständnis von Inklusion im Berliner Bildungsprogramm orientiert sich am Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen der GEW und bezieht „alle psychischen, physischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen, geschlechterbezogenen, religiösen, ethnischen und sprachlichen Unterschiede“ mit ein (a. a. O.). Die sozial-kulturelle Vielfalt, die geschlechtlich-kulturelle Vielfalt, ethnisch-kulturelle Vielfalt und die individuelle Vielfalt werden in vier Unterkapiteln näher betrachtet. Ein anderes Kapitel beschäftigt sich außerdem mit den Besonderheiten der *Integration von Kindern mit Behinderungen* sowie mit Möglichkeiten der *Frühförderung*.

Die Begriffe Inklusion und Integration werden in diesem Zusammenhang allerdings nicht eindeutig voneinander abgegrenzt, sondern inhaltlich gleichgesetzt. Hierbei verwenden die AutorInnen ausschließlich den Begriff der Integration, mit der Begründung, dass dies der geläufige Begriff für die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Berlin sei (vgl. a. a. O., S. 45ff.). Wie in Kapitel 2.1 bereits beschrieben stellt Inklusion jedoch die Weiterentwicklung des integrativen Konzeptes dar, die nicht nur die Eingliederung von Kindern mit Beeinträchtigungen, sondern alle Dimensionen von Vielfalt umfasst (vgl. Jung 2012, S. 115f.). In diesem Zusammenhang ist es kritisch zu betrachten, dass das Berliner Bildungsprogramm dennoch den Begriff

der Integration verwendet und dadurch eine Kategorisierung zwischen „normalen“ und „behinderten“ Kindern vornimmt, was dem inklusiven Gedanken widerspricht. Hier schließt sich die Frage an, wie Inklusion in Berliner Kindertageseinrichtungen gelebt werden soll, wenn in dessen Bildungsprogramm noch an dem Konzept der Integration festgehalten wird.

In den Grundsätzen elementarer Bildung des Bundeslandes Brandenburg stehen das Verständnis und die Umsetzung der Bildungsbereiche *Körper, Bewegung und Gesundheit, Sprache, Kommunikation und Schriftkultur, Musik, Darstellen und Gestalten, Mathematik und Naturwissenschaft* und *Soziales Leben* im Vordergrund (vgl. MBS 2006, S. 6f.).

Im Kapitel *Soziales Leben* wird ansatzweise auf einige inklusive Werte hingewiesen, ohne dass sie jedoch direkt benannt werden. Demnach gibt es einige Grundprinzipien des Zusammenlebens, die in jeder Kita eingehalten werden sollen. Dazu zählt unter anderem die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern mit Beeinträchtigung. Auch der Bildungsplan des Landes Brandenburg sieht dementsprechend eine gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen vor. Um Regeln, Normen, Werte, gesellschaftliche oder religiöse Überzeugungen verstehen und darüber hinaus akzeptieren zu können, wird hier Aushandlungsprozessen zwischen Gleichaltrigen große Bedeutung beigemessen (vgl. a. a. O., S. 29).

„Im sozialen Zusammensein mit anderen Kindern erkennt das einzelne Kind Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen sich selbst und den anderen, es lernt andere anzuerkennen und erfährt selbst Anerkennung.“ (a. a. O.)

Dieser wichtige Entwicklungsschritt wird als Voraussetzung für die Entwicklung eines demokratischen Grundverständnisses sowie für den vorurteilsbewussten Umgang mit anderen Menschen betrachtet. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht darin, Kinder zu unterstützen, ihre Wünsche, Interessen, Bedürfnisse und Gefühle mitzuteilen und diese bei anderen wahrzunehmen und zu verstehen. Im Zusammenhang damit sollten PädagogInnen sich zudem über geschlechtliche, altersabhängige und kulturelle Unterschiede innerhalb der Kindergruppe bewusst werden (vgl. a. a. O., S. 29ff.).

In diesem Bildungsplan wird jedoch weder Integration, noch Inklusion explizit thematisiert, was aufgrund des aktuellen Diskurses zu diesem Thema paradox erscheint. Während das Berliner Bildungsprogramm jedoch 2014 überarbeitet wurde, handelt es sich bei den Grundsätzen elementarer Bildung um eine Veröffentlichung aus dem Jahr

2006. Diese bedarf fraglos ebenfalls einer Anpassung an den aktuellen Forschungsstand unter besonderer Berücksichtigung einer inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Da finanzielle Mittel eine wichtige Ressource für die Realisierung von Inklusion darstellen, sollen im Folgenden besondere Aspekte der Finanzierung von Kindertagesstätten in Berlin und Brandenburg aufgezeigt werden.

### **2.3.2 Besonderheiten der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen**

Neben den festen Kostensätzen für jedes Kind erhalten Kindertageseinrichtungen in Berlin kindbezogene Zuschläge. Für ein Kind, für das nach § 4 Abs. 7 VOKitaFöG ein Bedarf an zusätzlicher sozialpädagogischer Hilfe (Typ A) oder nach Aufnahme in die Kindertageseinrichtung ein wesentlich erhöhter Bedarf an sozialpädagogischer Hilfe (Typ B) besteht, bekommt die Kindertageseinrichtung zusätzlich zu dem jeweiligen Kostensatz einen Zuschlag von 1.024,98 Euro (Typ A) bzw. 2.045,31 Euro (Typ B) im Monat.

Für Kinder, die in sozial benachteiligten Wohngebieten leben (§ 11 Abs. 2 Nr. 3 Buchstabe c KitaFöG) erhält die Kita zudem einen Zuschlag von 32,89 Euro pro Kind im Monat.

Kindertagesstätten, in denen der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache überdurchschnittlich hoch ist (mind. 40 %) (§ 17 VOKitaFöG) bekommen zusätzlich einen Betrag von 69,90 Euro pro Kind im Monat ausgezahlt (vgl. SenBJW 2014b, S. 13).

Auch die Personalausstattung richtet sich nach dem Alter und dem Betreuungsumfang der angemeldeten Kinder. So ist es vorgesehen, dass eine pädagogische Fachkraft mit 38,5 Wochenarbeitsstunden für fünf Kinder unter zwei Jahren, für sechs Kinder unter drei Jahren oder für neun Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt zuständig ist, sofern diese eine Ganztagsbetreuung in Anspruch nehmen (§ 11 Abs. 2 KitaFöG).

Für Kinder mit Beeinträchtigungen wird zusätzliches Fachpersonal im Umfang von 0,25 Stellen und für Kinder mit Beeinträchtigungen, deren Bedarf an sozialpädagogischer Hilfe wesentlich erhöht ist, von 0,5 Stellen bereitgestellt. Zudem muss mindestens eine pädagogische Fachkraft in der Einrichtung über eine Zusatzqualifikation für die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern verfügen oder sich in einer entsprechenden Weiterbildung befinden (§ 10 Abs. 3 KitaFöG).

In Einrichtungen, in denen ein überdurchschnittlicher Anteil der Kinder eine nichtdeutsche Herkunftssprache spricht, beträgt der Personalzuschlag 0,017 Stellen je Kind (§ 17 VOKitaFöG), für jedes Kind, das in einem sozial benachteiligten Wohngebiet lebt, werden zusätzlich 0,008 Personalstellen zur Verfügung gestellt (§ 18 VOKitaFöG).

„Die gesetzlichen Grundlagen für die Finanzierung der Kindertagesbetreuung in Brandenburg finden sich in den §§ 15 bis 17 des Brandenburgischen Kindertagesstättengesetzes.“ (Baum 2015, S. 2)

Demnach sind der Träger selbst, die Eltern, die Gemeinde sowie die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Landkreise und kreisfreie Städte) zu Leistungszahlungen verpflichtet (§ 16 Abs. 1 Satz 1 KitaG). Die Betriebskosten einer Kindertagesstätte setzen sich nach § 15 Abs. 1 KitaG aus den Personal- und Sachkosten, die durch deren Betrieb entstehen, zusammen. Die Kita muss den gesetzlichen Forderungen des Kindertagesstättengesetzes nachkommen und soll allen Kindern offenstehen. Erfüllt eine Einrichtung diese beiden Kriterien nicht oder hat sie keine gültige Betriebserlaubnis, erhält sie gekürzte oder gar keine finanziellen Zuschüsse (vgl. Baum 2015, S. 7).

Die Erziehungsberechtigten beteiligen sich in Form von Elternbeiträgen an den Betriebskosten der Kindertagesstätte. Darüber hinaus sind sie zur Zahlung eines Zuschusses für das tägliche Mittagessen ihres Kindes verpflichtet, der dem Betrag entsprechen soll, den die Eltern durchschnittlich einsparen, wenn ihr Kind in der Kita ein Mittagessen bekommt. Die Elternbeiträge für Kinder, die Hilfen zur Erziehung<sup>2</sup> bekommen, übernimmt der verantwortliche örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe (§ 17 Abs. 1 KitaG). Es ist Aufgabe des Trägers, die Elternbeiträge festzulegen und zu erheben (§ 17 Abs. 3 Satz 1 KitaG).

„Die Elternbeiträge sind sozialverträglich zu gestalten und nach dem Elterneinkommen, der Zahl ihrer unterhaltsberechtigten Kinder sowie dem vereinbarten Betreuungsumfang zu staffeln.“ (§ 17 Abs. 2 KitaG)

Durch das Gebot der Sozialverträglichkeit sollen Elternbeiträge so gestaffelt werden, dass jede Familie sie bezahlen kann und kein Kind aus finanziellen Gründen vom Besuch der Einrichtung ausgeschlossen wird (vgl. Baum 2015, S. 26).

---

<sup>2</sup> Erziehungsberechtigte, die die Erziehung ihrer Kinder nicht leisten können, haben die Möglichkeit Unterstützung vom Jugendamt zu erhalten. Diese umfasst u. a. pädagogische und therapeutische Leistungen sowie Erziehungsberatungen (vgl. MBS 2014).



Eine in Vollzeit beschäftigte pädagogische Fachkraft ist in einer Brandenburger Kita für 5,5 Kinder (ab 01.08.2016 für 5 Kinder) unter drei bzw. für 12 Kinder über drei, die länger als sechs Stunden betreut werden, zuständig (§ 10 Abs. 1 KitaG).

Im § 12 Abs. 2 KitagG ist die Betreuung von Kindern mit einem besonderen Förderbedarf geregelt. Demnach dürfen diese Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut werden, in denen eine angemessene Förderung und Betreuung gewährleistet werden kann. Die Größe sowie der Personalschlüssel dieser Gruppen sollen entsprechend angepasst werden. Die KitaPersV besagt in diesem Zusammenhang: „[...] der zuständige Träger der Eingliederungshilfe oder der zuständige örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe [entscheidet] über Art und Umfang des zusätzlich erforderlichen Personals und trägt die hierfür entstehenden Kosten.“ (§ 4 Satz 1 KitaPersV)

Diese finanziellen Bedingungen beeinflussen die inklusive Arbeit in Kindertagesstätten. Da sie in vielen Punkten dem Inklusionsverständnis widersprechen, indem sie bspw. durch finanzielle Zuschüsse Kinder mit besonderen Bedürfnissen hervorheben, tragen sie zur Aufrechterhaltung des integrativen Ansatzes bei.

## **2.4 Entwicklungspsychologische Hintergründe**

*Julia Klimas*

Nachdem die Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen dargestellt wurden, sollen in diesem Kapitel einige entwicklungspsychologische Prozesse näher beleuchtet werden, die für das Gelingen von Inklusion in Kindertageseinrichtungen relevant sind. Um eine professionelle Betreuung der Kinder und Familien gewährleisten zu können, ist es notwendig, Bedürfnisse wahrzunehmen und zu verstehen. In drei Unterkapiteln werden die Bedürfnisse von Kindern aufgeschlüsselt und die Entwicklung des kindlichen Selbstbildes sowie der sozialen Identitäten erläutert.

### **2.4.1 Bedürfnisse**

„Ein Bedürfnis ist das Verlangen oder der Wunsch, einem empfundenen oder tatsächlichen Mangel Abhilfe zu schaffen. Der Begriff Bedürfnis wird in der Psychologie für zwei Sachverhalte verwendet: für eine zeitstabile Disposition und für den aktuellen Zustand eines Organismus. Bedürfnis als Disposition bezeichnet in der Motivationspsychologie (engl. need) ein relativ zeitstabiles Merkmal eines Organismus, das dessen Neigung angibt, eine

bestimmte Klasse von Zielen zu verfolgen. Beim Menschen ist ein Bedürfnis eine Persönlichkeitseigenschaft und wird Motiv genannt.“ (Stangl 2016)

Um zu verstehen, welche individuellen Bedürfnisse bzw. Motive Kinder und ihre Familien in die Kita mitbringen, sollen zunächst die universellen Bedürfnisse eines Menschen näher betrachtet werden.

Der US-amerikanische Psychologe Abraham Maslow (1908-1970) entwickelte dazu eine Bedürfnispyramide, in der er die grundlegenden Bedürfnisse von Menschen aufschlüsselte. Demnach strebt der Mensch zunächst danach, seine physiologischen Bedürfnisse, wie ausreichend Sauerstoff, Wasser zu erfüllen. Außerdem strebt er danach, aktiv zu sein, sich auszuruhen, zu schlafen, Stoffe auszuscheiden, Schmerz zu vermeiden und sexuell aktiv zu sein (vgl. Boeree 1998, 2006, S. 4).

Erst wenn diese elementaren Bedürfnisse gedeckt sind, empfindet er den Wunsch nach einer sicheren Umgebung, Stabilität, Schutz, Struktur und Ordnung (vgl. a. a. O.). Sind auch diese Bedürfnisse befriedigt, strebt der Mensch nach gefestigten sozialen Beziehungen. Vor allem Kinder brauchen nach Maslow liebevolle Beziehungen und eine sichere Gemeinschaft.

Sobald dies erfüllt ist, steigt der Mensch auf der Bedürfnispyramide wieder einen Schritt nach oben. Nun ist es sein oberstes Ziel, Selbstachtung zu erlangen (vgl. a. a. O., S. 5).

Maslow fasst zusammen, dass die Erfüllung der physiologischen Bedürfnisse sowie der Bedürfnisse nach Sicherheit, nach stabilen Beziehungen und Selbstachtung grundlegend für ein gesundes Leben und genetisch im Menschen verankert sind. Sie können auch als Entwicklungsstufen betrachtet werden, die in den ersten Lebensjahren durchlaufen werden. Während ein neugeborenes Kind vorrangig an der Erfüllung seiner physiologischen Bedürfnisse interessiert ist, kann ein dreijähriges Kind schon darauf bedacht sein, ein gewisses Maß an Selbstachtung zu erlangen, sofern alle vorherigen Bedürfnisse ausreichend befriedigt wurden (vgl. a. a. O., S. 6).

Auf der obersten Stufe seiner Bedürfnispyramide platziert Maslow die Selbstverwirklichung und damit das andauernde Streben danach, seine eigenen Potenziale voll auszuschöpfen sowie sich konstant weiterzuentwickeln. Wenn sich diese Bedürfnisse einmal eingestellt haben, empfindet der Mensch fortwährend das Gefühl, sich selbst verwirklichen zu wollen. Arbeitet er weiterhin daran, verstärkt sich dieses Gefühl noch. Da zunächst die vier grundlegenden Bedürfnisse vollständig erfüllt sein müssen, damit sich der Mensch mit seiner Selbstverwirklichung beschäftigt, erreichen nur rund 2 % der

Weltbevölkerung die oberste Stufe der Maslowschen Bedürfnispyramide (vgl. a. a. O., S. 7).

Etwas spezifischer stellen der Kinderarzt T. Berry Brazelton und der Kinderpsychiater Stanley I. Greenspan die sieben Grundbedürfnisse von Kindern dar, die erfüllt sein müssen, damit ein Kind gesund aufwachsen, gut lernen und glücklich sein kann. Zu jedem dieser Bedürfnisse geben die Autoren Handlungsempfehlungen an, mit deren Hilfe das jeweilige Bedürfnis erfüllt werden kann.

Zuerst wird *das Bedürfnis nach beständigen, liebevollen Beziehungen* genannt. Demnach brauchen Kinder in den ersten drei Lebensjahren ein oder zwei feste Bezugspersonen, die intime Beziehungen mit ihm eingehen und sich immer in deren Sichtweite aufhalten. Auch ältere Kinder sollten genug Zeit mit ihren Bezugspersonen verbringen können. In Kindertageseinrichtungen sollten die Kinder drei bis vier Jahre lang von der gleichen pädagogischen Fachkraft betreut werden, die als Bezugsperson für das Kind zur Verfügung steht (vgl. Brazelton/ Greenspan 2008, S. 100ff.).

*Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation* ist ein weiteres Grundbedürfnis von Kindern. Zu diesem Bedürfnis zählt u. a. eine frühe pädiatrische Behandlung, die jedem Kind zustehen sollte. Dadurch kann ein regelmäßiger Austausch zwischen ÄrztInnen und Eltern stattfinden, währenddessen Ratschläge weitergegeben, Diagnosen über Beeinträchtigungen oder Störungen gestellt oder Entwicklungsauffälligkeiten behandelt werden können (vgl. a. a. O., S. 140ff.).

Das dritte Grundbedürfnis ist *das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind*. Unter anderem sollten „die Gruppen- und Klassengrößen in Tagesstätten, Kindergärten, Grund- und weiterführenden Schulen [...] es Kindern ermöglichen, ihrem individuellen Niveau und ihrem charakteristischen Stil gemäß zu lernen“ (a. a. O., S. 196), damit die PädagogInnen die Stärken und Schwächen der Kinder erkennen können. Auch die Integration von Kindern mit einem besonderen Förderbedarf wird dadurch ermöglicht. Generell sollte der Fokus eher auf den Stärken und Erfolgen der Kinder liegen, die Lernangebote an die individuellen Besonderheiten der Kinder angepasst und von den pädagogischen Fachkräften angemessen begleitet werden (vgl. a. a. O., S. 195ff.).

Ein weiteres Grundbedürfnis von Kindern ist *das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen*. Damit Eltern und andere Bezugspersonen aus Kindertageseinrichtungen o. ä. dieses Bedürfnis erfüllen können, sollten sie viel Zeit mit dem Kind verbringen.

Außerdem brauchen Kinder möglichst viel freie Zeit, um mit Gleichaltrigen oder Geschwistern zu interagieren (vgl. a. a. O., S. 239ff.).

*Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen* stellt ein weiteres Grundbedürfnis von Kindern dar. In Familien sollte daher immer ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Grenzen/Erwartungen und umsichtiger Fürsorge bestehen. Die Anforderungen, die Erwachsene an Kinder stellen, sollten immer den individuellen Entwicklungsstand berücksichtigen und auch von ihnen selbst erfüllt werden. Diese Empfehlungen gelten auch für außerfamiliäre Bildungseinrichtungen (vgl. a. a. O., S. 266ff.).

Den Autoren zufolge brauchen Kinder außerdem *stabile, unterstützende Gemeinschaften und kulturelle Kontinuität*. Stabile Nachbarschaften können Familien unterstützen und unter anderem dazu beitragen, dieses Bedürfnis zu erfüllen. Kindertageseinrichtungen und Schulen sollten eng mit den Eltern der Kinder zusammenarbeiten und sie gegebenenfalls am Alltag der Bildungseinrichtung beteiligen. Dadurch könnten Rivalitäten zwischen Eltern und PädagogInnen vermieden und eine gelingende Kooperation erreicht werden. Wichtig dabei ist das Erkennen, Verstehen und Respektieren von kulturell/religiös unterschiedlichen Werten und Zielvorstellungen innerhalb der Familien. Durch Nachmittagsprojekte könnten Bildungseinrichtungen ihre Aktivitäten erweitern und die Teilhabe aller ermöglichen (vgl. a. a. O., S. 289ff.).

Als abschließendes Grundbedürfnis nennen die Autoren *das Bedürfnis, die Zukunft zu sichern*. Damit ist allgemein die Verbesserung der Lebensumstände von Familien und ihren Kindern gemeint, wozu vor allem die wirtschaftliche Entwicklung in den Entwicklungsländern zählt.

„In einer komplexen Gesellschaft sind Fürsorge und Anteilnahme die Grundlage für die Kooperation, die allein das Überleben ermöglicht.“ (a. a. O., S. 301)

Daher ist es notwendig, dass Kinder weltweit die Möglichkeit haben, in stabilen Familienverhältnissen aufzuwachsen, in denen sie eine zuverlässige Fürsorge erhalten, damit sie später Verantwortung für sich und den Rest der Gesellschaft übernehmen können. Die Autoren fordern ein vorrauschauendes Handeln mit Blick in die Zukunft, was nur möglich sei, wenn die sechs vorangegangenen Bedürfnisse zuvor erfüllt worden sind (vgl. a. a. O., S. 301ff.).

Die Darstellungen Maslows und Brazeltons/Greenspans bieten einen Überblick über die universell menschlichen sowie spezifisch kindlichen Bedürfnisse. Dieses Kapitel erhebt jedoch keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollte lediglich den

Horizont für die vielfältigen Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien eröffnen, denen Kindertageseinrichtungen tagtäglich gerecht werden müssen.

#### **2.4.2 Die Entwicklung des kindlichen Selbstbildes**

Unsere soziale Umwelt bietet eine „unerschöpfliche Quelle von Lernerfahrungen“ (Wagner 2014, S. 17) und beeinflusst, vor allem in Interaktionen mit anderen, die Identitätsentwicklung von Geburt an. Zunächst kommen Kinder mit den Menschen ihrer unmittelbaren Umgebung in Kontakt. Dies sind zumeist Personen aus der Familie, wie die Eltern und Geschwister sowie andere nahstehende Familienangehörige. Im Laufe ihres Lebens treffen Kinder auch auf andere Menschen, die zu ihren Bezugspersonen werden können und damit zu der Entwicklung ihres Selbstbildes beitragen (vgl. a. a. O., S. 17).

Die Entwicklung der eigenen Identität ist ein fortlaufender Prozess und wird mit dem Alter zunehmend komplexer. Der Erwerb des frühen Ich-Bewusstseins bildet den Ausgangspunkt dafür, den Fragen auf den Grund zu gehen, wer man selbst ist und wie andere einen sehen. Hierbei sind besonders die Interaktionen mit anderen von großer Bedeutung. Aus den Botschaften ihrer Bezugspersonen filtern Kinder Informationen über sich selbst und andere. Beschreibende Informationen und bewertende Aussagen sowie stereotype Äußerungen tragen somit zur Entwicklung des eigenen Selbstbildes bei und wirken sich ferner auch auf das Selbstwertgefühl von Kindern aus (vgl. a. a. O., S. 18).

Petra Wagner fasst die Qualität der Rückmeldungen, die zur Entwicklung des kindlichen Selbstbildes beitragen, wie folgt zusammen:

„Ist die Resonanz der Bezugspersonen auf das Kind feinfühlig und klar, eingespielt auf seine Emotionen und Bestrebungen, so kann es eher ein positives Selbstbild ausbilden. Wird es rundum geliebt und willkommen geheißen, so kann es sich als wertvoll wahrnehmen und sich sicher fühlen. Wird ihm etwas zugetraut, so kann es sich eher trauen, die Welt zu erforschen. Und umgekehrt: Werden seine Bedürfnisse nicht beachtet oder gar unterdrückt, erlebt es Gewalt oder Misshandlung, so kann sein Selbstbild kaum ein positives werden und es ist wahrscheinlich, dass Angst und Unsicherheit sein Lernen lähmen.“ (a. a. O.)

Für Kinder ist alles, was sie in ihrer Umgebung beobachten und aufnehmen, von Bedeutung. Die Botschaften, die ihre Bezugspersonen bewusst oder unbewusst vermitteln, sind wiederum geprägt von ihren eigenen Überzeugungen, Wertvorstellungen und Traditionen (vgl. a. a. O.). Ihre ersten Erfahrungen sammeln Kinder in ihren

Familien: „Was es hier erfährt, bildet für seine ersten Lebensjahre den Horizont seines Denkens, Fühlens und Handelns“ (a. a. O., S. 21).

Kinder wachsen in Familien mit jeweils unterschiedlichen Lebensstilen, Familienstrukturen und -kulturen auf (vgl. Azun 2013, S. 222). Dabei wird der Begriff der Familienkultur nach Azun als „das jeweils einzigartige Mosaik von Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven einer Familie, in das auch ihre Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialer Klasse etc. eingehen“, verstanden (a. a. O., S. 223). Die Familie ist auch die erste soziale Bezugsgruppe eines Kindes. Es fühlt sich ihr zugehörig und verbunden. Aufgrund dessen ist es wichtig, das Kind als Mitglied seiner Bezugsgruppe Familie wahrzunehmen und anzuerkennen (vgl. Wagner 2014, S. 21).

Mit der Erweiterung ihres Aktionsradius treffen Kinder auf andere Bezugsgruppen, mit denen sie sich identifizieren und die ihr Selbstbild prägen (vgl. a. a. O.). Im Folgenden werden soziale Zugehörigkeiten und deren Einfluss auf die kindliche Entwicklung vorgestellt, um ein Verständnis für Einbeziehungs- und Ausgrenzungsprozesse in unserer Gesellschaft zu gewinnen. Dieses ist grundlegend für eine inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen.

### **2.4.3 Die Entwicklung sozialer Identitäten im Kontext von Einbeziehungs- und Ausgrenzungsprozessen**

Die Entwicklungspsychologin Louise Derman-Sparks<sup>3</sup> davon aus, dass Menschen eine Vielzahl von sozialen Identitäten haben, die ebenfalls zur Entwicklung des Selbstbildes beitragen. Hierbei bezieht sich die Autorin auf die Beiträge des Psychologen William E. Cross, Jr. Demnach beinhaltet die persönliche Identität Aspekte und Merkmale, die ein Bewusstsein von Individualität schaffen. Dazu gehören der Name, das Alter, die eigene Familie sowie der Platz innerhalb dieser, Charakterzüge, Talente und eigene Interessen. Soziale Identitäten hingegen stützen sich auf gesellschaftlich zugeschriebene Bezugsgruppen-Zugehörigkeiten und Kategorisierungen, welche Menschen das ganze Leben begleiten und mit anderen teilen (vgl. Derman-Sparks 2013, S. 283). Bspw. werden

---

<sup>3</sup> Die Professorin für Entwicklungspsychologie und Kleinkindpädagogik Louise Derman-Sparks war an der Konzipierung und Entwicklung des *Anti-Bias-Approaches*, einem Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung maßgeblich beteiligt. Die Ansätze ihrer Arbeit bildete die Grundlage eines inklusiven Praxiskonzeptes zur vorurteilsbewussten Arbeit in Kindertageseinrichtungen, welches im Rahmen des Projektes „Kinderwelten“ vom Berliner Institut für den Situationsansatz entwickelt und erprobt wurde (vgl. Wagner 2013a, S. 23ff.).

Kinder nach der Geburt einem Geschlecht zugeordnet, mit dem überdies bestimmte Erwartungen und Beurteilungen einhergehen (vgl. Wagner 2014, S. 22). Weitere Zuordnungen umfassen Ethnizität, Religion und Kultur, körperliche Fähigkeiten bzw. Beeinträchtigungen sowie den sozioökonomischen Status. „Über unsere sozialen Identitäten erleben wir die in das gesellschaftliche System eingelassenen Privilegien und Benachteiligungen.“ (Derman-Sparks 2013, S. 283)

Die Diplom-Pädagogin Petra Wagner fasst weiter, dass sich ein Kind unter anderem einer Kita- sowie Altersgruppe zugehörig fühlen kann (vgl. Wagner 2014, S. 22).

Obgleich sich die sozialen Bezugsgruppen im Laufe des Lebens erweitern oder gar ändern, hat gerade die Zuordnung zu bestimmten Gruppierungen oftmals negative Auswirkungen auf die eigene Identität. Sie wird als „unangenehme Festlegung und Begrenzung erlebt insbesondere, wenn damit eine bestimmte Bewertung einhergeht“ (a. a. O., S. 23).

Die Vorstellungen, Bewertungen und Zuschreibungen verschiedener Bezugsgruppen übernehmen Kinder dabei von ihren Bezugspersonen, anderen Menschen, Medien, Spielmaterialien und Büchern, Regeln oder Verboten sowie anderen Quellen. Dabei verinnerlichen Kinder Gesagtes, verknüpfen dieses mit weiteren Beobachtungen in ihrem Umfeld und ziehen ihre eigenen Schlussfolgerungen daraus. Im Alltagsgeschehen beziehen sich Kinder auf diese Annahmen und setzen sie bei Aushandlungsprozessen der eigenen Interessen aktiv ein (vgl. a. a. O.). Somit konstruieren sie Vorurteile aus Vorurteilen, die sie in ihrem unmittelbaren Umfeld sehen und hören (vgl. Derman-Sparks 2013, S. 284).

Es sind jedoch nicht nur bewertende Botschaften über andere, die Kinder verinnerlichen. Sie beziehen Informationen auch auf sich selbst und ordnen sich ferner bestimmten Kategorien zu. Sie registrieren, ob sie einer Minderheit oder einer Mehrheit angehören und ob ihre Bezugsgruppen gesellschaftlich anerkannt oder diskriminiert werden. Folglich besteht die Gefahr, dass sich Kinder selbst als unwichtig und handlungsunfähig wahrnehmen (vgl. Wagner 2014, S. 24).

Wagner verdeutlicht jedoch, dass die Zuordnung in Kategorien durch eine Gesellschaft erschaffen und bewertet wird. Unterschiede zwischen den Menschen werden mit einer subjektiven Wertung verknüpft, wodurch erst eine gesellschaftliche Ungleichheit entsteht. Diskriminierende Ideologien wie Antisemitismus, Rassismus oder Sexismus vertiefen die Vorstellung, dass sich das gesellschaftliche Ungleichgewicht sowie eine vermeintliche „Höherwertigkeit“ einiger Gruppen durch die vorhandenen Unterschiede

zwischen den Menschen rechtfertigen lassen. Daraus resultiert eine erschwerte Zugänglichkeit zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen für Menschen, welche einer als „minderwertig“ angesehenen Gruppe zugeordnet werden (vgl. a. a. O., S. 25).

Mit der kategorialen Zuordnung von Unterschieden in ein System von Über- und Unterordnung, Höherbewertung und Geringschätzung kommen Kinder bereits früh in Berührung und verdeutlichen dies durch Äußerungen und Handlungen in ihrem Alltag. Werden die gesellschaftlichen Wertsetzungen in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bestätigt, kann dies dazu beitragen, dass Kinder bereits in jungen Jahren Vor- und Nachteile aus ihren sozialen Bezugsgruppen, die Teil ihrer eigenen Identität sind, ziehen. Finden Kinder nichts Vertrautes ihrer Familienkulturen in ihrer Kita wieder, kann dieses zu Verunsicherung oder Entmutigung führen. Das äußert sich in der Regel durch ein überaus zurückhaltendes und schüchternes Verhalten und wenig Eigeninitiative. Damit alle Kinder in gleichem Maße vom Bildungsangebot der Kita profitieren können, gilt es nach Wagner, die Familienkulturen jedes Kindes wertzuschätzen. Kinder können sich in ihrer Lernumgebung frei entfalten, ihre Umwelt erforschen und sich besser auf Situationen einlassen, wenn sie sich und ihre Familienkultur wiedererkennen.

Durch die Anerkennung aller Familienkulturen erfahren Kinder, dass Menschen unterschiedlich leben. Die Herstellung einer Verbindung zwischen Familie und Kita ermöglicht darüber hinaus ein Gefühl von Akzeptanz sowie des Dazugehörens (vgl. a. a. O., S. 25f.).

## **2.5 Vielfältige Lebenswelten – Kinder und Familien**

*Julia Czarnetzki*

Im Folgenden sollen einige Aspekte soziokultureller Vielfalt in Deutschland skizziert und im Hinblick auf soziale Ungleichheit beleuchtet werden. Zuvor soll darauf eingegangen werden, wie sich Vielfalt von Kindern und Familien äußert und wie Kinder diese Heterogenität erleben.

### **2.5.1 Vielfalt von Kindern**

„Vielfalt [ist] ein durchgehendes Merkmal der kindlichen Entwicklung [...].“ (Largo 2006, S. 25)



Schon von Geburt an sind Säuglinge sehr unterschiedlich, was bspw. ihr Aussehen, ihr Verhalten und ihre Bedürfnisse betrifft. Bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen, wie bspw. die Sprachentwicklung oder das Laufen lernen, werden auf verschiedene Weise und in unterschiedlichem Alter erlernt. Die Unterschiede zwischen Kindern nehmen mit fortschreitender Entwicklung immer weiter zu und sind auch in den sozialen Kompetenzen und geistigen Fähigkeiten, wie rechnerisches Verständnis und Lesefähigkeit, zu erkennen. Einige Unterschiede sind auf genetische Anlagen zurückzuführen. Manche Kinder haben eine hohe Affinität für Sprachen, während andere schon früh ein Verständnis für Zahlen und logische Zusammenhänge entwickeln. Auch die motorisch unterschiedliche Entwicklung kann damit begründet werden. Besonders in der Pubertät entwickeln sich Jugendliche oftmals sehr unterschiedlich, weshalb der Entwicklungsstand von Erwachsenen um sechs Jahre variieren kann (vgl. a. a. O., S. 26ff.).

„Die Vielfalt in ihrem ganzen Ausmaß zu kennen und als biologische Realität zu akzeptieren ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, den individuellen Bedürfnissen und Eigenschaften der Kinder gerecht zu werden.“ (a. a. O., S. 44)

Nicht nur beim Kind selbst lassen sich verschiedene Aspekte von Vielfalt ausmachen, sondern auch bei der Betrachtung von Familienkulturen, die im Folgenden näher erläutert werden sollen.

### **2.5.2 Vielfalt von Familien**

Der 3. World Vision Kinderstudie zufolge wachsen Kinder heutzutage in „vielfältigen familiären Lebensformen auf“ (World Vision Deutschland 2013, S. 15). Wagner ergänzt, dass sich diese Vielfalt nicht nur auf unterschiedliche Familienformen, sondern auch auf eine wachsende Verschiedenheit hinsichtlich Familienkonstellationen und Familienkulturen bezieht (vgl. Wagner 2014, S. 30).

In Deutschland leben ca. 8,1 Millionen Familien mit minderjährigen Kindern.<sup>4</sup> Als Familie werden alle Eltern-Kind-Gemeinschaften definiert. Hierzu zählen Ehepaare, Lebensgemeinschaften und alleinerziehende Väter und Mütter mit ledigen Kindern im Haushalt (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 51).

---

<sup>4</sup> Die Anzahl der Familien in Deutschland bezieht sich auf eine Erhebung des Mikrozensus aus dem Jahr 2014. Aktuellere Daten liegen nicht vor.

Bei 30 % der Familien in Deutschland besitzt mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund. Ferner gibt es u. a. Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird sowie Familien, in denen die Familienangehörigen unterschiedliche Hautfarben und/oder verschiedene religiöse Ansichten haben. Ebenfalls leben in unserer Gesellschaft Kinder in sogenannten „Regenbogen-Familien“<sup>5</sup> oder „Patchwork-Familien“<sup>6</sup>. Darüber hinaus gibt es Eltern-Kind-Gemeinschaften, in denen ein bzw. mehrere Mitglieder mit einer Beeinträchtigung oder Krankheit leben (vgl. Wagner 2014, S. 30f.). Viele Kinder wachsen zudem meist gemeinsam mit mindestens einem Geschwisterkind auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 53).

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellt für viele Väter und Mütter eine besondere Herausforderung dar. Insbesondere Frauen versuchen durch eine verminderte Beteiligung am Erwerbsleben, bspw. durch Teilzeitbeschäftigung, beide Seiten zu verbinden (vgl. a. a. O., S. 55).

Trotz dieses vielfältigen Bildes herrscht in unserer Gesellschaft immer noch die Ideologie einer „traditionellen Familie“ bestehend aus einem heterosexuellen Paar mit zwei Kindern, die harmonisch zusammenlebt und finanziell abgesichert ist. Diese Familienformen gelten als „normal“ und werden in den Medien als solche präsentiert. Dadurch werden Familien, die nicht dem Idealbild entsprechen, abgewertet, was dazu führen kann, dass Kinder ihre Familien als nicht „normal“ empfinden (vgl. Wagner 2014, S. 31).

### **2.5.3 Vielfalt im Erleben von jungen Kindern**

Die Erziehungswissenschaftlerin Glenda Mac Naughton hat einen Überblick über das Wissen von Vorurteilen bei Kindern aus unterschiedlichen englischsprachigen Studien zusammengetragen.

Demnach beginnen Kinder bereits mit neun Monaten, unterschiedliche Hautfarben wahrzunehmen und gelangen mit drei Jahren zu der Erkenntnis, dass sich Menschen nach ihrer Haarstruktur und der Hautfarbe unterscheiden (Mac Naughton 2006, S. 3).

In diesem Alter haben Kinder ein positives Bild von Menschen mit „heller“ Hautfarbe und ein negatives Bild von „dunkelhäutigen“ Personen (a. a. O., S. 3f.).

---

<sup>5</sup> Regenbogen-Familie meint eine familiäre Lebensform, in der mindestens ein Elternteil schwul oder lesbisch ist (vgl. Wagner 2014, S. 30).

<sup>6</sup> Mit Patchwork-Familie sind Familien mit Pflege-, Adoptiv- oder „Stief“-Kindern gemeint, die gemeinsam in einem Haushalt leben (vgl. a. a. O., S. 31).

Kinder ab fünf Jahren äußern Ablehnungen gegenüber Personen, die nicht dieselbe Sprache wie sie sprechen und verbinden eine hellere Hautfarbe mit einem höheren Status (a. a. O., S. 6).

Amerikanische Untersuchungen zu der Wahrnehmung von Beeinträchtigungen oder körperlichen Besonderheiten zeigen in diesem Rahmen, dass Kinder im Alter von drei bis acht Jahren eine positive wie auch negative Grundhaltung gegenüber Beeinträchtigungen entwickeln können. Dies äußert sich in der Akzeptanz oder Ablehnung von Gleichaltrigen mit körperlichen Besonderheiten.

30 % der befragten Kinder mit Beeinträchtigungen haben bereits Ablehnung durch Gleichaltrige erfahren und sind insgesamt einem höheren Risiko ausgesetzt, von SpielkameradInnen abgewiesen zu werden. Hierbei richtet sich die Reaktion auf die Beeinträchtigung nach deren Offensichtlichkeit.

Des Weiteren konnte aber beobachtet werden, dass sich durch häufigen Kontakt zu Gleichaltrigen mit Beeinträchtigungen eine positive Grundhaltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung einstellt (a. a. O., S. 11f.).

In Bezug auf Geschlecht entwickeln Kinder in der frühen Kindheit geschlechtsstereotypes Verhalten, das sich u. a. in der Wahl und Verwendung von Spielzeug und Materialien widerspiegelt. Zudem bilden sich im Alter von fünf bis acht Jahren auch Vorurteile gegenüber dem anderen Geschlecht heraus. Diese Vorurteile basieren hierbei auf gesellschaftlich konstruierten sexistischen Vorstellungen von den unterschiedlichen Geschlechtern. Die männliche Rolle erhält in dieser Vorstellung einen höheren Status (a. a. O., S. 16).

Untersuchungen zum sozio-ökonomischen Status belegen, dass Kinder bereits im Alter von drei bis fünf Jahren eine Haltung zu sozio-ökonomischer Diversität ausbilden, die dabei stark mit der Identitätsentwicklung des Kindes verbunden ist (a. a. O.).

Obgleich diese Aufzählung Ergebnisse aus überwiegend amerikanischen Studien zeigt, nimmt Wagner an, dass ihre Inhalte über das Wissen von Vorurteilen und damit einhergehenden Ausgrenzungserscheinungen auch bei Kindern aus anderen Ländern zutreffen (vgl. Wagner 2013b, S. 92).

Wie bereits geschildert, umfasst die Identität von Menschen eine Vielzahl von Merkmalen und Bezugsgruppenzugehörigkeiten als soziale Identitäten (vgl. Derman-Sparks 2013, S. 283). Im Alltag werden Kinder allerdings häufig nur auf einen Aspekt ihrer Identität reduziert. Dies äußert sich dann in Beschreibungen oder Aussagen wie

bspw. „Migrantenkind“, „Kind mit A-Status“ oder ähnlichem. Um Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung zu begleiten und Ausschlussprozesse zu minimieren ist es nötig, ihre sozialen Zugehörigkeiten in ihrer Gesamtheit sowie ihre unterschiedlichen komplexen Lebenswelten zu berücksichtigen (vgl. Wagner 2014, S. 28).

Die nachfolgenden Kapitel sollen einige Heterogenitätsdimensionen aufzeigen und verdeutlichen, wie Menschen in diesen Rahmen von sozialer Ungleichheit betroffen sind.

## **2.6 Vielfältige Lebenswelten - Dimensionen von Diversität** *Julia Klimas*

Die Skizzierung der hier dargestellten Dimensionen soziokultureller Vielfalt soll nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern lediglich ein Bild kindlicher Lebenswelten aufzeigen, um ein Verständnis von sozialer Ungleichheit zu gewinnen und gegenwärtige gesellschaftliche Machtverhältnisse darzulegen.

### **2.6.1 Sozioökonomische Unterschiede**

Obwohl Kinder und Jugendliche nach den Maßstäben der UN-KRK ein Recht darauf haben, nicht in Armut aufzuwachsen und zu leben, zeichnet sich hierzulande ein anderes Bild ab. Gegenwärtig wachsen rund 2,7 Mio. Kinder und Jugendliche in Armut auf (vgl. von zur Gathen/ Liebert 2016, S. 35).

In Deutschland bildet eine Dimension von Armut einen Mangel an Einkommen ab. Dieser wirkt sich, neben anderen Faktoren, wie mangelnde soziale Beziehungen und unzureichende gesundheitliche Versorgung, auf die Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Familien aus, da das Einkommen das zentrale Mittel für „Teilhabe und Verwirklichungschancen“ unserer Gesellschaft ist (a. a. O.). Nach dem EU-weit gültigen Berichtsstandard gilt eine Person als armutsgefährdet, wenn ihr Haushaltsnettoeinkommen weniger als 60 % des Medianeinkommens<sup>7</sup> beträgt (vgl. a. a. O., S. 36).

Nach Wagner, die sich auf einen Bericht des Bundesjugendkuratoriums von 2009 bezieht, sind insbesondere Kinder alleinerziehender Eltern, Kinder aus kinderreichen Familien und Kinder aus Familien mit einem Migrationshintergrund von der Einkommensarmut betroffen (vgl. Wagner 2014, S. 29).

---

<sup>7</sup> Mit Medianeinkommen ist das Durchschnittseinkommen der Gesamtbevölkerung gemeint (vgl. von zur Gathen/ Liebert 2016, S. 36).

Neben dem Einkommen ist „Bildung in unserer Gesellschaft eine wichtige Determinante für die Verwirklichung individueller Lebenschancen, von Selbstwirksamkeit sowie der sozialen und kulturellen Teilhabe“ und somit für die Lebenslagen von Menschen entscheidend (von zur Gathen/ Liebert 2016, S. 37). Studien belegen, dass der Bildungserfolg dabei maßgeblich von der sozialen Situation der Familien abhängig ist (vgl. a. a. O.). So ergaben Untersuchungen, dass sozial benachteiligte Familien das Betreuungsangebot in Kitas tendenziell seltener, später und nicht kontinuierlich in Anspruch nehmen (vgl. Prengel 2014, S. 13).

Familien, die von Armut betroffen sind, haben zusätzlich mit Stigmatisierungen zu kämpfen. Oftmals wird ihnen vorgeworfen, selbst schuld an der eigenen Lebenslage zu sein oder sie werden als „bildungsfern“ betitelt (vgl. Wagner 2014, S. 29f.).

Die kindliche Wahrnehmung von Armut charakterisiert Empfindungen wie „nicht dazugehören“ oder Gefühle wie „ganz unten“ zu sein. Bei Kindern, die Armut in besonders frühen Lebensjahren und langfristig erfahren, besteht die Gefahr des sozialen Rückzugs. Sie erleiden häufiger Depressionen und vernehmen ein anhaltendes Gefühl, „Opfer“ in der Gesellschaft zu sein (vgl. Richter-Kornweitz 2013, S. 177f.).

Negativen Folgen kann entgegengewirkt werden, wenn das betroffene Kind in seiner prekären Situation von seinen Eltern oder anderen Bezugspersonen aufgefangen wird oder AnsprechpartnerInnen hat, die ihm zur Seite stehen, wodurch es Verständnis sowie Zusammenhalt spüren kann (vgl. a. a. O., S. 178).

Kinder, die unter anhaltender Armut leiden, nutzen vielfältige Strategien zur Bewältigung der Belastungen. Sie senken bspw. ihre Ansprüche oder empfinden eine wachsende Gleichgültigkeit. Kinder im Grundschulalter versuchen häufig andere MitschülerInnen abzuwerten, indem sie sich aufwerten, weichen ins Wunschdenken aus oder ziehen sich zurück (vgl. a. a. O., S. 180f.).

## **2.6.2 Kulturelle und ethnische Vielfalt**

In vielen Teilen Deutschlands ist das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen Normalität. Hinsichtlich des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten lassen sich regional und quartiersbezogen jedoch große Unterschiede feststellen. Während in einigen Einrichtungen nur wenige Kinder mit einer bzw. mehreren anderen Nationalitäten betreut

werden, beträgt der Anteil in anderen Institutionen zum Teil über 70 % (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 165).

Im Jahr 2015 hatten etwa 29 % der Kinder zwischen drei und fünf Jahren, die in Kindertageseinrichtungen betreut wurden, einen Migrationshintergrund. In der Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren ist dieser Anteil geringer. Vergangenes Jahr betrug dieser 19 %. Allerdings ist dieser Unterschied nicht nur in den beiden Altersgruppen zu finden, sondern zeigt sich auch zwischen den alten und neuen Bundesländern. Im Osten Deutschlands lag der Anteil der Kinder in Kindertagesbetreuung mit Migrationshintergrund bei 13 % und somit signifikant niedriger als im Westen Deutschlands mit 33 % (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016). Generell konnte festgestellt werden, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Familie tendenziell seltener eine Kita besuchen, als Kinder ohne einen Migrationshintergrund in der Familie (vgl. Prengel 2014, S. 13).

Menschen mit Migrationshintergrund sind nach der Definition im Mikrozensus „alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2015, S. 5).

Zwar sind die Menschen, die nach Deutschland einwandern, keine homogene Bevölkerungsgruppe, dennoch weisen Studien darauf hin, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund schlechtere Bildungschancen gegenüber anderen haben. Gründe dafür sind die stärkere Betroffenheit von Risikofaktoren wie Erwerbslosigkeit, niedrige Bildungsabschlüsse der Eltern oder ein geringes Familieneinkommen (vgl. Wagner 2014, S. 34).

Der EU-Berichterstattung zufolge betrifft dies insbesondere Menschen mit arabischem und türkischem Hintergrund, Personen mit muslimischem und jüdischem Glauben, Roma- und Sinti-Gemeinschaften, People of Color<sup>8</sup> sowie Personen mit einem unsicheren rechtlichen Aufenthaltsstatus (vgl. Sulzer 2013, S. 17).

---

<sup>8</sup> Der Begriff „People of Color“ bezieht sich „auf alle rassifizierte[n] Menschen, die in unterschiedlichen Anteilen über afrikanische, asiatische, lateinamerikanische, arabische, jüdische, indigene oder pazifische Herkünfte oder Hintergründe verfügen [...] [und] [...] verbindet diejenigen, die durch die weiße Dominanzkultur marginalisiert sowie durch die Gewalt kolonialer Tradierungen und Präsenzen kollektiv abgewertet werden“ (Ha 2013).

„Kinder sind in ihren Vorstellungen von sich und anderen von sozialen Konstruktionen beeinflusst, die Menschen über ein Merkmalsbündel entlang von ethnischer, nationaler und kultureller Zugehörigkeit unterscheiden und einordnen.“ (Krause 2013, S. 130)

Diese Identifizierung spiegelt sich auch in ihrem Spielverhalten und anderen Handlungen wider. Vor allem Kinder einer ethnisch-nationalen Minderheit sehen sich laut Krause früher mit der phänotypischen Zuordnung und Unterscheidung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit konfrontiert, „weil sie im Unterschied zu weißen deutschen Kindern als ‚anders‘ identifiziert werden“ (a. a. O., S. 133).

### **2.6.3 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt**

„Kinder sind niemals geschlechtsneutral, sie begegnen von Geburt an geschlechtsbezogenen Erwartungen, aus denen sie ihre sexuelle Identität konstruieren.“ (Wagner 2014, S. 32f.)

Schon mit einem Jahr können Kinder zwischen Männern und Frauen unterscheiden und sie beginnen damit, sich selbst in eine dieser Kategorien einzuordnen. Erst mit ca. drei Jahren verstehen sie jedoch nachhaltig, dass sie einem Geschlecht angehören und dass sich dieses in der Regel nicht mehr ändern wird. Nachdem Kinder zu dieser Erkenntnis gelangt sind, beginnen sie damit, ihr Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit weiter zu differenzieren und sich mit ihrem Geschlecht zu identifizieren.

Die Geschlechtszugehörigkeit einer Person wird zunächst anhand äußerer Merkmale festgestellt (vgl. Rohrman 2010, S. 9).

In der weiteren Entwicklung bestimmen Kinder das Geschlecht nach genitalen Unterschieden, zeigen zunehmend geschlechtstypisches Verhalten und „bevorzugen [...] ab dem Vorschulalter gleichgeschlechtliche Spielpartner und Freunde“ (a. a. O.). Gegen Ende der Grundschulzeit tritt dieses Phänomen noch verstärkter auf. In gleichgeschlechtlichen Gruppen machen Kinder bedeutende Erfahrungen für die Entwicklung ihrer geschlechtlichen Identität. Sie erkennen sich in der Gruppe wieder und entwickeln spezielle Interaktionsstile (vgl. a. a. O.).

Ab ca. sechs Jahren sind die Vorstellungen von Kindern über Geschlechterrollen überwiegend von den Klischees und Stereotypen geprägt, die sie in ihrer Umwelt wahrnehmen.

„Dabei verallgemeinern sie, was sie tagtäglich sehen und erleben, und Ausnahmen bestätigen dabei nur die Regel.“ (a. a. O., S. 10)

Im Verlauf der weiteren Entwicklung werden Kinder jedoch wieder flexibler in ihren Überzeugungen und können die verschiedenen Geschlechterrollen differenzierter betrachten. Sie erkennen außerdem, dass sich nicht alle Menschen geschlechtlich zuordnen lassen, was für die meisten Kinder eine hohe kognitive Herausforderung darstellt (vgl. a. a. O.).

Das liegt daran, dass Kinder auch heute noch in einer „Welt der Zweigeschlechtlichkeit“ aufwachsen (Wagner 2014, S. 32.). Die Geschlechtskategorien männlich und weiblich sind vorherrschend und schon von Geburt an werden Kindern diesen zugeordnet, indem sie als Mädchen oder Jungen bezeichnet werden. Immerhin eines von 1000 Kindern wird jedoch mit einer Intersexualität geboren (vgl. a. a. O.). Diese Menschen können aufgrund ihrer Anatomie, Hormone oder Genetik nicht eindeutig einem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet werden (vgl. Morgen 2013, S. 121). Erst seit 2013 gibt es eine dritte Kategorie des Geschlechts für diese Menschen im Personenstandsregister. Der deutsche Ethikrat wies im Zuge dessen darauf hin, dass es zuvor noch die Regel war, Neugeborenen mit nicht eindeutiger Geschlechtszugehörigkeit aufwendigen Operationen der Genitalien zu unterziehen, um sie anatomisch eindeutig einem Geschlecht zuordnen zu können. Die körperlichen und psychischen Schädigungen, die Betroffene dadurch davontragen konnten, wurden dabei nicht berücksichtigt (vgl. Deutscher Ethikrat 2012, S. 17f.).

Solange es immer noch normierte Vorstellungen der Geschlechterrollen gibt, wird sich jedoch an der Geschlechterordnung nichts ändern. Dies ist auch der Grund dafür, dass Heterosexualität in unserer Gesellschaft immer noch als anerkannte Norm gilt. Dadurch wird wiederum das Auftreten und Verhalten von Menschen beeinflusst.

Auch Sexismus<sup>9</sup> ist in Deutschland noch immer ein Thema. Männer werden in vielen Bereichen des Arbeitslebens bevorzugt, die Rollen in der Familie konservativ verteilt und der weibliche Körper sexualisiert bzw. ausgebeutet (vgl. Wagner 2014, S. 32).

#### **2.6.4 Leben mit Beeinträchtigungen**

Schätzungsweise leben ca. 10 % der Bevölkerung mit einer angeborenen oder im Laufe des Lebens aufgetretenen körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung. Es gibt keine Familie oder soziale Schicht, die davon nicht betroffen sein kann (vgl. Wagner 2014, S. 36).

---

<sup>9</sup> Mit Sexismus ist die Höherwertigkeit des männlichen Geschlechtes gegenüber dem weiblichen Geschlecht gemeint (vgl. Wagner 2014, S. 32).



Seit 1970 gibt es eine Vielzahl an integrativen Kindertageseinrichtungen, in denen Kinder mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam spielen und lernen können (vgl. a. a. O.).

„2011 besuchten in Deutschland etwa 84.600 Kinder mit einem besonderen Förderbedarf Kindertageseinrichtungen oder nutzten Betreuungsplätze in der Kindertagespflege.“ (Klemm 2013, S. 17)

Der Inklusionsanteil in den einzelnen Bundesländern variiert allerdings stark. In Berlin (Inklusionsanteil: 99,2 %) und Brandenburg (Inklusionsanteil: 95,9 %) werden Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf vorwiegend inklusiv in Kindertageseinrichtungen betreut, während bspw. in Bayern (Inklusionsanteil: 40,7 %) noch nicht einmal die Hälfte der Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf inklusive Kitas besuchen (vgl. a. a. O.). Insgesamt nimmt die Zahl der Sondereinrichtungen für Kinder mit Beeinträchtigungen jedoch ab. Von 1998 bis 2012 hat sich deren Zahl von 691 auf 299 demzufolge um mehr als die Hälfte reduziert (vgl. Prengel 2014, S. 13).

Ein Grund für die bisher eher langsam voranschreitende Etablierung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland sind vermutlich die zahlreichen Vorbehalte und Widerstände von nicht beeinträchtigten Menschen unserer Gesellschaft. Inklusive Kindertagesstätten zeigen jedoch, dass diese Reaktionen vor allem auf Vorurteilen und unbegründeten Ängsten gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen basieren. Pädagogische Fachkräfte beklagen daher eher die unzureichenden Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches, inklusives Arbeiten in Kindertageseinrichtungen (vgl. Wagner 2014, S. 37).

Menschen mit Beeinträchtigungen fühlen sich oftmals vor allem im Kontakt mit nicht beeinträchtigten Menschen, im Berufsleben oder im Bildungssystem diskriminiert. Nicht selten stoßen sie auf Behindertenfeindlichkeit<sup>10</sup>, die zu Minderwertigkeitsgefühlen führen kann. Menschen ohne Beeinträchtigungen hingegen reagieren auf beeinträchtigte Menschen häufig mit Ignoranz und Distanz oder mit Mitleid und dysfunktionaler<sup>11</sup> Hilfe (vgl. a. a. O., S. 37).

---

<sup>10</sup> Mit Behindertenfeindlichkeit ist eine Höherwertigkeit der Menschen gemeint, die in bestimmten Bereichen leistungsfähiger sind und gesellschaftlichen Schönheitsidealen entsprechen (vgl. Wagner 2014, S. 37).

<sup>11</sup> Mit dysfunktionaler Hilfe ist eine Umgangsform gemeint, die den anderen entmündigt oder bevormundet (vgl. Wagner 2014, S. 97).

## 2.7 Wege in eine inklusive Frühpädagogik

Julia Czarnetzki

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Realisierung eines inklusiven Alltags in Kindertageseinrichtungen. Dafür wird zunächst der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen der GEW vorgestellt, welcher gleichzeitig die Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Arbeit bildet. Darauf aufbauend werden abschließend die konkreten Anforderungen an eine inklusive Praxis aufgezeigt.

### 2.7.1 Der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Bei dem in dieser Arbeit verwendeten Index für Inklusion handelt es sich um die dritte von der GEW novellierte deutsche Fassung des *Index for Inclusion - Developing play, learning and participation in early years and childcare* von Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston (vgl. GEW 2016).

Der Index umfasst 111 Seiten und gliedert sich in fünf Teile, die thematisch aufeinander aufbauen.

Teil eins erläutert zunächst den Umgang mit dem Index sowie das hier angewendete Verständnis von Inklusion. Er schließt mit der Vorstellung wichtiger Schlüsselbegriffe sowie der verschiedenen Dimensionen und Bereichen von Inklusion ab.

Im zweiten Teil geht es um die Einführung, Umsetzung und Auswertung des Index als prozesshafte Etablierung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Das Modell „Haus der Inklusion“ dient dabei als Veranschaulichung dieses Prozesses. Teil eins und zwei werden durch einige Praxisbeispiele veranschaulicht.

Daran schließt ein dritter Teil an, der die Evaluationsmaterialien in Form von Indikatoren und Fragen<sup>12</sup> beinhaltet.

Der vierte Teil enthält einen Gesamtübersichtsbogen und Fragebögen für MitarbeiterInnen, Kinder und Eltern zur Einschätzung der Einrichtung in Hinblick auf dessen inklusive Ausrichtung.

Der Index schließt mit einem fünften Teil ab, der auf verwendete Literatur und Quellen verweist (vgl. a. a. O., S. 1ff.).

---

<sup>12</sup> Die Fragen eines Indikators befinden sich als ein Beispiel im Anhang, S. 2.

Der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen „ist [eine] Orientierungshilfe und Handreichung für den Entwicklungsprozess zu einer inklusiven Einrichtung“ (a. a. O., S. 7).

Hierbei steht kein festgelegtes Ergebnis, sondern der Prozess im Vordergrund, der von der Beteiligung aller Mitwirkenden lebt und individuell an die jeweilige Einrichtung angepasst werden sollte (vgl. a. a. O.).

Basierend auf dem Verständnis von Inklusion ergeben sich drei wichtige Schlüsselbegriffe: *Barrieren abbauen, Möglichkeitsräume schaffen, Vielfalt stärken*.

Barrieren werden als Hürden bezeichnet, die die Teilhabe einschränken und dadurch Ausschlussprozesse begünstigen. Diese werden in der Regel gesellschaftlich konstruiert und nicht vom Individuum selbst erschaffen. Unzureichend unterstützte individuelle Ausgangslagen und strukturelle Rahmenbedingungen können zu Barrieren führen, die es zu erkennen gilt.

In der Kindertageseinrichtung betreffen diese Hemmnisse vor allem das Spiel, Lernen und die Partizipation von Kindern und Familien, wie bspw. die Barriere, die entsteht, wenn Kinder aufgrund ihrer Körpergröße nicht an bestimmte Spielmaterialien gelangen (vgl. a. a. O., S. 18). Auch ein „heil-/sonderpädagogischer Förderbedarf“ kann zur Barriere werden, wenn damit Etikettierungen einhergehen. Obwohl dieser besondere Förderbedarf eine Form der institutionellen Diskriminierung darstellen kann, werden lediglich mit dessen Feststellung zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt (vgl. a. a. O., S. 19).

„Um vielfältige Teilhabe- und Entwicklungsmöglichkeiten für Spiel, Lernen und Partizipation zu eröffnen, gilt es, Möglichkeitsräume zu schaffen“ (a. a. O., S. 20), die die individuellen Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe von Kindern und ihren Familien berücksichtigen.

Der Index versteht darunter dynamische und erweiterbare Konzepte, mit deren Hilfe Kindertageseinrichtungen so verändert werden, dass sie alle Kinder in ihrer Entwicklung angemessen begleiten können. Möglichkeitsräume können auf der Ebene der Rahmenbedingungen, der Sozialraumorientierung und des pädagogischen Konzeptes entstehen. Indem die individuellen Potenziale von Kindertageseinrichtungen ausgeschöpft werden, können bspw. strukturelle und institutionelle Rahmendbedingungen verändert werden. Zudem ermöglicht eine Kooperation mit anderen Institutionen vielfältige Möglichkeitsräume zur Teilhabe. Eine inklusive

pädagogische Arbeit wird demnach besonders durch die Einführung eines offenen Konzeptes begünstigt (vgl. a. a. O.).

Der dritte Schlüsselbegriff *Vielfalt stärken* zielt darauf ab, Vielfalt in all ihren Facetten und Wechselwirkungen wahrzunehmen. Die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte besteht darin, die Zusammenhänge und Auswirkungen von Diversität zu reflektieren und angemessen in den Kita-Alltag zu integrieren (vgl. a. a. O., S. 21).

„So gesehen ist Vielfalt eine kostbare Ressource für das Leben und für das Lernen und eben nicht ein Problem, das gelöst werden muss.“ (Booth 2010, S. 14)

Dieses Verständnis von Vielfalt sollte sich auch in der Planung von Aktivitäten widerspiegeln. Grundsätzlich sollten diese alle Kinder zur Teilnahme und Partizipation ermutigen sowie ihre unterschiedlichen Interessen und Stärken einbeziehen (vgl. GEW 2016, S. 21).

Der Index beschreibt drei miteinander verwobene Dimensionen, die sich wiederum in je zwei Bereiche gliedern. Jedem Bereich sind Indikatoren zugeordnet, deren Bedeutungen mithilfe unterschiedlicher Fragen verdeutlicht werden. Beides dient dazu, die Einrichtung einzuschätzen und dem Index-Prozess eine Richtung zu geben.

Im Mittelpunkt der Dimension A *Inklusive Kulturen: Werte und Haltungen entfalten* steht die Entwicklung und Vergegenwärtigung inklusiver Werte<sup>13</sup> und deren Anwendung im pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext. Dadurch können eine Gemeinschaft gebildet und inklusive Kulturen entfaltet werden. Dimension A bildet die Basis für die beiden folgenden Dimensionen.

Durch Dimension B *Inklusive Strategien: Strukturen, Konzepte und Leitlinien etablieren* soll die Partizipation aller Beteiligten erreicht und Ausgrenzung vermieden werden. Das Ziel dieser Dimension ist es, eine Einrichtung für alle zu entwickeln und Vielfalt als Ressource anzuerkennen und zu nutzen.

Dimension C *Inklusive Praxis: Potenziale nutzen, Umsetzung gestalten* fordert ein konkretes Handlungskonzept für die Umsetzung der vorangegangenen Dimensionen und soll die vielfältigen Lebenswelten und Ressourcen der Kinder und Familien in den Blick nehmen. Diese Potenziale sollen vor allem in die Gestaltung von Spiel- und Lernangeboten einfließen (vgl. a. a. O., S. 24ff.).

Im zweiten Teil steht der Index-Prozess im Vordergrund, der mit dem ‚Haus der Inklusion‘ veranschaulicht wird. Das systematische Verfahren des Index-Prozesses kann

---

<sup>13</sup> Die inklusiven Werte werden im Kapitel 2.7.2 thematisiert.

Kindertageseinrichtungen darin unterstützen, Inklusion im Alltag zu etablieren. Bildlich gesprochen lässt sich dieser Prozess mit dem Hinaufsteigen einer Wendeltreppe durch ein vierstöckiges Haus vergleichen<sup>14</sup>. Dieses Vorgehen sollte eng mit den Alltagsthemen der Einrichtung verknüpft werden und alle Beteiligten miteinbeziehen.

Das Fundament des „Hauses der Inklusion“ bilden die inklusiven Werte. Das Gebäude wird von drei Säulen getragen, die die bereits beschriebenen Schlüsselbegriffe symbolisieren und alle Stockwerke durchdringen. Jede Etage steht für eine Entwicklungsphase. Da das Haus von vielen unterschiedlichen Personen bewohnt wird, die am Prozess beteiligt sind, unterliegt es einem ständigen Wandel (vgl. a. a. O., S. 31). Im Erdgeschoss wird der Index-Prozess durch einen Impuls oder ein generelles Interesse an Inklusion ausgelöst. Ein Beispiel hierfür wären fehlende Mittel, um mit Eltern zu kommunizieren, die die deutsche Sprache weder sprechen noch verstehen.

Auf der ersten Etage findet eine Analyse und Bewertung der Ausgangssituation in der Einrichtung statt.

Die Ergebnisse der Auswertung bilden den Rahmen für die auf der zweiten Etage geplanten und durchgeführten Handlungsschritte, um dem Auslöser-Impuls nachzugehen.

In der letzten Etage werden die Aktionen abschließend reflektiert und dokumentiert. Hierbei wird der Erkenntnisgewinn als Ressource für darauffolgende Index-Prozesse genutzt.

Die Indikatoren und Fragen dienen auf jedem Stockwerk als Anregungen, während die wiederkehrende Reflexion der Schlüsselbegriffe gewährleisten soll, dass das übergeordnete Ziel der Inklusion nicht aus den Augen verloren wird (vgl. a. a. O., S. 31ff.).

### **2.7.2 Anforderungen an eine inklusive Praxis**

Viele AutorInnen, Verbände und andere Personen haben sich darüber Gedanken gemacht, wie Inklusion in der Gesellschaft realisiert werden kann. In diesem Unterkapitel soll es darum gehen, wie Kindertageseinrichtungen den kindlichen Ansprüchen auf Bildung, Selbstbestimmung und Partizipation gerecht werden können, um ein inklusives Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot für alle Kinder zu garantieren. Hierzu hat der Paritätische Wohlfahrtsverband einen Anforderungskatalog über die erforderlichen

---

<sup>14</sup> Die Abbildung aus dem Index befindet sich zur Veranschaulichung im Anhang, S. 3.

Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen veröffentlicht, der die theoretischen Aspekte und Inhalte einer inklusiven Frühpädagogik in die Praxis überträgt.

Um den Zugang und die selbstbestimmte Teilhabe für aller Kinder und ihre Familien zu gewährleisten, sind „angemessene Vorkehrungen, fachliche und strukturelle Rahmenbedingungen erforderlich“ (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2015, S. 19). Zu den strukturellen Voraussetzungen zählt der Paritätische zunächst die Fachkraft-Kind-Relation und Gruppengröße. Hierbei orientieren sich die HerausgeberInnen des Anforderungskataloges an den Untersuchungen von Viernickel und Fuchs-Rechlin zur Bemessung einer Grund- und Sockelausstattung. Demnach liegt der Betreuungsschlüssel einer pädagogischen Fachkraft bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren im Idealfall bei 1:9. Bei jüngeren Kindern liegt diese Fachkraft-Kind-Relation bei 1:4 und für unter einjährige Kinder bei 1:2. Um inklusiv arbeiten zu können, unterstützen die VerfasserInnen, „dass bei vereinzelt personengebundenen Differenzdimensionen Zuschläge auf diese Personalausstattung notwendig sind“ (a. a. O., S. 20). Die Gruppengröße altershomogener Gruppen beträgt bei Kindern ab drei Jahren 14 bis 18 Kinder. Hingegen sollten die Kindergruppen bei Altersmischung kleiner sein und nicht mehr als 15 Kinder im Alter von 36 Monaten bis zum Schuleintritt betragen. Der Paritätische ergänzt, dass das Ziel nicht aus den Augen verloren werden darf, den individuellen Bedarfslagen von allen Kindern gleichermaßen gerecht zu werden und dahingehend flexibel auf die personellen Anforderungen zu reagieren. Ferner wird vorgesehen, dass jede Kindertagesstätte eine Leitungskraft benötigt, die organisatorische und strategische Aufgaben wahrnimmt, wie bspw. die Vernetzung mit anderen Institutionen oder die Öffentlichkeitsarbeit (vgl. a. a. O., S. 21ff.).

Ein weiterer Aspekt, um inklusiven Ansprüchen gerecht zu werden, ist die Berücksichtigung von Ausfallzeiten und der mittelbaren pädagogischen Arbeit von Fachkräften. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Ausfallzeiten von PädagogInnen jährlich ca. 20 % betragen, ebenso wie mittelbare pädagogische Arbeitszeiten, wie z. B. Vor- und Nachbereitungszeiten, Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse oder die Teilnahme an fachbezogener Fort- und Weiterbildung. Dementsprechend gilt es, bei der Berechnung von Personalkapazitäten die beiden genannten Faktoren einzukalkulieren (vgl. a. a. O., S. 29f.).

Darüber hinaus müssen „die pädagogischen Fachkräfte [...] in der Lage sein, qualifikationsübergreifend und interdisziplinär inklusive Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben umzusetzen“ (a. a. O., S. 31). Dazu gehört auch die

Implementierung von Modulen über eine inklusive Pädagogik in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften.

Des Weiteren müssen Kindertageseinrichtungen barrierefrei hinsichtlich ihrer Räumlichkeiten und Ausstattung sein, um u. a. auch die pflegerische und therapeutische Arbeit mit Kindern zu ermöglichen (vgl. a. a. O., S. 33).

Neben all diesen Kriterien spielt auch die Finanzierung eine wesentliche Rolle bei der Etablierung einer inklusiven Praxis. Die AutorInnen des Anforderungskataloges für Inklusion kritisieren die unterschiedliche Finanzierung von Kindertagesstätten in den Bundesländern.

„Den unterschiedlichen, oft wechselnden Anforderungen [bezogen auf inklusive räumliche sowie personelle Ausstattung – Anm. d. Verf.], kann nur mit einem [sic] flexiblen Finanzierungssystem nachgekommen werden, dass [sic] auf Basis einer ‚großen Lösung‘ vorgenommen werden muss. Der Weg muss dabei weg von der segmentierten und leistungsbezogenen Finanzierung einzelner Kinder durch verschiedene Kostenträger, [sic] hin zur institutionellen Ausgestaltung gehen, die eine umfassende und systemisch orientierte Inklusion in der Regelkindertageseinrichtung vor Ort ermöglicht.“ (a. a. O., S. 40)

Das Fundament inklusiver Pädagogik wird außerdem von den Werten und Haltungen der pädagogischen Fachkräften gebildet (a. a. O., S. 8). Um den inklusiven Gedanken zu verwirklichen ist es nach dem Index für Inklusion der GEW notwendig, die eigenen Werte und Überzeugungen sowie Handlungen zu reflektieren. Regelmäßige Selbstreflexion mit inklusiven Werten als Grundlage kann Barrieren aufheben und der Exklusion entgegenwirken. Inklusive Werte beinhalten die Akzeptanz von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, den Respekt vor jedem Individuum, Fairness jedem Menschen gegenüber, die Wertschätzung und Achtung der Vielfalt, Ehrlichkeit und Integrität, das Bestreben eine Gemeinschaft zu bilden und das Recht auf gute sozialräumliche Unterstützungssysteme (vgl. GEW 2016., S. 13).

### 3 Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

Nachdem die wichtigsten theoretischen Aspekte zum Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden, soll der Blick im folgenden Teil auf das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung gerichtet werden. Dazu wird die gewählte Forschungsfrage zunächst näher erläutert. Darauf aufbauend wird auf die Erhebungsmethoden sowie auf die formalen Charakteristika der Stichprobe eingegangen. Die Vorstellung der Transkriptions- und Auswertungsmethode rundet dieses Kapitel ab.

#### 3.1 Forschungsfrage

*Julia Klimas*

Wie aus der theoretischen Darstellung hervorgeht, ist Inklusion ein grundlegender gesetzlicher Auftrag an alle Kindertageseinrichtungen. Vor diesem Hintergrund ist es nun von Interesse zu untersuchen, wie Kindertageseinrichtungen dem inklusiven Anspruch gerecht werden. In diesem Zusammenhang wurde folgende Forschungsfrage entwickelt:

*Inwiefern wird der Alltag in Kindertageseinrichtungen inklusiv gestaltet?*

Durch die offene Formulierung der Frage sollte der inklusive Alltag in all seinen Facetten beleuchtet werden können.

Die qualitative Forschungsmethode erschien hierfür am geeignetsten, da sie die Möglichkeit bietet, Wirklichkeiten realitätsnah abzubilden. Sie „erlaub[t] es, Zusammenhänge zu beschreiben, zu interpretieren und zu verstehen [...]“ (Balzert/Schröder/ Schäfer 2011, S. 76).

Da inklusive Prozesse von der Einbeziehung aller Beteiligten leben, musste hier jedoch eine Differenzierung vorgenommen werden. In dieser Untersuchung sollen deshalb die pädagogische Arbeit und die Perspektive der Fachkräfte im Vordergrund stehen.

Wegweisend dafür sind folgende Analysefragen:

*Inwiefern werden pädagogische Fachkräfte in der Alltagsgestaltung den vielfältigen Bedürfnissen von Kindern gerecht?*

*Wie erleben pädagogische Fachkräfte die Anforderungen einer inklusiven Pädagogik?*

*Wodurch wird Inklusion begünstigt oder erschwert?*



Mit der Beantwortung der letzten Analysefrage sollen Faktoren ermittelt werden, die sich förderlich auf die Etablierung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen auswirken. Damit kann das Ziel verfolgt werden, praxisnahe Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln.

### **3.2 Erhebungsmethode**

*Julia Czarnetzki*

Um Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gewinnen, wurden die teilnehmende Beobachtung und das leitfadengestützte Interview als Erhebungsinstrumente ausgewählt, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Bei Beobachtungen wird der Fokus darauf gelegt, „herauszufinden, wie etwas tatsächlich funktioniert oder abläuft“ (Flick 2002, S. 200). Somit können sie dazu beitragen, Handlungsweisen, Interaktionsprozesse und Alltagssituationen abzubilden.

Beobachtungsverfahren lassen sich hinsichtlich ihrer Herangehensweise und Art voneinander unterscheiden. Dies betrifft insbesondere die Rolle, die der Beobachtende im Feld einnimmt. Hier wird zunächst zwischen einer teilnehmenden und einer nichtteilnehmenden Beobachtung differenziert. Dabei geht es um die Feststellung, inwieweit die beobachtende Person selbst am Geschehen teilnimmt. Darüber hinaus wird unterschieden, ob es sich bei der Beobachtung um eine „natürliche“ Umgebung oder Laborsituation handelt. Ferner gibt es die Möglichkeit, Beobachtungen offen oder verdeckt zu führen. Diese Einteilung „resultiert aus dem Wissen der Zielpersonen, Objekt einer Beobachtung zu sein“ (Häder 2015, S. 311). Letzteres Verfahren wird allerdings aus ethischen Gründen oftmals kritisiert. Ebenso wird differenziert, ob es sich bei der Erhebung der Daten um eine Selbst- oder Fremdbeobachtung handelt. In der Regel werden andere Menschen beobachtet, allerdings gibt es auch Untersuchungen, die auf den Einsatz eines außenstehenden Beobachtenden absehen und sich eine Person somit selbst beobachtet. Darüber hinaus werden Beobachtungen danach klassifiziert, ob sie standardisiert, teilstandardisiert und nicht standardisiert durchgeführt werden. Dabei geht es um die Frage, ob für den Beobachtungsverlauf ein standardisiertes Beobachtungsschema genutzt oder offen beobachtet wird (vgl. a. a. O., S. 310ff.).

Für die Erhebung der empirischen Daten wurde in dieser Arbeit das Konzept einer offenen, teilstandardisierten und teilnehmenden Fremdbeobachtung gewählt<sup>15</sup>.

Da es in der Untersuchung vor allem darum ging, zu ergründen, wie Kindertageseinrichtungen Inklusion in ihren Alltag verankern, erschien das Beobachtungsverfahren dafür am geeignetsten. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, durch die Offenheit der Datenerhebung, ein komplexes Feld erfassen zu können (vgl. Flick 2002, S. 207).

In jeder Einrichtung wurden an mindestens vier Tagen innerhalb einer Woche für mindestens sechs Stunden am Tag Beobachtungen geführt. Diese Zeitspanne wurde gewählt, um den Alltag in der jeweiligen Kindertageseinrichtung bestmöglich abbilden zu können.

Aufgrund der Vielschichtigkeit des Themenfeldes Inklusion wurde ein tabellarischer Beobachtungsbogen erstellt, der sich an dem Evaluationsmaterial des Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen orientiert<sup>16</sup>. Um der Forschungsfrage auf den Grund zu gehen, wurden sechs Beobachtungsbögen nach den einzelnen Bereichen der Dimensionen erstellt, die alle Indikatoren des Index beinhalten<sup>17</sup>.

Nach Flick stößt die Methode an ihre Grenzen, da übergreifende Wissensprozesse durch Beobachtungen nicht offensichtlich werden. Ebenso können selten auftretende Handlungsweisen oder Ereignisse, die relevant für die Untersuchung sind, nur zufällig durch eine sorgfältige Auswahl der Situationen im Feld oder durch längerfristige Beobachtungen erfasst werden. Ferner gehen Beobachtungen immer mit einer subjektiven Bewertung einher, die es während des Forschungsprozesses zu berücksichtigen und zu reflektieren gilt (vgl. a. a. O., S. 214ff.).

Aus diesen Gründen wurden neben den Beobachtungen ergänzende Interviews mit pädagogischen Fachkräften geführt, um die Informationsgewinnung auszuweiten und eine objektivere Analyse zu gewährleisten<sup>18</sup>. Beide Methoden wurden anschließend innerhalb der Auswertung miteinander trianguliert, um die Aussagekraft der

---

<sup>15</sup> Alle erhobenen Beobachtungen befinden sich im Anhang, S. 4-108.

<sup>16</sup> Zur Veranschaulichung befindet sich der verwendete Evaluationsfragebogen „Indikatoren“ im Anhang, S. 109-110.

<sup>17</sup> Die sechs Beobachtungsbögen, die in den Einrichtungen verwendet wurden, befinden sich im Anhang, S. 111-116.

<sup>18</sup> Alle erhobenen Interviews befinden sich im Anhang, S. 117-159.

Beobachtungen insgesamt zu erhöhen. Diese Vorgehensweise wird auch von Flick unterstützt (vgl. a. a. O., S. 204).

Neben den Beobachtungen wurden empirische Daten mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews erhoben. Diese ermöglichen, im Gegensatz zu Fragebögen, ausführliche Antworten und ein konkretes Nachfragen (vgl. a. a. O., S. 117).

Bei dem leitfadengestützten Interview handelt es sich um eine Interview-Form, für die im Vorfeld ein Fragenkatalog zusammengestellt wird. Dieser soll dazu dienen, der Befragung eine wegweisende Struktur zu geben. Darüber hinaus ermöglicht der Leitfaden, die Ergebnisse der unterschiedlichen Einzelinterviews im Nachhinein zu vergleichen (vgl. Friebertshäuser/ Langer 2010, S. 439).

Bei der Erstellung des Leitfadens bietet es sich an, die Fragen möglichst offen oder halbstrukturiert zu formulieren, um von der befragten Person detaillierte Antworten zu erhalten. Damit kann das Ziel verfolgt werden, die subjektive Perspektive des Interviewten zu erfassen.

In Abhängigkeit vom Forschungsinteresse können die Fragen des Leitfadens in einer festen oder flexiblen Reihenfolge gestellt und an die Antworten des Gegenübers angepasst sowie ergänzt werden (vgl. a. a. O.).

Allerdings verlangt die Vorgehensweise „ein großes Maß an Überblick über das bereits Gesagte und seine Relevanz für die Fragestellung der Untersuchung“ (Flick 2002, S. 144).

Der Leitfaden<sup>19</sup>, der im Rahmen dieser Untersuchung entwickelt wurde, orientiert sich, ähnlich wie das Beobachtungsprotokoll, größtenteils an dem Evaluationsfragebogen „Indikatoren“ des Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Er enthält bspw. Fragen nach dem Umgang mit Sprachbarrieren und Diskriminierung innerhalb der Einrichtung oder der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Ebenso beinhaltet er Fragen, die zur Beantwortung der im Kapitel 3.1 vorgestellten Analysefragen führen sollen, um sich der übergeordneten Forschungsfrage anzunähern. Hierzu gehören z. B. Fragen zur persönlichen Einstellung oder Bewertung der pädagogischen Arbeit in Hinblick auf die Erfüllung kindlicher und familiärer Bedürfnisse.

---

<sup>19</sup> Der verwendete Interviewleitfaden befindet sich im Anhang, S. 160-161.

Bevor die Interviews im Anschluss an die Beobachtungen geführt wurden, sollte ein Pretest mit einer pädagogischen Fachkraft aus einer anderen Einrichtung Klarheit darüber verschaffen, ob die Leitfragen verständlich formuliert wurden. Im Anschluss daran erfolgte eine geringfügige Überarbeitung des Interviewleitfadens.

Um die Vielfalt im Team möglichst unkompliziert und effektiv zu erfassen, wurde außerdem ein Fragebogen an die pädagogischen Fachkräfte verteilt. Mit Hilfe dessen, wurden verschiedene Heterogenitätsdimensionen, wie bspw. Alter, Geschlecht etc. in anonymer Form ermittelt<sup>20</sup>.

### **3.3 Stichprobenbeschreibung**

*Julia Klimas*

Da alle Kindertageseinrichtungen einen verbindlichen inklusiven Bildungsauftrag haben, wurde die Wahl der zu untersuchenden Einrichtungen nicht eingeschränkt. Um ein möglichst breites Spektrum abzubilden, wurden vor der Kontaktierung verschiedene Auswahlkriterien festgelegt. So sollten sich die Kitas hinsichtlich ihrer Größe, ihrer Konzeption sowie ihres Standortes voneinander unterscheiden. Insgesamt wurde die Alltagsgestaltung in vier verschiedenen Kindertageseinrichtungen untersucht<sup>21</sup>.

Darunter befand sich eine Elterninitiative aus dem Bezirk Steglitz-Zehlendorf. Dort wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung 20 Kinder in einer altersheterogenen Gruppe betreut. Das Team dieser Einrichtung setzte sich aus fünf Pädagoginnen in Teilzeitbeschäftigung zusammen. Integration bildet den Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit.

Eine andere untersuchte Kindertageseinrichtung befindet sich im Bezirk Mitte. Dort wurden 15 Kinder in einer altersgemischten Gruppe von zwei Erzieherinnen in Vollzeitbeschäftigung, einem Auszubildenden und einer Springerin betreut. Auch hier stellt die integrative Arbeit einen Schwerpunkt dar. Die Kita wird von einem größeren privaten Träger betrieben, dem insgesamt sieben Einrichtungen unterstellt sind.

Zudem wurde eine Einrichtung in Teltow (Brandenburg) besucht, in der zum Zeitpunkt der Untersuchung 70 Kinder in altershomogenen Gruppen betreut wurden. Das Team setzte sich aus insgesamt acht Erzieherinnen in Vollzeitbeschäftigung und zwei

---

<sup>20</sup> Der Fragebogen für das Team befindet sich im Anhang, S. 162-163.

<sup>21</sup> Detaillierte Informationen zu den Einrichtungen befinden sich im Anhang, S. 164-167.

Auszubildenden zusammen, die von zwei Praktikantinnen und der Leitung unterstützt wurden. Musik und Sport bilden den Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit. Der private Träger betreibt ausschließlich diese Einrichtung. Die Erhebung der Daten erfolgte im Elementarbereich dieser Einrichtung, in dem teiloffen gearbeitet wird.

Die letzte untersuchte Einrichtung befindet sich im Bezirk Neukölln, in der zum Zeitpunkt der Erhebung insgesamt 150 Kinder in drei altersheterogenen Bereichen betreut wurden. Inklusion steht hier im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Im Zusammenhang damit wird besonderen Wert auf eine Sprachförderung gelegt. Zudem werden Ansätze der Montessori-Pädagogik verfolgt. Der private Träger betreibt ausschließlich diese Einrichtung und beschäftigt in jedem Bereich 10-12 pädagogische Fachkräfte zumeist in Vollzeit.

Die Untersuchungen fanden in zwei verschiedenen Bereichen dieser Einrichtung statt, die zwar nach dem gleichen Konzept arbeiten, sich jedoch in der Alltagsgestaltung voneinander unterscheiden. Daher konnten beide Bereiche eigenständig untersucht und unterschiedliche Erkenntnisse daraus gewonnen werden.

Zur weiteren Datengewinnung dienen insgesamt fünf Interviews mit pädagogischen Fachkräften, die in den beobachteten Kindergruppen der vorgestellten Einrichtungen tätig sind. Um auch hier ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven und Einstellungen zur inklusiven Arbeit abzudecken, sollten sich die Befragten möglichst stark voneinander unterscheiden. Das Führen von Interviews mit pädagogischen Fachkräften unterschiedlichen Geschlechts, Alters, Migrationshintergrundes sowie mit verschiedenen Berufsabschlüssen wurde angestrebt. Aufgrund der geringen Bereitschaft der PädagogInnen und dem zeitlich begrenzten Umfang der Untersuchung unterschieden sich die Interviewpartnerinnen letztendlich nur angesichts ihrer Berufsabschlüsse.

### **3.4 Transkriptions- und Auswertungsmethode**

*Julia Czarnetzki*

Die Aufbereitung der mit Hilfe eines Diktiergerätes erhobenen Interviews geschah zunächst in Form der Verschriftlichung des Materials, „um dadurch sowohl eine nachvollziehbare Aufbereitung als auch eine möglichst komplette Rekonstruktion“ der geführten Interviews und Beobachtungen zu ermöglichen (Häder 2015, S. 413). In Abhängigkeit vom Ziel der Analyse muss das genaue Transkriptionssystem gewählt

werden. Die Verschriftlichung der ermittelten Daten der vorliegenden Arbeit entstand daher in Anlehnung an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) nach Selting et al. von 1998. Hierbei wurde allerdings auf die tabellarische Struktur verzichtet und es wurden lediglich die Transkriptionsregeln übernommen, die im Rahmen der Untersuchung relevant erschienen<sup>22</sup> (vgl. a. a. O., S. 413ff.).

Den Anfang jedes Interviews bildet ein sogenannter Transkriptionskopf mit Eckdaten, der zur Interpretation unterstützend herangezogen wurde und eine Vereinfachung der Archivierung ermöglicht (vgl. Langer 2010, S. 521). Somit beginnt jedes Interview mit dem Datum, der Dauer sowie mit dem Ort der Aufnahme. Des Weiteren sind im Transkriptionskopf die Art der Einrichtung, ihre Konzeption, der Name der Interviewerin und der Transkribierenden ersichtlich und er enthält außerdem den Abschluss der befragten Person und die Anzahl der Berufsjahre sowie die Arbeitsjahre in der Einrichtung. An diese Daten schließt der Verlauf des Interviews an, der durch eine Zeilennummerierung gekennzeichnet ist.

Die geführten Beobachtungen wurden in Form von schriftlichen Notizen festgehalten. Um eine gute Ausgangsbasis für die Auswertung der Daten zu schaffen, wurden diese Notizen aufgearbeitet, was in der Beschreibung des Auswertungsverfahrens näher erläutert werden soll. Diese Dokumente wurden anschließend ebenfalls mit Zeilennummern versehen. Sie wurden darüber hinaus in der Reihenfolge ihrer Erhebung nummeriert und mit dem Beobachtungsdatum sowie dem Namen der jeweiligen Einrichtung gekennzeichnet.

Um eine Einhaltung des Datenschutzes zu gewähren, wurden die Namen der Befragten in den Interviews und Beobachtungen anonymisiert sowie erwähnte Kindernamen verändert.

Um die erhobenen Daten in einem nächsten Schritt systematisch und generalisierend auswerten zu können, wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring verwendet (vgl. Mayring 2010, S. 611). Mit Hilfe dieser Auswertungsmethode können qualitative Daten durch ein festes, regelgeleitetes Ablaufmodell Schritt für Schritt ausgewertet und interpretiert werden (vgl. Bamler/ Werner/ Wustmann 2010, S. 136). Das detaillierte Vorgehen, welches sich am

---

<sup>22</sup> Die Transkriptionsregeln stehen in der Transkriptionslegende im Anhang zur Veranschaulichung zur Verfügung, siehe Anhang, S. 168.

allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring orientiert, soll im Folgenden näher erläutert werden (vgl. Mayring 1983, S. 49).

Zunächst wurde aus den transkribierten Interviews sowie den Beobachtungsprotokollen das Material festgelegt, das für die Untersuchung der Forschungsfrage relevant erschien. Die Beobachtungsnotizen, die wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, in tabellarischer Form festgehalten wurden, sind folgendermaßen für die Auswertung aufgearbeitet worden.

In einem ersten Schritt wurden einige Indikatoren mit den dazugehörigen Textstellen entfernt, da sie nicht primär zur Beantwortung der Forschungsfrage beigetragen hätten<sup>23</sup>. Im Anschluss daran wurden die Notizen aus den jeweils sechs Beobachtungsprotokollen pro Tag in einen Fließtext transformiert, indem zunächst jeweils zwei Protokolle unter einer Dimension zusammengefasst wurden. Die Beobachtungssequenzen zu den drei Dimensionen bildeten nun das Beobachtungsprotokoll für einen Tag. Auf die tabellarische Darstellung, in der die Indikatoren sichtbar sind, wurde verzichtet, da eine offene Darstellung eher dazu beitragen konnte, eine voreingenommene Zuordnung der Beobachtungssequenzen zu vermeiden.

Die transkribierten Interviews hingegen sind vollständig in die Auswertung eingeflossen.

In einem nächsten Schritt wurde die Erhebungssituation analysiert. Dafür wurde nach Faktoren gesucht, die die Erhebungssituationen beeinflusst haben könnten. Es galt unter anderem zu untersuchen, wer an der Erhebung der Beobachtungen und Interviews beteiligt war und welche Rahmenbedingungen in den Einrichtungen vorhanden waren.

Dem schloss sich die Betrachtung der formalen Charakteristika des Datenmaterials an. Dafür wurde untersucht, in welcher Form das Material erhoben und aufbereitet wurde.

Die Richtung der Analyse wurde im darauffolgenden Schritt festgelegt. Unter Berücksichtigung der Fragestellung wurde entschieden, dass die beobachteten Personen, Situationen, Abläufe und Gegebenheiten sowie die interviewten pädagogischen Fachkräfte, im Mittelpunkt der Analyse stehen sollten.

Im Anschluss daran wurde die Fragestellung theoretisch eingebettet, um dem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden. Mit Hilfe aktueller wissenschaftlicher

---

<sup>23</sup> Zur Veranschaulichung der entfernten Indikatoren, siehe Anhang, S. 169-174.

Erkenntnisse zum Thema Inklusion in Kindertageseinrichtungen wurde die Fragestellung noch einmal differenziert.

Die folgenden beiden Schritte der Inhaltsanalyse schließen die Bestimmung der Analysetechnik sowie die Bildung des Kategoriensystems ein.

Mayring unterscheidet zwischen drei wesentlichen Techniken qualitativer Inhaltsanalysen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2010, S. 602). Für die Inhaltsanalyse des erhobenen Datenmaterials wurde die Technik der Strukturierung verwendet.

„Strukturierungen wollen im Textmaterial Querauswertungen vornehmen, bestimmte Aspekte herausgreifen.“ (a. a. O.)

Da untersucht werden sollte, wie der Alltag in Kindertageseinrichtungen inklusiv gestaltet wird und das Thema Inklusion sehr umfangreich ist, sollten nur bestimmte Aspekte herausgegriffen und ausgewertet werden. Die strukturierende Inhaltsanalyse bot sich daher als Analysetechnik an.

Die Kategorien wurden infolgedessen vorab deduktiv gebildet und das Material entlang dieser systematisch analysiert (vgl. a. a. O.). Die Bildung der Kategorien erfolgte theoriegeleitet und orientierte sich maßgeblich an dem Evaluationsfragebogen „Indikatoren“ des Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Zunächst wurden aus den Indikatoren (A.1.1-C.2.6) die für die Forschungsfrage relevanten Indikatoren zusammengefasst und im Zuge dessen umbenannt, woraus sich insgesamt 15 Subkategorien ergaben. Um diesen einen Rahmen zu geben wurden sie im Anschluss daran drei passend erscheinenden Bereichen der Dimensionen nach dem Index zugeordnet (A.1, B.2, C.1). Drei Subkategorien konnten diesen jedoch nicht zugewiesen werden, weshalb in Bezug zur Theorie eine vierte Oberkategorie aufgestellt werden musste („Rahmenbedingungen“). Anschließend wurde ein Kodierleitfaden<sup>24</sup> erstellt, in dem die Subkategorien genau definiert und Regeln dazu aufgestellt wurden, wann ihnen welche Textstelle zugeordnet werden kann. Um die Zuordnung zu illustrieren wird zu jeder Subkategorie außerdem ein Ankerbeispiel vorgestellt (vgl. Mayring 2000).

Die Anwendung des deduktiven Kategoriensystems kann im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse auf unterschiedliche Weise erfolgen. So kann eine innere Struktur analysiert, Material zu bestimmten inhaltlichen Aspekten aus dem Text

---

<sup>24</sup> Der Kodierleitfaden befindet sich im Anhang, S. 175-178.



genommen und zusammengefasst, markante Textstellen beschrieben und typisiert oder das Material mit Hilfe einer Skala eingeschätzt werden (vgl. Mayring 1983, S. 53f.).

In dieser Forschungsarbeit wurde eine inhaltliche Strukturierung vorgenommen, indem inhaltlich relevante Textstellen extrahiert, den jeweiligen Subkategorien zugeordnet und anschließend zusammengefasst wurden.

Die Fragebögen wurden im Rahmen der Subkategorie „Umgang mit Heterogenität“ separat durch eine Auszählung der Antworten ausgewertet und in einer Tabelle zusammengefasst<sup>25</sup>.

Im Verlauf der Analyse wurde das Kategoriensystem in Bezug auf die Theorie sowie auf die Fragestellung immer wieder überprüft und gegebenenfalls modifiziert. Im Zuge dessen wurde auf die weitere Analyse von fünf Subkategorien („Begegnung der Kinder untereinander“, „Zusammenarbeit im Team“, „Zusammenarbeit mit Eltern“, Planung, Gestaltung und Auswertung von Aktivitäten und Angeboten“, „Nutzung von Ressourcen aus der Umgebung“) verzichtet, da sie nicht maßgeblich zur Beantwortung der Forschungsfrage beigetragen hätten.

Das reduzierte, zusammengefasste Material aus den übrigen zehn Subkategorien wurde im nächsten Schritt hinsichtlich der Fragestellung und in Bezug zu theoretischen Erkenntnissen interpretiert. Dadurch wurden die Ergebnisse wieder verdichtet und konnten so aussagekräftige Erkenntnisse liefern.

Die inhaltliche Strukturierung mit Hilfe des deduktiven Kategoriensystems sowie die darauf aufbauende Interpretation der zusammengefassten Textstellen, wurden durch das Computerprogramm MAXQDA unterstützt.

Die Gütekriterien der Intra- und Interkoderreliabilität konnten dadurch überprüft werden, dass die Kategorisierung des Datenmaterials durchweg zu zweit erfolgte. Auf diese Weise konnten einige Beobachtungen sowie Interviews mehrmals kategorisiert bzw. die Zuordnung zu den Kategorien durch zwei Personen verifiziert werden. Dadurch, dass die Subkategorien zuvor eindeutig definiert wurden, konnte stets eine hohe Übereinstimmung festgestellt werden (vgl. Mayring 2010, S. 603).

---

<sup>25</sup> Die Tabelle zur Auswertung der Teambefragung befindet sich im Anhang, S. 179-180.

### **3.5 Reflexion des Forschungsprozesses**

*Julia Klimas*

Im folgenden Kapitel soll der Forschungsprozess hinsichtlich der ausgewählten Stichprobe und angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethode reflektiert werden.

Mit Hilfe des Beobachtungsverfahrens konnte der Alltag in Kindertageseinrichtungen in Berlin und Brandenburg im Hinblick auf eine inklusive Gestaltung abgebildet werden. Dies wurde vor allem durch die Orientierung am Index ermöglicht, welcher nicht nur ein Evaluationsinstrument darstellt, sondern auch gleichzeitig als Hilfsmittel fungiert, um Inklusion greifbarer zu machen. Der Index zeigt alle Aspekte und Inhalte von Inklusion auf, wodurch beurteilt werden konnte, inwieweit Inklusion Einzug in den Kita-Alltag der erforschten Einrichtungen hielt. Eine theoretische Sättigung konnte durch die Beobachtungen in den unterschiedlichen Einrichtungen erreicht werden, da insbesondere die Indikatoren, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung waren, beleuchtet werden konnten. Zudem konnten am letzten Beobachtungstag zumeist keine neuen Situationen beobachtet werden. Eine höhere Objektivität der Beobachtungen hätte möglicherweise durch Kameraaufzeichnungen erreicht werden können, weil diese die Realität ohne Wertungen abbilden. Allerdings wurde darauf verzichtet, um eine natürlichere Beobachtungssituation zu schaffen.

Die leitfadengestützten Interviews, die zeitnah nach den Beobachtungen geführt wurden, verhalfen darüber hinaus zum praxisnahen Erkenntnisgewinn, insbesondere bezüglich der Einstellung und Haltung von pädagogischen Fachkräften zum Diskurs der Inklusion. Aufgrund dieser Methode konnte auch aufgezeigt werden, was Inklusion begünstigt oder erschwert. Die Anfangsfrage ermöglichte einen direkten und interessanten Einstieg ins Thema. Die weiteren gezielten, aber zugleich offen formulierten Fragen begünstigten das Vorhaben, die Komplexität des Themenfeldes einzugrenzen und Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gewinnen. Wie bereits im Kapitel 3.3 erwähnt, unterschieden sich die Interviewpartnerinnen lediglich in Anbetracht ihrer Berufsabschlüsse und Einrichtung, in der sie tätig sind. Somit konnte das angestrebte Ziel nicht erreicht werden, eine möglichst große Bandbreite an Perspektiven abzudecken. Eine hinsichtlich ihres Alters, Geschlechts sowie Migrationshintergrundes heterogenere Stichprobe wäre möglicherweise aufschlussreicher gewesen.

Die Fragebögen für das Team, lieferten eindeutige Ergebnisse zur Heterogenität der pädagogischen Fachkräfte. Da diese Bögen jedoch erst am Ende der Woche verteilt

wurden, konnten nicht alle Exemplare zurückerhalten werden. Bei einer früheren Verteilung wäre der Rücklauf vermutlich höher gewesen.

Durch die Auswertung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring konnten Antworten auf die Forschungsfrage sowie die weiteren Analysefragen gefunden werden. Ebenso konnte durch diese Herangehensweise eine Transparenz für den Lesenden geschaffen werden. Mit Hilfe der deduktiv gebildeten Kategorien, die sich am Index für Inklusion in Kindertageseinrichtung orientieren, konnte herausgefunden werden, inwiefern der Alltag in Kindertageseinrichtungen inklusiv gestaltet wird. Daraus konnten dann ableitend Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis vorgestellt werden, die die inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen begünstigen können.

Aufgrund der gemeinsamen Auswertung von zwei Forscherinnen konnte eine einseitige Perspektive auf die erhobenen Daten vermieden und somit eine höhere Objektivität der Erkenntnisse gewährleistet werden.

## 4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und mit Hilfe der vorangegangenen Theorie interpretiert. Da die Ober- sowie ihre Subkategorien inhaltlich eng miteinander verwoben sind und nicht als in sich geschlossene Systeme betrachtet werden können, ist es möglich, dass sich einige Aspekte innerhalb der Kategorien wiederholen. Ungeachtet dessen wurde eine getrennte Darstellung gewählt, um die Ergebnisse strukturiert zu präsentieren. Außerdem ist zu erwähnen, dass der quantitative Umfang der einzelnen Subkategorien, in keinem Verhältnis zu ihrer Bedeutsamkeit steht. Abschließend werden die Ergebnisse aus den Subkategorien zusammengefasst und in Beziehung zu ihren Oberkategorien gesetzt, um damit zur Beantwortung der Forschungsfrage beizutragen.

### 4.1 Oberkategorie „Gemeinschaft bilden“

*Julia Czarnetzki*

Die Oberkategorie „Gemeinschaft bilden“ setzte sich ursprünglich aus den Subkategorien „Jeder soll sich willkommen fühlen“, „Interaktion zwischen Kindern und PädagogInnen“, „Werte und Normen des Miteinanders“, „Begegnung der Kinder untereinander“, „Zusammenarbeit im Team“ und „Zusammenarbeit mit Eltern“ zusammen.

Inhaltlich geht es in dieser Oberkategorie um die Bildung einer Gemeinschaft, die auf inklusiven Werten basiert. Dafür sollen alle am Prozess Beteiligten in ihrer Individualität mit einbezogen werden.

Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens sowie des eingeschränkten Umfangs dieser Arbeit wird auf die Darstellung der letzten drei Subkategorien verzichtet. Obwohl sie Teil der inklusiven Gemeinschaft sind, tragen sie nicht maßgeblich zur Beantwortung der Forschungsfrage bei.

#### 4.1.1 Jeder soll sich willkommen fühlen

*„Also weil es einfach so eine bunt gemischte Gruppe hier ist und es einfach klar ist, wir nehmen jedes Kind auf, was sich hier bewirbt. [...] Also, weil ich steh jedem so offen gegenüber, dass ich sage: ‚Herzlich willkommen bei uns‘ [...].“ (Interview 5, Anhang, S. 150-151, Z. 13-20)*

Diese Offenheit allen Kindern gegenüber wird besonders in einer Kita deutlich. Unabhängig von Beeinträchtigungen o. ä. soll allen Kindern der Besuch der Kita

ermöglicht werden, in der sich jedes Kind willkommen fühlen kann. In dieser Einrichtung scheint Heterogenität Alltag zu sein. Diese klare Aussage, die gleichzeitig das Ziel impliziert, allen Kindern den Zugang zu einem inklusiven frühpädagogischen Bildungssystem zu ermöglichen, wurde jedoch so explizit nur in dieser Kita getroffen. Möglicherweise lässt sich dies auf die Erfahrung mit Kindern mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen und die Ausrichtung des Konzeptes auf Inklusion zurückführen (vgl. bspw. Interview 4, Anhang, S. 142, Z. 115-117).

Ein wichtiger Aspekt, um sich in einer Kita willkommen zu fühlen und sich als Teil dieser Gemeinschaft zu verstehen, ist die Begrüßung und Verabschiedung aller Beteiligten.

In einigen Einrichtungen wird Wert darauf gelegt, jedes Kind individuell und persönlich zu begrüßen (vgl. bspw. Beobachtung 1, Anhang, S. 4, Z. 6-10). Dies lässt sich unter anderem auf die pädagogische Haltung der jeweiligen Fachkraft zurückführen. Eine Pädagogin erklärt dazu:

*„[...] Gerade in Ankomm-Situationen ist es sehr wichtig, sich viel Ruhe zu nehmen, damit die Kinder ankommen.“ (Interview 1, Anhang, S. 118, Z. 37-38)*

Die Pädagogin ist der Meinung, dass pädagogische Fachkräfte den Kindern einen behutsamen Übergang vom Zuhause in die Kita ermöglichen sollten, um ihnen den Wechsel der Umgebung und Bezugspersonen zu erleichtern.

Im Gegensatz dazu kommt die Begrüßung der Kinder und Eltern in anderen Einrichtungen zu kurz. So wird ein Mädchen bspw. nicht von den PädagogInnen beachtet, als es mit ihrer Mutter den Gruppenraum betritt (vgl. Beobachtung 10, Anhang, S. 46, Z. 7-10).

Um Kindern den Abschied von ihren Eltern zu erleichtern, haben einige Kitas spezielle Rituale eingeführt. Dazu gehören bspw. das „Rauschubsen“ der Eltern aus der Tür (vgl. Beobachtung 2, Anhang, S. 12, Z. 4-9) oder das Winken am Fenster (vgl. Beobachtung 11, Anhang, S. 53, Z. 16-17).

Eltern, die ihr Kind nachmittags aus der Kita abholen, werden in der Regel freundlich von den PädagogInnen begrüßt (vgl. Beobachtung 7, Anhang, S. 36, Z. 11-12). Wenn die Kinder aus der Kita abgeholt werden, werden sie und ihre Eltern zumeist freundlich von den anderen Kindern und Erwachsenen verabschiedet (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 87, Z. 53-54).

Auch Aushänge tragen dazu bei, sich in einer Einrichtung willkommen zu fühlen. Diesbezüglich befinden sich in allen Kitas Informationstafeln für die Eltern, an denen

wichtige Mitteilungen ausgegangen werden. Auffällig dabei ist allerdings, dass die Informationen meist ausschließlich in deutscher Sprache zur Verfügung stehen, selbst wenn der Anteil nicht deutscher Eltern sehr hoch ist (vgl. Beobachtung 5, Anhang, S. 29, Z. 81-84; S. 30, Z. 97-98). Zumindest in einer Kita wird versucht, der Sprachbarriere mithilfe des Aushängens von laminierten Bildkärtchen entgegenzuwirken (vgl. Beobachtung 15, Anhang, S. 73, Z. 51-54).

Durch das Bereitstellen von Informationen in ausschließlich deutscher Sprache werden Eltern, die diese nicht lesen können, Informationen vorenthalten. Dadurch könnten sie sich ausgeschlossen und nicht wertgeschätzt fühlen sowie den Eindruck bekommen, dass sie nicht als vollwertige Mitglieder der Kita- Gemeinschaft akzeptiert werden. Es erweckt den Anschein, als wären sie nicht willkommen (vgl. Sulzer 2013, S. 17). Zudem scheint es, als würde die Kita die Vielfalt der Menschen nicht wertschätzen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich alle Einrichtungen uns gegenüber offen und einladend präsentiert haben. Wir wurden von den PädagogInnen, Kindern und Eltern freundlich empfangen und in unterschiedlicher Weise in den Alltag integriert (vgl. bspw. Beobachtung 14, Anhang, S. 66, Z. 13-17).

#### **4.1.2 Interaktion zwischen Kindern und PädagogInnen**

Die Interaktion zwischen Kindern und PädagogInnen gestaltet sich in den Einrichtungen sehr verschieden. Besonders auffällig ist hierbei die unterschiedliche Begegnung, die individuell von der pädagogischen Fachkraft und weniger von der Einrichtung im Allgemeinen abhängig ist.

So wird zwischen einigen PädagogInnen und Kindern eine klare Hierarchie deutlich, in der die Bedürfnisse der PädagogInnen sichtbar über die Bedürfnisse der Kinder gestellt werden. Dieses Machtverhältnis spiegelt sich in verschiedenen Alltagssituationen wider. In einer Beobachtung zeigt sich bspw., dass eine PädagogIn großen Wert darauf legt, dass sich alle Kinder an ihrem Angebot beteiligen. Dabei nimmt sie keine Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder (z.B. Bewegungsdrang, Müdigkeit), sondern versucht, ihren eigenen Willen durchzusetzen (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 91, Z. 155-164). Auch in einer anderen Kita stellt eine Pädagogin ihre Wünsche deutlich über die der Kinder:

*„Hanna geht weinend auf P<sub>F2</sub> zu und sagt, dass sie nicht rausgehen wolle, weil dort ihre Hände immer so frieren würden. Auch andere Kinder wollen lieber drinnen bleiben. P<sub>F2</sub>*

*[...] sagt zu den Kindern, dass sie jetzt alle zusammen rausgehen [...].“ (Beobachtung 13, Anhang, S. 65, Z. 89-92)*

Die mit einem Machtungleichgewicht einhergehende Form der Diskriminierung zwischen Kindern und PädagogInnen wird auch „Adultismus“ genannt. Erwachsene gehen aufgrund ihres höheren Alters davon aus, dass sie intelligenter und kompetenter als Kinder sind. Daher setzen sie sich bewusst über die Meinungen und Bedürfnisse der Kinder hinweg (vgl. Ritz 2013, S. 165).

Der Bildungsgedanke steht oft im Zusammenhang mit einer hierarchischen Begegnung zwischen Kindern und PädagogInnen. Viele PädagogInnen sehen sich in der Rolle der Lehrenden, anstatt in der der Lernenden. Mithilfe schulischer Strukturen (z.B. erst melden, dann drangenommen werden, dann sprechen) versuchen sie die Kinder auf den bevorstehenden Schulbesuch vorzubereiten und signalisieren eindeutig, dass sich Kinder von Beginn an Erwachsenen unterordnen müssen (vgl. Beobachtung 16, Anhang, S. 80, Z. 76-79).

Diese Art der Begegnung lässt sich auf ein grundlegendes Bild vom Kind zurückführen. PädagogInnen sehen Kinder in diesem Fall als ReproduzentInnen von Wissen, die auf ihre Fragen antworten müssen. Hierbei wird das Kind als hilflos angesehen, da es auf das Wissen der pädagogischen Fachkräfte angewiesen ist (vgl. Dahlberg 2010, S. 19).

Im Gegensatz dazu, lassen sich in denselben Einrichtungen auch positive Begegnungen zwischen Kindern und PädagogInnen beobachten. So putzen zwei PädagogInnen nach dem Mittagessen bspw. gemeinsam mit den Kindern ihre Zähne und begeben sich dabei auf deren Augenhöhe (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 87, Z. 43-47).

Der respektvolle Umgang zeigt sich auch, als sich eine Pädagogin intensiv mit einem Jungen austauscht. Dabei entschuldigt sie sich, wenn sie etwas nicht richtig verstanden hat und lässt keine Störungen von außen zu (vgl. Beobachtung 13, Anhang, S. 62, Z. 4-9).

Diese Begegnungen auf Augenhöhe gehen oft mit der Wahrnehmung und Erfüllung der kindlichen Bedürfnisse einher.

Insbesondere in der Elterninitiative gehen die PädagogInnen einfühlsam auf die Bedürfnisse der Kinder ein. Dabei nehmen sie die Gefühle der Kinder wahr und reagieren angemessen darauf. Beispielsweise beobachtet eine Pädagogin eine Spielsituation, in der ein Junge zwar wütend wird, weil ein Mädchen länger mit seinem Fußball spielt, sich aber dennoch zurücknimmt. Sie geht auf den Jungen zu und lobt ihn für sein Verhalten,

woraufhin dieser ein Gefühl von Wertschätzung erlebt (vgl. Beobachtung 3, Anhang, S. 21, Z. 47-55).

Das individuelle Eingehen auf die Kinder in der Elterninitiative lässt sich vermutlich auf den hohen Personalschlüssel in einer relativ kleinen Kindergruppe zurückführen. Diese Vermutung wird auch von einer Pädagogin selbst bestätigt:

*„Den Kindern werden wir zum einen gerecht, weil wir einen ganz guten Personalschlüssel haben und auch die Zeit haben, individuell mit den Kindern ähm ins Gespräch zu gehen und uns Zeit für die zu nehmen ohne, dass man das Gefühl hat, die Gruppe leidet da drunter oder ‘ne Kollegin leidet da drunter, weil sie plötzlich mit 20 Kindern alleine ist.“ (Interview 1, Anhang, S. 118, Z. 23-27)*

Andererseits ist es auffällig, dass in der Einrichtung mit den meisten Kindern, nur wenige Situationen beobachtet werden konnten, in denen die PädagogInnen direkt auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen sind. Ein Faktor, der die Begegnung zwischen Kindern und PädagogInnen beeinflusst, könnte daher die Größe der Kindergruppe sein. Eine Pädagogin gibt in diesem Zusammenhang zu, dass sie es als sehr anstrengend empfindet, in einer so großen Einrichtung zu arbeiten, da es sehr schwierig sei, den Überblick über alle Kinder zu behalten (vgl. Interview 4, Anhang, S. 146, Z. 245-246). Im Gegensatz zu den Pädagoginnen der kleineren Einrichtung, empfindet die Pädagogin den Personalschlüssel als zu niedrig, da hierbei keine längeren Fehlzeiten aufgrund von Krankheit oder Schwangerschaft sowie Urlaubszeiten berücksichtigt werden (vgl. Interview 4, Anhang, S. 148-149, Z. 363-365). Ferner ist sie davon überzeugt, dass viele Kinder in ihrer Gruppe eine Eins-zu-Eins-Betreuung benötigen, die durch fehlendes Personal nicht gewährleistet werden kann (vgl. Interview 4, Anhang, S. 145, Z. 197-198). Im Rahmen dieser Subkategorie ist außerdem hervorzuheben, dass vor allem in einer Einrichtung eine deutliche Unterscheidung zwischen den Bezugskindern der PädagogInnen und anderen Kindern vorgenommen wird (vgl. Beobachtung 19, Anhang, S. 97, Z. 98-110). Auch die Kinder nehmen diese Einteilung wahr (vgl. Beobachtung 15, Anhang, S. 74, Z. 78-79). Zudem hat diese Grundeinstellung einen unmittelbaren Einfluss auf die Erfüllung der kindlichen Bedürfnisse. Dieser wird anhand folgender Situation offensichtlich:

*„Timo (2) fängt nach dem Frühstück an zu weinen und geht in den roten Raum. Dort sind einige PädagogInnen, die sich jedoch nicht um den Jungen kümmern. Erst als seine*



*Bezugserzieherin P<sub>L7</sub> den Raum betritt und ihn in den Arm nimmt, hört Timo auf zu weinen.“ (Beobachtung 15, Anhang, S. 75, Z. 94-97)*

Die anwesenden PädagogInnen fühlen sich nicht für den Jungen verantwortlich und ignorieren ihn. Insofern ist das Konzept der Bezugskinder und -erzieherInnen kritisch zu hinterfragen. Während es zwar den Alltag in einer großen Einrichtung auf den ersten Blick erleichtern mag, weil sich die PädagogInnen dadurch auf bestimmte Kinder konzentrieren können, birgt es doch einige Risiken. So können bspw. die Bedürfnisse von Kindern untergehen, wenn die BezugserzieherIn diese weder wahrnimmt, noch erfüllt (aufgrund von Abwesenheit, mangelnden Kompetenzen etc.). Wenn das Konzept insgesamt zu streng ausgelegt wird („Ich kümmere mich nur um meine Bezugskinder“) und damit Ausschlussprozesse einhergehen, können Kinder in diesem Fall auch nicht von den Kompetenzen der anderen PädagogInnen profitieren.

Ein weiterer für die Begegnung zwischen Kindern und PädagogInnen relevanter, inklusiver Aspekt, ist die gegenseitige Wertschätzung. Die Wertschätzung der Kinder wird in unterschiedlicher Art und Weise deutlich. Zum einen geben die PädagogInnen den Kindern das Gefühl, dass sie etwas Besonderes sind und mit sich zufrieden sein können (vgl. Beobachtung 12, Anhang, S. 61, Z. 95-97). Dies trägt maßgeblich zum Erlangen eines gesunden Selbstbewusstseins bei. Zum anderen werden die Ideen der Kinder aufgegriffen und in den Kita-Alltag integriert (vgl. Beobachtung 12, Anhang, S. 60-61, Z. 86-94).

Die Art der Gespräche, die in den Einrichtungen zwischen Kindern und PädagogInnen geführt wurden, unterscheidet sich voneinander. Besonders in einer Kita wird großen Wert auf einen Austausch auf Augenhöhe gelegt. Die PädagogInnen initiieren Gespräche und schenken den Kindern dadurch besondere Aufmerksamkeit (vgl. Beobachtung 1, Anhang, S. 4-5, Z. 25-28). In den anderen Einrichtungen hingegen werden zumeist Gespräche mit funktionellem Charakter geführt. Dort besprechen die PädagogInnen eher organisatorische Dinge mit den Kindern und geben häufig Anweisungen (vgl. Beobachtung 5, Anhang, S. 29, Z. 90-91).

In fast allen Kitas werden von Kindern gemalte Bilder ausgehängt, sodass sie von anderen betrachtet werden können (vgl. Beobachtung 19, Anhang, S. 97, Z. 113-114). In einer Einrichtung wird den Kindern zudem Wertschätzung in Form von Vertrauen geschenkt. Dort dürfen die Kinder, wenn es klingelt, selbst die Tür öffnen, wohingegen dies in anderen Einrichtungen nur einer pädagogischen Fachkraft gestattet ist. Zuvor

wurden dafür gemeinsame Regeln aufgestellt die festlegen, wem die Kinder aufmachen dürfen und wem nicht (vgl. Beobachtung 3, Anhang, S. 21, Z. 43-46).

In Kitas, in denen Kinder von den PädagogInnen wertschätzend behandelt werden, zeigen die Kinder zudem eine große Hilfsbereitschaft gegenüber den Erwachsenen. So helfen sie bspw. bei der Verrichtung von alltäglichen Aufgaben (z.B. Tisch decken, aufräumen) (vgl. Beobachtung 2, Anhang, S. 14, Z. 77-79). Umgekehrt zeigen die Kinder in Einrichtungen, in denen sie kaum wertschätzend behandelt werden, nur wenig hilfsbereites Verhalten:

*„Gegen 10:45 Uhr bitten die Erzieherinnen die Kinder, den Gruppenraum und insbesondere den Teppich aufzuräumen, da gegen 11 Uhr die Musikpädagogin kommt. Da die Kinder darauf nicht reagieren und weiterspielen, räumen die Pädagoginnen das Zimmer allein auf.“ (Beobachtung 6, Anhang, S. 33, Z. 37-40)*

Dass Kinder die PädagogInnen als Vorbilder wertschätzen, wird im Umgang der Kinder untereinander deutlich. Sie imitieren die Verhaltensweisen der PädagogInnen, in dem sie andere Kinder bspw. angemessen trösten oder auf bestimmte Regeln hinweisen (vgl. bspw. Beobachtung 1, Anhang, S. 5, Z. 29-34).

#### **4.1.3 Werte und Normen des Miteinanders**

Während der Beobachtungen in den verschiedenen Einrichtungen wurden diverse Umgangsformen innerhalb der Kindergruppen offensichtlich.

In allen Kitas wird großen Wert auf ein Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe gelegt. So werden die gemeinschaftlichen Aktivitäten (z.B. das Mittagessen) gemeinsam begonnen, alle bleiben am Tisch sitzen, bis jeder aufgegessen hat, alle Kinder gehen nach den Mahlzeiten gemeinsam ins Bad und warten dort aufeinander (vgl. bspw. Beobachtung 1, Anhang, S. 6, Z. 76-77). Diese Situationen verdeutlichen außerdem, dass zwar die Gemeinschaft im Vordergrund steht, jedem Kind jedoch die Zeit gegeben wird, die es braucht, ohne dass es sich von anderen unter Druck gesetzt fühlt. Dies konnte speziell während der Essens- und Schlafsituationen beobachtet werden (vgl. bspw. Beobachtung 10, Anhang, S. 51, Z. 151-153).

In zwei Einrichtungen wurde zudem darauf geachtet, dass sich die Kinder gegenseitig aussprechen lassen und einander nicht unterbrechen (vgl. bspw. Beobachtung 16,

Anhang, S. 80, Z. 82-83). In einer dieser Kitas fiel darüber hinaus auf, dass der Selbstständigkeit der Kinder eine hohe Bedeutung beigemessen wird. So dürfen die Kinder, die mit dem Frühstück fertig sind, bspw. selbstständig abräumen und den Tisch verlassen (vgl. Beobachtung 1, Anhang, S. 9, Z. 152-153). In der anderen Kita war es den Kindern sehr wichtig, dass sie vorher gefragt werden, wenn jemand ein Spielmaterial nimmt, mit dem sie zuvor gespielt haben (vgl. Beobachtung 15, Anhang, S. 73, Z. 33-36).

Inklusive Werte wie der Gemeinschaftssinn, die Möglichkeit der Teilhabe sowie die Gleichbehandlung aller Menschen werden demzufolge ansatzweise in allen Einrichtungen vertreten, was eine wichtige Voraussetzung für den inklusiven Alltag in Kindertageseinrichtungen darstellt (vgl. GEW 2016, S. 13).

In einzelnen Einrichtungen konnte direkt beobachtet werden, wie PädagogInnen Kindern Werte vermitteln:

*„Da es Hadid zunächst nicht so schnell wie Khan gelingt, den Holzdeckel der Box wieder richtig zu verschließen, möchte dieser seinem Freund vermutlich helfen und greift nach der Box und dem Deckel. P<sub>110</sub> fordert Khan auf, dies zu unterlassen. Er solle Hadid Zeit geben dies selber zu versuchen. Als dem Jungen dies nach wenigen Sekunden auch gelingt, ruft Khan zu ihm: „ich bin aber besser.“ Daraufhin kommentiert P<sub>110</sub>: „Ich denke, dass jedes Kind und jeder Mensch einzigartig ist und manche Dinge auf seine Weise gut kann. Hadid ist dafür in anderen Dingen schneller.“ (Beobachtung 19, Anhang, S. 96, Z. 78-85)*

Die Pädagogin bringt den Jungen nahe, dass jeder Mensch mit seinen individuellen Stärken und Schwächen einzigartig ist. Sie vertritt die Haltung, dass jedem Kind die Zeit gegeben werden sollte, die es benötigt, um Tätigkeiten selbstständig ausführen zu können.

In einer anderen Kindertageseinrichtung erklärt eine Pädagogin einem Jungen, warum es wichtig sei, auf andere Rücksicht zu nehmen. Der Junge hatte zuvor ohne Ankündigung einen Schaumstoffbaustein in ihre Richtung geworfen, woraufhin sich die Pädagogin erschrak. Sie vermittelt ihm, dass es gefährlich sein kann mit Gegenständen zu werfen und dass er sein Gegenüber zuvor darüber informieren müsse, was er vorhabe (vgl. Beobachtung 2, Anhang, S. 16-17, Z. 151-155).

Die Pädagoginnen vermitteln den Kindern Werte, indem sie ihnen die Konsequenzen ihres Handelns aufzeigen. Sie führen ihnen vor Augen, dass ihr Verhalten in diesem Moment nicht angemessen war und verdeutlichen dies, indem sie die verschiedenen

Perspektiven aller Beteiligten aufzeigen. Dieses Vorgehen zeugt von Wertschätzung und Respekt den Kindern gegenüber, was eine Etablierung von Inklusion begünstigt.

In fast jeder Einrichtung sind individuelle Werte und Normen erkennbar, die den PädagogInnen sehr wichtig zu sein scheinen.

So ist es einer Pädagogin bspw. wichtig, dass die Kinder Wertschätzung gegenüber anderen Personen zeigen (vgl. Beobachtung 19, Anhang, S. 98-99, Z. 149-155).

Die Pädagoginnen einer anderen Einrichtung legen indes großen Wert auf das Vereinbaren und Einhalten von Regeln. Das wird unter anderem daran deutlich, dass die Kinder, bevor sie den Spielplatz betreten dürfen, die vereinbarten Regeln aufzählen sollen (vgl. Beobachtung 4, Anhang, S. 25-26, Z. 50-55).

Kinder und Pädagoginnen stellen die meisten dieser Regeln gemeinsam auf und halten diese schriftlich fest. Die Abmachungen werden im Anschluss daran ausgehängt und dadurch für alle transparent gemacht (vgl. bspw. Beobachtung 2, Anhang, S. 16, Z. 126-130). Die Vereinbarung von Regeln geschieht in Aushandlungsprozessen und auf Augenhöhe. Die Pädagoginnen legen Regeln nicht einfach fest und stellen sich über die Kinder, sondern sind bemüht, gemeinsam mit ihnen Vereinbarungen zu treffen, die das Zusammenleben in der Kindergruppe erleichtern.

Der Pädagogin einer anderen Kita hingegen ist es sehr wichtig, dass gesellschaftliche Normen beim Essen eingehalten werden, dass die Angebote pünktlich beginnen und alle Kinder gemeinsam zu den Mahlzeiten sowie nach draußen in den Garten gehen (vgl. bspw. Interview 3, Anhang, S. 139, Z. 307-308).

Diese Werte sind nicht verhandelbar, sondern repräsentieren individuelle Prinzipien von pädagogischen Fachkräften, die den Maßstäben von Inklusion nicht gerecht werden. Es ist zu hinterfragen, ob diese den Kita-Alltag sinnvoll bereichern oder letztendlich eine Barriere für Spiel, Lernen und Partizipation darstellen und die Bedürfnisse der Kinder untergraben.

## 4.2 Oberkategorie „Vielfalt als Ressource nutzen“

Julia Klimas

Die Oberkategorie „Vielfalt als Ressource nutzen“ setzt sich aus den Subkategorien „Umgang mit Heterogenität“, „Umgang mit herausforderndem Verhalten und Konflikten“ sowie „Umgang mit Diskriminierung zusammen“.

In dieser Kategorie steht die Diversität von Kindern und pädagogischen Fachkräften im Vordergrund. Die Bedeutung von Vielfalt im pädagogischen Alltag wird anhand des Umgangs mit Heterogenität, mit herausforderndem Verhalten, mit Konflikten sowie mit Diskriminierung deutlich.

### 4.2.1 Umgang mit Heterogenität

Bei der Auswertung dieser Subkategorie, war vor allem auffällig, dass Kinder von PädagogInnen aufgrund verschiedener Merkmale in bestimmte Gruppen eingeordnet werden. Im Alltag konnte bspw. häufig eine Aufteilung der Kindergruppe in jüngere und ältere Kinder beobachtet werden. Besonders bei externen Musikangeboten (vgl. Beobachtung 6, Anhang, S. 33-34, Z. 56-59), aber auch bei internen Aktivitäten, wie bspw. dem Ausflug auf einen Spielplatz, wird Wert auf eine Unterscheidung zwischen „Jung“ und „Alt“ gelegt. So müssen die jüngeren Kinder im Bollerwagen sitzen, während die älteren nebenherlaufen dürfen (vgl. Beobachtung 7, Anhang, S. 37, Z. 28-30). Dazu konnte in derselben Kita eine weitere Schlüsselsituation beim Mittagessen beobachtet werden:

*„Danach suchen sich die Kinder einen Platz aus, wobei vorgesehen ist, dass die älteren Kinder am großen und die jüngeren Kinder am kleinen Tisch auf festgelegten Plätzen sitzen.“ (Beobachtung 7, Anhang, S. 37, Z. 41-43)*

Beim Mittagessen werden dementsprechend die jüngeren sogar örtlich von den älteren Kindern getrennt.

Eine Separation zwischen „Jung“ und „Alt“ beim Mittagessen konnte auch in anderen Kindertageseinrichtungen festgestellt werden (vgl. z. B. Beobachtung 14, Anhang, S. 67, Z. 32-34).

Daran wird das Bild deutlich, welches PädagogInnen von jüngeren Kindern haben. Sie werden nicht als vollwertige Mitglieder der Kindergruppe anerkannt sowie als hilflos und abhängig von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommen. Um sie bei alltäglichen Dingen besser unterstützen zu können, werden sie vom Rest der Gruppe getrennt. Dieser

Gedanke widerspricht jedoch dem inklusiven Anspruch einer Gemeinschaft, die von der Vielfalt aller Beteiligten lebt. In altersheterogenen Gruppen können jüngere Kinder unter anderem viel von älteren Kindern lernen, während diese vor allem ihre sozial-emotionalen Kompetenzen erweitern (vgl. Textor 1997). Durch eine zu strikte Separation zwischen den Altersgruppen, können diese Potenziale jedoch nicht ausgeschöpft werden.

Des Weiteren wird in allen Berliner Kitas zwischen „Integrations- und Regelkindern“ unterschieden (vgl. Beobachtung 19, Anhang, S. 97, Z. 96-97). Zusätzlich werden die „Integrationskinder“ in die Kategorien „A- Status“ und „B-Status“ unterteilt (vgl. Interview 1, Anhang, S. 119, Z. 73-74). Diese Form der Kategorisierung lässt sich eindeutig auf die in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Rahmenbedingungen in Kitas zurückführen.

Die kindbezogenen Zuschläge bzw. die damit einhergehende Stigmatisierung, widersprechen dem Inklusionsgedanken maßgeblich. Auch, wenn die Kategorisierung auf den ersten Blick nur für die Zuschlagsberechnung notwendig ist, so wird aus den erhobenen Daten dennoch deutlich, dass diese in den Köpfen der pädagogischen Fachkräfte aufrechterhalten wird und im Kita-Alltag spürbar ist. Sicherlich wäre es hier sinnvoller, statt kindbezogener Zuschläge, die Kostensätze für alle Kinder anzuheben, wodurch der inklusive Ansatz auch im Senat Einzug halten würde. Von höheren Kostensätzen könnten alle Kinder profitieren, wenn pädagogischen Fachkräfte die Chance bekommen würden, flexibel damit zu wirtschaften (vgl. Albers 2011, S. 29).

Die Kategorisierung in Kinder mit und ohne Beeinträchtigung wird durch das Berliner Bildungsprogramm noch verstärkt. Dort gibt es ein ganzes Kapitel über die *Integration von Kindern mit Behinderungen* und deren *Frühförderung*. Beides entspricht jedoch nicht dem inklusiven Leitbild, das von jeglicher Form der Kategorisierung absieht. Durch das gesonderte Kapitel erlangen diese Kinder einen besonderen Status in Kindertageseinrichtungen, der wie zuvor beschrieben, auch von den pädagogischen Fachkräften so wahrgenommen und weitergetragen wird.

*„P<sub>11</sub> schiebt Hannah, die in ihrem Rollstuhl sitzt, aus dem Speiseraum in den Flur. Lisa (6) kommt den beiden entgegen, läuft um den Rollstuhl herum und sagt zu P<sub>11</sub>: ‚Ich liebe Hannah. Sie ist meine Freundin.‘ Die Pädagogin lächelt und antwortet: ‚Ich glaube*

*Hannah hat dich auch sehr gern.‘ Lisa lehnt ihren Kopf an Hannahs Schulter.“  
(Beobachtung 20, Anhang, S. 101, Z. 47-50)*

Besonders in zwei Einrichtungen konnten viele positive Situationen zwischen PädagogInnen und Kindern mit Beeinträchtigungen beobachtet werden. In der beschriebenen Situation übernimmt die Pädagogin das Antworten für ein Mädchen, das nicht sprechen kann und ermöglicht ihm dadurch den Kontakt zu anderen Kindern.

Die PädagogInnen nehmen sich Zeit für Kinder mit besonderen Bedürfnissen (vgl. Beobachtung 14, Anhang, S. 68, Z. 70-72) und haben dabei deren Stärken stets im Fokus (vgl. Beobachtung 2, Anhang, S. 13, Z. 57-58).

Vor allem in der Brandenburger Kita fiel jedoch auf, dass die Aufmerksamkeit zumeist auf den Defiziten der Kinder liegt. Beispielsweise sagt eine Pädagogin im Interview:

*„[...] Die hört ja auch verdammt schlecht [...]“ (Interview 3, Anhang, S. 132, Z. 72-73)  
oder „[...] Die hat ja so einen Guckfehler [...]“ (Interview 3, Anhang, S. 132, Z. 79).*

Daran wird außerdem die Haltung der Pädagogin deutlich, denn sie empfindet es als nicht normal, wenn ein Kind nicht so gut sehen oder hören kann. Mit Kindern, die einen besonderen Unterstützungsbedarf benötigen, sind die pädagogischen Fachkräfte dieser Kita oftmals überfordert. Deshalb versuchen sie, diese an Frühförderstellen weiterzuvermitteln, die sie ihrer Meinung nach besser unterstützen können (vgl. Interview 3, Anhang, S. 132, Z. 62-64).

Diese große Unsicherheit sowie die mangelnde Wertschätzung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der Brandenburger Kita könnten darauf zurückzuführen sein, dass Inklusion in dessen Bildungsplan nicht explizit behandelt wird. Während es im Berliner Bildungsprogramm ein ganzes Unterkapitel zu diesem Thema gibt, fokussiert der Bildungsplan von Brandenburg eher eindimensional die unterschiedlichen Bildungsbereiche. Die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen wird nur am Rande erwähnt. Verstehen die pädagogischen Fachkräfte, was durchaus wahrscheinlich ist, diesen Bildungsplan als Grundlage ihres pädagogischen Handelns, so ist es nicht verwunderlich, dass sie Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf so wenig Bedeutung beimessen und deren individuelle Begleitung weniger als ihre Aufgabe betrachten.

Die unterschiedlichen Kulturzugehörigkeiten der Kinder spielen in den Einrichtungen eine eher untergeordnete Rolle. Besonders in einer Kita fiel eine starke Kategorisierung

der Kinder in „Deutsch“ und „nicht Deutsch“ auf. Für die Pädagogin ist es normal, dass die deutschen Kinder und die Kinder nicht deutscher Herkunft Subgruppen bilden und eher in diesen Konstellationen miteinander spielen (vgl. Interview 3, Anhang, S. 133, Z. 129-132). Als Begründung dafür nennt sie die „einfachere“ Kommunikation unter Kindern, die die gleiche Sprache sprechen, berücksichtigt jedoch nicht die unterschiedlichen Nationalitäten innerhalb der Subgruppe nicht deutscher Kinder.

In einer anderen Kita werden die verschiedenen Nationalitäten der Kinder zwar wahrgenommen, von den PädagogInnen jedoch eher stereotypisiert (vgl. Interview 4, Anhang, S. 141, Z. 93-95).

In der Brandenburger Kita werden die kulturellen und ethnischen Unterschiede innerhalb der Kindergruppe nicht von den Pädagoginnen thematisiert. Vielmehr sind sie der Meinung, dass sich die Kinder untereinander fragen, wenn ihnen phänotypische Unterschiede auffallen. Auch die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund werden direkt von den Kindern befragt (vgl. Interview 3, Anhang, S. 131, Z. 42-56). Wenn die Pädagoginnen von Kindern explizit nach ethnischen Besonderheiten gefragt werden, geben sie darauf zwar eine Antwort, gehen jedoch nicht näher darauf ein bzw. zeigen von sich aus keine Bemühungen, die kulturelle Vielfalt innerhalb der Kindergruppe zu thematisieren. Die pädagogischen Fachkräfte fühlen sich dafür nicht verantwortlich, sondern sind der Meinung, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder deren Eltern als ExpertInnen befragt werden müssten.

Hier fällt erneut die Haltung der pädagogischen Fachkräfte in Brandenburg zur Heterogenität auf. Kulturelle Vielfalt wird nicht als Ressource für die gesamte Kindergruppe wahrgenommen. Ferner fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte nicht für die kulturelle Bildung der Kinder verantwortlich. Auch diese Einstellung lässt sich vermutlich auf die unzureichende Thematisierung der Chancen von kultureller Vielfalt in Kindergruppen im Brandenburger Bildungsplan zurückführen.

In vielen Kitas werden Kinder mit Migrationshintergrund häufig mit Sprachbarrieren in Verbindung gebracht, während bspw. Sprachbarrieren zwischen PädagogInnen und jüngeren oder beeinträchtigten Kindern nicht thematisiert werden (vgl. z. B. Interview 4, Anhang, S. 143, Z. 165-166). Trotz der vielfach erwähnten Sprachbarriere, werden in allen Kindertageseinrichtungen ausschließlich deutsche Lieder mit den Kindern gesungen (vgl. z. B. Beobachtung 18, Anhang, S. 93, Z. 227-228), was darauf hindeuten könnte, dass andere Sprachen weniger respektiert werden.



Um die Verständigung zwischen PädagogInnen und Eltern, die nicht Deutsch sprechen zu erleichtern, gibt es in den Einrichtungen verschiedene Möglichkeiten. Zum einen werden Ressourcen aus dem Team genutzt, wenn es bspw. MitarbeiterInnen gibt, die neben Deutsch auch eine andere Sprache beherrschen (vgl. Interview 2, Anhang, S. 126, Z. 62-65). Zum anderen werden mehrsprachige Eltern zurate gezogen (vgl. Interview 3, Anhang, S. 132, Z. 95-98). In einer Kita gibt es sogar die Option, zu größeren Elternabenden DolmetscherInnen einzuladen, die die Inhalte nach Bedarf übersetzen können, um einer Sprachbarriere zwischen Eltern und PädagogInnen entgegenzuwirken (vgl. Interview 4, Anhang, S. 142, Z. 128-133).

Für den Kita-Alltag stellen pädagogische Fachkräfte, die außer Deutsch noch eine weitere Sprache beherrschen, die auch von anderen Familien in der Kita gesprochen wird, eine wichtige Ressource dar. Anders als DolmetscherInnen oder Elternteile, sind diese kontinuierlich in der Einrichtung und können bspw. zwischen Kindern und PädagogInnen oder Eltern und PädagogInnen vermitteln.

Bei Verständigungsschwierigkeiten innerhalb der Kindergruppe unterstützen sich die Kinder auch gegenseitig. So übernimmt ein Mädchen bspw. wie selbstverständlich die Rolle der Übersetzerin für einen türkischsprachigen Jungen (vgl. Beobachtung 5, Anhang, S. 27, Z. 8-14). Die Pädagogin dieser Einrichtung sieht in diesem Verhalten ein großes Potenzial für die Kinder, da es ihnen große Freude bereite und ihr Selbstwertgefühl stärke (vgl. Interview 2, Anhang, S. 126, Z. 87-90). Von dieser Kooperation profitieren beide Seiten. Das übersetzende Kind wird von PädagogInnen und Kindern wertgeschätzt, wodurch es ein positives Selbstbild erlangt und seine sozialen und sprachlichen Kompetenzen erweitert. Das andere Kind wird in seinem Bedürfnis ernst genommen, erfährt Unterstützung direkt aus der Kindergruppe und kann somit uneingeschränkt am Alltag teilnehmen ohne eine Ausgrenzungserfahrung machen zu müssen.

Ähnlich wie die kulturellen, werden auch die religiösen Zugehörigkeiten insgesamt wenig im Kita-Alltag thematisiert. Die Einrichtungen gleichen sich in ihrer Haltung zur religiösen Bildung. So führt eine Pädagogin an, dass Religion bewusst nicht zum Thema gemacht wird, damit die Einrichtung offen für alle Familien ist (vgl. Interview 1, Anhang, S. 118-119, Z. 50-55). Eine andere Pädagogin betont ebenfalls, dass in ihrer Einrichtung keine Religion besonders hervorgehoben wird (vgl. Interview 4, Anhang, S. 141, Z. 90-91). Diese Aussagen stehen im Widerspruch dazu, dass in den meisten Einrichtungen großen Wert auf das Feiern christlicher Feiertage gelegt wird, bei denen zumeist auch die

religiösen Hintergründe thematisiert werden (vgl. z. B. Interview 1, Anhang, S. 119, Z. 55-59). In diesem Zusammenhang erklärt eine Pädagogin:

*„Also es ist schon so, dass wir ja die normalen deutschen Feiertage sage ich mal haben, was ja überwiegend eher die christlichen sind.“ (Interview 4, Anhang, S. 141, Z. 91-93)*

Hieran wird eine Kategorisierung der Feiertage in „normal“ und „nicht normal“ deutlich, was gleichzeitig alle nicht christlichen bzw. nicht deutschen Feiertage abwertet. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass der Bezug zur christlichen Religion in den Kitas, wenn auch nur auf die Feiertage bezogen, stärker als zu anderen Religionen ist. Nur in einer Einrichtung wird auch das islamische Zuckerfest gefeiert (vgl. Interview 4, Anhang, S. 141, Z. 96-100).

Um den religiösen Essgewohnheiten der Kinder gerecht zu werden, konnten zwei verschiedene Strategien beobachtet werden. In einer Einrichtung gibt es ausschließlich vegetarische Kost (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 93, Z. 229-230), während in den anderen Kitas Fleischgerichte sowie vegetarische Gerichte angeboten werden (vgl. Interview 2, Anhang, S. 124, Z. 12-15).

Zumindest im Berliner Bildungsprogramm werden die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf religiöse Bildung klar definiert. Demnach sollen Kinder dazu angeregt werden, sich mit ethischen und religiösen Fragen auseinanderzusetzen. Die PädagogInnen sollen dabei eine aktiv begleitende Rolle einnehmen und dafür sorgen, dass die unterschiedlichen religiösen Orientierungen respektiert und wertgeschätzt werden (vgl. SenBJW 2014a, S. 24). In keiner Kindertageseinrichtung werden diese Ansprüche erfüllt.

Durch eine Nicht-Thematisierung von ethnischen, kulturellen oder religiösen Unterschieden werden Kinder mit ihrer Wahrnehmung der Verschiedenheit alleingelassen und nicht darin unterstützt, sich diese zu erklären. Dadurch werden Vorurteile und dominierendes Verhalten gegenüber anderen Kulturen und Religionen gefestigt (vgl. Wagner 2012, S. 42f.).

Vor dem Hintergrund inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen sind die aufgeführten Kategorisierungen (nach Alter, Beeinträchtigung, kultureller Herkunft und religiöser Überzeugung) der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte als äußerst fragwürdig zu betrachten.

*„Inklusion verlangt den Blick auf die gesamte Person des Kindes.“ (GEW 2016, S. 13)*

Im Index für Inklusion wird die Problematik von Kategorisierungen verdeutlicht. Die Zuschreibungen, die Kinder erfahren, gehen oft mit Stigmatisierungen einher und führen zur Exklusion und eingeschränkter Teilhabe bestimmter „Kinder einer Kategorie“ (z.B. Kinder mit Migrationshintergrund) (vgl. a. a. O., S. 14). Pädagogische Fachkräfte sollten daher bemüht sein, die Kinder in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und sie nicht auf ein bestimmtes Merkmal zu reduzieren. Erst dann kann sich die Heterogenität innerhalb der Kindergruppe positiv auf das Spielen und Lernen in der Kita auswirken (vgl. a. a. O.).

Die Heterogenität, die innerhalb der Kindergruppen festgestellt werden konnte, spiegelt sich nur teilweise in den Teams wieder. In den meisten Einrichtungen sind ausschließlich weibliche Fachkräfte beschäftigt. Die Altersstruktur weist eine größere Variabilität auf. Zwar sind die PädagogInnen überwiegend im Alter von 25-35 Jahren, jedoch arbeiten in den meisten Kitas auch pädagogische Fachkräfte, die jünger als 25 bzw. älter als 35 Jahre sind. Eine Pädagogin ist sogar älter als 50 Jahre. Besonders auffällig ist die geringe Vielfalt in Bezug auf die Herkunftsländer der beschäftigten Personen. Bis auf wenige Ausnahmen stammen diese aus Deutschland. Ungefähr die Hälfte aller Befragten gehört keiner Religion an, während die andere Hälfte christlichen Glaubens ist. Lediglich eine pädagogische Fachkraft ist Muslimin. Auffällig ist außerdem, dass die meisten Befragten noch nicht lange (0-5 Jahre) im pädagogischen Bereich tätig bzw. in dieser Kita beschäftigt sind. Zudem ist es signifikant, dass nur die Hälfte der Befragten den Abschluss der ErzieherIn hat. Die übrigen MitarbeiterInnen setzen sich aus SozialarbeiterInnen, Diplom-PädagogInnen, HeilpädagogInnen und SozialassistentInnen zusammen. Abschließend hält sich die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zu Fort- und Weiterbildungen ungefähr die Waage (vgl. Anhang, S. 179-180).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teams besonders unter den Aspekten Geschlecht, Herkunftsland und Religionszugehörigkeit sehr homogen sind.

Im zweiten Bericht der Antidiskriminierungsstelle wurden ähnliche Ergebnisse festgestellt. Demnach mangelt es dem Personal in Kindertageseinrichtungen an Diversität (vgl. ADS 2013, S. 56).

„Dabei könnte Diversität dazu beitragen, dass eindimensionale Normalitätsvorstellungen, stereotype Geschlechterverhältnisse und diskriminierende Zuschreibungen aufgebrochen werden.“ (a. a. O., S. 65)

Eine sehr homogene Personalstruktur, die nicht einmal ansatzweise der Heterogenität der Kindergruppe entspricht, kann dazu führen, dass nur die Weltanschauung der „weiblichen, deutschen Christin“ in die Kita getragen wird, mit der sich ein Großteil der

Kinder nicht identifizieren kann. Träger sollten deshalb bei der Einstellung von PädagogInnen verschiedene Diversitätsdimensionen berücksichtigen und eine heterogene Personalstruktur anstreben (vgl. a. a. O.).

#### **4.2.2 Umgang mit herausforderndem Verhalten und Konflikten**

*„Als Fabian (6) übermütig wird, darf er sich aus dem Kreis zurückziehen und seine Energie an einem Bewegungsbaustein rauslassen. PE3 gesellt sich zu ihm, spricht mit ihm und nach kurzer Zeit können beide wieder am Morgenkreis teilnehmen.“ (Beobachtung 1, Anhang, S. 9, Z. 162-165)*

Wie der Beobachtung zu entnehmen ist, reagiert die Pädagogin verständnisvoll auf das plötzlich impulsive Verhalten des Jungen. Durch die Zuwendung und Berücksichtigung seiner Bedürfnisse trägt sie dazu bei, dass die Situation nicht eskaliert und ermöglicht dem Jungen danach wieder am Gruppengeschehen teilzunehmen. Die pädagogische Fachkraft legt Wert darauf, dass die Kinder ihre Emotionen und Gefühle zeigen können, unabhängig davon, in welcher Alltagssituation dies geschieht. Ebenso nimmt sie sich Zeit, um dem Kind in seinem Gemütszustand eventuell benötigte Hilfe anzubieten.

In einer größeren Einrichtung hingegen gehen die pädagogischen Fachkräfte anders mit herausforderndem Verhalten von Kindern um.

*„PL3 läuft unablässig hinter Hassan (5), der oftmals durch aggressives Verhalten auffällt, her. Schon bevor er etwas tun kann, wird er jedoch von der Pädagogin mit einem lauten ‚Nein‘ ermahnt. Dies wiederholt sich mehrere Male [...]. Die anderen PädagogInnen im Garten scheinen über das besondere Verhalten von Hassan Bescheid zu wissen und achten ebenfalls auf ihn, um gegebenenfalls mit einem lauten ‚Nein‘ einzuschreiten.“ (Beobachtung 14, Anhang, S. 69, Z. 113-118)*

Diese Beobachtung verdeutlicht, dass das Verhalten des Jungen als Belastung wahrgenommen und nicht geduldet wird. Die Erwachsenen entmündigen ihn, indem sie jegliche Handlungen des Jungen unterbinden und ihn nicht aus den Augen lassen. Die autoritäre Beaufsichtigung des Jungen könnte darauf zurückzuführen sein, dass dieser sich und andere Kinder in der Vergangenheit bereits in Gefahr gebracht hat und die PädagogInnen kein Risiko eingehen möchten, dass dies noch einmal geschieht. Ein weiterer Grund könnte das unzureichende Wissen der PädagogInnen über den Umgang mit herausforderndem Verhalten bei Kindern sein.

In diesem Zusammenhang äußert sich eine pädagogische Fachkraft wie folgt:

*„Und man merkt einfach auch immer wieder Kinder, also gerade auch die, mit dem Integrationshintergrund sag ich mal, die (...) denen ne kleine Gruppe einfach besser tun würde. Also bei manchen Kindern denke ich auch einfach, dass diese Kita absolut ungünstig ist, weil die viel zu groß ist, weil sie viele viele Reize bietet [...].“ (Interview 4, Anhang, S. 148, Z. 400-403)*

Die Pädagogin vertritt die Ansicht, dass eine Einrichtung mit kleinerer Gruppengröße vorteilhafter und geeigneter insbesondere für Kinder mit einem „Integrationsstatus“ ist, um gezielter auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen eingehen zu können.

Während nur in wenigen Kindertageseinrichtungen Versuche unternommen werden, Konflikte zwischen Kindern auf Augenhöhe zu schlichten, indem gemeinsame Lösungen gefunden und die Perspektiven aller Beteiligten berücksichtigt werden (vgl. bspw. Beobachtung 2, Anhang, S. 17-18, Z. 180-187), gehen die pädagogischen Fachkräfte aus anderen Einrichtungen distanzierter mit Konflikten innerhalb ihrer Kindergruppen um. Zwar trösten die PädagogInnen einer Kita die Kinder umgehend, wenn sie erleben, wie diese von anderen verbal und körperlich attackiert werden, dennoch thematisieren die pädagogischen Fachkräfte die Auseinandersetzungen der Kinder nicht (vgl. Beobachtung 8, Anhang, S. 40-41, Z. 52-66). Auch die Pädagogin einer anderen Einrichtung besteht darauf, dass die Kinder Konflikte unter sich aushandeln, ohne ihnen dabei als Mediatorin zur Seite zu stehen (vgl. Beobachtung 14, Anhang, S. 69, Z. 95-97). Ähnlich reagiert eine pädagogische Fachkraft einer anderen größeren Kita. In eine Auseinandersetzung zwischen zwei Jungen greift die Pädagogin unmittelbar ein und trennt die Kinder räumlich voneinander, ohne ihnen die Möglichkeit zu geben, mit ihrer Hilfe eine eigene Lösung des Konflikts zu finden (vgl. Beobachtung 13, Anhang, S. 62, Z. 12-15).

In diesen Kindertageseinrichtungen scheinen Erwachsene die Konflikte zwischen Kindern nicht als Chance zu sehen, durch die sie mithilfe pädagogischer Unterstützung ihre eigenen sozialen Kompetenzen erweitern können. Vielmehr nehmen sie Konflikte als zusätzliche Belastung wahr. Im Alltag werden Meinungsverschiedenheiten nicht thematisiert und möglichst schnell „beseitigt“.

#### **4.2.3 Umgang mit Diskriminierung**

*„Sowas wie ähm kultureller Hintergrund da ausgegrenzt zu werden, das habe ich hier tatsächlich noch nicht erlebt.“ (Interview 1, Anhang, S. 120, Z. 100-101)*

*„Also ich find eigentlich, dass wir das hier gar nich haben.“ (Interview 2, Anhang, S. 126, Z. 80)*

*„Also Diskriminierung ist jetzt gar kein Thema mehr.“ (Interview 3, Anhang, S. 133, Z. 134)*

*„[...] Also es fällt mir jetzt nicht so auf, dass das so viel entstehen würde.“ (Interview 4, Anhang, S. 144, Z. 229-230)*

*„[...] Es ist aber nicht so, dass ich das Gefühl hab, das ist sehr stark ausgeprägt.“ (Interview 5, Anhang, S. 155, Z. 224)*

Alle befragten Pädagoginnen sind davon überzeugt, dass es in ihrer Einrichtung kaum oder gar keine Diskriminierung gibt. Wie im Folgenden erläutert, konnten jedoch in jeder Kita mehr oder weniger viele diskriminierende Situationen beobachtet werden.

Zunächst fiel auf, dass die Pädagoginnen jeweils sehr unterschiedliche Aspekte von Diskriminierung fokussieren. Während einige Pädagoginnen diskriminierendes Verhalten nur auf Kinder mit Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten projizieren (vgl. bspw. Interview 4, Anhang, S. 144, Z. 216-227), steht für andere Diskriminierung aufgrund religiöser oder kultureller Unterschiede im Vordergrund (vgl. Interview 2, Anhang, S. 126, Z. 80-87). Daraus lässt sich ableiten, dass die pädagogischen Fachkräfte vermutlich nicht alle Formen der Diskriminierung im Blick haben, sondern sich nur auf einen Aspekt dieser beschränken. Findet bspw. keine Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund statt, so gehen die pädagogischen Fachkräfte davon aus, dass in der gesamten Einrichtung keine Diskriminierung auftritt. Diskriminierendes Verhalten in Bezug auf andere Dimensionen von Vielfalt werden nicht berücksichtigt bzw. wahrgenommen, was vor dem Hintergrund inklusiven Handelns kritisch zu bewerten ist.

*„Diskriminierung ist die bewertende Unterscheidung einer Gruppe von anderen Gruppen, wodurch die Mitglieder dieser Gruppe spürbare Nachteile erleiden. [...] Unter- oder Überlegenheit gesellschaftlicher Gruppen wird [...] mit Merkmalen begründet, die Menschen äußerlich unterscheiden: Geschlecht, Hautfarbe, Religion oder sexuelle Orientierung.“ (Wagner 2007)*

In fast allen Kitas konnten diskriminierende Situationen beobachtet werden, in denen Kinder aufgrund bestimmter Merkmale von anderen Kindern abgewertet und

ausgeschlossen wurden. So wird ein dreijähriger Junge bspw. aufgrund seines Alters aus einer Spielgruppe von drei älteren Kindern ausgeschlossen. Ein Mädchen verbalisiert dies indem sie sagt:

*„Kleine dürfen hier nicht rein.“ (Beobachtung 2, Anhang, S. 13, Z. 33)*

Ein anderes Mädchen, das nur englisch spricht, hat aufgrund dieser Sprachbarriere kaum Kontakt zu den anderen Kindern der Gruppe und wird von ihnen gemieden (vgl. Beobachtung 10, Anhang, S. 52, Z. 191-192).

In einer anderen Einrichtung fällt unter anderem die Ausgrenzung eines Mädchens mit einer sichtbaren Lippen-Kiefer-Gaumenspalte auf, als zwei Mädchen nacheinander sagen:

*„Ich liebe nicht Sanja.“ (Beobachtung 15, Anhang, S. 75, Z. 100)*

Das Mädchen scheint von dieser deutlichen Abwertung ihrer Person sichtlich betroffen zu sein. Es lässt sich vermuten, dass Sanjas äußeres Erscheinungsbild nicht der gesellschaftlichen Norm entspricht, weshalb die anderen Mädchen das Kind als „anders“ empfinden und ausgrenzen.

Besonders auffällig war jedoch das Ausschließen eines Jungen mit Down-Syndrom in einer Kindertageseinrichtung:

*„Während die Kinder häufig zu zweit oder in größeren Gruppen zusammenspielen, ist Baha oft allein. Er geht zwar immer wieder auf andere Kindern zu, erfährt oftmals allerdings Ablehnung in Form von Worten wie „Nein Baha du nicht!“ oder „Du spielst nicht mit uns!“. Manchmal laufen die Kinder auch vor ihm weg.“ (Beobachtung 8, Anhang, S. 40, Z. 32-35)*

Baha wird aufgrund seines impulsiven und groben Verhaltens von den anderen Kindern der Gruppe ausgeschlossen. Sie wollen nicht mit ihm spielen und meiden seine Gesellschaft.

Alle beschriebenen Situationen haben gemeinsam, dass die pädagogischen Fachkräfte diese nicht (als diskriminierend) wahrgenommen haben. Das Ausschließen einzelner Kinder wird nicht bemerkt bzw. nicht ernst genommen. Durch das fehlende Einschreiten der PädagogInnen und die Nicht-Thematisierung von diskriminierendem Verhalten entstehen für einige Kinder Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation im Kita-Alltag.

Der Großteil der befragten Pädagoginnen ist sich hingegen darüber einig, dass eine Diskriminierung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. Beeinträchtigungen nicht tolerierbar ist. Besonders wenn Ausdrücke fallen, sind die PädagogInnen in einer Kita sehr konsequent und erklären den Kindern genau, warum dieses Verhalten falsch ist (vgl. Interview 4, Anhang, S. 144, Z. 210-211). In einer anderen Einrichtung nehmen die Pädagoginnen die Themen und Schwierigkeiten innerhalb der Kindergruppe sensibel wahr und versuchen diese angemessen zu bearbeiten. Um dem Ausschließen von verhaltensauffälligen Kindern entgegenzuwirken, wurde bspw. ein Gefühlsprojekt initiiert, von dem die ganze Gruppe profitieren konnte (vgl. Interview 1, Anhang, S. 120, Z. 106-118).

In diesen beiden Einrichtungen konnten zudem Situationen beobachtet werden, in denen die Pädagoginnen eine drohende Ausgrenzung wahrnehmen und dieser entgegenwirken. Als ein Mädchen bspw. traurig ist, weil einige Kinder sagen, dass sie es nicht vermissen werden, wenn es in die Schule gehen wird, wird die Pädagogin darauf aufmerksam und fragt besorgt nach. Dadurch trägt sie zur Klärung eines Missverständnisses bei, was die Kinder wieder miteinander versöhnt (vgl. Beobachtung 4, Anhang, S. 25, Z. 28-35). Ohne ihr Eingreifen wäre dies nicht möglich gewesen.

In einer anderen Situation unterbindet eine Pädagogin, dass sich Kinder über ein Mädchen, das ihre Teetasse umgekippt hat, lustig machen. Sie erklärt ihnen, dass dies jedem einmal passieren könne und hilft dem Mädchen dabei, den Tee aufzuwischen (vgl. Beobachtung 21, Anhang, S. 106, Z. 103-110). Ihr Eingreifen beendete somit die Bloßstellung des Kindes.

Neben diskriminierendem Verhalten zwischen Kindern konnte in den meisten Kindertageseinrichtungen abwertendes Verhalten von pädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern beobachtet werden. In einer Kita sagt eine Pädagogin bspw. während des Morgenkreises, „*dass sie es ganz doof findet, dass die Jungs heute so unruhig sind*“ (Beobachtung 17, Anhang, S. 85, Z. 108-109). Damit stigmatisiert sie alle Jungen der Gruppe und beschuldigt sie, laut zu sein, obwohl lediglich einige Jungen etwas unruhig zu sein scheinen, während andere das Geschehen still verfolgen. In der gleichen Einrichtung verwenden einige PädagogInnen zudem Spitznamen für die Kinder, die diese auf ein äußerliches oder charakterliches Merkmal reduzieren. So wird ein jüngeres Mädchen bspw. „*Erbse*“ und ein dunkelhäutiger Junge „*Schokocrossie*“ genannt (Beobachtung 15, Anhang, S. 74, Z. 81-82). Diese Äußerung kann dazu führen, dass sich



Kinder anders als andere Kinder und nicht dazugehörig fühlen. Auch die Bezeichnung „*Rolli-Kinder*“ für Kinder, die im Rollstuhl sitzen, ist als äußerst fragwürdig zu bewerten. Im Interview wird offensichtlich, dass die Pädagogin nur diese eine Lebenswelt berücksichtigt und alle Kinder, die im Rollstuhl sitzen damit stereotypisiert. Außerdem wird deutlich, dass sie sie als Belastung wahrnimmt, da jedes dieser Kinder ihrer Meinung nach eine Eins-zu-Eins-Betreuung benötigt (vgl. Interview 4, Anhang, S. 147, Z. 328-330).

*„Dann haben wir ja die Möglichkeit uns hier vorne bei der Frühförderstelle zu melden, wenn wir merken, das Kind hat nen kleinen Knall sag ich jetzt mal.“ (Interview 3, Anhang, S. 132, Z. 62-64)*

In der Brandenburger Kita werden Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten von einer Pädagogin somit als nicht „normal“ bezeichnet und durch die Wortwahl stark diskriminiert.

Dieselbe Pädagogin kategorisiert die Kinder der Gruppe ebenfalls in „liebe“ und „anstrengende“ Kinder. Aktive, laute Kinder werden dadurch abgewertet, während die „braven“, ruhigen Kinder von der Pädagogin deutlich bevorzugt werden (vgl. Beobachtung 13, Anhang, S. 62, Z. 21-25).

Zudem wird ein sehr aktiver Junge, der oft durch übermütiges und grobes Verhalten auffällt, von den pädagogischen Fachkräften als „Störenfried“ empfunden und für viele Konflikte verantwortlich gemacht. Dieses Verhalten wird zunehmend auch von anderen Kindern übernommen (vgl. Beobachtung 13, Anhang, S. 64, Z. 76-77). Eine Pädagogin sagt in diesem Zusammenhang:

*„Marius hat, um es mal doof auszudrücken, einfach ‘ne Klatsche“ (Beobachtung 13, Anhang, S. 63, Z. 39)*

Hieran wird erneut die abwertende Haltung der Pädagogin gegenüber Kindern mit besonderen Bedürfnissen deutlich. Obwohl diese diskriminierenden Äußerungen nicht explizit vor den Kindern ausgesprochen werden, so ist es doch wahrscheinlich, dass sich diese grundlegende Haltung trotzdem in der direkten pädagogischen Arbeit bemerkbar macht.

In einer Berliner Kita wiederum werden Kinder, die ein deutsches und ein nicht deutsches Elternteil haben als „*Mischlinge*“ bezeichnet (Interview 2, Anhang, S. 126, Z. 80-82).

Diese Betitelung beschränkt Kinder lediglich auf das Merkmal ihres Migrationshintergrundes. Auch eine Höherwertigkeit der deutschen Kinder geht damit einher.

In derselben Einrichtung wird die Außenseiterrolle des bereits beschriebenen Jungen mit Down-Syndrom durch die Haltung der pädagogischen Fachkräfte noch verstärkt:

*„Danach suchen sich die Kinder einen Platz aus, wobei vorgesehen ist, dass die älteren Kinder am großen und die jüngeren Kinder am kleinen Tisch auf festgelegten Plätze sitzen. Baha (5) (Kind mit Down-Syndrom) sitzt ebenfalls am kleinen Tisch.“  
(Beobachtung 7, Anhang, S. 37, Z. 41-44)*

Es wird offensichtlich, dass der Junge mit einer geistigen Beeinträchtigung ebenfalls den jüngeren Kindern zugeordnet wird, obwohl er mit fünf Jahren bereits zu den älteren gehört. Durch diese „Sonderbehandlung“ wird der Junge von der Gruppe der älteren Kinder ausgeschlossen und als weniger kompetent eingestuft, was auch die anderen Kinder wahrnehmen.

Die PädagogInnen sehen ihn zudem als „Störenfried“ in der Gruppe und schimpfen oft mit ihm. Die anderen Kinder nehmen dieses Verhalten wahr und spiegeln es im Kontakt mit dem Jungen (vgl. Beobachtung 9, Anhang, S. 43-44, Z. 53-61).

Da pädagogische Fachkräfte aus beiden Bundesländern ähnlich abwertende Haltungen gegenüber Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Kindern mit Migrationshintergrund einnehmen, kann dies nicht auf die unterschiedliche Thematisierung von Inklusion in den Bildungsplänen zurückgeführt werden. Vielmehr lässt sich vermuten, dass die Werte und Normen dieser PädagogInnen stark von den inklusiven Werten abweichen, wodurch ein inklusiver Alltag erschwert wird.

### **4.3 Oberkategorie „Spiel und Lernen gestalten“**

*Julia Czarnetzki*

Diese Oberkategorie setzt sich aus den Subkategorien „Partizipation und Teilhabe“, „Bedeutung und Gestaltung von Unterstützungsangeboten“ sowie „Planung, Gestaltung und Auswertung von Aktivitäten und Angeboten“ zusammen.

Inhaltlich geht es in dieser Kategorie um die Gestaltung von Angeboten und Alltagssituationen. Der Fokus liegt hierbei auf den Teilhabemöglichkeiten der Kinder in den Kindertageseinrichtungen.

Da die Inhalte der letzten Subkategorie bereits im Rahmen der Kategorie „Partizipation und Teilhabe“ ausreichend erläutert werden, wird auf dessen detaillierte Ausführung verzichtet.

### **4.3.1 Partizipation und Teilhabe**

Die Partizipation und selbstbestimmte Teilhabe aller Kinder stellt einen der wichtigsten Grundpfeiler des inklusiven Zusammenlebens dar (vgl. GEW 2016, S. 12).

Die Beobachtungen und Interviews zeigen, dass diese beiden Aspekte recht unterschiedlich und situationsbezogen in den Kindertagesstätten berücksichtigt werden.

Bei der Vorbereitung des gemeinsamen Frühstücks, Mittagessens und der Vesper werden die Kinder nur in wenigen Einrichtungen miteinbezogen. In einer Kita helfen die Kinder zwar nicht nur beim Tischdecken mit, sondern dürfen auch Obst für den Nachmittagssnack vorbereiten (vgl. Beobachtung 20, Anhang, S. 100-101, Z. 22-37). In den meisten Kitas obliegt die Zubereitung von Mahlzeiten jedoch allein den pädagogischen Fachkräften (vgl. bspw. Beobachtung 11, Anhang, S. 55, Z. 73). Ein Grund dafür könnte möglicherweise eine vermeintliche „Aufwands erleichterung“ sein. Wenn Erwachsene die Kinder an der Vorbereitung von Mahlzeiten beteiligen, nimmt dies mehr Zeit in Anspruch, als wenn sie dies selbst „schnell“ vornehmen. Die Anregung zur Selbstständigkeit, die dadurch geschaffen werden könnte, scheint hier hinter den Wünschen der Fachkräfte zu stehen.

Die Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und die Partizipation im Alltag werden hingegen während der Mahlzeiten deutlich. In fast allen Einrichtungen können die Kinder selbst entscheiden, was sie essen und trinken möchten (vgl. bspw. Beobachtung 8, Anhang, S. 39, Z. 14). Ausschließlich in einer größeren Einrichtung gibt es beim Mittagessen bereits vorbereitete Portionen für jedes Kind (vgl. Beobachtung 10, Anhang, S. 50, Z. 124-126).

Auch bezüglich der Platzwahl beim Mittagessen und insbesondere beim Frühstück lassen die pädagogischen Fachkräfte in vielen Einrichtungen die Kinder eigene Entscheidungen treffen. Bspw. können sie sich aussuchen, neben wem sie gerne sitzen möchten und dadurch Freundschaften verfestigen. (vgl. bspw. Beobachtung 1, Anhang,

S. 6, Z. 67-69). Die selbstbestimmte Wahl des Sitzplatzes an den Esstischen haben hingegen in einer Einrichtung nur die älteren Kinder ab drei Jahren. Die jüngeren Kinder sowie Kinder mit Beeinträchtigungen müssen auf zugewiesenen Plätzen sitzen, die nicht verhandelbar sind und die Berücksichtigung ihrer Interessen dadurch deutlich einschränken (vgl. Beobachtung 7, Anhang, S. 37, Z. 41-44). In einer weiteren Einrichtung existiert eine festgelegte Sitzordnung, die auf einem Papier für alle Erwachsenen ersichtlich festgehalten wird und sich wöchentlich ändert (vgl. Beobachtung 19, Anhang, S. 95, Z. 49-51). Diese Ordnung erinnert an eine Schulsituation und ihre strikte Einhaltung wird von den PädagogInnen gewünscht. Womöglich möchten die pädagogischen Fachkräfte dadurch eine Abwechslung erreichen und dafür sorgen, dass die Kinder auch mal neben anderen sitzen, um so neue Freundschaften schließen zu können. Ferner könnten zugewiesene Plätze den Erwachsenen möglicherweise die Mittagssituation dadurch erleichtern, dass sie bspw. „laute“ Kinder voneinander trennen und damit ihr Bedürfnis nach Ruhe und Ordnung erfüllen. Die Entscheidungsbefugnis obliegt den Erwachsenen und das Machtgefälle zwischen Kindern und PädagogInnen wird hier deutlich.

In allen Einrichtungen wird vor dem Mittagessen ein Tischspruch aufgesagt. Lediglich in einer Einrichtung wird dieser von den PädagogInnen bestimmt (vgl. Beobachtung 5, Anhang, S. 28, Z. 53-54). In einigen Kitas sucht die pädagogische Fachkraft ein Kind aus, welches einen Tischspruch aussuchen darf (vgl. bspw. Beobachtung 14, Anhang, S. 67, Z. 40). Hingegen wird in einer anderen Einrichtung dieser durch Mehrheitsbeschluss demokratisch festgelegt (vgl. Beobachtung 10, Anhang, S. 50, Z. 128-130). Durch dieses Verfahren erkennen Kinder, dass sie eine eigene Stimme haben und im Alltag die Möglichkeit besitzen, über gewisse Dinge mitzuentcheiden. Die Pädagoginnen dieser Einrichtung scheinen den Kindern großes Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen zu schenken, wodurch die Kinder die Chance haben, Interessenskonflikte gemeinschaftlich zu regeln und die Erfahrung zu machen, dass Entscheidungen nicht über ihre Köpfe hinweg getroffen werden.

Ein Auszählreim soll in einer anderen Kita dazu dienen, die Auswahl der Vorschläge von Kindern bezüglich des Tischspruchs fair zu bestimmen (vgl. Beobachtung 1, Anhang, S. 6, Z. 70-72). Dadurch haben die Kinder nicht das Gefühl, dass Menschen aufgrund einer bestimmten Eigenschaft bevorzugt von der pädagogischen Fachkraft ausgewählt werden.

Eine andere gemeinschaftliche Aktivität stellt der Morgenkreis am Vormittag dar. Dieser wird zumeist von den pädagogischen Fachkräften gestaltet. Die Kinder haben hier nur

eine eingeschränkte Möglichkeit Partizipation zu erfahren. So dürfen sie bspw. einige Lieder und Bewegungsspiele durch Mehrheitsentscheidung mitbestimmen oder durch ein Meldezeichen vom Wochenende erzählen sowie von anderen Neuigkeiten berichten (vgl. bspw. Beobachtung 1, Anhang, S. 9, Z. 165-167). Der allgemeine Ablauf des Morgenkreises wird allerdings von den PädagogInnen festgelegt. In einigen Einrichtungen müssen die Kinder, insbesondere die Älteren, gegen ihren Willen mitsingen und bei Spielen und Übungen mitwirken (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 91, Z. 162-164), während Pädagoginnen in anderen Kitas die anderweitigen Beschäftigungen der Kinder im Morgenkreis zulassen (vgl. Beobachtung 11, Anhang, S. 56, Z. 98-99). Die Unruhe und das Desinteresse der Kinder im Morgenkreis könnten darauf zurückzuführen sein, dass die PädagogInnen ihre Interessen in den Vordergrund stellen, wie bspw. den „Kalender“ (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 91, Z. 155) und die Themen der Kinder nicht berücksichtigen.

Neben Freispielsituationen, die in allen Einrichtungen beobachtet werden konnten, bieten pädagogische Fachkräfte auch zahlreiche Angebote für Kinder an. In allen Kindertageseinrichtungen gibt es Angebote, die von den pädagogischen Fachkräften selbst initiiert und einige, die von externen Fachkräften angeboten werden.

Die Angebote in einer Kita werden so gestaltet, „*dass jedes Kind daran teilnehmen kann*“ (Interview 5, Anhang, S. 156, Z. 232-233). In diesem Zusammenhang erklärt die Pädagogin, dass diese Anforderung bei der Planung unerlässlich ist, damit kein Kind aufgrund eines Merkmals ausgeschlossen wird. An der Planung dieser Angebote sind ausschließlich die PädagogInnen beteiligt, die diese anbieten und ihr Anliegen höchstens vorher im Team besprechen (vgl. bspw. Interview 3, Anhang, S. 134, Z. 158-160). Somit ist es nicht ersichtlich, inwieweit die aktuellen Themen und Interessen der Kinder aufgegriffen und in die Angebote miteinbezogen werden, da fast alle befragten Personen lediglich von festen Aktivitäten, wie dem wöchentlichem Schwimmen, Turnen oder Yoga sprechen (vgl. bspw. Interview 1, Anhang, S. 122, Z. 166-169).

In den Kindertagesstätten mit einem offenen Konzept können die Kinder zwischen mindestens zwei Angeboten wählen. Im Morgenkreis werden ihnen diese vorgestellt und die Kinder dürfen entscheiden, an welchem Angebot sie gerne teilnehmen möchten (vgl. Beobachtung 11, Anhang, S. 56, Z. 90-94). Die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, die die pädagogischen Fachkräfte den Kindern dadurch gewähren, fördert ihre Ich-Kompetenzen. Eine dieser ist es bspw. selbstbestimmt und solidarisch in einer Gemeinschaft handeln zu können (vgl. SenBJW 2014a, S. 27). Die freiwillige Teilnahme

wird allerdings in einer Kita eingeschränkt, indem die Pädagoginnen die Teilnehmerzahlen für die Angebote festlegen und darauf achten, dass die Kinder nicht immer die gleichen Angebote wählen (vgl. Interview 3, Anhang, S. 135, Z. 201-209).

*„In der Regel beginnt das Traumland damit, dass P<sub>F2</sub> ein Buch für die Kindergruppe vorliest. Während sich einige Kinder gleich ein Buch aus dem Regal nehmen, welches die Pädagogin vorlesen soll, äußern andere den Wunsch lieber eine CD im Nebenraum anzuhören. P<sub>F2</sub> ist damit einverstanden, dass eine kleine Gruppe nach nebenan geht, während sie den anderen Kindern vorliest.“ (Beobachtung 12, Anhang, S. 60, Z. 62-67)*

Wie dieses Beispiel einer Beobachtung zeigt, berücksichtigt die pädagogische Fachkraft die Wünsche der Kinder, die an ihrem Angebot teilnehmen. Außerdem lässt sie es während des Vorlesens zu, dass *„einige Kinder (...) derweil in anderen Büchern [blättern] [...]“ (Beobachtung 12, Anhang, S. 60, Z. 70).*

Als die Pädagogin im Laufe des Angebotes merkt, dass die Kinder das Interesse am gemeinsamen Vorlesen verlieren, bricht sie dieses sogar ab und schlägt den Kindern vor, sich anderweitig zu beschäftigen (vgl. Beobachtung 12, Anhang, S. 60, Z. 74-78).

Die Pädagogin geht flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder ein und nimmt dafür sogar in Kauf, dass sie ihr Angebot frühzeitig abbrechen muss. Ihr scheint das Interesse und die Freude der Kinder am Angebot wichtiger zu sein, als ein durchdachter und strukturierter Angebotsablauf.

Obwohl auch in einer anderen Einrichtung nur die Erwachsenen an der Planung von internen Angeboten beteiligt sind (vgl. bspw. Interview 2, Anhang, S. 128, Z. 149-152), haben die Kinder dort die Chance, sich in den Ablauf von Angeboten einzubringen und ihre Vorstellungen zu äußern (vgl. Beobachtung 7, Anhang, S. 38, Z. 59-78).

Anders hingegen sieht es bei der Gestaltung von Angeboten aus, die von einer externen Fachkraft angeboten werden. Einige PädagogInnen legen Wert darauf, dass alle Kinder mitmachen (vgl. bspw. Beobachtung 10, Anhang, S. 48-49, Z. 85-86), während andere hingegen den Kindern die Entscheidung überlassen, ob sie am Angebot teilnehmen möchten oder nicht (vgl. bspw. Beobachtung 9, Anhang, S. 44, Z. 69-70).

In einer Kita gibt es ein externes Angebot, an dem nur Kinder teilnehmen dürfen, deren Eltern einen zusätzlichen Kostenbeitrag leisten (vgl. Beobachtung 10, Anhang, S. 48-49, Z. 85-86). Dadurch werden Kinder ausgegrenzt, deren Eltern diesen Zusatzbeitrag nicht finanzieren können. Aufgrund dieser Struktur werden Kinder von einem Bildungsangebot

ausgeschlossen und erleben dadurch Ausgrenzung aufgrund von sozioökonomischen Unterschieden. Diese Barriere kann dazu führen, dass diese Kinder sich der Kindergruppe nicht mehr zugehörig fühlen und sich zurückziehen (vgl. Richter-Kornweitz 2013, S. 177).

Ähnlich wie die Staffelung der Elternbeiträge in Brandenburger Kitas nach dem Gehalt der Personensorgeberechtigten, wäre auch hier eine Staffelung des zusätzlichen Kostenbeitrags für musikalische Früherziehung angemessen. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, ein solches Angebot von den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung selbst gestalten zu lassen, um allen Kindern die Teilhabe daran zu ermöglichen und dem inklusiven Leitbild damit einen Schritt näher zu kommen.

### **4.3.2 Bedeutung und Gestaltung von Unterstützungsangeboten**

Mit einer Ausnahme finden in allen Kitas Unterstützungsangebote statt. Lediglich in einer Kindertageseinrichtung gibt es ausschließlich externe Unterstützungsangebote, die nicht in den Räumlichkeiten der Kita stattfinden.

*„Die kommen nicht zu uns hierher, sondern äh die Kinder gehen zu den Psychologen, zu Logopädie, zu Ergotherapie [...]“. (Interview 2, Anhang, S. 128, Z. 162-163)*

Während sich die internen Unterstützungsangebote in zwei Einrichtungen auf eine logopädische Förderung beschränken (vgl. Beobachtung 1, Anhang, S. 7, Z. 115-116; Beobachtung 13, Anhang, S. 63, Z. 54-55), wird in einer anderen Kita darüber hinaus Physiotherapie und Ergotherapie sowie eine schulvorbereitende Frühförderung und Sehfrühförderung angeboten (vgl. Interview 5, Anhang, S. 157, Z. 264-269). In dieser Kita gehen einige Kinder während der Kita-Zeit ebenfalls zu externen Angeboten ins nahegelegene Sozialpädiatrische Zentrum (vgl. Beobachtung 15, Anhang, S. 75, Z. 108).

Die Unterstützungsangebote der externen TherapeutInnen finden in einem Raum der Einrichtung getrennt vom restlichen Gruppengeschehen statt (vgl. bspw. Beobachtung 15, Anhang, S. 75, Z. 104-106). Daher können die Kinder in dieser Zeit nicht an Gruppenaktivitäten teilnehmen. So verpasst ein Junge bspw. den Morgenkreis, weil zeitgleich seine logopädische Förderung stattfindet (vgl. Beobachtung 1, Anhang, S. 7, Z. 115-116).

In der gleichen Kita führen die PädagogInnen zusätzlich spezielle Angebote für die Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf während der Freispielzeit durch (vgl. Interview 1, Anhang, S. 122, Z. 172-178).

Die Unterstützungsangebote werden in den Einrichtungen unterschiedlich gestaltet. In zwei Kitas führt die Logopädin ihr Angebot gleichzeitig mit zwei Kindern durch (vgl. bspw. Beobachtung 13, Anhang, S. 63, Z. 54-55). Darüber hinaus dürfen auf Wunsch auch FreundInnen teilnehmen (vgl. Beobachtung 1, Anhang, S. 7, Z. 115-118), wodurch das Unterstützungsangebot seinen „Sonderstatus“ verliert. In der anderen Einrichtung betont eine Pädagogin zwar im Interview, dass auch andere Kinder mit zu den Angeboten gehen dürfen (vgl. Interview 4, Anhang, S. 146, Z. 313-314), jedoch konnten nur Eins-zu-Eins-Situationen zwischen Kindern und TherapeutInnen beobachtet werden (vgl. bspw. Beobachtung 15, Anhang, S. 75, Z. 105-107).

Das Herausnehmen von einzelnen Kindern aus der Gruppe, um sie gezielt zu fördern, ob durch interne oder externe Unterstützungsangebote, trägt zu einer Kategorisierung zwischen „normal“ und „behindert“ bei. Dadurch wird die Sonderstellung und Ausgrenzung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf begünstigt (vgl. Seitz/Finnern 2012, S. 23). Der Ansatz einiger Einrichtungen, die Unterstützungsangebote zusammen mit zwei Kindern oder mit FreundInnen durchzuführen, lockert diese Strukturen zwar etwas auf, jedoch wäre es in Hinblick auf Inklusion sicherlich vorteilhafter, Unterstützungsangebote in das Gruppengeschehen zu integrieren. Dies würde auch die Kommunikation zwischen TherapeutInnen und PädagogInnen erleichtern, denn nur in einer Einrichtung fiel der intensive Austausch zwischen PädagogInnen und TherapeutInnen auf:

*„P<sub>L2</sub> und die Logopädin tauschen sich einige Minuten über die Logopädiestunde mit Damian (4) aus. Die Logopädin findet, dass der Junge heute gut mitgemacht hat. Daraufhin wird Damian überschwänglich von P<sub>L2</sub> gelobt. Dann fragt er die Logopädin nach den Einzelheiten der Sitzung und nach den Ursachen einiger sprachlicher Besonderheiten. Die logopädische Fachkraft gibt ihm bereitwillig Auskunft, wodurch ein angenehmes Gespräch zwischen den beiden zustande kommt.“ (Beobachtung 15, Anhang, S. 76, Z. 136-141)*

Der Pädagoge und die Logopädin unterhalten sich auf Augenhöhe über die sprachlichen Fortschritte eines Jungen. Dabei loben beide das Kind. Der Pädagoge scheint sehr interessiert an einem Austausch mit der Therapeutin zu sein und profitiert von ihrem Fachwissen.



Um Kinder mit besonderen Bedürfnissen bestmöglich unterstützen zu können, arbeiten die pädagogischen Fachkräfte aller Einrichtungen mit anderen Institutionen, wie Krankenhäusern, Jugendämtern, Sozialpädiatrischen Zentren, Kinder- und Jugendgesundheitsdiensten, kinderpsychiatrischen Praxen, Frühförderstellen etc. zusammen (vgl. bspw. Interview 1, Anhang, S. 122, Z. 193-197). In einer Einrichtung ist diese Kooperation allerdings ausschließlich Aufgabe der FacherzieherInnen für Integration, die individuell für „ihre Integrationskinder“ mit anderen Stellen zusammenarbeiten (vgl. Interview 5, Anhang, S. 156, Z. 258-259).

Die Kooperation mit externen Einrichtungen bietet generell großes Potenzial. Die PädagogInnen können vom Fachwissen der TherapeutInnen und Frühförderkräften profitieren, während diese einen Vorteil aus den praktischen Erfahrungen der PädagogInnen ziehen können (vgl. Seitz/ Finnern 2012, S. 23f.).

In fast allen Einrichtungen schreiben die FacherzieherInnen für Integration Förderpläne bzw. Entwicklungsberichte für die Kinder mit einem „Integrationsstatus“. Eine Pädagogin erklärt in diesem Zusammenhang, dass diese dazu dienen würden, zu erkennen, ob die pädagogischen Maßnahmen für die Kinder wirksam waren oder ob diese angepasst werden müssen (vgl. Interview 5, Anhang, S. 154, Z. 165-174). Eine Pädagogin der gleichen Einrichtung betont außerdem, dass jede Integrationserzieherin die Förderpläne für „ihre Integrationskinder“ schreibt (vgl. Interview 4, Anhang, S. 143, Z. 178-179).

In diesem Kontext berichtet eine andere pädagogische Fachkraft der Einrichtung außerdem, dass sie beim Schreiben der Entwicklungsberichte für ihr Bezugskind darauf achten müsse, dass diese nicht zu positiv klingen, da der Familie ansonsten Gelder gestrichen würden. Deshalb verschweige sie in den Entwicklungsberichten, dass ein Mädchen ihrer Meinung nach nicht vollkommen blind ist (vgl. Beobachtung 21, Anhang, S. 107-108, Z. 146-154). Die Pädagogin steht vor einem Dilemma. Einerseits, ist sie der Meinung, dass das Mädchen Lichtunterschiede wahrnehmen kann, was sie eigentlich in den Entwicklungsbericht schreiben müsste, andererseits möchte sie nicht, dass der Familie Leistungen verwehrt bleiben und hält diese Beobachtung daher nicht schriftlich fest.

In zwei Einrichtungen werden die Förderpläne in Kooperation mit einer Frühförderstelle (vgl. Interview 3, Anhang, S. 133, Z. 84-85) bzw. mit PsychologInnen (vgl. Interview 2, Anhang, S. 125, Z. 56-57) erstellt.

Eine Einrichtung verzichtet auf das Schreiben von Förderplänen und greift stattdessen auf Beobachtungsbögen zurück. Die pädagogischen Fachkräfte besprechen anhand derer im Team, was das jeweilige Kind gerade braucht, wie dies umgesetzt werden kann und welche Pädagogin dafür verantwortlich ist (vgl. Interview 1, Anhang, S. 119, Z. 78-83).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in allen Berliner Einrichtungen eine starke Unterscheidung in IntegrationserzieherInnen und Integrationskinder vorgenommen wird. Die Aufgaben der IntegrationserzieherInnen sind klar definiert. Sie sind für die Integrationskinder verantwortlich, kooperieren dafür mit anderen Institutionen, schreiben die Förderpläne sowie Entwicklungsberichte und sind dafür zuständig, das gesamte Team über die Besonderheiten „ihres Bezugskindes“ aufzuklären. Diese in allen Berliner Kitas verbreitete Einstellung entspricht jedoch nicht dem inklusiven Leitbild, sondern entspringt vielmehr einem integrativen Bildungsverständnis. Die folgende Aussage bestätigt dies:

*„[...] Ja also ohne, dass es irgendwie zu einem Brei verkommt, sondern, dass irgendwie auch ganz klar ist und strukturiert ist, welches Kind hat einen Mehrbedarf und wie kann man das lösen [...].“ (Interview 1, Anhang, S. 121, Z. 143-145)*

Die Pädagogin sieht eine Durchmischung der Kinder problematisch. Sie plädiert für eine klare Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne Mehrbedarf und spricht sich damit eindeutig für das integrative Konzept aus, das vorsieht, Kinder mit Beeinträchtigungen so anzupassen, dass sie in einer bestehenden Kindergruppe „funktionieren“.

Eine inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen sieht diese Unterscheidung jedoch nicht vor. Vielmehr sollen sich heilpädagogische Fachkräfte für alle Kinder der Gruppe verantwortlich fühlen und eng mit den PädagogInnen zusammenarbeiten (vgl. Albers 2011, S. 28).

Eine allgemeine Problematik in Kindertageseinrichtungen ist zudem die Feststellung eines „heil-/sonderpädagogischen Förderbedarfs“, ohne die Kitas keine (finanziellen) Ressourcen für eine spezielle Unterstützung von Kindern mit Beeinträchtigungen erhalten. Diese Bezeichnung „verleiht den Kindern [...] ein Etikett, das zu niedrigen Erwartungen führen kann.“ (GEW 2016, S. 19) Gleichzeitig ist sie ein Merkmal institutioneller Diskriminierung und wirkt einer inklusiven Bildung in Kitas entgegen.

Auch in den Gesetzen der Bundesländer Berlin und Brandenburg ist diese Kategorisierung erkennbar. In der VOKitaFöG des Landes Berlin wird zwischen Kindern mit einem zusätzlichen Bedarf an sozialpädagogischer Hilfe und Kindern mit einem wesentlich erhöhten Bedarf an sozialpädagogischer Hilfe unterschieden. Das KitaG des

Landes Brandenburg sieht lediglich die Kategorie von Kindern mit einem besonderen Förderbedarf vor. Diese Einstufungen, mit denen i.d.R. finanzielle und personelle Ressourcen für die Kitas einhergehen, werden von AmtsärztInnen vorgenommen, was zu einem medizinischen, defizitorientierten Verständnis einer gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen führt. Nach dem Index für Inklusion sollte das Verständnis von Unterstützungsangeboten jedoch breiter gefasst werden, indem „[...] die Arbeit mit den Kindern, die auf Schwierigkeiten stoßen, mit strukturellen Veränderungen für alle Kinder [...]“ verbunden wird (GEW 2016, S. 19).

#### **4.4 Oberkategorie „Rahmenbedingungen“**

*Julia Klimas*

Diese Oberkategorie setzt sich aus den Subkategorien „Zugänglichkeit und Barrierefreiheit“, „Ausstattung der Einrichtung und ihrer Räumlichkeiten“ und „Nutzung von Ressourcen aus der Umgebung“ zusammen.

Sie beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen, die die Gestaltung eines inklusiven Alltags in Kindertageseinrichtungen beeinflussen. Hierzu zählen bauliche und strukturelle Gegebenheiten, die Materialausstattung sowie eine Vernetzung mit externen Kooperationspartnern.

Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens sowie des eingeschränkten Umfangs dieser empirischen Arbeit wird auf die Darstellung der letzten Subkategorie verzichtet. Obwohl sie einen Aspekt der inklusiven Praxis abbildet, liegt der Fokus zur Beantwortung der Forschungsfrage vorrangig auf anderen Aspekten.

##### **4.4.1 Zugänglichkeit und Barrierefreiheit**

„In Tageseinrichtungen für Kinder wird Inklusion behindert, wenn Kinder und Familien auf Barrieren in Bezug auf Lernen, Spiel und Partizipation stoßen. Diese können in unterschiedlichen Formen auftreten: durch bauliche Gegebenheiten, Organisationsabläufe und Strukturen (z. B. Öffnungszeiten), die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die Art der Aktivitäten.“ (GEW 2016, S. 18)

In dieser Subkategorie soll es um mögliche bauliche und strukturelle Barrieren in den Einrichtungen gehen.

*„Der Eingang der Kita liegt hinter dem Haus und ist von der Straße aus nicht zu sehen, weshalb es etwas schwierig ist, ihn zu finden. Man muss zunächst durch den Garten laufen, bevor man ihn sieht.“ (Beobachtung 10, Anhang, S. 47, Z. 55-57)*

Wie aus dieser Beobachtung hervorgeht, ist der Eingang der Kindertageseinrichtung nicht sofort ersichtlich. Auf Familien und BesucherInnen könnte es abschreckend wirken, wenn sie erst durch einen fremden Garten und anschließend hinter dem Haus entlanglaufen müssen, um die Kita zu betreten. Fehlen außerdem noch „Willkommens“- und „Richtungsschilder“, die zum Eingang verweisen, könnte es für Außenstehende den Anschein erwecken, als sei die Einrichtung keine öffentliche Institution und bilde eine geschlossene Gemeinschaft, die „Neuankömmlinge“ nicht willkommen heißt.

*„Der Kinderladen befindet sich im Kellergeschoss eines Altbaus und drei Stufen führen in die Räumlichkeiten der Einrichtung.“ (Beobachtung 1, Anhang, S. 8, Z. 125-126)*

Durch die Stufen ist der Zugang zu dieser Einrichtung z. B. für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen erschwert.

Auch in den Einrichtungen stoßen Kinder und Erwachsene, die bspw. in einem Rollstuhl sitzen, an ihre Grenzen. In den meisten Kitas sind nicht alle Räume oder Bereiche ebenerdig. In einer Einrichtung führen ausschließlich mehrere Treppenstufen in den Krippen- und Elementarbereich (vgl. Beobachtung 10, Anhang, S. 48, Z. 58-60). Um die Räumlichkeiten sowie die Küche und MitarbeiterInnen-Toilette einer anderen Kita betreten zu können, müssen ebenfalls einige Stufen hinunter- sowie hinaufgestiegen werden (vgl. Beobachtung 4, Anhang, S. 24, Z. 22-24).

Nur die Kindertageseinrichtung mit dem Schwerpunkt Inklusion scheint darauf ausgerichtet zu sein, inklusiven Anforderungen auch baulich gerecht zu werden. Zwar gibt es in dieser Einrichtung ebenfalls mehrere Etagen, jedoch können diese über einen geräumigen Fahrstuhl uneingeschränkt erreicht werden (vgl. Beobachtung 18, S. 93, Z. 238-240). Die Flure und Räume bieten, bspw. für Rollstühle und Kinderwagen, ausreichend Platz. Darüber hinaus sind die Fenster ebenerdig, sodass alle Kinder nach draußen schauen können (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 92, Z. 213).

Trotz dieser baulichen Maßnahmen äußert sich eine Pädagogin der Einrichtung kritisch zum Thema Barrierefreiheit in der eigenen Kita:

*„Also man merkt das einfach immer wieder, wo Lücken entstehen. Wir haben ja auch ganz kleine Erhöhungen manchmal in den Räumen. Merkt man so gar nicht, aber wenn*

*man dann zum Beispiel mit gewissen Kindern, die auch versuchen das Laufen zu lernen oder dann an gewissen Geräten versuchen alleine sich vorwärts zu bewegen und da immer wieder an diesen Ecken hängen bleiben und auch wenn andere Kinder versuchen sie zu schieben, das auch nicht schaffen, weil sie einfach nicht genug Kraft haben [...]. Ja, draußen ist es auch n bisschen schwierig find ich im Garten. Also, wie gesagt da is so ne leichte Schräge halt drin, [...].“ (Interview 4, Anhang, S. 141, Z. 63-72)*

Wie die Aussage der pädagogischen Fachkraft zeigt, gilt es nicht nur die „oberflächlichen“ bzw. eindeutigen und sichtbaren baulichen Barrieren bzw. Unebenheiten aufzuspüren, sondern auch Beobachtungen heranzuziehen, um zu erkennen, mit welchen Hindernissen Kinder im Alltag zu kämpfen haben. Damit kann Inklusion als ein Prozess verstanden werden, der alle Beteiligten dazu auffordert, sich mit jeglichen Barrieren auseinanderzusetzen und der nicht mit der Anschaffung von Rampen oder Aufzügen endet.

Neben den erwähnten Barrieren in Kindertagesstätten können auch Strukturen wie die Öffnungszeiten insbesondere für berufstätige Eltern ein Hindernis darstellen. Während die größeren Einrichtungen zwischen 7:00-17:00 Uhr geöffnet haben (vgl. Anhang, S. 166-167), können Väter und Mütter der Elterninitiative ihre Kinder erst ab 8:00 Uhr in die Kita bringen (vgl. Anhang, S. 164). Aufgrund der kurzen Öffnungszeiten könnten gerade Eltern, die im Schichtdienst arbeiten oder alleinerziehend sind, auf Schwierigkeiten stoßen. In diesem Zusammenhang müssten die Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen hinsichtlich ihrer Betreuungszeiten überdacht und den Arbeitszeiten von Eltern angepasst werden. Familien sollten nicht vor der Herausforderung stehen, sich langwierig eine geeignete Kindertagesstätte suchen oder ihre berufliche Situation verändern zu müssen (z. B. durch die Reduzierung der Arbeitszeit), um sich den Einrichtungen anzupassen.

#### **4.4.2 Ausstattung der Einrichtung und ihrer Räumlichkeiten**

„Um dem Anspruch von Inklusion als Anpassungsleistung des Systems an die Voraussetzungen und Bedarfe aller Kinder gerecht zu werden, müssen Rahmenbedingungen Standards genügen, nach denen jedes Kind unabhängig von Status oder Zuschreibung von jeder Einrichtung aufgenommen werden kann. Dazu müssen gegebenenfalls zusätzliche Ressourcen (Personalstärke, Gruppengröße, räumliche Voraussetzungen) bereitgestellt werden.“ (Albers 2011, S. 29)

Wie dieses Zitat zeigt, bedarf es einer geeigneten Anpassung der Personal- und Gruppenstärke sowie die Veränderung der Ausstattung der Einrichtung und ihrer Räumlichkeiten, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte in Berlin waren sich darüber einig, dass Inklusion nur mit einem entsprechend hohen Personalschlüssel gelingen kann (vgl. bspw. Interview 5, Anhang, S. 151, Z. 53-54). Viele PädagogInnen haben das Gefühl, dass es Kinder gibt, die mehr Aufmerksamkeit von ihnen verlangen und eine intensivere Betreuung benötigen, wodurch eine höhere Personalausstattung notwendig wäre. Ebenso sind die pädagogischen Fachkräfte der größeren Einrichtung der Meinung, dass eine individuelle, bedürfnisorientierte Betreuung von Kindern in der großen Gruppe erschwert wird (vgl. Interview 4, Anhang, S. 147, Z. 326-342). Die Pädagogin der Brandenburger Kita hingegen thematisiert diese Herausforderung nicht.

Wie im Kapitel 2.3 ausgeführt, ist der Personalschlüssel in Berliner Kitas höher als in Brandenburger Kitas. Daher ist es erstaunlich, dass ausschließlich die Berliner Kitas einen zu niedrigen Personalschlüssel beklagen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass, wie bereits erläutert, Inklusion im Brandenburger Bildungsplan keine Berücksichtigung findet. Dementsprechend wird in der Brandenburger Kita kein Schwerpunkt auf die inklusive Bildung von Kindern gelegt wird, weshalb zusätzliches Personal nicht notwendig erscheint. Es ist außerdem zu vermuten, dass die Vielfalt innerhalb der Brandenburger Kita wesentlich geringer als in den Berliner Kitas ist, weshalb der Bedarf an individueller Betreuung auf den ersten Blick nicht so hoch erscheint und einen geringeren Stellenwert im Kita-Alltag einnimmt.

Den Kindern aller Kindertageseinrichtungen stehen eine Vielzahl von Räumlichkeiten und Materialien zum Spielen, Erkunden und Lernen zur Verfügung. Ebenso gibt es in einer Kita die Möglichkeit, sich zum ungestörten Alleinspiel oder zum Ausruhen in einem Zimmer zurückzuziehen (vgl. Beobachtung 10, Anhang, S. 51, Z. 170-171). Viele Einrichtungen verfügen außerdem über unterschiedlich hohe Tische und Stühle für eine altersangemessene Entwicklung der Kinder (vgl. bspw. Beobachtung 1, Anhang, S. 10, Z. 197-198). Ferner gibt es in einer Kita ausreichend Platz für Roll- und Therapiestühle sowie andere Hilfsmittel (vgl. Beobachtung 21, Anhang, S. 106, Z. 111-112).

Allerdings konnte in allen Einrichtungen beobachtet werden, dass manche Räume nur auf Anfrage einer pädagogischen Fachkraft betreten werden dürfen (vgl. bspw. Beobachtung 14, Anhang, S. 71, Z. 155-157). Diese eingeschränkte Zugänglichkeit spiegelt sich auch bei der Materialausstattung wider, da sich in vielen Kitas z. B Bücher oder Spiele nicht

auf Augenhöhe der Kinder befinden (vgl. bspw. Beobachtung 1, Anhang, S. 7, Z. 109-111). Somit können sie nur eingeschränkt eigene Entscheidungen bezüglich der Wahl von Spielmaterialien und Räumen treffen.

In einigen Einrichtungen werden die PädagogInnen von einer Reinigungs- und/oder Küchenkraft unterstützt. Diese zusätzliche Hilfe wird von einer pädagogischen Fachkraft ganz besonders geschätzt (vgl. Interview 1, Anhang, S. 118, Z. 37-45). Im Alltag können sich die PädagogInnen dadurch in einigen Situationen intensiver um Kinder und Familien kümmern.

Inklusion bedeutet jedoch nicht nur den Bedarfen von Kindern gerecht zu werden, sondern auch die Bedürfnisse von MitarbeiterInnen und Familien in den Blick zu nehmen. Hinsichtlich der Ausstattung der Kitas haben Eltern in einer Einrichtung die Gelegenheit, Kinderwagen, Laufräder oder ähnliches in einem Raum abzustellen und beim Abholen auf einer Couch im Eingangsbereich auf ihre Kinder zu warten. Ebenso stehen ihnen eine eigene Gästetoilette, sowie eine Toilette für Menschen mit Beeinträchtigung zur Verfügung (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 89, Z. 121-124).

Indes müssen Eltern einer anderen Kita die Kinderwagen außerhalb der Kita-Räume abstellen und auf kleinen Holzbänken in der Garderobe auf ihre Kinder warten (vgl. Beobachtung 5, Anhang, S. 30, Z. 108-109; Beobachtung 7, Anhang, S. 36, Z. 3). Familien könnten sich dadurch unerwünscht fühlen und es wird der Anschein erweckt, als würden es die PädagogInnen begrüßen, wenn Eltern oder andere Angehörige die Einrichtung lediglich zum Bringen und Abholen der Kinder betreten.

Während manche Kindertageseinrichtungen über eigene Räume für das Personal verfügen, haben die pädagogischen Fachkräfte in anderen Kitas keine eigenen Rückzugsorte (vgl. bspw. Beobachtung 14, S. 70, Z. 142).

Die größeren Einrichtungen besitzen ein eigenes Außengelände mit einer Vielzahl an Spielgeräten wie u. a. Schaukeln, Rutschen und Dreirädern. Darüber hinaus verfügen sie über einen Turnraum (vgl. Beobachtung 13, Anhang, S. 65, Z. 88-89; Beobachtung 18, Anhang, S. 93, Z. 222-226). In den kleineren Einrichtungen hingegen besuchen die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern nahegelegene Spielplätze, damit sie den kindlichen Bedürfnissen nach Bewegung und spielerischer Abwechslung gerecht werden können (vgl. Beobachtung 4, Anhang, S. 25, Z. 44-45).

*„Viele [Bücher] thematisieren Andersartigkeit, z.B. Irgendwie Anders, Elmar, der Regenbogenfisch etc.“ (Beobachtung 17, Anhang, S. 84-85, Z. 88-89)*

In den meisten Kindertageseinrichtungen gibt es Bücher, die über verschiedene Kulturen, Religionen und Menschen mit besonderen Bedürfnissen informieren. Jedoch sind alle Bücher ausschließlich in deutscher Sprache geschrieben (vgl. bspw. Beobachtung 19, Anhang, S. 97, Z. 116-117). Vermutlich liegt dies daran, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder mit dem deutschen Schriftbild vertraut machen wollen, um sie so besser auf die Schule vorzubereiten. Zum anderen kommt der Großteil der PädagogInnen aus Deutschland (vgl. Anhang, S. 179), weshalb es eher unwahrscheinlich ist, dass sie Bücher in anderen Sprachen mit den Kindern lesen.

Neben den Büchern, die eine sozio-kulturelle Vielfalt abbilden, gibt es in einer Einrichtung darüber hinaus auch Puppen mit unterschiedlichen Hautfarben (vgl. Beobachtung 1, Anhang, S. 8, Z. 140-141) und in einer anderen Kita eine Weltkarte mit selbstgestalteten Flaggen von verschiedenen Ländern (vgl. Beobachtung 18, Anhang, S. 93, Z. 220-221).

In der Inklusions-Kita wurden an den Wänden der Bereiche Fühlleisten auf Kinderhöhe angebracht, um den haptischen Tastsinn zu fördern (vgl. Beobachtung 15, Anhang, S. 73, Z. 65-67). In einem Bereich der Einrichtung gibt es zudem eine größere „Wahrnehmungsbox“, die insbesondere die Sinne von Kindern mit besonderen Bedürfnissen anregt (vgl. Beobachtung 15, Anhang, S. 77, Z. 166-168). Eine Korbschaukel im Außenbereich erleichtert außerdem ein gemeinsames Spielen und Beisammensein von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen (vgl. Interview 4, Anhang, S. 141, Z. 78-85).

Die dargestellte Materialvielfalt in den Einrichtungen trägt dazu bei, dass viele Dimensionen und Lebenswelten von Kindern repräsentiert werden.

*„Und was gut ist, wenn man halt wirklich Materialien sieht oder so, was man noch braucht, dann kann man das auch bestellen. Also da habe ich jetzt selten Schwierigkeiten gehabt [...]“ (Interview 4, Anhang, S. 148, Z. 390-392)*

Die Pädagogin dieser Einrichtung äußert sich positiv zu der Möglichkeit, uneingeschränkt Materialien bestellen zu können. Diese Aussage impliziert, dass die Anschaffung neuer Materialien nicht ausschließlich in der Verantwortung der Leitung liegt, sondern von allen MitarbeiterInnen getragen wird. Dies führt nicht nur zur Gleichberechtigung aller



Personen, sondern auch dazu, dass sie sich gleichermaßen verantwortlich für die kindgerechte Ausstattung der Einrichtung fühlen.

#### **4.5 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse**

*Julia Czarnetzki*

Allgemeine Aussagen aus den Ergebnissen lassen sich nur schwer treffen, da der inklusive Alltag in den Kindertageseinrichtungen divergent gestaltet wird. Dennoch soll im Folgenden die Forschungsfrage anhand der wichtigsten Erkenntnisse beantwortet werden.

Im Rahmen der Oberkategorie „Gemeinschaft bilden“ lässt sich festhalten, dass die PädagogInnen bemüht sind, alle Kinder und ihre Familien in der Einrichtung willkommen zu heißen. Insbesondere der täglichen Begrüßung und Verabschiedung wird eine große Bedeutung beigemessen, woraus sich ableiten lässt, dass der inklusive Wert der Gemeinschaft in diesem Punkt bereits in den Kitas gelebt wird. Aushänge, die ausschließlich in deutscher Sprache verfügbar sind, stellen wichtige Informationen für die Eltern bereit und sorgen für die Transparenz der pädagogischen Arbeit. Wiederum stellen sie für Eltern, die diese nicht lesen können, eine Barriere dar und führen dazu, dass sie sich unerwünscht fühlen. Die inklusiven Werte der Anerkennung von Vielfalt sowie der Teilhabe aller Beteiligten werden dahingehend nicht verfolgt.

Die Begegnung zwischen Kindern und PädagogInnen findet einerseits auf Augenhöhe statt, indem ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen geschaffen wird, das von Respekt, Fairness und gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist. Andererseits wird in unterschiedlichen Alltagssituationen ein Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen spürbar. Die PädagogInnen üben Autorität aus, indem sie ihre Bedürfnisse über die der Kinder stellen. Der inklusive Wert der Gleichberechtigung wird somit nicht berücksichtigt. Diese verschiedenen Umgangsweisen lassen sich vermutlich auf die individuellen Haltungen der pädagogischen Fachkraft zurückführen.

Diese beharren zudem über die Eingewöhnung hinaus auf dem Konzept der „Bezugskinder“, was jedoch im Alltag dazu führt, dass sich PädagogInnen oftmals nur für bestimmte Kinder verantwortlich fühlen. Je mehr Kinder in der Einrichtung betreut werden, desto deutlicher wird diese Aufteilung sichtbar.

Außerdem lässt sich erkennen, dass in allen Einrichtungen großen Wert auf gemeinschaftliche Aktivitäten gelegt wird. Die PädagogInnen achten zudem darauf, dass

die Kinder respektvoll und wertschätzend miteinander umgehen. Dies erreichen sie, indem sie mit den Kindern ins Gespräch gehen und ihnen Handlungskonsequenzen aufzeigen, wenn diese sich unangemessen gegenüber anderen Kindern verhalten haben. Die strikte Einhaltung von individuellen Werten der PädagogInnen, wie bspw. Disziplin und Ordnung, schränkt die Entfaltung inklusiver Werte ein, wodurch die Gestaltung eines inklusiven Alltags erschwert wird.

Im Rahmen der Oberkategorie „Vielfalt als Ressource nutzen“ fällt vor allem die starke Kategorisierung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte auf, die den Kita-Alltag prägt. Diese Zuordnung könnte aufgebrochen werden, wenn Vielfalt verstärkt als Ressource wahrgenommen wird, was jedoch in keiner Einrichtung ersichtlich ist.

Um die pädagogische Arbeit vermeintlich zu erleichtern, werden die Kinder bestimmten Gruppen zugeordnet, was oft zu Stigmatisierung und Exklusion führt. Darüber sind sich die pädagogischen Fachkräfte allerdings nicht bewusst, sondern empfinden diese Einteilung als legitim. Die Diversität der Kindergruppe als bereichernd anzuerkennen, wird dadurch erschwert, dass an den Konzepten von „Normalität“ und „Andersartigkeit“ festgehalten wird. Der Integrationsgedanke ist in den Einrichtungen immer noch sehr präsent, was jedoch auch dazu führt, dass PädagogInnen Kindern mit Beeinträchtigungen besondere Aufmerksamkeit schenken und ihre Bedürfnisse gezielt wahrnehmen.

Hingegen werden andere Dimensionen von Vielfalt, wie unterschiedliche kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten, kaum berücksichtigt. Die unterschiedlichen Lebenswelten vieler Kinder finden daher im Kita-Alltag keine Anerkennung.

Besonders auffällig ist die geringe Wertschätzung von Vielfalt in der Brandenburger Kita, woraus sich ableiten lässt, dass die Motivation, Vielfalt als Ressource zu nutzen, mitunter von den Vorgaben in den Bildungsplänen abhängt.

Ferner kann eine heterogene Personalstruktur einen Impuls für die Wahrnehmung und Anerkennung von Vielfalt geben, jedoch mangelt es allen Teams an Diversität.

Mit herausforderndem Verhalten und Konflikten können pädagogische Fachkräfte besser in Kitas mit einem hohen Personalschlüssel und kleinen Kindergruppen umgehen. Die PädagogInnen gehen angemessen auf die Bedürfnisse der Kinder ein und begleiten sie in anspruchsvollen Situationen. Daher kann ein hoher Personalschlüssel sowie eine geringe Gruppengröße als wichtiges Potenzial für die Nutzung von Vielfalt als Ressource betrachtet werden.

Die pädagogischen Fachkräfte nehmen diskriminierendes Verhalten in der Kindergruppe nur begrenzt wahr, wodurch Exklusion nicht immer erfolgreich entgegenwirkt werden kann. Vielmehr werden in vielen Einrichtungen Kinder durch Erwachsene diskriminiert, in dem sie auf bestimmte charakterliche oder phänotypische Merkmale reduziert werden. Die Vielfalt innerhalb der Kindergruppe wird von den pädagogischen Fachkräften stereotypisiert und nicht in vollem Umfang berücksichtigt. Die PädagogInnen scheinen sich ihrem abwertenden Verhalten nicht bewusst zu sein und ihre Vorurteile gegenüber Kindern nicht zu reflektieren.

Die Auswertung der Oberkategorie „Spiel und Lernen gestalten“ ergab, dass Partizipation und Teilhabe von Kindern als ein wesentlicher Aspekt von Inklusion im Kita-Alltag besonders während der Mahlzeiten und Angebote deutlich wird. Entscheidungen werden durch Mehrheitsbeschluss oder Auszählung getroffen, wodurch alle Kinder demokratisch beteiligt werden. Obwohl die Kinder selbst bestimmen dürfen, an welchen Angeboten sie teilnehmen möchten, werden sie nicht in deren Planung mit einbezogen. Teilweise orientieren sich die pädagogischen Fachkräfte während der Durchführung an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder. Die Teilhabe aller Kinder wird deutlich eingeschränkt, wenn die Teilnahme an Angeboten von finanziellen Zuschüssen abhängig ist. Für einige Familien kann dies eine Barriere darstellen und widerspricht daher dem inklusiven Bildungsgedanken.

Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen wird die Möglichkeit geschaffen, an Unterstützungsangeboten in den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung teilzunehmen. Dieses Angebot verliert seinen Sonderstatus zunehmend dadurch, dass auch andere (befreundete) Kinder daran teilnehmen dürfen.

In allen Kitas werden Förderpläne ausschließlich für Kinder mit Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten geschrieben, die dazu beitragen sollen, Defizite auszugleichen, um eine Integration dieser Kinder zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang sind IntegrationserzieherInnen häufig nur für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zuständig, was dazu führt, dass andere Kinder kaum von ihren Kompetenzen profitieren können.

Erschwert wird die Etablierung von Inklusion zudem durch die gesetzlich vorgeschriebene Feststellung eines heilpädagogischen Förderbedarfs, ohne die der Kita keine finanziellen Zuschüsse gewährt werden. Durch dieses System wird Kindern mit besonderen Bedürfnissen jedoch weiterhin ein Sonderstatus zugeschrieben, was sich in

der pädagogischen Arbeit bemerkbar macht. Die Vielfalt der Kinder wird in diesem Fall nicht als Ressource genutzt, sondern vielmehr als Defizit wahrgenommen.

Die Realisierung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen ist von diversen Rahmenbedingungen abhängig, die mithilfe der gleichnamigen Subkategorie aufgezeigt werden konnten. Um die Aufnahme aller Kinder garantieren zu können, müssen sich Kitas zunehmend mit ihrer Zugänglichkeit für alle Menschen auseinandersetzen. Treppenstufen im Eingangsbereich sowie in den Räumlichkeiten der Kita können Barrieren bspw. für Kinder oder andere Familienmitglieder mit einer körperlichen Beeinträchtigung darstellen. Aufzüge, wie in der Kita mit dem Schwerpunkt Inklusion, können dabei helfen, diese zu überwinden, um der Vielfalt von Familien gerecht zu werden. Auch strukturelle Barrieren, wie unzureichend lange Öffnungszeiten, können Kinder von dem Besuch einer Kita ausschließen.

Neben den vorangestellten Rahmenbedingungen sehen pädagogische Fachkräfte die derzeitige Personalausstattung als eine Herausforderung für das Gelingen von Inklusion in Berliner Kindertagesstätten an. Sie plädieren für einen höheren Personalschlüssel, um dadurch den vielfältigen Bedürfnissen aller Kinder besser gerecht werden zu können. In diesem Zusammenhang stellen zusätzliche hauswirtschaftliche MitarbeiterInnen eine Ressource dar, um eine intensivere pädagogische Arbeit gewährleisten zu können.

In den Kindertageseinrichtungen werden durch eine vielfältige Raum- und Materialausstattung verschiedene Lebenswelten von Kindern berücksichtigt. Insbesondere Bücher thematisieren religiöse und kulturelle Identitäten von Menschen und tragen damit zu einem Verständnis von Vielfalt bei. Unabhängig von den individuellen Ausgangslagen ermöglichen besondere Spielgeräte das gemeinsame Spielen und Lernen von Kindern und schaffen Interaktionsmöglichkeiten.

Der Alltag in Kindertageseinrichtungen wird, wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, in vielen Punkten bereits inklusiv gestaltet. Jedoch zeigt die Untersuchung an vielen Stellen einen Verbesserungsbedarf auf. Deutliche Unterschiede machten sich vor allem zwischen den Bundesländern bemerkbar.

## 5 Fazit

*Julia Klimas*

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchung konnten aussagekräftige Erkenntnisse zu Beantwortung der Forschungsfrage liefern. Daraus lassen sich konkrete Handlungsempfehlungen für die inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen ableiten.

Damit sich alle Familien in einer Kindertageseinrichtung willkommen und akzeptiert fühlen, sollten pädagogische Fachkräfte darauf bedacht sein, Aushänge nicht nur in deutscher Sprache zu verfassen. Vielmehr sollten sie bemüht sein, Informationen so zur Verfügung zu stellen, dass alle Eltern und andere Familienmitglieder die Möglichkeit haben, diese zu verstehen. Dafür wäre es bspw. denkbar, Aushänge in verschiedene Sprache übersetzen zu lassen oder die Informationen in Form von Piktogrammen bereitzustellen.

Pädagogische Fachkräfte sollten sich zudem vor Augen führen, dass eine Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen eine Form der Diskriminierung darstellt. Dem kann durch eine respektvolle Begegnung auf Augenhöhe entgegengewirkt werden, in der die PädagogInnen angemessen auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, anstatt die Erfüllung ihrer eigenen Bedürfnisse vorzuziehen. Dafür ist es notwendig, die eigene Einstellung sowie das eigene Verhalten stets zu reflektieren, um sich über Machtgefälle bewusst zu werden.

Um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden zu können, ist es insbesondere in größeren Einrichtungen sinnvoll, Zuständigkeiten innerhalb des Teams aufgabenbezogen statt kindebezogen zu verteilen. Dadurch können alle Kinder von den vielfältigen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte profitieren, ohne dass bestimmte Kinder benachteiligt werden, wenn ihre BezugserzieherIn bspw. nicht anwesend ist (vgl. Seitz/Finnern 2012, S. 23).

Inklusion erfordert es, alle Kinder in ihren Mehrfachzugehörigkeiten wahrzunehmen und ihre verschiedenen Lebenswelten anzuerkennen. Im Rahmen dessen müssen kategorisches Denken und stereotype Zuschreibungen hinterfragt und vermieden werden. Ein erster Schritt besteht darin, sich seiner gesellschaftlich geprägten Vorurteile bewusst zu werden, um Vielfalt als Ressource anerkennen zu können. Dazu zählt auch, den Fokus in der Kita auf die kulturellen und religiösen Identitäten von Kindern zu lenken, anstatt diese zu ignorieren. Denkbar wäre es bspw. Lieder oder Tischsprüche in den

verschiedenen Sprachen der Familien in den Alltag zu integrieren oder Feste aus verschiedenen Religionen in der Kita zu feiern.

Zudem sollte bei der Planung von Angeboten darauf geachtet werden, auch die Kinder miteinzubeziehen, um ihnen dadurch eine größere Teilhabe am Alltag zu ermöglichen. Hierbei ist es von Bedeutung, die Themen der Kinder sensibel wahrzunehmen und darauf aufbauend passende Angebote zu entwickeln. In diesem Sinne sollten sich pädagogische Fachkräfte dafür einsetzen, Angebote so zu gestalten, dass alle Kinder daran teilnehmen können. Dies schließt mit zusätzlichen Kosten verbundene Angebote aus, sofern sich nicht alle Familien diese Mehrkosten leisten können.

Eine weitere Empfehlung besteht darin, Entwicklungspläne ressourcenorientiert für alle Kinder der Gruppe zu schreiben, um die pädagogische Arbeit gezielter auf die Heterogenität der Gruppe ausrichten zu können. Dadurch wird zum einen dem Sonderstatus mancher Kinder entgegengewirkt, zum anderen können alle Kinder davon profitieren, da die pädagogischen Fachkräfte mit deren Hilfe die Bedürfnisse aller Kinder besser erkennen und erfüllen können (vgl. Albers 2011, S. 29).

Um keinem Kind den Zugang zu einem frühkindlichen Bildungssystem zu verwehren, müssen pädagogische Fachkräfte aktiv für eine barrierefreie Einrichtung eintreten, anstatt Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufgrund baulicher Hindernisse abzulehnen. Dazu gehört es, sich darüber bewusst zu werden, welche Barrieren die Kita hat und Überlegungen darüber anzustellen, wie diese schrittweise abgebaut werden können. Diese Vorkehrungen sollten allerdings nicht erst getroffen werden, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die Kita besuchen, sondern idealerweise schon im Voraus bedacht werden. Im Hinblick auf Barrieren sollten Kindertageseinrichtungen auch darum bemüht sein, die Bedürfnisse der Eltern in die Gestaltung der Öffnungszeiten einfließen zu lassen, damit bspw. kurze Öffnungszeiten keine Hürde für berufstätige Eltern darstellen.

Inklusion ist nicht von heute auf morgen realisierbar, sondern stellt einen zeitintensiven Prozess dar. Die vorgestellten Handlungsempfehlungen können als Ressource für die Etablierung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen betrachtet werden. Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass Inklusion nur dann gelingen kann, wenn sich alle Beteiligten dafür einsetzen.

## Literaturverzeichnis

Albers, Timm (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten.* München: Reinhardt Verlag.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2013): *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages.* URL: [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT\\_Bericht/Gemeinsamer\\_Bericht\\_zweiter\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile) – Download vom 16.06.2016.

Azun, Serap (2013): *Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie.* In: Petra Wagner (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilbewusster Bildung und Erziehung.* 3. Gesamtaufl., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 222-240.

Balzert, Helmut/ Schröder, Marion/ Schäfer, Christian (2011): *Wissenschaftliches Arbeiten. Ethik, Inhalt & Form wiss. Arbeiten, Handwerkzeug, Quellen, Projektmanagement, Präsentation.* 2. Aufl., Herdecke: W3L-Verlag.

Bamler, Vera/ Werner, Jilian/ Wustmann, Cornelia (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden.* Weinheim: Juventa Verlag.

Baum, Christoph (2015): *Finanzierung von Kindertagesstätten in Brandenburg. Auslegungshilfe zu §§ 15 ff. KitaG für Träger von Tagesbetreuungseinrichtungen.* URL: [http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Auslegungshilfe\\_Kitafinanzierung.pdf](http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Auslegungshilfe_Kitafinanzierung.pdf) – Download vom 30.06.2016.

Bentele, Verena (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen) (Hrsg.) (2014): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* URL: [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UN\\_Konvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UN_Konvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) – Download vom 30.05.2016.

Boeree, George (1998, 2006): *Persönlichkeitstheorien. Abraham Maslow.* URL: [http://www.social-psychology.de/do/PT\\_maslow.pdf](http://www.social-psychology.de/do/PT_maslow.pdf) - Download vom 30.05.2016.

Booth, Tony (2010): Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. URL: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24107&token=72877d00d8142c7d3c29e2d717653f7388400e4e&sdownload=> - Download vom 08.06.2016.

Brazelton, T. Berry/ Greenspan, Stanley I. (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. URL: [https://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/\\_C3\\_9Cbereinkommen-\\_C3\\_BCber-die-Rechte-des-Kindes.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](https://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf) – Download vom 30.05.2016.

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Kindertagesbetreuung: Betreuungsangebot und Inanspruchnahme. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2016/225916/kindertagesbetreuung> - Download vom 01.06.2016.

Dahlberg, Gunilla (2010): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogin in postmoderner Perspektive. In: Wassilios Emmanuel Fthenakis und Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-30.

Derman-Sparks, Louise (2013): Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilbewusster Bildung und Erziehung. 3. Gesamtaufl., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 279-293.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. URL: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> - Download vom 30.05.2016.

Deutscher Ethikrat (Hrsg.) (2012): Intersexualität. Stellungnahme. URL: <http://www.ethikrat.org/dateien/pdf/stellungnahme-intersexualitaet.pdf> - Download vom 04.06.2016.



Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e.V. (Hrsg.) (2015): Paritätischer Anforderungskatalog. Inklusion: Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.), Weinheim: Juventa-Verlag., S. 437-456.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2016): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Zarbock GmbH & Co. KG.

Groschwald, Anne/ Rosenkötter, Henning (2015): Inklusion in Krippe und Kita. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Ha, Kien Nghi (2013): 'People of Color' als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2009/11/01/people-color-als-diversity-ansatz-der-antirassistischen-selbstbenennungs-und> - Download vom 20.06.2016.

Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Herm, Sabine (2012): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Das Praxisbuch zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. 4., überarbeitete Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag.

Jung, Edita (2012): Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen – eine Annäherung an die inklusive Frühpädagogik? In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 115-128.

Kasüschke, Dagmar/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. Grundlagen der Frühpädagogik, Bd. 1. Kronach: Carl Link Verlag.

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse.  
URL:

[https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie\\_Inklusion\\_Klemm\\_2013.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf) - Download vom 16.06.2016.

Krause, Anke (2013): Woher kommst du? – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen.  
In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilbewusster Bildung und Erziehung. 3. Gesamtaufl., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 129-138.

Langer, Antje (2010): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.), Weinheim: Juventa-Verl., S. 515-526.

Largo, Remo H. (2006): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 12. Aufl., München: Piper Verlag GmbH.

Mac Naughton, Glenda (2006): Respect for diversity. An international overview. URL:  
<http://www.centresupport.com.au/wp-content/uploads/2015/07/Respect-for-Diversity.pdf> - Download vom 01.06.2016.

Malina, Barbara (o. J.): Inklusive Bildung weltweit. URL:  
<http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-international/inklusive-bildung-weltweit.html> - Download vom 21.05.2016.

Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.  
Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Social Research. Sozialforschung. URL:  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> - Download vom 02.07.2016.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey/ Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601-613.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) (Hrsg.) (2006): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.  
URL:

[http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.3973.de/Grundsaeetze\\_elementarer\\_Bildung.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.3973.de/Grundsaeetze_elementarer_Bildung.pdf) - Download vom 12.06.2016.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) (2014): Hilfen zur Erziehung. URL: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lhm1.c.46041.de> - Download vom 01.07.2016.

Morgen, Clara (2013): Mein intersexuelles Kind. Weiblich männlich fließend. Berlin, Förbau: TRANSIT Buchverlag.

Platte, Andrea (2016): Kindertageseinrichtungen. In: Ingeborg Hedderich/ Gottfried Biewer/ Judith Hollenweger/ Reinhard Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 267-272.

Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). URL: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion\\_in\\_der\\_Fruehpaedagogik\\_5Band\\_2uebaAuflage\\_2014\\_Prenzel.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf) - Download vom 02.07.2016.

Richter-Kornweitz, Antje (2013): Meine Mutter hat ja kein Geld – soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kindern. In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilbewusster Bildung und Erziehung. 3. Gesamtaufl., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 174-183.

Ritz, Manuela (2013): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“ In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilbewusster Bildung und Erziehung. 3. Gesamtaufl., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 165-173.

Rohrman, Tim (2010): Starke Mädchen-starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg.

Seitz, Simone/ Finnen, Nina-Kathrin (2012): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal.... In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 15-26.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.) (2014a): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. URL: [http://www.gew-berlin.de/public/media/berliner\\_bildungsprogramm\\_2014.pdf](http://www.gew-berlin.de/public/media/berliner_bildungsprogramm_2014.pdf) - Download vom 30.05.2016.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.) (2014b): Rahmenvereinbarung über die Finanzierung und Leistungssicherstellung der Tageseinrichtungen. URL: [file:///C:/Users/Julia/Downloads/rv-tag%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Julia/Downloads/rv-tag%20(2).pdf) - Download vom 05.06.2016.

Stangl, Werner (2016): Bedürfnis. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <http://lexikon.stangl.eu/autor/> - Download vom 30.05.2016.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Wiesbaden. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile) – Download vom 31.05.2016.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016): Familien, Lebensformen und Kinder. Auszug aus dem Datenreport 2016. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap2.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap2.pdf?__blob=publicationFile) – Download vom 28.06.2016.

Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.). Expertise Nr. 34. URL: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp\\_Sulzer.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Sulzer.pdf) - Download vom 02.06.2016.

Textor, Martin R. (1997): Vor- und Nachteile einer weiten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. In: Klaus Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Neuauflage. München: mvg-verlag. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/29.html> - Download vom 29.06.2016.

UNESCO (adopted by the World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs) (Hrsg) (1990): World Declaration on education for all. Framework for action to meet basic learning needs. URL:

[http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Erklaerung\\_von\\_Jomtien\\_1990.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Erklaerung_von_Jomtien_1990.pdf) - Download vom 21.05.2016.

UNESCO (angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität") (Hrsg.) (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL: [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf) - Download vom 21.05.2016.

UNESCO (adopted by the World Education Forum) (Hrsg.) (2000): The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. URL: [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar\\_aktionsplan.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar_aktionsplan.pdf) - Download vom 30.05.2016.

Vereinte Nationen (Generalversammlung) (Hrsg.) (1948): Resolution der Generalversammlung. 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. URL: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> - Download vom 30.05.2016.

Von zur Gathen, Marion/ Liebert, Jana (2016): Auswirkungen von Armut auf die Lebenswirklichkeit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.): Zeit zu handeln. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016. Berlin, S. 35-41. URL: [https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/1\\_Kinderarmut/1.2\\_Armutsbericht\\_2016/Armutsbericht\\_2016.pdf?\\_ga=1.159339258.1990308939.1464692912](https://images.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/1_Kinderarmut/1.2_Armutsbericht_2016/Armutsbericht_2016.pdf?_ga=1.159339258.1990308939.1464692912) – Download vom 30.05.2016.

Wagner, Petra (2007): Ausgrenzung - ein Thema, das alle betrifft. In: kindergarten heute. URL: [http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt\\_lesen.html?k\\_beitrag=2189166](http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2189166) – Download vom 25.06.2016.

Wagner, Petra (2012): Inklusion und ethnisch-kulturelle Vielfalt – Beobachtungen in der Kita-Praxis. In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 37-50.

Wagner, Petra (2013a): Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen

vorurteilbewusster Bildung und Erziehung. 3. Gesamtafl., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 22-40.

Wagner, Petra (2013b): Wie erleben junge Kinder Vielfalt? In: Petra Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilbewusster Bildung und Erziehung. 3. Gesamtafl., Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, S. 87-92.

Wagner, Petra (2014): Was Kita-Kinder stark macht. Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben. Heller, Elke/ Preissing, Christa (Hrsg.). Berlin: Cornelsen Schulverlage.

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## **Rechtsquellenverzeichnis**

Das Achte Sozialgesetzbuch Kinder und Jugendhilfe (SGB VIII), neugefasst durch Bek. v. 11.9.2012 I 2022; zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 28.10.2015 I 1802.

Das Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz - KitaFöG) vom 23. Juni 2005, Verkündet als Artikel I des Gesetzes zur Weiterentwicklung des bedarfsgerechten Angebotes und der Qualität von Tagesbetreuung (Kindertagesbetreuungsreformgesetz) vom 23. Juni 2005 (GVBl. S. 322), Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 27.07.2011 bis 31.07.2016, letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert, § 28 neu gefasst durch Artikel 2 des Gesetzes vom 09.05.2016 (GVBl. S. 243).

Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100- 1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist.

Das neunte Sozialgesetzbuch Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen (SGB IX), zuletzt geändert durch Art. 452 V v. 31.8.2015 I 1474.

Die Verordnung über das Verfahren zur Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebotes von Plätzen in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege und zur Personalausstattung in Tageseinrichtungen (Kindertagesförderungsverordnung - VOKitaFöG) vom 4. November 2005, Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.08.2012 bis 31.07.2016, letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert; § 21a neu gefasst durch Artikel 3 des Gesetzes vom 09.05.2016 (GVBl. S. 243).

Verordnung über die Anzahl und Qualifikation des notwendigen pädagogischen Personals in Kindertagesstätten (Kita-Personalverordnung - KitaPersV) vom 27. April 1993 (GVBl.II/93, [Nr. 30], S.212), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 28. April 2014 (GVBl.I/14, [Nr. 19]).

Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches - Kinder- und Jugendhilfe - (Kindertagesstättengesetz - KitaG); in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. Juni 2004 (GVBl.I/04, [Nr. 16], S.384); zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juli 2015 (GVBl.I/15, [Nr. 21]).

# Anhang



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erklären wir, dass wir die Bachelor-Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt haben.

Wir erklären unser Einverständnis damit, dass unsere Bachelor-Arbeit in der Hochschulbibliothek der Evangelischen Hochschule Berlin bereitgestellt wird. Die LeserInnen sind berechtigt, persönliche Kopien für wissenschaftliche und nichtkommerzielle Zwecke zu erstellen (§ 53 UrhG). Jede weitergehende Nutzung bedarf unserer ausdrücklichen vorherigen schriftlichen Genehmigung.

---

Julia Czarnetzki (5629)

---

Julia Klimas (5659)

Berlin, den 18.07.2016