

Robert Trippel: Inklusion / Integration in der Krabbelstube

Inhaltsverzeichnis

1. Welche Strukturen braucht Krabbelstubenarbeit?
2. Integration findet (auch) im Kopf statt.
3. Literatur

In der pädagogischen Praxis haben mit dem Kinderförderungsgesetz (BMFSFJ 2008) und der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2008) Fragen nach angemessenen Strukturen und Methoden für die integrative Arbeit in und mit Kindergruppen von unter Dreijährigen an Bedeutung gewonnen. Die neue „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ (Hessischer Städtetag 2014) in Hessen bezieht sich nun auch ausdrücklich auf Kinder ab dem ersten Lebensjahr und spricht ihnen die Möglichkeit der Gewährung einer Maßnahmepauschale zu.

Im Folgenden möchte ich mich dem hier umrissenen Praxisfeld aus zwei Richtungen nähern:

Die angemessene Betreuung von unter Dreijährigen in Krabbelstuben kann nicht nur durch einen bloßen Transfer der Strukturen und Methoden der „klassischen“ Elementarpädagogik für Kinder ab drei Jahren gewährleistet werden. Die ganz Kleinen stellen andere Ansprüche an die Gestaltung von Rahmenbedingungen und pädagogischen Prozessen. Diese Ansprüche bestehen unabhängig vom Vorliegen einer Behinderung, sie werden dadurch lediglich modifiziert. Im ersten Teil des Textes beschreibe ich die Besonderheiten des Praxisfeldes Krabbelstube im Vergleich mit dem Praxisfeld Kindergarten anhand einiger grundlegender Begriffe.

Die Arbeit mit Kindern mit einer Behinderung stellt besondere Anforderungen an die pädagogische Fachkompetenz von PädagogInnen. Auch bei einem individualisierenden Arbeitsansatz stellt das Vorliegen, die Definition oder die Befürchtung einer Behinderung bei einem Kind besondere Bedingungen auf allen Ebenen des pädagogischen Geschehens her – bei Eltern, PädagogInnen, Gruppe und dem betroffenen Kind. Die Anforderungen, die hieraus erwachsen, stellen sich unabhängig von der betreuten Altersgruppe und werden durch das Alter der Kinder lediglich modifiziert.

1. Welche Strukturen braucht Krabbelstubenarbeit?

Die durchschnittlichen Kompetenzen von Kindern unter drei Jahren unterscheiden sich erheblich von den Kompetenzen von Kindergartenkindern. Einige Fähigkeiten, deren weitgehendes Vorhandensein wir im Kindergartenalter annehmen, ist bei den Kleineren noch nicht oder nur in Ansätzen entwickelt. Entsprechend muss sich die pädagogische Praxis anders ausrichten.

Die Fähigkeit, auf das primäre Objekt zu verzichten

Kleinkinder verfügen noch nicht über stabile innere Objekte. Die Entwicklung stabiler innerer Repräsentanzen ist ein Entwicklungsprozess, der erst im Kindergartenalter zum Abschluss kommt. Wenn die Eltern nicht da sind, kann es sein, dass das kleine Kind existenzielle Angst bekommt, sie könnten sich quasi in Nichts aufgelöst haben.

Die Fähigkeit, die inneren Objekte in Abwesenheit aufrecht zu erhalten, hängt auch mit der Dauer der Abwesenheit zusammen. Unabhängig von der Qualität der Betreuung kann ein Kind nach einer gewissen Zeit von der Betreuung in der Gruppe überfordert sein.

Impulse für die Praxis:

- „Übergangsobjekte“ (vgl. Winnicott 1984, 143 ff.) spielen eine wichtige Rolle für die meisten Kinder. Das ist z. B. ein Schnuller, eine Decke, ein Kleidungsstück, das von dem Kind wie ein Teil der Mama erlebt wird und sie somit auch im getrennten Zustand repräsentiert. Das

Übergangsobjekt wird bei Abwesenheit der Eltern zu deren Stellvertretung und ist mehr als ein Symbol. Die Kinder schaffen sich ihre Übergangsobjekte selbst und es ist kaum möglich, diesen Prozess zu steuern. Eltern können nur unterstützen, indem sie mögliche Objekte zum alltäglichen Bestandteil ihrer Interaktion mit dem Kind machen und die Wahl der Kinder akzeptieren, auch wenn es z.B. ein getragenes T-Shirt der Mama ist.

- Nicht alle Kinder haben ein Übergangsobjekt. Ohne haben sie es schwerer, mit der Abwesenheit der Eltern zurechtzukommen. Ihnen kann man unter Umständen mit Erinnerungsstücken wie einem Fotoalbum helfen, innere Repräsentanzen aufrecht zu erhalten.
- Je nach Entwicklungsstand der Kinder kann es sein, dass die Betreuungsdauer pro Tag angepasst werden muss, um eine Überforderung zu vermeiden. Hier entsteht unter Umständen eine Differenz zu den Bedürfnissen der Eltern.

Natürlich ist die vertrauensvolle Beziehung zu den Bezugspersonen ein zentraler Faktor dafür, die Kinder zu stabilisieren. Jedoch muss sich eine solche Beziehung erst entwickeln. Dies lenkt den Blick auf die Eingewöhnung der Kinder in die Gruppe.

Eingewöhnung

Der Übergang in den neuen Lebensbereich Kindergruppe ist ein zentrales Ereignis und muss sehr sorgfältig gestaltet werden. Dies gilt umso mehr für kleine Kinder und viele Kinder mit Behinderung (vgl. Laewen, H.-J. u.a. 2006).

Sich in eine Kindergruppe einzugewöhnen bedeutet für ein Kind, für einen längeren Zeitraum auf die direkte Präsenz der primären Bezugspersonen zu verzichten. Dies kann gelingen, wenn das Kind emotionalen Halt in der Gruppe findet. Dieser kann in der Bindung an eine Bezugsperson bestehen, aber es gibt auch andere Möglichkeiten, über die Kinder in der ersten Zeit Sicherheit beziehen. Für manche ist das ein bestimmter Ort in den Räumen oder ein Spiel, auch der ritualisierte Tagesablauf kann Sicherheit geben. In jedem Fall ist es wichtig zu erkennen, in welcher Form ein Kind in die Gruppe findet und diesen Weg möglichst bedingungslos zur Verfügung zu stellen.

Die Eingewöhnung ist auch für die Eltern ein zentrales Ereignis, das muss bei der Gestaltung der Eingewöhnung unbedingt beachtet werden: Im Grunde müssen auch die Eltern eingewöhnt werden. Ihr Vertrauen in die Betreuung wird gebraucht, damit die Kinder eigenes Vertrauen entwickeln können. Die Eingewöhnung findet im Dreieck Eltern-Kind-Bezugspersonen statt: Zweifel und Unsicherheit an einer dieser drei Ecken wirkt sich auf die anderen zwangsläufig aus. Doch ebenso können von jeder Ecke aus stabilisierende Impulse in das System entsandt werden.

Wie also sollte ein gelingender Eingewöhnungsprozess aussehen?

- Die Eingewöhnung findet in folgenden Stufen statt:
 - In der ersten Zeit sind die Elternteile gemeinsam mit dem Kind in der Einrichtung. Sie bleiben höchstens so lange, bis das Kind Anzeichen von Ermüdung oder Überforderung zeigt. Die Eltern sind in der Gruppe anwesend und stehen dem Kind zum „Auftanken“ zur Verfügung. Sie machen aber kein Programm für ihr Kind, das die Gruppe selbstständig explorieren soll. Kontakte zu anderen Kindern sind gerne gesehen, so entsteht ein Bezug zur Gruppe. Jedoch hat das Bedürfnis des Kindes nach Kontakt zu den Eltern Priorität.
 - Die ersten Trennungen von Kind und Eltern finden über einen begrenzten Zeitraum, etwa ½ Stunde, statt. Es gibt ein klares Abschiedsritual, denn so vermeidet man die Situation, dass die Kinder permanent befürchten, die Eltern könnten plötzlich verschwunden sein. Wenn die Eltern wieder da sind, gehen sie bald mit dem Kind nach Hause. Damit wird klar, dass es leider nicht beides (die Anwesenheit der Eltern und die Freuden der Kindergruppe) gleichzeitig gibt.
 - Die Zeiten der Trennung werden nach und nach ausgedehnt. Dabei wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Fähigkeit der Kinder, sich ohne exklusiv vorhandene Bezugsperson in einer noch fremden Gruppe zu bewegen, begrenzt und nicht konsistent ist.

- Die Abfolge dieser Stufen ist konstant. Aber die zeitliche Struktur der Eingewöhnung wird individuell gestaltet, denn jedes Familiensystem ist anders verfasst und hat andere Bedürfnisse.
- Es findet ein intensiver Austausch mit den Eltern über Gewohnheiten und Bedürfnisse der Kinder statt, damit die Fachkräfte sich individuell auf die Kinder einstellen können. Es wird Wert darauf gelegt, dass die Eltern eine positive Übertragung zur Einrichtung entwickeln. Wenn die Eltern davon überzeugt sind, dass ihr Kind gut aufgehoben ist, können sie beruhigt gehen. Das Kind kann dieses Vertrauen empathisch mitspüren und hat weniger Angst beim Abschied. Die Eltern werden dazu befragt, wie es ihnen mit dem Abschied geht und es findet ein Austausch darüber statt.
- Die Eltern garantieren, dass sie für den Zeitraum von einigen Wochen schnell kommen können, um ihr Kind abzuholen, wenn es von der Situation überfordert ist. Die Fachkräfte garantieren, dass sie sich bei den Eltern melden, wenn dies der Fall ist.
- Viele Kinder weinen beim Abschied und ihnen wird auch eine Trauer über den Abschied zugestanden. Es ist die Aufgabe der PädagogInnen zu entscheiden, ob das Weinen eine Trauer bedeutet, die durch ihre Bemühungen aufgefangen und gehalten werden kann, oder ob das Kind so verzweifelt ist, dass die Eltern gerufen werden müssen. Auch Kinder, die nicht weinen, können verzweifelt sein! Sie haben dann noch nicht genügend Vertrauen in die Bezugspersonen oder sie wollen durch „fremde“ Bemutterung nicht an den Verlust der primären Mütterlichkeit erinnert werden.
- Der Übergang zur nächsten Stufe der Eingewöhnung wird von den Fachkräften eingeleitet und richtet sich nach ihrer Einschätzung, ob das Kind ausreichend an die Gruppe gebunden ist.
- Die PädagogInnen versuchen, die Gruppensituation so an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen, dass es sie mit seinen Fähigkeiten meistern kann. Gefühle der Ohnmacht und des Verlorenseins sollen vermieden werden.

Die Fähigkeit, eigene affektive Zustände zu erkennen und zu kontrollieren

Kleinkinder haben noch kein Bewusstsein ihres emotionalen Zustandes und können ihn somit auch noch nicht kontrollieren. Sie werden gleichsam von ihren Gefühlen überflutet und sind ihnen ausgeliefert. Die Fähigkeit zum emotionalen Bewusstsein entwickelt sich in einem Reifungsprozess, der von gelingenden sozialen Beziehungen abhängig ist.

Impulse für die Praxis:

- Kinder, die von ihren Gefühlen überflutet werden, brauchen Bezugspersonen, die einerseits in der Lage sind, die Gefühle der Kinder wahr- und aufzunehmen, und die andererseits nicht selbst von diesen Gefühlen überflutet werden. Im emphatischen Kontakt spürt die Bezugsperson die überbordenden Gefühle (z.B. Wut oder Verzweiflung) am eigenen Leib. Ihre Aufgabe ist es nun, wie ein „Container“ (Bion) die Gefühle aufzunehmen und zu bewältigen. Diese Verarbeitung wiederum kann das Kind, das in empathischem Kontakt steht, dazu nutzen, sich wieder zu beruhigen. Eine Bezugsperson, die emotional distanziert bleibt, kann dem Kind also genauso wenig helfen wie eine Bezugsperson, die sich ebenfalls von den heftigen Gefühlen überschwemmen lässt. (vgl. wikipedia 1)
- Unter dem Begriff „Affektspiegelung“ (Gergely und Watson) wird beschrieben, inwiefern die Entwicklung des emotionalen Selbstbewusstseins von sozialen Interaktionen abhängt: bestimmte, übertriebene (markierte) Formen der Interaktion werden von Kleinkindern als Rückmeldung über sich selbst verstanden. Es geht hier um den berühmten „babytalk“, den enge Bezugspersonen Kleinkindern gegenüber oftmals unbewusst benutzen. Solche Rückmeldungen führen bei den Kindern zu differenzierten inneren Repräsentanzen für Gefühle, die mit den eigenen emotionalen Zuständen verbunden werden. So entstehen innere Begriffe und ein Bewusstsein für die eigene Emotionalität. Markierte Rückmeldungen an das Kind tragen also zur emotionalen Entwicklung bei. (vgl. wikipedia 2)

Die Fähigkeit, Kompromisse einzugehen oder zu entwickeln

Als zentrales Erziehungsziel der Elementarpädagogik könnte die Entwicklung von Kompromissfähigkeit genannt werden. Dies ist eine Entwicklung, in der Kinder, die zu Beginn ihres Lebens nur die eigenen Bedürfnisse wahrnehmen und auf unbedingte Erfüllung dieser Bedürfnisse drängen, lernen, mit den Einschränkungen, die ihnen das Leben bietet, zurechtzukommen. Es geht im Idealfall darum, weder die eigenen Bedürfnisse noch die äußeren Grenzen zu verleugnen, sondern zu Lösungen zu kommen, die nach beiden Richtungen hin ausreichend sind.

Auf der Entwicklungslinie hin zu dieser Ich-Kompetenz sind die Krabbelstubenkinder noch sehr dem Egozentrismus verhaftet. Sie sind psychisch nur unzureichend in der Lage, mit Versagungen umzugehen und erleben diese nicht als Ärgernis, sondern als umfassende und zerstörerische Ohnmacht. Gelingende Erziehung bewegt sich also in dem Spannungsfeld zwischen dem Setzen von (unvermeidlichen) Grenzen, um die Entwicklung der Ich-Kräfte zu fördern, und dem Vermeiden von Ohnmachtserlebnissen.

Impulse für die Praxis:

- Die Kinder brauchen Regeln, und Grenzen, mit denen sie umgehen können. Die entstehende Spannung zu ihren eigenen Bedürfnissen darf nicht zu groß sein, sonst sind Regeln pädagogisch sinnlos.
- Regeln, die für die ganze Gruppe gelten, müssen so gestaltet sein, dass kein Kind davon prinzipiell überfordert ist. Unter Umständen müssen Regeln individualisiert werden, um Kindern in besonderen Situationen gerecht zu werden. Dies auch dann, wenn es dann einen Erklärungsbedarf der Gruppe gegenüber gibt.
- Kleinkinder müssen beim Ertragen von Grenzsetzungen emotional begleitet werden. So kann es durchaus sein, dass man ein Kind tröstend auf den Schoß nimmt und gleichzeitig auf die Einhaltung einer Regel besteht.
- In Situationen, in denen Kinder mit Grenzsetzungen nicht umgehen können, ist immer wieder eine Einschätzung darüber notwendig, ob es im Sinne der Entwicklungsförderung pädagogisch richtig ist, einen Konflikt durchzustehen oder ob ein Kind so verzweifelt und überfordert ist, dass es besser ist, seinen Bedürfnissen zu entsprechen.

Der haltende Rahmen

Um seine Ressourcen zum Spielen und Lernen freisetzen zu können, muss ein Kind sich sicher und gehalten fühlen. Es muss davon überzeugt sein, dass es keine „unvorhersehbaren Handlungen“ befürchten muss, die es mit all seinen „Antennen vorausahnen muß, um davon nicht überrascht und überwältigt zu werden“ (Konrad 2000, S. 48).

In einem solchen haltenden Rahmen kann das Kind „allein sein in Anwesenheit eines Anderen“ (Winnicott 2002, S.59). Diese Sicherheit gewinnt ein Kind in haltenden Beziehungen und dann, wenn es sein räumliches und zeitliches Lebensumfeld erfassen und die Regeln überblicken kann.

Impulse für die Praxis:

- Zur Erfassung der zeitlichen Struktur dient ein relativ fester Tagesablauf mit vielen ritualisierten Elementen.
- Gemeinsame Mahlzeiten bieten eine gute Gelegenheit für soziales Miteinander in einem strukturierten Rahmen.
- Tägliche Namensrunden mit Erwähnung aller, auch der fehlenden Gruppenmitglieder schaffen Überblick.

Die hier umrissenen Bedingungen sind am ehesten in einer klassischen Krabbelstube umgesetzt, da hier das Angebot ganz auf die Altersgruppe abgestimmt ist. Auch in alterserweiterten Gruppen können die ganz Kleinen durch Binnendifferenzierungen im Angebot und durch die Abgrenzung der größeren Kinder in eigenen Spielen ihren Platz finden. Da die Peergroups durch eine verringerte Kinderzahl nicht so groß sind, entstehen immer wieder auch Spiele und Bindungen zwischen älteren und jüngeren Kindern. Dies kann sehr anregend für die Kleinen sein. Aber es ist definitiv anstrengender. Natürlich spielt auch hier wieder die fachliche Kompetenz des Personals eine große Rolle.

Empathie und Selbstreflektion

Die bisherigen Ausführungen zeigen: In der Arbeit mit Krabbelstubenkindern sind Bezugspersonen in hohem Maße darauf angewiesen, in einem empathischen Kontakt zu Vermutungen darüber zu kommen, wie es den Kleinen geht. Sie nehmen das Verhalten der Kinder wahr und sie reagieren auf ihr „Gefühl“. In diesem „Gefühl“ stecken feine Wahrnehmungen, die den Bezugspersonen gar nicht bewusst sind und es entsteht aus einem emotionalen Mitschwingen mit der/dem Anderen, zu dem wir Menschen in einer vertrauten Beziehung in der Lage sind.

Über das empathische Einfühlen kommen wir zur Einschätzung darüber, an welchem Punkt sich die Eingewöhnung eines Kindes befindet, ob ein Kind überfordert ist, wie es ihm überhaupt geht.

Jedoch: Man darf seinem „Gefühl“ nicht blind vertrauen. Wir sind ja nicht nur ein Spiegel der kindlichen Emotionen, sondern haben auch unsere ganz eigenen Gefühle, die unser Inneres bestimmen. Wir haben aktuelle Stimmungslagen, die von unseren kleinen und großen Glücks- und Pechmomenten bestimmt werden. Und wir haben als Person eine jeweils individuelle Neigung, bestimmte Dinge auch in bestimmter Weise emotional zu erleben und zu bewerten.

Damit haben wir einen ganz eigenen Filter, der unsere empathische Wahrnehmung modifiziert und verzerrt. So sehr wir also auf unsere empathischen Kompetenzen angewiesen sind, wir müssen uns der Schwierigkeiten der Interpretation unserer eigenen Gefühle immer bewusst sein.

Impulse für die Praxis:

- „Erkenne Dich selbst!“ (Heraklit) Die Frage, inwieweit sich ein Mensch mit seinen eigenen emotionalen Mustern und „Schwachstellen“ auseinandergesetzt hat, spielt bei der Ausbildung und Einstellung von PädagogInnen eine eher geringe Rolle. Dennoch: Es ist von Vorteil zu wissen, auf welche Verhaltensweisen man innerlich eher mit Mitgefühl oder Desinteresse reagiert. In manchen Situationen versteht man gar nicht so recht, um was es eigentlich geht. In anderen Situationen reagiert man mit großer emotionaler Beteiligung. Ein Wissen um die eigenen emotionalen Konfliktmuster hilft dabei, einen differenzierten Blick auf die eigene Beteiligung an Beziehungsdynamiken zu entwickeln.

- Der Austausch mit den TeamkollegInnen kann als Korrektiv der eigenen Einschätzungen dienen. Wichtig hierbei ist die Grundannahme, dass nicht auszufechten ist, welche KollegIn Recht hat. Vielmehr geht es darum, dass jede KollegIn aufgrund ihrer individuellen Persönlichkeit bestimmte Aspekte im Verhalten eines Kindes oder der Gruppe sensibel wahrnimmt. Im Zusammentragen vieler Sichtweisen und dem gemeinsamen fachlichen Austausch liegt die Chance, zu einer umfassenderen Gesamtschau zu kommen.

- Durch Supervision wird ein solcher Teamprozess noch weiter professionalisiert. Durch die Herstellung eines geschützten Rahmens mag es möglich werden, auch Konfliktlinien innerhalb eines Teams zu bearbeiten, die einen offenen Austausch über emotionale Konfliktmuster bisher erschwert oder verhindert haben.

2. Integration findet (auch) im Kopf statt.

Integrative Pädagogik bedeutet, dass PädagogInnen Fachwissen über Behinderung haben und in der Lage sind, sich auf Besonderheiten im Umgang mit einem behinderten Kind einzustellen. Es ist ihnen klar, dass man Kinder nicht mit dem immer gleichen Maß messen kann, sondern es individuell große Unterschiede im Entwicklungsstand und in den Entwicklungsmöglichkeiten gibt.

Vorschulpädagogik bewegt sich nicht im wertfreien Raum. Selbst wenn PädagogInnen keine aktive Werteerziehung betreiben wollen, so sind sie doch in ihrem Reden und Handeln Identifikationsfiguren für die Kinder. Von einer integrativen Pädagogik ist zu erwarten, dass sie sich kritisch mit Fragen von Aussonderung und Diskriminierung auseinandersetzt. Ebenso muss sie hinterfragen, wenn in unserer Kultur ein immer größerer Anpassungsdruck an Normen der Leistungsfähigkeit und körperlichen Ausstattung entsteht. Dabei geht es nicht primär darum, ob PädagogInnen solche Themen aktiv in die Arbeit einbringen, sondern darum, ob sie eine innere Haltung dazu entwickeln: zum Beispiel dann, wenn die Entwicklung eines Kindes nicht im erhofften Maß voranschreitet.

Was macht „Behinderung“ mit uns?

Das Leben eines Kindes mit Behinderung und seines sozialen Umfeldes hat noch eine weitere Dimension, die für gelingende integrative Pädagogik von großer Bedeutung ist. Es geht darum, welche emotionalen Reaktionen die Behinderung im sozialen Umfeld auslöst, wie diese oft ambivalenten Emotionen auch unbewusst in das Beziehungsgeschehen einfließen und die Entwicklung des kindlichen Selbstbildes und Selbstbewusstseins mitgestalten. Die Entstehung eines Selbst-Bewusstseins, also die Entstehung von Gedanken, wer man selbst eigentlich ist, geschieht über die Wahrnehmung der Reaktionen von Anderen auf die eigene Person. In diesen Wahrnehmungen sind auch die emotionalen Einstellungen der anderen Personen zur eigenen Person enthalten. Diese werden über Mimik und Gestik vermittelt, über den Tonfall, über die positiven oder negativen emotionalen Reaktionen anderer Personen (vgl. Trippel 2004, 142 ff.). Es sollen im Folgenden mögliche beeinträchtigende Faktoren für die Selbstentwicklung beschrieben werden. Dies soll nicht heißen, dass die beschriebenen Personengruppen nicht auch extrem förderliche Kompetenzen und Fähigkeiten besitzen.

Die Eltern eines behinderten Kindes

Die Feststellung (oder Befürchtung) einer Behinderung bei einem Kind ist eine extreme Traumatisierung für die Eltern. Die eigenen Fantasien über die mögliche Zukunft des Kindes zerplatzen, die eigene Lebensplanung ist gefährdet, es entstehen Schuldgefühle und vielleicht auch Aggressionen oder Todeswünsche, die aber aus der bewussten Wahrnehmung ausgeschlossen werden müssen. All diese Emotionen finden sich in den Reaktionen der Eltern auf ihr Kind wieder und sind oftmals sehr ambivalent (vgl. Jonas 1990, 95 ff.). Die Umgehensweisen von Eltern mit dieser Situation sind ganz individuell, doch kann man davon ausgehen, dass der Blick, der auf dem Kind ruht, kein strahlender und zukunftsfreudiger Blick ist. Nicht selten löst sich die ambivalente Spannung in einem Elternsystem dadurch, dass eine Aufspaltung der Gefühle stattfindet. Ein Elternteil empfindet dann im Übermaß die Schwere und die Sorge um das Kind und seine Zukunft. Der andere Elternteil neigt dazu, die „Sache“ leicht zu nehmen und konzentriert sich auf die Aspekte, die Mut und Hoffnung machen. In dieser Aufteilung geht schnell der gemeinsame und realistische Blick auf das Kind in seiner Gesamtheit verloren. Hier tut eine Begleitung der Eltern not, die versucht, beide Positionen wieder zusammenzubringen.

Auch die Frage nach einer Betreuung vor dem Kindergartenalter kann bei den Eltern eines Kindes mit Behinderung sehr ambivalente Gefühle auslösen. Die Aussicht auf eigene Entlastung und Förderung des Kindes liegt im Widerstreit mit einem unbewussten schlechten Gewissen, weil man sich von einer „Last“ befreit, die man doch als Schuldige/r zu tragen hat. Unter Umständen werden im Umfeld auch Vorwürfe der Verantwortungslosigkeit erhoben. Diese Ambivalenzen finden oft Ausdruck in der Frage, ob es für eine Betreuung nicht doch noch zu früh sei. Die Frühförderung kann die Eltern unterstützen bei der Beurteilung der Gruppenfähigkeit ihres Kindes und sie in ihrem Vorhaben bestärken.

Auch in der Eingewöhnung sind die Eltern oftmals sehr vorsichtig und unsicher, sie brauchen immer wieder Bestätigung und Bekräftigung. Es ist nicht ungewöhnlich, dass der Eingewöhnungsprozess länger dauert und die PädagogInnen viel Zeit darauf verwenden müssen, eine positive Übertragung der Eltern herzustellen und sie von ihrer Kompetenz zu überzeugen.

Ein Vorteil der Betreuung im Krabbelstufenalter ist der, dass Entwicklungsdifferenzen zwischen den Kindern insgesamt noch nicht so groß sind und auch als normal angesehen werden. Dies kann es den Eltern leichter machen sich auf die öffentliche Erziehung einzulassen. Allerdings entsteht mit fortschreitendem Alter der Kinder oft eine sehr belastende Situation für die Eltern, wenn ihre Kinder in der Entwicklung zurückbleiben und überholt werden.

Die Krabbelstube ist oftmals die erste Institution, zu der das Kind nicht primär wegen seiner Behinderung Zugang hat. Dies gilt auch für die Eltern und kann für sie bei allen Schwierigkeiten auch eine Entlastung und ein Moment positiver Elternschaft sein.

Das pädagogische Personal

Als Menschen, die in einer Gesellschaft groß geworden sind, tragen auch die PädagogInnen die dort vorherrschenden Bilder zum Thema Behinderung mit sich herum. Dessen sind sie sich durchaus nicht immer bewusst. Die Konfrontation mit Behinderung kann bedrohlich sein, denn hier ist man mit der Tatsache konfrontiert, dass die eigene körperliche und geistige Unversehrtheit nicht garantiert ist. Die von gesellschaftlicher Prägung und inneren Ängsten gespeisten Bilder können sich durchaus um die Themen Ekel, Wertlosigkeit, Angst und Wut drehen und den Wunsch wecken, sich zu distanzieren und das Thema Behinderung aus der Wahrnehmung auszuschließen. Im schlimmsten Fall befürworten PädagogInnen die Integration, weil doch „jeder ein bisschen behindert“ ist, also ohne ein Bewusstsein für die tatsächliche Problemlage.

Im pädagogischen Umgang mit Kindern mit Behinderung sind PädagogInnen oft in der Situation, dass ihr alltagspraktisches Wissen zur Entwicklung und zu den Bedürfnissen von Kindern, das ihnen Sicherheit im Zugang auf Kinder gibt, nicht greift. Ein Kind mit Behinderung reagiert unter Umständen ganz anders als sie erwarten und sie können nicht auf ihre vertrauten Verhaltensmuster zurückgreifen. Es drohen Gefühle von Hilflosigkeit und Inkompetenz. Die unbewusste Reaktion auf diese Infragestellung der eigenen Kompetenz und professionellen Identität kann darin bestehen, dem Kind Entwicklungsunfähigkeit oder -unwilligkeit zu attestieren und sich innerlich aus der Förderung zurückzuziehen.

Die Tatsache „Behinderung“ ist geeignet, den Blick auf das eigentliche Kind zu verstellen. Behinderung erscheint als Konstante, die alle Lebensäußerungen eines Kindes ausbildet. Jedes nichtbehinderte Kind hat das Recht auf „Macken“, das ist ganz normal. Sie werden als Ausdruck von Individualität begriffen. Die Macken eines behinderten Kindes jedoch sind immer der Ausdruck der Behinderung und weisen das Kind als nicht normal aus. Solche Zuschreibungen und Diffamierungen sind alltäglich und beruhen wohl auf Fremdheit und Angst im Umgang mit Behinderung. Auch PädagogInnen sind nicht gefeit vor diesen Zuschreibungen.

Wohlgemerkt: Die hier skizzierten unbewussten Prozesse sind unvermeidlich und betreffen auch PädagogInnen. Die Frage der Professionalität entscheidet sich daran, ob PädagogInnen bereit dazu sind, sich durch Selbst- und Teamreflektion immer wieder über ihre unbewussten Einstellungen klar zu werden versuchen. Auf diesem Weg haben sie die Chance, zwischen objektiv vorliegenden Problemlagen und Zuschreibungen, die aufgrund der eigenen aktuellen Befangenheit oder unbewusster Vorurteile vorgenommen wurden, zu unterscheiden.

Bei der Individualität kindlicher Entwicklungsverläufe sind PädagogInnen immer wieder vor die Frage von „Halten oder Zumuten“ (vgl. Leber 1988, 41 ff.) gestellt: Ist einem Kind mit Behinderung ein erweiterter Schonraum zuzugestehen, weil man es nicht mit überhöhten Ansprüchen an Normalität überfordern will, oder behütet man ein Kind zu sehr, weil man ihm aufgrund der Behinderung nichts zutraut. Diese gegensätzlichen Positionen sind immer wieder neu auszuhandeln und tauchen oft in einer Spaltung auf verschiedene Teammitglieder verteilt auf. Professionelle Pädagogik begreift diese Differenz nicht als auszufechtenden Machtkampf, sondern vielmehr als Möglichkeit, sich mit verschiedenen Sichtweisen auseinander zu setzen und in gemeinsamer Reflektion zu einem Ergebnis

zu kommen. Diese Reflektion beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit der je eigenen emotionalen Beteiligung an dem Geschehen (vgl. Trippel 2011).

Wenn wir gut arbeiten, entwickelt sich eine positive und empathische Bindung zu den Eltern der von uns betreuten Kinder. Wir ziehen möglichst gemeinsam an einem Strang, um den Kleinen gute Entwicklungschancen zu bieten. In einer solchen Erziehungspartnerschaft finden auch emotionale Austauschprozesse statt. Dies beinhaltet die Möglichkeit, dass wir auch die Emotionalität der Eltern in Bezug auf ihr Kind aufnehmen, mitschwingen und unreflektiert selbst ähnliche Positionen übernehmen. Im Falle belasteter familiärer Beziehungsstrukturen bedeutet dies, dass sich diese Strukturen auch in unserem Arbeits- und Beziehungsfeld herstellen können. In der Reflektion des Beziehungsgeschehens im Team können Konfliktstrukturen als Übertragungsphänomene (vgl. Trescher 1993, 173 ff.) erkannt werden. Dies ermöglicht dem Team, die eigene Arbeitsfähigkeit zu erhalten und Hypothesen über mögliche Konfliktstrukturen im Elternsystem zu formulieren. Diese können in der Arbeit mit dem Kind und den Eltern genutzt werden.

Die Kindergruppe

Kinder im Vorschulalter haben, abhängig von ihrem Alter, noch keine konturierte Vorstellung von Behinderung. Sie sind im Prinzip noch frei von einer gesellschaftlichen Definition und Bewertung einer Behinderung. Die Zusammengehörigkeit definiert sich über die Frage, wer immer da ist und zur Gruppe gehört. Die Kinder gehen unbefangen auf andere Kinder zu und sind dann irritiert, aber vielleicht auch interessiert, wenn ein anderes Kind sich nicht ihren Erwartungen entsprechend verhält. Aber sie verlieren auch das Interesse, wenn ein Kind nicht zum Spielen taugt.

In bestimmten Phasen entwickeln Kinder eine Abneigung gegen andere Kinder, die zeigen, dass eine von ihnen selbst gerade angestrebte Entwicklung auch scheitern kann. Wer gerade gelernt hat und sich darum bemüht, halbwegs ordentlich zu essen, will vielleicht nicht neben einem Gleichaltrigen sitzen, der sich nicht darum schert, wie es auf dem Essensplatz aussieht. Gleichzeitig kann genau so etwas auch ganz faszinierend und lustvoll sein. Integration kann nicht erzwungen werden. Darum muss es Kindern möglich sein, sich von Kindern mit Behinderung abzugrenzen. Es ist dann die Aufgabe der Pädagogik, integrative Prozesse des Akzeptierens und Aushaltens von Fremdheit (wieder) zu ermöglichen.

Die Kinder in Krippe und Kindergarten sind auf dem Weg, ihr eigenes Selbstbild und Definitionen für gut und schlecht, richtig und falsch zu entwickeln. Dabei bedienen sie sich ihrer Identifikationsfiguren, die ihnen Modelle liefern dafür, was richtig und falsch, gut und schlecht ist. Dies bedeutet, dass die Kinder sehr genau beobachten und wahrnehmen, auf welche Situationen, Verhaltensweisen und Kinder die Pädagoginnen in welcher Weise reagieren. So wirken sich deren bewusste und unbewusste Einstellungen auf jeder Ebene und auch zu bestimmten, z. B. behinderten Kindern auch auf die Kindergruppe aus.

Das Kind mit Behinderung

Wie bereits beschrieben findet der Prozess der Selbst-Werdung als sozialer Prozess im Austausch und abhängig von der je eigenen personalen Umwelt statt. Ein Kind nimmt die Signale auf, die es als Spiegelung seines eigenen Tuns versteht und baut sie in sein entstehendes Selbst-Verständnis ein. Wir haben gesehen, dass das Vorliegen einer Behinderung sich auf diesen Prozess nicht nur über die primären Beeinträchtigungen auswirkt. Auch die Reaktion des Umfeldes auf die Tatsache „Behinderung“ ist ein maßgeblicher Faktor der Beeinflussung. Das Kind wird unter Umständen mit Ablehnung oder unterdrückter Aggression konfrontiert, bekommt das Gefühl vermittelt wertlos oder dumm zu sein, wird nicht beachtet oder erhält keine angemessene Reaktion auf seine Äußerungen. Wie ein Kind auf diese Situation reagiert, ist nicht vorhersehbar und gänzlich individuell. Es kann zu aggressivem oder zurückgezogenem Verhalten kommen, zur Selbstisolation oder zum Anklammern, zur Selbstüberforderung oder zur Dummheit (vgl. Gerspach 2004, 50 ff.).

Natürlich lässt sich nie klären, ob auffälliges Verhalten oder Entwicklungsstagnation direkter Ausdruck einer Behinderung sind oder das Ergebnis von sekundären, sozial entstandenen Beeinträchtigungen. Da uns die Neurobiologie aber lehrt, dass die cerebrale Entwicklung immer auch von den sozialen Erfahrungen abhängig ist (vgl. Gerspach 2009, 171 ff.), können wir davon ausgehen,

dass wir durch pädagogische Arbeit immer auch einen (hoffentlich positiven) Einfluss auf das Wachsen und Werden eines Kindes haben.

Zusammenfassend:

Die PädagogInnen sind nicht die Eltern der von ihnen betreuten Kinder und das bedeutet: Sie sind durch die Behinderung nicht in ihrem tiefsten Inneren betroffen. Gleichzeitig sind sie als Bezugspersonen für die Kinder und (im besten Fall) die Eltern involviert in das Beziehungsgefüge der Familie mit all seinen emotionalen Traumatisierungen und Abgründen. Die empathische Offenheit und die Kompetenz zur Reflektion bietet PädagogInnen die Chance, sich mit diesen und den eigenen mitgebrachten Emotionen und Einstellungen auseinander zu setzen, sie zu be- und verarbeiten. Eine solche Auseinandersetzung macht es PädagogInnen möglich, immer wieder einen angemessenen Umgang mit einem Kind mit Behinderung zu finden, eine verstehende und kooperative Erziehungspartnerschaft mit den Eltern herzustellen und integrative Gruppenprozesse zu initiieren und zu begleiten. Die Auseinandersetzung mit Fremdheit und Irritation und ihre Überwindung ist sozusagen die Integration im eigenen Kopf, die die Integration im Arbeitsfeld möglich macht.

Das Alleinstellungsmerkmal der Elementarpädagogik

Die Betreuung in einer integrativen Gruppe ist etwas grundlegend anderes als Frühförderung oder Therapie. Diese sind nur deshalb aktiv, weil ein Kind Defizite attestiert bekommen hat. Natürlich hat die Kindergruppe bei einer Integrationsmaßnahme auch eine Verantwortung als Teil des Hilfesystems, aber ihr Arbeitsauftrag unterscheidet sich im Kern von dem therapeutischer Dienste. Es geht bei der Elementarpädagogik um einen gemeinsamen gelebten Alltag. Der Fokus der GruppenpädagogInnen liegt darauf, das Zusammenleben in einer Gruppe zu organisieren und möglich zu machen. Es geht immer auch um die individuelle Förderung jedes Kindes, doch dieser Individualisierung sind durch die Arbeitsbedingungen Grenzen gesetzt. Und es ist auch gut, wenn Krabbelstube / Kindergarten ein Lebensbereich ist, der sich nicht über das Vorliegen einer Behinderung definiert. Das Kind geht in die Kindergruppe, weil es ganz normal ist, dies zu tun. Im Gegensatz zu therapeutischen Diensten kann die Kindergruppe Räume eröffnen, in denen ein behindertes Kind sich angenommen fühlen kann so, wie es ist. Hier ist nicht jede Interaktion auf Herstellung einer „gesünderen“ Zukunft bezogen; die Gegenwart ist ausreichend.

Dies ist ein Alleinstellungsmerkmal der integrativen Elementarpädagogik und wir tun gut daran, diese Qualität offensiv gegenüber den Fachdiensten mit ihren Ansprüchen an unsere Praxis zu betonen.

Integrationsmodell

Die finanzielle Umsetzung von Integrationsmaßnahmen erfolgt in Hessen in der Form, dass die Einrichtung Geldmittel zur Einstellung von mehr Personal erhält (Familienatlas 2009). Im Falle der Schwerpunkteinrichtungen, die permanent Betreuungsplätze mit Integrationsmaßnahmen besetzen bedeutet dies, dass insgesamt und auf Dauer mehr Personal eingestellt werden kann. Bei Einzelintegrationen können pro Kind mit Behinderung für die Dauer dieser Maßnahme 13 Personalstunden wöchentlich finanziert werden. Dabei steht es den Einrichtungen offen, in welcher Form sie diese Stunden in ihr Personalkonzept einbinden:

- Die Zusatzkraft wird explizit zur Förderung des entsprechenden Kindes angestellt. Damit wird sichergestellt, dass eine Person die besonderen Bedürfnisse „ihres“ Kindes im Blick hat und seine Interessen vertreten kann. Es besteht die Gefahr der Aussonderung eines Kindes innerhalb der Gruppe, weil es eine Bezugsperson in besonderem Maße für sich beanspruchen kann. Verbleibt die Fachkompetenz bei dieser Person, stellt sich die Frage, wer außerhalb der 13 Stunden (abzüglich Team- und Vorbereitungszeit) eine fachlich angemessene Betreuung gewährleisten kann.
- Die Zusatzkraft wird als weitere Kraft ins Team eingebunden und trägt dazu bei, dass insgesamt mehr Zeit für alle da ist. Eine Aussonderung über exklusive Personalzuweisung wird vermieden. Es besteht die Gefahr, dass sich niemand mehr für zuständig hält.

Beide Modelle haben Vor- und Nachteile. Im Idealfall erwerben alle KollegInnen Handlungskompetenz in Bezug auf ein Kind mit Behinderung. Darüber hinaus nimmt eine KollegIn die Aufgabe wahr, die Kontakte zu den Fachdiensten und den Eltern zu organisieren und den Verlauf der Integrations- und Fördermaßnahmen im Blick zu behalten.

Schlusswort

Inklusive Pädagogik bedeutet nicht, dass keine Unterschiede mehr zwischen Kindern gemacht werden. Im Gegenteil: Es werden Unterschiede zwischen allen Kindern gemacht. Dabei gibt es natürlich Gruppen von Kindern, die ähnliche Voraussetzungen oder Schwierigkeiten mitbringen, auf die sich die Elementarpädagogik einzustellen hat. Kinder mit Behinderung sind extrem unterschiedlich, doch sie haben eine Gemeinsamkeit: die Zuschreibung einer Behinderung. Und diese Zuschreibung ist es, die sich als sekundäres Phänomen auswirkt und eigene pädagogische Überlegungen notwendig macht. Dafür ist der Begriff „Integrative Pädagogik“ angebracht als behinderungsspezifischer Teil einer inklusiven Pädagogik.

3 Literatur:

- BMFSFJ: Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz - KiföG), 2008
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kifoeg-gesetz,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Gerspach, M.: Die Idee vom Kind und seine Behinderung. In: Mainkrokodile gGmbH (Hrsg.) 2004
- Gerspach, M.: Psychoanalytische Heilpädagogik. Stuttgart 2009
- Hessischer Städtetag: Entwurf einer Vereinbarung zur Integration von Kindern mit Behinderung vom vollendeten 1. Lebensjahr bis Schuleintritt in Tageseinrichtungen für Kinder. 2014
[http://www.hess-staedtetag.de/aktuelles/arbeitsfelder/artikelansicht/article/neue-rahmenvereinbarung-integrationsplatz-unterzeichnet.html?tx_ttnews\[backPid\]=24&cHash=Obd0bfb33adbe35baf661743d6b17dab](http://www.hess-staedtetag.de/aktuelles/arbeitsfelder/artikelansicht/article/neue-rahmenvereinbarung-integrationsplatz-unterzeichnet.html?tx_ttnews[backPid]=24&cHash=Obd0bfb33adbe35baf661743d6b17dab)
- Hessisches Sozialministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 2007
http://www.bep.hessen.de/irj/BEP_Internet?cid=3e886b03e3f606fd667ca109d53a53f4
- Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988
- Jonas, M.: Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Mainz 1990
- Konrad, R.: Die Fähigkeit zum Alleinsein als Fähigkeit zur Selbstregulation: Stern und Winnicott. In: Fachtexte zur Entwicklung von Psychotherapie in Theorie und Praxis. 2000
http://www.psychotherapie.org/fachtext/pdf/rk_self.pdf
- Laewen, H.-J. u.a.: Ohne Eltern geht es nicht. Weinheim, Basel 2006
- Leber, A.: Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988
- Mainkrokodile gGmbH (Hrsg.): Die gespiegelte Behinderung. Gelungene Integration in Krabbelstube und Kindergarten. Lüneburg 2004
- Muck, M.; Trescher, H.-G.: Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 1993
- Trescher, H.-G.: Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M.; Trescher, H.-G.: Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 1993
- Trippel, R.: Wer oder was macht Integration möglich? In: Mainkrokodile gGmbH (Hrsg.) 2004
- Trippel, R.: Integration beginnt im Kopf. In: TPS Ausgabe 1/2011

UN: Übereinkommen über die Rechte behinderter Menschen. 2008. Offizielle deutsche Übersetzung:

<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crpd.html>

wikipedia 1: zu "Containing". 2014

<http://de.wikipedia.org/wiki/Containing>

wikipedia 2: zu „Affektspiegelung“. 2014

http://de.wikipedia.org/wiki/Mentalisierung#Affektregulierung_und_die_Entwicklung_des_Selbst

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 2002

Winnicott, D.W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt am Main 1984