

„Wieviel Vielfalt verträgt meine Kita?“
Inklusion in Kindertagesstätten
(Dr. Ursula Wollasch)

I. Warum reden wir über Inklusion?

„Warum denn jetzt Inklusion?“ Diese Frage stellte ich Herrn Mittmesser, als er mich vor einigen Monaten anfragte, ob ich mir vorstellen könnte, am heutigen Fachtag mitzuwirken. Das Thema ist nicht neu und es gibt auch keinen aktuellen Anlass. Ist denn nicht ohnehin schon alles gesagt? Bei meinen Recherchen für den heutigen Vortrag wurde mir klar, dass keineswegs alles gesagt ist, was zu sagen wäre. Die Diskussion um die Inklusion hat sich in den letzten Jahren sehr verändert. Wenn sich Kita-Fachkräfte und Kita-Verantwortliche im Jahr 2021 damit befassen, dann geschieht das in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen als früher. Es lohnt sich also, die Frage zu stellen: Warum reden wir über Inklusion? Und warum müssen wir über Inklusion reden? - Es gibt viele Gründe dafür. Einige habe ich Ihnen zusammengestellt und mit ihnen möchte ich in unser Thema einsteigen.

Der Vortrag hat zwei Teile: Zuerst werde ich Ihnen zehn gute Gründe vorstellen, warum es auch mehr als zehn Jahre nach Erscheinen der Behindertenrechtskonvention (BRK) immer noch sinnvoll ist, über Inklusion zu reden. Anschließend werden wir uns die Konvention genauer anschauen und fragen, welche Bedeutung sie für die frühkindliche Pädagogik - als Pädagogik der Vielfalt - hat und wie was sie für die Politik (in Baden-Württemberg), für Einrichtungen bzw. für Träger und für die Praxis, d.h. für Fachkräfte und Leitungen bedeutet. - Am einem Praxisbeispiel werden wir danach der Frage nachgehen: Wieviel Vielfalt verträgt meine Kita?

1. Inklusion ist modern.

Wer auf der Höhe der Zeit sein will, der muss inklusiv denken und handeln. Ich entführe Sie jetzt nach Stuttgart, in den Stuttgarter Westen. Hier befindet sich das Kinderhaus Regenbogen. Es nennt sich auf seiner Homepage „inklusiv“. Die Familien im Westen leben in sanierten Altbauwohnungen oder hübsch renovierten 50-er-Jahre-Siedlungshäusern in Halbhöhenlage. Die Eltern, oftmals beide, sind Führungskräfte beim Daimler, beim Bosch oder bei einer der Banken, Versicherungen und IT-Dienstleister in Vaihingen, wenige S-Bahn-Stationen entfernt. Man kauft samstags auf dem Markt in der Innenstadt oder im Bio-Laden um die Ecke. Man fährt E-Bike oder E-

Auto per Carsharing. Man ist multikulturell aufgeschlossen, reist viel und gern, geht zum Stadtfest der Kulturen, achtet auf eine geschlechtergerechte Sprache und schickt sein Kind natürlich in die inklusive Kita. Inklusion als Marketing-Strategie, um besserverdienende Eltern zu gewinnen?

Das Bild ist differenzierter als es auf den ersten Blick aussieht. Der Stuttgarter Westen hat viele Krankenhäuser mit Pflegekräften, die Schichtdienst arbeiten. Sie nehmen dankbar an, dass das Kinderhaus bis 21:00 Uhr Betreuung anbietet. Alleinerziehende, die im Einzelhandel oft bis spät abends arbeiten müssen, geht es ähnlich. Auch für sie ist das Kinderhaus im wahrsten Sinne des Wortes offen. Und da es beim Daimler, Bosch u.a. nicht nur Führungskräfte gibt, sondern auch Fachkräfte, Arbeiter u.v.m. ist die soziale Zusammensetzung der Kinder und Familien im Kinderhaus durchaus bunt und vielfältig. 40% der Menschen in Stuttgart haben im weitesten Sinne Migrationshintergrund. Auch das wirkt prägend im Kinderhaus. Für sie alle ist das Kinderhaus da und damit sind wir beim zweiten guten Grund, über Inklusion zu sprechen:

2. Inklusion hat eine biblische Tradition.

Die katholische Kirchengemeinde St. Elisabeth ist Trägerin der Einrichtung. Die inklusive Ausrichtung des Kinderhauses ist Ausdruck der christlichen Trägerschaft. Das Wort „katholisch“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet „allumfassend“ und genau das möchte das Kinderhaus im Hinblick auf die vielfältigen familiären Hintergründe der Kinder sein. Inklusion kommt aus dem Lateinischen und heißt ein- und umschließen im Sinne von Aufgehobensein und Dazugehören.

Die biblische Tradition kennt viele Motive, angefangen bei Jesus von Nazareth, der sich mit Kranken, Frauen und Kindern, Armen und Sündern abgibt, bis hin zu Paulus, für den es weder Juden noch Griechen, Sklaven noch Freie, Mann noch Frau gibt (Gal 3,28). Aber auch die Psalmen und die Prophetenbücher bringen immer wieder in Erinnerung, dass Jahwe ein liebender Gott ist, der seine lebensschaffende Zuwendung nicht nur einigen wenigen Auserwählten, sondern allen Menschen schenken will. Bereits das Buch Genesis, das erste Buch der Bibel, setzt ein machtvolleres Zeichen für Inklusion.

Als der Stammvater Abraham seine ägyptische Sklavin Hagar mit dem gemeinsamen Sohn Ismael verstößt und in die Wüste schickt, bewahrt Jahwe sie und ihr Kind vor dem sicheren Tod und wird für sie zum Retter (Gen 21,9-21). Ismael ist ein Junge; bei einem Mädchen wäre die Geschichte anders verlaufen. Er ist unehelich, denn rechtlich ist Sarah die Ehefrau von Abraham. Seine Mutter ist Ägypterin, d.h. sie hat Migrationshintergrund. Und sie ist Sklavin und damit Besitz ihres Herren, der über sie verfügen kann. Die Geschichte enthält viel Heterogenität, Differenz, Ab- und Ausgrenzung. Noch mehr geht eigentlich nicht. Aber sie findet durch das Eingreifen Jahwes ein gutes Ende. Inklusion steht damit in einer langen jüdisch-christlichen Tradition. Inklusion ist ein anderes Wort für Zugehörigkeit und Gemeinschaft. In diesem Sinne kann sie ein Beitrag zu Profilbildung

katholischer Kitas sein und das gilt um so mehr, als sie auch interreligiös vermittelbar ist.¹ Selbst Menschen, die religiös nicht gebunden sind, verstehen die Botschaft der Inklusion.

3. Inklusion steht für eine an der Menschenwürde ausgerichteten Pädagogik.

Sie bringt das Grundanliegen der frühkindlichen Pädagogik zum Ausdruck, die darauf abzielt, allen Kindern unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund gleiche Entwicklungschancen zu eröffnen und sie ihren entsprechend ihrer individuellen Anlagen und Neigungen zu fördern. Die Achtung vor der Würde des Kindes und ihr Schutz vor Verletzung ist ihr Leitprinzip. Sie ist damit eine Alternative zu einer Pädagogik, die Kindern vor allem nach Fähigkeiten und Leistungen bewertet und entsprechend selektiert. Sie zielt von Anfang an auf größtmögliche Schulreife, Optimierung der Bildungskarriere und maximalen Lernerfolg. An die Stelle von Wettbewerbs- und Erfolgsorientierung treten in einer inklusiven Pädagogik individuelle Entfaltung, sozialer Zusammenhalt, Sensibilität und Solidarität. Inklusion kann damit die Kindheit - und auch die Kita - vor einer politischen und ökonomischen Verzweckung schützen.

4. Inklusion ist ethisch.

Ausgehend von dieser anderen pädagogischen Praxis wird Inklusion als ein grundlegendes humanethisches Prinzip erkennbar, das sich kritisch gegen eine Gesellschaft richtet, die sich primär an Eigennutz, Karriere, Profit und Konsum ausrichtet. Inklusion sensibilisiert dafür, dass ein vorrangig zweckoptimiertes Denken wenige Gewinner hervorbringt und zugleich viele Verlierer produziert, die sich selbst überlassen bleiben. Die ökonomische Zweckrationalität bietet keine Lösung für die gesellschaftlichen Probleme der Exklusion, die sie selbst verursacht hat.

Inklusion steht somit nicht nur vor der Aufgabe, diese sozialen Folgeschäden zu „reparieren“, sondern zugleich vor Herausforderung, sie im Sinne einer Einbeziehung der berechtigten Interessen und Bedürfnisse aller in der Zukunft zu verhindern.

5. Inklusion ist etwas anderes als Integration.

Integration fragt danach, wie einem Kind, vorzugsweise mit Behinderung, ein Platz im System Kita verschafft werden kann. Inklusion fragt danach,

¹ Im Hinblick auf die abrahamitischen Religionen - Judentum, Christentum und Islam - kann man an dieser Stelle auf die gemeinsamen biblischen Wurzeln verweisen, die eine gute Basis für Inklusion bieten können. Ziehen sich die einzelnen Religionen aber auf einen absoluten Wahrheitsanspruch zurück, wirkt das unvermeidlich ab- und ausgrenzend, exklusiv und mitunter sogar elitär. Die Bereitschaft, Heterogenität zuzulassen, ist demgegenüber eine notwendige und unverzichtbare Grundhaltung für jeden interreligiösen Dialog, die Basis für Toleranz, Respekt, Achtung vor dem anderen und seinem Glauben. Vgl. dazu auch Karl-Josef Kuschel, Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt - und was sie eint, 4. Auflage, Düsseldorf 2006, 24.

wie das System Kita diesem Kind, mit seinen Bedürfnissen und Potentialen, entsprechend gestaltet werden kann.² Damit stehen beide Begriffe für unterschiedliche Blickrichtungen. Sie ergänzen einander, aber sie ersetzen sich nicht wechselseitig.

In der öffentlichen Diskussion hat der Begriff „Inklusion“ die Integration weitgehend abgelöst. Integration wird vielfach als überholt, nicht mehr zeitgemäß oder auch defizitär betrachtet.³ So kommt es, dass beispielsweise Broschüren im Titel das Stichwort „Inklusion“ tragen, obwohl sie faktisch Integration behandeln. Oder es wird Inklusion gefordert und dabei ausgeblendet, dass grundlegende integrative Maßnahmen nicht vorgenommen werden. Von daher ist immer wieder sehr genau hinzuschauen, ob da wo Inklusion draufsteht, wirklich Inklusion drin ist.

6. Inklusion darf nicht für Einsparungen missbraucht werden!

Die Aussonderung von Menschen auch zum Zweck der gezielten Förderung und Unterstützung durch Einrichtungen und Dienste, aber auch einzelne Maßnahmen (wie beispielsweise in der Sprachförderung) widerspricht dem Grundgedanken der Inklusion, die das gemeinsame Lernen und Leben in den Mittelpunkt stellt. Mit der Begründung, dass Angebote dieser Art dem Anspruch der Inklusion nicht genügen, werden sie mitunter gekürzt oder auch ganz eingestellt. Das ist dann unglaublich, wenn es ersatzlos geschieht und nichts Neues an ihre Stelle gesetzt wird. Anders gesagt: Inklusion ist kein heimliches Sparprogramm angesichts knapper öffentlicher Mittel!

7. Inklusion bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderung.

Mit der BRK wurde der Begriff Inklusion im Hinblick auf die Lebenslagen von Menschen mit Behinderung in den Menschenrechts-Diskurs eingeführt. Sie sind aber nicht die einzige gesellschaftliche Gruppe, die von Prozessen der Marginalisierung und Ausgrenzung betroffen ist. Inklusion wird heute auch im Hinblick auf andere gesellschaftliche Gruppen diskutiert. Für die Kita hat diese Ausweitung der Bedeutung unmittelbare Konsequenzen, den in der Kita treffen diese Gruppen einander. Migration, Armut und soziale Benachteiligung, Rassismus, Geschlechtsidentitäten, kulturelle und religiöse Unterschiede, sie alle stecken den Rahmen für ein zeitgemäßes, aktuelles Verständnis von Inklusion ab.

² Dörte Weltzien / Timm Albers (Hg.), Vielfalt und Inklusion, kindergarten heute spezial, 2. Auflage, Freiburg 2014. - Dörte Weltzien / Timm Albers, Was bedeutet Vielfalt - Was bedeutet Inklusion?, in: ebd., 4-17, hier 10.

³ Heiner Bielefeldt betont die Weiterentwicklung der Integration durch Inklusion und bedauert, dass die deutsche Übersetzung der BRK diesem Paradigmenwechsel nicht angemessen Rechnung trägt. Wo der englische Originaltext von Inklusion spricht, verwendet die deutsche Fassung die Begriffe Integration bzw. integrativ. - Vgl. Heiner Bielefeldt, Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Ein Essay, hg. vom Institut für Menschenrechte, Berlin 2009, 11. - Vgl. auch Weltzien / Albers, wie Anm. 2, 10.

8. Inklusion bedeutet Lebensqualität für alle!

Inklusion reduziert den Handlungsbedarf nicht auf die einzelne Person und ihre Teilhabe-Bedürfnisse, sondern befragt die gesellschaftlichen Systeme daraufhin, welche Teilhabe-Potenziale sie für die Menschen beinhalten, die in ihnen leben. Damit kommen Strukturen und Automatismen in den Blick, die nicht nur die von Ausgrenzung bedrohten oder auch betroffenen Personen betreffen, sondern alle. Der Bus mit abgesenkter Einstiegszone wird von der Rollstuhlfahrerin dankbar angenommen, aber auch von der Mutter mit Kinderwagen oder dem älteren Mann mit Gehbehinderung. Inklusion kann somit als eine Art Lebensqualität verstanden werden, von der ganze Gesellschaft profitiert. Sie ermöglicht eine „bessere Welt“ für alle.

9. Inklusion darf keine „moralische Keule“ sein.

Mit Inklusion verbindet sich ein hoher ethischer Anspruch, dem man sich kaum entziehen kann. Um so mehr kommt es darauf an, zwischen Anspruch und Wirklichkeit sorgfältig zu trennen. Ein Beispiel:

Die Kita bekommt ein neues Gebäude. Im Sommer soll es fertig sein. Seit ein paar Wochen befinden sich ca. fünfzig Kinder und das Team in einem Provisorium. Kurz vor Weihnachten teilt der Träger mit, dass Anfang des Jahres zwei Kinder aufgenommen werden, eines mit Diabetes, das andere mit Epilepsie. Die Leiterin erzählt davon eher zufällig der Fachberatung. Wie es weitergeht, dazu später mehr, hier interessiert die Vorgeschichte: Der Bürgermeister hat dem Pfarrer Druck gemacht: „Wenn Sie eine christliche Einrichtung sein wollen, dürfen Sie die Eltern nicht im Regen stehen lassen. Was soll ich denen denn sagen?“ - Der Pfarrer zur Leitung: „Wir sind doch eine katholische Einrichtung, das heißt wir sind verpflichtet die Kinder aufzunehmen. Wer, wenn nicht wir? Gerade jetzt vor Weihnachten.“ Die Leiterin spürt den Druck, den sie jetzt an das Team weitergeben soll: „Unsere Glaubwürdigkeit steht auf dem Spiel. Stellt Euch vor, die Eltern gehen woanders hin, nur weil die Kinder nicht aufnehmen wollen? Wir müssen das tun. Wir haben keine Wahl!“

So oder ähnlich kann man sich die Gespräche vorstellen. Aber stimmt das wirklich? Inklusion um jeden Preis? Ohne Rücksicht auf Verluste? Es ist wichtig zu erkennen und zu durchschauen, wenn mit dem Argument der Inklusion moralischer Druck ausgeübt wird. Ein solches Vorgehen entwertet nicht nur die Idee, sondern schadet den unmittelbar betroffenen Kindern und Erwachsenen, der Gruppe, dem Team und den Eltern.

10. Inklusion ist ein Lernprozess - ein gemeinsamer Weg

Das Beispiel zeigt, Inklusion kann nicht kurzfristig Platzprobleme in Kitas lösen. Im Gegenteil, sie schafft sie vielfach erst dadurch, dass vorhandene Plätze nicht besetzt werden können. Inklusion in Einrichtungen findet auf unterschiedlichen Ebenen statt und sie muss unbedingt als Prozess - als ein gemeinsamer Weg - gedacht werden. Die perfekte Inklusion gibt es ohnehin

nicht, man kann sie nur Schritt für Schritt entwickeln. Es geht nicht um „Alles oder Nichts“, sondern um „mehr“ Inklusion, Tag für Tag, Jahr für Jahr. Inklusion ist ein zukunftsöffener Prozess, der geplant und gestaltet werden muss. Nur dann sind die Beteiligten vor Überlastung und Überforderung geschützt, kippt Motivation nicht um in Frustration und Erschöpfung.

Und manchmal muss man auf dem Weg auch eine Pause machen und auf den Weg, den man schon zurückgelegt hat, nochmals zurückblicken. Sie fangen hier im Erzbistum Freiburg nicht „bei Null“ an. Ihr QM-Handbuch Quintessenz beinhaltet ein eigenes Kapitel „Inklusion“, das sich vor allem mit der pädagogischen Praxis befasst. Manchmal ist es auch gut, sich wieder neu solcher „Schätze“ bewusst zu werden. Auch das ist dann ein guter Grund, über Inklusion zu reden.

II. Inklusion als „Selbstbestimmte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ - Wen betrifft es?

Zehn gute Gründe, über Inklusion zu reden. Aber wo fängt man am besten an? Ich bevorzuge mit Jo Jerg die „Vogelschau“, die uns erlaubt, das Thema zunächst eher grundsätzlich zu betrachten, um uns dann schrittweise an die verschiedenen Akteure und die pädagogische Praxis - Ihre Praxis - heranzutasten. Die Inklusion in Feld der frühkindlichen Bildung ist inzwischen systematisch erforscht worden und die Ergebnisse sind gezielt für die praktische Anwendung aufbereitet worden. Man muss Inklusion heute nicht mehr „neu erfinden“. Um so mehr lohnt sich aber ein Blick auf die Anfänge der Debatte.

1. Menschenrechte - „Wiege“ der Inklusion

Inklusion als Anspruch an die pädagogische Praxis ist in den Menschenrechten begründet. Dies verleiht ihr (völker-)rechtliche Verbindlichkeit und entzieht sie der Beliebigkeit und Willkür. Inklusion ist kein Add-on oder ein Nice-to-have, das man für vor allem für Sonntagsreden hervorholt und in schwierigen Zeiten gerne wieder vergisst. Inklusion führt die pädagogische Praxis zu ihren anthropologischen Wurzeln zurück und wirft Fragen auf: Welches Bild vom Kind haben wir? Wie nehmen wir es wahr? Was erwarten wir für seine Entwicklung und seine Zukunft? Wie können wir gewährleisten, dass es sich von Anfang in der Einrichtung akzeptiert und angenommen erlebt, dass es sich individuell entfalten kann und überall die Unterstützung erfährt, wo es sie braucht und wünscht?

Inklusion in der Kita kann sich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 stützen, in der das Menschenrecht auf Bildung grundsätzlich festgeschrieben ist. Hinzu kommen zwei weitere, spezielle Dokumente: die Kinderrechtskonvention von 1989 und die

Behindertenrechtskonvention von 2006. Dazu erklärt der frühere Leiter des deutschen Instituts für Menschenrechte, Heiner Bielefeldt:

„Menschenrechtskonventionen dienen dem ‚Empowerment‘ der Menschen. Sie leisten dies, indem sie Ansprüche auf Selbstbestimmung, Diskriminierungsfreiheit und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe formulieren, sie rechtsverbindlich verankern und mit möglichst wirksamen Durchsetzungsinstrumenten verknüpfen. In keiner internationalen Menschenrechtskonvention kommt dieser Empowerment-Ansatz so prägnant zum Tragen wie in der Konvention über die Rechte von Personen mit Behinderungen [...] Die Konvention signalisiert nicht nur eine Abkehr von einer Behindertenpolitik, die primär auf Fürsorge und Ausgleich vermeintlicher Defizite abzielt. Sie gibt zugleich auch wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes. Darüber hinaus hat die Konvention gesamtgesellschaftliche Bedeutung, insofern sie deutlich macht, dass die Anerkennung von Behinderung als Bestandteil menschlichen Lebens und Zusammenlebens zur Humanisierung der Gesellschaft beiträgt.“⁴

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention erkennt das Recht behinderter Menschen auf Bildung an.⁵ Diese Regelung wiederholt und bekräftigt die Regelungen des Artikels 13 des UN-Sozialpakts, der Artikel 23, 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention⁶ sowie des Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.⁷

Heiner Bielefeldt betont die Würde des Menschen als normativen Ausgangspunkt der Konvention und zeigt auf, wie diese Würde mit wiederholt mit Autonomie und Unabhängigkeit zusammengebracht wird. Autonomie als Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, entspricht dem klassisch-liberalen Verständnis der Menschenrechte. Im Recht auf Selbstbestimmung kommt die Anerkennung der Würde des Menschen zum Ausdruck. Der Mensch wird verstanden als ein mit Freiheit und Verantwortung ausgestattetes (Rechts-)Subjekt. Dies ist für Heiner Bielefeldt nicht weiter überraschend.

„Ungewöhnlich ist es hingegen, wenn in der Konvention auch die Zielsetzung eines verstärkten Zugehörigkeitsgefühls („enhanced sense of belonging“) aufgeführt wird. Der Begriff des Zugehörigkeitsgefühls kommt meines Wissens sonst in keiner internationalen

⁴ Bielefeldt, wie Anm. 3, 4.

⁵ Die Behindertenrechtskonvention ist in Deutschland 2009 in Kraft getreten. - Vgl. den Text: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>

⁶ Die Kinderrechtskonvention ist in Deutschland 1992 in Kraft getreten. - Vgl. den Text: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>

⁷ Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948: <https://www.menschenrechtserklaerung.de/bildung-3681/>

*Menschenrechtskonvention vor und gehört bislang nicht zum etablierten Vokabular des Menschenrechtsdiskurses. Er steht symbolisch für eine spezifische Stoßrichtung der Behindertenrechtskonvention, die gegen die Unrechtserfahrung gesellschaftlicher Ausgrenzung eine freiheitliche und gleichberechtigte soziale Inklusion einfordert.*⁸

Sie gewinnt Gestalt in der Forderung nach einem gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem und zum Arbeitsmarkt, nach Teilhabe am kulturellen Leben und Mitwirkung in der Politik. Eigens betont die Konvention das Recht auf Staatsbürgerschaft sowie das Recht auf Ehe und Elternschaft.

*„Nach der Konvention gehören individuelle Autonomie und soziale Inklusion unauflöslich zusammen; sie müssen für ein angemessenes Verständnis zusammengelesen und auch in der praktischen Umsetzung der Konventionsverpflichtung stets zusammen bedacht werden. Anders als gelegentlich unterstellt wird, stehen Autonomie und Inklusion nicht nur keineswegs in Widerspruch zueinander. Vielmehr bedingen sie einander wechselseitig: Ohne soziale Inklusion kann Autonomie praktisch nicht gelebt werden, und ohne Autonomie nimmt soziale Inklusion fast zwangsläufig Züge von Bevormundung an. Mit anderen Worten: Erst in der wechselseitigen Verwiesenheit wird klar, dass Autonomie gerade nicht die Selbstmächtigkeit des ganz auf sich gestellten Einzelnen [...] meint, sondern auf selbstbestimmtes Leben in sozialen Bezügen zielt; und im Gegenzug wird deutlich, dass soziale Inklusion ihre Qualität gerade dadurch gewinnt, dass sie Raum und Rückhalt für persönliche Lebensgestaltung bietet.“*⁹

Menschen mit Behinderung kennen beide Formen des Unrechts: sowohl die Ausgrenzung aus Schule, Arbeitsmarkt, Politik oder Kultur bis zur Verweigerung von Familienleben und Elternschaft als auch die Bevormundung durch lückenlose Versorgungssysteme, in denen Mitsprache und Beteiligung nicht vorgesehen ist. Vor diesem Hintergrund steht die Konvention für einen vollständigen Paradigmenwechsel im Umgang mit Menschen mit Behinderung. Es geht um nicht weniger als um

„soziale Inklusion auf der Grundlage individueller Autonomie und damit zugleich um eine freiheitliche Gestaltung des Zusammenlebens in Gesellschaft und Gemeinschaften. [...] Es geht nicht lediglich darum, innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Systeme (etwa innerhalb des Schulsystems) gleichsam die Türen zu öffnen, um nach Maßgabe des Möglichen für Behinderte Platz zu schaffen. Vielmehr ist der Anspruch, die Gesellschaft und ihre Subsysteme so zu verstehen, dass

⁸ Bielefeldt, wie Anm. 3, 10.

⁹ Bielefeldt, wie Anm. 3, 11.

*Menschen mit Behinderungen von vornherein darin selbstverständlich zugehörig sind. Der neue Leitbegriff der Inklusion signalisiert den geforderten Wandel hin zu einer selbstverständlichen Zugehörigkeit.*¹⁰

In der freiheitlichen sozialen Inklusion sieht Heiner Bielefeldt das entscheidende Potenzial für eine Verbesserung der Lebenslagen von Menschen mit Behinderung. Sie ist aus seiner Sicht darüber hinaus geeignet, dem Zusammenleben in der Gesellschaft insgesamt eine ganz neue Qualität zu geben.

2. Inklusion heute: Pädagogik der Vielfalt

Auf der Grundlage der Gleichberechtigung beschreibt die UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (Art. 24). Die Staaten haben die Pflicht sicherzustellen, dass Menschen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Behinderte Kinder dürfen also nicht aufgrund ihrer Behinderung vom Besuch einer Grundschule oder einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden. Vielmehr soll ihnen gleichberechtigt mit anderen - nichtbehinderten - Kindern der Zugang zu einem einbeziehenden (inklusivem), hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht ermöglicht werden. Ebenso soll der Zugang zur allgemeinen Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zu lebenslangem Lernen gleichberechtigt mit anderen gewährleistet werden.

Die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung werden in diesem Zusammenhang nicht ausdrücklich aufgeführt, dabei haben sie am Anfang des kindlichen Bildungsweges eine Schlüsselfunktion. Wir dürfen aber davon ausgehen, dass sie sozusagen stillschweigend mitgemeint sind, denn in der Kita, spätestens am Übergang in die Schule, wird die erste Weiche für die künftige Bildungsbiographie des Kindes gestellt. In der Kita macht das Kind die ersten Erfahrungen mit Inklusion - oder auch nicht.

Die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte“ (WIFF), die Ende 2008 vom Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Robert-Bosch-Stiftung und dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) e.V. gegründet wurde, nahm den Impuls der BRK auf. WIFF initiierte eine Vielzahl von Studien, Broschüren und Handreichungen, durch die das Thema Inklusion mit seinen vielfältigen Aspekten auf das Feld der frühkindlichen Bildung angewendet und operationalisiert wurde.¹¹

Aber die Kita ist nicht nur die erste außerfamiliäre Institution, die ein Kind erlebt, sie ist zugleich ein Ort wo unabhängig von einer Behinderung vielfältige Erfahrungen der Heterogenität gemacht werden. Kulturelle, sprachliche und soziale Differenzen führen dazu, dass nicht nur das Kind mit einer Behinderung „anders“ ist als die anderen. Es teilt diese Erfahrungen mit

¹⁰ Bielefeldt, wie Anm. 3, 11.

¹¹ Die Expertisen stehen im Internet als PDF zum Download bereit und sind sehr empfehlenswert. - <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen>

Kindern aus anderen Kulturkreisen, Religionen und sozialen Milieus. Vor diesem Hintergrund hat sich in der frühkindlichen Pädagogik in den letzten Jahren ein erweiterter Begriff von Inklusion entwickelt, der an die „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel anknüpft.

Sie hat bereits 1989 die Bedingungen für Verschiedenheit (Heterogenität) und Gleichheit (Egalität) untersucht. Gleichberechtigung bedeutet Unterschiedlichkeit anzuerkennen und wertzuschätzen, der Vielfalt nicht nur eine Existenzberechtigung zuzubilligen, das wäre Toleranz, sondern sie als grundlegende humane Qualität einer freiheitlichen Gesellschaft zu bewerten und entsprechend zu fördern. Annedore Prengel hatte in diesem Sinne erstmals Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterbewusste Pädagogik und Integrative Pädagogik systematisch zusammengeführt. Inzwischen national und international viele Ansätze entstanden, die diesen Dreiklang erweitern und bereichern.¹²

2020 haben Anke König und Ulrich Heimlich in ihrem Buch „Inklusion in Kindertageseinrichtungen.“¹³ Eine Frühpädagogik der Vielfalt“, diese Entwicklungslinien nachvollzogen und eine Art Bilanz vollzogen. Nicht nur bei der Inklusion für Kinder mit Behinderungen, auch im Hinblick auf die Themen Migration, Rassismus und Armut besteht nach wie vor noch ein erheblicher Handlungsbedarf. Aber die Kita mit ihren altersübergreifenden, offenen Bildungsräumen, die durch das Spielen und Lernen in sozialen Vollzügen geprägt sind, bringt gute Voraussetzungen dafür mit, dass Inklusion auch im skizzierten weiten Sinne immer mehr und immer besser gelingen kann. Die Vision, die dahintersteht, hat Annedore Prengel folgendermaßen beschrieben:

Ausgangspunkt von Inklusion in der Pädagogik ist die Gleichheit und Verschiedenheit der Kinder. Inklusive Pädagogik stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit neu zu definieren und neu auszubalancieren. In Inklusiver Pädagogik arbeitet daran, im Sinne der gleichen Freiheit das demokratische Gleichheitsprinzip ohne den Zwang zur Angleichung gelten zu lassen und Freiheit für Vielfalt ohne den Drang zur Hierarchiebildung wertzuschätzen, ja zu feiern. Darin kommt eine visionäre Hoffnung zum Ausdruck: Eine inklusive Pädagogik der heterogenen Lerngruppe möge am gesellschaftlichen Teilsystem Bildungswesen Beiträge zur Demokratisierung in der aktuellen Phase moderner Gesellschaften leisten.“¹⁴

¹² Vgl. Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 4. Auflage, Opladen 2019. - Vgl. auch den aktuellen Überblick im Vorwort zur Neuauflage.

¹³ Vgl. Anke König / Ulrich Heimlich (Hg.), Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt, Stuttgart 2020.

¹⁴ Annedore Prengel, Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik, in: Jo Jerg / Werner Schumann / Stephan Thalheim (Hg.), Vielfalt Gemeinsam Gestalten - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUAnet, Reutlingen 2014, 17-29, hier 23.

Annedore Prengel macht sie deutlich, dass die Menschenrechtserklärungen, demokratischen Verfassungen und entsprechend die inklusiven Bildungsmodelle Ziele formulieren, aber keine gesellschaftlichen Realitäten abbilden. Zielformulierungen und Tatsachenbehauptungen dürfen nicht verwechselt werden, sonst wird Inklusion zur wirklichkeitsfremden Ideologie. Jede Gesellschaft und jede Demokratie haben ihre Brüche und Unvollkommenheiten, daher wäre es auch verfehlt die inklusive Pädagogik zu idealisieren.

„Auch sie muss als fehlbar und als verwickelt in gesellschaftliche Zwänge und menschliche Schwächen begriffen werden [...]

- *auch in inklusiven Einrichtungen arbeiten sterbliche Menschen mit Stärken und Schwächen,*
- *auch in inklusiven Kitas lernen Kinder mit ihren jeweils unterschiedlichen Grenzen*
- *auch in inklusiven Kitas funktioniert das Management mal mehr oder weniger gut, auch in inklusiven Kitas gelingen kognitive Lernprozesse mal besser und mal schlechter und*
- *auch in inklusiven Kitas kann die soziale Integration heterogener Kindergruppen sich mal besser und mal schlechter entwickeln.*

Doch auch und gerade angesichts dieses Wissens kann eine inklusive Frühpädagogik Schritte zur Demokratisierung in der Bildung gehen.“¹⁵

Es gibt etwas, das man das „inklusive Paradox“ nennen könnte: Menschen, die sich mit viel Idealismus und Engagement für Achtung und Anerkennung der Kinder in der Kita kämpfen, die sich für den respektvollen und behutsamen Umgang mit Defiziten, Schwächen und Fehlern einsetzen und die eine Vermeidung von Abwertung, Ausgrenzung, Verletzung, Demütigung und Kränkung anstreben, zeigen sich umgekehrt höchst kritisch, unduldsam bis intolerant, wenn es um die erwachsenen Akteure und die Anerkennung von deren Schwächen und Grenzen geht. Die wechselseitige Unterstellung der Ernsthaftigkeit des Engagements für Inklusion müsste, trotz der gegenteiligen Erfahrungen, die in der Praxis leider immer wieder gemacht werden, das Vorzeichen der gemeinsamen politischen, institutionellen und fachlichen Bemühungen sein. Das erfordert eine Abkehr von einem überzogenen Idealismus und die Bereitschaft, in kleinen und überschaubaren Schritten zu denken. Zur Inklusion gehört der Wille, sich auf längerfristige Prozesse einzulassen und zwar in ganz unterschiedlicher Hinsicht. Annedore Prengel unterscheidet fünf Dimensionen:

- die Institution
- die Profession

¹⁵ Ebd.

- die pädagogische Beziehung
- die Methodik und Didaktik
- die Bildungspolitik und die Finanzierung

Diese fünf Dimensionen lassen sich drei Ebenen zuordnen, die anschließend genauer angeschaut werden sollen: Politik, Organisation und Praxis werden uns intensiver beschäftigen, wobei die Ebene Praxis die Themen Beziehung, Methodik, Didaktik und Profession umfasst.

Inklusion gelingt dann am besten, wenn alle diese Dimensionen bzw. Ebenen zusammenwirken. Sie gelingt nicht, wenn die handelnden Akteure die Verantwortung nach oben oder unten weiterreichen, wenn sie erst einmal abwarten, was von oben oder unten kommt (und ob überhaupt etwas kommt). Und sie funktioniert nicht im Alleingang. Keine Gruppe kann und muss die Inklusion alleine „stemmen“. Jede Ebene hat eine spezifische Verantwortung, die sie und nur sie, zu übernehmen hat.

3. Inklusion zwischen Sozialrecht und Bildungspolitik

Wo steht die Politik in Baden-Württemberg? Zwischen 2009 und 2018 hatte ich Gelegenheit die elementarpädagogische Bildungspolitik im Land unmittelbar mitzuerleben und als Geschäftsführerin des Landesverbandes Katholischer Kindertagesstätten Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. und Mitglied der 4-Kirchen-Konferenz-Kindergartenfragen aktiv mitzugestalten. Was in dieser Zeit Eingang in Gesetzesänderungen und Verordnungen gefunden hat, wurde in der Regel zuvor mit den kirchlichen Trägerverbänden beraten. Manchmal wurden Themen gemeinsam entwickelt, manchmal stand man auch vor „vollendeten Tatsachen.“ Manchmal mussten Positionen in wenigen Tagen abgestimmt werden, manchmal passierte jahrelang fast nichts. Dieses Schicksal teilte auch das Thema Inklusion und ich nehme an, daran hat sich zwischenzeitlich nicht viel geändert.

Es würde den Rahmen dieses Fachtages sprengen, eine Bestandaufnahme des Themas Inklusion und der Entwicklungen in dieser Zeit vorzunehmen. Ich werde daher exemplarisch vorgehen und ein kurzes Schlaglicht auf die Situation werfen. Dabei kommt mir ein Leitfaden des Kommunalverbandes für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) zur Hilfe. Die Handreichung „Inklusive Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Kindertageseinrichtungen“ wurde 2017 erstellt und 2019 in aktualisierter Fassung wieder aufgelegt. Bereits der Titel lässt nach dem bisher Gesagten aufhorchen: Es geht um inklusive Erziehung, aber vorrangig um Kinder mit Behinderung. Der weite Inklusionsbegriff ist im KVJS scheinbar noch nicht angekommen.

Nun hat der KVJS und mit ihm verknüpft des Landesjugendamt keine politische Aufgabe, sondern vor allem eine Aufsichtsfunktion. Der KVJS setzt rechtliche Vorgaben um und dazu dient auch der genannte Leitfaden. Er spiegelt ziemlich genau die rechtliche und politische Diskussion im Land. Im Vorwort und in der Einleitung wird durchaus auf der Höhe der Zeit

dargelegt, worin das Neue der Inklusion im Vergleich zur Integration besteht und wo der gesellschaftliche und persönliche „Mehrwert“ der Inklusion liegt. Im zweiten Kapitel „Rechtliche Grundlagen“ und im Anhang kommen passend dazu ausführlich Menschenrechte sowie Bundes- und Landesgesetze zu Wort.

Dann folgt ziemlich abrupt ein Szenenwechsel. Ab Kapitel 3. mit der Überschrift „Strukturelle Rahmenbedingungen“ verschwindet die Inklusion aus dem Vokabular. „Betriebserlaubnis für integrativ geführte Gruppen“ lautet das erste Unterkapitel. Die Inhalte zu den einschlägigen Leistungen bzw. Kooperationsformen sind Ihnen aus Ihrem Alltagsgeschäft bekannt. Ich muss sie daher hier nicht wiederholen.

Inklusion taucht erst im 5. Kapitel wieder auf unter der Überschrift „Pädagogische Rahmenbedingungen“. Es ist schon bemerkenswert, dass dieses Kapitel mit dem Thema „Haltung“ beginnt und ausführlich aus dem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung Baden-Württemberg“ (S. 48) zitiert. Es folgt noch ein Kapitel zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Vernetzung. Alle drei Kapitel sich aus inklusiver Sicht nicht zu kritisieren, aber das Ganze macht einen höchst zwiespältigen Eindruck. Hier steht Inklusion drauf, aber was ist drin? Anders gefragt: Kann sozialrechtlich alles bleiben wie es ist, wenn nur die Fachkräfte eine genügend inklusive Haltung mitbringen? Nein, hier geschieht genau die Verschiebung der Verantwortung zwischen den Ebenen, die aus inklusionstheoretischer Sicht unbedingt zu vermeiden ist.¹⁶ Als Ethikerin werde ich immer dann vorsichtig, wenn in der Politik die pädagogische Haltung beschworen wird. Haltung ist kostenneutral, aber Inklusion kostet Geld ...

Nun möchte ich kein Missverständnis aufkommen lassen: Die Inhalte der Broschüre sind richtig und wichtig. Sie bilden die verbindliche Grundlage für die Arbeit in den Einrichtungen. Es gibt keine andere, für Sie nicht, aber auch für den KVJS nicht. Auch der KVJS kann mit seiner Broschüre nur das abbilden, was in Baden-Württemberg rechtlich gilt. Außerdem sind die (kirchlichen) Trägerverbände in die Erstellung in der Regel einbezogen und geben ihre Einschätzung dazu ab. Meine Kritik richtet sich daher nicht gegen das Papier, sondern gegen die Politik im Land, die dafür verantwortlich ist, dass wir bald dreißig Jahre nach der Verabschiedung Kinderrechtskonvention und mehr als zehn Jahre nach der Behindertenrechtskonvention in Sachen Inklusion in Baden-Württemberg nicht weiter sind, als diese Broschüre es widerspiegelt.

Die Finanzierung ist die Feuerprobe, wie ernst die Politik es mit der Inklusion wirklich meint. Die flächendeckende Umsetzung von Inklusion in Kitas würde politisch und finanziell bedeuten:

¹⁶ Vgl. als paralleles Beispiel aus dem kirchlichen Bereich: Inklusion in katholischen Kindertageseinrichtungen. Eine Arbeitshilfe für die Praxis, hg. vom Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern, München 2016. - Dieser Leitfaden geht im ersten Teil ausführlich auf das Thema Inklusion ein und stellt es in einen religiösen, christlichen Kontext, bietet aber im zweiten handlungsbezogenen Teil ausschließlich Grundlagenwissen zur Integration.

- *die eine Reduzierung der Höchstgruppenstärke*
- *die alltagsintegrierte Förderung von Kindern mit Beeinträchtigung, besonders der sprachlichen Fähigkeiten*
- *die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für Zusammenarbeit mit den Eltern*
- *die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für externe Partnerschaften und für die Vernetzung im Sozialraum*
- *die auskömmliche Gestaltung der Kooperation Kita-Schule für beide Seiten*
- *die Sicherstellung inklusiver Baumaßnahmen bzw. Investitionen*
- *die Reduzierung externer Expertinnen und Experten auf ein Minimum und statt dessen Qualifizierung der Teams und Fachkräfte*
- *die Flexibilisierung der Fachkräftekataloges für multiprofessionelle und multikulturelle Teams durch Anerkennung von Abschlüssen*
- *die Investitionen in Ausbildung und Weiterqualifizierung*
- *die Bereitstellung von Fachberatung und (Team-)Supervision als Standard*
- *die Sicherung der Ressourcen für eine verbindliche, einheitliche Regelungen der Leitungszeit und für die Leitungsqualifikation*

Bei diesen Forderungen geht es um einen grundsätzlich systembezogenen Ansatz der Kita-Finanzierung. Paradoxerweise geht der sozialpolitische und -rechtliche Trend in die entgegengesetzte Richtung. Das Persönliche Budget in der Behindertenhilfe steht für eine Abkehr von der Systemfinanzierung. Und auch die platzbezogene Pauschale, die in den meisten Bundesländern inzwischen die Regel ist, gilt dem Kind und nicht der Kita. Subjektfinanzierung soll mehr Freiheit und Individualität gewährleisten. Aus meiner Sicht gelingt das nur, wenn parallel dazu auch die Systeme umgestaltet werden. Inklusion geht nicht ohne Investitionen in das Betreuungs- und Bildungssystem. Hier sind Bund und Land gefragt, mehr zu tun, als nur Projekte (Sprach-Kita) aufzulegen, und auch mehr anzubieten als reine Investitionsprogramme und neue bürokratische Apparate in den Ministerien zu schaffen (Forum).

4. Inklusion und Institution

Wenn Inklusion in einer Kita konsequent umgesetzt und eben nicht nur den Vorlieben einzelner Personen überlassen bleiben soll, dann bedeutet das einen Veränderungsprozess für die ganze Organisation. In der Management-Theorie spricht man vom Change-Management. Man kann sich aber auch vorstellen, dass ein bestehendes Qualitätsmanagementsystem auf der Grundlage des Leitzieles Inklusion neu und anders ausgerichtet wird. In der Literatur finden sich insbesondere zwei Instrumente, die Trägern, Leitungen und Teams eine Orientierung geben wollen, wie sie die Institution inklusiv oder besser - immer inklusiver - ausgestalten können.

Der „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen“ ist erstmals 2004 in England erschienen und wurde von

der GEW für die deutsche Kita-Landschaft als Arbeitshilfe aufbereitet. Er dient zum einen der Ermittlung des IST-Standes in der Einrichtung und bietet zum anderen konkrete Praxishilfen. Der Index unterscheidet fünf Phasen, die im wesentlichen dem Projekt- oder Qualitätsmanagement entsprechen. Er unterstützt damit Teams und Träger darin, konkrete Ziele für die eigene Einrichtung zu ermitteln und festzulegen. Dazu werden zunächst drei übergeordnete Dimensionen unterschieden:

- *Inklusive Kulturen: Gemeinschaft bilden, inklusive Werte verankern*
- *Inklusive Strategien: Eine Einrichtung für alle entwickeln, Vielfalt als Ressource nutzen*
- *Inklusive Praxis: Spiel und Lernen gestalten, Ressourcen mobilisieren*

Unter dem Dach dieser drei Dimensionen finden sich insgesamt 49 Indikatoren, denen jeweils Fragekatalogen zugeordnet sind.¹⁷ Im Rahmen des Projekts IQUANet wurde der Index unter Federführung von Professor Jo Jerg von der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg evaluiert.¹⁸ Die Fülle der Fragen ist geeignet, einen auf den ersten Blick zu „erschlagen“. Für das Forscherteam um Stephan Thalheim und Sabine Kaiser war daher von Anfang an klar, dass es bei der Umsetzung des Index nicht darum gehen kann, ihn minutiös abzuarbeiten. Die Beschäftigung mit den Fragen soll vielmehr Anregungen geben, um eine begründete Auswahl von einzelnen Indikatoren zu treffen. Man kann jede Frage einfach mit Ja oder Nein beantworten. Interessant wird es aber erst dann, wenn Fachkräfte, Leitung und Trägerverantwortliche in einen Austausch über ihre unterschiedlichen Einschätzungen gehen. Es geht wiederum nicht um die „perfekte“ Einrichtung, sondern um situationsspezifische Ansatzpunkte für eine neue, veränderte Praxis.

Im Vergleich zum Index ist der WIFF-Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen von Ulrich Heimlich und Claudia Ueffing ein sehr schlankes Arbeitsinstrument.¹⁹ Die Kurzform in Gestalt einer Checkliste unterscheidet fünf Qualitätsdimensionen und ordnet ihnen jeweils fünf Qualitätsstandards zu. Die erste Annäherung geschieht hier bewusst niederschwellig und es ist Team und Träger überlassen, wo und wie sie die Einrichtung weiterentwickeln wollen. Der Leitfaden baut auf das von Ulrich Heimlich entwickelte

¹⁷ Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis. Für den Gebrauch in Deutschland überarbeitete Fassung des „Index for Inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare“ von Tony Booth, Mel Ainscow and Denise Kingston, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), 2. Auflage, Frankfurt/M. 2015. - Vgl. auch Timm Albers, Zur Qualitätsentwicklung inklusiver Einrichtungen, wie Anm. 2, 27-34.

¹⁸ Stephan Thalheim / Sabine Kaiser, Wenn Inklusion auf Wirklichkeit trifft - Erfahrungen mit dem Index für Inklusion im Projekt IQUANet, in: Jo Jerg / Werner Schumann / Stephan Thalheim, Vielfalt entdecken. Erfahrungen mit dem „Index für Inklusion“ in Kindertagesstätten und Gemeinde, Reutlingen 2011, 49-64, bes. 58.

¹⁹ Ulrich Heimlich / Claudia Ueffing, Von der Theorie zu guter pädagogischer Praxis. Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen - Bestandsaufnahme und Entwicklung, in: König / Heimlich, wie Anm. 13, 187-209, bes. 193. - Vgl. auch Weltzien / Albers, wie Anm. 2, 14-16.

„ökologische Mehrebenenmodell“ auf, das fünf Ebenen unterscheidet, die im Alltag ständig in Wechselwirkungen stehen:

1. *Das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen*
2. *Inklusive Spiel- und Lernsituationen*
3. *Multiprofessionelle Teams*
4. *Inklusive Kindertageseinrichtungen*
5. *Externe Unterstützungssysteme*²⁰

Das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen ist in diesem Modell Ausgangspunkt der Überlegungen in der Absicht, die unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Kinder in die Kita mitbringen, zu erkennen und zu verstehen. Auf Zuschreibungen wie „mit/ohne Behinderung“, „mit/ohne Migrationshintergrund“, „Junge/Mädchen“ wird dabei bewusst verzichtet.

Die Ebene der Inklusiven Spiel- und Lernsituationen betont die Peer-Beziehungen bzw. Peer-Kulturen. Prozesse der Inklusion und Exklusion erleben die Kinder auch im Umgang miteinander, zumal dann, wenn sie sich an den Zuschreibungen der Erwachsenen orientieren. Umgekehrt kommt es darauf an, dass Fachkräfte sensibel reagieren, wenn sie beobachten, dass ein Kind immer wieder vom gemeinsamen Spiel ausgeschlossen wird.

Multiprofessionelle Teams bringen unterschiedliche fachliche Kompetenzen in die Einrichtungen ein. Dadurch können unterstützende und fördernde Maßnahmen eher alltags- und gruppenintegriert stattfinden. Auch ein multiprofessionelles Team wird immer wieder auf externe Kooperationen angewiesen sein. Aber im Interesse der Kinder und auch der Fachkräfte ist das „Ein- und Ausfliegen“ von externen Expertinnen und Experten zu vermeiden.

Inklusive Kindertageseinrichtungen verankern ihre Grundausrichtung in ihrer Konzeption. Das verleiht ihrem Engagement für Inklusion Verbindlichkeit und Transparenz nach innen und außen. Gerade für externe Kooperationspartner ist die Konzeption ein wichtige - vertrauensbildende - Grundlage.

Externe Unterstützungssysteme wirken unmittelbar bis auf die Ebene der Fachkraft-Kind-Beziehung. Aber durch sie wird umgekehrt auch die Kita zu einem Akteur im Sozialraum, trägt sie den Leitgedanken der Inklusion in das Gemeinwesen und die Öffentlichkeit. Sie wird zum Partner für eine inklusive Sozialraumgestaltung, wie sie im schon genannten Projekt IQUAnet

²⁰ An dieser Stelle zeigt sich eine deutliche Kompatibilität zum KTK Gütesiegel; allerdings spielt im Bundesrahmenhandbuch die Inklusion bisher explizit keine Rolle. Der KTK setzt sich parallel dazu mit seinem laufenden Demokratieprojekt aktiv für Vielfalt und Unterschiedlichkeit ein und greift damit Grundanliegen der Inklusion politisch und pädagogisch auf. - Vgl. Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) - Bundesverband e.V. (Hrsg.): KTK-Gütesiegel Bundesrahmenhandbuch. Freiburg/Br. 2019.

in zahlreichen Kommunen in Baden-Württemberg in Angriff genommen wurde.²¹

Und die Eltern? Sie agieren wie die Fachkräfte und die Kinder auf allen Ebenen. Das zu erkennen und partnerschaftlich zu nutzen, hat ebenfalls viel mit Inklusion zu tun. Eltern leben im Sozialraum und kennen möglicherweise einen Fachdienst, den die Kita einbeziehen will, bereits aus eigener Erfahrung. Die Konzeption der Einrichtung ist für sie durchaus eine interessante Lektüre. Wird das gelebt, was das Gedruckte verspricht? Ist die Konzeption glaubwürdig? Das multiprofessionelle Team lernen sie spätestens bei der Aufnahme des Kindes kennen und Spiel- und Lernsituationen dürften Thema der regelmäßigen (und zufälligen) Gespräche sein. Nicht zuletzt die Frage, ob sich das Kind in der Einrichtung wohl fühlt, weil es wohltuende Beziehungen erlebt, beobachten Eltern sehr genau. Inklusion nimmt die Eltern mit ihren besonderen Belastungen sensibel wahr, aber auch hier gilt: Sie sind zuerst einmal Eltern eines Kindes. Auch sie werden inklusiv gesehen nicht auf eine bestimmte Zuschreibung wie Arme, Bildungsferne, Flüchtlinge, Migranten oder Muslime reduziert.

5. Inklusive Praxis - auch eine Frage der Ethik

Die institutionelle Sicht der Inklusion führt, das zeigen beide hier vorgestellten Arbeitshilfen, geht weit über die inklusive Haltung der Fachkräfte hinaus. Es wäre verfehlt, den Fachkräften die alleinige Verantwortung für inklusive Praxis in der Kita zusprechen zu wollen. Gleichzeitig gilt jedoch, ohne Fachkräfte mit einer inklusiven Grundeinstellung und Professionalität bleibt Inklusion in Kitas lediglich eine schöne Idee. Ihnen gelten daher die weiteren Überlegungen. Annedore Prengel unterscheidet im Hinblick auf die Fachkraft drei Dimensionen, die inklusiv zu gestalten sind:

- Professionalität umfasst den regelmäßigen Austausch im Team, Fallbesprechungen, (Team-)Supervision und Fortbildung, aber auch die Verständigung über Methoden und Materialien sowie über methodische und didaktische Entscheidungen. Klassische pädagogische Ansätze wie der Situationsansatz, die Montessori- und die Reggio-Pädagogik bieten von sich aus viele Anknüpfungspunkte für eine inklusive Frühpädagogik.
- Didaktik betrifft sowohl die geplanten und vorbereiteten Spiel- und Lernsituationen als auch das Freispiel und die Möglichkeiten, individuellen Neigungen und Impulsen nachzugehen sowie deren gezielte Beobachtung und Dokumentation. Beides bedingt sich wechselseitig und sollte nicht einseitig aufgelöst werden. Modelle der offenen Arbeit sind daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie den besonderen

²¹ Vgl. oben Anm. 14.

Bedürfnissen der Kinder angemessen Rechnung tragen. Das kann, aber es muss nicht der Fall sein. Hier die fachliche Reflexion im Team gefragt.

- Beziehung steht für die einfühlsame, wertschätzende und anerkennende Interaktion zwischen Fachkraft und Kind. Sie setzt eine Haltung voraus, die Abwertung und Ausgrenzung, in direkter und indirekter Form, beabsichtigt und unbeabsichtigt, bei sich selbst und bei anderen, bei Erwachsenen und Kindern identifiziert, benennt und in geeigneter Form zurückweist. Ebenso ausgeschlossen ist das Ignorieren von verletzenden und diskriminierenden Äußerungen und Handlungen, weil es eine implizite Unterstützung und Rechtfertigung durch die Fachkräfte impliziert.

Unter dem Stichwort „Vermeidung von seelischer Gewalt“ werden diese Zusammenhänge neuerdings in der Forschung aufgegriffen und auch kinderrechtlicher und ethischer Sicht vertieft. Mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ wurde ein Instrument entwickelt, das in Kitas und Schulen verbale und nonverbale Gewalt zu verhindern und einen wertschätzenden Umgang miteinander zu entwickeln hilft.²²

Ein wohlwollender und behutsamer Umgang miteinander sollte in der Kita eigentlich die Regel sein. Empirische Untersuchungen zeigen, dass dem nicht so ist. Ein Viertel der pädagogischen Interventionen ist in irgendeiner Form abwertend und verletzend.²³ Sie sind sehr oft unbeabsichtigt oder auch unbewusst und haben damit zu tun, dass wir im Alltag ständig wählen, vergleichen und bewerten. Besser, schöner, neuer, schneller - das sind gängige Kategorien unserer Alltagskommunikation. Besser oder am besten sein, das wird Kindern von klein auf abverlangt und anerzogen. Leistung ist erwünscht und je besser die Leistung, desto wertvoller der Mensch. Diese Logik bestimmt unsere Gesellschaft in vielen Bereichen von der Wirtschaft bis zum Sport. Unser Bildungswesen schafft mit Leistungsvergleich und Notengebung die weitgehend unhinterfragte Grundlage für Wettbewerb und Konkurrenz. Dass es dabei Verlierer gibt, ist in diesem System selbstverständlich und wird billigend in Kauf genommen.

Aber sind Verlierer wirklich unvermeidlich? Inklusion behauptet das Gegenteil und belegt es durch biographische Entwicklungen, die trotz schwierigster Startbedingungen gelingen können. Die Bedingung dafür ist, dass sich Bezugspersonen finden, die dem Kind Wertschätzung entgegenbringen, denn nur dann entwickelt es die Fähigkeit sich selbst und andere wertzuschätzen, seinen Begabungen und Neigungen zu vertrauen und sich selbst etwas zuzutrauen.

²² Vgl. Ursula Wollasch, Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, in: Kita Fachtexte, hg. von der Alice Salomon Hochschule (ASH) und dem FRÖBEL e.V., verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen>

²³ Vgl. Annedore Prengel, Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, 2. überarbeitete Auflage, Opladen Berlin Toronto 2019, 105.

An dieser Stelle komme ich zurück auf Ihr QM-System Quintessenz und das Kapitel „Inklusion“, wo diese Grundhaltung sehr präzise beschrieben wird und zugleich ganz praktische Konsequenzen gezogen werden. Sie müssen das „Rad der Inklusion“ also nicht neu erfinden, im Gegenteil. Würde ich mit Ihnen jetzt über einzelne pädagogische Maßnahmen sprechen, würde ich vor dem Hintergrund Ihres Handbuchs „Eulen nach Athen“ tragen. Im Zweifelsfalle kennen Sie sich darin viel besser aus als ich. Ich möchte daher gern mit Ihnen nochmals auf das Thema Haltungen und Kompetenzen schauen, denn ohne sie ist das beste Handbuch nichts wert.

Eine wohlwollende, liebevolle Haltung ist die persönliche Grundbedingung jeder inklusiven pädagogischen Praxis, aber sie nicht einfach eine Charakterfrage oder ein Naturtalent. Haltungen setzen Kompetenzen voraus und umgekehrt können Kompetenzen Haltungen verändern, prägen und verfestigen. Während Haltungen ethisch gesehen die Dimension des Willens oder der Willensfreiheit ins Spiel bringen, haben wir es bei den Kompetenzen mit dem Aspekt des Könnens bzw. der Handlungsfreiheit zu tun. Das macht Kompetenzen aus ethischer Sicht interessant. Und für eine inklusive Praxis sind sie obendrein unverzichtbar. Und hier entscheidet sich auch die Frage: „Wieviel Vielfalt verträgt meine Kita?“

III. Was heißt hier Verantwortung? Anspruch und Wirklichkeit

Haltungen setzen Kompetenzen voraus und umgekehrt können Kompetenzen Haltungen verändern, prägen und verfestigen. Während Haltungen ethisch gesehen die Dimension des Willens oder der Willensfreiheit ins Spiel bringen, haben wir es bei den Kompetenzen mit dem Aspekt des Könnens bzw. der Handlungsfreiheit zu tun. Das macht Kompetenzen aus ethischer Sicht interessant. Und für eine inklusive Praxis sind sie obendrein unverzichtbar. Und hier entscheidet sich auch die Frage: „Wieviel Vielfalt verträgt meine Kita?“ - In der Frage stecken gleich mehrere Annahmen, nämlich

- dass es in der Kita für Vielfalt ein „Zuviel“ gibt, das in irgendeiner Form negative Folgen für die Kinder, das Team und die Einrichtung nach sich zieht,
- dass es ein „Zuwenig“ gibt, das den Vorwurf impliziert, dass sich Träger, Leitung und Team ihrer fachlichen und moralischen Verantwortung für ein Leben in Vielfalt entziehen,
- dass es „ein gutes Maß“ gibt, mit dem alle Beteiligten gut und gerne leben, arbeiten, spielen und lernen können.

Es kommt auf somit auf die Einschätzung der konkreten Situation in der Einrichtung an und diese Einschätzung setzt nicht nur die viel beschworene

Haltung, sondern bestimmte Kompetenzen voraus. Annika Sulzer und Petra Wagner²⁴ unterscheiden sechs verschiedene Formen der Kompetenz einer Fachkraft bzw. eines Teams:

1. Wertorientierungskompetenz: Wie stehe ich zu Vielfalt und Unterschiedlichkeit? Welche Werte bestimmen mein Denken? Bin ich eher erfolgs- und leistungsorientiert? Wie habe ich die Erfahrung von Zurücksetzung und Verletzung erlebt?
2. Fachkompetenz: Kenne ich die Grundlagen der inklusiven Pädagogik? Welche anderen pädagogischen Ansätze sind mir wichtig? Wo kann ich anknüpfen?
3. Selbstreflexionskompetenz: Bin ich in der Lage, mein eigenes pädagogisches Handeln kritisch zu hinterfragen und meine unbewussten Voreinstellungen (Vorurteile) zu identifizieren und zu ändern? Wo reagiere ich reflexhaft?
4. Analysekompetenz: Gelingt es mir, die verschiedenen Aspekte einer pädagogischen Situation, beispielsweise in einer Fallbesprechung, zu unterscheiden und dadurch besser zu verstehen?
5. Methodenkompetenz: Habe ich Ideen, wie ich eine bestimmte pädagogische Situation gestalten kann, welche Interventionen hilfreich sind und was ich besser unterlasse?
6. Kooperationskompetenz: Gelingt es mir das Wissen, die Methoden und die Erfahrungen anderer Personen, aus meinem Team oder auch von außen in mein Denken und Handeln zu integrieren? Und empfinde ich das als Gewinn für meine eigene berufliche Handlungsfähigkeit?

So klar getrennt und säuberlich unterschieden existieren die sechs Kompetenztypen allerdings nur in der Theorie der pädagogischen Professionalität. In Wirklichkeit wirken sie zusammen und durchdringen sie sich gegenseitig. In einer konkreten Entscheidungssituation werden sie alle mehr oder weniger gleichzeitig gebraucht und wenn eine fehlt oder nur wenig entwickelt ist, so wird sich das bemerkbar machen. Umgekehrt geben Kompetenzen, wenn sie gut ausgebildet sind, Handlungssicherheit und Handlungsfreiheit. Kompetenzen kann und muss man lernen. Sie sind das Zentrum der pädagogischen, inklusiven Professionalität.

Kompetenzen sind ethisch gesehen Freiheiten, etwas zu tun oder zu lassen. Wenn ich eine Kompetenz habe, stellt sich die Frage, ob und wie ich von ihr Gebrauch mache. Deswegen lassen sich auch Kompetenz und Verantwortung nicht trennen. In dem Maße, wie ich kompetent bin, bin ich auch verantwortlich. Wo ich an die Grenzen meiner Kompetenz komme, muss ich eingestehen, dass ich keine Verantwortung übernehmen kann. Das fällt

²⁴ Vgl. Annika Sulzer / Petra Wagner: Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte, Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), Nr. 15, München 2011, 26-47.

Menschen in der Sozialen Arbeit, aber auch Erziehenden und Lehrerinnen und Lehrern manchmal schwer, aber es ist ein Gebot der Professionalität.

Es gilt immer das Prinzip: „Sollen setzt Können voraus!“- Anders gesagt: Moralische Verpflichtungen setzen voraus, dass ich Handlungsspielräume habe. Im moralischen Sinne verantwortlich bin ich dann und nur dann, wenn ich auch Handlungsfreiheit habe, wenn ich kompetent bin.

Damit kommen wir zurück zur Frage: „Wieviel Vielfalt verträgt meine Kita?“ Sie ist nicht von außen, quasi objektiv, klar und eindeutig, am besten für immer, zu beantworten. Die Antwort muss im Dialog zwischen Team, Leitung und Träger gesucht und gefunden werden. Die oben genannten Kompetenzen bilden für diesen Dialog die professionelle Grundlage. Sie gewährleisten, dass es in diesem Gespräch auch, aber nicht nur um ein Wünschen, Meinen, Glauben, Befürchten etc. geht. Die entscheidende Frage ist: Was kann ich, was können wir verantworten und was nicht?

Auch wenn ich eine überzeugte Verfechterin der Inklusion bin, kann ich in eine Situation kommen, wo ich sagen muss: „Es ist zuviel. So viel Vielfalt verträgt die Kita nicht!“ Ich habe diese Erfahrung selbst einmal machen müssen und komme damit zurück auf das oben erwähnte Beispiel der Kita, die während einer Baumaßnahme in einem Provisorium untergebracht war.

Von der geplanten Aufnahme der beiden Kinder mit einer Behinderung (Diabetes und Epilepsie) habe ich durch eine Fachberaterin des Landesverbandes erfahren. Sie sagte, sie habe „kein gutes Gefühl“ dabei und auch die Leiterin sei „sehr unglücklich“, aber sie könne dem Pfarrer, ihrem Vorgesetzten, doch nicht widersprechen. Sie habe ohnehin schon Sorgen, dass sie darüber mit der Fachberatung geredet habe, aber das Team sei nun mal „am Limit“. Sie könne sich beim besten Willen nicht vorstellen, wie sie auch noch diese beiden Kinder gut betreuen solle.

Im Gespräch loteten die Fachberaterin und ich die ganze Situation aus, wir sprachen über Möglichkeiten der Entlastung, Alternativen, Grenzen, Risiken und eventuelle Folgeschäden. Am Ende was uns klar, dass wir als Landesverband selbst Teil der ganzen Problematik waren. Wir waren mit-verantwortlich für alles, was nun geschehen würde. Wir waren also gefragt, Verantwortung für unser Handeln und seine Folgen zu übernehmen.

Es war kurz vor Weihnachten. Das Provisorium sollte noch bis zum Sommer bestehen. Wir beschlossen, mit Datum vom 7. Januar einen Brief an den Bürgermeister und den Pfarrer zu senden, dass der Landesverband die Aufnahme der Kinder vor dem Hintergrund der Gesamtsituation nicht mittragen kann und sich für den Fall einer Aufnahme aus der Fachberatung zurückziehen würde. Der Brief löste, wie wir erwartet hatten, einen Skandal aus. Fachberatung und Leitung wurden nochmals massiv unter Druck gesetzt, aber das konnte ich ihnen nicht ersparen.

Die Lage beruhigte sich nach einiger Zeit. Das Ergebnis unserer Intervention war, dass die Kita bereits zu Ostern wiedereröffnet werden konnte. Die Aufnahme der beiden Kinder wurde mit den Eltern für diesen Zeitpunkt vereinbart und Fachberatung bekam zur Einweihung sogar eine persönliche Einladung des Trägers.

Wir waren erleichtert, aber der Prozess war anstrengend und kräftezehrend. Auch wir hatten genau die Kompetenzen gebraucht, die oben genannt wurden: Wertorientierung, Analyse, Selbstreflexion, Fachlichkeit, Verfahren und Kooperation. Aber Kompetenzen, so unverzichtbar sie sind, können Methoden nicht ersetzen. Um die Frage zu beantworten, wie wir unserer Verantwortung am besten gerecht werden können, braucht es Instrumente und Verfahren. Ein solches Verfahren heißt „Ethik in Beziehung“ und das möchte ich Ihnen anschließend vorstellen.

IV. Was ist möglich? Inklusion vor Ort

Der Ansatz „Ethik in Beziehung“ besteht aus vier Dimensionen oder auch Kriterien, die eine Situation aus ethischer Sicht erschließen und damit auch bei den Themen im Kontext der Inklusion hilfreich können.²⁵

1. „Praxis“: Wie sieht unsere gegenwärtige Praxis aus und wie ist sie zu verändern? Wie stellen wir uns einen „guten“ Praxis vor?
2. „Person“: Wie verwirklichen wir die Anerkennung der Person und ihrer Würde? Wie sehen unsere Beziehungen aus? Wer bringt was ein? Welche Stärken und Schwächen? Wie gehen wir damit um?
3. „Perspektive“: Was kann in der aktuellen Situation Inklusion konkret heißen? Welche Perspektive sehen wir für die Zukunft? Wie stellen wir uns die Entwicklung vor? Was könnten mögliche Ziele sein? Was ist als nächster Schritt zu tun?
4. „Partizipation“: Wer ist von der Situation direkt oder indirekt betroffen? Wie wird er/sie eingebunden? Wie wird Partizipation möglich?

Wenn man diese vier Kriterien nacheinander bearbeitet, wird deutlich, dass sie sich gegenseitig durchdringen und ergänzen. Am Ende schließt sich ein Kreis, den die Frage nach der neuen Praxis lässt sich nicht ohne Partizipation beantworten. Und die Frage nach der Gestaltung der Praxis ist immer auch eine Frage nach der Zukunft und den Perspektiven, die wir darin sehen. Aber um diese inneren Bezüge zu erkennen, ist es sinnvoll, die verschiedenen Dimensionen einmal zunächst zu trennen. Wir steigen auch hier mit einem Fallbeispiel ein. Die Geschichte geht zurück auf ein Gespräch, das ich

²⁵ Ursula Wollasch, Ethik in Beziehung, in: Sozialwirtschaft. Zeitschrift für Führungskräfte in sozialen Unternehmen, 4/2020, 19-20.

einmal mit dem Leiter einer Frühförderstelle geführt habe. Die Überschrift heißt:

Jonas sagt keinen Ton

Jonas ist kürzlich drei geworden und seit wenigen Wochen im Kindergarten. Seine Oma bringt ihn jeden Morgen und holt ihn auch wieder ab. Sie ist eine temperamentvolle, freundliche Frau und die Erzieherinnen haben einen guten Kontakt zu ihr. Die Eltern haben sie nur am Anfang flüchtig gesehen. Der Vater ist Ingenieur und hat eine leitende Funktion. Die Mutter arbeitet in der Personalabteilung einer großen Firma. Nach einem Jahr Elternzeit ist sie in den Job zurückgekehrt und die Oma hat sich um Jonas gekümmert. Die Oma sagt, er war ein Wunschkind. Er ist ihr ganzer Stolz. Jonas hat keine Geschwister. Als er drei Jahre wurde, waren sich alle einig, dass er jetzt in die Kita gehen sollte.

Jonas ist ein freundliches Kind. Die Erzieherinnen haben den Eindruck, dass er eigentlich nicht ungerne in die Kita kommt. Allerdings, er spricht fast nicht. Wenn die anderen spielen, schaut er ihnen zu. Wenn er angesprochen wird, lächelt er. Er ist aufmerksam und holt Dinge herbei, die gebraucht werden. Aber er redet fast nichts. Er mag Musikinstrumente. Wenn er Gelegenheit hat, zieht er sich allein in die Musikecke zurück und spielt - ganz leise - mit den Instrumenten, lauscht dem Rhythmus und den Tönen.

Vor ein paar Tagen zeigte eine Erzieherin ein paar Kindern eine Bilderbibel. Bei Jonas im Walfischbauch wurden die Kinder ganz lebendig. Jonas kannte die Geschichte offenkundig. Sichtlich genoss er die Aufmerksamkeit, die er jetzt bei den anderen fand. Es entwickelt sich ein Gespräch über das Meer, die Fische und das man unter Wasser nicht sprechen kann. Plötzlich sagte ein Junge. „Aber dann ist Jonas ja ein Walfisch!“ Die Erzieherin blätterte weiter. - In den nächsten Tagen riefen einige Kinder hinter Jonas her: „Walfisch, Walfisch!“ - Jonas fand das nicht toll, aber auch jetzt sagte er keinen Ton.

Jonas spricht so gut wie nichts, weder mit den Kindern, noch mit den Erzieherinnen. Er ist nicht aggressiv, im Gegenteil.²⁶ Aber er schließt sich aus und die Kinder reagieren darauf. Eine Dynamik kommt in Gang. Jonas gerät immer mehr ins Abseits. Jetzt sind die Erzieherinnen gefragt.

²⁶ Vgl. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Herausforderndes Verhalten - auch ein Inklusionsthema, in: Dörte Weltzien / Timm Albers (Hg.), Vielfalt und Inklusion, Kindergarten heute spezial, 2. Auflage, Freiburg 2014, 41-48, bes. 45. - Klaus Fröhlich-Gildhoff macht an dieser Stelle auf die „stillen Kinder“ aufmerksam, deren Auffälligkeiten eher nach innen gerichtet sind und die daher eher von den Fachkräften übersehen werden können.

1. „Praxis“: Wie sieht unsere gegenwärtige Praxis aus und wie ist sie zu verändern? Wie stellen wir uns einen „guten“ Praxis vor?

Um die Frage nach der Praxis zu beantworten, arbeitet die Sozialethik mit dem sogenannten Dreischritt Sehen - Urteilen - Handeln. Vielleicht kommt Ihnen das Vorgehen auf dem QM bekannt vor oder aus dem Projektmanagement, wo man von Analyse, Zielbildung und -umsetzung spricht. Der sozialetische Dreischritt kommt ursprünglich aus der christlichen Arbeiterjugend (CAJ) und reicht zurück in die zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts.

1. Der erste Schritt besteht in der Analyse: Was wissen wir eigentlich über Jonas, seine Familie, seine Großmutter, sein Verhalten in der Gruppe, seine Rolle, vor allem aber sein Denken, seine Gefühle und Wünsche?

2. Wie beurteilen wir die Situation? Wie kritisch ist sie eigentlich und warum? Geht es überhaupt um Inklusion? Ist „Walfisch, Walfisch!“ eine harmlose Neckerei? Oder eine Kränkung? Wo beginnt Mobbing? Wird hier bewusst verletzt? Der stumme Jonas bleibt den Kindern fremd. Sein Schweigen verunsichert, wird vielleicht sogar als bedrohlich empfunden, ruft aber auf jeden Fall nach Erklärungen. Haben sich die Erzieherinnen bisher richtig verhalten? Was läuft hier gut und was nicht?

3. Wie beschreiben wir den Handlungsbedarf? Was ist das erwünschte Ziel? Jonas redet wie alle anderen auch. Er redet mit, mischt sich ein, kann sich wehren, auch mal schweigen. Ist dann schon alles gut?

Die Lösung der Situation hat nicht allein mit Jonas zu tun. Jonas agiert in einem Beziehungsgefüge. Und es ist anzunehmen, dass in diesem Gefüge die Antwort zu finden ist, was Jonas zum Schweigen bzw. zum Reden bringt.

2. „Person“: Wie verwirklichen wir die Anerkennung der Person und ihrer Würde? Wie sehen unsere Beziehungen aus? Wer bringt was ein? Welche Stärken und Schwächen? Wie gehen wir damit um?

Die Fragen nach Stärken und Schwächen zielt darauf ab, dass Jonas nicht auf sein Problem reduziert und damit selber zum Problemfall wird. Sein Verhalten wird zwar als ungewöhnlich wahrgenommen. Die negativen Wirkungen werden ernstgenommen und auch mögliche längerfristige Folgen für seine Entwicklung spielen wichtige eine Rolle. Aber zugleich ist festzuhalten, dass er ein aufmerksames, prosoziales, positiv gestimmtes Kind ist, das durchaus Interesse an anderen Kindern zeigt und auch eine besondere Neigung entwickelt, nämlich zu Musikinstrumenten bzw. zu Klang, Tönen und Rhythmen. Diese ganzheitliche Anerkennung ist Anerkennung der Person oder auch Achtung vor der Würde des Kindes. Sie sollte selbstverständlich sein, aber die Inklusionsdebatte zeigt leider, dass sie es oftmals nicht ist.

Wie steht es aber um die Anerkennung der anderen Beteiligten, in diesem Falle der Erzieherinnen bzw. des Teams. Auch sie dürfen nicht auf ihre Stärken oder Schwächen reduziert werden. Auch sie haben ein Recht auf

Anerkennung als Person. Aber was heißt das konkret? Was bringen die Erzieherinnen in die Beziehung zu Jonas ein?

Nehmen wir an, es herrscht ein gutes, kooperatives und offenes Klima im Team. Es gibt viel Erfahrung mit unterschiedlichen Nationalitäten, aber auch mit Behinderungen. Man macht regelmäßig Fortbildungen und ist gut vernetzt mit Diensten der Caritas. Aber Jonas macht das Team ratlos. Er passt nicht in das Schema der „schwierigen“ Kinder. Außerdem gibt es da eine Gruppe „Flüchtlingskinder“, die wirklich Probleme mit der Sprache haben und die sehr viel Zuwendung brauchen. Die Zeit ist knapp genug. Vielleicht ist Jonas ja Autist. Damit hat man bisher noch keine Erfahrungen. Das Team ist angespannt, beunruhigt, genervt. Was sollen sie der Oma sagen, den anderen Eltern? Sollen sie jetzt schon einen Fachdienst einschalten oder später?

Das Kind braucht Unterstützung und die Erzieherinnen als Fachfrauen leisten sie. Das ist das „normale“ Bild. Die Wirklichkeit ist aber komplizierter. Das Kind hat ein Problem und das Team ist ratlos. Diese Konstellation ist fachlich und ethisch brisant: Schwäche trifft auf Schwäche. Aus dieser Konstellation resultieren viele Konflikte und Verletzungen. Ethisch kommt hier die Selbstachtung ins Spiel. Ich muss meine eigenen Stärken und Schwächen kennen und anerkennen. Wo ein anderer Hilfe braucht, und ich sie leisten kann, bin ich verantwortlich. Aber wenn ich sie nicht leisten kann, muss ich das zugeben - und mir selbst Hilfe holen. Das Eingeständnis der eigenen Schwäche ist die Vorbedingung dafür, wieder handlungsfähig zu werden. Aber was ist, wenn ich wegen meiner Hilflosigkeit als inkompetent und untauglich abqualifiziert werde? Auch das geschieht nur allzu oft. Ethisch aber gilt: Anerkennung der Person ist unteilbar. Sie gilt für alle!

Das Team beschließt, weil es verantwortungsbewusst ist, einen Fachdienst einzuschalten, allerdings nicht ohne zu vor Kontakt mit der Oma aufzunehmen. Aber auch die Kolleginnen und Kollegen vom Fachdienst sind nicht allwissend. Sie bringen ihre Kompetenzen ein, aber sie sind umgekehrt auf möglich genaue Informationen seitens des Teams angewiesen, um sich ein Bild zu machen können. Stellen die Erzieherinnen diese Transparenz her? Haben sie ein Interesse daran, die anderen „schlau“ zu machen. Oder rivalisieren sie offen oder heimlich mit den anderen „Profis“? Auch hier erscheint sie wieder: die Anerkennung des anderen mit seinen Stärken und Schwächen. So lassen sich alle Beziehungen im Hinblick auf eine ethische, anerkennende Beziehungsgestaltung durchspielen.

Für uns ist noch die Beziehung der Fachkräfte zur Oma interessant. Das Verhältnis ist vertrauensvoll und unkompliziert und ermöglicht damit wichtige Einblicke. Die Oma hat viel Zeit mit Jonas verbracht, seine Wünsche erforscht und mit ihm Unternehmungen gemacht. Er hat viele Bücher und Spiele. Er soll es guthaben. Sie ist immer für ihn da. Bei ihr redet Jonas wie ein Buch. Sie kennt das Problem nicht. Interesse an Musik? Das war nie ein Thema. Ob sie sich Sorgen machen muss? Ob Jonas auffällig ist. Das wäre schlimm für seine Eltern. Er ist doch ihr ganzer Stolz. Die Erzieherinnen beobachten an der Oma eine große Fürsorglichkeit und auch eine gewisse

Ängstlichkeit. Sie beobachten dies, sie bewerten es nicht. Und sie stellen fest, dass Jonas bisher offenbar kaum Kontakt zu anderen Kindern hatte.

Andere Kinder spielen in der Beschreibung der Oma keine Rolle. Die Erzieherinnen werden aufmerksam. Das Gespräch lenkt ihren Blick auf die Kinder in der Kita. Gibt es in der Gruppe noch andere Kinder mit besonderen Bedürfnissen? Wie gehen die Kinder selbst damit um? Auch eine Gruppe hat Stärken und Schwächen bzw. Belastungen? Wie kann man sie beschreiben? Was braucht sie, damit Jonas nicht länger fremd und am Rande bleibt?

In der systemischen Beratung und Therapie ist der Blick auf die unterschiedlichen Beziehungen der Akteure eine Selbstverständlichkeit. In der Schule ist das anders. Lehrern, die „Fächer“ unterrichten, fehlt oftmals dieser systemische Blick. Und auch in Kitas, die unter chronischem Personalmangel leiden, ist diese Sicht auf die Wirklichkeit, nicht einfach. Die wissenschaftliche Pädagogik fängt erst langsam wieder damit an, die pädagogische Beziehung und mit ihr die „Ethik pädagogischer Beziehungen“ als grundlegende Kategorie zu entdecken.²⁷ Annedore Prengel hat dazu 2020 ein eigenes Buch vorgelegt. Aber auch in der Praktischen Ethik ist das Thema Beziehung kein zentrales Thema. Hier spricht man eher vom „guten Leben“, von Gerechtigkeit, Tugenden, Prinzipien, Idealen oder Werten. Dabei ist die Analyse der Beziehungen ein Schlüssel, um ethischen Konflikten auf die Spur zu kommen und sie zu lösen.

3. „Perspektive“: Was kann in der aktuellen Situation Inklusion konkret heißen? Welche Perspektive sehen wir für die Zukunft? Wie stellen wir uns die Entwicklung vor? Was könnten mögliche Ziele sein? Was ist als nächster Schritt zu tun?

Die Lösung ist eben nicht in hohen, abstrakten Idealen wie sie gern in Leitbildern und Festreden beschworen werden, zu finden. Diese sind höchstens geeignet, Abwehr und Widerstand zu erzeugen, weil man in der Realität regelmäßig an ihnen scheitert. So kommt es dann zu der süffisanten Frage: „Und Ihr wollt also eine inklusive Einrichtung sein?“ - Ideale werden nie in Reinform verwirklicht. Sie sind wie Sterne, die der Karawane den Weg durch die Wüste zeigen. Das Ziel muss sie selber bestimmen und ebenfalls die Etappen, die sie auf dem Weg dorthin erreichen will. Für die Inklusion heißt das, sie muss als Prozess mit einzelnen Schritten gedacht werden. Es geht um ein perspektivisches Denken!

Die Erzieherinnen haben eine Vermutung, warum Jonas im Kindergarten verstummt. Er muss sich erst daran gewöhnen, ständig von vielen Kindern umgeben zu sein. Nachdem sie diesen Eindruck mit den Fachkolleginnen besprochen haben, überlegen sie einen Stufenplan, nach dem sich zunächst eine Erzieherin intensiver mit Jonas beschäftigt. Vielleicht können sie erreichen, dass er zunächst einmal zu einem Kind in der Gruppe Kontakt aufnimmt. Sie wollen versuchen, ihn behutsam an die Gruppe heranzuführen. Der Prozess wird Zeit brauchen. Sie werden ihn im Team, mit der Oma und

²⁷ Annedore Prengel, Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen, Weinheim / Basel 2020.

auch den Eltern regelmäßig reflektieren. Im Jahresgespräch schauen sie auf die vergangenen Monate zurück. Jonas hat zu diesem Zeitpunkt gelernt, mit anderen Kindern zu spielen. Er ist angekommen und über den Schuleintritt braucht sich die Oma keine Sorgen mehr machen. Der Übergang in den Kindergarten ist gelungen. Damit wurde die erste Hürde genommen und zwar nicht nur für Jonas, sondern für das ganze Team. Gestaltung von Übergängen, Kooperation mit Fachdiensten, die Zusammenarbeit mit den Eltern und vieles mehr wurde zwischenzeitlich überdacht und weiterentwickelt. Inklusion geht alle an. Sie ist eine Perspektive für die ganze Einrichtung.

4. Partizipation“: Wer ist von der Situation direkt oder indirekt betroffen? Wie wird er/sie eingebunden? Wie wird Partizipation möglich?

Ohne die intensive Kommunikation der Beteiligten untereinander hätte Jonas weiterhin geschwiegen, wäre er noch mehr in die Isolation geraten - mit Folgen, die man sich leicht ausmalen kann. Damit ist das vierte Kriterium angesprochen, das für eine ethische Reflexion bedeutsam ist, die Partizipation.

„Nichts über uns, ohne uns!“ heißt eine zentrale Forderung von Menschen mit Behinderung. Partizipation ist ein Qualitätsmerkmal der Inklusion. Maßnahmen, die über die Köpfe der Betroffenen hinweg entschieden werden, verdienen den Namen Inklusion nicht. Und dieser Grundsatz gilt bereits für sehr junge Kinder. Es gibt inzwischen bewährte Instrumente, ihre Bedürfnisse, Interessen und Wünsche zu ermitteln und sie dabei vor allen Dingen selber zu Wort kommen zu lassen.²⁸

An dieser Stelle schließt sich der Kreis: Eine neue Praxis? Anerkennung der Person? Perspektiven für die Zukunft? Es sind Fragen, die nach Antworten verlangen, und die finden sich am besten im Dialog miteinander. Dialog und Partizipation ergeben sich aber nicht zufällig oder von allein. In Institutionen müssen sie transparent und verbindlich geplant und organisiert werden. Notwendig sind Zeit, Räume und Ressourcen. Die Vorbereitung und Dokumentation müssen eigens bedacht werden. Auch das alles hat eine eigene ethische Qualität.

Fazit: Tun, was man kann!

Praxis - Person Perspektive - Partizipation: Um diese vier Fragen zu stellen und zu beantworten, brauchen Sie kein Handbuch der Angewandten Ethik studieren. Sie können gleich damit arbeiten. Die geplanten Arbeitsgruppen im Anschluss an den Vortrag geben Ihnen dazu eine erste Gelegenheit.

²⁸ Vgl. exemplarisch: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln: Methodenschatz I - Qualitätsdimensionen / Methodenschatz II - Erhebung und Auswertung, Gütersloh 2020.

Und wenn Sie nun am Ende meines Vortrags etwas enttäuscht sind, dass das doch alles nicht wirklich neu ist, dann sage ich: Um so besser! Die frühpädagogische Professionalität ist auch aus ethischer Sicht auf die Inklusion vorbereitet. Das System Kita hat geringere Barrieren als das System Schule oder Betrieb.

Was fehlt sind Ressourcen: Geld, Zeit, Personal! Diese „Schattenseite“ der Inklusion betrifft Teams, Leitungen und Träger genauso wie Bund, Länder und Kommunen. Aber keiner darf die Verantwortung für Inklusion einfach nach oben oder unten weiterreichen.

Der ethische Anspruch heißt: Tun, was man tun kann - schon heute, hier und jetzt. Vielleicht wird das dann „kein großer Wurf“, aber es verändert die Kita, das Gemeinwesen und die Gesellschaft.

Dr. theol. Ursula Wollasch, freiberufliche Autorin, Studium der Kath. Theologie, Geschichte und Erziehungswissenschaft für das Lehramt Sekundarstufe I/II, Diplomtheologin, Promotion in Christlicher Sozialethik, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Christliche Sozialwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (1993-1998), Dozentin an der Fortbildungsakademie des DCV (1998-2003), Geschäftsführerin des Bundesverbandes Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V. (2003-2009), Geschäftsführerin der Landesverbandes Kath. Kindertagesstätten Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. (2009-2020).

Haben Sie Fragen, Anregungen oder Kritik? Ich freue mich über Ihre Rückmeldung. (E-Mail: wollasch.sozialethik@web.de)