



Inklusive Bildung von Kindern mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren in den Kinder- und Familienzentren des Eigenbetriebs KiTa Bremen

**Best Practice Projekt U3
Abschlussbericht**

Monika Wilken

April 2016

Projekttitlel	Inklusive Bildung von Kindern mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren in den Kinder- und Familienzentren des Eigenbetriebs KiTa Bremen
Projektziel	Erstellung von Handlungsempfehlungen für eine inklusive Pädagogik im U3-Bereich
Auftraggeber	Senatorin für Kinder und Bildung Claudia Bogedan – davor Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen Anja Stahmann KiTa Bremen
Leitung	Petra Zschüntzsch
Koordinationsstelle/ Verfasserin des Berichts	Monika Wilken
Fachberatung	Sabine Buhk Uschi Wede
Einzubindende Bereiche	Kinder- und Familienzentrum Beckedorfer Strasse (2 alterserweiterte Gruppen) Kinder- und Familienzentrum Engelkestrasse (1 Krippengruppe) Kinder- und Familienzentrum Haus Windeck (2 Krippengruppen) Kinder- und Familienzentrum Kinderhafen Tenever (2 alterserweiterte Gruppen) Kinder- und Familienzentrum Kinderland (2 Krippengruppen)
Laufzeit	Oktober 2014 – Juli 2016
Berichterstattung	Dokumentation Zwischenbericht Juni 2015 Abschlussbericht April 2016

Inhalt

Teil I: Einführung und grundsätzliche Überlegungen	4
1. Entstehung und Ziel des „Best Practice Vorhabens“ bei KiTa Bremen	4
2. Inklusion als Auftrag	5
3. Klärung der Begrifflichkeiten	6
Teil II: Wissenschaftliche Studien	7
Teil III: Projektinhalte Best Practice	10
1. Durchführung und fachliche Begleitung	10
2. Dokumentation und Auswertung	12
2.1. Praxiserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte	12
2.2. Praxiserfahrungen der Leitungskräfte	20
2.3. Zusammenarbeit mit Frühförder_innen und externen Fachkräften	22
2.4. Erfahrungen mit unterschiedlichen Gruppenstrukturen	23
3. Zusammenfassung	25
Teil IV: Inklusive Bildung von Kindern im Alter bis zu 3 Jahren - Handlungsempfehlungen -	26
1. Zielsetzung und Inhalte einer inklusiven Pädagogik	26
2. Begleitung der Kinder	29
3. Begleitung der Eltern und der Familie	37
4. Kommunikation und Kooperation	40
4.1. Zusammenarbeit im pädagogischen Team	41
4.2. Zusammenarbeit mit Fachkräften verschiedener Professionen	41
5. Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte	43
6. Rahmenbedingungen einer inklusiven Arbeit	45
Teil V: Ausblick	48
Literatur	49
Anhang	

Teil I: Einführung und grundsätzliche Überlegungen

1. Entstehung und Ziel des „Best Practice Vorhabens“ bei KiTa Bremen

Auf Anregung einiger Leitungskräfte von Kinder- und Familienzentren fand im Juni 2014 ein Gespräch über die Situation von Kindern mit Förderbedarf im Alter unter 3 Jahren in den Einrichtungen von KiTa Bremen statt. An dem Treffen nahmen die damalige Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen Frau Stahmann, Herr Dick (Fachaufsicht KiTa Bremen), Frau Wursthorn (Mitarbeiterin bei der Senatorischen Behörde für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen) und der damalige Geschäftsführer von KiTa Bremen, Herr Zywicki, sowie Frau Zschüntzsch (damals Regionalleitung Nord, jetzt Abteilungsleitung Abt.2 KiTa Bremen), Frau Wetjen (Personalrätin KiTa Bremen) sowie die beteiligten Leitungskräfte (Frau Höffmann, Frau Knauf, Frau Wilken, Herr Uhlenberg) teil.

Anlass für dieses Gespräch war die Problematisierung der Ausstattung und der Rahmenbedingungen für die Betreuung von Kindern mit Förderbedarf im Alter unter 3 Jahren. Bei diesem intensiven inhaltlichen Austausch wurde das Best Practice Vorhaben initiiert, angelegt für die Dauer von 2 Jahren. Das Projekt verfolgt das Ziel, Handlungsempfehlungen für eine inklusive Pädagogik für Kinder unter 3 Jahren in Einrichtungen von KiTa Bremen zu entwickeln. Diese Empfehlungen sollen die Inhalte und die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik beinhalten, die geeignet ist, eine Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder im Alter bis zu 3 Jahren zu ermöglichen.

KiTa Bremen, Eigenbetrieb der Stadtgemeinde Bremen, hat sich in seiner Trägerkonzeption dem gesetzlichen Auftrag verpflichtet, sich zu einem inklusiven Erziehungs- und Bildungssystem weiterzuentwickeln. „Langfristiges Ziel ist es, zu einer Ausstattung für alle Einrichtungen zu kommen, die die Leitidee der Inklusion in vollem Umfang realisierbar werden lässt“ (KiTa Bremen. Trägerkonzeption 2011, 85).

Für KiTa Bremen sind die Wertschätzung von Vielfalt und die Umsetzung des inklusiven Anspruchs in der pädagogischen Praxis verbindliche Ziele:

„Die Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen nehmen **alle Kinder** auf unabhängig von ihrer soziokulturellen oder nationalen Herkunft, ihrer Weltanschauung oder religiösen Ausrichtung und unabhängig von ihrem Entwicklungsstand oder einer möglichen Beeinträchtigung“ (KiTa Bremen. Trägerkonzeption 2011, 9f. Hervorhebung im Original).

„Jedes Kind hat unabhängig von seinen individuellen körperlichen, geistigen und psychischen Voraussetzungen und Fähigkeiten, seiner Herkunft und seinem Geschlecht ein Recht auf ganzheitliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in einer Gruppe und damit Teilhabe an der Gesellschaft“ (Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 6).

Für eine institutionelle Betreuung von Kindern unter drei Jahren ist das Wissen um die hohe Bedeutung dieser ersten Lebensjahre für die Entwicklung des Kindes grundlegend. Die pädagogische Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung in Einrichtungen beeinflusst die weiteren Entwicklungschancen der Kinder (vgl. Albers/Jungmann 2014, 4). Die Altersgruppe der Kinder unter 3 Jahren zählt zu einer „besonders verletzlichen Altersgruppe“ (Deutsche Liga für das Kind 2015, 2). Das Handeln der Kinder ist insgesamt als „Bildungshandeln“ (Seitz et al. 2012, 30) zu begreifen. Eine hohe Professionalität in der pädagogischen Arbeit prägt daher die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern wesentlich mit.

2. Inklusion als Auftrag

Im Dezember 2006 wurde durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) die „Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen“ verabschiedet. Diese völkerrechtliche Grundlage betont das Recht aller Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf Vermeidung von Benachteiligungen. Die Verwirklichung inklusiver Zielsetzungen ist insofern ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag.

Die UN-Behindertenrechtskommission (UN-BRK) trat in Deutschland am 26.03.2009 in Kraft. Nach Art. 7 genießen *alle* Kinder gleichberechtigt mit anderen Kindern *alle* Menschenrechte und *alle* Grundfreiheiten. Art. 24 der UN-BRK erkennt ausdrücklich das Recht auf Bildung, auf lebenslanges Lernen an und beinhaltet die staatliche Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems. Art. 26 benennt das Recht auf möglichst frühzeitige Unterstützung (vgl. Feußner 2014, 13ff.; Heimlich 2013, 11f.; Seitz et al. 2012, 7f.).

Als inhaltliche Weiterentwicklung wurde der Begriff der „Integration“ durch den Begriff der „Inklusion“ abgelöst. „Inklusion verlangt einen radikalen Blickwechsel – weg vom Lernenden, der sich in ein bestehendes Bildungssystem zu integrieren habe, hin zum Bildungssystem selbst, das an die Bedürfnisse aller Lernenden angepasst werden müsse“ (Sulzer/Wagner 2011, 11). Auf Einteilungen oder Kategorisierungen nach bestimmten Kriterien wird verzichtet.

- Während Integration einen Menschen mit Behinderung „wiedereingliedern“ will, betrachtet Inklusion den Menschen von Anfang an als zur Gesellschaft zugehörig (vgl. Albers et al. 2011, 32).
- Inklusion geht von der Vielfalt menschlicher Lebensbedingungen aus. „Die Unterschiedlichkeit aller Menschen ist kein zu lösendes Problem, sondern eine Normalität“ (a.a.O.).
- „Inklusive Frühpädagogik basiert auf der Anerkennung jedes Kindes in seiner individuellen Besonderheit, zu der untrennbar die Anerkennung seiner je unterschiedlichen Lebenslage und seiner sozialen Zugehörigkeiten gehört“ (Sulzer/Wagner 2011, 22).
- Jedes Kind hat individuelle Bedürfnisse und vereint in sich eine Vielzahl von Eigenschaften (Geschlecht, kulturelle Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Familienkonstellation, Entwicklungsstand, etc.). Es besitzt insofern „Mehrfachzugehörigkeiten“ (Nowack 2013, 4; Sulzer/Wagner 2011, 10).
- Weitere Ziele von Inklusion sind, Barrieren einer Teilhabe an Bildungsprozessen zu erkennen sowie Diskriminierungsprozesse wahrzunehmen, sich kritisch damit auseinanderzusetzen und klärend auf sie einzuwirken. „Die Feststellung von Hürden muss in deren Beseitigung münden“ (Sulzer/Wagner 2011, 11).

3. Klärung der Begrifflichkeiten

Da in der pädagogischen Fachliteratur unterschiedliche Begrifflichkeiten verwandt werden, scheint es an dieser Stelle notwendig zu sein, die im weiteren Text genutzten Begrifflichkeiten näher zu erläutern und zu definieren.

Jede Hervorhebung einzelner individueller Merkmale und jede Verwendung von Begrifflichkeiten birgt in sich die Gefahr einer Ausgrenzung und Stigmatisierung. Auf die „Mehrfachzugehörigkeiten“ eines Menschen wurde bereits hingewiesen. Ein inklusiver Ansatz zeichnet sich gerade dadurch aus, „... dass er *alle* Heterogenitätsdimensionen (wie z.B. Gender, sozio-ökonomischer Status, ethnische Zugehörigkeit, Migrationshintergrund, Behinderung und andere besondere Bedürfnisse) sowie deren Wechselwirkungen in den Blick nimmt, um auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes eingehen zu können“ (Knauf zitiert nach Behr 2011, 15. Hervorhebung im Original). Es gilt, „... für die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren, ohne dass dies zu einer Verengung der Perspektive führt“ (Albers/Jungmann 2014, 7). Aus diesem Grund ist eine mehrdimensionale Betrachtungsweise auf das Kind und seine Entwicklungssituation notwendig, die alle Risiko- und Schutzfaktoren berücksichtigt (vgl. a.a.O., 6). Sie bildet die Basis für die Begleitung von Kindern und Familien im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ (A.Prenzel).

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt liegt in dem Verständnis des Begriffs „Behinderung“. Eine „Behinderung“ ist kein individuelles Merkmal eines Menschen aufgrund einer medizinischen Diagnose, losgelöst von dessen sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. „Behinderungen entstehen im komplexen Zusammenwirken von Risikofaktoren in der kindlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Diskriminierungs- und Ausgrenzungsprozessen“ (u.a. World Health Organization zitiert nach Seitz/Finnern 2014, 18). Der Begriff „Behinderung“ beschreibt „... primär die unvollständige Umsetzung von sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe“ (a.a.O.). Der UN-Resolution liegt ein soziales Modell von „Behinderung“ als „... veränderter Partizipation und Herausforderung“ (Bielefeldt zitiert nach Seitz et al. 2012, 7) zugrunde. Diesen Gedanken verfolgend verwenden Seitz et al. in ihrer Expertise die Bezeichnung „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ für Kinder „mit besonderen Gefährdungen für ihre Entwicklung und ihre Partizipation“ (a.a.O.).

Im Rahmen des Best Practice Vorhabens werden eine mehrdimensionale Betrachtungsweise auf das Kind und ein systemisches Verständnis des Begriffs „Behinderung“ grundsätzlich anerkannt. Den gesetzlichen Grundlagen und Vereinbarungen entsprechend wird die Entscheidung für die Verwendung folgender Begrifflichkeit getroffen:

Im weiteren Text bezieht sich die Bezeichnung „Kinder mit Förderbedarf“ auf „behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder“ in den Einrichtungen von KiTa Bremen, die einen Anspruch auf heilpädagogische Frühförderung als Einzelleistung¹ oder auf heilpädagogische Förderung im Rahmen der Komplexleistung² haben. Die Leistungen werden von den verschiedenen Trägern von Frühförderstellen im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung mit KiTa Bremen erbracht.

¹ Heilpädagogische Frühförderung als Einzelleistung zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft nach §§55f SGB IX i.V.m. §§53f SGB XII und §35a SGB VIII

² Heilpädagogische Förderung im Rahmen der Komplexleistung Früherkennung und Frühförderung als Leistung zur medizinischen Rehabilitation nach §§26 Abs.2 Ziffer2; 30; 50f. SGB IX i.V.m. §54 SGB XII und §35a SGB VIII; §6 FrühV

Teil II: Wissenschaftliche Studien

Das Arbeitsfeld der inklusiven Pädagogik mit Kindern unter 3 Jahren ist noch relativ unerforscht (vgl. Nowack 2013, 3; Seitz et al. 2012, 24). Auf drei unterschiedliche Forschungsprojekte wird jedoch in der aktuellen Fachliteratur mehrfach hingewiesen. Sie sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Dabei wird auf die Begrifflichkeiten zurückgegriffen, wie sie in der Studie selbst verwendet werden.

Die im Rahmen der „Türöffner-Studie“ von Albers u.a. durchgeführten Interviews beinhalten aussagekräftige Statements der verschiedenen Gesprächspartner, in denen sich inklusive Fragestellungen, Haltungen und Ziele deutlich widerspiegeln.

Die Studie aus Westfalen-Lippe von Seitz/Korff ist in Bezug auf das Best Practice – Vorhaben besonders relevant, da sie detaillierte Aussagen bzgl. der Fragestellung des Best Practice Projektes enthält. Als einziges Forschungsprojekt bezieht sie kindliche Entwicklungsverläufe mit ein.

1. Forschungsprojekt „Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe“, gefördert durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) von 2009 bis 2011, durchgeführt als Transferprojekt der Leibniz Universität Hannover (Prof. Dr. B. Lindmeier und Dr. T. Albers), der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen (IagE e.V.) und dem Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB e.V.) (vgl. Albers et al. 2011).

Im Rahmen der sogen. „Türöffner-Studie“ wurden in hannoverschen Elterninitiativen in 11 Einrichtungen (2 Krippen, 7 Kindergärten, 2 Horte) mit Eltern von Kindern mit Behinderung, mit therapeutischen Fachkräften und mit den jeweiligen Heilpädagog_innen offene Interviews durchgeführt. Das Ziel war eine Bestandsaufnahme der integrativen Praxis und die Entwicklung von entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen für die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Als Voraussetzung einer inklusiven Arbeit betonen die Autoren eine Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit, die in den beteiligten Einrichtungen unterschiedlich gestaltet wird. Der Zusammenarbeit mit Eltern als „Experten für ihr Kind“ (a.a.O., 14) wird ebenfalls eine hohe Bedeutung beigemessen.

2. Modellprojekt „Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München (QUINK)“, durchgeführt von 2006 bis 2007 von Prof. Dr. U. Heimlich und Dr. I. Behr (vgl. Heimlich/Behr 2007).

Auch im QUINK-Projekt ging es um eine Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung der inklusiven Arbeit auf der Grundlage eines Mehrebenenmodells:

- „Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen und ihre Eltern,
- Ebene der integrativen Spielsituation bzw. integrativen Gruppe,
- Ebene der multiprofessionellen Teams,
- Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung und
- Ebene der externen Kooperation“ (Heimlich 2011, 5).

Einbezogen wurden 4 integrative Kinderkrippen mit Kindern im Alter unter 3 Jahren. Diese Modell-Einrichtungen wurden mit Hilfe der Kinderkrippenskala KRIPS-R eingeschätzt; außerdem gab es eine schriftliche Befragung der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte. Insgesamt stellte man fest, dass eine integrative Arbeit zu einer Erhöhung der pädagogischen Qualität im Vergleich mit nicht integrativ arbeitenden Einrichtungen führt. Außerdem wurde eine hohe Zufriedenheit sowohl der Eltern als auch der Fachkräfte dokumentiert. Nach der Auswertung wurden 32 Qualitätsstandards beschrieben. Sie dienen als Grundlage der Arbeit in inklusiven

Kinderkrippen in München und werden als Orientierungshilfe bei der konzeptionellen Entwicklung neuer Einrichtungen herangezogen.

Unter dem Leitbild einer inklusiven Kinderkrippe wurden „... Weiterentwicklungen der pädagogischen Arbeit im Bereich der individuellen Förderung, in der multisensorischen Ausgestaltung der räumlichen Ausstattung, in der Einbeziehung weiterer Fachkräfte (z.B. HeilpädagogInnen) in die Teamentwicklung und in der Gestaltung der Einrichtungskonzeption sowie der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen PartnerInnen im Umfeld der Einrichtungen...“ (a.a.O., 9) empfohlen.

3. Modellprojekt des Landesjugendamtes Landschaftsverband Westfalen-Lippe „Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen“, durchgeführt von 2007 bis 2008, wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Bremen (vgl. Seitz/Korff 2008).

Leitfrage dieses Modellprojektes war, ob und unter welchen Gegebenheiten die Aufnahme von Kindern mit Hilfebedarf (d.h. behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder) unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen geeignet und erforderlich ist, um die Wirksamkeit der Eingliederungshilfe zu erhöhen.

In die Studie einbezogen wurden 46 Kinder unter 3 Jahren mit einer breiten Streuung hinsichtlich Umfang und Art ihres Hilfebedarfs; davon erhielten 26 Kinder Frühförderung oder Therapien. In den beteiligten 38 Einrichtungen war die Betreuung der Kinder überwiegend als Einzelintegration in einer Regeleinrichtung organisiert; außerdem waren 7 Schwerpunkteinrichtungen und 2 Heilpädagogische Kindertagesstätten vertreten.

Als Forschungsmethoden wurden 13 Einzelfallanalysen kindlicher Entwicklungsverläufe sowie eine Befragung anhand von Fragebögen und Interviews mit Expert_innen (Gruppenleitungen, Einrichtungsleitungen, Frühförderkräften, bzw. Therapeut_innen) durchgeführt.

Ergebnis dieser Studie war, dass die Betreuung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Tageseinrichtungen dazu geeignet **und** erforderlich ist, die Wirksamkeit der Eingliederungshilfe zu erhöhen: Insgesamt waren die Entwicklungsverläufe der Kinder (unabhängig von ihrer individuellen Beeinträchtigung) positiv. Die präventive und kompensatorische Wirkung einer integrativen U3-Betreuung konnte nachgewiesen werden. Bei den Kindern wurde eine Erhöhung des Grads ihrer Teilhabe (gemessen an der Anzahl von Kontaktpartner_innen und an der Komplexität der Interaktions- und Kommunikationsprozesse der jeweiligen Kinder) festgestellt. Es wurde in Bezug auf alle Kinder deutlich, „... dass im Setting der Kita Entwicklungsanregungen geboten werden, die eine Entfaltung von Entwicklungspotenzialen in einer Weise anregen, welche so im häuslichen Umfeld nicht zu erwarten wäre. Die Kinder erhalten im Kita-Alltag ... hohe Anreize für eigene Tätigkeiten und Modelle durch Gleichaltrige, an denen sie sich orientieren können und so ihre Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den anderen Kindern und den Anforderungen der Gruppe weiterentwickeln“ (a.a.O., 32).

Die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit Hilfebedarf unter 3 Jahren konnte in den Einrichtungen gut geleistet werden, „... ohne dass grundlegende Veränderungen der Arbeitsstrukturen notwendig gewesen wären. Es bedurfte aber in allen Fällen mehr Zeit-, bzw. Personalressourcen“ (a.a.O., 21). Die Aufnahme von Kindern unter 3 Jahren hat insgesamt zu einer Umgestaltung der pädagogischen Praxis in den Einrichtungen geführt – weniger der Tatbestand einer Erweiterung des U3-Angebotes auf Kinder mit Hilfebedarf. In Bezug auf die Gestaltung des

pädagogischen Alltags und die individuelle Unterstützung der Kinder mit Hilfebedarf wurde jedoch einzelnen Aspekten eine besondere Relevanz beigemessen:

- Begleitung der Kinder im Alltag
- Unterstützung von Orientierung und verlässliche Verfügbarkeit von Bezugspersonen
- Anregung von Kontaktmöglichkeiten und Interaktionsprozessen unter Kindern.

Die Frage nach den geeigneten Gegebenheiten wurde dahingehend beantwortet, dass die pädagogische Arbeit sowohl auf eine U3- Pädagogik als auch auf eine integrative, bzw. inklusive Pädagogik ausgerichtet sein sollte.

„Dabei zeigte sich ein erhöhter Bedarf der Kinder nach individueller Zuwendung und Unterstützung im Alltag (im Vergleich zu Kindern mit Behinderung über drei Jahren und Kindern ohne Behinderung unter drei) und ein erhöhter Bedarf der Gruppe nach Unterstützung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse untereinander im Sinne der Teilhabe, der durch eine entsprechende personelle Ausstattung der Gruppe abgesichert werden sollte“ (a.a.O., 33).

Seitz und Korff listen mehrere notwendige Rahmenbedingungen auf (vgl. 33ff.). Dazu zählen eine erhöhte, angemessene Personalausstattung (die jedoch nicht das Potential der Entwicklungschancen des Lernens der Kinder voneinander negativ beeinflussen sollte) sowie eine integrations-, bzw. heilpädagogische Qualifikation bei (mindestens) einem Teammitglied.

Darüber hinaus empfehlen sie die Zugriffsmöglichkeit auf integrative, bzw. heilpädagogische Kompetenzen bei Fachberatungen. Der Zeitbedarf sowohl für die Zusammenarbeit mit den Eltern als auch für die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften (Frühförderkräften, Therapeut_innen, Ärzt_innen) wurde für Kinder mit Hilfebedarf unter drei Jahren höher angesetzt als bei anderen Kindern unter drei Jahren und bei Kindern mit Hilfebedarf über drei Jahren (vgl. a.a.O., 36).

Die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren „... (macht) keine völlig neu strukturierte pädagogische Arbeit notwendig

Allerdings erfordert sie einen geschärften Blick auf spezifische Aspekte pädagogischer Qualität und bedarf einer hierfür angemessenen Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen“ (a.a.O., 40).

Teil III: Projektinhalte Best Practice

1. Durchführung und fachliche Begleitung

Im Best Practice Vorhaben „Inklusive Bildung von Kindern mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren“ waren 5 Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen, die ein bis max. drei Kinder mit Förderbedarf im Alter unter 3 Jahren aufgenommen hatten, eingebunden. Sie wurden zum Kindergartenjahr 2014/15 mit zusätzlichen 19,5 Stunden für eine pädagogische Fachkraft im U3 - Bereich ausgestattet. Diese Mehrausstattung wurde von Erzieherinnen übernommen, die die Zusatzqualifikation „Inklusive Pädagogik“ des Landesverbands Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen erworben haben und außerdem über langjährige Berufserfahrung in der integrativen Arbeit mit Kindern von 0-6 Jahren verfügen.

Lt. Projektbeschreibung übernahmen die zusätzlichen Fachkräfte folgende Aufgaben:

- Erkennen der spezifischen Bedarfe der Kinder mit Förderbedarf im Gruppenprozess
- Erkennen von hindernden Alltagsstrukturen und Veränderung des Tagesablaufes, um eine Ausgrenzung zu vermeiden bzw. den individuellen Bedarfen gerecht zu werden
- Anleitung der Fachkräfte in den Gruppen und der (ggf. vorhandenen) Persönlichen Hilfen bezüglich der individuellen Förderbedarfe der Kinder mit Förderbedarf
- Begleitung der Eltern und Sicherstellung ihres erhöhten Gesprächs- und Beratungsbedarfs
- Fachliche Begleitung und Intensivierung der Vernetzung mit anderen Institutionen

Die Dauer der jeweiligen Zusammenarbeit im Team variierte in den einzelnen Kinder- und Familienzentren. Im Kinder- und Familienzentrum Kinderland begann die zusätzliche Fachkraft als neue Mitarbeiterin im Team mit 19,5 Stunden mit dem Beginn des Projekts; in den anderen 4 Häusern gehörten die zusätzlichen Fachkräfte - jeweils mit einer höheren Wochenstundenzahl als 19,5 Stunden - bereits zum Team der Einrichtung.

Je nach Anzahl und Verteilung der Kinder mit Förderbedarf auf die Gruppen waren die zusätzlichen Fachkräfte mit ihrem speziellen Arbeitsauftrag für eine oder zwei Gruppen zuständig. Auch veränderte sich während der Laufzeit des Projektes die Betreuungssituation in 2 Einrichtungen: Im KuFZ Beckedorfer Strasse wurde im Juli 2015 ein weiteres Kind mit Förderbedarf aufgenommen; im KuFZ Haus Windeck wechselten zu Beginn des Kita-Jahres 15/16 2 der 3 Kinder mit Förderbedarf in den Elementarbereich.

Die im Best Practice Vorhaben einbezogenen Kinder mit Förderbedarf erhalten heilpädagogische Einzelleistungen im Rahmen der Frühförderung; einige Kinder bekommen zusätzlich medizinisch-therapeutische Leistungen durch niedergelassene Therapeut_innen. Die Förderbedarfe der Kinder bestehen in unterschiedlicher Ausprägung; 4 Kinder werden im Alltag durch eine Persönliche Hilfe begleitet.

Aufgaben der Koordinationskraft lt. Projektausschreibung:

- Zusammenführung der Erkenntnisse aus den beteiligten Einrichtungen
- Aufbau eines Kontaktes zur Universität und Koordination einer wissenschaftlichen Begleitung von Seiten des Trägers
- Durchführung von Reflexionsterminen für die Fachkräfte aus den beteiligten Krippen-, bzw. alterserweiterten Gruppen sowie für die Leitungskräfte der beteiligten Kinder- und Familienzentren

- Beratung der pädagogischen Fachkräfte und Unterstützung der gruppenspezifischen Prozesse zur Verbesserung der inklusiven Pädagogik für die Kinder mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren
- Erstellung des Zwischen- und Abschlussberichtes

Zur fachlichen Begleitung der pädagogischen Praxis hospitierte die Koordinationskraft regelmäßig in den Best Practice Einrichtungen. In der Anfangsphase ging es vor allem um das Kennenlernen der Kinder, ihrer individuellen Entwicklungssituation und der jeweiligen Gruppenabläufe sowie um den Aufbau einer konstruktiven Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften der Teams und den Leitungskräften. Die Ausgangsbedingungen und Beratungsbedarfe in den Häusern waren unterschiedlich: 2 der beteiligten Einrichtungen hatten erst mit Beginn des Projektes mit der inklusiven Arbeit begonnen.

Bei den weiteren Hospitationsterminen wurden spezifische Aspekte in den Beobachtungsfokus genommen, wie Teilhabemöglichkeiten der Kinder am Gruppengeschehen, soziale Interaktionen der Kinder (Gestaltung der Kontakte, Beziehungen, Spielprozesse), sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikationsprozesse, individuelle Entwicklungsverläufe in der sozialen Gruppe.

Nach jeder Hospitation fanden Auswertungsgespräche mit dem Gruppenteam statt, um gemeinsam die pädagogische Praxis zu reflektieren und inhaltlich weiterzuentwickeln. Hier wurden auch aktuelle Anliegen und Fragen bzgl. der Zusammenarbeit mit den Eltern thematisiert.

Einmal monatlich trafen sich (in den Einrichtungen oder in der Zentrale von KiTa Bremen) die zusätzlichen Fachkräfte der Best Practice Einrichtungen mit der Koordinationskraft zu einem Fachaustausch über verschiedene inklusionspädagogische Fragestellungen. Die Pädagoginnen wiederum wirkten in ihrer Einrichtung als Multiplikatorinnen der dort bearbeiteten Inhalte. Die Treffen dienten einer weiteren fachlichen Qualifizierung und Vertiefung der inklusiven Arbeit mit Kindern. Dabei wurde das Ziel verfolgt, jeweils einen Bezug zur eigenen Praxis herzustellen und diese weiterzuentwickeln. Aktuelle Anliegen und Fragen der Fachkräfte wurden im Sinne einer kollegialen Beratung ebenfalls bei diesen Treffen thematisiert. Die Koordinatorin bereitete inhaltlich diese Treffen vor und moderierte den Fachaustausch.

Folgende Themen wurden bearbeitet:

- Inhaltliche Auseinandersetzung mit den Begriffen „Inklusion“ und „Integration“
- Individuelle Entwicklungsbegleitung und –förderung aller Kinder in der Gruppe
- Gestaltung des Tagesablaufs unter der Fragestellung der Teilhabemöglichkeiten aller Kinder
- Zusammenarbeit und Aufgabenverteilung im Team
- Kooperation mit den Fachkräften der heilpädagogischen Frühförderung
- Bedeutung und Unterstützung von Kind-Kind-Interaktionen
- Sprachentwicklung, „Unterstützte Kommunikation“ und Einsatz von Gebärden
- Besondere Anliegen von Eltern von Kindern mit Förderbedarf, Gestaltung von Elterngesprächen, Vermittlung weiterer Unterstützungsmöglichkeiten
- Fachliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gruppenstrukturen
- Entwicklungsanregende Spielmaterialien und Raumgestaltung

Eine eigene wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung von spezifischen Fragestellungen im Rahmen des Best Practice Vorhabens wurde aufgrund der kurzen Laufzeit des Projektes nicht durchgeführt. Die Koordinatorin arbeitete, um die

wissenschaftliche Fundierung zu gewährleisten, mit aktueller Fachliteratur und bezogen auf wissenschaftliche Studien mit ein (vgl. Teil II).

Im November 2015 führte die Koordinatorin zum Thema „Gestaltung der pädagogischen Praxis unter inklusiver Zielsetzung“ eine ganztägige Fortbildung für die zusätzlichen Fachkräfte durch. Die Inhalte und Gesprächsergebnisse wurden von der Koordinatorin in Form eines Arbeitspapiers festgehalten (siehe Anlage), das im Frühjahr 2016 als Arbeitsgrundlage eines intensiven Beteiligungs- und Qualifizierungsprozesses mit allen pädagogischen Teams diente.

In Abständen von ca. 2 Monaten fanden Reflexionstermine mit den beteiligten Leitungskräften, Frau Zschüntzsch und der Fachberatung statt, bei denen Inhalte aus dem Best Practice Projekt diskutiert wurden. Aus der Sicht der Leitungen wurden hier die Erfahrungen mit der inklusiven Arbeit mit Kindern im Alter unter 3 Jahren zusammengeführt und reflektiert (siehe Punkt 2.2.).

Im Verlauf des Best Practice Vorhabens befand sich die Koordinatorin regelmäßig im intensiven inhaltlichen Austausch mit der Abteilungsleitung Frau Zschüntzsch und den beiden Fachberatungen Frau Wede und Frau Buhk.

Die Koordinatorin erstellte für die pädagogischen Fachkräfte und Leitungskräfte der beteiligten Einrichtungen Dokumentationsbögen, die als Anlagen im Anhang zu finden sind. Der Sinn dieser Bögen bestand in der Dokumentation der Aufgabenbereiche in Bezug auf die Betreuung und Entwicklungsbegleitung von Kindern und den dafür verwendeten Zeitumfang. Der Bogen für die pädagogischen Fachkräfte orientierte sich inhaltlich an einem Tagesablauf in der Einrichtung mit den täglich auftretenden Elementen und zusätzlich stattfindenden Angeboten für die Kinder. Im Bogen wurde auch die „Begleitung der Familien“ erfasst sowie die „Zusammenarbeit im Team“ und die „Kooperation mit externen Fachkräften“. Der Dokumentationsbogen wurde von den Kolleginnen für mehrere Kinder mit und ohne Förderbedarf im Alter von 0-3 Jahren ausgefüllt und diente als Strukturhilfe in den sich anschließenden Gesprächen mit der Koordinatorin.

Die Leitungskräfte dokumentierten ebenfalls ihre anfallenden Tätigkeiten einschließlich des dafür benötigten Zeitaufwands, die im Zusammenhang mit der Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf stehen. Bei der Erstellung des Dokumentationsbogens für die Leitungskräfte erschien eine Orientierung am Tagesablauf nicht sinnvoll; die Koordinatorin griff daher einzelne Themen und Aufgabenbereiche der Leitungen auf, die von den Leitungskräften wiederholt benannt worden waren.

2. Dokumentation und Auswertung

2.1. Praxiserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte

Die Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf hat in den beteiligten Best Practice Gruppen zu Veränderungsprozessen im Sinne einer stärkeren Individualisierung der Angebote und bewussteren Gestaltung der pädagogischen Praxis im Alltag geführt.

Die pädagogischen Fachkräfte haben das Ziel, alle Kinder in ihren individuellen Entwicklungsprozessen zu unterstützen und soziale Beziehungen innerhalb der Gruppe anzuregen. Sie integrieren spezielle Förderziele und –inhalte für die Kinder mit Förderbedarf in gemeinsame Spielaktionen mit anderen Kindern sowie in das Alltagsgeschehen und tragen insofern zur Umsetzung des individuellen Förder- und Behandlungsplans bei.

Die Dokumentation und besonders die detaillierten Schilderungen der pädagogischen Fachkräfte gaben Aufschluss über die täglichen Anforderungen. Deutlich wurde, dass die Betreuung der Kinder mit Förderbedarf für die Mehrheit der aufgeführten Alltagsbereiche einen höheren Zeitaufwand der pädagogischen Fachkräfte erforderlich macht. Bei relativ gleichen Zeitangaben für alle Kinder gaben die Kolleginnen den Hinweis, dass das Kind in der Situation eine an seinem individuellen Bedarf orientierte intensive 1:1-Unterstützung erhielt.

Im Folgenden werden die einzelnen Alltagsbereiche und die dazu gehörenden pädagogischen Anforderungen dargestellt:

In der täglichen **Situation des Ankommens** werden alle Kinder auf individuelle Art begrüßt und in die Gruppe begleitet. Die Bezugspersonen wenden unterschiedliche Begrüßungsformen an, um den Kontakt zu den Kindern entsprechend ihrer individuellen Ausdrucksweise und Verarbeitungsfähigkeit aufzunehmen: Nennung des Namens, Verwendung von Gebärden oder Aufnahme von Körperkontakt. Alle Kinder werden „auf Augenhöhe“ begrüßt, d.h. dass Blickkontakt aufgenommen wird und die Signale des Kindes und seine aktuelle Befindlichkeit mit Empathie wahrgenommen werden. Die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft liegt beim einzelnen Kind. Bei manchen Kindern mit Förderbedarf geschieht die tägliche Kontaktaufnahme und Herstellung des Blickkontaktes über Berührung und Stimulierung der Tiefenwahrnehmung. Das Kind wird von der Bezugsperson berührt; es wird abgewartet, bis das Kind eine Reaktion zeigt und Kontakt entsteht. Dieser Vorgang dauert längere Zeit; er setzt Geduld sowie eine geschulte Beobachtungsgabe voraus.

Viele Kinder haben für die morgendliche Verabschiedung und Ablösung von den Eltern und zur Bewältigung des Übergangs in die Gruppe individuelle Rituale, die ihnen Sicherheit geben. Einzelne Kinder mit Förderbedarf werden nach dem Ankommen in der Gruppe von den Fachkräften mit speziellen medizinischen Hilfsmitteln (Hörgeräte bei Cochlea Implantat, Orthesen) versorgt.

Die **Mahlzeiten** beinhalten - neben der Nahrungsaufnahme – eine Vielfalt an potentiellen Lerngelegenheiten, die individuell genutzt werden. Sie bieten eine Möglichkeit für alle Kinder, miteinander in Kontakt zu treten und sich sprachlich weiterzuentwickeln, ihre Fein- und Mundmotorik zu üben, selbstständiger zu werden und bisher unbekannte Lebensmittel kennenzulernen. Bei einzelnen Kindern sind bestimmte Ernährungsvorschriften einzuhalten, um gesundheitlichen Problemen (z.B. Erstickungsanfällen) vorzubeugen. Die Aufklärung der Leitungskräfte und pädagogischen Fachkräfte über notwendige Erfordernisse wird von Ärzt_innen und/oder Therapeut_innen übernommen.

Als Beispiel für das hohe Maß an Verantwortung der Bezugspersonen für das Kind dient die detaillierte Schilderung einer Frühstückssituation in einer Krippengruppe, die für alle Kinder der Gruppe mit einer Zeitangabe von ca. 30 Minuten versehen wurde:

Die Kinder der Gruppe sitzen während der Frühstückssituation gemeinsam am Tisch und benötigen entwicklungsgemäß Unterstützung und Hilfe beim Essen. Das Kind mit Förderbedarf ist auf eine intensive Betreuung angewiesen. Es ist untergewichtig und muss daher eine erhöhte Kalorienzufuhr zu sich nehmen, es hat Kau- und Schluckprobleme. Morgens bekommt es einen speziellen Brei, der angereichert wird durch zusätzliche Nährstoffe (z.B. Gläschen-Kost, frisches Obst, das zerkleinert werden muss, damit das Kind sich nicht verschluckt).

Das Kind soll lernen, möglichst selbstständig den Löffel zum Mund zu führen. Dabei benötigt es aufgrund seiner motorischen Beeinträchtigung Unterstützung; der Arm muss geführt werden. Nach dem Brei nimmt das Kind festere Kost zu sich, die in einer von zuhause mitgebrachten Frühstücksdose enthalten ist. Mit seiner Aufmerksamkeit ist das Kind nicht immer bei der Tätigkeit des Essens. Sein Blick schweift umher, richtet sich auf die anderen

Kinder, die am Tisch sitzen; es ist interessiert an den anderen und an dem Geschehen am Tisch. Immer wieder benötigt das Kind Aufforderungen, weiter zu essen, worauf es verlangsamt reagiert. In der Situation ist ein ständiges Abwägen erforderlich, wann einerseits die Orientierung auf das Frühstück wichtig ist bzw. andererseits zugelassen werden kann, dass sich das Kind anderen Kindern zuwendet. Die Förderziele, dem Kind ein möglichst hohes Maß an Selbsttätigkeit und Experimentieren zu ermöglichen, werden kontinuierlich berücksichtigt und unterstützt, z.B. seine langsamen Bewegungen zur Karaffe und der Versuch, diese zu ergreifen, etc.. Auch die Förderung der Mundmotorik, die Gewöhnung an festere Kost und die Verbesserung der Auge-Hand-Koordination wird von den Fachkräften angestrebt.

Das Kind mit Förderbedarf erhält während der ganzen Frühstückssituation eine individuelle 1:1- Begleitung. Der praktische Anteil wird durch eine Persönliche Hilfe übernommen; der gesamte Prozess wird jedoch durch die pädagogische Fachkraft begleitet und gesteuert. Die Persönliche Hilfe vergewissert sich bei der Fachkraft durch Blickkontakt, ob ihr Vorgehen für das Kind angemessen ist, ob sie z.B. versuchen kann, die Nahrung weniger zu zerkleinern oder ob ein „Zuviel“ an Gewähren zu einer Überforderung des Kindes führen könnte. Eine gemeinsame Reflexion der Gestaltung der Mahlzeiten und die Anleitung der Persönlichen Hilfe findet außerhalb der Gruppe in der Teambesprechung statt, aber die aktuelle Situation selbst muss täglich durch die pädagogische Fachkraft auf der Grundlage ihrer heilpädagogischen Kompetenz gesteuert und verantwortet werden.

Die **beziehungsvolle Pflege** beinhaltet neben dem Bindungsaspekt weitere, täglich wiederkehrende Bildungsgelegenheiten, die von den pädagogischen Fachkräften bewusst gestaltet werden. Für alle Kinder ist die Pflegesituation eine sehr wichtige Zeit, die für einen intensiven Austausch mit dem Kind genutzt wird. Für einzelne Kinder mit Förderbedarf stellt manchmal die Pflegesituation eine der wenigen Situationen dar, in denen das Kind wach und aufmerksam ist. Eine ruhige und entspannte Atmosphäre ist notwendig. In der ungeteilten Aufmerksamkeit für das einzelne Kind können wesentliche Prozesse der Beziehungspflege stattfinden sowie Impulse für alle Lern- und Entwicklungsbereiche gegeben werden. Die pädagogischen Fachkräfte gestalten die Pflegesituationen unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Wünsche und greifen individuelle Förderziele auf:

- Vertiefung der emotionalen Beziehung zum Kind durch Empathie und Feinfühligkeit
- Förderung der Entwicklung von Körperwahrnehmung (Basale Stimulation, Sensorische Integration)
- Handling und Impulse für motorische Entwicklungsanregungen
- Üben von Aufnehmen und Halten von Blickkontakt
- Anbahnung von Sprachprozessen und Spracherziehung, sprachliche Begleitung der einzelnen Tätigkeiten im Dialog mit dem Kind
- kognitive Entwicklungsanreize: Planung und Abfolge der einzelnen Handlungsschritte in sinnvoller Reihenfolge („Was machen wir zuerst“, „Was brauchen wir noch?“, etc.)

Diese intensiven Interaktionen der Fachkräfte mit dem Kind binden personelle Kapazitäten: Zeit, Geduld und spezifische Fachkompetenzen. Hier muss insbesondere darauf geachtet werden, dass verzögerte Reaktionen abgewartet werden und die Impulse der Kinder erkannt und aufgegriffen werden.

Um für alle Kinder eine **soziale Einbindung in die Gruppe** zu erreichen und aufrechtzuerhalten, sind umfangreiche Fachkenntnisse und ein hohes Maß an kontinuierlicher Begleitung notwendig. Interaktionsprozesse und gemeinsame Spielaktionen entstehen nicht selbstverständlich, sondern werden je nach Förderbedarf durch zahlreiche pädagogische Strategien initiiert, z.B. durch das Hinweisen auf das Spiel anderer, die Lagerung eines Kindes in der Nähe von anderen, Bereitstellung der gleichen Spielmaterialien,

enge Begleitung in gemeinsamen Spielen oder durch Bereitstellung des „Lieblingsspielzeugs“ eines Kindes, das alle anderen ebenso fasziniert und gemeinsame Aufmerksamkeit weckt. Ein Kind mit einem sehr reizoffenen, sprunghaften Verhalten benötigt und fordert die unmittelbare Präsenz einer pädagogischen Fachkraft ein – ein Zusammenspiel mit anderen gelingt dann, wenn die Bezugsperson das Kind eng begleitet. Die Kinder zeigen ein individuell unterschiedliches Interesse an anderen Kindern und deren Aktivitäten. Bei manchen Kindern ist das Interesse an anderen sehr deutlich. Ein Kind mit hohem Unterstützungsbedarf im motorischen Bereich sucht z.B. häufig die Nähe der anderen Kinder, besonders bei turbulenten und lauten Tobespielen. Die anderen Kinder der Gruppe stellen einen Anreiz für das Kind dar, sich zu bewegen. Von sich aus wird es aktiv, versucht, in die Nähe der anderen zu gelangen, und drückt mit dem ganzen Körper seine Freude aus – aber auch seine Enttäuschung, wenn die anderen Kinder sich neuen Beschäftigungen zuwenden.

Die pädagogischen Fachkräfte gestalten regelmäßige Zusammenkünfte der Gruppe (z.B. Mahlzeiten, Morgenkreise), bei denen jedes Kind von allen anderen wahrgenommen werden kann und eine Bezugnahme aufeinander unterstützt wird. Wichtig ist bei diesen Gruppenritualen, dass alle Kinder der Gruppe daran teilhaben können und die Aktivitäten auf die individuellen Kompetenzen der Kinder ausgerichtet sind. Es bestehen verschiedene methodische Formen der Umsetzung dieses Ziels: In einer Gruppe wird z.B. im Rahmen des Morgenkreises jedes Kind mit einer eigenen Namensgebärde begrüßt. In einer anderen beteiligten Gruppe findet im Morgenkreis ein tägliches Ritual statt, bei dem die Kinder täglich als Zeichen ihrer Anwesenheit das eigene Foto an einer Magnetwand befestigen. Eine Krippe gestaltet einmal wöchentlich ein gemeinsames Frühstück, bei dem abwechselnd jedes Kind für alle anderen Kinder die Zutaten mitbringt, d.h. jedes Kind steht einmal im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, trägt etwas zur Gruppe bei und wird von allen wertgeschätzt.

Von hoher Bedeutung für das soziale Miteinander der Kinder in der Gruppe sind außerdem regelmäßige gemeinschaftliche Aktivitäten (Bewegungsaktivitäten, musikalische Angebote, Spiele auf dem Außengelände). Die individuellen Teilhabemöglichkeiten werden durch eine 1:1- Begleitung gewährleistet und/oder in Form besonderer Materialien unterstützt. Dazu dienen spezielle Hilfsmittel zur Rehabilitation wie Rollator, individuell angefertigte Sitzgelegenheiten, aber auch eigene, kreative „Erfindungen“. In einer Gruppe, zu der ein Kind mit Förderbedarf besonders im motorischen Bereich gehört, wurde z.B. ein Puppenwagen mit einem Sandsack beschwert. Der Puppenwagen stellte einen hohen Anreiz für das Kind dar. Durch das Gewicht des Sandsacks – im Sinne einer Anpassung an den Bedarf des Kindes - wurde die Teilhabe des Kindes am Spielgeschehen ermöglicht; es konnte ebenso wie die anderen mit dem Puppenwagen spazieren fahren. Mit dieser Hilfe übte das Kind – integriert in das Spielgeschehen und für das Kind eingebettet in einen sinnvollen Zusammenhang - seine Aufrichtung und sein Gehvermögen. Der Sandsack wurde in den folgenden Wochen zunehmend geleert und wird inzwischen nicht mehr benötigt. Die Verständigungsmöglichkeiten der Kinder sind individuell sehr verschieden; Missverständnisse können zu emotional aufgeladenen Konflikten führen, die die Kinder unter 3 Jahren überfordern können. Eine Bewegungseinschränkung mit unkoordinierten Bewegungsmustern kann – abhängig von den individuellen Empfindlichkeiten – eine starke Verunsicherung bei den anderen Kindern der Gruppe auslösen. Hier bedarf es einer behutsamen Begleitung durch die Bezugspersonen, die „übersetzen“, unbekannte Verhaltensweisen erklären und dadurch das „Miteinander vertraut werden“ erleichtern.

Die pädagogischen Fachkräfte betonen für alle Kinder die hohe Bedeutung von verlässlichen und vertrauten Bezugspersonen, die täglich einen Rahmen für die Kinder gestalten, in dem sie sich wohlfühlen und sich entwickeln können. Zu einer am Kind orientierten

Alltagsbegleitung gehört die Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse nach Ernährung und Ruhe- oder Schlafphasen. Bei Kindern mit Förderbedarf können je nach

zugrundeliegender Symptomatik die körperbezogenen Bedürfnisse erheblich variieren. Eine körperliche Beeinträchtigung kann wechselnde Befindlichkeiten auslösen (z.B. extrem kalte, minderdurchblutete Gliedmaßen oder Schmerzen aufgrund von Muskelverspannungen oder Skelettveränderungen). Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen können z.B. zu einer Überempfindlichkeit von Reizen führen, der durch ein entsprechendes Setting vorgebeugt werden muss (zusätzliche Ruhephasen, differenzierte Raumgestaltung). Die pädagogischen Fachkräfte müssen täglich ein sehr hohes Maß an Flexibilität aufbringen, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu entsprechen. Diese Flexibilität muss durch ausreichende Personalkapazitäten abgedeckt werden.

Zu einem Alltag mit jungen Kindern gehören gleichbleibende Alltagsstrukturen mit regelmäßigen Abfolgen und Ritualen, wodurch Kinder Sicherheit und Orientierung im Tagesablauf erfahren (Vgl. Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 10f). Einige Kinder mit Förderbedarf haben ein erhöhtes Bedürfnis nach Kontinuität, bezogen auf die zeitlichen Abläufe, aber auch auf räumliche Bedingungen. Kurzzeitige Veränderungen der Abläufe, die aufgrund von Alltagsgegebenheiten zeitweise erforderlich sind, führen dann zu einer starken Verunsicherung und Irritation der Kinder, die pädagogisch aufgefangen werden müssen. Ein Kind mit Förderbedarf benötigt z.B. eine immer gleiche Sitzordnung am Tisch. Auf Änderungen (z.B. bei krankheitsbedingten Personalausfällen) reagiert das Kind sehr empfindsam und verweigert manchmal das Essen. Bei einem anderen Kind mit Förderbedarf führen zeitweise notwendige Veränderungen der Alltagsabläufe zu einer deutlichen Steigerung seiner Verhaltensunruhe, auf die die Fachkräfte beruhigend einwirken müssen. Zur Ankündigung von täglich wiederkehrenden Abläufen wird die Lautsprache in allen am Projekt beteiligten Gruppen durch zusätzliche alternative Möglichkeiten im Rahmen der „Unterstützten Kommunikation“ begleitet: Gebärden der Deutschen Gebärdensprache, GuK – Gebärden („Gebärden-unterstützte Kommunikation“), Gegenstände als Bezugsobjekte³, Symbole (z.B. Metacom), Visualisierung über Fotos, akustische Signale. Diese Erweiterung der kommunikativen Methoden dient neben der multisensorischen Ansprache auch einer besseren Verständigung der Kinder untereinander. Alle in der Gruppe tätigen Bezugspersonen achten auf eine tägliche Wiederholung in gleichbleibender Form. Für einzelne Kinder mit Förderbedarf gibt es zur Unterstützung der Kommunikation individuell angefertigte Fotobücher. Sie enthalten Fotos von Alltagsaktivitäten, Personen, Spielen und Gegenständen, die für das Kind von hoher Bedeutung sind. Darüber kann das Kind mit den Erwachsenen oder anderen Kindern der Gruppe ins „Gespräch“ kommen, z.B. Wünsche äußern oder bevorstehende Aktivitäten ankündigen.

Einzelne Kinder mit Förderbedarf aus den beteiligten Einrichtungen haben einen Anspruch auf eine Persönliche Hilfe. Sie stellen in emotional-sozialer Hinsicht wichtige Bindungspersonen für das Kind dar und leisten in praktischer Hinsicht eine unverzichtbare Unterstützung in der Alltagsbegleitung. Sie verfügen jedoch nicht über spezielle Fachkenntnisse, sondern benötigen eine differenzierte Anleitung durch die pädagogischen Fachkräfte mit inklusionspädagogischen Kenntnissen (im Sinne von Erklärungen und modellhaftem Handeln). Wichtig ist eine regelmäßige und gemeinsame Reflexion der Beobachtungen des Kindes und seines Verhaltens im Alltag. So kann z.B. die Bewältigung von leichten Höhenunterschieden eine Überforderung oder aber eine angemessene Herausforderung für das Kind in seinem Lernprozess bedeuten.

Die Begleitung von Kindern im Alter bis zu 3 Jahren muss in dem Wissen darüber geschehen, dass besonders die wiederkehrenden Alltagssituationen wichtige Lernanlässe beinhalten und unter pädagogischen Gesichtspunkten gestaltet werden müssen (siehe Teil

³ D.h. Gegenstände, die eine bestimmte Aktivität oder ein Ereignis symbolisieren (z.B. Tasse – Frühstück; Windel – Windelwechsel)

IV, Punkt 2). Die Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und daraus folgende praktische Hilfestellungen werden den Förderzielen und dem Verlauf der Entwicklung kontinuierlich angepasst.

Zum Beispiel greift die Persönliche Hilfe eines Kindes mit Förderbedarf in der wiederkehrenden Alltagssituation des An- und Auskleidens vielfältige, für das Kind wichtige Entwicklungsanregungen auf:

- Begleitung von Handlungen durch Lautsprache und Gebärden, angepasst an die Kompetenzen des Kindes
- motorische Entwicklungsanreize (z.B. Druck und Zug ausüben)
- kognitive Inhalte (Planung und Abfolge von Handlungsschritten): z.B. Hausschuhe wegstellen und Gummistiefel holen
- ... und überhaupt Stärkung des Kindes in seinem Selbstbewusstsein und in seiner Autonomieentwicklung durch „kleine“ Erfolgserlebnisse

Im Bereich der **Initiierung von Lernprozessen** in den verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen beschreiben die pädagogischen Fachkräfte einen hohen Unterstützungsbedarf bei den Kindern mit Förderbedarf. Die Entwicklungsprozesse von Kindern verlaufen individuell unterschiedlich, z.B. kann die Entwicklungsverzögerung eines Kindes in den einzelnen Entwicklungsbereichen in unterschiedlichem Ausmaß bestehen oder das Durchlaufen der einzelnen Phasen unterschiedlich lange dauern. Auch das Bedürfnis nach Stabilität (durch Wiederholungen der immer gleichen Abläufe) im Wechsel mit dem Interesse des Kindes an neuen Herausforderungen ist unterschiedlich. Die Beobachtung und Begleitung der Lernprozesse eines Kindes im Alltag erfordert daher besondere Aufmerksamkeit und spezifisches Fachwissen. Handlungsimpulse eines Kindes oder Reaktionen des Kindes auf Stimulationen sind manchmal nur mit genauer Beobachtungsgabe zu erkennen, da Verarbeitungszeiten eines Kindes individuell unterschiedlich sind. Die pädagogischen Fachkräfte haben die zeitintensive Aufgabe, genau zu beobachten, worin z.B. das Interesse eines Kindes besteht oder welche Eigenaktivitäten es zeigt.

Neue Handlungskompetenzen werden vom Kind nur als sinnhaft erlebt, wenn sie verknüpft werden können mit bereits gemachten Erfahrungen. Wichtig ist die Integration der aktuellen Förderziele und -inhalte in den Alltag und in die soziale Gruppe. Das Zusammensein mit anderen Kindern stiftet Motivation und regt neue Entwicklungsprozesse an. Die Mitarbeiterinnen nennen verschiedene Beispiele aus ihrem Alltag:

- In einer Gruppe aus einer Best Practice Einrichtung wird täglich eine Geschichte vorgelesen. Ein Kind mit einer Sprachentwicklung im vorsprachlichen Bereich beginnt in dieser ruhigen Atmosphäre über einen längeren Zeitraum hinweg zu lautieren, zeigt also deutlich ein kommunikatives Verhalten.
- Auch in einer anderen Gruppe, in der ebenfalls ein Kind mit hohem Unterstützungsbedarf in allen Entwicklungsbereichen betreut wird, stellt der tägliche Morgenkreis eine Situation dar, in der das Kind intensiv zu kommunizieren beginnt. Außerdem hat es durch Nachahmung der anderen Kinder inzwischen gelernt, beim Essen die Gabel zu benutzen. Für die einzelnen Bewegungen benötigt es sehr viel Zeit und Ausdauer, was das Kind jedoch nicht entmutigt.
- In einer weiteren Einrichtung führt das Interesse eines Kindes mit Förderbedarf an Gleichaltrigen zu dem Handlungsimpuls, in deren Nähe zu gelangen. Seine motorische Entwicklung wird also durch andere Kinder angeregt und gefördert. Dieses Kind zeigt deutlich mehr Interesse an den Aktivitäten der Gleichaltrigen als an den Anregungen der Erwachsenen, was bei der Planung von Entwicklungsimpulsen auch im Rahmen der Frühförderung berücksichtigt wird.

Zahlreiche und vielfältige Bewegungs- und Sinneserfahrungen sind für alle Kinder im Alter bis zu 3 Jahren grundlegend für die weitere Entwicklung. Kinder benötigen eine sichere und anregungsreiche Lernumgebung, um ihre Bewegungsfähigkeiten zu erproben und weiterzuentwickeln. Je nach Förderbedarf können einzelne Phasen im Aufrichtungsprozess wesentlich länger dauern und eine ständige Begleitung erforderlich machen. Die Bewegungsmuster und das Ausprobieren mancher Kinder mit Förderbedarf aus den beteiligten Einrichtungen erfordern ein schützendes Verhalten der Fachkräfte, z.B. bei hoher Gefahr von Stürzen infolge von fehlenden Abstützreaktionen oder bei einem häufigen Überstrecken des Kindes. Kinder brauchen bei ihrer Erkundung der Umgebung und in ihrem explorativen Verhalten zusätzliche kompensatorische Hilfen, wenn ihnen z.B. aufgrund eines Unterstützungsbedarfs im motorischen Bereich beim Explorieren Dinge immer wieder aus den Händen gleiten. Wichtige Wahrnehmungs- und Körpererfahrungen müssen durch Bereitstellung von Alternativen ermöglicht werden. Dies kann z. B. durch spezielle Spielgegenstände aus dem heilpädagogischen Bereich, Angebote zur Förderung des Gleichgewichts (Hängematte im Raum, Pezzibälle, etc.), durch das Angebot von Materialien mit verschiedenen Sinnesqualitäten oder durch Lagern des Kindes auf Matten mit unterschiedlicher taktiler Beschaffenheit geschehen.

Die pädagogischen Fachkräfte leisten je nach individueller Entwicklungssituation des Kindes ein hohes Ausmaß an Differenzierungstätigkeit. Sie geben Impulse zu Themen der verschiedenen Bildungsbereiche in die Gesamtgruppe, aber auch in Kleingruppen oder – wenn erforderlich - in einer Einzelsituation (z.B. tägliches Hörtraining für ein Kind; Förderung von Blickkontakt, Sprachanbahnung). Die Mitarbeiterinnen verfolgen bei Angeboten für die Gesamtgruppe das Ziel, allen Kindern auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau eine Beteiligungsmöglichkeit zu geben (z.B. beinhaltet das Angebot „Kekse backen“ verschiedene Formen einer Beteiligung: Riechen, Ertasten und Kneten des Teigs, Ausstechen, Abwiegen der Zutaten, etc.).

Das spezielle Fachwissen der Mitarbeiterinnen durch ihre Zusatzausbildung „Inklusive Pädagogik“ fließt in diese Prozesse ein und ist notwendig, um die Teilhabemöglichkeiten der Kinder abzusichern und individuelle Entwicklungsziele einzubeziehen.

Die Gestaltung der **Erziehungspartnerschaft mit den Eltern** beinhaltet bei einem Förderbedarf des Kindes zusätzliche Aspekte. Viele Eltern in den beteiligten Einrichtungen signalisieren einen erhöhten Gesprächs- und Beratungsbedarf. Einen wichtigen Anteil übernehmen die Mitarbeiter_innen der heilpädagogischen Frühförderung, jedoch ist für einen Großteil der betroffenen Eltern der **tägliche** Austausch mit den Bezugspersonen, die ihr Kind über viele Stunden betreuen, von großer Bedeutung. Daneben finden in einem größeren Umfang verabredete Elterngespräche statt, die teilweise gemeinsam mit den Frühförder_innen geführt werden. Inhalt dieser Gespräche ist neben der allgemeinen Lern- und Entwicklungsdokumentation für alle Kinder die jeweilige Entwicklungssituation des Kindes, die Reflexion der Förderinhalte und die Planung und Abstimmung weiterer Förderziele. Der Austausch der jeweiligen Sichtweisen und die gemeinsame Erarbeitung weiterer Schritte sind für die Begleitung des Entwicklungsprozesses der Kinder mit Förderbedarf sehr entscheidend.

Im Alter der Kinder von 0 – 3 Jahren steht häufig die Auseinandersetzung der Eltern mit einer möglichen Beeinträchtigung des Kindes ganz am Anfang. Die Mitteilung einer medizinischen Diagnose und die Feststellung eines zusätzlichen Förderbedarfs des eigenen Kindes können bei den Eltern unterschiedliche Gefühle und Reaktionen auslösen, die individuell verarbeitet werden. Die Kolleginnen aus den beteiligten Einrichtungen betonen, wie wichtig es ist, Verständnis für die Eltern und deren Situation zu zeigen. Sie signalisieren ihre Gesprächsbereitschaft, geben Informationen und zeigen Perspektiven auf. Das setzt sowohl spezifische Kenntnisse über den Verarbeitungsprozess von betroffenen Eltern

voraus als auch Gesprächsführungskompetenzen und Zeitkapazitäten - auch die Gewissheit, dass für die gleichzeitige Betreuung der Kinder in der Gruppe gesorgt ist.

Für Eltern von Krippenkindern ist der tägliche Informationsaustausch über das aktuelle Befinden des Kindes beim Bringen oder Abholen von großer Bedeutung. Auch aus Sicht der Betreuungspersonen des Kindes wird Kontakt zu den Eltern gesucht und eine offene, vertrauensvolle Zusammenarbeit angestrebt. Die Eingewöhnungsphase stellt für alle Beteiligten eine besonders wichtige Zeit dar. Besonders bei gesundheitlichen Einschränkungen oder Kommunikationsproblemen sind die gegenseitige Übermittlung von Informationen und das „Übersetzen“ der kindlichen Signale, mit denen das Kind sein Befinden ausdrückt, notwendig.

Die morgendliche oder nachmittägliche Situation kann ein Anlass sein, Eltern behutsam zu stärken und zu begleiten, um das Kind in seiner Selbstständigkeitsentwicklung zu fördern. Der individuell unterschiedliche Umgang mit der Tatsache, Eltern eines Kindes mit Förderbedarf zu sein, prägt das elterliche Erziehungsverhalten. Manchen Eltern fällt es nicht leicht, ihr Kind in der Gruppe „abzugeben“; aus einer möglichen Angst vor Überforderung unterstützen sie es in einem Umfang, der eigentlich den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes nicht mehr entspricht. Die pädagogischen Fachkräfte nutzen diese Beobachtungen, um mit den Eltern über die Gestaltung dieser Alltagssituationen ins Gespräch zu kommen und sie emotional zu stärken.

Je nach vorliegenden Förderbedarfen können Kinder nachmittags beim Abholen ihren Eltern häufig nicht altersgemäß von Erlebnissen in der Kindergruppe „erzählen“; für Eltern ist es aber wichtig, von positiven Alltagserlebnissen zu erfahren. Ebenso ist der Austausch über Beobachtungen und Entwicklungsfortschritte sehr wichtig. Eltern können von den Erfahrungen und dem Fachwissen der Betreuungspersonen in hohem Ausmaß profitieren, da häufig die Diagnose zu einer starken Verunsicherung und Irritation geführt hat. Bei anstehenden medizinischen Untersuchungen, unklaren Befunden oder häufigen Erkrankungen des Kindes benötigen die Eltern emotionale Unterstützung und fachliche Begleitung. Im Team vorhandene Fachkenntnisse über die individuelle Entwicklungssituation können genutzt werden, um die Eltern adäquat zu beraten.

Der Übergang eines Kindes mit Förderbedarf vom U3-Bereich in eine Gruppe von 3-6-jährigen Kindern oder in eine andere Einrichtung wird von den pädagogischen Fachkräften behutsam vorbereitet und begleitet. Die Gestaltung dieses Übergangs bezieht immer die individuelle Entwicklungssituation des Kindes mit ein. Die Weitergabe von Informationen bei einem vorliegenden Förderbedarf des Kindes wird von den Eltern, den Frühförder_innen und einer Bezugsperson der bisherigen Gruppe übernommen.

Die Betreuung, Erziehung und Bildung aller Kinder ist die gemeinsame Aufgabe aller Mitglieder des pädagogischen Teams. Dazu gehört auch die Persönliche Hilfe des Kindes mit Förderbedarf. Eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit unter inklusiver Zielsetzung lässt sich nur über eine gelungene **Kooperation im Team** erreichen, die eine intensive Planung und Auswertung beinhaltet. Der Umfang notwendiger Vorbereitungs- und Besprechungszeiten ist bei der Betreuung von Kindern mit Förderbedarf unter inhaltlichen und zeitlichen Aspekten intensiver. Das Team erarbeitet gemeinsam die differenzierte Planung von Lernanregungen und die Einbettung aktueller Förderziele in den Alltag. Besonders wichtig ist die Überprüfung, ob für alle Kinder Teilhabemöglichkeiten gewährleistet sind. Ebenso erfordert die Zusammenarbeit mit Eltern eine intensive Planung und Reflexion. Die Persönlichen Hilfen benötigen einen regelmäßigen Austausch, um ihren Umgang mit dem Kind zu reflektieren, Sicherheit zu gewinnen und ihre Vorgehensweisen im Alltag an die kindlichen Entwicklungsverläufe anzupassen. Neben der allgemeinen Lern- und Entwicklungsdokumentation gehören bei einer inklusiven Arbeit die Dokumentation von Beobachtungen und die Anfertigung von Gesprächsprotokollen ebenfalls zu den Aufgaben

der pädagogischen Fachkräfte. Dieser Bereich nimmt bei Kindern mit Förderbedarf einen erheblich größeren Umfang ein als bei Kindern ohne Förderbedarf.

Die „zusätzlichen“ pädagogischen Fachkräfte in den beteiligten Best Practice Einrichtungen verfügen über die Zusatzqualifikation „Inklusive Pädagogik“ des Landesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen. Diese zusätzliche Qualifikation hat sich zusammen mit den Fachkenntnissen und Berufserfahrungen aller anderen Teammitglieder als sinnvoll und notwendig für die Entwicklungsbegleitung von *allen* Kindern erwiesen, *besonders* für die Förderung und Betreuung von Kindern mit Förderbedarf. Die Kolleginnen berichten, dass ihnen durch die Zusatzausbildung ein Wissen zur Verfügung steht, das bei der Einschätzung von spezifischen Bedarfen der Kinder, bei dem Verstehen von kindlichen Verhaltensweisen, bei der Gestaltung von Alltagsstrukturen und bei der Planung von Entwicklungsanregungen und Spielimpulsen wesentlich ist. Die Mitglieder des Teams können von dem vorhandenen Fachwissen und der Berufserfahrung profitieren, z.B. wenn Kolleg_innen auf die neuen Herausforderungen mit Ängsten und Unsicherheiten reagieren und z.B. Ermutigung benötigen, dem Kind mit Förderbedarf nicht „überflüssigen“ Schonraum zu geben, es in einer bestimmten Situation ruhig gewähren zu lassen, damit das Kind z.B. teilhat an altersgemäßen Tobespielen.

Auf der Basis einer gleichberechtigten Zusammenarbeit und gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung sind das Fachwissen und die Erfahrungen *aller* Teammitglieder während des Alltags mit den Kindern grundlegend wichtig. Letztlich profitieren alle Kinder der Gruppe von der gemeinsamen Professionalität und Fachlichkeit des gesamten Teams. Die jeweiligen Teams der beteiligten Best Practice Einrichtungen betonen, dass sie sich gemeinsam für alle Kinder und deren Belange verantwortlich fühlen. Dies entspricht ihrer Einstellung zur inklusiven Pädagogik. Sie berichten weiterhin, dass es sinnvoll sei, Zuständigkeiten für bestimmte Aufgaben (Kontakte zu den Frühförder_innen, Therapeut_innen des Kindes, Familienhelfer_innen, etc.) aufzuteilen, dass aber der Informationsfluss unter den Teammitgliedern gewährleistet sein müsse.

2.2. Praxiserfahrungen der Leitungskräfte

Die hier beschriebenen Erfahrungen der Leitungskräfte stellen eine Zusammenfassung der Dokumentationsergebnisse und des fachlichen Austausches im Rahmen der gemeinsamen Reflexionstreffen dar.

Mit der Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf in Kinder- und Familienzentren ist eine inhaltliche Vertiefung und bewusste Gestaltung pädagogischer Prozesse unter dem Leitgedanken der Inklusion verbunden, die von den Leitungskräften begleitet wird. Die Leitungskräfte berichten, dass mit der Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf zusätzliche Leitungsaufgaben verbunden sind. Der daraus resultierende Mehraufwand ist über das Kindergartenjahr verteilt unterschiedlich.

Mit dem ersten Kontakt, der von Eltern im Rahmen ihrer Suche nach einer Betreuungsmöglichkeit für ihr Kind zu einem Kinder- und Familienzentrum aufgenommen wird, wird der Grund für den Aufbau einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gelegt. Die Qualität, in der die erste Begegnung mit Mitarbeiter_innen der Einrichtung verläuft, d.h. inwiefern die Eltern sich mit ihren Anliegen und Fragen ernstgenommen und willkommen fühlen, prägt die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern. Häufig findet die erste Kontaktaufnahme der Eltern zur Einrichtung über die Leitung statt. Die Leitungskräfte geben den Eltern gewünschte und relevante Informationen über die Einrichtung und über das Antrags- und Aufnahmeverfahren und lernen das Kind und seine Familie kennen.

Für die Zeit **vor der Aufnahme** des Kindes in die Einrichtung machten die Leitungskräfte im Rahmen der Dokumentation unterschiedlich hohe Zeitangaben für die von ihnen geleisteten

Aufgaben. Diese Differenz ist zum Teil auf den individuellen Bedarf der Eltern an Aufklärung und Begleitung zurückzuführen. Die emotionale Situation der Eltern ist manchmal gekennzeichnet durch Unsicherheit und Angst, ob ihr Kind den Übergang bewältigen wird. Für die Zeit des Kontaktaufbaus in der Einrichtung macht es einen entscheidenden Unterschied, wann die Eltern eine medizinische Diagnose und/oder den Förderbedarf ihres Kindes erfahren haben. Das Maß des Beratungs- und Informationsbedarfes der Eltern hängt wesentlich davon ab. Auch die Tatsache, ob das Kind schon vor der Aufnahme in die Einrichtung mobile Frühförderung im häuslichen Umfeld erhalten hat, ist entscheidend. In diesem Fall wird die Familie meistens durch eine Fachkraft der mobilen Frühförderung begleitet, was den Übergang in das Kinder- und Familienzentrum erleichtert. Die Leitungskräfte unterstützen und begleiten die Eltern je nach individuellem Beratungsbedarf und familiärer Ausgangssituation und versuchen, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit aufzubauen.

In den Einrichtungen sind in Bezug auf das Kind und seinem individuellen Bedarf an Unterstützung und Förderung entsprechend weitere Vorkehrungen in unterschiedlichem Ausmaß notwendig, die die Leitungskräfte – mit Einwilligung der Eltern - übernehmen:

- Einholen von für die Betreuung relevanten Informationen (medizinische Befunde, pflegerische Notwendigkeiten) über die vorliegende Beeinträchtigung und deren Auswirkungen
- Planung der Aufnahme und Weitergabe der Informationen an das pädagogische Team
- Praktische Vorkehrungen (Materialien, zusätzliche Hilfsmittel, räumliche Veränderungen) in Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften
- Unterstützung bei der Beantragung einer Persönlichen Hilfe

Die Leitungskräfte der Kinder- und Familienzentren tragen die Verantwortung für die Qualität der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und ihren Familien und für den inklusiven Prozess in der Einrichtung. Im Best Practice Projekt nannten die Leitungskräfte verschiedene Herausforderungen, die mit einer Betreuung von Kindern mit Förderbedarf unter 3 Jahren in den Einrichtungen einhergehen, und für die sie einen zusätzlichen Zeitaufwand von durchschnittlich 2 Wochenstunden benötigen:

- Nicht nur in der Phase des gegenseitigen Kennenlernens, sondern auch später suchen viele Eltern von Kindern mit Förderbedarf das Gespräch mit den Leitungskräften, um aktuelle Vorkommnisse zu berichten, sich im Gespräch zu entlasten oder sich bei anstehenden Entscheidungen unterstützen zu lassen. Ein erhöhter **Gesprächsbedarf vieler betroffener Eltern** wird sowohl von den Bezugspersonen des Kindes in der Gruppe als auch von den Leitungskräften wahrgenommen und berücksichtigt
- Die Leitungskräfte begleiten die pädagogischen Fachkräfte in fachlicher Hinsicht und beraten das Team bei pädagogischen Fragestellungen. Eine verantwortungsbewusste Versorgung der Kinder setzt die Aufklärung über den speziellen kindlichen Bedarf voraus, besonders bei sich verändernden Entwicklungs- und Krankheitsverläufen und gesundheitlichen Risiken. Über wichtige, das Kind und seine Familie betreffende Fragen müssen sowohl die Leitungskräfte als auch das pädagogische Team umfassend informiert sein, was geeignete Strukturen der Zusammenarbeit in den Einrichtungen voraussetzt .
- Die Teams erhalten von den Leitungskräften Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Zusammenarbeit und der Gestaltung der **Teamprozesse** (wie Klärung der Zuständigkeiten, transparente Arbeitsabläufe, Arbeitsatmosphäre). Eine gelungene Kooperation in der Einrichtung herzustellen, ist die gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten. Besonders Veränderungen in der Zusammensetzung des Teams

erfordern eine Begleitung durch Leitungskräfte und/oder die Initiierung von Fachberatung oder der Beratung durch die Koordinatorin des Best Practice Projektes.

- Bei der **Dienstplangestaltung** wird der erhöhte Bedarf an regelmäßigen gemeinsamen Teambesprechungszeiten berücksichtigt, um die notwendigen Kooperationen innerhalb des Teams und mit externen Fachkräften, bes. mit den Frühförder_innen, zu verankern.
Dazu gehört auch die Einplanung von Zeiten für wichtige Gespräche mit den Eltern, sowie die Organisation bei Personalausfällen - da die Vertretung im U3-Bereich nur von Personen übernommen werden soll, die den Kindern vertraut sind (vgl. Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 15).
- Bei speziellen medizinischen Erfordernissen (z.B. bestimmte Ernährungsvorschriften, pürierte Kost) beziehen die Leitungskräfte auch die Mitarbeiter_innen der **Küche** mit ein. Sie müssen über die Vorgaben informiert (z.B. Abwiegen der zu sich genommenen Nahrungsmenge) und bei Kontakten mit den Eltern begleitet bzw. darauf vorbereitet werden. Die Auswahl und Zubereitung der Kost wird den zunehmenden mundmotorischen Fähigkeiten und dem körperlichen Bedarf des Kindes angepasst.
- Eine wichtige Aufgabe der Leitungskräfte im Zusammenhang mit der inklusiven Arbeit ist der Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung einer **Vernetzung** mit den sozialen Einrichtungen im Stadtteil. Dazu gehört besonders die Kooperation mit den Mitarbeiter_innen der Interdisziplinären Frühförderstellen, aber auch mit dem Kinder- und Jugendgesundheitsdienst des Gesundheitsamtes, niedergelassenen Kinderärzt_innen, Therapeut_innen, Familienhelfer_innen und den Mitarbeiter_innen des Amtes für Soziale Dienste. Diese Zusammenarbeit ist nicht per se gegeben, sondern wird im Prozess von allen gemeinsam inhaltlich erarbeitet und bedarf einer fortlaufenden Weiterentwicklung.

2.3. Zusammenarbeit mit Frühförder_innen und externen Fachkräften

Eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kolleg_innen der Interdisziplinären Frühförderstellen ist wesentlich für die Betreuung und Förderung der Kinder mit Förderbedarf. Die Frühförder_innen verfügen über spezielle Fachkompetenzen in Bezug auf die heilpädagogische Frühförderung von Kindern mit Förderbedarf, von denen das Team der Gruppe profitiert. Die pädagogischen Fachkräfte betonen die hohe Bedeutung einer regelmäßigen und positiven Kooperation mit den Frühförder_innen in Bezug auf die Themen und Belange der Kinder mit Förderbedarf. Dafür sind überwiegend die „zusätzlichen pädagogischen Fachkräfte“ des Best Practice Projektes zuständig; es besteht jedoch ein Informationsaustausch mit allen Teammitgliedern.

Inhaltlich geht es um die Beteiligung an der Umsetzung des Förder- und Behandlungsplans; das beinhaltet im Einzelnen:

- Den Austausch über den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes, individuelle Entwicklungsziele und notwendige Erfordernisse
- Das Aufgreifen heilpädagogischer Förderinhalte im Gruppengeschehen
- Die gemeinsamen Absprachen über Zuständigkeiten und Vorgehensweisen (bes. unter Berücksichtigung der sozialen Einbindung des Kindes)
- Die Vorbereitung und Durchführung von gemeinsamen Elterngesprächen
- Die Weitergabe von Informationen der an der Förderung des Kindes beteiligten Fachkräfte (Therapeut_innen, Ärzt_innen, Mitarbeiter_innen der Sozialen Dienste, etc.)

Die Kooperation ist in den beteiligten Häusern unterschiedlich organisiert. Die Frühförder_innen betreuen unterschiedlich viele Kinder mit Förderbedarf in den Einrichtungen, können ggf. Stunden bündeln und sind dann in ihrer Zeitplanung flexibler, um interdisziplinäre Teamgespräche zu führen. Auch die Arbeitsweisen der einzelnen Kolleg_innen variieren: Je nach Bedarf des Kindes arbeiten die Frühförderpädagog_innen mit dem Kind in Einzelsituationen, in Kleingruppen oder auch in der Gesamtgruppe. Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben die Zusammenarbeit als einen Prozess, der gemeinsam fortlaufend weiterentwickelt werden muss. Sie sehen ihren Schwerpunkt besonders in der ganzheitlichen Wahrnehmung des Kindes und seiner Situation in der Kindergruppe. Die Aufgabe aller besteht darin, eine gemeinsame Haltung zu entwickeln und sich über Ziele und Vorgehensweisen im Sinne einer gegenseitigen Ergänzung zu verständigen. Die Bezugspersonen in der Gruppe betonen, dass die Entwicklung und Umsetzung von Förderzielen und -inhalten unter Berücksichtigung der Alltagserfordernisse geschehen und realisierbar sein sollte. Bei differierenden Ansichten besteht die Herausforderung, zu einer Einigung zu kommen. Das setzt ein hohes Maß an Kooperationsfähigkeit voraus und eine offene Haltung, voneinander zu lernen und sich im Sinne eines Kompetenztransfers gegenseitig zu ergänzen. Einige der Kinder mit Förderbedarf in den beteiligten Einrichtungen erhalten zusätzlich therapeutische Leistungen durch niedergelassene Therapeut_innen. Die notwendige Kooperation in Bezug auf die individuellen Entwicklungsziele und Förderung wird von den Frühförder_innen geleistet. Jedoch haben auch die Fachkräfte in den Einrichtungen Beratungsbedarf in Bezug auf die konkrete Versorgung und Förderung „vor Ort“, um Bedingungen in der Einrichtung unter therapeutischen Gesichtspunkten anzupassen. Die Schwerpunkte sind unterschiedlich: Während die therapeutischen Fachkräfte eher die individuelle Entwicklungsförderung des Kindes im Fokus haben, verfolgen die Bezugspersonen in der Einrichtung die Integration der Förderziele und -inhalte in den Gruppenalltag und in das Zusammensein mit anderen Kindern. Das zeitliche Ausmaß dieser Kooperation schwankt je nach therapeutischen Erfordernissen und Entwicklungsverläufen. So hat z.B. eine Einrichtung, die ein Kind mit einer motorischen Beeinträchtigung betreut, Beratungsbedarf hinsichtlich der Gestaltung möglichst optimaler Bedingungen für das Kind (besondere Hilfsmittel zur Unterstützung der Motorik, barrierefreie Gestaltung des Raumes, etc.). Die Pädagog_innen benötigen die Aufklärung der Physiotherapeutin über medizinische Risiken, z.B. Bewegungsmuster, die es zu vermeiden gilt, und eine Anleitung zu einem geeigneten Handling, damit das Kind in einer gefestigten Position explorieren und am Geschehen teilhaben kann. Dabei müssen die jeweiligen räumlichen und materiellen Bedingungen angepasst werden. Je nach Entwicklungserfordernissen ist auch der unmittelbare Kontakt zu Ärzt_innen (Kinderärzt_innen, Ärzt_innen des Kinder- und Jugendgesundheitsdienstes) notwendig, um bedrohlichen Gesundheitszuständen vorzubeugen bzw. mögliche individuelle Erste-Hilfe-Maßnahmen zu besprechen und einzuüben (z.B. bei Epilepsieerkrankungen, Schluckproblemen mit der Gefahr von Erstickenanfällen).

2.4. Erfahrungen mit unterschiedlichen Gruppenstrukturen

In den beteiligten Best Practice-Einrichtungen besteht für Kinder unter 3 Jahren entweder das Betreuungsangebot einer Krippe oder das Betreuungsangebot einer alterserweiterten Gruppe. Beide Formen beinhalten eine Vielfalt an motivationsstiftenden Herausforderungen in allen Entwicklungsbereichen, von denen Kinder profitieren können.

Mit diesen Gruppenstrukturen werden unterschiedliche Erfahrungen gesammelt. Der Austausch unter den Leitungskräften und den pädagogischen Fachkräften der beteiligten Einrichtungen sowie eine gemeinsame kritische Reflexion stehen erst am Anfang. Die folgenden Punkte stellen eine erste Sammlung einzelner Aspekte dar, die in Bezug auf die

Entwicklungssituation und –bedürfnisse eines Kindes mit Förderbedarf relevant sein können und bei der Planung der Aufnahme des Kindes und seiner weiteren Begleitung berücksichtigt werden:

- Während bei einer Betreuung in einer Krippe jedes Kind in die „nächste“ Gruppe der 3-6jährigen Kinder wechseln muss, kann ein Kind in einer altersweiteren Gruppe maximal bis zu seiner Einschulung verbleiben.
- Bei einer Entwicklungsverzögerung des Kindes steht dem Kind in einer altersweiteren Gruppe immer eine Auswahl an Spielpartner_innen mit ähnlichen Interessen und ähnlichem Entwicklungsstand zur Verfügung; die Gefahr einer Ausgrenzung wird dadurch u.U. verringert.
- Ein Gruppenwechsel kann für ein Kind unter dem Gesichtspunkt neuer Entwicklungsanforderungen (durch andere Bezugspersonen, neue Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen, verändertes Material- und Raumangebot) eine positive Herausforderung darstellen.
- Bei Kindern mit Schwerstmehrfachbehinderungen oder mit Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen kann nach unserer Einschätzung die individuelle Reizverarbeitung des Kindes zu unterschiedlichen Risiken führen: Bei einer hohen Reizoffenheit des Kindes sind eine niedrige Gruppengröße oder Ruhezeiten, bzw. Ruhephasen im Alltag unbedingt notwendig. Manche Kinder benötigen für ihre Wahrnehmungsverarbeitung intensive, starke Reize, wie sie sich durch das Zusammensein mit älteren Kindern im Alltag selbstverständlich ergeben können. Eine individuelle Begleitung und Beobachtung der Kinder ist unverzichtbar.
- Bei der Aufnahme von „4.Quartalskindern“ in eine altersweiteren Gruppe (neben den vorhandenen 5 Plätzen für U3-Kinder) kann das Potenzial der sich durch das Zusammensein der Kinder ergebenden Entwicklungsanreize ungünstig beeinflusst werden, da dann für die älteren Kinder der Gruppe zu wenig Herausforderungen bestehen.
- In einer altersweiteren Gruppe sind mehr differenzierende Angebote wichtig, um den mit der Altersstreuung zusammenhängenden Vorlieben und Entwicklungsthemen aller Kinder gerecht zu werden.
- Bei Kindern in einer Krippengruppe liegen die individuellen Ausgangslagen näher beieinander als bei Kindern einer altersweiteren Gruppe. Öffnende Angebote für die älteren Kinder einer Krippe sind empfehlenswert zu dem Zeitpunkt, an dem sie Interesse und Neugierde an neuen Herausforderungen signalisieren und sich aus dem vertrauten Rahmen lösen möchten.
- In einer Krippengruppe haben die Kinder immer eine Auswahl an Gleichaltrigen zur Verfügung, mit denen sie einen häufigen und engeren Kontakt aufbauen können. Die Entwicklung von Freundschaften wird im Kleinkindalter bei regelmäßigen Kontaktmöglichkeiten besonders durch gleiche Spielvorlieben, gleiches Alter und Geschlecht begünstigt (vgl. Schneider/Wüstenberg 2014, 34). Aufgrund dessen wird empfohlen, dass bei dem Angebot einer altersweiteren Gruppe immer 2 Gruppen desselben Typs in einer Einrichtung vorhanden sind, um eine größere Bandbreite an sozialen Kontaktmöglichkeiten zu bieten (vgl. Nied et al. 2012, 20).

Empirisch gesicherte Erkenntnisse über den Vergleich der Ergebnisqualitäten beider Angebotsformen liegen nicht vor (vgl. Behr 2011, 33). „Für die Kinder hat eine Betreuung mit altersgleichen oder altersfernen Spielpartnern Vor- und Nachteile“ (Bensel/Haug-Schnabel zitiert nach Behr, a.a.O.).

Die Frage, ob für ein Kind mit Förderbedarf die Betreuungsform einer Krippe oder die einer altersweiteren Gruppe geeignet ist, muss jeweils unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes überlegt werden. Wichtig ist eine Flexibilität in der Angebotsstruktur im Sinne des Kindes. Grundsätzlich ist es wünschenswert, beide Angebotsformen in einer

Einrichtung vorzuhalten, so dass je nach individuellem Bedarf des Kindes die richtige Gruppenform gewählt werden kann.

3. Zusammenfassung

Insgesamt zeigen die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte im Best Practice Projekt eindeutig, dass in der inklusiven Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren zusätzliche inhaltliche Aspekte in der Alltagsgestaltung und Entwicklungsbegleitung von Kindern mit Förderbedarf zu berücksichtigen sind, die ein spezielles Fachwissen voraussetzen, wie es z.B. im Rahmen der Zusatzqualifikation „Inklusive Pädagogik“ des Landesverbands Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen oder in heilpädagogischen Ausbildungen vermittelt wird. Ebenso beinhaltet die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft mit Eltern weitere Themen, die mit der individuellen Lebenssituation des Kindes und seiner Familie zusammenhängen. Das Ausmaß notwendiger Kooperationsgespräche innerhalb des Teams und mit externen Fachkräften ist erheblich umfangreicher. Die pädagogischen Fachkräfte benötigen mehr Zeit, um die vielfältigen Aufgaben zu erfüllen und den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien gerecht zu werden.

Auch die Leitungskräfte der beteiligten Best Practice Einrichtungen beschreiben eindrücklich ihre zusätzlichen Aufgaben, die mit der Betreuung von Kindern mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren verbunden sind. Dazu gehören besonders die Begleitung der Eltern, die Steuerung der Teamprozesse und Anforderungen im Rahmen der Vernetzung mit anderen Institutionen.

Teil IV: Inklusive Bildung von Kindern im Alter bis zu 3 Jahren - Handlungsempfehlungen -

1. Zielsetzung und Inhalte einer inklusiven Pädagogik

Eine institutionelle Betreuung von Kindern unter 3 Jahren ist Teil des Betreuungsangebotes für Kinder und Familien und ist eingebunden in die Gesamtkonzeption des Kinder- und Familienzentrums. Inklusion ist nicht als „Zusatzprogramm“ zu verstehen, sondern erfordert „... die bewusste und kontinuierliche Ausrichtung der Arbeit unter inklusiven Leitgedanken, die sich in allen Dimensionen der Einrichtung widerspiegelt und die von allen pädagogischen Fachkräften getragen wird“ (Nowack 2013, 15).

Voraussetzung ist eine zugrundeliegende Haltung von Offenheit und Wertschätzung von Vielfalt. Die Haltung aller beteiligten Fachkräfte wird als eine der wichtigsten Ressourcen für inklusive Bildungsprozesse angesehen (vgl. Heimlich 2013, 12). Wichtig ist eine persönlich und gemeinschaftlich geführte Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung anderen Menschen gegenüber, mit Normen und Werten und der Vielfalt an Lebensformen. Ebenso ist die Überprüfung (im Sinne einer Evaluierung) der konkreten Umsetzung von inklusiver Haltung, inwiefern sie sich in der Einrichtungskultur und im Kontakt mit Kindern und Familien widerspiegelt, eine ständige Herausforderung. „Inklusionsorientierte Leitung wird also zu einer von allen Beteiligten gemeinsam getragenen Entwicklungsaufgabe“ (Dorrance 2014, 7). Inklusion ist daher als ein nie endgültig realisierbarer Zustand und als ein ständiger Prozess zu begreifen (vgl. Köster 2014, 41).

Eine inklusive Pädagogik mit Kindern im Alter bis zu 3 Jahren verfolgt das Ziel, jedes Kind seinen individuellen Entwicklungsbedürfnissen entsprechend im sozialen Miteinander bestmöglich in seiner Entwicklung anzuregen und zu begleiten sowie seine Teilhabemöglichkeiten an Angeboten der Bildung, Betreuung und Erziehung zu gewährleisten. Die Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse aller Kinder sind die Grundlage für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte.

„Eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik zielt darauf ab, jedem Kind die gleiche Achtung zu geben, ihm Teilhabe und Lernen zu ermöglichen und ihm hierzu die erforderliche Unterstützung zukommen zu lassen. ... Kinder mit besonderen Gefährdungen für ihre Entwicklung und ihre Teilhabe bedürfen der besonderen Beachtung und Unterstützung“ (Nowack 2013, 4).

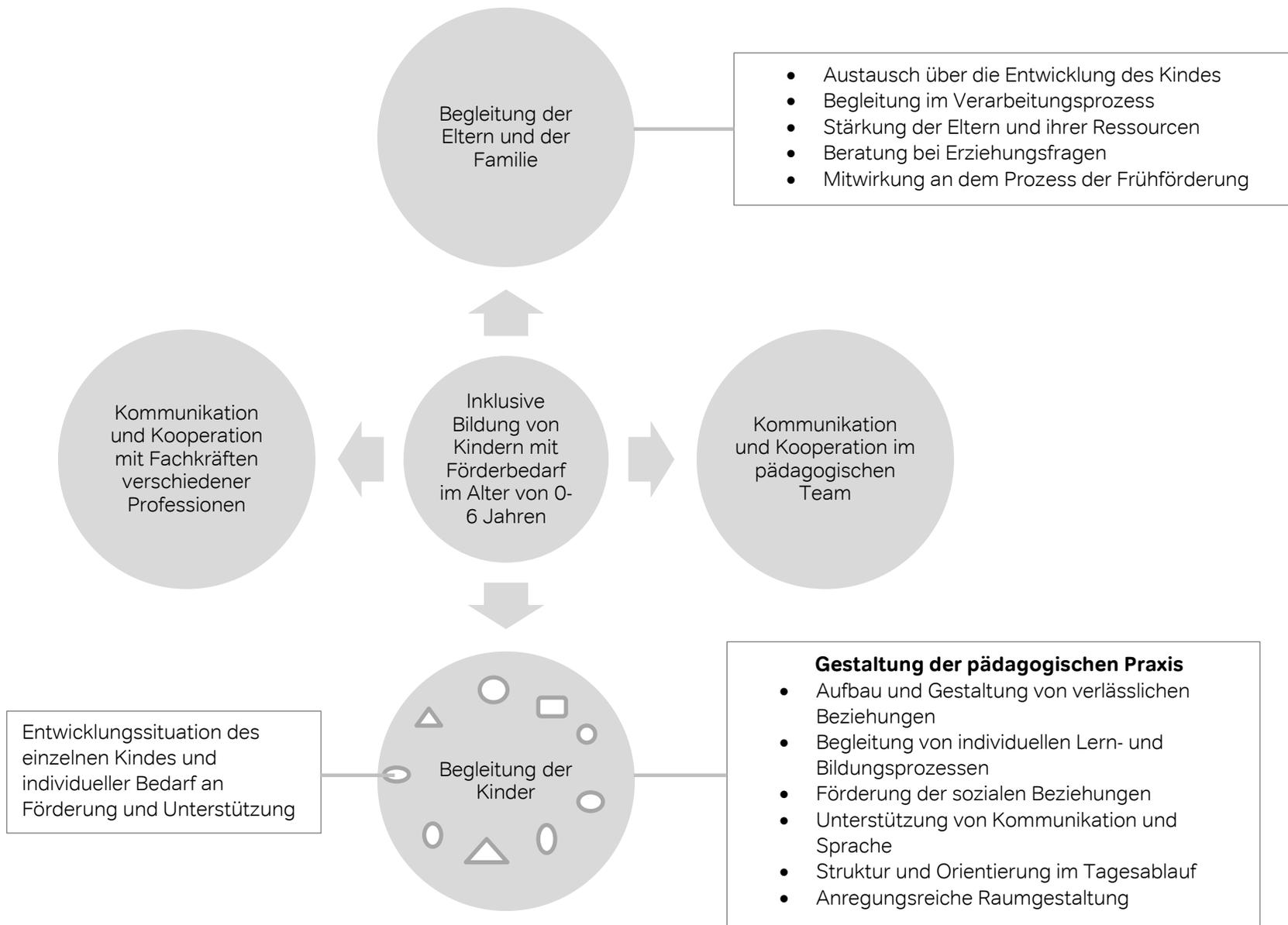
Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, sich auf die vielfältigen Voraussetzungen aller Kinder der Gruppe einzustellen und die pädagogische Praxis derart zu gestalten, dass alle Kinder in der sozialen Gemeinschaft individuell gefördert werden, Lern- und Bildungsprozesse gemeinsam eingehen und voneinander in ihrer Unterschiedlichkeit profitieren können. „Die Zusammenführung von individueller Entwicklungs- und Bildungsbegleitung sowie sozialer Einbindung ist ein Kernaspekt inklusiver Pädagogik und ein bedeutsamer Schlüssel zur weiteren Ausgestaltung inklusiver Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“ (Seitz et al. 2012, 27).

Eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den Einrichtungen von KiTa Bremen umfasst

- die **Begleitung der Kinder** und ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse (Punkt 2) und
- die **Begleitung ihrer Eltern und Familien** (Punkt 3).

Sie setzt

- **Kooperationsprozesse** innerhalb des pädagogischen Teams und mit externen Fachkräften (Punkt 4),
- frühpädagogische und inklusionspädagogische **Qualifikationen** der pädagogischen Fachkräfte (Punkt 5) und
- geeignete **Rahmenbedingungen** voraus, um die inklusiven Zielsetzungen umzusetzen (Punkt 6).



2. Begleitung der Kinder

Eine professionelle außerfamiliäre Betreuung und Begleitung von Kindern im Alter unter 3 Jahren orientiert sich an den spezifischen Bedürfnissen der Kinder dieser Altersgruppe. Brazelton und Greenspan listen folgende Bedürfnisse auf (Becker-Textor zitiert nach Behr 2011, 17):

- „Das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen
- Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit
- Das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen
- Das Bedürfnis nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität
- Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft“

Auf der Basis sicherer, verlässlicher Beziehungen zu den Bezugspersonen soll allen Kindern ermöglicht werden, sich selbsttätig und im sozialen Kontakt mit anderen Kindern weiter zu entwickeln. Die in der Einrichtung tätigen pädagogischen Fachkräfte stellen den „Dreh- und Angelpunkt im inklusiven Prozess“ (Nowack 2013, 5) dar und haben eine wesentliche Bedeutung für die praktische Umsetzung einer inklusiven Pädagogik.

Unter dem Anspruch, dass alle Kinder in ihrer Individualität eingebunden sind und ihr gesetzlich verankerter Anspruch auf Teilhabe erfüllt wird, gestalten die pädagogischen Fachkräfte den Rahmen für die Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder in der Gruppe. Dabei werden mehrere, miteinander zusammenhängende Aspekte berücksichtigt, die an die individuellen Entwicklungsbedürfnisse aller Kinder der Gruppe angepasst werden und so eine unterschiedliche Ausprägung erfahren⁴:

- Aufbau und Gestaltung von verlässlichen Beziehungen
- Begleitung von individuellen Lern- und Bildungsprozessen
- Förderung der sozialen Beziehungen
- Unterstützung von Kommunikation und Sprache
- Struktur und Orientierung im Tagesablauf
- Anregungsreiche Raumgestaltung

Aufbau und Gestaltung von verlässlichen Beziehungen

Das Bedürfnis nach Bindung, d.h. danach, „sich sicher gebunden zu fühlen“ (Behr 2011, 17), gehört zu einem Grundbedürfnis von Kindern. „Kinder lernen *in* sozialen Beziehungen und *durch* soziale Beziehungen...“ (Ahnert zitiert nach Behr 2011, 17. Hervorhebung im Original). Eine verlässliche Bindung ist die Grundlage für frühe Bildungsprozesse eines Kindes und für eine positive Entwicklung. Sie dient als Basis für das Explorationsverhalten, mit dem das Kind in Interaktion mit seiner Umgebung tritt und diese erforscht (vgl. a.a.O., 17; Seitz et al. 2012, 12). Auch im Rahmen der Entwicklung von Resilienz stellt eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson einen wesentlichen Schutzfaktor dar. Diese Funktion wird im günstigsten Fall von den Eltern erfüllt, kann jedoch auch von den Bezugspersonen in einer Einrichtung wahrgenommen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2014, 82).

⁴ Zahlreiche Vorschläge und praktische Anregungen zur Umsetzung sind in der Anlage „Gestaltung der pädagogischen Praxis unter inklusiver Zielsetzung“ zu finden.

Aus diesem Wissen heraus stehen die pädagogischen Fachkräfte in der Verantwortung und vor der Aufgabe, einen Kontakt zum Kind aufzubauen und Beziehungen anzubieten. Der Aufbau und die Gestaltung einer verlässlichen Beziehung zu Kindern unter 3 Jahren erfolgt über die Beobachtung und Wahrnehmung der Signale, mit denen die Kinder ihre Bedürfnisse ausdrücken, und einer zeitnahen Reaktion darauf. Die Wahrnehmung der Signale bezieht die non-verbale Ausdrucksformen des Kindes mit ein. Responsivität (d.h. das Erkennen, Interpretieren und feinfühliges Antworten auf die Signale eines Kindes) gilt als eine Kernkompetenz in der Arbeit mit Krippenkindern und deren Eltern (vgl. Gutknecht 2015, 48ff.).

Das Kind kann sich nur dann sicher fühlen, wenn die Bezugsperson verfügbar ist und seine individuellen Bedürfnisse wahrgenommen und erfüllt werden. In einem wechselseitigen Prozess muss das Kind selbst die Signale und das Verhalten des Erwachsenen aufnehmen können, d.h. die Bezugspersonen müssen sich auf die Verarbeitungsfähigkeit des Kindes beziehen. Das setzt besonders bei Kindern mit Förderbedarf Geduld und eine intensive Beobachtung der Kompetenzen des Kindes voraus. Bei Sinneseinschränkungen eines Kindes muss die Verfügbarkeit der Bezugsperson für das Kind auf eine Weise vermittelt werden, die den vorhandenen Sinnesmodalitäten entspricht. Ein umfangreiches Fachwissen über Kommunikationsmöglichkeiten (im Rahmen der „Unterstützten Kommunikation“) ist dafür notwendig.

Ahnert benennt folgende Merkmale einer sicheren Bindung, die im pädagogischen Alltag mit Kindern unter 3 Jahren eine hohe Relevanz haben:

1. „Zuwendung durch liebevolle und emotional warme Kommunikation
2. Sicherheit durch Verfügbarkeit (z.B. Blickkontakt) auch bei Eigenaktivität
3. Stressreduktion durch Hilfe im Umgang mit negativen Emotionen, z.B. Trauer, Angst und Enttäuschung
4. Explorationsunterstützung durch Ermutigung zum neuen Erkunden
5. Assistenz bei schwierigen Aufgaben durch zusätzliche Information und Unterstützung“ (zitiert nach Behr 2011, 18).

Das Bindungsverhalten eines Kindes wird familiär und kulturspezifisch geprägt (vgl. Seitz et al. 2012, 13). Es ist abhängig von der Qualität der vorherigen Bindungserfahrungen des Kindes mit seinen primären Bezugspersonen. Aus Sicht des Kindes stellt sich sein Verhalten vor dem familiären Hintergrund als sinnvoll dar; diesen subjektiven Sinn gilt es zunächst einmal anzunehmen und zu reflektieren (vgl. Behr 2011, 19).

Im Rahmen einer frühkindlichen Betreuung in einer Einrichtung spielt die Eingewöhnungsphase für den Beziehungsaufbau eine entscheidende Rolle (vgl. Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 9). In den Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen wird die Eingewöhnungsphase mit Kindern unter 3 Jahren in Anlehnung an das „Berliner Modell“ gestaltet und den jeweiligen individuellen Gegebenheiten angepasst. Die Zeit der Aufnahme und Eingewöhnung eines Kindes in eine Krippe bzw. alterserweiterte Gruppe beinhaltet das gegenseitige Kennenlernen von Kind, Eltern und pädagogischen Fachkräften. Das Kind - und seine Eltern - haben einen temporären Trennungsprozess zu bewältigen und zu den neuen Bezugspersonen in der Gruppe eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Der Kontakt zwischen dem Kind und den Fachkräften wird positiv beeinflusst durch die gleichzeitige Anbahnung und Entwicklung einer von Offenheit geprägten Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (siehe Punkt 3).

Der enge Austausch zwischen den Fachkräften und den Eltern ist besonders in der Eingewöhnungszeit wichtig, damit die Bezugspersonen die Signale des Kindes kennen- und wahrnehmen lernen sowie empathisch darauf reagieren können. Bei motorischen Beeinträchtigungen oder Kommunikationseinschränkungen eines Kindes erschließt sich die

Bedeutung der Signale manchmal erst nach einer längeren Zeit. Auch kann die Eingewöhnung eines Kindes durch vorausgegangene Krankenhausaufenthalte und damit verbundene Trennungserfahrungen beeinflusst werden. Häufige krankheitsbedingte Fehlzeiten eines Kindes während der Eingewöhnungsphase können den Aufbau einer sicheren Beziehung unterbrechen.

Zentrale Bedeutung für die Beziehungsqualität haben die täglichen Situationen der beziehungsvollen Pflege (Emmi Pikler), in denen sowohl die Bindungs- als auch die Explorationsbedürfnisse eines Kindes unterstützt werden.

Begleitung von individuellen Lern- und Bildungsprozessen

Den Handlungsempfehlungen liegt ein Verständnis von frühkindlicher Bildung zugrunde, nach dem das Kind als „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ gesehen wird und die pädagogische Fachkraft die Rolle als „Bildungsbegleiter“, als „Gegenüber“ einnimmt (Seitz et al. 2012, 34). Es besteht weitgehende Übereinstimmung darin, dass Kinder ihre Lern- und Entwicklungsprozesse selbst initiieren und steuern und die Aufgabe der Erwachsenen darin besteht, Interaktionen anzuregen und die Umgebung anregend und erfahrungsreich zu gestalten (vgl. Laewen/Andres zitiert nach Seitz et al. 2012, 11; Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 12f.).

Im Alter eines Kindes unter 3 Jahren wird seinen Eigenaktivitäten eine herausragende Bedeutung für Bildungsprozesse beigemessen. „Kleine Kinder lernen mit dem ganzen Körper und mit allen Sinnen, vor allem aber durch selbsttätiges Handeln“ (KiTa Bremen. Trägerkonzeption 2011, 126). Von Geburt an befindet sich das Kind in einem Austauschprozess mit seiner Umwelt. Sichere Beziehungen zu den Bezugspersonen bilden dafür die Basis.

Diese Eigenaktivitäten des Kindes bewusst wahrzunehmen und aufzugreifen, ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte. Die Bildungsprozesse eines Kindes sind jeweils individuell geprägt: Jedes Kind hat ein eigenes Lerntempo, eigene Bedürfnisse und Interessen und zeigt ein unterschiedliches Explorationsverhalten. Explorative Handlungsansätze oder Reaktionen auf Stimulationen und Impulse sind manchmal bei Kindern mit Förderbedarf nur mit genauer, differenzierter Beobachtung zu erkennen.

Besondere Aufmerksamkeit gilt im frühen Entwicklungsalter dem sensomotorischen Bereich. Prozesse der Wahrnehmungsverarbeitung verlaufen individuell verschieden; manche Kinder bevorzugen oder vermeiden einzelne Sinneskanäle.

Eine qualifizierte Begleitung der Kinder passt sich den sich entwickelnden Kompetenzen und zunehmenden Autonomiebestrebungen fortlaufend an, setzt also eine kontinuierliche Beobachtung voraus. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen in ihrer Funktion als Begleiter_innen der frühkindlichen Bildungsprozesse eine beobachtende Grundhaltung ein, um auf dieser Basis mit dem Kind in Interaktion zu treten und Impulse zu geben, die die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij zitiert nach Heimlich 2013, 20) anregen.

Im pädagogischen Team wird eine gemeinsame Einschätzung des Kindes entwickelt. Sie bildet die Grundlage für die Ausarbeitung von individuellen Entwicklungs- und Förderzielen und für die Planung von Spielimpulsen und Alltagsstrategien. „Diagnostische Situationen sind spielerisch in den Alltag einzubauen und aus Alltagsbeobachtungen sind diagnostische Schlüsse zu ziehen“ (Seitz et al. 2012, 36). Die Beobachtung von individuellen Entwicklungsverläufen wird vom Team in Bezug zu der Lernumgebung und den stattgefundenen Interaktionen gesetzt: „Ist die Umgebung so gestaltet, dass das Kind Erfahrungen eigenaktiv machen kann?“, „Wofür interessiert sich das Kind?“, „Auf welche Angebote reagiert das Kind mit Aufmerksamkeit und positiven Signalen?“, „Nimmt das Kind zu anderen Kontakt auf?“, „Wie und zu wem?“ – derartige Fragen sind im Rahmen einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung bedeutsam.

Für Kinder im Alter unter 3 Jahren stellt das Alltagsgeschehen das entscheidende Lernfeld dar und muss daher bewusst gestaltet werden. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, im Alltag für alle Kinder entwicklungsanregende Spielsituationen herbeizuführen und Impulse in den verschiedenen Bildungsbereichen zu geben. „Die Angebote beziehen sich auf sämtliche Bereiche frühkindlicher Bildung ... und ermöglichen die individuelle Förderung jedes Kindes, unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft oder einer eventuellen Beeinträchtigung oder Behinderung“ (Deutsche Liga für das Kind 2015, 5). Die Aktivitäten und Angebote im Tagesgeschehen werden derart geplant und umgesetzt, dass alle Kinder ihren Möglichkeiten entsprechend daran teilhaben können.

Die heilpädagogische und ggf. therapeutische Förderung des Kindes mit Förderbedarf durch externe Fachkräfte findet ein- bis max. zweimal wöchentlich statt. Für eine positive Entwicklung des Kindes und zur Festigung seiner Entwicklungsschritte ist es wesentlich, dass Förderziele und -inhalte in den Alltag des Kindes integriert werden, d.h. in der Familie und in der Gruppe übernommen werden und in diesem Rahmen vom Kind als sinnvoll erlebt werden. Dabei werden andere Kinder miteinbezogen, wovon diese wiederum profitieren können. „Individualisierung der pädagogischen Förderung bedeutet nicht Einzelförderung des Kindes, sondern Abstimmung des pädagogischen Handelns in der Gruppe auf den Entwicklungsstand und Hilfebedarf jedes Kindes. Auf diese Weise entstehen viele, über den Tag verteilte Lerngelegenheiten für das Kind, in denen es in ´natürlichen`, motivierenden Zusammenhängen einzelne Fertigkeiten üben oder neue Kompetenzen erwerben kann“ (Sarimski 2012, 44).

Feuser hob in den 80er Jahren das „... *gemeinsame Spielen und Lernen* am gemeinsamen Gegenstand als Kern der Integration“ (Heimlich 2013, 20. Hervorhebung im Original) hervor. Die vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zum „gemeinsamen Gegenstand“ werden analysiert und in Bezug gesetzt zu den individuellen Entwicklungserfordernissen der Kinder. Dies können z.B. spezielle Hilfsmittel, besondere Materialien, jedoch auch eine inhaltliche und methodische Differenzierung des Angebots selbst sein. Verschiedene Kommunikationswege und alle Sinnesmodalitäten werden dabei berücksichtigt, um jedes Kind einzubeziehen. Der gemeinsame Inhalt, das gemeinsame Thema stellt die Verbindung unter den Kindern in ihrem Handeln dar (siehe als Beispiel das Angebot: „Kekse backen“ im Teil III, Punkt 2.1).

Wenn individuelle Hilfestellungen notwendig sind, dürfen sie nicht zu Ausgrenzungsprozessen innerhalb der Gruppe führen. Unterstützungs- und Fördermaßnahmen zielen „... nicht individualisiert auf die Bearbeitung von ´Defiziten` eines einzelnen Kindes, sondern auf die Unterstützung von Entwicklungs- und Teilhabeprozessen aller Kinder“ (Seitz/Korff 2008, 33). Die jeweilige Unterstützung richtet sich nach den Bedarfen des Kindes: Manche Kinder benötigen individuell angepasste Hilfsmittel, andere eine enge Begleitung bei gemeinschaftlichen Aktivitäten. Das Aufbringen von Zeit und Geduld sowie häufige Wiederholungen oder Differenzierungen von Angeboten sind wesentlich. Bei motorischen Beeinträchtigungen, die das Kind daran hindern, explorativ tätig zu werden, sind individuelle Anpassungen nötig, z.B. verschiedenartige taktile Materialien und Untergründe zur Wahrnehmungsförderung oder Bewegungsangebote zur Gleichgewichtsstimulation. Eine diagnostisch fundierte Beobachtung und spezielles Fachwissen sind dafür notwendig.

Heimlich betont neben dem Aspekt der „Teilhabe“ auch den Aspekt der „Teilgabe“. Damit hebt er das notwendige Bedürfnis von Kindern hervor, nicht nur am Geschehen in der Gruppe teilzuhaben, sondern auch etwas beizutragen (vgl. Heimlich 2013, 23).

Das Kind, das mit anderen Kindern mit einem Puppenwagen spazieren fährt, der mit einem Sandsack gefüllt ist, ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie die pädagogischen Fachkräfte individuelle Entwicklungserfordernisse und -ziele berücksichtigen und gleichzeitig die soziale Einbindung unterstützen. „Für das pädagogische Handeln stellt sich die Herausforderung, pädagogisch und methodisch individualisierend zu handeln, sich dabei aber gerade nicht

isoliert auf die 'Förderung' eines Kindes zu beziehen und so die soziale Dimension von Entwicklungsprozessen zu übersehen" (Seitz/Korff 2008, 40).

Im jungen Alter spielen besonders die Interaktionsprozesse zwischen dem Kind und der Bezugsperson eine zentrale Rolle, um Bildungs- und Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen. Im Alltag eines Kindes ergeben sich zahlreiche Anlässe, die als intensive 1:1-Situationen im Sinne eines gemeinsamen Dialogs bewusst wahrgenommen und als Bildungssituation gestaltet werden. Die Bedeutung von Kooperationsbeziehungen (vgl. König 2015, 76ff.) und „Ko-Konstruktionen“ (Fthenakis zitiert nach Seitz et al. 2012, 11) im frühkindlichen Bildungsprozess ist unumstritten. Das Konzept der „Interaktion als didaktische(m) Prinzip“ (nach König 2015, 76ff.) basiert auf diesem Zusammenhang zwischen Bindung/Beziehungsqualität und Bildung. Responsivität gilt als entscheidendes Qualitätsmerkmal kindgemäßer Dialoge mit jungen Kindern und als Verbindung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen (vgl. Gutknecht 2015, 50ff.). In der sozialen Interaktion, in gemeinsam „geteilten Aktivitäten“ erlernt das Kind die „Aufmerksamkeitssteuerung“, eine wichtige Kompetenz in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Dingen.

Für Kinder unter 3 Jahren stellen die Pflegesituationen wichtige Erfahrungs- und Lernfelder dar. Die respektvolle Gestaltung dieser Situationen gehört zur pädagogischen Arbeit der Fachkräfte (vgl. Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 11). Sie prägt die Qualität der Beziehung zum Kind und muss das Bedürfnis des Kindes nach Autonomie und Eigenaktivität berücksichtigen (vgl. Behr 2011, 26). In Pflegesituationen können wichtige Anteile einer ganzheitlichen Förderung von Kindern mit Förderbedarf eingebettet werden. Neben dem Beziehungsaspekt beinhalten sie Lernanlässe in wesentlichen Entwicklungsbereichen: für motorisches Handeln, als Anregung von Körper- und Wahrnehmungserfahrungen (Basale Stimulation, Sensorische Integration), für Anbahnung und Förderung non-verbaler und verbaler Kommunikation, zur Anregung von Eigentätigkeit und Selbstständigkeit sowie für kognitive Entwicklungsanreize. Die Pflegesituationen bei Kindern mit Förderbedarf dauern meistens längere Zeit, da sich die pädagogischen Fachkräfte intensiver in die Lage und Bedürfnisse des Kindes einfühlen müssen und die Verarbeitung von Reizen sowie Reaktionen des Kindes häufig verlangsamt sind. Manchmal stellen sie die einzigen Situationen am Tag dar, in denen sich eine intensive Interaktion zwischen dem Erwachsenen und dem Kind entwickelt, bei der das Kind wach und aufmerksam reagiert. Bei einigen Kindern sind aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen zusätzlich bestimmte medizinische Erfordernisse zu berücksichtigen.

Förderung der sozialen Beziehungen

Erfahrungs- und Lernprozesse eines Kindes basieren von Anfang an auf sozialen Beziehungen; sie gelten als „... Voraussetzung und Motor für Entwicklung und Lernen ..“ (Schneider/Wüstenberg 2014, 8). Von Geburt an zeigt ein Kind grundsätzliches Interesse an anderen Menschen und versucht, mit jeweils altersspezifischen Fähigkeiten Interaktionen mit anderen aufzubauen. „Bindungssicherheit ist für alle Kinder die Basis für Exploration. In inklusiven Konzepten ist dies mit dem Leitziel der sozialen Eingebundenheit in der Kindergruppe verbunden“ (Seitz et al. 2012, 32).

In der UN-BRK wurde das Recht der Kinder auf „gemeinsames Leben und Lernen“ gesetzlich verankert; Kinder haben ein Recht auf andere Kinder. Beziehungen unter Kindern beinhalten andere Erfahrungsmöglichkeiten als Beziehungen zu Erwachsenen (vgl. Behr 2011, 23f; Schneider/Wüstenberg 2014, 11ff, 20ff.). In der Studie von Seitz/Korff wurde eindrucksvoll nachgewiesen, dass alle Kinder vom Zusammensein mit Kindern unterschiedlicher Kompetenzniveaus profitieren. Die Partizipation der Kinder am Gruppengeschehen ist jedoch

abhängig von pädagogischen Interventionen (vgl. Seitz et al. 2012, 14f.). Auch Heimlich betont im Rahmen der QUINK-Studie die hohe Bedeutung der Kind-Kind-Interaktionen für die Entwicklung der Kinder (vgl. Heimlich 2013, 21). In einer inklusiven Pädagogik gelten die sich aus dem Zusammensein der Kinder ergebenden Entwicklungschancen als „... ein zentrales Wirksamkeitsmerkmal der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kita...“ (Seitz/Korff 2008, 33). Die sozialen Prozesse der Kinder untereinander und die Ressource des Lernens durch Gleichaltrige werden bewusst aufgegriffen und gezielt gefördert; „... ob Inklusion gelingt, misst sich besonders daran, wie gut alle Kinder in Peer-Beziehungen eingebettet sind“ (Schneider/Wüstenberg 2014, 7).

Kleinkinder entwickeln und begründen untereinander eine eigene Kultur, die spezifische Merkmale aufweist und zu der die Erwachsenen nicht ohne weiteres Zugang finden. Die altersspezifische Kultur der Kinder im Alter von 1-3 Jahren bezeichnet man als „toddler-style“ (vgl. Schneider/Wüstenberg 2014, 40ff.); sie ist durch Spielfreude, Übertreibungen, Bewegung und Körpersprache gekennzeichnet. Wesentlich für den toddler-style ist die wechselseitige Imitation der Kinder. Die Kinder eignen sich im Spiel mit Gleichaltrigen Informationen über sich und andere an. Damit sind wesentliche emotionale und soziale Lernerfahrungen verbunden: Einfühlung in andere, Abstimmung des eigenen Handelns und der Spielideen mit anderen bei einer gleichwertigen Rollenverteilung. Diese Peer- Kultur stellt eine eigene Welt der Kinder dar, die ihrem Zusammenhalt dient. Gleichzeitig werden im Spiel (senso-)motorische Fertigkeiten geübt und gefestigt.

Ein erster Schritt zur Förderung der sozialen Einbindung aller Kinder in die Gruppe ist die tägliche Anbahnung der Erfahrung, dass sich alle Kinder gegenseitig wahrnehmen und von den anderen wahrgenommen werden (z.B. über Berührungen, Fotos, Gebärden in Begrüßungsritualen). Signale der Kinder, mit denen sie ihr Interesse an anderen ausdrücken, werden beobachtet und ihre Impulse, sich anderen zuzuwenden, werden unterstützt. Die pädagogischen Fachkräfte initiieren Anlässe, in denen die Kinder Bezug aufeinander nehmen und in ein gemeinsames Spiel kommen können. Gemeinsame Gruppenerfahrungen bilden ein tägliches Ritual. Eine positive Voraussetzung für soziale Prozesse unter Kindern unter 3 Jahren besteht darin, dass die Spielinteressen und die non-verbale Ausdrucksmittel sich noch ähneln (vgl. Schneider/Wüstenberg 2014, 33). Pädagogische Unterstützung wird nötig „... in Situationen, in denen die kindlichen Ressourcen nicht ausreichen, gelingende Beziehungen herzustellen oder aufrechtzuerhalten“ (Kron 2013, 199). Die Form der Unterstützung passt sich den individuellen Bedarfen der Kinder an. Sie kann z.B. geleistet werden durch Lagern des Kindes in der Nähe der anderen (bei Mobilitätseinschränkungen), durch Erklärungen kindlicher Verhaltensäußerungen, durch eine unmittelbare Begleitung im Aufbau von Kontakten und in Spielprozessen, durch das Einnehmen derselben Rolle in beginnenden Rollenspielen oder durch „Coaching“ sozialer Verhaltensweisen (vgl. Sarimski 2012, 46ff.).

Kinder begegnen in einer inklusiven Kindergruppe schon frühzeitig der Unterschiedlichkeit von Kindern und werden mit der Vielfalt von Erfahrungswelten vertraut; das ist für sie „normal“. Diese Erfahrung birgt große Chancen für die Entwicklung einer offenen Haltung anderen Menschen gegenüber (vgl. Albers 2014, 5). Bedeutsam ist die Herstellung einer offenen Gesprächsatmosphäre, die es den Kindern ermöglicht, Fragen zu stellen und wahrgenommene Unterschiede zu äußern. Ausgrenzungsprozesse unter Kindern gilt es bewusst wahrzunehmen und im Sinne einer „Vorurteilsbewussten Erziehung“ zu thematisieren. Die bewusste Übernahme der Vorbildfunktion durch die pädagogischen Fachkräfte spielt dabei eine wesentliche Rolle für die Kinder. Das Erleben von Wertschätzung und Anerkennung durch die Bezugspersonen im Alltag wird von den Kindern unbewusst aufgenommen.

Unterstützung von Kommunikation und Sprache

Jeder Mensch hat ein Bedürfnis nach Kommunikation und verfügt über eine Vielzahl von Ausdrucksformen. Sich äußern und mitteilen zu können sowie gehört und verstanden zu werden, bildet die Grundlage für die Teilhabe an der Gesellschaft und Selbstbestimmung eines Menschen. Jeder ist angewiesen auf Kommunikation und Verständigung mit anderen, um nicht in die soziale Isolation zu geraten⁵.

Kinder im Alter unter 3 Jahren brauchen in ihrer Sprachentwicklung die Erfahrung, dass sie gehört werden und dass sie mit ihren Äußerungen eine „Wirkung“ erzielen. „Die Kunst der Erwachsenen besteht darin, die non-verbale Äußerungen des Kindes zu verstehen, angemessen darauf zu reagieren und selbst mit Worten und mit dem Körper so zu sprechen, dass sie vom Kind verstanden werden. Sprachförderung beginnt also lange, bevor die Kinder selbst anfangen, erste Worte zu gebrauchen“ (Behr 2011, 28).

In diesem Prozess ist ein umfangreiches Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten hilfreich, um dem Kind die eigene Verfügbarkeit zu signalisieren und ihm vielfältige Kommunikationsformen anzubieten. Die Beobachtungen der kindlichen Reaktionen und seiner Kommunikationswege fordert Geduld und Einfühlungsvermögen. Auch die Überprüfung des eigenen non-verbale Kommunikationsverhaltens und der Wirkungen ist besonders bei jungen Kindern wichtig, um sie nicht zu verunsichern und zu irritieren (vgl. Seitz et al. 2012, 37). Kinder benötigen klare, eindeutige Signale, um andere Menschen und Dinge zu verstehen.

Eine Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten und die Einbeziehung der non-verbale Ausdrucksformen der Kinder dienen den inklusiven Zielen von Teilhabe und Partizipation. Dazu gehört im Sinne einer inklusiven Pädagogik ebenso die Wertschätzung der Familiensprachen (vgl. Borke/ Bruns u.a. 2013, 23ff.).

Sowohl die Erwachsenen zum Kind als auch die Kinder untereinander in der Gruppe müssen gemeinsame, von allen verstehbare Kommunikationsformen zur Verständigung entwickeln, damit „... Kinder sich sozial zugehörig fühlen können und in der Kindergruppe ein Klima der Anerkennung wachsen kann ...“ (Seitz et al. 2012, 37). Dafür bieten die Möglichkeiten der „Unterstützten Kommunikation“ umfassende Hilfen. Der Einsatz orientiert sich an der ganzheitlichen Entwicklungssituation eines Menschen und greift seine individuellen Kompetenzen und Ausdrucksformen auf. In vielen Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren werden zur Sprachunterstützung sprachbegleitende Gebärden (DGS, GuK) angewandt. Die Einbeziehung von Gegenständen als Bezugsobjekte, Symbolen und/oder Fotos zur Visualisierung kommunikativer Inhalte ist eine weitere Möglichkeit der Verständigung. Von der Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen profitieren alle Kinder der Gruppe, in dem ihr Sprachverständnis und ihre individuellen Ausdrucksweisen auf vielfältige, mehrere Sinne ansprechende Weise unterstützt werden.

Struktur und Orientierung im Tagesablauf

Neben verlässlichen Bezugspersonen benötigen Kinder im Alter unter 3 Jahren orientierende Strukturen und Rituale im Tagesablauf. „Schlüsselsituationen sind wiederkehrende Situationen im Alltag, die dem Kind die notwendige Sicherheit und emotionale Stabilität geben, um offen und neugierig auf Lernorte und Lerngelegenheiten zugehen zu können“ (Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 18). Regelmäßige Abläufe und Rituale im Alltag (Begrüßung, Morgenkreis, Mahlzeiten, Aktivitäts- und Ruhephasen, Verabschiedung) führen zu Orientierung und unterstützen die Selbstständigkeit des Kindes. Dabei besteht die Herausforderung darin, gleichzeitig die Bedürfnisse aller Kinder wahrzunehmen und zeitnah

⁵ Vgl. Informationsmaterialien der ISAAC-GSC, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., Am Blümlingspfad 98, 53359 Rheinbach oder online unter: www.isaac-online.de

auf sie einzugehen. Kinder mit Förderbedarf haben manchmal aufgrund einer vorliegenden organischen Beeinträchtigung oder einer anderen Symptomatik individuelle Bedürfnisse, die feinfühlig wahrgenommen und erfüllt werden müssen, damit sich das Kind wohlfühlt. Unter inklusionspädagogischen Zielen ist die Strukturierung des Tagesablaufs verbunden mit dem „... Prinzip der Balance von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, die sich methodisch in einer gelungenen Abstimmung von individualisierten und gruppenorientierten Phasen ausdrückt“ (Seitz et al. 2012, 12). Wichtig sind täglich wiederkehrende Situationen, an denen alle Kinder teilhaben und in denen sie sich als zugehörig erleben (Mahlzeiten, Gemeinschaftsaktivitäten oder Morgenkreise).

Die einzelnen Aktivitäten und regelmäßigen Elemente im Tagesablauf werden durch Signale angekündigt, die alle Sinnesmodalitäten und die individuellen Wahrnehmungsfähigkeiten aller Kinder einbeziehen. Der Einsatz von individualisierten Hilfen (z.B. persönliche „Bücher“ mit Symbolen und Fotos) im Sinne der „Unterstützten Kommunikation“ kann notwendig sein, um die Orientierung und Teilhabe eines Kindes sicher zu stellen.

Anregungsreiche Raumgestaltung

Zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte und Leitungskräfte gehört die Gestaltung einer sicheren, geschützten Lernumgebung im Innen- und Außenbereich, in der Kinder unter 3 Jahren ihren Interessen und Entwicklungsbedürfnissen entsprechend selbsttätig Erfahrungen sammeln können.

Es gibt zahlreiche Veröffentlichungen über durchdachte Raumkonzepte für den U3-Bereich. Im Rahmen des Best Practice Projektes sollen an dieser Stelle nur einige Aspekte hervorgehoben werden, die im Sinne inklusiver Zielsetzungen eine besondere Relevanz haben:

- Die Gestaltung und Einrichtung erfolgt aus der Blickrichtung des Kindes.
- Der Raum ist überschaubar gestaltet und ermöglicht ein hohes Maß an Orientierung (klare Zuordnungen, Fotos, Symbole, kindgerechte Darstellung des Tagesablaufs).
- Das Kind muss sich und seine Familie in der Einrichtung wiederfinden, z.B. durch Fotos, Kuschelkissen von zuhause, etc.. Das Wiedererkennen schafft Vertrauen und verbindet die beiden Lebensbereiche (Familie – Gruppe) des Kindes. Damit ist auch der Aspekt der Vielfalt und Individualität verbunden. „Kita-Kinder gehen von folgender Voraussetzung aus: Was sich in der Kita befindet, haben Erzieherinnen und Erzieher ausgesucht, also ist es wichtig. Was fehlt, hat keine Bedeutung“ (Sulzer/Wagner 2011, 43).
- Rückzugsbereiche sind ausreichend vorhanden, um individuelle Ruhebedürfnisse zu erfüllen und Spielaktionen in einer Kleingruppe zu ermöglichen.
- Das Materialangebot und die Raumgestaltung ermöglichen vielfältige Sinnes- und Bewegungserfahrungen und beinhalten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Alltags- und Naturmaterialien sind ausreichend vorhanden. Das Kind hat die Möglichkeit, persönlichen Interessen und Spielvorlieben nachzugehen.
- Die Materialien im Raum sind für alle Kinder zugänglich. Barrieren, um Materialien zu erreichen, werden auf ein Minimum reduziert.
- Anregende Materialien in ausreichender Anzahl regen zu gemeinsamen Interaktionen und Lernprozessen unter den Kindern an.
- Der Außenbereich bietet motorische Entwicklungsanreize und unterstützt forschendes Verhalten der Kinder. Die Lernbedingungen sind an individuelle Förderbedarfe angepasst, um Teilhabe für alle Kinder zu ermöglichen (z.B. Verwendung von speziellen Hilfsmitteln, um eine möglichst hohe Mobilität des Kindes zu erreichen; Polster für die Sandkiste, Airex-Matten, etc.).

3. Begleitung der Eltern und der Familie

In den Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen wird „... das Recht (der Eltern) auf Verständigung und Teilhabe an allen ihr Kind betreffenden Angelegenheiten“ (KiTa Bremen. Trägerkonzeption 2011, 163) ausdrücklich hervorgehoben. Die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern entwickelt sich mit dem Kennenlernen der Familie, der gemeinsamen Vorbereitung der Aufnahme des Kindes in die Einrichtung und letztlich mit der Eingewöhnungsphase in der Gruppe. Vom ersten Kontakt an wird das Ziel angestrebt, eine gleichberechtigte Erziehungspartnerschaft aufzubauen, die die Betreuung des Kindes von seiner Aufnahme bis zum Wechsel in eine andere Einrichtung prozesshaft begleitet.

Kinder profitieren in erheblichem Maße von einer gelingenden Verständigung zwischen ihren Eltern und den pädagogischen Fachkräften der Einrichtung. Diese unterstützt den Übergang des Kindes von der Familie in die außerhäusliche Betreuung und erleichtert den Aufbau neuer verlässlicher Beziehungen, die die Basis für die kindlichen Bildungsprozesse bilden. „Eine gelingende Erziehungspartnerschaft wird als wichtige Grundlage für die Entwicklung von Bindungssicherheit und Exploration beim Kind aufgefasst“ (Seitz et al. 2012, 13f.). Zu einer Erziehungspartnerschaft gehören Prozesse der Öffnung von beiden Seiten: Von Seiten der Einrichtung ist die Weitergabe von Beobachtungen und Erfahrungen mit dem Kind wichtig sowie eine Transparenz der pädagogischen Ziele und Vorgehensweisen. Bei einer gelingenden Erziehungspartnerschaft öffnen sich die Eltern in Bezug auf ihre Wünsche und Ziele für das eigene Kind; sie teilen sich über die familiäre Situation und ihr Erziehungsverhalten mit. Das Wohl des Kindes und die gemeinsam getragene Verantwortung für den Erziehungsprozess des Kindes stehen im Mittelpunkt der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften. „Die Kindertageseinrichtung kann ... nur zu einem wertvollen Schutzfaktor für die Entwicklung werden, wenn die Eltern als Experten für ihr Kind in die pädagogische Arbeit mit einbezogen werden. Dabei stehen stets die individuellen Fähigkeiten der Kinder als aktive Gestalter des eigenen Lebens im Mittelpunkt“ (Albers/Jungmann 2012, 12).

Die Zeit der Eingewöhnung ist für alle Beteiligten - das Kind, seine Eltern und die neuen Bezugspersonen - eine besonders bedeutsame Zeit, die von den Fachkräften ein hohes Ausmaß an Einfühlungsvermögen und Verständnis erfordert. Die pädagogischen Fachkräfte stehen in dieser Phase vor der Herausforderung, Kinder und Eltern kennenzulernen, ihre Bedürfnisse sensibel wahrzunehmen und eine tragfähige Beziehung zu beiden aufzubauen, die gekennzeichnet ist durch Empathie und Wertschätzung.

Bei der Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf in eine Gruppe benötigen die Betreuungspersonen in der Gruppe neben allgemeinen Informationen auch detaillierte Auskünfte über die individuellen Bedürfnisse des Kindes, vorliegende medizinische Diagnosen und spezielle Anforderungen. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, die Informationen mit pädagogischen Überlegungen bzgl. der Gestaltung der Alltagsabläufe, individuellen Entwicklungsanregungen und ggf. der Bereitstellung zusätzlich notwendiger Hilfsmittel zu verbinden. Eine gelungene Kooperation mit Eltern und externen Fachkräften (Kinderärzt_innen, Therapeut_innen und ggf. mit den bisher zuständigen Frühförder_innen) ist daher von Anfang an bedeutsam, um das Kind verantwortungsbewusst zu versorgen und seine Entwicklung bestmöglich zu unterstützen.

Die Anliegen von Eltern von Kindern mit Förderbedarf unterscheiden sich nicht von den Anliegen anderer Eltern. Dennoch können in Abhängigkeit von der persönlichen Lebenssituation zusätzliche Belastungsfaktoren auftreten, die von den Eltern zu bewältigen sind und die von Seiten einer professionellen Begleitung berücksichtigt werden müssen. Die Studie von Seitz/Korff ergab, dass „... der Zeitbedarf für die Zusammenarbeit mit Eltern ... bei

Kindern mit Hilfebedarf unter drei Jahren höher anzusetzen (ist) als bei anderen U3-Kindern und bei Kindern mit Hilfebedarf über drei Jahren“ (Seitz/Korff 2008, 36).

Die Begleitung der Eltern umfasst mehrere Aspekte:

- Austausch über die Entwicklung des Kindes
- Begleitung im Verarbeitungsprozess
- Stärkung der Eltern und ihrer Ressourcen
- Beratung bei Erziehungsfragen
- Mitwirkung an dem Prozess der Frühförderung

Austausch über die Entwicklung des Kindes

Eltern benötigen Vertrauen in die Fachkräfte, mit denen ihr Kind einen Großteil seines Tages verbringt. Bei Kindern unter 3 Jahren, die sich (noch) nicht sprachlich verständigen können, ist das Gespräch über die Bedürfnisse und die non-verbale Ausdrucksformen des Kindes von besonders hoher Bedeutung.

Hierzu zählen auch wichtige Informationen über Ernährungsgewohnheiten (ggf. spezielle Informationen zur Nahrungsaufnahme aufgrund medizinischer Notwendigkeiten, z.B. Sondenernährung) und pflegerische Aspekte. Alle beteiligten Fachkräfte (pädagogische Mitarbeiter_innen, Frühförder_innen und Therapeut_innen) benötigen diese Informationen. Die pädagogischen Fachkräfte übernehmen eine große Verantwortung, auch den Eltern gegenüber, und stimmen das pflegerische Handeln mit ihnen ab. Sie bekommen Informationen von den Eltern, um die Signale des Kindes verstehen zu lernen und empathisch und feinfühlig zu reagieren.

Von großer Bedeutung ist der tägliche Austausch über die Geschehnisse des Tages, insbesondere das Gespräch über positive Vorkommnisse oder Entwicklungsschritte. Die verschiedenen Möglichkeiten der Lern- und Entwicklungsdokumentation auf der Basis von Beobachtungen bieten eine gute Grundlage für geplante Gespräche mit den Eltern. Bei Kommunikationseinschränkungen oder bei gesundheitlichen Problemen des Kindes, die spezielle medizinische Hilfeleistungen notwendig machen, haben die betroffenen Eltern manchmal die Befürchtung, dass ihr Kind in der Einrichtung nicht „verstanden“ wird (vgl. Albers et al. 2011, 20) oder die Fachkräfte überfordert sind und daher das Kind nicht ausreichend versorgen können. Eltern benötigen die Sicherheit, dass ihr Kind gut „aufgehoben“ ist. Regelmäßige Möglichkeiten der Begegnung und der Einbeziehung der Eltern in den Gruppenalltag können den Vertrauensaufbau zu den Eltern erleichtern. Besonders große Bedeutung hat die Teilhabe an sozialen Gruppenerfahrungen. Es kann für Eltern in ihrem Verarbeitungsprozess hilfreich sein, wenn sie erleben, wie ihr Kind in der sozialen Gemeinschaft mit Gleichaltrigen eingebunden ist und an den Aktivitäten teilhaben kann.

Begleitung im Verarbeitungsprozess

Die Mitteilung einer medizinischen Diagnose und/oder eines zusätzlichen Förderbedarfes des eigenen Kindes löst bei Eltern häufig eine Krise aus. Damit beginnt für die Eltern ein lange andauernder Verarbeitungsprozess. Bei vielen medizinischen Diagnosen entstehen Unsicherheiten und Ängste der Eltern im Umgang mit ihrem Kind und in Bezug auf die weitere Entwicklung. Die Diagnose und die damit häufig einhergehende Irritation bzgl. der bisherigen Zukunftsvorstellungen können bei den Eltern einen Schock und Gefühle wie Ängste, Enttäuschung, Verzweiflung und Wut auslösen, wodurch wiederum auch die Beziehung zum Kind belastet werden kann.

Schuchardt (zitiert nach Könitz 2012, 61ff.) unterscheidet in ihrem Modell der Krisenverarbeitung als Lernprozess 8 Phasen von Auseinandersetzung mit der Krise, die durch das Vorhandensein unterschiedlichster Gefühle und Umgangsformen charakterisiert sind. Der Verarbeitungsprozess eines Menschen ist individuell unterschiedlich, die Phasen

sind nicht statisch. Auch können sich Eltern zwischen den einzelnen Phasen hin- und her bewegen. In der weiteren Entwicklung des Kindes können sich für die Eltern immer wieder neue Situationen ergeben, die sie herausfordern und eine weitere Verarbeitung verlangen. Schuchardt betont die Notwendigkeit einer einfühlsamen Prozessbegleitung.

Die Konfrontation der Eltern mit der neuen Lebenssituation hat – wenn die Kinder noch unter 3 Jahre alt sind - vor kurzem stattgefunden. Die Eltern befinden sich meist noch im Anfang der Verarbeitung; für die pädagogischen Fachkräfte im U3-Bereich ist es wichtig, mit einer verstehenden Haltung und Fachwissen den Eltern begegnen zu können. Sie sind wichtige Ansprechpartner_innen für die Eltern und können sich als Begleitpersonen anbieten (vgl. Seitz et al. 2012, 42). Das Bedürfnis der Eltern, über die eigene emotionale Bewältigung ihrer Lebenssituation zu sprechen, ist unterschiedlich. Je nach medizinischem Befund, aktuellem Befinden des Kindes, neuen Untersuchungsergebnissen und persönlichen Bewältigungsmustern differiert der Bedarf von Eltern an Unterstützung und Begleitung durch die Fachkräfte.

Für Eltern sind eine annehmende Haltung der Fachkräfte und eine Gesprächsatmosphäre wesentlich, in der ihren Gefühlen und ihren individuellen Verarbeitungsformen mit Empathie und Verständnis begegnet wird. Die Fachkräfte benötigen Wissen zu Verarbeitungsprozessen und unterschiedlichen Phasen, um Reaktionen und Verhalten der Eltern einordnen und darauf reagieren zu können. Für das betroffene Kind – und für die ganze Familie – ist es von großer Bedeutung, wie die Krise verarbeitet wird und dass die Eltern zu einer annehmenden Einstellung gelangen können.

Stärkung der Eltern und ihrer Ressourcen

Das Aufzeigen von Stärken und Kompetenzen ist für Eltern von großer Bedeutung, damit sie in ihrer Erziehungsfunktion unterstützt werden und Sicherheit und Freude im Umgang mit ihrem Kind erleben. „Die pädagogische Fachkraft/Tagespflegeperson geht offen, wertschätzend und respektvoll auf die Eltern und Kinder vor dem Hintergrund derer individuellen Lebensformen und kulturellen Hintergründe zu“ (Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 8).

Bei Einschränkungen der kommunikativen Kompetenzen oder erheblichen, nicht leicht zu beeinflussenden Befindlichkeitsstörungen des Kindes kann es zu einer starken Verunsicherung der Eltern und ihrer Responsivität kommen (vgl. Kühl 2014, 143). Die Eltern können in ihrem intuitiven Verhalten dem Kind gegenüber irritiert sein; evtl. können sie die Signale ihres Kindes (noch) nicht verstehen. Das führt zu einer großen Hilflosigkeit, die wiederum belastend auf das Kind wirkt. Eltern können in einem gemeinsamen Lernprozess mit den pädagogischen Fachkräften und durch deren direkte und behutsame Begleitung in ihren Interaktionen mit dem Kind unterstützt werden. Im Austausch zwischen Eltern und Fachkräften können die Erfahrungen, auf welche Weise das Kind entspannen kann, auf welche Impulse es positiv reagiert, welche Sinneskanäle es bevorzugt und welche Spielanregungen Aufmerksamkeit und Freude auslösen, zu gemeinsamem Wissen führen und Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Nicht wenige Familien mit einem Kind mit Förderbedarf sind in der Gefahr, durch die täglichen Anforderungen in eine Überforderungssituation zu geraten, und brauchen deshalb dringend Entlastung, die sich letztlich auf alle Familienangehörigen positiv auswirkt. Die Option, das Kind im Kinder- und Familienzentrum betreut zu wissen, bringt Entlastung durch zeitliche Ressourcen und durch Möglichkeiten des Austausches. Die pädagogischen Fachkräfte und die Leitungskräfte verfügen über Kenntnisse über weitere mögliche Hilfen und Unterstützungssysteme, Angebote im Stadtteil oder Selbsthilfegruppen, etc.. Kinder- und Familienzentren können mit Beteiligung der Eltern viele Begegnungsmöglichkeiten entwickeln, um einer Isolierung von Familien entgegenzuwirken. Entstehende Kontakte der Eltern untereinander tragen dazu bei und unterstützen die Entwicklung von Freundschaften und sozialen Interaktionen unter den Kindern.

Beratung bei Erziehungsfragen

Ein wichtiger Bereich ist die Beratung der Eltern in Bezug auf die Unterstützung und Förderung der Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder. Gemeinsam werden Strategien für den Alltag entwickelt, um das Kind in seinen Kompetenzen zu fördern. Dabei können Berichte von Erfolgserlebnissen des Kindes aus seinem familiären Alltag und aus dem Gruppenalltag die Eltern und Fachkräfte in ihrer Rolle als „Begleiter“ des kindlichen Bildungsprozesses unterstützen. „Indem Eltern und ErzieherInnen lernen, sich selbst besser zu verstehen, lernen sie gemeinsam, sich besser in die Kinder einzufühlen, und wenn nötig, die Einstellung zu den Kindern zu verändern“ (Wolff zitiert nach KiTa Bremen. Trägerkonzeption 2011, 162). Beratungsgespräche sollten auf der Basis einer respektvollen, wertschätzenden Haltung geführt werden, die die Eltern als „ersten und wichtigsten Erzieher ihrer Kinder“ (a.a.O.) anerkennt.

Neben allgemeinen Fragen, die alle Eltern von Kindern im frühen Lebensalter in unterschiedlichem Ausmaß beschäftigen, benötigen Eltern von Kindern mit Förderbedarf häufig zusätzliche Informationen und Aufklärung über die spezielle Situation ihres Kindes. Der Gesprächsbedarf von Eltern ist häufig größer; viele suchen den täglichen Austausch über aktuelle Vorfälle und brauchen Aufklärung über anstehende Untersuchungen oder medizinische Befunde. Im Team der pädagogischen Fachkräfte ist spezielles Fachwissen vorhanden, um Eltern entsprechend zu beraten und zu begleiten. Familien erleben es als sehr positiv, kompetente Fachleute als Vertrauenspersonen an ihrer Seite zu haben. Wenn ein Wechsel des Kindes in eine andere Gruppe oder in eine andere Einrichtung ansteht, wird dieser Prozess gemeinsam mit den Eltern geplant und gestaltet. Viele Eltern benötigen in dieser Zeit des Übergangs emotionale Unterstützung und viele Informationen, um für ihr Kind eine gute Entscheidung treffen zu können.

Mitwirkung an dem Prozess der Frühförderung

Die Eltern von Kindern mit Förderbedarf sind in den Prozess der Förderung und den Entwicklungsverlauf einbezogen. Ein entwicklungsförderlicher Umgang mit dem Kind und Entwicklungsanregungen im Alltag werden gemeinsam auf der Basis von Beobachtungen aller Beteiligten entwickelt. Beide Lebensbereiche des Kindes – das familiäre Umfeld und die außerhäusliche Betreuungssituation - müssen miteinander verbunden werden, um dem Kind möglichst viel Kontinuität zu ermöglichen, die es als Basis für neue Entwicklungsherausforderungen braucht. „Der Erfolg von individueller Unterstützung und Förderung eines Kindes ist letztlich...nicht nur von der Verbesserung funktioneller Fähigkeiten, sondern vor allem auch von den Verständigungsprozessen zwischen Therapeut/in, pädagogischer Fachkraft und Familie abhängig“ (Albers et al. 2011, 14). Diese Verständigungsprozesse brauchen ausreichend Zeit.

4. Kommunikation und Kooperation

Inklusive Prozesse sind immer mit kommunikativen Prozessen verbunden:

- Kommunikation und Interaktion unter den Kindern
- Kommunikation zwischen den Bezugspersonen und den Kindern
- Kommunikation in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern
- Kommunikative Prozesse innerhalb des pädagogischen Teams und mit den Leitungskräften der Kinder- und Familienzentren
- Kooperation mit externen Fachkräften im Rahmen der Vernetzung

4.1. Zusammenarbeit im pädagogischen Team

Die Aufgabe aller pädagogischen Fachkräfte eines Teams liegt darin, in einem gemeinsamen Verständigungsprozess Ziele und Alltagsstrategien zu entwickeln, um die individuellen Entwicklungsprozesse aller Kinder im sozialen Miteinander anzuregen. „Die Zusammenarbeit im Team ist eine zentrale Ressource für die Entwicklung inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen – und für die Arbeit mit Kindern bis zu 3 Jahren gilt dies in besonderem Maße“ (Seitz et al. 2012, 40).

In einem Team bilden die unterschiedlichen Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder eine gemeinsame Ressource für die Entwicklungsbegleitung der Kinder. Wichtige Voraussetzung bei allen Mitarbeiter_innen ist eine grundsätzliche Bereitschaft, im Team zu arbeiten, und eine dialogische und wertschätzende Haltung. Persönliche Fähigkeiten der Teammitglieder wie „Offenheit für Anregungen und die Wertschätzung konkurrierender Auffassungen ...“ (a.a.O., 41) unterstützen den fachlichen Kompetenztransfer.

Die notwendige inklusionspädagogische Qualifikation (mindestens) eines der Teammitglieder darf nicht mit einer Zuschreibung von Zuständigkeiten für alle Belange der Kinder mit Förderbedarf verbunden werden. „Im Team gilt es, gemeinsam die Verantwortung für die Kinder zu übernehmen. Die Verteilung von Arbeitsanteilen im Team sollte aufgabenbezogen und nicht kindbezogen erfolgen“ (a.a.O., 32). Zu einer gelungenen Kooperation gehört jedoch die gemeinsame Klärung der Zuständigkeiten für bestimmte Aufgaben, die für alle transparent ist. Weiterhin stellt ein regelmäßiger Informationsaustausch über die Belange der Kinder und ihrer Eltern (aktuelle Ereignisse, medizinische Notwendigkeiten, Untersuchungsergebnisse, Informationen der Therapeut_innen, etc.) eine wichtige Voraussetzung dar, damit alle Teammitglieder qualifiziert arbeiten und den inhaltlichen Ansprüchen gerecht werden können.

In diesen Teamprozessen liegt für alle Beteiligten eine große Herausforderung, aber auch eine Chance. Die Steuerung und Förderung dieser Prozesse gehört zu den Aufgaben von Leitungskräften der Kinder- und Familienzentren. Regelmäßige Supervision oder eine Einbeziehung der Fachberatung können unterstützend wirken.

Zum Team gehört auch die **Persönliche Hilfe** eines Kindes mit Förderbedarf. Sie übernimmt die praktische Begleitung des Kindes im Alltag und macht dabei wichtige Beobachtungen. Die konkreten Aufgaben der Persönlichen Hilfe ergeben sich aus den Entwicklungserfordernissen des Kindes. Die Gestaltung dieser individuellen Betreuung basiert auf pädagogischen Gesichtspunkten, die in Kooperation mit den pädagogischen Fachkräften des Teams und den Frühförder_innen abgestimmt werden. Die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe sind bei dem Einsatz einer Persönlichen Hilfe nicht ihrer fachlichen Zuständigkeit entbunden, sondern tragen die Verantwortung dafür, in welcher Qualität die Unterstützung des Kindes erfolgt. Wichtig ist eine regelmäßige Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion der Alltagserfahrungen, besonders bei zum Erfolg führenden Umgangsweisen mit dem Kind, aber auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Belastungen. Für Kinder mit einem hohen pflegerischen Bedarf aufgrund medizinischer Notwendigkeiten ist eine intensive Begleitung der Persönlichen Hilfen besonders wichtig.

4.2. Zusammenarbeit mit Fachkräften verschiedener Professionen

Aus der Vielfalt der Lebens- und Lernbedingungen der Kinder kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine gelungene Kooperation von Fachkräften unterschiedlicher fachlicher Qualifikationen notwendig ist, um den individuellen Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. „Das Gelingen, Gleichheit unter Berücksichtigung der individuellen

Lebenslagen herzustellen, ist notwendigerweise immer auch mit Spezialisierung verbunden“ (Sulzer/Wagner 2011, 45).

In der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit Förderbedarf in den Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen stellen die verschiedenen Frühförderstellen die wichtigsten Kooperationspartner dar; die Frühförderung ist ein Teil der Entwicklungs- und Bildungsbegleitung der Kinder mit Förderbedarf. „Jedes Kind kann individuelle Unterstützung brauchen, um seine Entwicklungspotenziale auszuschöpfen. Einige Kinder benötigen aber spezifische, fachlich fundierte Unterstützung in einem bestimmten Entwicklungsbereich, um sich entwickeln zu können und damit ihre Teilhabe abgesichert wird“ (Seitz/Finnern 2014, 21).

Die individuellen Lebens- und Lernbedingungen der Kinder mit Förderbedarf erfordern eine spezielle fachliche Unterstützung in Form von heilpädagogischen Leistungen der Frühförderung und ggf. medizinisch-therapeutischen Leistungen (Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie).

Eine qualifizierte und verantwortungsbewusste Entwicklungsbegleitung der Kinder setzt – mit dem Einverständnis der Eltern - eine gelungene Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit Kolleg_innen der heilpädagogischen Frühförderung und je nach Bedarf mit Therapeut_innen verschiedener Fachrichtungen, mit Ärzt_innen und mit Mitarbeiter_innen der Sozialen Dienste voraus. „Interdisziplinarität ist damit als wesentlicher Qualitätsfaktor inklusiver Pädagogik mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren herauszustellen“ (Seitz et al. 2012, 27). Vernetzung und Inklusion bedingen sich gegenseitig (vgl. Caby 2014, 136).

Diese Zusammenarbeit basiert auf intensiven kommunikativen Prozessen, die den gesamten Entwicklungsverlauf des Kindes kontinuierlich begleiten. Die Studie in Westfalen/Lippe führte u.a. zu dem Ergebnis, dass für den fachlichen Austausch mit externen Fachkräften bei Kindern mit Förderbedarf unter drei Jahren ein höherer Zeitaufwand erforderlich ist als bei anderen Kindern unter drei Jahren und als bei Kindern mit Förderbedarf über drei Jahren (vgl. Seitz/Korff 2008, 36).

Voraussetzung für eine gelungene Kooperation ist eine strukturelle Verankerung in Form regelmäßiger Fallbesprechungen. Der inhaltliche Austausch über die Entwicklung des Kindes und der damit verbundene Zeitaufwand werden beeinflusst durch die Anzahl der beteiligten Fachkräfte. Eine auf ein Kind mit Förderbedarf bezogene Zusammenarbeit mit mehreren therapeutischen Praxen ist inhaltlich und zeitlich sehr aufwändig. Bei Kindern mit anerkanntem Förderbedarf an heilpädagogischen und therapeutischen Leistungen wird der Prozess der Abstimmung eindeutig erleichtert, wenn in den Kinder- und Familienzentren Komplexleistungen erbracht werden können. Momentan ist hierfür die Anerkennung als Frühförder-Dependance notwendig.

Die Erarbeitung einer gemeinsamen Zielvorstellung und eines kooperativen Arbeitsstils, zu dem Transparenz und Koordination der verschiedenen Aufgaben und Zuständigkeiten gehören, sind wesentlich. Es geht um „... ein konstruktives Miteinander im Sinne einer kindzentrierten Pädagogik“ (Balling 2014, 84). Die Bereitschaft und Offenheit, sich gegenseitig zu ergänzen, voneinander zu lernen und dadurch die eigene fachliche Perspektive zu erweitern, ist Grundlage einer guten Kooperation. Im Sinne eines Kompetenztransfers werden auf der Basis von Gleichberechtigung die verschiedenen fachspezifischen Kenntnisse zusammengetragen.

Es ist die Aufgabe aller Beteiligten, auf der Grundlage von Beobachtungen aus verschiedenen fachlichen Blickrichtungen zu einer gemeinsamen Einschätzung der Entwicklungsbedürfnisse des Kindes zu kommen, die in der Erarbeitung und Formulierung von Förderzielen und –inhalten ihren Ausdruck findet. Notwendig ist die gemeinsame

Erarbeitung einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise auf das Kind und seine Entwicklung (vgl. Albers/Jungmann 2014, 6f.). „Diagnostik und Förderung ... sollen ihrem Anspruch nach nicht allein auf das Kind bezogene Merkmale fokussieren, sondern Umweltfaktoren und das soziale Umfeld einbeziehen sowie dadurch die ‚Integration vor Ort‘ von Kind und Familie stärken“ (Diehl/Leyendecker; Sohns zitiert nach Seitz et al. 2012, 17). Dabei bildet das Bildungsverständnis, nach dem das Kind seine Bildungs- und Lernprozesse selbst vollzieht und Erwachsene die Rolle eines „Begleiters“ übernehmen, die Grundlage. Entwicklungsanregungen werden dann von Kindern aufgenommen und verarbeitet, wenn die Erwachsenen für die Kinder eine hohe Bedeutung haben und die Handlungsimpulse in einem für das Kind sinnvollen Zusammenhang stehen, d.h. in seinen Alltag und das Zusammensein mit anderen integriert werden.

Die verschiedenen fachspezifischen Kenntnisse sollten zusammengeführt werden, um Angebote und Prozesse in der Gruppe für alle Kinder entwicklungsanregend zu gestalten. Besonders für Kinder unter 3 Jahren wird empfohlen, die Frühförderung in den Gruppenalltag zu integrieren. Ausgrenzungsprozesse können so vermieden werden. Die vertrauten Strukturen der Gruppe und die sozialen Beziehungen zu den Gleichaltrigen erhöhen die Motivation der Kinder und unterstützen ihre Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. Seitz et al. 2012, 27f.; Heimlich 2013, 29).

5. Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte

Mit einer inklusiven Pädagogik mit Kindern unter 3 Jahren sind hohe Ansprüche an die Fachlichkeit der pädagogischen Mitarbeiter_innen verbunden. Sulzer und Wagner beschreiben in ihrer Expertise „Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ verschiedene Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, die zusammengenommen auf der Basis einer „Wertschätzung von Vielfalt“ zu einer „Werteorientierten Handlungskompetenz“ führen:

- *Fachkompetenz*: beinhaltet Wissen über Heterogenität und über Prozesse von Diskriminierung
- *Selbstreflexionskompetenz*: bezieht sich auf die kritische Überprüfung des eigenen Handelns auf Einseitigkeiten hin
- *Analysekompetenz*: beinhaltet die Beobachtung und Interpretation von Lebenslagen und individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen
- *Methodisch-didaktische Kompetenz*: bezieht sich auf die Planung und Gestaltung der pädagogischen Praxis
- *Kooperationskompetenz*: „wertschätzend kindorientiert zusammenarbeiten“ bezieht sich auf die für eine inklusive Arbeit wesentliche Fähigkeit, im Team und mit externen Fachkräften zusammenarbeiten zu können
(vgl. Sulzer/Wagner 2011, 26f., 49. Hervorhebung im Original)

Zu den erforderlichen Fachkompetenzen im Rahmen einer inklusiven U3-Pädagogik gehören sowohl Kenntnisse über die spezifischen Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern unter 3 Jahren als auch inklusionspädagogische Fachkenntnisse.

Die pädagogischen Fachkräfte benötigen entwicklungspsychologische Kenntnisse über Kinder im frühen Lebensalter und deren Bildungsprozesse. Dazu zählt das Wissen um Bindungs- und Explorationsbedürfnisse von Kindern, speziell über die verschiedenen Bindungstypen einschließlich der kennzeichnenden Verhaltensweisen.

„Grundvoraussetzung für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren ist die Bereitschaft, eine Bindung aufzubauen und sie verlässlich zu gestalten“ (Freie Hansestadt Bremen. Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards 2012, 6). Ahnert/Gappa sprechen von einer „Beziehungsfähigkeit“ (zitiert nach Seitz et al. 2012, 12) der

Bezugsperson des Kindes, die in der Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren gewährleistet sein muss.

„Zentraler Bestandteil pädagogischen Handelns in inklusiven Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren ist diagnostisches Handeln und Reflektieren“ (Seitz et al. 2012, 35). Die Beobachtungen des Kindes und seiner Eigenaktivitäten bilden die Ausgangsbasis für das pädagogische Handeln und die anregungsreiche Gestaltung der Lernumgebung. Dazu gehört die differenzierte Überprüfung, ob für jedes Kind eine Teilhabe möglich ist. Eine differenzierte Planung und ein individualisiertes Vorgehen sind notwendig, um die pädagogische Praxis den Bedürfnissen und Teilhabemöglichkeiten aller Kinder anzupassen. Fachwissen über Beobachtungsverfahren und die damit einhergehende Schulung der eigenen Beobachtungsfähigkeit dienen einer weiteren Professionalisierung. „Für professionelles pädagogisches Handeln kommt es darauf an, verallgemeinertes Regelwissen zu typischen kindlichen Lebenslagen mit auf Einzelfall bezogenem Fallverstehen zu kombinieren“ (Prenzel zitiert nach Albers/Jungmann 2014, 10).

Im Team müssen daher inklusionspädagogische Kompetenzen verfügbar sein, um während der gesamten Betreuungszeit der Kinder diesen Zielsetzungen gerecht zu werden und um insgesamt das Entwicklungspotenzial der Gruppe für alle Kinder zu erhöhen. Spezifische Kenntnisse sind erforderlich, um im Alltagsgeschehen die Teilhabe- und Orientierungsmöglichkeiten aller Kinder zu gewährleisten (über differenzierende Angebote, spezielle Materialien und Hilfsmittel, engmaschige Begleitung etc.) und Hemmnisse einer Mitwirkung des Kindes zu überwinden. Dazu gehört das Fachwissen in Bezug auf die Entwicklungssituation und den spezifischen Förderbedarf des Kindes. Besonders bedeutsam sind pädagogische Kenntnisse, um Alltagssituationen und Spielanlässe im Zusammensein mit anderen Kindern für die individuelle Entwicklungsförderung zu nutzen. Wie die Studie von Seitz/Korff gezeigt hat, haben fachliche Kompetenzen, um die Beziehungen unter Gleichaltrigen zu unterstützen und Kind-Kind-Interaktionen anzuregen, eine hohe Relevanz in inklusiven Gruppenprozessen (vgl. Seitz/Korff 2008, 24ff.).

Fachkenntnisse über die vielfältigen verbalen und non-verbalen Kommunikationsweisen eines Menschen sind von großer Bedeutung, speziell über die Möglichkeiten der „Unterstützten Kommunikation“, um die individuellen Ausdrucksweisen eines Kindes kennenzulernen und zu unterstützen. Mit diesem Fachwissen können die Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb der Gruppe erweitert und Verständigungsformen entwickelt werden, mit denen Kinder und Erwachsene miteinander in Kontakt treten können. Dazu gehört auch die bewusste Wahrnehmung des eigenen non-verbalen Verhaltens und dessen Wirkungen auf das Kind.

Die Bedeutung einer Reflexion des eigenen Verhaltens wird sowohl in zahlreichen Veröffentlichungen über inklusive Pädagogik als auch für den Bereich der Krippenpädagogik betont. Bei Kindern im Alter unter 3 Jahren ist besonders eine Reflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Gefühle bzgl. von Nähe und Distanz im Rahmen des Beziehungsaufbaus zum Kind wesentlich. Regelmäßige kollegiale Beratungen und Supervisionen können unterstützen und entlasten. „Die Fähigkeit zur Selbstreflexion gilt ... in der Frühpädagogik als Grundkompetenz“ (Sulzer/Wagner 2011, 36). Ein weiteres wesentliches Thema ist die Überprüfung des eigenen Handelns auf inklusive Haltungen von Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen Menschen und deren Lebensformen. „Inklusive Prozesse können nur gelingend gestaltet werden, wenn diese auch als personenbezogene Entwicklungsaufgabe der einzelnen Fachkräfte und des gesamten Teams betrachtet werden“ (Nowack in Anlehnung an Seitz 2013, 13). Diese inhaltliche Auseinandersetzung ist nie abgeschlossen; sie wird durch neue Erfahrungen immer wieder angestoßen.

Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Eltern beinhaltet, eigene Haltungen und Handlungen kritisch zu überprüfen. Voraussetzung für eine Erziehungspartnerschaft mit Eltern bildet „... eine respektvolle Haltung gegenüber allen Eltern und die selbstkritische Reflexion möglicher Berührungspunkte und Vorurteile“ (Seitz et al. 2012, 42).

Neben allgemeinen Kenntnissen über Kommunikation und Gesprächsführung ist in Bezug auf die Situation von Eltern von Kindern mit Förderbedarf besonders das Wissen um den elterlichen Verarbeitungsprozess von Bedeutung, um Eltern mit Feingefühl und Verständnis begleiten zu können.

Eine einzelne Fachkraft kann nicht über alle genannten Kompetenzen verfügen; wichtig für die Umsetzung inklusiver Prozesse ist vielmehr die Zusammenführung aller Fähigkeiten der Teammitglieder und der fachspezifischen Kenntnisse der anderen beteiligten Fachkräfte (vgl. Nowack 2013, 14). „Eine geeignete personale Grundlage ist ein Bewusstsein über die Begrenztheit der eigenen Perspektive, verbunden mit einer anerkennenden, dialogischen Haltung gegenüber Kolleginnen und Kollegen sowie externen Fachkräften, um einen gleichberechtigten Austausch abzusichern“ (Seitz et al. 2012, 36).

6. Rahmenbedingungen einer inklusiven Arbeit

Aus der Zusammenführung der:

- vorliegenden wissenschaftlichen Forschungsergebnisse,
- der aktuellen Fachliteratur zu Krippen- und Inklusionspädagogik
- sowie der Erkenntnisse der beteiligten Best Practice Einrichtungen und Rückschlüsse aus deren Dokumentationsbögen

lässt sich die Empfehlung geeigneter und notwendiger Rahmenbedingungen für eine inklusive Bildung von Kindern im Alter bis zu 3 Jahren in den Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen ableiten.

Eine inklusive Pädagogik zielt von Beginn an darauf ab, „... dass Kindertageseinrichtungen als System verändert werden, damit sie in der Lage sind, alle Kinder in ihrer gesamten Heterogenität aufzunehmen“ (Heimlich 2013, 21). Seitz/Korff formulieren ähnlich: „Qualitatives Ziel ist ..., das System (die Einrichtung, die Gesamtgruppe, die Mitarbeiter/innen usw.) auf verschiedenen Ebenen darin zu bestärken, für jedes Kind möglichst optimale Entwicklungs- und Teilhabebedingungen anzustreben“ (Seitz/Korff 2008, 33).

Die Umsetzung der inklusiven Zielsetzungen im Rahmen der Pädagogik mit Kindern im Alter unter 3 Jahren bei KiTa Bremen erfordert eine Ausstattung der Kinder- und Familienzentren, die diesen pädagogischen Ansprüchen gerecht wird. Quantitative und qualitative Anpassungen sind erforderlich:

- Eine inklusive Pädagogik mit Kindern unter 3 Jahren setzt **Professionalität** und eine gelungene **Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Team** voraus, das gemeinsam die Verantwortung für die pädagogische Arbeit mit allen Kindern und deren Familien übernimmt. Die Notwendigkeit unterschiedlicher Fachkenntnisse ist von der Vielfalt der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse abzuleiten. **„Kinder brauchen Unterschiedliches, um die gleichen Chancen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Bildungsbiografie zu haben“** (Sulzer/Wagner 2011, 23). Unverzichtbar ist (mindestens) eine Fachkraft mit einer inklusionspädagogischen Qualifikation wie z.B. der Zusatzqualifikation „Inklusive Pädagogik“ des Landesverbands Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen oder einer vergleichbaren heilpädagogischen Zusatzausbildung.

- Die inklusionspädagogische Fachkompetenz darf nicht zur Zuschreibung von bestimmten Aufträgen führen, sondern dient – im Sinne eines **Kompetenztransfers** - einer Erhöhung der Fachlichkeit des gesamten Teams, um **gemeinsam** die Verantwortung für die Entwicklungsbegleitung **aller** Kinder zu übernehmen. Eine hohe Fachkompetenz ermöglicht die Teilhabe aller Kinder und sorgt für ein Lernumfeld mit vielfältigen Entwicklungsanreizen.
- In **jeder** Gruppe mit Kindern unter 3 Jahren sollte eine Fachkraft mit inklusionspädagogischer Qualifikation eingesetzt sein. Dieser Standard ist notwendig, um :
 - in dem bedeutsamen Lebensalter bis zu 3 Jahren für alle Kinder ein Lernumfeld mit einer hohen pädagogischen Qualität zu gestalten und das Entwicklungspotential der Gruppe zu erhöhen.
 - Risiken in der Entwicklung eines Kindes frühzeitig wahrzunehmen und geeignete Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Wird eine Situation als Entwicklungsgefährdung im Sinne einer „drohenden Behinderung“ eingeschätzt, hat das Kind einen Rechtsanspruch auf Maßnahmen der Eingliederungshilfe, den es sofort einzulösen gilt.
 - auf die Aufnahme und Betreuung eines Kindes mit Förderbedarf vorbereitet zu sein.
 - durch Anpassung der pädagogischen Angebote den individuellen Entwicklungsbedarfen aller Kinder und der Vielfalt ihrer Lebensbedingungen gerecht zu werden und somit ihren gesetzlich verankerten Anspruch auf Teilhabe und Partizipation zu erfüllen.
- Die Verankerung von dauerhaften **Kooperationsstrukturen** im Dienstplan der pädagogischen Fachkräfte für regelmäßige Besprechungen innerhalb des pädagogischen Teams und mit den Leitungskräften sowie für die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften ist notwendig.
- Der Einsatz einer **Persönlichen Hilfe** ist unter bestimmten Voraussetzungen für die praktische Begleitung zur Sicherung der Teilhabe eines Kindes im Alltag unverzichtbar; er ersetzt aber nicht die pädagogischen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte.
- Entsprechend der „Schwerpunktausstattung“ für Kinder mit Förderbedarf im Alter von 3-6 Jahren ist ebenso für Kinder unter 3 Jahren eine **Erhöhung der pädagogischen Ausstattung** in Einrichtungen von KiTa Bremen erforderlich, um:
 - dem erhöhten Bedarf der Kinder gerecht zu werden.
 - den erhöhten Gesprächsbedarf von Eltern abzudecken.
 - notwendige Kooperationen (im Team und mit externen Fachkräften) zu ermöglichen und abzusichern.

Die zusätzliche Ausstattung der Best Practice Einrichtungen mit 19,5 Wochenstunden sowie die Verfügbarkeit inklusionspädagogischer Kompetenzen im Team setzt diesen qualitativen und quantitativen Mehrbedarf einer Arbeit mit Kindern mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren adäquat um.

- Die Leitungskräfte der Kinder- und Familienzentren tragen die Verantwortung für die pädagogischen Prozesse in der Einrichtung. Wegen der mit einem inklusiven Anspruch verbundenen Leitungsaufgaben, insbesondere der Begleitung des

pädagogischen Teams und der Erfordernisse im Rahmen der Vernetzung ist eine **Erhöhung der Leitungsstunden** um 2 Wochenstunden erforderlich.

- Inklusive Arbeit ist mit einer **Vernetzung** von allen Institutionen, die an der Förderung von Kindern mit Förderbedarf beteiligt sind, verbunden. Dazu gehören insbesondere die Frühförderstellen der verschiedenen Träger, mit denen KiTa Bremen eine Kooperationsvereinbarung getroffen hat. Strukturen der Zusammenarbeit im Rahmen der Vernetzung konnten sich teilweise schon entwickeln, müssen jedoch weiterhin aufrechterhalten und optimiert werden. Die jeweilige Entfernung der Frühförderstelle zum Kinder- und Familienzentrum trägt zur Ausgestaltung des sozialen Netzwerkes bei und prägt Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit. Die Einrichtung von Frühförder-Dependancen in Kinder- und Familienzentren von KiTa Bremen ermöglicht die in den Alltag integrierte heilpädagogische Förderung sowie therapeutische Versorgung von Kindern mit anerkanntem Förderbedarf an Komplexleistungen. Sie erleichtert den Eltern durch kürzere Wege und niedrigschwellige Angebote die Inanspruchnahme notwendiger Beratungen und Unterstützungen.

Teil V: Ausblick

- Das Best Practice Vorhaben U3: „Inklusive Bildung von Kindern mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren in den Kinder- und Familienzentren des Eigenbetriebs KiTa Bremen“ führt zu der Schlussfolgerung, dass zur Umsetzung inklusiver Zielsetzungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter unter 3 Jahren inklusionspädagogische Qualifikationen im Team der frühpädagogischen Fachkräfte sowie bestimmte strukturelle Rahmenbedingungen erforderlich sind. Der Träger KiTa Bremen strebt eine Erhöhung der personellen und zeitlichen Ressourcen als Standardausstattung der Kinder- und Familienzentren an, um die pädagogische Qualität in der inklusiven Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren abzusichern und zu entwickeln.
- Die vorliegenden Handlungsempfehlungen sollen in die konkrete Praxis der Einrichtungen implementiert werden. Im Kindergartenjahr 16/17 findet eine weitere Überprüfung dieser Empfehlungen statt. An dem Prozess, der von der Koordinatorin begleitet wird, werden weiterhin 5 Einrichtungen, die Kinder mit Förderbedarf im Alter bis zu 3 Jahren betreuen, beteiligt sein. Ein kollegialer Austausch unter den pädagogischen Fachkräften unter der Leitidee „Praxis lernt von Praxis“ wird angestrebt.
Des Weiteren sollen die Handlungsempfehlungen in Bezug gesetzt werden zu den Materialien von KiTa Bremen für die interne Evaluation der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von 0 - 10 Jahren zum Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich der Freien Hansestadt Bremen. Als Ergänzung ist die Erarbeitung von Qualitätsansprüchen und Qualitätskriterien für eine Einschätzung und Überprüfung der inklusiven Prozesse im U3-Bereich geplant.
- Im Verlauf des Best Practice Projektes wurden Qualifizierungsbedarfe deutlich, die im Rahmen von Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte im kommenden Jahr angeboten werden. Dazu gehören die für eine inklusive Pädagogik mit Kindern unter 3 Jahren besonders relevanten Themen:
 - „Unterstützte Kommunikation“
 - Förderung der Interaktionsprozesse unter Kindern
 - Begleitung von Eltern in ihrem Verarbeitungsprozess
- Langfristiges Ziel ist, die Zuteilung von Ressourcen nicht an bestimmte individuelle Merkmale eines Kindes zu binden. Das widerspricht wegen der Gefahr von Stigmatisierungen einer inklusiven Haltung. Stattdessen wird im Sinne einer systemischen Herangehensweise angestrebt, die spezifischen Ressourcen für Beratung und Unterstützung den Einrichtungen selbst zuzusprechen (vgl. Seitz et al. 2012, 32).
- Letztlich ist Inklusion ein fortlaufender Prozess, der gesamtgesellschaftlich und im Besonderen bei allen Akteuren und auf allen Ebenen im Bereich von Bildung und Erziehung – den Fachkräften, Leitungskräften, Trägern sowie kommunalen bzw. politischen Verantwortungsträgern – zu Veränderungen führen muss (vgl. Sulzer/Wagner 2011, 12).
„Wenn es gelingt, einen inklusiv gestalteten, gemeinsamen frühen Einstieg in die Betreuung für alle Kinder als selbstverständlich zu etablieren, so wäre dies eine gute Ausgangsbasis für die weitere Entwicklung inklusiver Strukturen, Werte und Handlungspraxen auf allen Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems als Normalfall – und für die Kinder ist das ohnehin ganz normal ...“ (Seitz/Finnern 2014, 25).

Literatur

- Albers, T./Bruck, S./Lüpke, S./Thomas, S./Tremel, H. (2011): Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe. Verfügbar unter: http://www.elterninitiativen-nds-hb.de/fileadmin/user_upload/pdf/kitas_als_Tueroeffner_Broschuere.pdf (Zugriff am 26.05.2015)
- Albers, T. (2014): Kinder mit Behinderungen in Krippe und Kita – von der Integration zur Inklusion. In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. S. 51-57. 2.Auflage Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S. (2014): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. 2.Auflage Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Albers, T./Jungmann, T. (2014): Inklusion in der Krippe. Nifbe-Themenheft Nr.22. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. Osnabrück
- Balling, C. (2014): Die inklusionsorientierte Kindertageseinrichtung und ihre Vernetzung im Sozialraum. In: Dorrance, C. (Hrsg.): Inklusion gestalten. Aufgaben und Anforderungen an die Kita-Leitung. S.69-84. Carl Link Verlag, Köln
- Behr, A. von (2011): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertise 4. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). 2.,überarbeitete Auflage München
- Bodenburg, I./Kollmann, I. (2014): Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0-3 Jahren. Ein Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. 3.,neu bearbeitete Auflage Bildungsverlag EINS, Köln
- Borke, J./Bruns, H. u.a. (2013): Kultursensitive Krippenpädagogik. Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Betrifft KINDER extra. Weimar, Berlin
- Caby, A.(2014): Inklusion von Kindern mit besonderen Bedarfen – durch Interdisziplinarität und Vernetzung. In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. S. 129-139. 2.Auflage Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Deutsche Liga für das Kind (2015): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Berlin
- Dorrance, C. (Hrsg.) (2014): Inklusion gestalten. Aufgaben und Anforderungen an die Kita-Leitung. Carl Link Verlag, Köln
- Freie Hansestadt Bremen. Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Hrsg.) (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen
- Freie Hansestadt Bremen. Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Hrsg.) (2012): Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards. Ergänzte Neuauflage
- Feußner, S. (2014): Die Inklusionsforderung in der UN Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindertagesstätten. In: Dorrance, C. (Hrsg.): Inklusion gestalten. Aufgaben und Anforderungen an die Kita-Leitung. S.13-26. Carl Link Verlag, Köln
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2014): Inklusion und Resilienz – Konzeptionelle Gemeinsamkeiten und Konsequenzen für professionelles Handeln. In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. S.77-90. 2.Auflage Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Gutknecht, H. (2015): Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Die professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Krippenkindern und in der Zusammenarbeit mit den Eltern. In: Kleinstkinder in Achtsamkeit begleiten. Wie

Interaktion und Dialog mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren gelingen kann. Hrsg. vom Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern e.V. , 1/2015. S.50-73

- Heimlich, U./Behr, I. (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Abschlussbericht). Forschungsbericht Nr.8. Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle Inklusionsforschung. (Zugriff am 10.03.2015)
- Heimlich, U. (2011): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK). Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/qualitätsstandards-in-integrativen-kinderkrippen/> (Zugriff am 21.07.2015)
- Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. WiFF Expertise 33. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Jung, E. (2014): Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen – eine Annäherung an die inklusive Frühpädagogik? In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. S.115-128. 2.Auflage Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- KiTa Bremen – Eigenbetrieb der Stadtgemeinde Bremen – Bremens städtische Kinder- und Familienzentren (2011): Trägerkonzeption „Bildung – Erziehung - Betreuung von Anfang an“. Bremen
- König, A. (2015): Qualität von Interaktionen im pädagogischen Alltag. Das bewusste Gestalten von Interaktionen als Qualitätsmerkmal. In: Kleinstkinder in Achtsamkeit begleiten. Wie Interaktion und Dialog mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren gelingen kann. Hrsg. vom Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern e.V. , 1/2015. S.76-95
- Könitz, T. (2012): Jedes Kind ist einzigartig. Inklusion in Tageseinrichtungen für 0- bis 3-Jährige. Cornelsen Verlag, Berlin
- Kron, M. (2013): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. S.190-200. 3.Auflage Ernst Reinhardt Verlag, München
- Kühl, J. (2014): Pädagogik – Therapie: WAS ist WAS aus der Perspektive des Kindes? In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. S.140-146. 2.Auflage Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Neuß, N. (Hrsg.) (2014): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3.,überarbeitete und erweiterte Auflage Cornelsen Verlag, Berlin
- Nied, F./Niesel, R./Haug-Schnabel, G./Wertfein, M./Bensel, J. (2012): Kinder in den ersten drei Jahren in altersgemischten Gruppen. WiFF Expertise 20. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Nowack, S. (2013): Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-rolle-der-paedagogischen-fachkraft-im-inkluisiven-prozess/> (Zugriff am 21.07.2015)
- Sarimski, K. (2012): Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart
- Schneider, K./Wüstenberg, W. (2014): Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Cornelsen Verlag, Berlin
- Seitz, S./Korff, N. (2008): Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Kurzfassung. Verfügbar unter: <http://www.lwl.org/lja-download/datei->

[download2/LJA/tagbe/behki/mpu3/1231320311_1/2008-U3-beh-Kinder-Abschlussbericht-Kurzfassung.pdf](#) (Zugriff am 26.10.2015)

- Seitz, S./Finnern, N./Korff, N./Thim, A. (2012): Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertise 30. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Seitz, S./Thim, A. (2012): Bei Null anfangen? Kinder bis zu drei Jahren in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion. 20.Jahrgang 2012, Heft 4. Verlag Julius Beltz. Weinheim
- Seitz, S./Finnern, N. (2014): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In: Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S.: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. S.15-26. 2.Auflage Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Sulzer, A./Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertise 15. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München

April 2016

Gez. Monika Wilken

Anhang

- Gestaltung der pädagogischen Praxis unter inklusiver Zielsetzung
- Dokumentation der Leitungsaufgaben im Hinblick auf die Betreuung von Kindern mit Förderbedarf
- Dokumentation der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Betreuung und Entwicklungsbegleitung von Kindern

Gestaltung der pädagogischen Praxis unter inklusiver Zielsetzung

Elemente	Allgemeine Anregungen zur Umsetzung	Zusätzliche Aspekte aufgrund individueller Förderbedarfe
Aufbau und Gestaltung von verlässlichen Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Begrüßung eines jeden Kindes durch Blickkontakt und Nennung des Namens auf Augenhöhe ▪ Erreichbarkeit der vertrauten Person für das Kind ▪ Aufmerksame Beobachtung und Wahrnehmung der kindlichen Signale ▪ Zeitnahe und einfühlsame Reaktion auf die Signale ▪ Beziehungsvolle Pflege 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anbahnung von Kontakt auf Augenhöhe des Kindes über Wahrnehmungs- und Bewegungsaktivitäten und durch Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation ▪ Empathische Reaktion auf Bedürfnisäußerungen ▪ Gewährleistung der Möglichkeit, dass das Kind mit Förderbedarf die Bezugsperson wahrnehmen kann (bes. bei Einschränkungen der Sinneswahrnehmung)
Begleitung von individuellen Lern- und Bildungsprozessen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtung und Begleitung der Kinder auf Grundlage der Lern- und Entwicklungsdokumentation ▪ Orientierung an Stärken und Interessen ▪ Wiederholungen und Variationen ▪ Ermöglichung von Eigenaktivität und Exploration, entwicklungsanregende Spielsituationen ▪ Impulse in den verschiedenen Bildungsbereichen ▪ Erfahrungen von Erfolg und Selbstwirksamkeit/ Bestätigung des Kindes ▪ Gestaltung von Alltagssituationen als Lernfeld ▪ Bewusste Wahrnehmung von 1:1- Situationen im Alltag für eine individuelle Entwicklungsbegleitung ▪ möglichst selbstständiges Handeln – „Hilf mir, es selbst zu tun!“ ▪ Inhaltliche Analyse der Gruppenthemen ▪ Überprüfung, ob alle Aktivitäten für jedes Kind auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand relevant und zugänglich sind ▪ Einbeziehung der verschiedenen Sinnesmodalitäten ▪ Berücksichtigung der kindlichen Interessen und Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genaue Beobachtung und Begleitung von Eigeninitiativen: Ansätze erkennen von Interesse und Hinwendung des Kindes zu seiner Umwelt (Personen, Dinge) ▪ Abwarten des Verarbeitungsprozesses des Kindes, seiner Reaktionen – Zeit und Geduld signalisieren ▪ Individuelle Unterstützung des explorativen Verhaltens eines Kindes (im Raum und auf dem Außengelände, z.B. Naturerfahrungen) ▪ Kreativität bei der Auswahl von Material- und Beschäftigungsangeboten ▪ Umsetzung der Förderinhalte im Gruppengeschehen - möglichst in den Alltag integriert und im Kontakt mit anderen Kindern ▪ Regelmäßige Überprüfung der Förderziele und – inhalte ▪ Bereitstellung zusätzlicher Hilfen (Möbel, Materialien)

<p>Förderung der sozialen Beziehungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotos aller Gruppenmitglieder ▪ Begrüßungsrituale unter Kindern ▪ Initiierung und Unterstützung von gemeinsamen Spielaktionen und Interaktionen der Kinder (mehrfach vorhandenes Spielzeug, Hinweise auf andere) ▪ Gemeinsame Aufgaben für 2 oder mehrere Kinder ▪ Täglich wiederkehrende soziale Gruppenerfahrungen (z.B. Mahlzeiten, Morgenkreis) ▪ Gemeinschaftserlebnisse (Musik, Bewegungsspiele im Raum und auf dem Außengelände) ▪ Beitragmöglichkeiten der einzelnen Kinder am Gruppengeschehen schaffen ▪ Mögliche Ausgrenzung von Kindern wahrnehmen und mit den Kindern thematisieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Übersetzen und Erklären kindlicher Signale (z.B. Lautäußerungen, Gesichtsausdruck, unkoordinierte Bewegungen) ▪ Bereitstellung des Lieblingsspielzeugs eines Kindes, das für alle anderen Kinder auch eine hohe Attraktivität besitzt ▪ Bei Einschränkungen der Mobilität ggf. Unterstützung von Positionsveränderungen ▪ Anbahnung sozialer Kompetenzen (z.B. Hilfe bei der Kontaktaufnahme, Begleitung von abwechselnden Aktivitäten) ▪ Begleitung in Spielhandlungen, z.B. durch Übernahme derselben Rolle („im Team“ mit dem Kind mit Förderbedarf) ▪ Alle Kinder lernen das spezielle Hilfsmittel eines Kindes der Gruppe kennen und dürfen es ausprobieren.
<p>Unterstützung von Kommunikation und Sprache</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtung der individuellen Kommunikationswege eines Kindes ▪ Kommunikation auf Augenhöhe ▪ Feinfühliges Zuwendung ▪ Auseinandersetzung mit der Frage von Selbstwirksamkeit/mit den Wirkungen, die Kinder als Reaktion auf ihre verbalen und non-verbalen Äußerungen erleben ▪ Anregung von Gesprächen ▪ Sprachliche Begleitung von Handlungen und Ereignissen ▪ Bilderbücher, Reime, Lieder, Bewegungsspiele ▪ Verständnis der Kinder untereinander fördern durch „Übersetzen“ der kindlichen Äußerungen ▪ Wertschätzung der Familiensprachen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anbahnung und Förderung von Blickkontakt ▪ Kennenlernen und Deutung der Ausdrucksweisen des Kindes ▪ Vermittlung von Ruhe und Geduld für die - evtl. verzögerte - Reaktion des Kindes ▪ Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten: Unterstützte Kommunikation Gebärden (DGS, GuK) grafische Symbole

<p>Struktur und Orientierung im Tagesablauf</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tägliche Rituale und Strukturen ▪ Veranschaulichung von wiederkehrenden Tagesereignissen und Aktivitäten (durch Gegenstände, Fotos, Symbole, Schrift) ▪ Verwendung von Signalen ▪ Einbeziehung aller Sinneskanäle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besondere Berücksichtigung der Wahrnehmungsfähigkeiten eines Kindes ▪ Gegenstände als Bezugsobjekte, Fotos, Symbole und Schrift in ausreichender Größe ▪ Verwendung von individuellen Fotobüchern
<p>Anregungsreiche Raumgestaltung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuelle Merkmale und Vielfalt repräsentieren ▪ Überschaubar - „weniger ist mehr“ ▪ Erreichbarkeit der Materialien ▪ Klare Zuordnungen durch Fotos ▪ Eigentumsfächer, durch Fotos gekennzeichnet ▪ Unterschiedliche Sinnesqualitäten und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade ▪ Bewegungsmöglichkeiten im Raum, verschiedene Höhen, schräge Ebenen ▪ Altersentsprechende Spielmaterialien (Puppenecke, Baumaterialien), Alltagsgegenstände in ausreichender Anzahl und Naturmaterialien ▪ kreative Materialien; Ausstellung eigener Produkte ▪ Gelegenheit zu Matschen und für Wasserspiele ▪ Rückzugsmöglichkeiten zum Ausruhen oder ungestörten Spielen ▪ Nischen zum Verstecken, Tücher und ähnliches 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitstellung zusätzlicher besonderer Hilfsmittel ▪ Wahrnehmung und Minimierung möglicher Teilhabebarrrieren (im Raum und auf dem Außengelände) ▪ Sicherstellung einer möglichst hohen Mobilität auf dem Außengelände

Dokumentation der Leitungsaufgaben im Hinblick auf die Betreuung von Kindern mit Förderbedarf

Vor Aufnahme des Kindes

Erste Kontakte und Aufnahme des Kindes	<ul style="list-style-type: none">▪ Kennenlernen des Kindes, seiner Bezugspersonen und der familiären Lebenssituation	
	<ul style="list-style-type: none">▪ Planung der Aufnahme des Kindes und der dafür notwendigen Vorkehrungen (z.B. Materialien, räumliche Veränderungen)	
	<ul style="list-style-type: none">▪ Informationen über die vorliegende Beeinträchtigung und deren Auswirkungen	
		Summe:

Nach Aufnahme des Kindes

Inhaltlicher Bereich	Zugehörige Aspekte	Zeit
Sicherung der päd. Qualität	<ul style="list-style-type: none"> Fachliche Begleitung der pädagogischen Fachkräfte 	
	<ul style="list-style-type: none"> Einholen von Informationen und Absicherung bei gesundheitlichen Problemen des Kindes 	
Teamentwicklung und Teambegleitung	<ul style="list-style-type: none"> Steuerung der Prozesse der Zusammenarbeit im Team, wie Aufgabenverteilung, Arbeitsatmosphäre in der Gruppe 	
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltung des Dienstplans unter Berücksichtigung einer zeitnahen Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse und Bindungsprozesse 	
	<ul style="list-style-type: none"> Installierung von gemeinsamen Besprechungszeiten des Teams 	
	<ul style="list-style-type: none"> Kooperationszeiten mit den Persönlichen Hilfen, Frühförder_innen und Therapeut_innen 	
	<ul style="list-style-type: none"> Gestaltung des Dienstplans unter Berücksichtigung des erhöhten Bedarfs der Eltern von Kindern mit Förderbedarf an Gesprächen mit den päd. Fachkräften 	
	<ul style="list-style-type: none"> Einsatz des Küchenpersonals unter Einbeziehung der individuellen Bedürfnisse der Kinder 	
Steuerung	<ul style="list-style-type: none"> Aufbau, bzw. Aufrechterhaltung von Strukturen der Zusammenarbeit (Gesundheitsamt, Amt für Soziale Dienste, Frühförderstelle, Niedergelassene Kinderärzt_innen, Therapeutische Fachkräfte) 	
	<ul style="list-style-type: none"> Kooperation mit Einstellungsträgern der Persönlichen Hilfen 	
Begleitung der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> Berücksichtigung des erhöhten Bedarfs der Familien mit Kindern mit Förderbedarf 	
	Summe:	

Dokumentation der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Betreuung und Entwicklungsbegleitung von Kindern

Täglich wiederkehrende Elemente	Inhalte und besondere Aspekte	Zeitungsfang pro Kind	Std. / tägl.	Std. / Woche
Begrüßungssituation	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktaufnahme zum Kind und zu den Eltern 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsaustausch über die aktuelle Befindlichkeit (Schlaf, Gesundheitszustand, Medikamentengabe, etc.) 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung der Eltern 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung beim Aus- und Anziehen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung der Loslösung von den Bezugspersonen und des Übergangs in die Kindergruppe 			
Mahlzeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Besondere Vorbereitungen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Füttern 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung zum selbstständigen Essen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Interaktion unter Kindern anregen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt und Kommunikation 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Gravierende gesundheitliche Aspekte? (z.B. Schluckprobleme) 			
Pflugesituationen	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsvolle Pflege 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmungsförderung in basalen Bereichen (z.B. Eincremen, Massieren, Wasser erleben) 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Medizinische Aspekte? Therapeutische Notwendigkeiten? 			
	Summe:			

Täglich wiederkehrende Elemente	Inhalte und besondere Aspekte	Zeitungsumfang pro Kind	Std. / tägl.	Std. / Woche
Ruhephasen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viele Ruhezeiten am Tag? In einem extra Raum mit Bezugsperson? 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung beim Einschlafen 			
Soziale Einbindung in die Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Initiierung und Begleitung von Kontakten unter Kindern 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Bezugnahme auf andere Kinder anregen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung von gemeinsamen Spielhandlungen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • „Übersetzen“ der kindlichen Signale/ Verständigung unterstützen und moderieren 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Unterstützung bei der Teilnahme am Tagesablauf und an Aktivitäten 			
Alltagsbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Verlässliches Beziehungsangebot durch die Bezugspersonen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung der Kinder auf Tagesgeschehen und Gruppeninhalte (z.B. durch Symbole, Gebärden) 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellungen bei Explorationsverhalten des Kindes 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung von Eigeninitiativen und Eigenaktivitäten der Kinder 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche oder non-verbale Begleitung von Alltagsgeschehnissen, Anregung von Gesprächen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzlich notwendige Interaktionen und Interventionen 			
	Summe:			

Täglich wiederkehrende Elemente	Inhalte und besondere Aspekte		Zeitungsumfang pro Kind	Std. / tägl.	Std. / Woche
Initiierung von Lernprozessen in <ul style="list-style-type: none"> • Einzelsituationen (E) • Kleingruppen (K) • Gesamtgruppe (G) 	Motorik/ Psychomotorik	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsangebote im Raum 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Versch. Ebenen und Untergründe erfahren 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungslandschaften erproben 			
	Begleitung im Außengelände	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung von Naturmaterialien 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Motorische Entwicklungsanregungen 			
	Wahrnehmungsförderung/ Sensorische Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele mit Materialien unterschiedlicher Beschaffenheit 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Bällebad 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Wasserspiele 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Creme, Fingerfarben, etc. 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Spiele im Sand, Matsch 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Schaukeln • Erfahrung mit leichten/ schweren Gegenständen 			
	Musische Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Singen und Bewegen nach Musik 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen von Musikinstrumenten 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung von Rhythmen, Klängen, Vibrationen 			

	Spracherziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Blickkontakt aufnehmen und halten 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Sprachverständnis unterstützen (z.B. Benennung von Gegenständen, Handlungen) 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Sprachanbahnung 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Motivation zum aktiven Sprachgebrauch 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der non-verbale Kommunikationsweisen 			
Verabschiedung vom Kind und seinen Eltern		<ul style="list-style-type: none"> • Tägl. Austausch über Geschehnisse in der Gruppe (Ernährung, Schlaf, Spielsituationen, besondere Beobachtungen, Vorkommnisse) 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldungen über Tagesgeschehnisse, stattgefundenen heilpädagogische Frühförderung und positive Entwicklung des Kindes 			
		<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Eltern durch positive Zuwendung und Akzeptanz 			
Individuelle Bedürfnisse? Spez. therapeutische Erfordernisse?					
		Summe:			

Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Elemente	Inhalte und besondere Aspekte	Zeitumfang pro Kind	Std. / tägl.	Std. / Woche
Tägliche Begegnungen	<ul style="list-style-type: none"> • Siehe oben 			
Gespräche über die kindliche Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch über die Lern- und Entwicklungsdokumentation des eigenen Kindes 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung in Bezug auf Erziehungsfragen und Gestaltung des familiären Alltags 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Berichte der Eltern über aktuelle Arzttermine/ Untersuchungsergebnisse oder Kontakte zu Therapeut_innen, etc. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Bedarfe, z.B. heilpädagogische Förderanteile, therapeutische Notwendigkeiten 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche über Förderpläne 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der Eltern durch positive Zuwendung und Akzeptanz 			
Individuelle Notwendigkeiten? Besonderheiten?				
	Summe:			

Kooperation im Team

Elemente	Inhalte und besondere Aspekte	Zeitungsumfang pro Kind	Std. / tägl.	Std. / Woche
Dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> • Festhalten des allg. Entwicklungsstandes 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung einzelner Entwicklungsaspekte und Dokumentation 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Anfertigen von Gesprächsprotokollen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Lern- und Entwicklungsdokumentation 			
Planung und Reflexion im päd. Team	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung des Raumes unter Berücksichtigung individueller Entwicklungsanforderungen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Abstimmung päd. Strukturen und Zielsetzungen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Entwicklungsförderung aller Kinder und Planung von Entwicklungsanregungen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten der sozialen Bezugnahme 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung besonderer Unterstützungsnotwendigkeiten und Teilhabemöglichkeiten 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Absprachen über Vorgehensweisen und Zuständigkeiten 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Weitergabe von Informationen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung von Elterngesprächen 			
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliches Selbstverständnis/ Bindung und Beziehung 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung/ Umgang mit Vielfalt 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Verarbeitung und Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen 			

Kooperation mit der Persönlichen Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitung der Persönlichen Hilfe bzgl. der individuellen Entwicklungsziele und praktischer Unterstützungsmaßnahmen 			
Kooperation mit den Frühförder_innen	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch über den aktuellen Entwicklungsstand, individuelle Entwicklungsziele und notwendige Erfordernisse (z.B. Hilfsmittel) 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung an der heilpädagogischen Förderplanung 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung von gemeinsamen Elterngesprächen 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Absprachen über Zuständigkeiten und Vorgehensweisen (bes. unter Berücksichtigung der sozialen Einbindung des Kindes) 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Weitergabe von Informationen der therapeutischen Fachkräfte, Ärzt_innen, Sozialen Dienste 			
Kooperation mit den Therapeut_innen, Ärzt_innen, Sozialen Diensten, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakte mit therapeutischen Fachkräften – Welche? Welcher Inhalt? 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Notwendigkeiten? 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch über den aktuellen Entwicklungsstand und notwendige Erfordernisse 			
Individuelle Notwendigkeiten? Besonderheiten?				
	Summe:			

Gesamtsumme:			
--------------	--	--	--

Gestaltung von Übergangsphasen

Eingewöhnungszeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen des Kindes und seiner kommunikativen Kompetenzen – Beziehungsaufbau 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der Eltern und Beziehungsaufbau 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über die bisherige Entwicklung 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch über Vorlieben und Abneigungen des Kindes 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über den Gesundheitszustand und medizinische Aspekte 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch mit den Eltern und evtl. bisherigen Förderkräften über den Förderbedarf des Kindes 	
Gestaltung von Übergängen in eine andere Gruppe/in eine andere Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Weitergabe von Informationen • Begleitung bei Besuchen • Unterstützung bei notwendigen räumlichen Veränderungen 	

