

Juli 2017 / Bernd Niedergesäß

Inklusives Denken und integratives Handeln

in den Kinderhäusern der Mainkrokodile, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche gemeinsam betreut werden

Ausgrenzungsprozesse gehören in Kitas zum pädagogischen Alltag. Wenn drei Kinder zusammen spielen, kommt es häufig vor, dass zwei sich verbünden und der Dritte nicht mitspielen soll oder nicht so, wie er es gerne möchte. Diese Allianzen können im Laufe des Tages wechseln, z.B. in Abhängigkeit von den Fähigkeiten eines der MitspielerInnen in einem bestimmten Bereich. In der Regel wird so die Einnahme der unterschiedlichen Rollen in den schwierigen triangulären Prozessen geübt (vgl. Grieser 2011). Diesen Prozessen liegt häufig die Grunderfahrung des zeitweiligen Ausschlusses in der Familie zugrunde, z.B. wenn Kinder nachts aus dem elterlichen Schlafzimmer ausgeschlossen sind. Sind Kinder grundsätzlich in der Lage, die Rolle des Ausschließenden und des Ausgeschlossenen wechselweise einzunehmen und eigene Strategien des Umgangs mit diesen Rollen zu entwickeln, gehört die Begleitung solcher Prozesse zur alltäglichen pädagogischen Arbeit in einer Kita.

Wenn Kinder jedoch nicht in der Lage sind, zwischen der Rolle des Ausgrenzers und der des Ausgegrenzten zu pendeln (Rollenstarrheit) oder bei einzelnen mittelfristig keine eigenen Ansätze zu Copingstrategien in diesen Rollen für uns beobachtbar sind, bedürfen diese Kinder unserer besonderen Aufmerksamkeit und wir versuchen zu verstehen, was sie zu ihrem Verhalten motivieren könnte oder was sie daran hindert, bestimmte Intentionen umzusetzen. Wir treten dann mit Ihnen darüber in einen „fördernden Dialog“ (Leber 1991) ein.

Aufgrund der Zusammensetzung der Kindergruppen bei den Mainkrokodilen als integrativer Schwerpunkteinrichtung für behinderte und nicht behinderte Kinder (etwa ein Drittel der ca. 150 betreuten Kinder zwischen einem und 14 Jahren haben einen erhöhten Förderungsbedarf) kommt es häufiger als in anderen Kitas zu Ausgrenzungsverhalten der Kinder. Kinder mit einem erhöhten Förderungsbedarf können zumeist schwerer als andere eigene Lösungen für die wechselweise Einnahme der möglichen Rollen finden, zumeist aufgrund ihrer konstitutionellen oder erworbenen schwer veränderbaren Entwicklungseinschränkungen (vgl. Niedergesäß 2007). In eigenständig schwer veränderbare Außenseiterrollen können aber auch Kinder mit sehr uneinheitlichen Entwicklungsprofilen (z.B. Hochbegabte) kommen sowie Kinder, deren Selbsteinschätzung von ihrer angemessenen Rolle in der Gruppe von der Wahrnehmung der anderen Kinder weit abweicht.

Das Verhalten der ausgrenzenden Kinder beruht oftmals auf ihrer Ungeübtheit, mit solchem als „fremd“ erlebten Verhalten der eben beschriebenen Kinder umzugehen. Oft werden bei den ausgrenzenden Kindern durch das „befremdende“ Verhalten des Gegenübers ungewollt eigene, verdrängte dunkle Seiten gespiegelt und daraufhin wird von ihnen durch ihr ausgrenzendes Verhalten – meist vergeblich - versucht, diese intrapsychischen Prozesse interaktionell wieder in den Griff zu bekommen (vgl. Niedergesäß 2004).

Wir versuchen bei den Mainkrokodilen für diese besonderen pädagogischen Herausforderungen angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen und diese stetig zu optimieren. Dieser Prozess vollzieht sich durch Aktivitäten auf drei Ebenen:

- die Mitwirkung bei der Schaffung und Anpassung **gesellschaftlicher** (rechtlicher und finanzieller) **Vorgaben** für unsere pädagogische Arbeit z.B. in den für diese Aufgaben verantwortlichen kommunalen Ausschüssen,
- die Entwicklung und Verbesserung von angemessenen **institutionellen Rahmenbedingungen**. Dies betrifft den Personalschlüssel sowie die Zeit und Unterstützung der

PädagogInnen (Supervision, Fachberatung, Selbsterfahrung) bei der Reflexion von Arbeitsprozessen. Das Ziel dieser Maßnahmen ist es, dass die Form der Zusammenarbeit der PädagogInnen im Team für die Kinder ein lebendiges Modell für die möglichen Ausgrenzungs- und Inklusions-/Integrationsprozesse in der Kindergruppe darstellt. Weiterhin gehört zu dieser institutionellen Ebene die Weiterbildung der PädagogInnen für die angemessene Zusammenarbeit mit Eltern mit besonderen Bedarfen und deren Begleitung durch Fachberatung z.B. für Gespräche mit Eltern behinderter Kinder und Scheidungseltern (Trauerarbeit).

- eine **pädagogische Grundhaltung und entsprechende Kompetenzen**, die eine individualisierte Pädagogik mit der Einforderung der Einhaltung gemeinsamer Normen verbinden kann und die dieses Verhältnis ständig auf ihre situative Angemessenheit zu überprüfen und immer wieder neu zu justieren in der Lage ist.

Die konzeptionellen Grundlagen und die Praxis einer solchen Pädagogik bei den Mainkrokodilen sollen im Folgenden dargestellt werden.

1. Konzeptionelle Grundlagen¹

Für das Menschenbild der MitarbeiterInnen im Kinderhaus Mainkrokodile ist es für Beziehungen zwischen Menschen zentral, dass diese sich mit unterschiedlichen, oft als gegensätzlich erlebten, inneren und äußeren Anforderungen und Bedürfnissen auseinandersetzen können. Sie sehen deshalb ein zentrales Ziel ihrer pädagogischen Arbeit darin, Kinder im Erlernen des konstruktiven Umgangs mit diesen unterschiedlichen Strebungen zu unterstützen.

Dies setzt voraus, dass Kinder lernen, eigene Bedürfnisse und Anforderungen von außen zu unterscheiden, d.h. die Entwicklung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dafür stellen sie einen Rahmen zur Verfügung, der vielfältige Möglichkeiten der Selbst- und Fremdwahrnehmung bietet. Elemente dieses Rahmens sind Räume, Gegenstände, Beziehungen und Regeln, die das Miteinander organisieren.

Aber nicht nur das Wahrnehmen- und Spürenlernen auch das für das eigene Selbst und die Gruppe angemessene und sozial verträgliche Ausleben von Gefühlen gehört zum Erlernen des konstruktiven Umgangs mit diesen unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnissen. Dazu gehört auch das Erlernen der dafür vorhandenen gesellschaftlichen Regeln.

Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen bedeutet für die MitarbeiterInnen der Mainkrokodile, ihre Entwicklung auf der Grundlage ihrer jeweiligen Bedürfnisse und Fähigkeiten zu unterstützen, sie zu fördern aber auch zu fordern. Sie wollen sie somit mit den jeweiligen Grenzen ihrer Möglichkeiten sehen und wertschätzen. Das rechte Maß zwischen diesen Ansprüchen zu finden stellt für sie in jeder Beziehung einen permanenten Prozess dar.

Die Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit von anderen Menschen aufgrund von kultureller Herkunft, Fähigkeiten und Interessen oder Geschlecht kann für sie bereichernd oder aber befremdend und belastend sein. Die MitarbeiterInnen der Mainkrokodile sehen es als ihre Aufgabe an, den Kindern eine offene für die eigene Entwicklung produktive Auseinandersetzung zu ermöglichen. Sie wollen sie aber auch in dem Gespür für die eigenen Grenzen in dieser Auseinandersetzung bestärken sowie in dem Fühlen des Unbehagens und des Befremdens, welche Unterschiedlichkeit auslösen können. Das Spüren der ganzen Palette dieser Gefühle zu ermöglichen und das darauf basierende *gemeinsame* Suchen nach einer sozial verträglichen Beziehungsgestaltung ist das Ziel ihrer inklusiven und integrativen pädagogischen Arbeit.

¹ Vgl. dazu die entsprechenden Ziele im Rahmenkonzept der Mainkrokodile (www.mainkrokodile.de Stand 2011)

So erwarten sie von Kindern nicht, die sich beim gemeinsamen Essen, vor dem ständig heruntertropfenden Speichel eines Kindes ekeln, dass sie dieses Gefühl vor sich und vor den anderen verbergen. Die MitarbeiterInnen werden mit allen Kindern darüber reden und eine sozialverträgliche Lösung mit ihnen beim Essen suchen und unterstützen, an dem alle teilnehmen und Freude am Essen haben können.

Voraussetzung für die Begleitung und Initiierung dieser integrativen Prozesse durch die PädagogInnen ist ihr inklusives Denken, also die ständig zu überprüfenden Entwürfe der Möglichkeiten und Grenzen von Gemeinsamkeiten der Kinder in ihren Köpfen und die Auseinandersetzung mit diesen z.T. unangemessenen aber z.T. auch angemessenen Barrieren und Wunschvorstellungen. Inklusives Denken und integratives Handeln stehen so in ihrer pädagogischen Arbeit und ihrer Reflexion in einem ständigen wechselseitigen Prozess.

In dem folgenden Fallbeispiel soll der Zusammenhang zwischen der Gestaltung von förderlichen Rahmenbedingungen in der Kita und der Inklusion und Integration des geistig behinderten Kindes Mascha² am Beispiel der Entwicklung ihres Sozialverhaltens aufgezeigt werden. Es soll damit gezeigt werden, wie sich die Zugehörigkeitsvorstellungen der Erwachsenen und der behinderten und nicht behinderten Kinder bilden und verändern, wie sie voneinander abhängig sind, wie sich diese Bilder in integrative Prozesse umsetzen lassen und wie sich daraufhin die zugrunde liegenden Bilder weiter entwickeln können.

Dieser Prozess ist mit dem der Förderung von Mascha in allen Entwicklungsbereichen untrennbar verbunden und wird deshalb auch in dieser Verschränkung dargestellt werden.

2. Die Beschreibung der Inklusion und Integration von Mascha U. in einem Kindergarten der Mainkrokodile

Mascha, ein Kind von Emigranten aus Aserbaidschan, besucht seit ihrem 5. Lebensjahr einen unserer integrativen Kindergärten, in dem insgesamt fünf behinderte und zehn nicht behinderte Kinder von vier Erzieherinnen und einem Mitarbeiter im Freiwilligen Sozialen Jahr betreut werden. Sie hat eine infantile Zerebralparese (Tetraparese) und ist körperlich und geistig behindert. Zu Beginn ihres Kindergartenaufenthaltes spricht sie Einwortsätze in ihrer Muttersprache, kann sitzen, stehen und mit Unterstützung (unsicher) laufen. Sie kann aber weder robben noch krabbeln. Sie greift Gegenstände sehr ungern an, nimmt dagegen gerne Kontakt zu den Erzieherinnen und den anderen Kindern auf.

Mit den Eltern besteht sporadischer Kontakt, wobei die Kommunikation durch die eingeschränkten Deutschkenntnisse schwierig ist. Ansprechpartnerin ist Maschas Oma. Mascha erhält Logopädie und Physiotherapie in der Einrichtung sowie Frühförderung.

Beispiele für Maschas Sozialverhalten. Die Gruppe spiegelt ihre Phantasie über Maschas mögliche Entwicklung

An einem der ersten Tage von Mascha in der Kita beschreibt die Erzieherin Müller eine Situation am Basteltisch³:

...Mascha bekommt ebenfalls Papier und Stifte, doch sie greift immer wieder nach den Malblättern ihrer Sitznachbarn. Diese werden in ihrer Arbeit unterbrochen und versuchen Mascha davon abzuhalten ihr Papier zu schnappen. Zu Beginn sind sie noch geduldig, doch Mascha hört nicht auf. Sie ist präsent, macht auf sich aufmerksam. Als die Stimmung genervt ist, bitte auch ich sie aufzuhören. Fritz kramt einen Wachsstift hervor, drückt ihn Mascha in die

² Alle in dem Fallbeispiel genannten Namen sind anonymisiert.

³ Frau Müller schrieb über Maschas Entwicklung ein Jahr lang täglich Gedächtnisprotokolle.

Hand und versucht mit ihr zu malen. Das mag sie nicht. Mascha malt auch sonst nicht gerne. Sie versucht ihre Hand aus seiner zu lösen und drückt ihren Unmut aus, wehrt sich. Etwa eine halbe Stunde sitzt sie am Tisch. Sie schaut mich an und sagt ein Wort, das ich nicht verstehe. Ich wiederhole das Wort. Sie dreht ihren Kopf weg und macht Laute des Unmutes. Nochmals wiederhole ich das Wort, es folgt dieselbe Reaktion. Ich frage „Möchtest du aufstehen?“ Ruckartig wendet sie sich mir zu, strahlt mich an und wiederholt „aufstehen!“. Ich habe mich gefreut, dass wir uns verstanden haben. Ihre Reaktionen sind der Leitfaden für meinen Umgang mit ihr.

In der Szene fällt auf, dass Mascha, obwohl sie wohl nicht malen möchte, sehr lange (eine halbe Stunde) geduldig ausharrt. Dabei werden ihre sozialen Kompetenzen deutlich. Sie versucht mit den anderen Kindern im Rahmen ihrer Möglichkeiten Kontakt herzustellen und ihn ausdauernd zu halten, indem sie ihnen die Malblätter wegzuschnappen versucht. Die anderen Kinder harren ebenso lange aus und laufen nicht weg, obwohl sie genervt sind. Es gibt keine expliziten Hinweise im Protokoll, dass Mascha dabei die Befindlichkeit der anderen Kinder spürt und ob dies umgekehrt geschieht. Doch die Dauer der Szene spricht dafür, dass dies beiderseitig der Fall ist. Unterstützt wird dies vermutlich durch die Haltung der Pädagogin, Frau Müller, die Maschas Verhalten primär positiv empfindet und erst eingreift, als die Situation zu kippen droht. Sie mutet allen Kindern dabei nicht wenig zu. Die Kinder fragen sich offenbar, ob Mascha nicht malen könne oder wolle, sie halten es also durchaus für möglich, denken also inklusiv und spiegeln dies wohl auch. Fritz setzt schließlich diese Phantasien in die Tat um, indem er Mascha ungekonnt - ihre Grenzen überschreitend – beim Malen zu unterstützen versucht, jedoch ohne Erfolg. Mascha setzte ihm mit Erfolg Grenzen. Die Pädagogin nimmt dies wahr, kommentiert es nicht und lässt Fritz gewähren. Sie deutet daraufhin die differenzierten Signale von Mascha richtig, dass sie nun aufstehen möchte. Mascha sieht sich verstanden und wiederholt das deutsche Wort „Aufstehen“, mit dem die Pädagogin ihr Verstehen zusammengefasst hatte. Offenbar war dieses Wort bereits Bestandteil von Maschas passivem Wortschatz.

Zusammenfassend lässt sich zu dieser Szene sagen, dass die Kinder dort mit viel Geduld ihr Zusammensein gestalten, die Pädagogin für alle sehr präsent ist und keine Veranlassung sieht einzugreifen. Die Kinder können offenbar „in Anwesenheit der Mutter alleine sein“ (Winnicott 1984). Allen Kindern ist offenbar die besondere Situation von Mascha bewusst (wechselseitige Perspektivübernahme aus der Sicht von Zweiten), deren Grenzen hier neu ausgelotet werden. Die Pädagogin übernimmt die Perspektive einer Dritten und wird darin für die Gruppe zum Modell. Darüber hinaus entwickelt sie vor der Gruppe (auf der kognitiven und der sozialen Ebene) beispielhaft, unter welchen Voraussetzungen aus der handelnden eine *sprachliche* Verständigung mit Mascha möglich werden kann.

Das positive, unterstützende Verhältnis der Kinder zueinander wird an einer nächsten Szene noch deutlicher. Frau Müller schreibt einige Zeit später:

Beim Mittagessen sitze ich neben Mascha, sie wird gefüttert. Mir fällt auf, dass sie immer wieder selbst nach der Gabel greift. Ihre Bewegungen sind langsam, schwerfällig, doch sie bringt die Gabel in ihren Mund. Carla bemerkt es und verkündet laut der ganzen Gruppe, dass Mascha alleine isst. Überhaupt wird jeder noch so kleinste Fortschritt bemerkt und freudig verkündet. Es freut uns eben alle. Mascha merkt sich vieles. Ich sage „Mhm, ist das lecker?“ Sie sagt „Lecker“ und strahlt mich an. Da schmeckt das Essen noch mal besser.

Im Gegensatz zur Malszene ahmt Mascha hier das Verhalten der anderen Kinder nach. Vermutlich spielt dabei eine wichtige Rolle, dass sie dies nun aktiv, ohne Zwang tun kann, also in dieser Situation Wirkerfahrungen machen kann. Die Kindergruppe spiegelt ihr, wie sie sich

darüber freut und Frau Müller spiegelt allen, dass sie aufgrund dieses Miteinanders in ihrer ruhigen Art Freude empfindet.

Ebenso beim Malen einige Wochen später in der Vorschulgruppe spielt es eine wichtige Rolle, dass die Pädagogin den Rahmen der Situation so offen halten kann, dass es für Mascha möglich wird, das Geschehen mitzugestalten und sich so aktiv zu integrieren:

An der Aufgabe, die ich stelle, zeigt sie kein großes Interesse. Sie hat ihren eigenen Plan und weiß, was sie möchte. Wir machen es so, wie sie es möchte und sie schafft es, einige Striche zu Papier zu bringen. Als sie keine Lust mehr hat, zeigt sie es mir deutlich. Ihr Interesse gilt nun den Geräuschen, die aus dem Nachbarraum klingen. Wir machen uns auf den Weg dorthin, sie öffnet selbst die Tür... Irgendwie ist sie doch sehr selbstständig.

Abstract:

Ausgrenzungsprozesse gehören in Kitas zum pädagogischen Alltag. In der Regel wird so die Einnahme der unterschiedlichen Rollen in schwierigen triangulären Prozessen geübt. Wenn Kinder jedoch nicht in der Lage sind, zwischen den üblichen unterschiedlichen Rollen in solchen Prozessen hin und her zu pendeln (Rollenstarrheit) und eigenen Lösungsstrategien für die damit verbundenen Problemen zu finden, versuchen wir zu verstehen, was sie zu ihrem Verhalten motivieren könnte oder was sie daran hindert, ihre Intentionen umzusetzen.

Aufgrund der Zusammensetzung der Kindergruppen bei den Mainkrokodilen als integrativer Schwerpunkteinrichtung für behinderte und nicht behinderte Kinder kommt es häufiger als in anderen Kitas zum Ausgrenzungsverhalten der Kinder. Bei den behinderten Kinder ist dies oft der Fall aufgrund ihrer konstitutionellen oder erworbenen schwer veränderbaren Entwicklungseinschränkungen, bei den anderen Kinder oftmals aufgrund ihrer Ungeübtheit, mit solchem als „fremd“ erlebten Verhalten der behinderten Kinder umzugehen.

Wir versuchen bei den Mainkrokodilen für diese besonderen pädagogischen Herausforderungen angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen und diese stetig auf den unterschiedlichen Ebenen zu optimieren.

In diesem Beitrag werden die konzeptionellen Grundlagen und die Praxis des inklusiven und integrativen Umgangs mit Ausgrenzungsprozessen bei den Mainkrokodilen dargestellt.

Literatur:

Grieser, J. (2011): Architektur des psychischen Raums. Gießen: Psychosozial-Verlag

Leber, Aloys (1991): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Iben, Gerd: Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Mainkrokodile (2011): Rahmenkonzept. www.mainkrokodile.de Stand 2011

Niedergesäß, B. (2004): Das Fremde und das Dritte. In: Die gespiegelte Behinderung. Lüneburg: Dagmar-Dreves-Verlag, 103-138

Niedergesäß, B. (2007): Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. www.mainkrokodile.de Stand 2011

Winnicott, D.W. (1984): Die Fähigkeit zum Alleinsein. In: Winnicott, D.W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt am Main: Fischer, 36-46

Vita: Der Autor, promovierter Diplompädagoge und Kindertherapeut, ist Geschäftsführer des Kinderhauses Mainkrokodile.