

Ausblick Bernhard Kalicki

Kindern in Armutslagen gerecht zu werden, sie individuell zu fördern, ihre Entwicklungspotenziale auszuschöpfen und ihnen möglichst früh Teilhabe und soziale Integration zu gewährleisten, zählt zu den ambitionierten Zielen einer inklusiven Frühpädagogik und gleichzeitig zu den basalen Aufträgen eines Sozialstaats.

Sowohl die moderne Kindheitssoziologie und Kinderforschung als auch die sich entwickelnde konstruktivistische Pädagogik und Didaktik betonen nachdrücklich, dass Kinder von ihrer Geburt an eigenaktive Akteure und Problemlöser sind, die enorm von autonomiefördernden Erziehungs- und Bezugspersonen profitieren (Dahlberg 2004; Hengst/Zeihner 2004; Deci/Ryan 1993). Bestätigung findet diese Sicht durch die Erkenntnisse der neueren Säuglingsforschung (Dornes 1993). Gleichzeitig sind Kinder angewiesen auf die Fürsorge und Zuwendung von Erwachsenen, insbesondere in den ersten Lebensjahren (Grossmann/Grossmann 2014). Diese *Ambivalenzen moderner Kindheiten* (Lüscher 2000) spitzen sich besonders in Armutslagen zu: Kindliche Armut ist durch die Lebenslage der Familie bestimmt. Damit kann nicht allein das Kind Ziel sozialpolitischer und sozialpädagogischer Bemühungen sein, vielmehr ist seine Familie stets mit im Fokus.

Eine armutssensible inklusive Pädagogik setzt auf die Ressourcen und Kompetenzen eines jeden Kindes
Selbstwert und Selbstvertrauen bilden wohl die stärkste und einflussreichste personale Ressource für eine erfolgreiche Lebensführung (Maddux 2002). Selbstvertrauen wird im sozialen Kontext aufgebaut, auf der Grundlage des Zuspruchs und der Rückmeldungen bedeutsamer anderer Personen. Das Aufwachsen in Armutslagen bietet allerdings vielfältige Gelegenheiten für soziale Ausgrenzungen, Abwertungen und Beschämungen. Hier muss eine armutssensible inklusive Pädagogik ansetzen, um Typisierungen und Marginalisierungen von Beginn an aktiv zu bekämpfen.

Diversität ist nicht zu nivellieren oder zu bewältigen, sondern als Selbstverständlichkeit zu nutzen

Kindheit ist, wie unsere gesamte Gesellschaft, geprägt durch Diversität. Wo dies anerkannt und zur neuen Normalitätsvorstellung geworden ist, können Unterschiede genutzt werden, um voneinander und miteinander zu lernen. Inklusive Lernsettings sind Bildungsorte, an denen die Zusammenarbeit, das Aushandeln von Interessensunterschieden, die Ko-Konstruktion von Wissen und Erfahrung, die wechselseitige Fürsorge sowie die Teilhabe jedes Einzelnen gelernt und gelebt werden können.

Pädagogisches Handeln wird weniger durch Qualitätsstandards inspiriert als vielmehr durch geteilte Überzeugungen und Vorstellungen von einem besseren Aufwachsen und Zusammenleben

Die frühpädagogische Debatte wird in Deutschland, aber auch international, seit 15 Jahren rund um den Begriff der Qualität geführt. Die Qualität Früher Bildung, Betreuung und Erziehung wird typischerweise an Strukturmerkmalen (z.B. „Betreuungsschlüssel“), Merkmalen der Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind (Prozessqualität), aber auch an Werthaltungen und handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte festgemacht (Orientierungsqualität).

Die empirische frühpädagogische Forschung versucht, diese Wirkfaktoren über unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge abzubilden und näher zu erhellen, denn die Formulierung von Qualitätsstandards bedarf der wissenschaftlichen Begründung. Auch die Entwicklung eines inklusiven Selbstverständnisses der Frühpädagogik kann sich auf solide Forschungsergebnisse (etwa das Zahlenwerk zum Schwerpunktthema *Bildung von Menschen mit Behinderung* im Bildungsbericht 2014) und überzeugende Theorieentwürfe (etwa Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt*) stützen. Für die Steuerung (*governance*) des Praxisfelds sind die hieraus abgeleiteten Qualitätsstandards ein sinnvoller

Ansatzpunkt. Pädagogisches Handeln wird jedoch weitaus stärker motiviert und inspiriert durch Grundüberzeugungen, die die berufliche Identität und das Selbstverständnis einer Profession prägen. Die Integration inklusiver Grundüberzeugungen in das eigene Selbstkonzept bedarf allerdings der fortlaufenden Reflexion biografischer und aktueller Erfahrungen.

Die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit im Sinne einer inklusiven Pädagogik gelingt nur miteinander – in der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption und der Teamentwicklung, im Schulterschluss mit dem Träger, im Dialog mit Kindern und Familien

Weiterbildung nimmt berufliche Akteurinnen und Akteure in den Blick und soll individuellen Aufstieg durch Qualifizierung ermöglichen. Den Weg hin zu einer inklusiven Einrichtung kann man jedoch nicht alleine gehen. Wissen und Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz müssen geteilt bzw. gemeinsam aufgebaut und gesichert werden, um den Kita-Alltag zu verändern. Hier kommt der berufsbegleitenden Weiterbildung eine zentrale Rolle zu. Formate der Weiterbildung sollten genutzt werden für die Konzeptions- und Teamentwicklung der Einrichtung. Hierzu wird auch die Zusage und aktive Unterstützung des Trägers benötigt. Und schließlich gelingt die Entwicklung hin zu einer inklusiven Einrichtung in dem Maße, in dem die Partizipation von Kindern und Familien erreicht wird.

Eine armutssensible inklusive Pädagogik ist nicht von einem Einrichtungsteam allein zu leisten, sondern erfordert das Mitwirken des Gemeinwesens

Eine inklusive Kindertageseinrichtung nutzt ihre eigenen Gestaltungsspielräume, um Kindern und ihren Familien Teilhabe zu ermöglichen. Diese Spielräume werden enorm erweitert durch Kooperationen und Vernetzungen im Sozialraum. Dort, wo sich die Kommune zu Früher Bildung für jedes Kind und zur Teilhabe aller im Gemeinwesen bekennt, werden Kräfte frei und eröffnen sich neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

Der Impuls für diese Bewegung kann von Modellprojekten, Programmen und Kampagnen ausgehen

(kommunale und lokale Bildungslandschaften, „Lernen vor Ort“, „Anschwung für frühe Chancen“) oder auch von einem Leitbildprozess. Politische Selbstverpflichtungen sind ein wichtiger Bezugspunkt für die inklusive Pädagogik, insbesondere die *UN-Kinderrechtskonvention*, die das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung (Art. 1) ebenso garantiert wie das Recht auf Gesundheit (Art. 3), das Recht auf Bildung (Art. 4), das Recht auf angemessene Lebensbedingungen (Art. 27) sowie das Recht auf Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben (Art. 31).

Das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland befindet sich in einem rasanten Wandel, was sich schon daran aufzeigen lässt, dass der Begriff der *Kindertagesbetreuung* den Auftrag und das Selbstverständnis frühpädagogischer Praxis gar nicht mehr trifft. Die Geschichte der Kindertageseinrichtungen geht zurück auf *Kinderbewahranstalten* oder *Warteschulen* „zur Aufnahme und Verpflegung kleiner Kinder armer Eltern unter Tags, während diese ihrem Verdienste nachgehen“ (Herders *Conversations-Lexikon* von 1855). Heute verstehen wir sie als Bildungseinrichtungen für alle Kinder, also als Teil des allgemeinen Bildungssystems. Der Anspruch, auch jenen in Armutslagen Teilhabe und Bildung zu ermöglichen, bleibt jedoch auch für die kommenden Jahrzehnte wegweisend und herausfordernd.

Literatur

- Dahlberg, Gunilla (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 13–30
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223
- Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main
- Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (Hrsg.) (2014): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart
- Hengst, Heinz/Zeiger, Helga (2004): Kindheit soziologisch. Wiesbaden
- Lüscher, Kurt (2000): Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen – eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Kohli, Martin/Szydlik, Marc (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 138–161
- Maddux, James E. (2002): Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In: Snyder, Charles R./Lopez, Shane J. (Hrsg.): Handbook of Positive Psychology. New York, S. 277–287