Wie wirkt inklusives Handeln in der Vorschulerziehung?

Prof. Dr. Klaus Sarimski
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Übersicht

- Integration von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen im Vorschulalter
- Entwicklungsverläufe in inklusiven Kontexten
- Einflussfaktoren für das Gelingen von Inklusion
  - Kompetenz der Fachkräfte
  - Gestaltung individueller pädagogischer Unterstützung
  - Anpassung der Umgebung
- Problemfelder:
  - Pädagogische Assistenz/Integrationshelfer
  - Interprofessionelle Kooperationen
  - Kinder mit besonders hohem Unterstützungsbedarf

Stand der Inklusion

(Kinder- und Jugendhilfestatistik; Autorengruppe Bildungsberichterstattung)

- Einzelintegration/integrative Gruppen: 72.000
- Sonderkindergärten: 7.000
- Schulvorbereitende Einrichtungen: 15.000

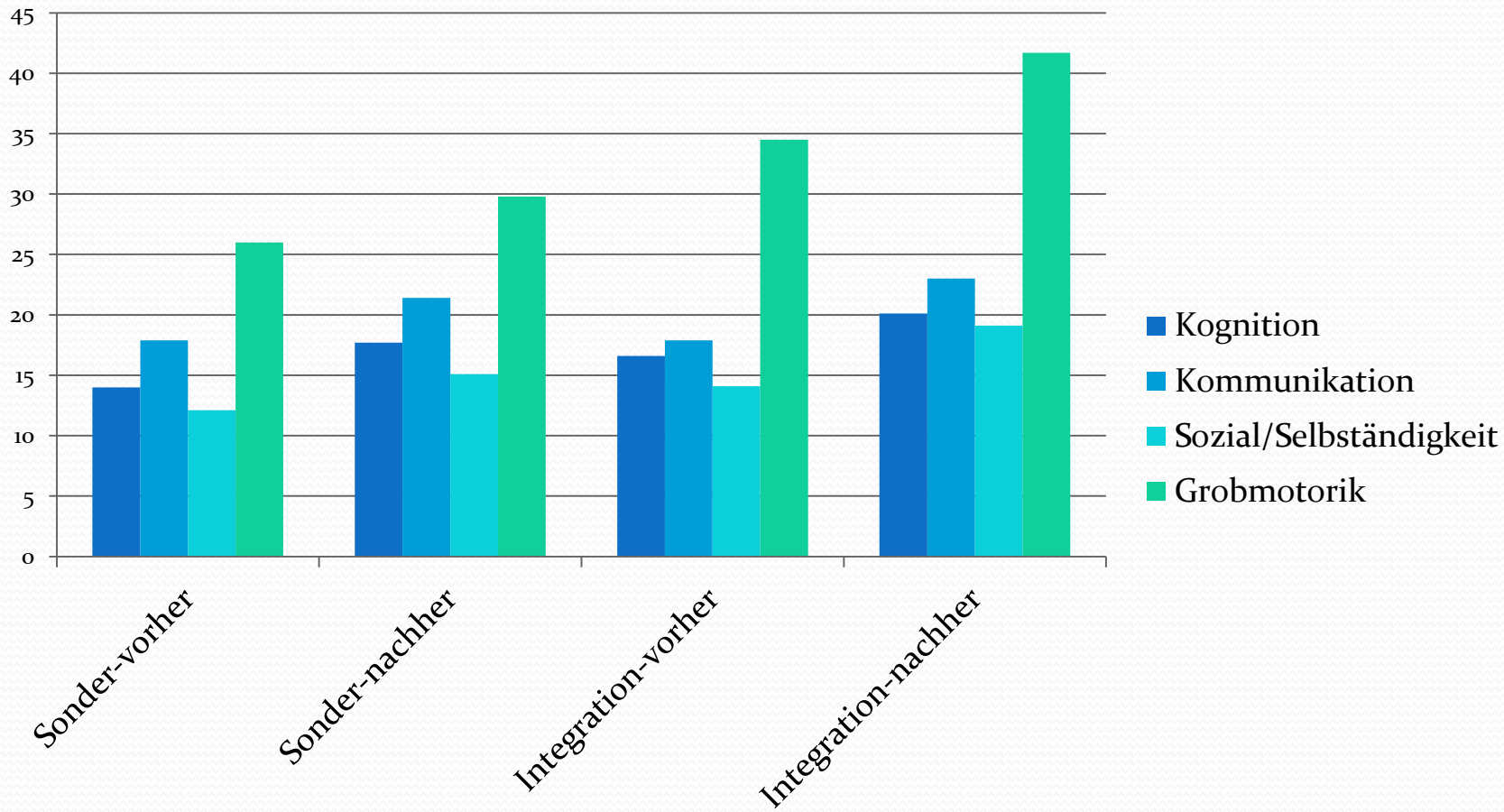
- Heterogene Situation in den Bundesländern

Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit vom Förderort

- größere individuelle Entwicklungsfortschritte im Vergleich zum Ausgangsstand in integrativen Gruppen (z.B. Hundert et al., 1998)
- größere Entwicklungsfortschritte in Sprache und sozialen Fähigkeiten in integrativen Gruppen (z.B. Rafferty et al., 2003)
- größere Fortschritte in sozial-emotionalen Kompetenzen integrativen Gruppen nur bei höherem Ausgangsniveau (Holahan & Costenbader, 2000)

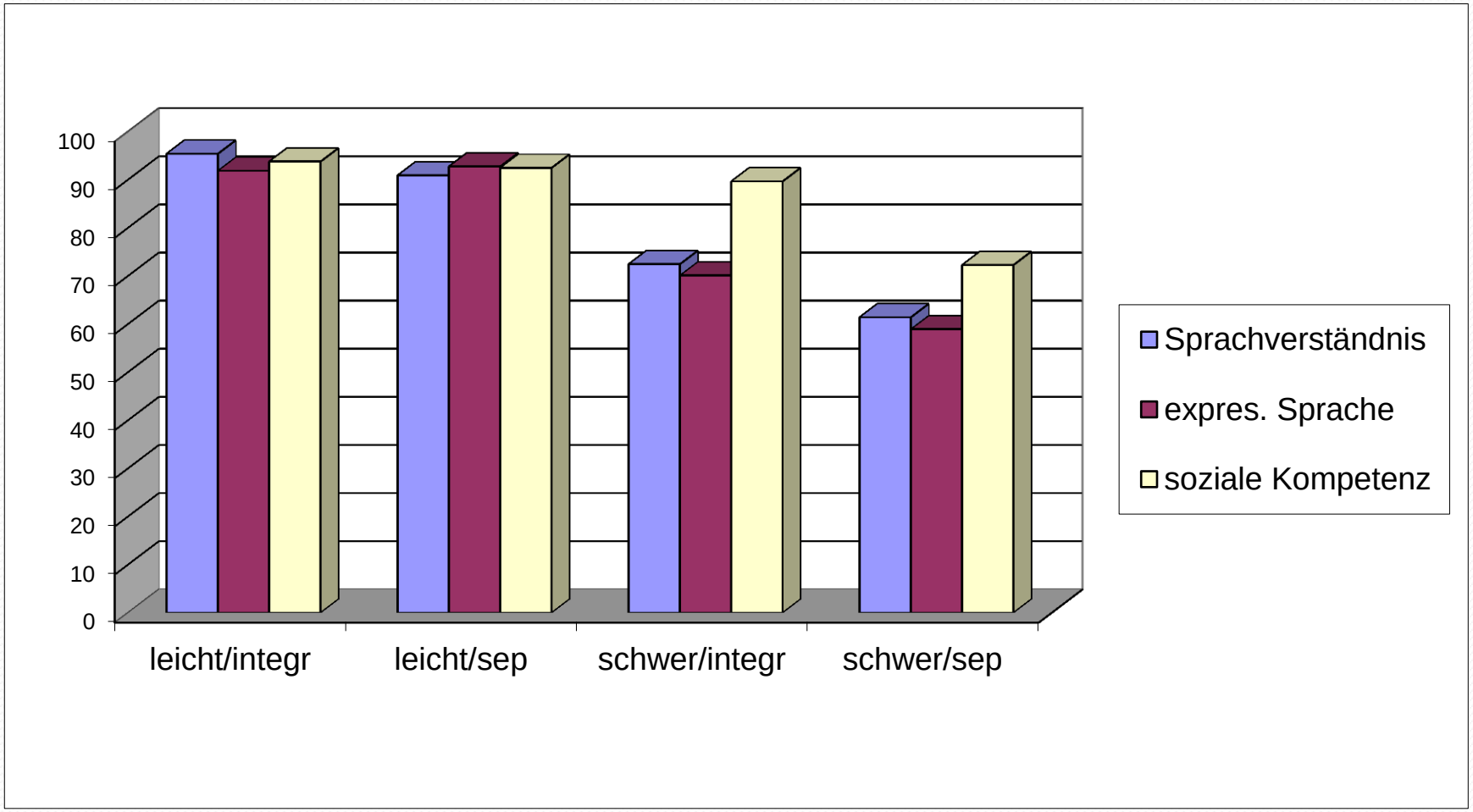
Beispielstudie: Hundert et al. (1998)

(n = 223; darunter 48/46 mit schwerer Behinderung in Sonder- vs. allg. Kindergarten, UPAS/VABS)



Beispielstudie: Rafferty et al. (2003)

(n = 68; Bayley, WPPSI, PLS, SSRS)



Kriterien für das Gelingen

(Koster al., 2009; Odom et al., 2011)

- Entwicklungsverlauf in standardisierten Testverfahren

- Soziale Teilhabe:
  - Positive Kontakte/Interaktionen mit anderen Kindern in der Gruppe
  - Akzeptanz durch die anderen Kinder
  - Positive Beziehungen/Freundschaften

Soziale Isolation / Ausgrenzung

- Forschungsmethoden:
  - Soziometrische Befragung
  - Nicht-teilnehmende Beobachtung
  - Befragung von pädagogischen Fachkräften

Ergebnisse aus der Schulforschung

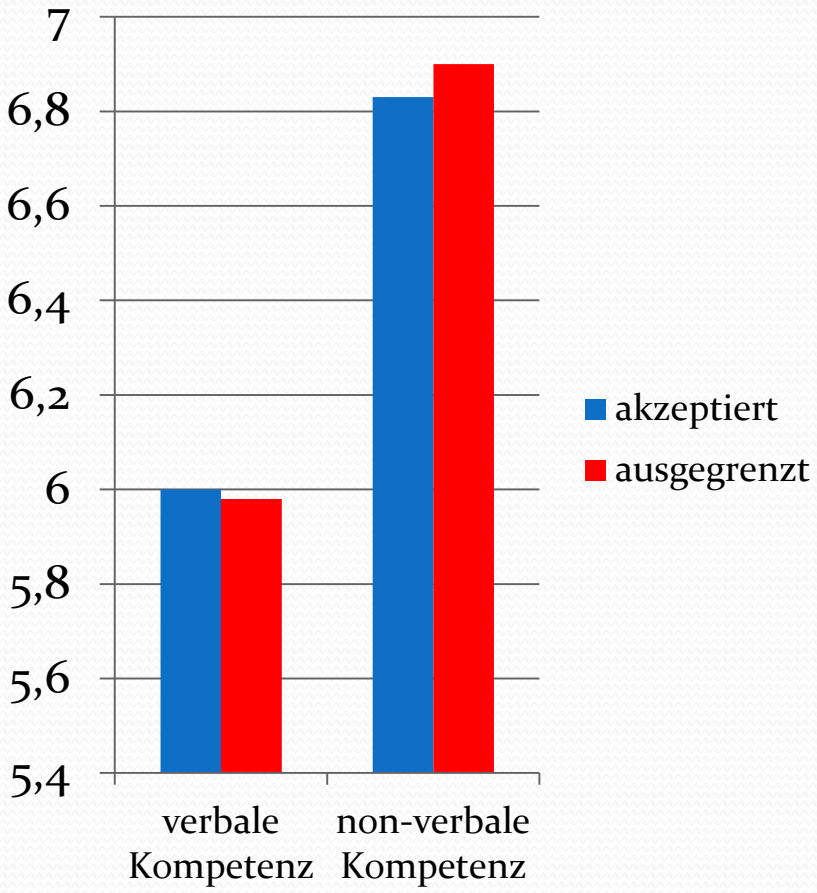
- Weniger soziale Interaktionen mit Klassenkameraden, weniger Freunde, weniger Akzeptanz in sozialen Netzwerken (Pijl et al., 2008; Koster et al., 2010)
- Erhöhtes Risiko sozialer Ausgrenzung (Huber, 2009)
- Weniger erlebte Akzeptanz, mehr Einsamkeit (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2008)

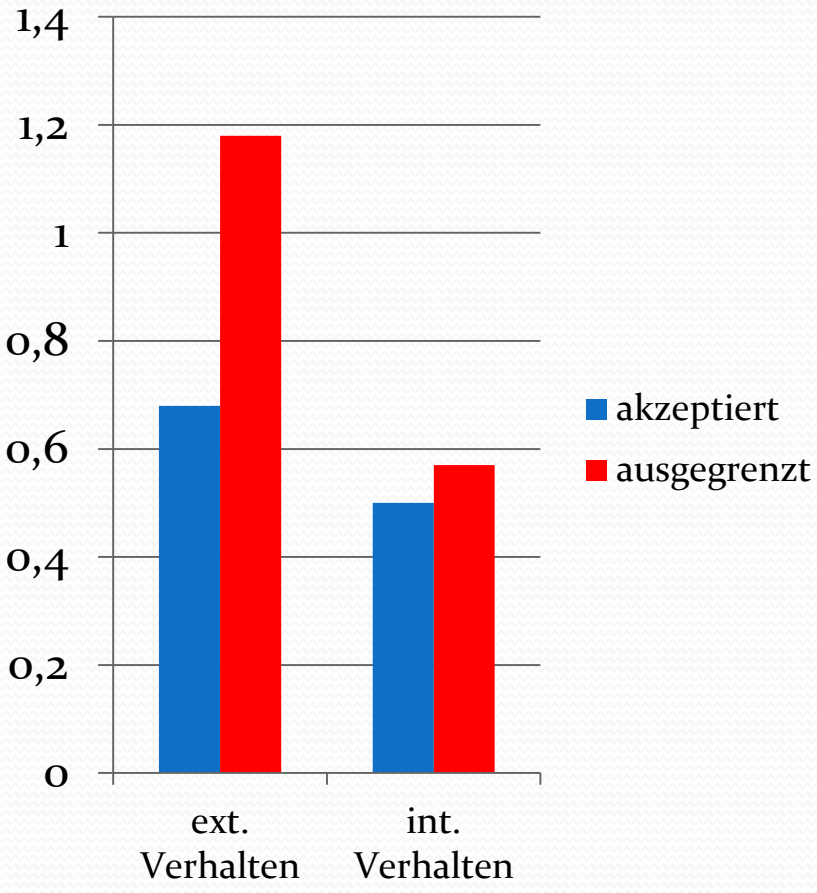
Ergebnisse aus dem Elementarbereich

- Odom et al. (2002):
  - N = 112 (3-5 Jahre) in integrativen Einrichtungen
  - Mehr Einzelaktivitäten mit einer Fachkraft und doppelt so häufige Suche nach Kontakt zu Erwachsenen
  - Weniger Beteiligung an Kleingruppen
  - Aktive Ablehnung als Spielpartner: 25%

- Ferreira et al. (2017):
  - N = 68 (mittleres Alter: 5;7 Jahre) in integrativen Einrichtungen
  - soziale Ausgrenzung: 29 Kinder (ca. 40%)
  - Weniger Freunde, weniger Teilhabe an sozialen Netzwerken und mehr soziale Ausgrenzung bei schwerer Behinderung oder ausgeprägten Verhaltensstörungen

Beispielstudie: Ferreira et al. (2017)





Wovon hängst das Gelingen sozialer Teilhabe ab?

Schlüsselwort: Individualisierung

- Die Fachkräfte benötigen Kompetenzen:
  - um sich auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzustellen
  - um entwicklungsförderliche Spiel- und Lernsituationen zu gestalten
  - um soziale Interaktionen und Beziehungen gezielt zu fördern
  - um die Umgebung an die spezifischen Bedürfnisse der Kinder anzupassen

Selbsteinschätzung von Kompetenzen

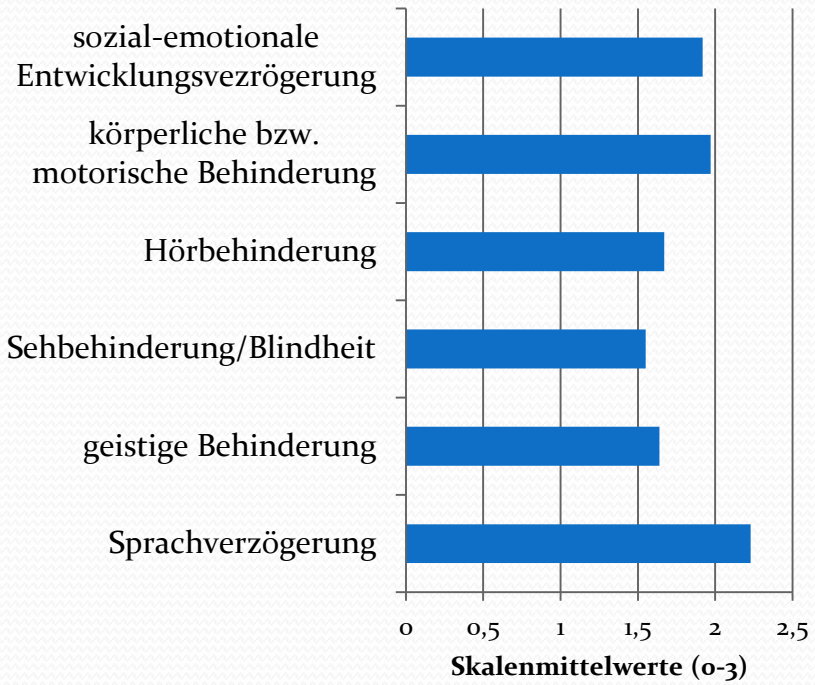
- Beher & Walter (2012; n > 3000): 52.7% beantworten die entsprechende Frage, wie sicher sie sich im Umgang mit Kindern mit geistiger, körperlicher oder seelischer Behinderung fühlen, mit „sicher“ oder „sehr sicher“ – allerdings auch 14% mit „unsicher“ oder „sehr unsicher“.
- Sarimski et al. (2012; n = 71): mehr als zwei Drittel fühlen sich unsicher im Umgang mit Hilfsmitteln für hör- oder sehbehinderte Kinder, motorischen Einschränkungen oder Unterstützte Kommunikation

Differenzierte Einstellungen

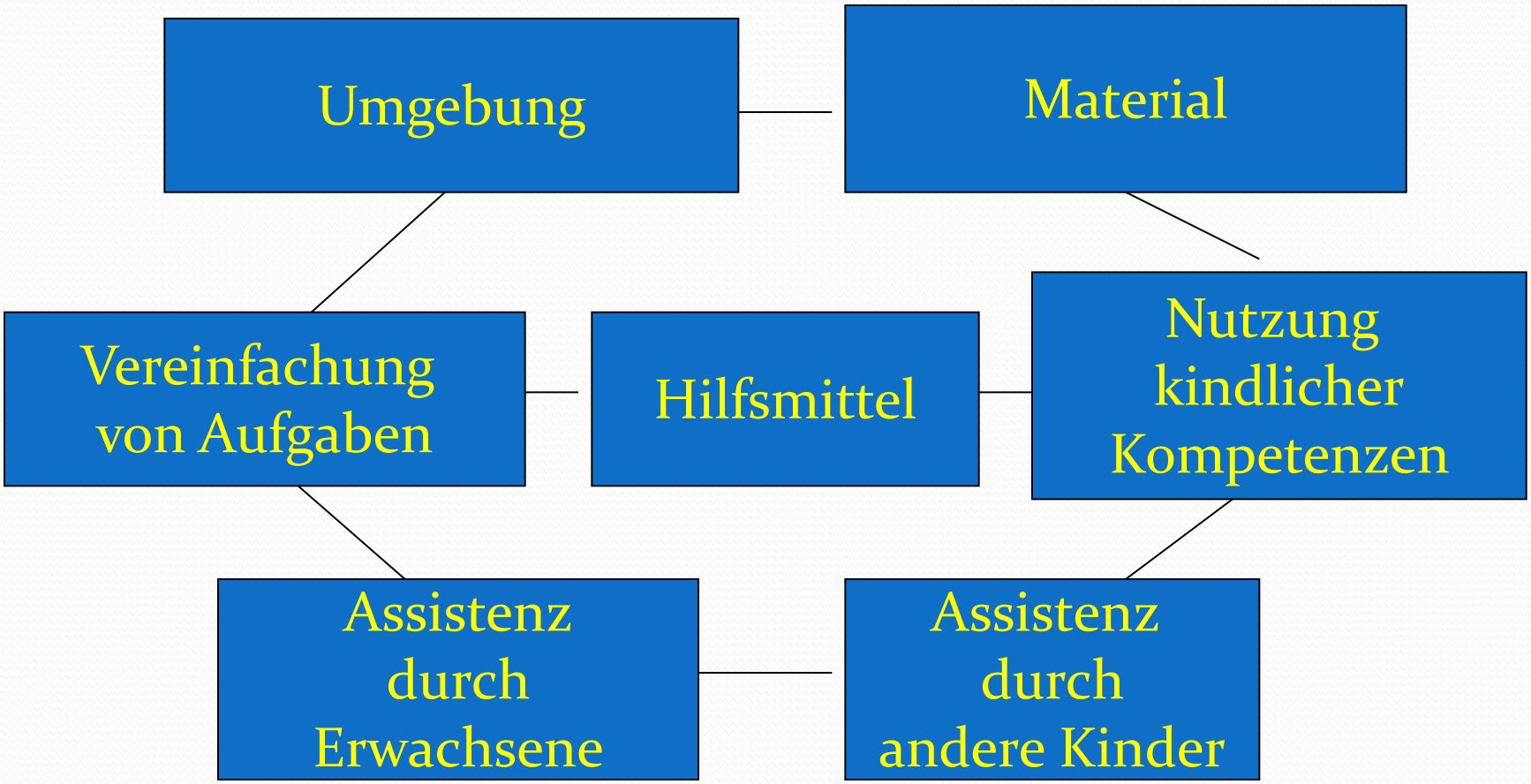
Rafferty & Griffin (2005); Lee et al., 2015)

- Kritische Einschätzung gegenüber der inklusiven Betreuung von Kindern mit:
  - Schweren kognitiven Einschränkungen
  - Autismus
  - Ausgeprägten sozial-emotionalen Störungen

Grönke & Sarimski (2017)



Ansatzpunkte zur Individualisierung



Entwicklungsförderliche Angebote im Gruppenalltag

(„embedded learning opportunities; Heimlich, 2016)

- Snyder et al. (2015): systematische Übersicht über 43 Studien
  - Sprachentwicklungsstörungen, Autismus-Spektrum-Störung, Down-Syndrom, Cerebralparese, Mehrfachbehinderung
  - Positive Effekte auf Spiel- und Nachahmungsfähigkeiten, sprachliche Fähigkeiten und Selbständigkeit im Alltag

Individuelle Unterschiede in sozialer Teilhabe

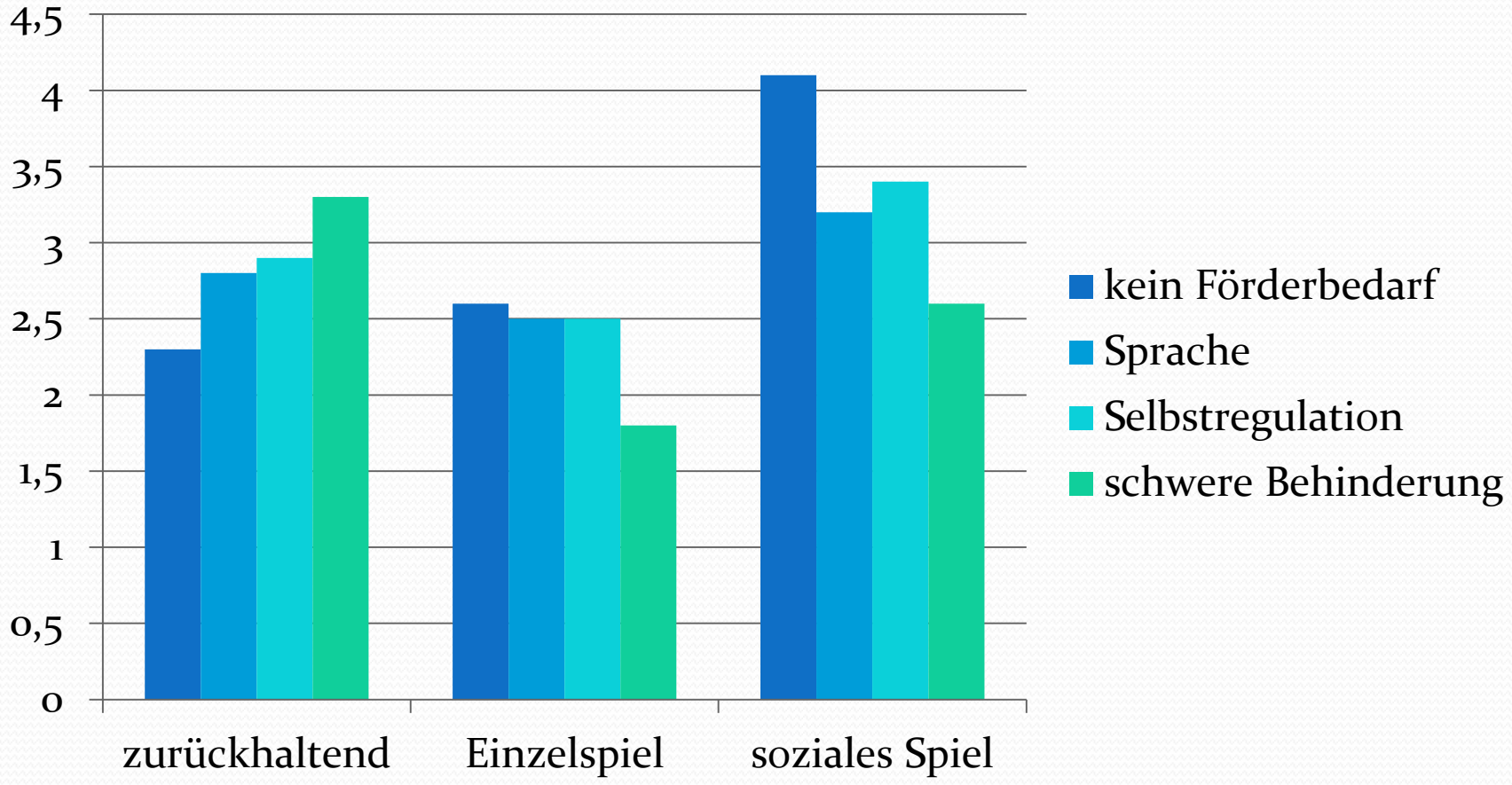
(Kreuzer, 2011; n = 24; Videoaufzeichnung von > 200 Stunden)

- Regelmäßiger Kontakt zu anderen Kindern
- Aktive Beteiligung am Gruppenalltag, jedoch von anderen Kindern ignoriert oder zurückgewiesen
- Seltene aktive Beiträge, mehr Beobachtung und Selbstbeschäftigung
- Überwiegende Kontaktsuche zu und Lenkung durch Erwachsene
- Weitgehend ignoriert von anderen Kindern aufgrund sehr eingeschränkter Kommunikationsfähigkeiten (Wahrnehmung von anderen Kindern nur in strukturierten Aktivitäten)

Vgl. Odom et al. (2011); Buysse et al. (2002, 2003)

Suhonen et al. (2015)

(n = 89 / 124; Spielverhalten in integrativen Gruppen)



Gezielte Förderung sozialer Kompetenzen

Manualisierte Soziale Kompetenztrainings

„Script“-Training

Coaching in „teachable moments“

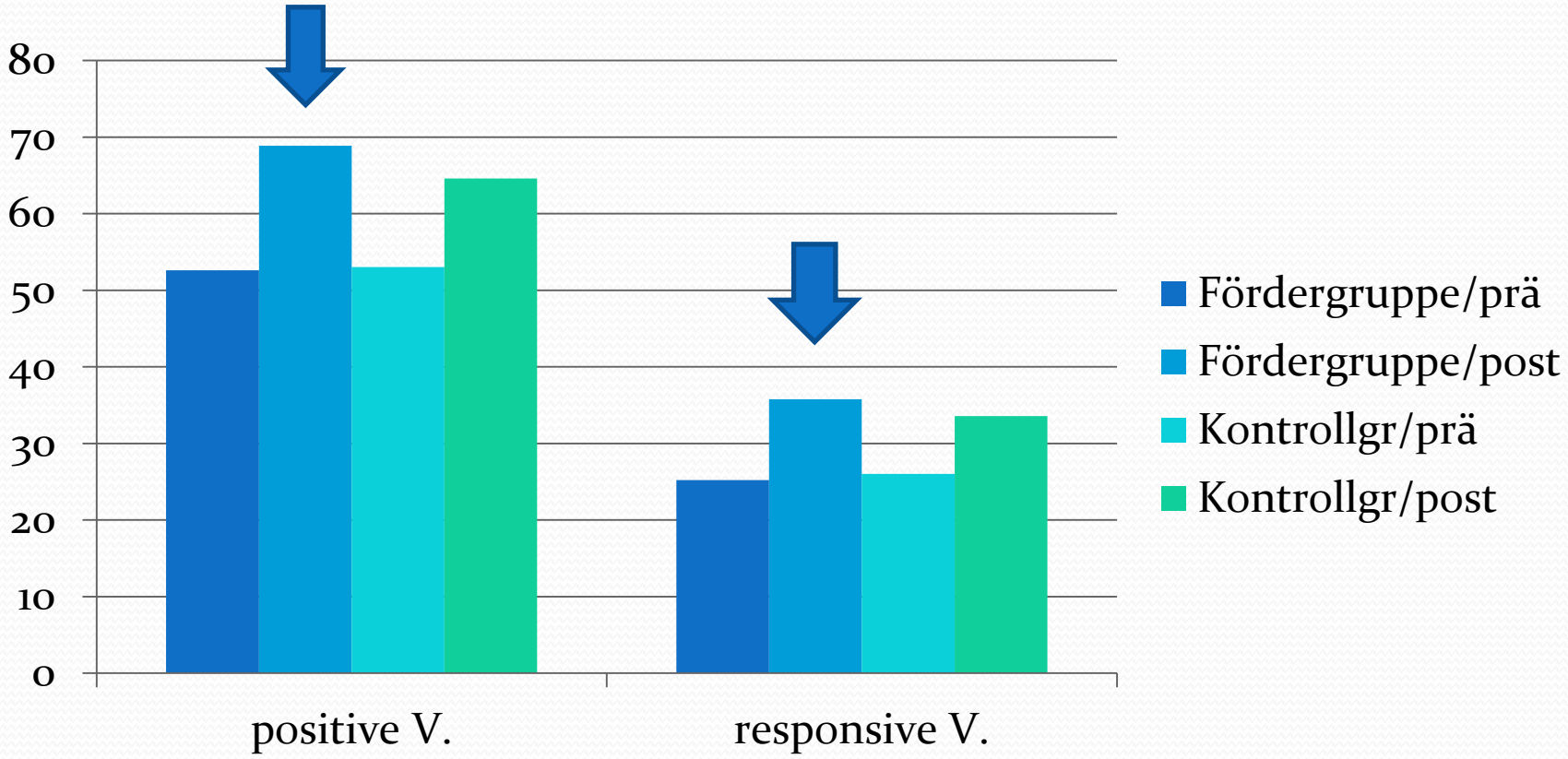
Beziehungsklima in der Gruppe
Anregende Umgebung

Coaching in „teachable moments“

- Unterstützung bei der Wahrnehmung von Emotionen
- Unterstützung bei der Interpretation von Mimik, Gesten und sozialen Zusammenhängen
- Intervention in Momenten sozialer Ausgrenzung
- Vermittlung von Techniken zur Emotionsregulation und Problemlösung in kritischen Momenten
- Bestärkung sozial kompetenter Verhaltensweisen

Effektivität bei Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung

(n=46/44; Individual Social Behavior Scale, Guralnick et al., 2006)



„Script“-Training

- Auseinandersetzung mit sozialen Alltagssituationen am Beispiel von „sozialen Geschichten“ (Bilderserien)
- Vermittlung von sozialen Fertigkeiten an diesen Beispielen:
  - Verbalisierung von Emotionen und Gedanken
  - Vermittlung von Selbstinstruktionen zur Emotionsregulation
  - Vermittlung von Handlungsstrategien
- Transfer auf sozialen Alltag

„Teaching buddy skills“

(Goldstein et al., 1992, 1997; Hughett et al., 2013)

- Kleingruppen
- Auswahl von Kindern mit sozialen Kompetenzen als „Buddies“
- Sensibilisierung für Möglichkeiten der Interaktion und Kommunikation
- Erinnerung und Bestärkung in täglichen Spielsituationen

Modularisierte Förderkonzepte

- EFFEKT (Shure & Spivack, 1982; Lösel et al., 2004)
- FAUSTLOS („Second Step“, Cierpka, 2004)
- PATHS („Promoting Alternative Thinking Strategies“, Domitrovich et al., 2007)
- VERHALTENSTRAINING FÜR KINDERGARTENKINDER (Koglin & Petermann, 2006)

Anpassung der Umgebung bei Kindern mit Hörbehinderung

- Reduzierung von Störreizen (Geräuschdämmung)
- Anpassung des Sprachangebots bei Instruktionen und gemeinsamen Aktivitäten
- Sicherung der Funktion von Hörgeräten
- Nutzung einer FM-Anlage

Anpassung der Umgebung bei Kindern mit Sehbehinderung

- Visuelle oder taktile Hilfen zur Orientierung im Raum
- Assistenz beim Gebrauch von Hilfsmitteln (z.B. Langstock)
- Platzierung von Spielmaterialien
- Anpassung von Beschäftigungs-materialien (z.B. Tastbilderbücher, Haftunterlagen)

Anpassung der Umgebung bei körperlicher oder kognitiver Behinderung

- Lagerung und Sitzposition
- Umgang mit Hilfsmitteln (Orthesen, Rollstuhl)
- Zugänglichkeit und Handhabbarkeit von Spielmaterialien
- Verfügbarkeit von Spielmaterialien entsprechend der Entwicklungsstufe
- Vereinfachung sprachlicher Instruktionen
- Visualisierungshilfen (z.B. TEACCH)
- Gebärden-unterstützte Kommunikation (GuK)

Problemfelder

- Assistenzkräfte / Integrationshelfer
- Interprofessionelle Kooperation
- Kinder mit besonders hohem Unterstützungsbedarf

Assistenzkräfte / Integrationshelfer

- (meist) ohne pädagogische Ausbildung

- Finanzierung über Eingliederungshilfe (SGB VIII/XII)

- Aufgaben:
  - Unterstützung des sozialen Teilhabe in der Gruppe oder in Einzelfördersituationen
  - Assistenz bei Selbstversorgung und Mobilität
  - Unterstützung aktiver sozialer Kontakte zu den anderen Kindern der Gruppe

Erfahrungen aus dem schulischen Kontext

(526 Schulbegleiter in Baden-Württemberg; Henn et al., 2014)

	N	%
Wurden Sie auf Ihre Tätigkeit vorbereitet?		
Ja	378	72.0
Nein	147	28.0
Durch eine Schulung	190	36.2
Durch Gespräche	304	57.9
Durch Hospitation bei anderen Schulbegleitern	72	13.7
Durch andere Maßnahmen (z.B. Vorerfahrungen, Gespräche mit den Eltern)	121	23.0

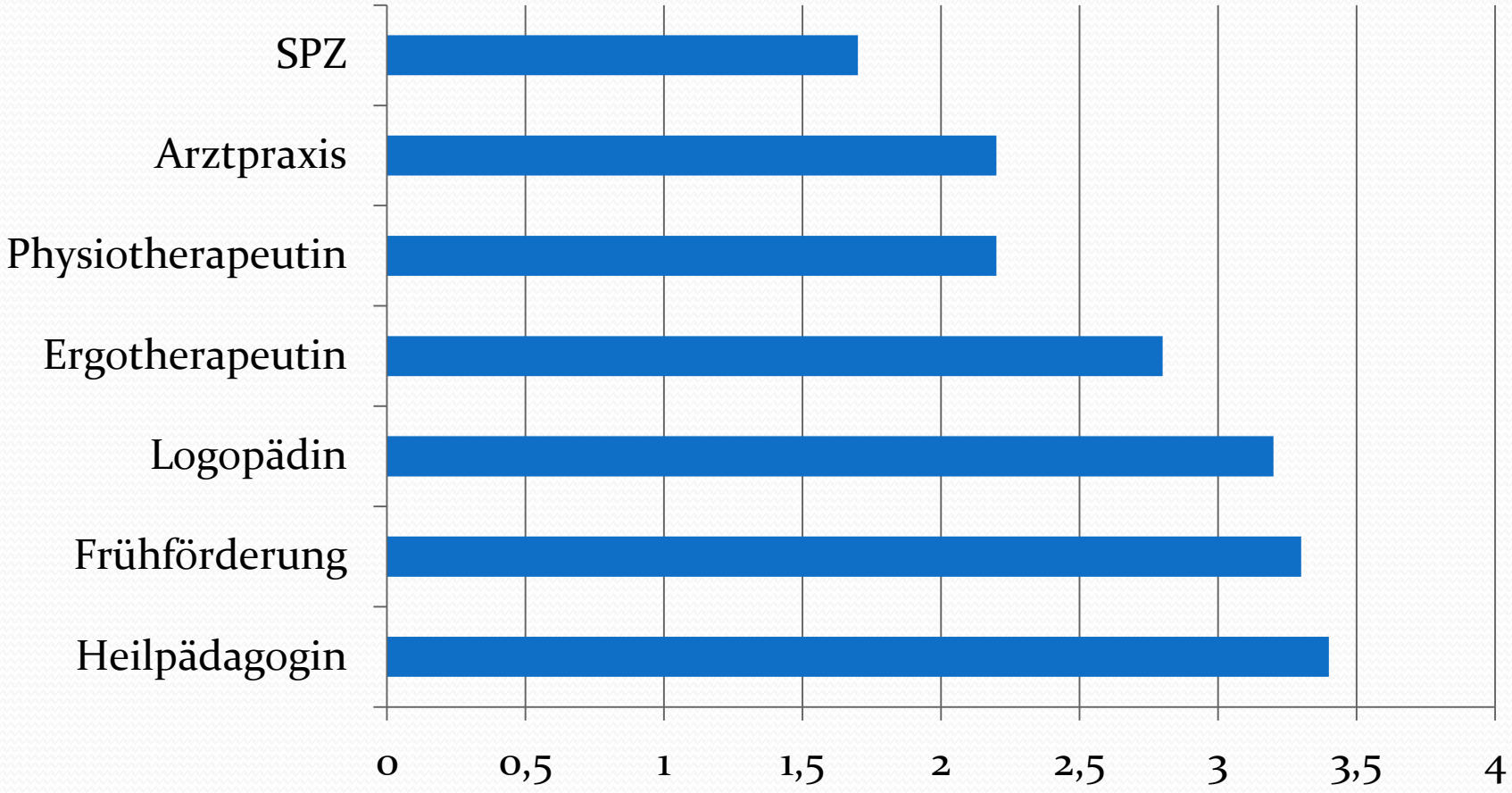
Internationale Erfahrungen

(z.B. Giangreco, 2010)

- Unzureichende Aus- und Fortbildung sowie Begleitung der Assistenzkräfte
- Reduzierung des Zugangs zu kompetentem Unterricht
- Reduzierung des direkten Engagements der Lehrer für den Schüler
- Inselhafte Beziehungen und Störung der Peer-Interaktion
- Erhöhtes Risiko der sozialen Ausgrenzung durch andere Kinder

Kooperationsbeziehungen

(226 Kindertageseinrichtungen; Hensen et al., 2016)



Bewertung von Kooperationen

(226 Kindertageseinrichtungen; in %; Hensen et al., 2016)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft (eher) nicht zu
Absprachen gestalten sich oft schwierig.	7.3	21.1	71.6
Es gibt keinen Austausch über Ziele der Kooperation.	3.6	10.9	85.5
Die räumlichen Kapazitäten sind zu eng, um Förderangebote anzubieten.	33.9	21.1	45.0
Dann haben diese Kinder es schwer, Teil der Gruppe zu werden.	7.4	10.2	82.4

Inhalte und Form von Kooperationen

- Hensen et al. (2016; n = 226):
  - Austausch: 60-80 %
  - Vermittlung: 20-30 %
  - Gemeinsames Angebot: ca. 20%
  - Gemeinsame Konzeptarbeit: < 5 %
- Seelhorst et al., (2012; n = 143):
  - Mehrheitlich keine Kenntnis des Förderplans
  - Mehr als 1/3 fühlen sich nicht in den Förderprozess einbezogen
  - Gespräche finde meist seltener als einmal im Monat statt (Tür- und Angel)
  - Keine gemeinsamen Elterngespräche

Bedingungen für das Gelingen der Kooperation

- gemeinsame Grundhaltung zur Inklusion von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen
- Verständigung über die unterschiedlichen professionellen Rollen
- Einigung über die Förderziele für die Kinder mit und ohne Behinderung
- Klärung unterschiedlicher Sichtweisen in einer offenen und partnerschaftlichen Form der Kommunikation
- Verbindlichkeit von vereinbarten Maßnahmen

Kinder mit besonders hohem Unterstützungsbedarf:

schwere und mehrfache Behinderung

ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten

Unterstützungssysteme

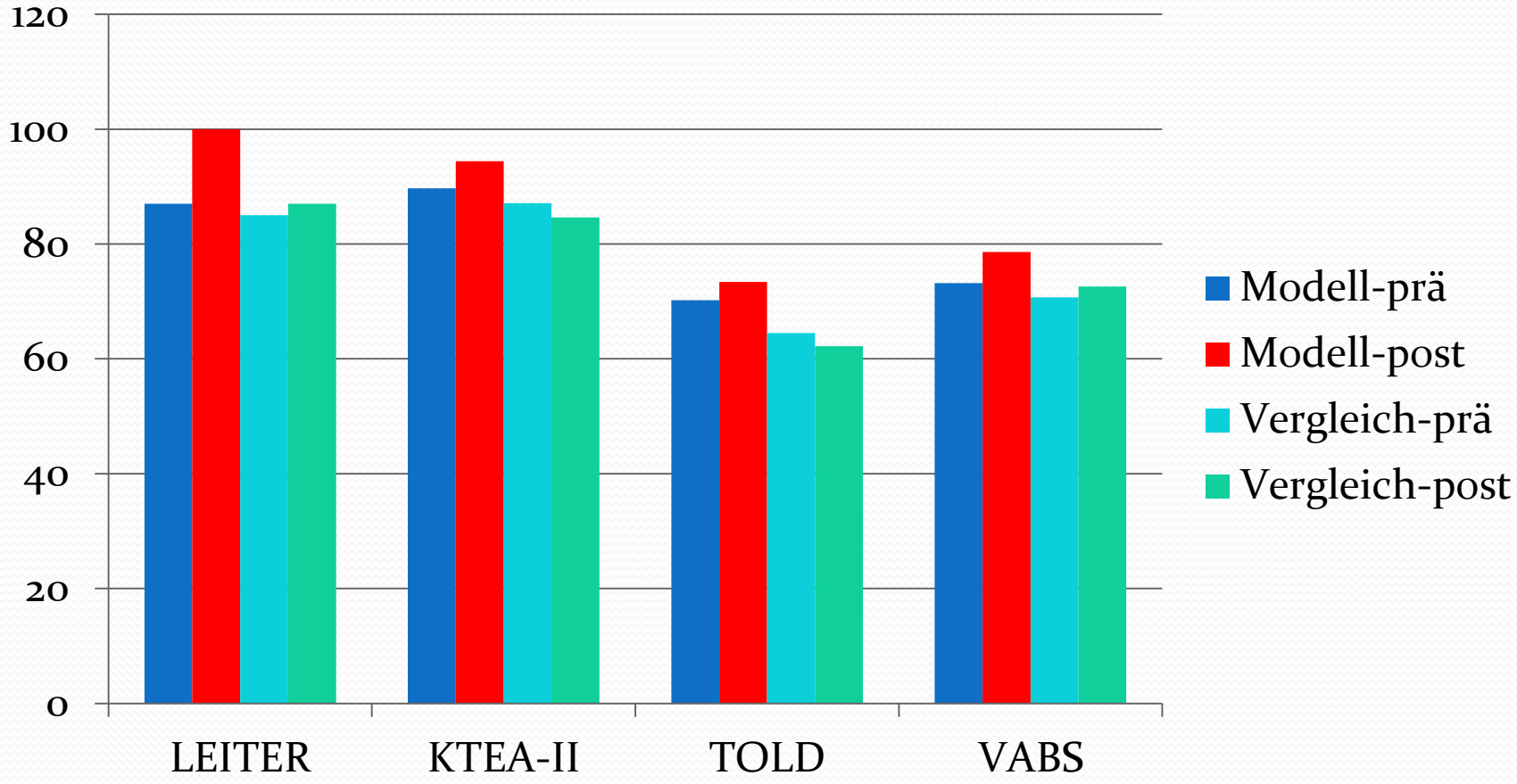
- Schwere und mehrfache Behinderung:
  - Coaching mit Videounterstützung und kontinuierlicher Praxis-Supervision durch spezialisierte Fachkräfte
- Ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten:
  - Kooperation mit psychologischen Experten aus SPZ oder Kinder- und Jugendpsychiatrie zur funktionalen Verhaltensanalyse und Erstellung von Interventionsplänen (Positive Verhaltensunterstützung)

Inklusion von Kindern mit autistischen Störungen

(Sainato et al., 2015)

- Verlaufsstudie über vier Jahre
- Umfassendes Konzept:
  - Förderung der sozialen Beteiligung der Kinder in Alltagssituationen („embedded learning opportunities“)
  - Verwendung evidenz-basierter Strategien zur Förderung sozialer und anderer Kompetenzen,
  - Präventions- und Interventionsmaßnahmen nach dem Konzept der Positiven Verhaltensunterstützung
  - strukturierte und kontinuierliche Fortbildung und Supervision der pädagogischen Fachkräfte.
- Kontrollgruppendesign (n = 41 / 19)
- Standardisierte Evaluationen:
  - Non-verbale kognitive Fähigkeiten, Sprachkompetenzen und adaptive Fähigkeiten

Ergebnisse der Evaluation



Resümee

- Qualitativ hochwertige pädagogische Förderung in inklusiven Kontexten setzt voraus:
- Kompetenzen zu:
  - individualisierter Unterstützung im Gruppenalltag
  - gezielter Förderung sozialer Kontakte und Kompetenzen
  - Anpassung der Umgebung
- Effektive Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern
- Spezielle Unterstützungssysteme bei sehr schwerer Behinderung oder ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!