



Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Prävention in NRW | 66

Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	5
1 Inklusion	6
2 Rechtsgrundlagen zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen	7
3 Nutzergruppen inklusiver Kindertageseinrichtungen	9
3.1 Kinder	10
3.1.1 Bedürfnisse	10
3.1.2 Bedürfnis nach Bindung, emotionaler Sicherheit und Geborgenheit	10
3.1.3 Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle	12
3.1.4 Bedürfnis nach Autonomie und Identität	13
3.1.5 Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Kommunikation	14
3.1.6 Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit	15
3.2 Bedingungen und Anforderungen für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen	18
3.2.1 Kinder mit physischen Einschränkungen/Behinderungen	19
3.2.2 Kinder aus anderen Kulturkreisen, Migration, Flucht	20
3.2.3 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten/psychischen Störungen	23
3.3 Erwachsene	26
3.3.1 Bedürfnisse pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen	27
3.3.2 Bedürfnisse von Eltern und Familien in Kindertageseinrichtungen	31

4	Spezifische individuelle Bedürfnisse an Räume in einer Kindertageseinrichtung	34
4.1	Seheinschränkung	34
4.2	Höreinschränkung	36
4.3	Mobilitätseinschränkung	37
4.4	Einschränkung in der Raumnutzungskompetenz	38
5	Ausblick	39
6	Zum Weiterlesen	40
6.1	„Kitaräume pädagogisch gestalten – Den Raum als Erzieher nutzen“	40
6.2	„DIN 18040“	40
6.3	„Index für Inklusion“	41
6.4	„Sichere Kita“	42
7	Literaturverzeichnis	43
8	Abkürzungen	47
	Impressum	48

Vorwort

Im März 2009 trat in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Kraft. Damit verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland, dafür zu sorgen, dass alle Menschen mit Behinderung gleichberechtigt und selbstbestimmt an der Gesellschaft teilhaben können. Auch die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) und mit ihr die gesetzlichen Unfallversicherungsträger möchten ihren Beitrag zur Umsetzung der Inklusion mit dem Ziel, Sonderwelten für Menschen mit Behinderung zu vermeiden, leisten. Dem Bildungsbereich wird dabei ein hoher Stellenwert zugesprochen. Der Fachbereich „Bildungseinrichtungen“ der DGUV fasst in seinem Positionspapier das Verständnis von Inklusion weiter; es geht nicht nur um die Teilhabe von Menschen mit Behinderung, sondern um die Teilhabe von allen Menschen, die von Benachteiligung bzw. Ausgrenzung betroffen sind. „In Hinblick auf Bildung wird Inklusion als ein Prinzip verstanden, das die Aufnahme aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in *eine* Einrichtung sowie die uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch *innerhalb* der Einrichtung vorsieht“ (DGUV 2014:2). In diesem Sinne leistet die Unfallkasse NRW mit der Herausgabe der vorliegenden Broschüre einen Beitrag zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen.

Ihre Unfallkasse NRW

Einleitung

Tageseinrichtungen für Kinder sind bereits auf dem Weg zur Inklusion. Sie brauchen dafür viel Engagement, Wissen und die Unterstützung ihrer Träger und Kommunen. Viele Einrichtungen stehen aber längst nicht mehr am Anfang, sondern sind durch Integration und die sozio-kulturelle Vielfalt ihrer Familien längst „unterwegs“. Diese Schrift kann helfen, die spezifischen Bedürfnissituationen aller Ziel- und Nutzergruppen einer Kindertageseinrichtung genauer in den Blick zu nehmen, um dann richtige Entscheidungen vor Ort für ein gutes inklusives Betreuungs- und Bildungssetting zu treffen.

Ausgehend von einer Begriffsbestimmung und der rechtlichen Einordnung von Inklusion sollen in dieser Broschüre die Bedürfnisse und (Entwicklungs-)Aufgaben aller Nutzergruppen einer Kindertageseinrichtung dargestellt und Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und die Raumgestaltung abgeleitet werden. Insbesondere wird dabei auf die Situation von Kindern mit spezifischen Bedürfnissen eingegangen. Auch die Erzieherinnen und Erzieher selbst und die Eltern haben Ansprüche an eine Kita. Erst ein ausreichendes Wissen über diese Ansprüche und Bedürfnisse ermöglicht den pädagogischen Fachkräften ein angemessenes Handeln und die adäquate Anpassung der räumlichen Umgebung. Es wird deutlich, dass Inklusion nicht nur Kinder mit Behinderung umfasst, sondern alle Kinder unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft und kulturellem Kontext, um ihnen allen eine gleichberechtigte Teilhabe am Alltag in der Kita zu ermöglichen.

Das Bewusstsein über die bereits vorhandene Handlungskompetenz kann auch Mut machen, bewusst und professionell noch einen Schritt weiter zu gehen auf dem Weg der Inklusion.

1 Inklusion

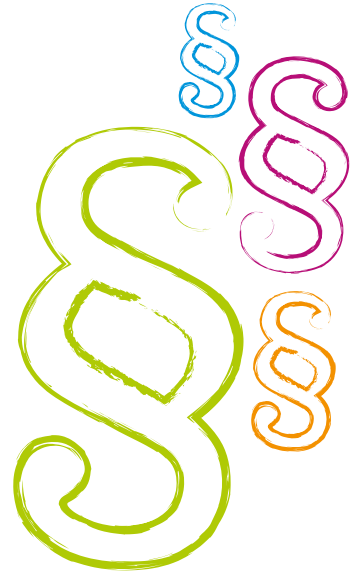
Unter dem Begriff Inklusion ist die selbstverständliche und gleichberechtigte Teilhabe aller an allen Lebensbereichen, sowie die Anerkennung von Vielfalt und Differenz als Normalität unter Berücksichtigung individueller, kultureller, sozialer, geschlechtlicher, altersmäßiger oder sonstiger Unterschiede zu verstehen. Da der Begriff Inklusion den Umgang mit Vielfalt beinhaltet, kann er kein feststehender, klar definierter Begriff sein. „Inklusion kann daher nicht heißen, dass Teile oder Prozesse oder einzelne Operationen eines Systems in einem anderen ablaufen. Gemeint ist vielmehr, dass [Menschen] sich als Individuen heimisch fühlen können“ (Luhmann 1997, S. 621). Die Umwelt definiert, wo eine Beeinträchtigung der Mensch-Umwelt-Beziehung beginnt. Die oben genannte Interpretation versteht Inklusion als ein demokratisches Recht auf gesellschaftliche Zugehörigkeit. Vielfalt zu akzeptieren erfordert daher eine andere Definition von Behinderung. Der Begriff Behinderung beschreibt dann keine feststehende Eigenschaft Einzelner oder bestimmter Gruppen mehr, sondern primär die unvollständige oder nicht gelungene Umsetzung von sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe.

Wurde der Begriff der Inklusion bisher für Menschen mit „special needs“ verwendet, zeichnet sich inzwischen eine Entwicklung in die Richtung ab, dass er auf immer mehr Gruppen von segregierten oder exkludierten Menschen angewandt wird. Diese Diversitätsdimension umfasst u. a. Gruppen, die aufgrund von sozio-kultureller Herkunft, Ethnizität, Geschlecht, sexueller Orientierung, psychischer Diagnosen, Alter u. v. m. definiert werden. Die Organisation der Vereinten Nationen hält Inklusion im Rahmen der allgemeinen Menschenrechte für unverzichtbar. Inklusion ist daher kein „good will“ mehr, es ist ein Menschenrecht und damit anzustrebendes Ziel einer Gesellschaft. Für Kindertageseinrichtungen leitet sich daraus eine Bringschuld ab, das Ziel Inklusion umzusetzen.

2 Rechtsgrundlagen zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Ausgehend von einem internationalen Diskurs ist die Umsetzung von Inklusion in Deutschland seit 2009 rechtlich verankert und damit auch ein Thema für Träger von Tageseinrichtungen für Kinder. Dieser Prozess erhielt eine zunehmende politische Dynamik mit dem sog. „Salamanca-Statement“, der Abschlusserklärung der UNESCO-Weltkonferenz, die auch unter Beteiligung Deutschlands 1994 verabschiedet wurde. Darin wird Inklusion als „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ zu einem international verwendeten pädagogischen Fachwort. Dieser Schritt wurde 1989 eingeleitet mit der Verankerung folgender Rechte in die **UN-Kinderrechtskonvention**:

- **Artikel 2 Absatz 1:** Verbot der Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, der Herkunft, einer Behinderung des Kindes oder seiner Eltern
- **Artikel 23 Absatz 3:** Recht auf Zugang des behinderten Kindes zu einem Bildungssystem, möglichst vollständige soziale Integration, individuelle Entfaltung, Förderung der kulturellen und geistigen Entwicklung



Das 2006 von der UN-Generalversammlung in New York verabschiedete und 2008 in Kraft getretene **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** (UN-BRK) ist ein von 154 Staaten und der EU durch Ratifizierung, Beitritt oder formale Bestätigung abgeschlossener völkerrechtlicher Vertrag. Für die EU ist das Übereinkommen am 22. Januar 2011 in Kraft getreten. In Deutschland trat die Konvention am 26. März 2009 in Kraft. Sie konkretisiert die bislang bestehenden acht Menschenrechtsabkommen für die Lebenssituation behinderter Menschen: Sie werden weniger als Kranke betrachtet, sondern vielmehr als gleichberechtigte Menschen. Ihnen steht u. a. folgendes Recht zu:

- **Artikel 24:** Recht auf Bildung und die Pflicht auf Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems, Sicherstellung eines diskriminierungsfreien Zugangs zum allgemeinen Bildungssystem

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt werden“. Dieses im **Grundgesetz Artikel 3 Absatz 3** verankerte Recht ist die Grundlage für folgende nachrangige rechtliche Regelungen auf Bundes- und Länderebene zum Thema Inklusion.

- Auf Bundesebene wird im **Sozialgesetzbuch (SGB VIII) – Kinder und Jugendhilfe** in **§ 1** das Recht auf Förderung und Erziehung formuliert, dort heißt es:
 - (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.
 - (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Abs. 1 insbesondere erstens junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.
- Nach **§ 26** müssen die Bundesländer in ihren Kita-Gesetzen Regelungen für die Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen treffen. Dazu gehört seit 2009 verbindlich das Thema Inklusion.
- Für NRW regelt seit 2014 das **Kinderbildungsgesetz (KiBiz)** in **§ 7** das Diskriminierungsverbot: Die Aufnahme eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung darf nicht aus Gründen seiner Rasse oder ethnischen Herkunft, seiner Nationalität, seines Geschlechtes, seiner Behinderung, seiner Religion oder seiner Weltanschauung verweigert werden. Die verfassungsmäßigen Rechte der Kirchen bleiben unberührt.
- In **§ 8** des **KiBiz** Gemeinsame Förderung aller Kinder wird ausgeführt: Kinder mit Behinderungen und Kinder, die von einer Behinderung bedroht sind, sollen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung gefördert werden. Die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und von Kindern, die von einer Behinderung bedroht sind, sind bei der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

3 Nutzergruppen inklusiver Kindertageseinrichtungen



Inklusion als Ziel einer barrierefreien Teilhabe innerhalb eines Mikrosystems benötigt eine differenzierte Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedürfnissituationen der dort lebenden und arbeitenden Menschen. Auf dieser Basis können die jeweiligen Strukturen so gestaltet werden, dass Behinderungen minimiert und bestenfalls ausgeschlossen werden können. Um Inklusion umfassend in Tageseinrichtungen für Kinder umsetzen zu können, dürfen nicht nur die Kinder als Zielgruppe verstanden werden. Ebenfalls zu berücksichtigen sind die Familien und Eltern, aber auch das pädagogische und technische Personal einer Einrichtung. Nachfolgend werden diese drei Nutzergruppen systemtheoretisch analysiert und entsprechende Bedürfnisse erarbeitet.

3.1 Kinder

Der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag in Tageseinrichtungen umfasst alle Kinder bis zu ihrem Schuleintritt. In der frühen Kindheit ergeben sich spezifische Entwicklungsaufgaben und Bedürfnissituationen, deren angemessene Bewältigung und Befriedigung als Grundvoraussetzung für eine förderliche Bildung und Entwicklung zu werten ist. Aufgrund bedeutsamer Altersspezifika wird am Ende des Abschnitts eine synoptische Altersdifferenzierung vorgenommen.

3.1.1 Bedürfnisse

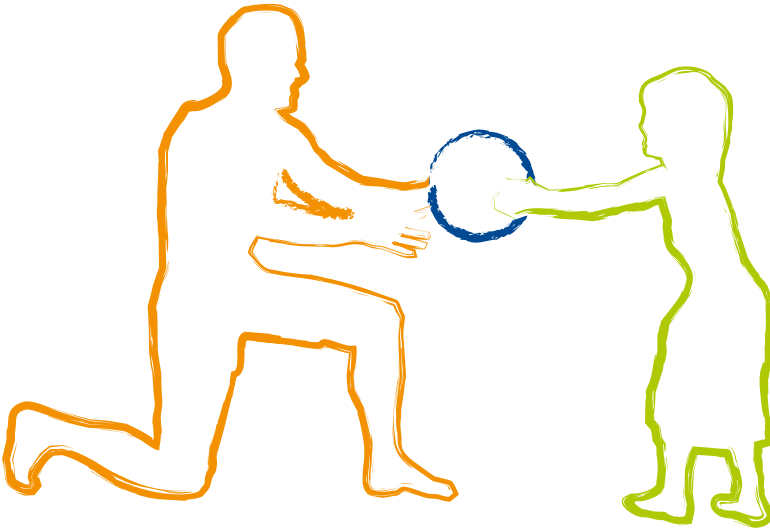
Bedürfnisse sind als psychische und/oder physische Mangelzustände zu verstehen, die durch ihre individuelle Entstehungsgeschichte immer spezifisch ausgeprägt sind und einer individuellen Befriedigung bedürfen. Sie rufen Gefühle hervor und motivieren zum Handeln. In der frühen Kindheit sind es die Bedürfnisse nach

- Bindung, emotionaler Sicherheit und Geborgenheit
- Orientierung und Kontrolle
- Autonomie und Identität
- Zugehörigkeit und Kommunikation.

Sie sind bedeutsame Kategorien für gesundes Aufwachsen und ihre Befriedigung gilt als Voraussetzung für ganzheitliche Bildungsförderung (Maslow 2010; Brazelton/Greenspan 2002; Grawe 2004).

3.1.2 Bedürfnis nach Bindung, emotionaler Sicherheit und Geborgenheit

Bindung ist ein emotionales Band, welches zwischen der Bindungsperson und dem Kind von Geburt an entsteht. Um die Nähe und Zuwendung der Bezugsperson zu erhalten, aktiviert das Kind sein Bindungsverhalten, welches sich, je nach Entwicklungsstand und Alter, im Suchen, Nachlaufen, Weinen, Protestieren, Klammern usw. äußert. Dieses Verhalten wird durch die Trennung von der Bezugsperson bzw. durch Schmerz oder Gefahr ausgelöst. Die Bindungsperson hat dabei die Funktion, das Kind vor Bedrohung zu schützen und ihm emotionale Sicherheit zu geben, in der es sich wohlfühlt

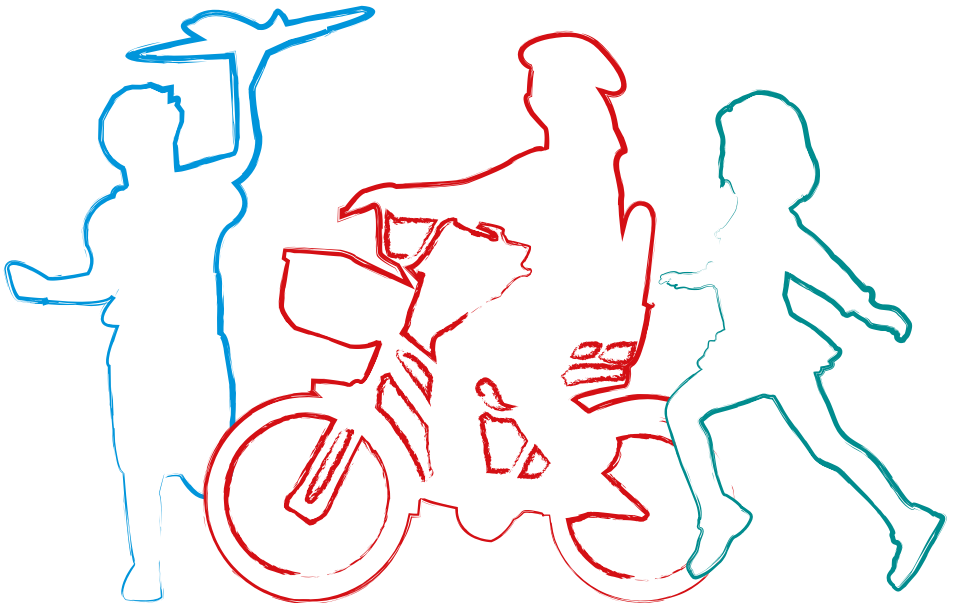


und entspannen kann (Bowlby 1975). Aufgrund der Tatsache, dass Kinder in der Lage sind, mit mehreren Menschen eine emotionale Beziehung einzugehen, ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, das Vertrauen des Kindes zu gewinnen und ihm, bei Abwesenheit seiner ersten Bindungsperson, ein alternatives Bezugswesen zu sein. Dies bedarf gerade zu Beginn der Zeit in der Tageseinrichtung einer individuellen Eingewöhnungsphase. Eine sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson ist Voraussetzung, damit sich das Kind auf die Erkundung seiner Umgebung einlassen kann, aber auch damit es sich entspannen kann, wenn es Ruhe und Erholung benötigt. Ein kleines Kind wird Räume in der Kita nur dann als schützende Umgebung erleben, wenn es seine Bezugsperson(-en) sehen oder hören kann und die Sicherheit hat, sie jederzeit körperlich erreichen zu können. Das Bindungsverhaltenssystem ist so bedeutsam, dass „zumindest in den ersten etwa zweieinhalb Lebensjahren [...] der Lebensmittelpunkt eines Kindes vor allem durch seine Hauptbezugsperson charakterisiert [wird]“ (Rauh 2006, S. 88).

3.1.3 Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle

Das Erforschen und Entdecken der eigenen materiellen und räumlichen Umwelt wird als „Explorationsverhalten“ bezeichnet. Es dient dem Kind dazu, sich selbst kennenzulernen und sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen. Kleine Kinder sind durch ihre natürliche Neugier wahre „Forscherexperten“, die dafür eine entwicklungsgeeignete, materiell und räumlich anregende Umgebung benötigen.

Bildungsarbeit besteht auch darin, die kindlichen Interessen zu erkennen und den Kindern eine erforschbare und spannende Umgebung zur Verfügung zu stellen, die ihren spezifischen körperlichen und psychischen Möglichkeiten entspricht.



Im Spiel aktivieren Kinder alle Formen ihrer körperlich-sinnlichen Erfahrungen, ihrer szenischen oder bildhaften Vorstellungskraft, des (vor-)sprachlichen Denkens sowie der Verständigung und testen ihre Grenzen. Sie wollen ausprobieren, vergleichen und mit anderen in Kontakt treten. Sie tun dies ohne Zwang, selbstbestimmt und vor allem aus Freude am Spiel selbst. Kindliches Spiel ist als Selbstbildungsprozess zu verstehen, für das Kinder anregende Möglichkeiten und Räume benötigen, um ihre Potenziale zu entdecken.

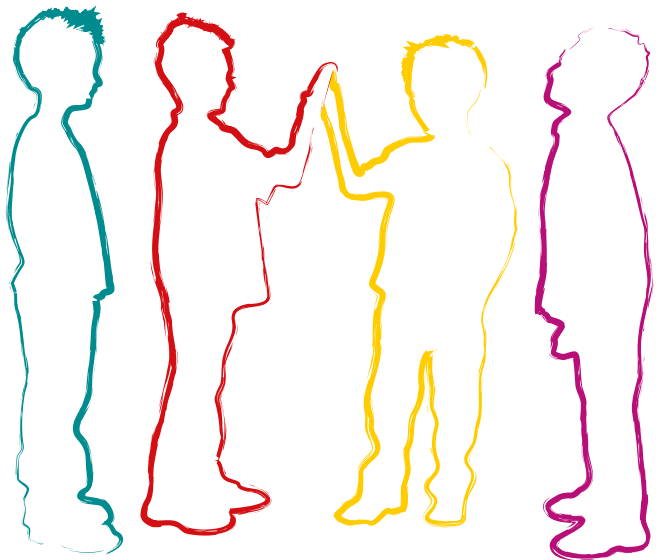
Dies alles dient der Befriedigung des Bedürfnisses nach Orientierung und Kontrolle. Über leibhaftige Erfahrungen konstruiert das Kind Vorstellungen und innere Arbeitsmodelle, die ihm Handlungsoptionen, Selbstwirksamkeit und Sicherheit im Umgang mit seiner Umwelt und in Interaktionen mit anderen Menschen bieten.

3.1.4 Bedürfnis nach Autonomie und Identität

Die Erziehung der Kinder zu eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten ist nicht nur als gesetzlich vorgeschriebenes Erziehungsziel zu sehen, sondern auch als ein grundlegendes Bedürfnis von heranwachsenden Kindern. Spätestens sobald das Kind „ich“ zu sagen beginnt, kündigt es an, sich zu einer selbstständigen und mitbestimmenden Persönlichkeit zu entwickeln. Mit dem „Selber-machen-wollen“ gibt das Kind zu verstehen, aktiv und forschend eigene Erfahrungen machen zu wollen, um lernen zu können. Das kindliche Ziel beinhaltet u. a. die Entscheidungsfreiheit und die Möglichkeiten der Selbstbehauptung, auch gegen Widerstände, sowie die Einforderung seiner Rechte. Eine eigene Identität zu entwickeln, benötigt den Vergleich und die Abgrenzung von anderen Identitäten, die Erfahrung eigener Fähigkeiten, Grenzen, Stärken und Schwächen. Das eigene körperliche Erleben als unmittelbares Feedback wird ergänzt durch die Rückmeldungen der anderen. So entwickelt das Kind sein Bild von der eigenen Person als Teil seines Selbstkonzepts. Im Hinblick auf diese Faktoren steht der Begriff „Partizipation“ im engen Zusammenhang mit der kindzentrierten Selbstständigkeit. Partizipation ist das Beteiligungsrecht von Kindern in all ihren Lebensbezügen, einschließlich ihrer Kita.

Der Zugang zu Innen- und Außenräumen und die Bewegungsfreiheit und -möglichkeiten, die Orientierung und Raumergreifung sowie die äußeren und inneren Grenzen der Entfernung von bekannten Orten sind wichtige Voraussetzungen für das Selbständigwerden von Kindern. Einige Formen der Selbständigkeit sind geradezu an Räume gebunden. Ein gut durchdachtes Raumkonzept ist somit ein Kriterium für das Gelingen einer Erziehung zur Selbständigkeit.

3.1.5 Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Kommunikation



Das Bedürfnis nach Mitgliedschaft in einer sozialen Gemeinschaft und das Verlangen nach Zugehörigkeit, emotionaler Nähe und Verbundenheit ist ein wesentlicher menschlicher Antrieb. Kleine Kinder treten ab dem Zeitpunkt ihrer Geburt in soziale Interaktion. Sie imitieren das Verhalten ihrer Bezugsperson und gestalten den Kontakt mit ihr eigenaktiv. Diese ersten Erfahrungen werden im Umgang mit weiteren Personen ausgebaut, differenziert und münden

in ein spezifisches individuelles Interaktionsrepertoire. Dieses dient dem Kind zur Befriedigung seines Kontaktbedürfnisses, zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Nähe zu anderen Personen und dem Aufbau eines „Wir-Gefühls“ von Zugehörigkeit, z. B. zur Familie oder zur Kitagruppe. In dieser vertrauten Gruppe fühlt sich das Kind sicher und geborgen und findet neben Entspannung und Erholung auch soziale Anerkennung und Wertschätzung. Dies unterstützt seine Identitätsentwicklung und stärkt sein Selbstwertgefühl als weiteren Bestandteil des kindlichen Selbstkonzepts.

3.1.6 Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht davon aus, dass Diskontinuitäten im Leben jedes Individuums mit Chancen und Risiken verbunden und als Aufgabe einer bestimmten Lebensperiode zu verstehen sind. Diese Diskontinuitäten können biologische (z. B. Pubertät, Menopause), gesellschaftliche (z. B. Einschulung, Rentenbeginn) und individuelle (z. B. Heirat, Unfall) Herausforderungen darstellen. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg. Das Versagen macht unglücklich, führt zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben und stößt auf Ablehnung durch die Gesellschaft. Als Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit werden definiert:

- Aufbau von Urvertrauen
- Entwicklung von Autonomie
- zunehmende Initiative (Havighurst 1976; Erikson 1988)

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und die erarbeiteten Bedürfnisse bieten für pädagogische Fachkräfte Erklärungsmuster für kindliche Entwicklungen und Motivationen ihres Verhaltens. Nachfolgend wird dies in einer Synopse altersdifferenziert zusammengeführt.

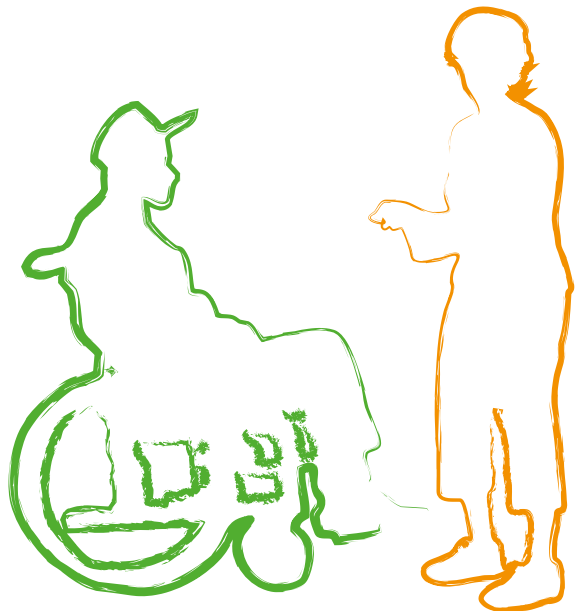
Kindliche Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben

Alter	Bedürfnisse	Entwicklungsaufgaben
<p>Frühe Kindheit 0–2,5 Jahre</p>	<p>Bindungsaufbau zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hauptbezugsperson und weiteren bedeutsamen Kontaktpersonen <p>Orientierung und Kontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigene Bedürfnisbefriedigung • im Umgang mit den Bezugspersonen • im unmittelbaren Lebensraum eigene Identität – ICH werden 	<p>Anhänglichkeit Objektpermanenz sensomotorische Intelligenz schlichte Kausalität motorische Funktionen</p>
<p>Kindheit 2,5–5 Jahre</p>	<p>Erkundung dient der Orientierung in der Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suche nach eigener „Verortung“ (Was kann/darf ich? Wer bin ich?) <p>Zugehörigkeit und Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Gruppenidentität, Empathie <p>Autonomie und Identität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung von Erwachsenen • eigene Initiative und Willensbildung 	<p>Motorische Selbstkontrolle Sprachentwicklung Fantasie und Spiel Verfeinerung motorischer Funktionen</p>
<p>Schulübergang 5–7 Jahre</p>	<p>Autonomie und Identität</p> <ul style="list-style-type: none"> • beginnender Ablöseprozess • zunehmende Distanzierung von der Nähe zur Erzieherin • andere Kinder werden bedeutsamer <p>Zugehörigkeit und Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • starkes Streben nach spezifischer selbstgewählter Gruppe • ausgeprägtes „WIR-Gefühl“ 	<p>Identifikation mit den Geschlechterrollen einfache moralische Unterscheidungen konkrete Operationen Spiel in Gruppen</p>

Bedeutung für Kindertageseinrichtungen	
	<p>Bedürfnisse nach Bindung, Orientierung und Kontrolle dominieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gewöhnung an neue Bezugsperson, Eingewöhnung in neuen Lebensraum • Kinder benötigen Sicht-, Hör-, Körperkontakt zur Bezugsperson • nur die Anwesenheit der Bezugsperson gibt Sicherheit in Räumen <p>Erkundung dient der Selbst- und Welterkenntnis der nahen Umwelt als</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anregungen für Material- und Raumerkundung • Selbstwirksamkeitserfahrungen, Allein- und Parallelspiel • Imitation, Lernen am Modell, Bezugsperson ist bedeutsam <p>Identität ICH-Entdeckung (egozentrische Phase)</p>
	<p>Erkundung dient der</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Phänomenen der Umwelt • Suche nach Kategorisierungen/Regeln als Ordnungssysteme dieser Welt • Übung und Freude an zunehmenden fein- und grobmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten <p>Spiel ist kindliche Verarbeitung und Ausdruck, Handlung ist bedeutsam</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parallelspiel und zunehmendes Zusammenspiel mit anderen Kindern • Rückzugsmöglichkeiten werden gesucht für Orientierung an anderen Kindern, erstes Modelllernen von den „Meistern“ <p>Zugehörigkeit und Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • rasante, hochmotivierte Sprachentwicklung • entstehendes „WIR-Gefühl“ der Gruppenidentität
	<p>Autonomie und Identität</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Ich bin groß)-Vergleiche, Abgrenzung von anderen, selbst „Meister“ für etwas werden <p>Zugehörigkeit und Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Kleingruppenaktivitäten in sprachlichen und konkreten, selbst gestalteten Frei- und Rückzugsräumen werden gesucht <p>Initiative und Werksinn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Werkstücke (z. B. Bild, Bauwerk) werden intrinsisch motiviert fertiggestellt (Kollision mit äußeren Strukturen). Ergebnis wird bedeutsam

3.2 Bedingungen und Anforderungen für Kinder mit spezifischen Bedürfnissen

In einer inklusiven Kita werden Kinder mit individuellen Bedürfnissen und Entwicklungen betreut und gefördert. Nachfolgend werden ergänzend die Kategorien herausgearbeitet, die spezifische räumliche Bedingungen für einzelne Kinder bzw. Kindergruppen erfordern. Dazu zählen physische und psychische Einschränkungen mit Auswirkungen auf Wahrnehmung und Verhalten und sozio-kulturelle Aspekte mit Auswirkungen auf das Raumnutzungsverhalten. „Behinderte Kinder haben die gleichen Bedürfnisse nach Bewegung, Sinneserfahrung, Kontakt, Zuwendung, Nahrung, Ruhe oder Aktivität und ein Recht auf Bildung wie alle anderen Kinder. Unterschiedlich ist oft die Art und Weise, wie sie ihre Bedürfnisse äußern können und welche zusätzlichen Unterstützungen und Fördermaßnahmen sie benötigen“ (Herm 2012, S. 22).



3.2.1 Kinder mit physischen Einschränkungen/Behinderungen

Alle Kinder mit diagnostizierten Behinderungen fallen unter die Sozialgesetzgebung nach **Sozialgesetzbuch (SGB) IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen**. Dort verankert ist in **§ 1 Absatz 2** folgende Definition von Behinderung: Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Dazu werden folgende Behinderungs- und Schädigungsformen gerechnet:

- Blindheit und Sehbehinderung
- Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit
- Geistige Behinderung
- Körperbehinderung
- Sprachbehinderung
- Lernbehinderung
- Verhaltensstörung

Rechtliche Grundlage für die Betreuung betroffener Kinder in Kindertageseinrichtungen ist **§ 22a Absatz 4 SGB VIII**: Kinder mit und ohne Behinderung sollen gemeinsam gefördert werden.

Die Entwicklung von Kindern mit physischen Einschränkungen/Behinderungen in Wahrnehmung und Verhalten verläuft im Vergleich zu normal entwickelten Kindern langsamer. Die Differenztheorie geht davon aus, dass sich die Entwicklung in einigen Stufen nicht vollkommen bzw. langsamer vollzieht (Schuppener 2005), da diese Kinder spezifische Kompetenzen entwickeln müssen, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen und ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dabei benötigen sie neben der individuellen Unterstützung und Förderung durch ihre Eltern und den pädagogischen und therapeutischen Fachkräften in den Kitas spezifische räumliche und materielle Bedingungen, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen und ihre barrierefreie Teilhabe am Kitaleben ermöglichen.

Eine Behinderung erfordert vom Individuum eine Kompetenzentwicklung in der **Balance von Autonomie und Angewiesensein**. Dies betrifft sämtliche Alltagsaktivitäten der eigenen Selbstständigkeit. Dafür sind eine altersspezifische realistische Einschätzung eigener Stärken und Schwächen und ein Selbstvertrauen notwendig. Beides müssen kleine Kinder erst erlernen. Das **Bedürfnis nach Aktivität und Teilhabe** an allen Prozessen des Alltags in der Kindertageseinrichtung, nach Partizipation und Freiraum, erfordert neben Kommunikationskompetenz die Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeit und Mobilität ohne Hindernisse in entsprechender anregender Umgebung. Das **Bedürfnis nach Zugehörigkeit** motiviert Kinder, Peerbeziehungen¹ einzugehen, die zu Freundschaften werden können. Gemeinsame Alltagsaktivitäten in überschaubaren Kindergruppen unterstützen dies. Für Kinder mit Einschränkungen in Wahrnehmung und Verhalten stellt die Bewältigung des Alltags eine erhebliche körperliche und geistige Anforderung dar. Ihre Belastbarkeit ist entsprechend zu berücksichtigen und ihr **Bedürfnis nach Ruhe**, moderaten Sinneserfahrungen durch Reizreduktion sowie Intimsphäre bei besonderem Pflegebedarf, Therapien oder nötigen Medikationen entsprechend zu befriedigen.

3.2.2 Kinder aus anderen Kulturkreisen, Migration, Flucht

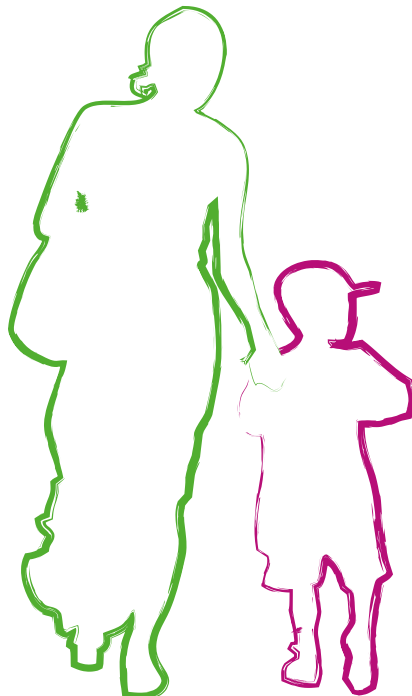
Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Der familiäre Hintergrund, eigene Erfahrungen, Aussehen, Fähigkeiten, Religion, Migration, Flucht und viele andere Faktoren führen dazu, dass jedes Kind einzigartig ist. Diese inter- und sozio-kulturelle Vielfalt und die damit verbundenen unterschiedlichen Bedürfnisse sollten sich in seiner Umgebung widerspiegeln. Für das Kind, das den Wechsel von zu Hause in die neue, fremde Umgebung mit fremden Regeln und eventuell fremder Sprache bewältigen muss, stellt die Raumgestaltung, in der es Vertrautes wiedererkennt, eine Brückenfunktion dar und entspricht seinem **Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle**.

¹ Beziehungen unter gleichaltrigen Kinder und Jugendlichen

Für seine Eltern bedeutet dies Anerkennung und Wertschätzung. Es wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte sich mit der Familie und der Familienstruktur des Kindes individuell und differenziert auseinandergesetzt haben und unterstützt so unkompliziert den Beziehungsaufbau und die Entwicklung eines **Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühls**. Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Kitakultur und die Diversität in räumlicher Gestaltung und Vielfalt in der Auswahl des Spielmaterials etc. sprechen kindliche Neugier an, unterstützen die **aktive Auseinandersetzung und das Zusammensein** mit anderen Kindern.



Kinder in psychischen und physischen Mangelsituationen (Armut, Flucht, Asyl etc.) haben ein dominierendes **Grundbedürfnis nach Schutz und Sicherheit**. Dies wird, je nach Alter, in erster Linie von der körperlichen Nähe zur Bezugsperson befriedigt. Eine Eingewöhnung dieser Kinder kann erheblich länger dauern, da u. U. auch die Sprachbarriere zu berücksichtigen ist. Aber auch körperlicher Rückzug aus neuen, ungewohnten und damit als überfordernd erlebten Situationen muss diesen Kindern möglich sein. Dafür benötigen sie einen persönlichen, für sie permanent erreichbaren Rückzugsort. Hier können sie Schutz, Erholung und Entspannung finden. Das **Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle** fokussieren Kinder in Mangelsituationen hauptsächlich auf die Sicherstellung ihrer körper-



lichen und materiellen Befriedigung (Nahrung, Kleidung, Ruhe und Erholung, Spielmaterial etc.). Erst wenn diese wiederholt und selbstwirksam als sicher wahrgenommen werden, können diese Kinder entspannen und werden offen für ihre anregende Umwelt. In einer für sie als sicher wahrgenommenen Umgebung können sie beobachten, entdecken und langsam eigenaktiv tätig werden.

3.2.3 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten/psychischen Störungen

Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder psychischen Störungen sind trotz physisch gut funktionierender Wahrnehmung oft nur eingeschränkt fähig, Signale ihrer Umwelt adäquat aufzunehmen, sie zu verarbeiten oder sich angemessen zu verhalten. Hier müssen insbesondere Sicherheitsaspekte für die betroffene Person als auch die Kindergruppe und andere Anwesende wie z. B. Betreuungspersonen berücksichtigt werden. So viel Freiheit wie möglich, die Situation selbstbestimmt zu gestalten, aber so viel Einschränkung wie nötig, die die **Sicherheit der jeweiligen Person und die der anderen gewährleistet**, ist herzustellen. Hier muss zugunsten des Kindeswohls das Recht auf Teilhabe und Eigenaktivitäten differenziert gewährleistet werden. **Die Kontinuität** der räumlichen und personellen Umgebung, die **Rhythmisierung** zeitlicher Abläufe (Rituale), **feste Regeln** z. B. bei der Material- oder Raumnutzung, unterstützen die **Orientierung und Kontrolle**, bieten **Sicherheit und Geborgenheit**.

Spezifische Anforderungen und Bedürfnisse von Kindern

	Physische Bedürfnisse
Beeinträchtigung/ Behinderung	Assistenz und Intimsphäre zur Pflege und Ernährung Mobilität und Teilhabe Berücksichtigung der Belastbarkeit durch Reizreduktion ausreichend Erholung und Entspannung
Kulturelle Vielfalt/ Migration	Achtung und Akzeptanz herkunftsbezogener Nahrungsaufnahme, Kleidung und religiöser Regeln/Tabus Erholung und Entspannung
Psychische und physische Mangel- situationen	physischer Schutz, Geborgenheit = sicherer Ort Nahrung, Getränke Erholung und Entspannung Körperpflege und Wärme
Verhaltensauffälligkeiten/ psychische Störungen	physischer Schutz vor Selbst- und Fremdverletzungen Geborgenheit = sicherer Ort Berücksichtigung der Belastbarkeit durch Reizreduktion ausreichend Erholung und Entspannung

	Soziale Bedürfnisse	Materielle Bedürfnisse
	<p>konstante Pflege- und/oder Bezugsperson aktive Teilhabe am Kita-Alltag Selbstwirksamkeitserfahrungen Exploration und Peerkontakte</p>	<p>individuelle angemessene Assistenzsysteme Rückzugsmöglichkeit für Erholung und Entspannung barrierefreier Zugang und Information innerhalb der Kita und im Freigelände reizarme/-reduzierte Umgebung</p>
	<p>Information und Austausch in Herkunftssprache Spiele, die auch ohne Sprache verstanden werden Erlernen der deutschen Sprache durch Angebote und Sprachanlässe Beibehaltung der Herkunftssprache bildliche, piktografische Orientierungshilfen</p>	<p>Nutzung eigener Alltags- und Spielmaterialien als Übergangsobjekte Wiedererkennung der Herkunft auch bei Spiel- und Alltagsmaterialien</p>
	<p>konstante Kontaktpersonen Geborgenheit und Zuneigung, emotionale Sicherheit sozialer Austausch und Zugehörigkeit angemessene Anregung</p>	<p>sicherer Platz für eigene Kleidung und Fach für eigene Materialien, eigenes Bett Rückzugsmöglichkeit zur Erholung und als Platz/Raum zur beobachtenden bzw. geschützten Teilnahme Material zum alleinigen Spiel</p>
	<p>konstante Kontaktpersonen Geborgenheit und Zuneigung, emotionale Sicherheit sozialer Austausch und Zugehörigkeit</p>	<p>sicherer Platz für eigene Kleidung und Fach für eigene Materialien, eigenes Bett konstante, reizarme/-reduzierte Umgebung</p>

3.3 Erwachsene

Tageseinrichtungen sind nicht nur für Kinder ein Lebensort. In ihr halten sich auch diverse erwachsene Nutzergruppen kurzzeitig oder kontinuierlich auf. Neben dem dort tätigen Personal kommen Eltern und Familien der betreuten Kinder oft täglich in die Einrichtung. Zulieferer, Gäste, Kooperationspartner etc. frequentieren das Gebäude und müssen bei dessen Gestaltung berücksichtigt werden.

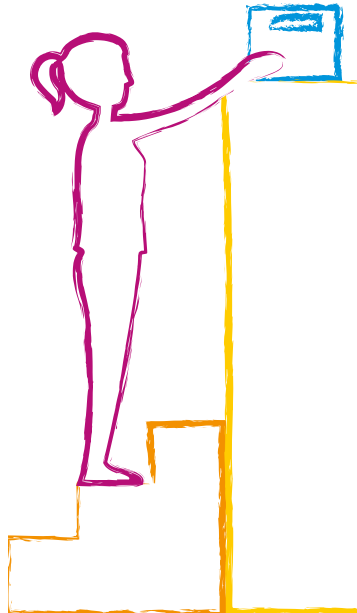
Zum Personal einer Kita gehören unterschiedliche Personengruppen, die sich aufgrund vielfältiger individueller, fachspezifischer und arbeitsrechtlicher Merkmale unterscheiden. Ein Unterscheidungsmerkmal ist der Tätigkeitbereich in einer Kita. Die Gemeinsamkeit aller pädagogischen Fachkräfte, zu der die Einrichtungsleitung gehört, ergibt sich aus dem gesetzlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag und dem damit verbundenen permanenten unmittelbaren Kontakt zu Kindern und ihren Familien.

Technisches und hauswirtschaftliches Personal sind eher als Dienstleister „im Hintergrund“ zu verstehen und bildet somit die zweite Gruppe des Personals. Aus diesem Unterschied ergeben sich diverse zielgruppenspezifische Bedürfnisse, deren Befriedigung als Handlungsgrundlage der jeweiligen Tätigkeiten verstanden werden muss. Die Arbeitsplatzanforderungen des technischen und hauswirtschaftlichen Personals in Kitas unterscheiden sich nicht wesentlich von anderen Arbeitsbereichen öffentlicher und privater Institutionen, in denen Menschen leben und arbeiten, so dass an dieser Stelle darauf nicht gesondert eingegangen wird. Spezifische Besonderheiten der Nutzergruppe der pädagogischen Fachkräfte werden jedoch nachfolgend abgebildet.

3.3.1 Bedürfnisse pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Eine Tageseinrichtung für Kinder ist nach dem Elternhaus der zweitwichtigste Raum in der frühen Kindheit. Dementsprechend hat der erste öffentliche Raum mit neuen Bezugspersonen für das Kind und seine Erziehungsberechtigten eine besondere Bedeutung. Pädagogische Fachkräfte müssen in der Kita einen gesetzlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag umsetzen. Neben ihrer eigenen Person sind dafür diverse strukturelle Bedingungen notwendig. Dazu gehört, unabhängig vom strukturellen Überbau des Trägers, die personelle und konkrete räumliche und materielle Situation vor Ort. Laut NUBBEK-Studie² (2013) haben diese Faktoren einen erheblichen Einfluss auf die eigentliche pädagogische Arbeit. Ausreichende und gut ausgestattete Räume können von den Erzieherinnen und Erziehern als förderliche Lernumgebung gestaltet werden. In ihnen findet das tägliche Zusammenleben statt.

Gleichzeitig ist die Einrichtung auch Arbeitsstätte und Arbeitsplatz für das pädagogische Personal. Arbeitsplätze sind Bereiche, in denen sich Beschäftigte regelmäßig über z. T. viele Jahre für einen längeren Zeitraum aufhalten.



² NUBBEK = Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, siehe Literaturverzeichnis unter Tietze 2013

Der Arbeitsplatz der Erzieherinnen und Erzieher ist zum größten Teil ein „öffentlicher“ Raum. Pädagogische Fachkräfte sind ständige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner der Kinder, Eltern sowie der Kolleginnen und Kollegen. Ein sehr großer Teil der Arbeitszeit ist öffentlich und wird auch von der Öffentlichkeit wahrgenommen und bewertet.

Im Arbeitsbereich Kita gibt es typische Belastungen für pädagogische Fachkräfte, die diese individuell erleben und mit diversen Kompetenzen auszugleichen versuchen. So sind zum Beispiel folgende Umgebungsfaktoren zu benennen:

- Der **Lärmpegel** ist in Kindertageseinrichtungen generell hoch. Die Mehrheit des pädagogischen Personals fühlt sich durch den Lärm am Arbeitsplatz belastet, jedoch ist der Ausprägungsgrad individuell unterschiedlich. Mit zunehmendem Alter steigt die Zahl derjenigen, die sich durch Lärm stark belastet fühlen. Lärm wirkt sich negativ auf das individuelle Wohlbefinden aus, vermindert die Leistungsfähigkeit und die Arbeitszufriedenheit. Belastete Erzieherinnen und Erzieher arbeiten mit schlechterer pädagogischer Prozessqualität, was fatale Folgen für Bindungsaufbau, Kontaktpflege und Kommunikation mit den Kindern hat. Schlechte akustische Bedingungen mit großen Nachhallzeiten setzen einen Kreislauf der Rückkopplung in Gang, der sich direkt auf den Spracherwerb von Kindern auswirkt: Aufgrund der Halligkeit wird die Sprachverständlichkeit reduziert, es wird lauter gesprochen, der Lärmpegel steigt, die Sprachverständlichkeit wird weiter reduziert, es wird lauter gesprochen etc. (UK NRW/BGW/LIA NRW 2015). Von der Durchführung von Lärmschutzmaßnahmen profitieren sowohl das pädagogische Personal als auch die Kinder. Lärmreduzierend wirken u. a. der Einbau von Akustikdecken, der Einsatz von lärmgedämpften Möbeln und Spielzeug sowie die organisatorische Entzerrung von Lärmspitzen (Viernickel/Weßels 2015).

- Die Betreuung, Unterstützung und Pflege kleiner Kinder stellt enorme **körperliche Anforderungen** an die pädagogischen Fachkräfte durch schweres Heben und Tragen, ungünstige Körperhaltungen beim Spielen und eine Arbeitsumgebung, die sich in erster Linie an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, so dass die Fachkräfte oft auf viel zu kleinen Stühlen sitzen oder zu niedrige Regale bzw. Schänke benutzen. Diese schlechten ergonomischen Arbeitsbedingungen bilden einen bedeutsamen Risikofaktor in Hinblick auf die Gesundheit der Erzieherinnen und Erzieher. Notwendig ist die Ausstattung mit ergonomischen Möbeln für das gesamte Personal, z. B. für schriftliche Arbeiten, Pausenzeiten und Besprechungen, sowie mit Treppen für die Kinder zum selbstständigen Aufsteigen auf den Wickeltisch.
- Hinzu kommt **chronischer Zeitdruck**, der häufig zu unzureichenden Pausen führt, so dass die psychische und emotionale Belastung in der Arbeitszeit durch fehlende Rückzugsmöglichkeiten verstärkt wird (Thinschmidt 2010).

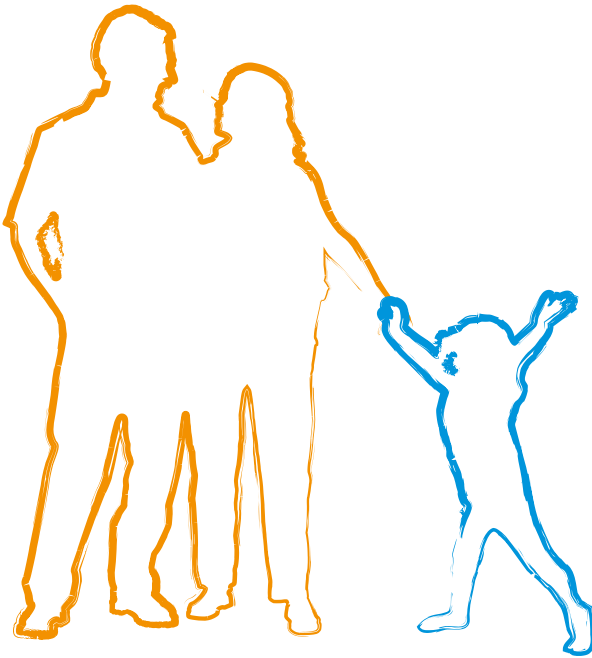
„Als Folge dieser Belastungen können bei Erzieher/-innen u. a. Beschwerden des Bewegungsapparates, insbesondere in Rücken, Schulter und Nacken, Kopfschmerz, Ermüdbarkeit, Nervosität und Unruhe, Erkältungen und Stimmprobleme auftreten“ (Kirche 2009). Generell haben weibliche Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu gleichaltrigen Frauen, die in anderen Berufen tätig sind, eine deutlich schlechtere subjektive Gesundheit und sind häufiger dauerhaft aufgrund gesundheitlicher Probleme im Berufsalltag eingeschränkt. Eine Studie der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (ASH) im Auftrag der Unfallkasse NRW und der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) über „Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit“ in NRW zeigt eindeutige Zusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen in Kitas und dem Gesundheitszustand der pädagogischen Fachkräfte auf (Viernickel/Voss 2013).

Aus diesem Bedingungsgefüge ergeben sich für die pädagogischen Fachkräfte in Kitas spezifische Bedürfnissituationen. Das Theorie-
modell von Grawe (2004) beschreibt die Bedürfnisse nach Orientierung und Kontrolle, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, nach Bindung sowie nach Selbstwerterhöhung bzw. Selbstschutz. Sie müssen als konsistente Handlungsmotivatoren menschlicher Aktivität verstanden werden.

Da pädagogische Fachkräfte dafür verantwortlich sind, Kindern ihrer Einrichtung eine Umgebung des Wohlbefindens, der Sicherheit und Geborgenheit zu bieten, benötigen sie selbst **Orientierung und Kontrolle** über dieses Setting. Von ihrem eigenen Wohlbefinden hängt entscheidend die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit ab. Zu deren Sicherstellung muss die Gestaltung der Tagesabläufe und Räume (Ergonomie und Akustik), die Nutzung, Lagerung und Pflege von Material und Unterlagen physisch angemessen und sicher (Datenschutz) sowie Verantwortungsbereiche transparent sein und bei Bedarf auch neu strukturiert werden können. Aktuelle Informationen müssen geregelt eingeholt bzw. weitergegeben werden können. Das Recht, die eigene fachliche Kompetenz einzubringen, Entscheidungsfreiheit zu haben bei alltäglichen Abläufen, aber auch bei längerfristigen Gestaltungen und Entscheidungen, befriedigen die Bedürfnisse nach **Zugehörigkeit** (Bindung) und **Selbstwerterhöhung bzw. Selbstschutz**.

Wohlbefinden, als Bedürfnis nach **Unlustvermeidung und Lustgewinn**, benötigt als Voraussetzung das Gefühl, ein Setting kompetent gestalten und nutzen zu können. Dazu gehören zuerst die selbstbestimmte Regulation und Befriedigung der eigenen physischen und psychischen Grundbedürfnisse nach Nahrung, Erholung, Entspannung sowie die sichere Aufbewahrung persönlicher Sachen und die Kommunikation im Tagesverlauf.

3.3.2 Bedürfnisse von Eltern und Familien in Kindertageseinrichtungen



Eltern sind die ersten Bezugspersonen ihrer Kinder. Die in der Familie erlebte Sozialisation beeinflusst die Entwicklung eines Kindes und seine Bildungsbiografie maßgeblich. Mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung erfährt das Kleinkind neben der Familie eine weitere wichtige „Lebenswelt“ und „Sozialisationsinstanz“. Die Situation der Eltern in einer Kita wird immer bedeutsamen Einfluss auf das kindliche Erleben haben. Kinder nutzen ihre Eltern als Modelle für ihr Verhalten zu pädagogischen Fachkräften, zu anderen Kindern und in Gebäuden und Räumen. Es ist von wesentlicher Bedeutung, dass Eltern und Familien sich willkommen fühlen, Orientierung, Kontaktaufnahme und Zugehörigkeit erleben. Ausschlaggebend ist,

dass „das Kind die Zusammenarbeit [...] als positiv und vertrauensvoll erlebt“ (MSW/MFKJKS 2011, S. 72). Was das für die Nutzergruppe Eltern und Familien bedeutet, wird nachfolgend dargestellt.

Das **Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz** orientiert sich ganz auf das eigene Kind: Ist mein Kind hier sicher? Fühlt es sich geborgen und angenommen? Was genau passiert mit meinem Kind? Wo kann ich Gegenstände wie etwa einen Kinderwagen, Jacken, Spielzeug, Fahrzeuge (Roller etc.) abstellen?



Das **Bedürfnis nach Information und Austausch** dient der Orientierung und Kontrolle dieser „neuen Lebenswelt“. Eltern brauchen und suchen zuerst den regelmäßigen Austausch mit den Bezugserzieherinnen und -erziehern ihres Kindes. Das wird in Kitas über Tür- und Angel-Gespräche, Aufnahme-, Eingewöhnungs- und Entwicklungsgespräche oder ggf. auch Hausbesuche ermöglicht. Informationen erhalten die Eltern über die schriftliche Konzeption der Einrichtung,

über die Homepage, Elternbriefe, E-Mails, Fotos, Ausstellungen der Arbeitsprodukte der Kinder, Hospitationen und Elternabende. Angebote, die neben der Information der Unterstützung der Familienerziehung dienen, sind z. B. Elternkurse, Vorträge, Veranstaltungen zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz, Elternstammtische und -cafés. Größere Herausforderungen stellen diese Bedürfnisse für Familien mit Migrationshintergrund dar. Hier müssen in den Kitas z. B. mehrsprachige Aushänge und Flyer erarbeitet und ggf. Dolmetscher hinzugezogen werden.

Das **Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Teilhabe** fokussiert auf das Wohlbefinden der Eltern und Familien und ihr Recht auf aktive Mitgestaltung. Zu den rechtlich verankerten Formen der Mitbestimmung von Eltern in der Kindertageseinrichtung zählen die Elternversammlung, das gewählte Gremium des Elternbeirates und der Rat der Tageseinrichtung. Zusätzlich gibt es vielfältige Möglichkeiten der Elternmitwirkung, z. B. Mitgestaltung von Festen, Begleitung von Ausflügen, Gartenpflege, Reparaturarbeiten, Einbringung beruflicher Kompetenzen und eigener Ideen. Kontakte mit anderen Familien und weiteren Eltern können über Elternstammtische, Flyer, Termine und Treffpunkte, Projekte, Ausflüge etc. gesucht und gepflegt werden. Eltern und Familien mit eingeschränktem Raumnutzungsverhalten (z. B. benachteiligte oder psychisch kranke Personen, Migranten) benötigen eine spezifische niedrighschwellige Willkommenskultur und individuelle Unterstützungsangebote. Sie werden mit den üblichen Zugängen und Informationswegen oft nur punktuell erreicht.

4 Spezifische individuelle Bedürfnisse an Räume in einer Kindertageseinrichtung

Das Recht auf Inklusion als barrierefreien Zugang und Teilhabe gilt in einer Kita nicht nur für die Kinder sondern für alle Nutzergruppen. Auch pädagogische Fachkräfte, Eltern und Besucher haben spezifische Bedürfnisse und verfügen über individuelle Kompetenzen. Für ihre aktive Teilhabe am Leben nutzen Menschen ihre multimodale Wahrnehmung als Zusammenspiel diverser aufgenommener Reize. Diese werden assoziativ und interpretativ verarbeitet, um angemessenes Verhalten auszulösen. Menschen mit Wahrnehmungseinschränkungen erhalten weniger Umweltinformationen, was insbesondere an unbekanntem Orten zu mangelnder Orientierung und Teilhabe führen kann. Das **Zwei-Sinne-Prinzip** (auch Zwei-Kanal-Prinzip) ist ein wichtiges Prinzip der barrierefreien Gestaltung von Gebäuden, Einrichtungen und Informationssystemen. Nach diesem Prinzip müssen mindestens zwei der drei Sinne „Hören, Sehen und Tasten/Fühlen“ wie folgt angesprochen werden:

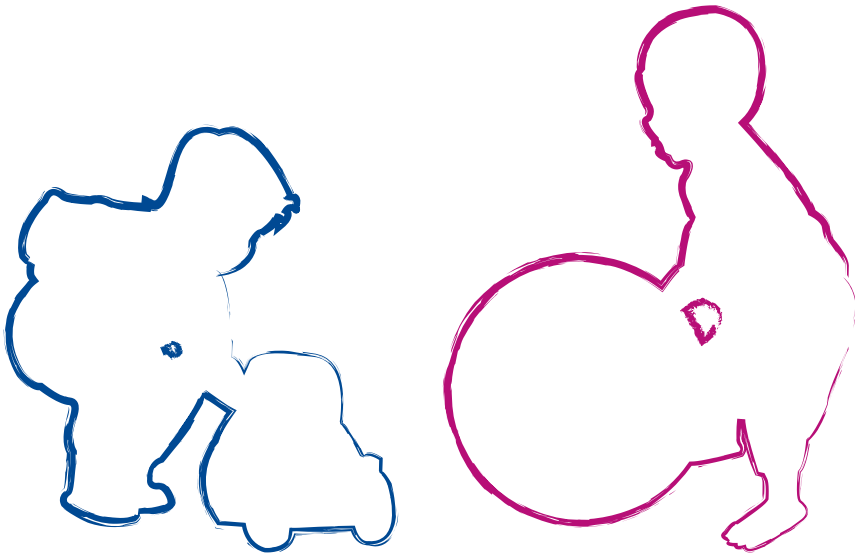
- statt sehen – hören und taktil-haptisch
- statt hören – sehen und taktil-kinästhetisch

Die Informationsaufnahme über zwei Sinne bietet einer großen Anzahl von eingeschränkten Personen Ausgleichsinformationen für ihre Orientierung. Das Prinzip ist auch für Menschen ohne Behinderungen eine Erleichterung und findet jetzt schon im Alltag Anwendung, z. B. bei Klingeltönen und gleichzeitigem Vibrationsalarm eines Mobiltelefons.

Um die Diversität individueller Raumbedürfnisse in einer Kita zu fokussieren, bieten sich raumnutzungseinschränkende Kategorien an. Nachfolgend werden diese Kategorien und entsprechende spezifische Bedürfnisse erläutert.

4.1 Seheinschränkung

Der Ausfall oder die Einschränkung des Sehsinns, über den Menschen rund 85 Prozent ihrer Informationen aufnehmen, verlangt vom Individuum eine vielfältige Kompensationsleistung. Der Sehsinn dient der visuellen Erfassung der Umwelt und stellt die erste Kontaktbrücke zu anderen Menschen her. Farben, Formen, Größe, Entfer-



nung und Bewegung von Objekten werden mit diesem Sinnessystem erfasst und damit die räumliche Orientierung ermöglicht. Beim Betreten eines Raumes wird dieser zuerst mit den Augen durchwandert. So können seine Qualitäten wie die Größe, Form, Ausrichtung und Ausstattung, seine Öffnungen und mit ihnen die Ausrichtung zum Licht erfasst werden. Die visuelle Wahrnehmung menschlicher Mimik und Körpersprache unterstützt maßgeblich den Informationsgehalt von Kommunikationsprozessen und damit die Entwicklung von Empathie und die soziale Integration.

Um beide Prozesse zu unterstützen, müssen Informationen ggf. über Assistenzsysteme (Brille, Kontaktlinsen, Lupe) verstärkt oder auf anderem Wege weitergegeben werden. Laut dem Zwei-Sinne-Prinzip sind für diese Kategorie **auditive (Hörsinn) und taktile-haptische Zugänge (Tastsinn)** möglich. Akustische Informationen, z. B. Klingeln,

Ansagen und differierende Bodenbeläge, unterstützen die räumliche Orientierung. Sprache und Brailleschrift als haptische Schriftsprache stellen den Kontakt zu anderen Menschen her und bieten sozialräumliche Orientierung und Zugehörigkeit. Eingeschränkte Sehfähigkeit kann mit **farblichen und/oder taktil-haptischen Kontrasten** unterstützt werden. Glaswände, Türen oder Möbel als schwer zu erkennende Barrieren sind hier ungeeignet.

Menschen mit Seheinschränkung oder ohne Sehfähigkeit lernen, sich mit ihren funktionierenden Sinnen einen Raum zu erschließen, um ein kognitives Bild, eine spezifische „mental map“ zu konstruieren. Die **Konstanz der räumlichen Umgebung** ermöglicht Orientierung und Kontrolle und gibt dem Individuum ein Gefühl von Sicherheit und Entspannung. Ständig wechselnde Raumgestaltungen oder wechselnde räumliche Verortung der Bezugspersonen irritieren und führen zu Überforderung, Unsicherheit und Frustration.

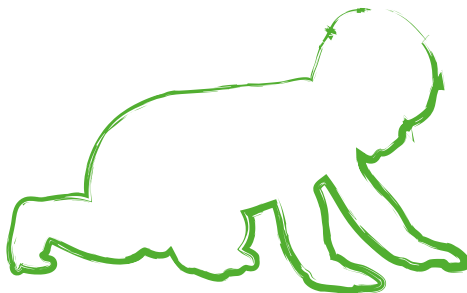
4.2 Höreinschränkung

Hören ist ein Fernsinn, über den Menschen rund zehn Prozent der Außenweltinformationen erhalten und der für das Individuum die permanente Kontrolle seiner Umwelt sicherstellt. Einschränkungen der auditiven Wahrnehmung minimieren den Erkenntnisgewinn von Schallereignissen: Entfernung, Art und Ort der Geräusche können nicht ausgemacht werden, Inhalte nicht richtig verstanden werden. Damit erhält das Individuum deutlich weniger Informationen, die seinem Selbstschutz dienen und soziale Kontaktaufnahme ermöglichen. Nicht gut zu hören, stellt in heutigen Lebenswelten ein nicht unbeträchtliches Risiko dar, weil viele Informationen für richtiges Verhalten im öffentlichen Raum über diesen Kanal weitergegeben werden, z. B. Zugdurchsagen, Hupen, Sirenen. Individuen, die in unbekanntenen Situationen diese Informationen nicht aufnehmen können, werden sich nicht adäquat verhalten, sie sind eingeschränkt.

Laut des Zwei-Sinne-Prinzips können für höreingeschränkte Menschen **Signale über visuelle und taktil-kinästhetische Wahrnehmung** (z. B. Vibration) vorgehalten werden. Neben spezifischen Assistenzsystemen wie Hörgeräte, Cochlea-Implantate etc. können Klingeln, die gleichzeitig mit einer Leuchte oder einem Vibrationsgerät gekoppelt sind, **Informationstafeln, farbliche Markierungen oder piktografische Orientierungen**, die auf die Raumnutzung hinweisen, die räumliche Orientierung unterstützen. **Gut beleuchtete und akustisch ausgestattete Räume**, die neben der Beobachtung der Mimik (Lippenlesen) die Sprachwahrnehmung unterstützen, ermöglichen den sozialen Austausch, Kontaktaufbau und Aktivitäten mit Anderen.

4.3 Mobilitätseinschränkung

Die menschliche Mobilität entwickelt sich im Laufe der ersten 12 bis 18 Monate. Die Fähigkeit des selbstbestimmten Ortswechsels durch Krabbeln, Kriechen, Robben, Gehen und Laufen erwerben kleine Kinder aus Eigenmotivation. Sie wollen die Nähe zu ihrer Bezugsperson herstellen und die Dinge und Räume ihrer Umgebung erkunden. Dieser Lernprozess kann durch individuelle Voraussetzungen und/oder soziale Situationen beeinträchtigt werden, sodass es zu zeitweisen oder dauerhaften individuellen Mobilitätseinschränkungen bis hin zur Immobilität kommen kann. Auch im weiteren Lebensverlauf, z. B. durch Erkrankungen und Unfälle, kann es zu Mobilitätseinschränkungen kommen. Jedes Individuum muss



in dieser Situation als spezifische Entwicklungsaufgabe eine individuelle Art seiner Mobilität entwickeln.

Zum Teil kann der Kompensationsbedarf durch Assistenzsysteme, z. B. orthopädische Schuhe und Stützen, Rollstuhl, Gehhilfen, ausgeglichen werden. Zusätzlich wird die Mobilität durch eine **angemessene räumliche Ausstattung und Möblierung** unterstützt. Treppen, hohe Schwellen, unsichere Untergründe, z. B. Sand, Podeste, hohe Teppiche, dicke Matten, stellen z. T. unüberwindliche Hürden dar, ebenso wie schwergängige Türen, unerreichbare Klingeln, Türdrücker, Lichtschalter, Fensterknebel etc., da sie aus der jeweiligen Position nicht erreicht oder benutzt werden können.

4.4 Einschränkung in der Raumnutzungskompetenz

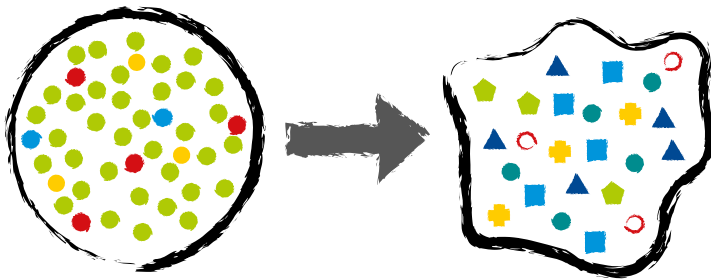
Physisch gesunde Menschen können aufgrund psychischer Belastung, Erkrankungen oder sozialisationsbedingter Erfahrungen ein erheblich einschränkendes Raumnutzungsverhalten entwickeln. Sie bewegen sich unsicher, können sich nicht gut ohne Hilfe orientieren, haben keine Erfahrungen in Bezug auf angemessenes Verhalten mit spezifischen Geräten, Materialien, Prozessen etc. Nichtmenschliche Unterstützungssysteme helfen diesen Personen meist nicht weiter. Sie selbst können aber ihren Unterstützungsbedarf oft auch nicht artikulieren. Diese Menschen benötigen achtsame Personen, die ihren Hilfebedarf erkennen, wohlwollende persönliche Ansprache und Begleitung und die wiederholte Demonstration erforderlicher Handlungen und Abläufe. Das Gefühl, willkommen zu sein und angemessene (feinfühlig) personale Assistenz, die Erfahrungen von Konstanz und Sicherheit in Abläufen und Strukturen können Unsicherheiten abbauen und die Raumnutzungskompetenzen erweitern.

Menschen aus anderen Kulturen und mit anderen Muttersprachen haben Schwierigkeiten mit unseren kulturspezifischen und deutschsprachigen Informationen und Orientierungsangaben. Hier bedarf es interkultureller Kompetenzen, um diesen Personengruppen barrierefreie Zugänge und ein selbstbestimmtes Nutzungsverhalten zu ermöglichen.

5 Ausblick

Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Menschliche Vielfalt mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen muss sich in der Gestaltung ihrer Umwelten widerspiegeln. Die Ausstattung des Gebäudes und der Räume einer Kindertageseinrichtung muss so gestaltet sein, dass vielfältigen Bedürfnissituationen adäquat entsprechen werden kann. Erklärtes Ziel muss es sein, einen Raum (physisch und psychisch) zu schaffen, in dem sich alle wohlfühlen. Dazu sind nicht nur Veränderungen innerhalb einer Institution notwendig, sondern auch der sozi-
alräumlichen und strukturellen Bedingungen der Einrichtung. Inklusion innerhalb bestehender Strukturen kann nur ein erster Schritt sein. Ihm muss die permanente Anpassung der Strukturen an wechselnde spezifische physische und psychische Bedürfnisse folgen.

Modell einer flexibleren Inklusion



Inklusion innerhalb
bestehender Strukturen

Die Struktur wird individuellen
Bedürfnissen angepasst

6 Zum Weiterlesen

6.1 „Kitaräume pädagogisch gestalten – Den Raum als Erzieher nutzen“

Der Raum nimmt wesentlich Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Dieses Buch liefert fundiertes Wissen, um Kitaräume im Hinblick auf die Bedürfnisse von Kindern und unter Berücksichtigung verschiedener pädagogischer Konzeptionen optimal gestalten zu können. Unter anderem werden Analysemethoden von Räumen vorgestellt und ihr Einsatz in der konzeptionellen Raumgestaltung in Kitas erläutert. Die Autoren berücksichtigen alle wesentlichen Aspekte, die bei der Gestaltung von Kita-Räumen zum Tragen kommen. So stellen sie u. a. dar, welchen Einfluss Raum auf die kindliche Entwicklung von Bewegung, Kognition und Sprache hat und erläutern die rechtlichen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Vorgaben. Sie setzen die Raumgestaltung in den Kontext der Qualitätsentwicklung von Kitas und berücksichtigen dabei auch den Einfluss, den der Raum auf die pädagogische Fachkraft nimmt. In einem Ausblick widmen sie sich dem Thema Raumgestaltung und Inklusion.

Wilk, M./Jasmund, C. (2015): Kitaräume pädagogisch gestalten – Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim: Beltz

6.2 „DIN 18040“

Teil 1 der DIN 18040 stellt die Grundlagen für die Planung von barrierefreien öffentlichen Gebäuden bereit. Im Mittelpunkt des Kommentars stehen u. a. Besonderheiten bei der Erschließung, die Raumgeometrie und die Infrastruktur. Besondere Aufmerksamkeit wird der barrierefreien Ausstattung und Einrichtung gewidmet, um allen Personen eine selbstbestimmbare, unabhängige und selbstständige Nutzung öffentlicher Gebäude zu ermöglichen.

DIN e.V. (Hrsg.) (2011): Barrierefreies Bauen Band 1: Kommentar zu DIN 18040-1. Berlin: Beuth

6.3. „Index für Inklusion“

Tony Booth hat 2011 eine gründlich überarbeitete dritte Auflage des englischen „Index for Inclusion“ herausgebracht. Der Index bietet – neben einem Phasenmodell mit zeitlicher Strukturierung – ein großes Menü von inhaltlichen Impulsen an, das zunehmend differenziert in drei Dimensionen, unterteilt in sechs Bereiche, aufgegliedert in 44 Indikatoren und schließlich ausgebreitet in 560 Fragen auf etwa 50 Seiten sowohl zur momentanen Praxis als auch zu möglichen nächsten Schritten Anregungen bietet. Die ursprüngliche Version für Schulen wurde von den englischen Autoren um eine für Kindertageseinrichtungen ergänzt. Den Index gibt es seit 2006 als übersetzte Ausgabe für Kindertageseinrichtungen, er kann über den Buchhandel oder über die GEW bestellt werden.

Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW

Eine weitere deutsche Index-Version für eine inklusive kommunale Entwicklung wurde von der Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011 herausgegeben: „Inklusion vor Ort. Ein kommunaler Index für Inklusion – ein Praxishandbuch“ ist beim Deutschen Verein für private und öffentliche Fürsorge inzwischen in zweiter Auflage 2013 erschienen. Im Rahmen der Vorarbeiten für den kommunalen Index wurde 2010 das Arbeitsbuch „Kommunaler Index für Inklusion“ entwickelt. Download unter: http://www.montag-stiftungen.de/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf

Brokamp, B. (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge

Seit November 2011 ist eine Gruppe mit vielfältigen Erfahrungen in der Arbeit mit dem Index und seinen verschiedenen Versionen dabei, einen neuen deutschsprachigen „Index für Inklusion in der Bildung“ zu entwickeln, Download unter: www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/100/135/lang,de/

6.4 „Sichere Kita“

Die virtuelle „Sichere Kita“ der Unfallkasse NRW bietet schnelle und gute Orientierung über die Vorschriftenlage für den Bau und die Gestaltung von Räumen und Außengelände von Kindertageseinrichtungen. Daneben finden sich organisatorische Hinweise für den Betrieb. Die Seite ist sowohl für Pädagoginnen und Pädagogen sowie Planerinnen und Planer aufbereitet.

www.sichere-kita.de

7 Literaturverzeichnis

- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW.
- Bowlby, J. (1975): Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler
- Brazelton, T. B./Greenspan, S. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim: Beltz
- Brokamp, B. (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge
- Corsaro, W. A. (2008): „Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion“. In: Kreuzer, M. (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, Basel: E. Reinhardt, S. 14-21
- Erikson, E. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DGUV (Hrsg.) (2014): Positionspapier „Inklusion in Bildungseinrichtungen“ des Fachbereichs Bildungseinrichtungen (nicht veröffentlicht)
- Garai, D. et al. (2010): „Die Rolle der Fachkräfte in der inklusiven Bildung und Erziehung“. In: Kron, M. (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-53
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe

- Haug, P. (2008): „Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext“. In: Kreuzer, M. (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, Basel: E. Reinhardt, S. 36-51
- Havighurst, R. J. (1953): Human development and education. New York: Longmans & Green
- Havighurst, R. J. (1976): „Entwicklungsaufgaben“. In: Oerter, R. (Hrsg.) (1988): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 121 ff.
- Herm, S. (2012): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Das Praxisbuch zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen
- Kirche, T./Töppich, J./Koch-Gromus, U. (2009): „Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung.“ In: Bitzer, E. M. et al. (Hrsg.): Kindergesundheit stärken! Vorschläge zur Optimierung von Prävention und Versorgung. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 252-259
- Kron, M. (2010): „Heterogenität – ein elementarer Aspekt in der inklusiven pädagogischen Arbeit“. In: Kron, M. (Hrsg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32-39
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Maslow, A.H. (2010): Motivation und Persönlichkeit. 12. Aufl. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch
- MSW/MFKJKS (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Tageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Geldern: jva druck & medien

- Rauh, H. (2006): „Von der Familie in die Krippe. Bindungsprozesse und Übergänge gestalten.“ In: Friedrich Verlag (Hrsg.): TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Den Wandel gestalten. (5/6), S.88-92
- Schuppener, S. (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Stamer-Brandt, P. (2012): Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag. 1. Aufl. Köln, Kronach: Link
- Tietze, W. (Hrsg.) (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Weimar, Berlin: Verlag das netz
- Thinschmidt, M. (2010): „Belastungen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte. Übersicht zu zentralen Ergebnissen aus vorliegenden Studien.“ In: GEW (Hrsg.): Ratgeber. Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst. Coburg: Leutheußer, S. 17-26
- UK NRW (Hrsg.) (2010): Prävention in NRW/40. Sicher bilden und betreuen – Gestaltung von Bewegungs- und Bildungsräumen für Kinder unter drei Jahren. Düsseldorf: UK NRW
- UK NRW (Hrsg.) (2015): Prävention in NRW/51. Die sichere Kindertageseinrichtung. Eine Arbeitshilfe zur Planung und Gestaltung. Düsseldorf: UK NRW
- UK NRW/BGW/LIA NRW (Hrsg.) (2015): Lärmprävention in Kindertageseinrichtungen. 5. Aufl. Düsseldorf: UK NRW

- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Der Paritätische/Diakonie/GEW (Hrsg.). Berlin: Alice-Salomon-Hochschule, Download unter: <http://www.diakonie.de/forschungsbericht-schluessel-zu-guter-bildung-erziehung-11997.html>
- Viernickel, S./Voss, A. (2013): Strukturqualität und Erzieherinnen-gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Ein Forschungsprojekt zum Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Gesundheit des Personals in Kindertageseinrichtungen in NRW. UK NRW, DGUV (Hrsg.). Berlin: Alice Salamon Hochschule. Kurzfassung in: UK NRW (Hrsg.) (2014): Prävention in NRW/55. Gesundheit am Arbeitsplatz Kita. Ressourcen stärken, Belastungen mindern. Düsseldorf: UK NRW
- Viernickel, S./Weßels, H. (2015): Die Bedeutung von Lärm und Lärm-schutzmaßnahmen im Kontext weiterer Faktoren für die Gesundheit und das Wohlbefinden des Personals in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule (nicht veröffentlicht)
- UN-Behindertenrechtskonvention: www.un-brk.de
- Weltgesundheitsorganisation (2013): „WHO | Physical Activity and Young People“. World Health Organization. URL: http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/index.html

8 Abkürzungen

BGW	Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
LIA NRW	Landesinstitut für Arbeitsgestaltung NRW
MFJKS	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW
UK NRW	Unfallkasse NRW

Notizen

Impressum

Herausgeber

Unfallkasse NRW
Sankt-Franziskus-Str. 146
40470 Düsseldorf
Telefon 0211 9024-0
Telefax 0211 9024-1355
E-Mail info@unfallkasse-nrw.de
Internet www.unfallkasse-nrw.de

Autorin

Prof. Dr. Christina Jasmund, Hochschule Niederrhein, Mönchengladbach

Redaktion

Regina Gerdon
Karin Winkes-Glüssenkamp

Gestaltung

Gathmann Michaelis und Freunde, Essen

Druck

F & D, Lichtenfels

Bildnachweis

Gathmann Michaelis und Freunde, Essen

1. Auflage Februar 2016

2.500 Exemplare

Bestellnummer

PIN 66

Unfallkasse NRW

Sankt-Franziskus-Str. 146
40470 Düsseldorf
Telefon 0211 9024-0
www.unfallkasse-nrw.de