

Dott, Janina; Licandro, Ulla

Förderung der Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in inklusiven Kindertageseinrichtungen

Stöhr, Wiebke [Hrsg.]; Podszus, Martin [Hrsg.]; Schulze, Gisela C. [Hrsg.]: Rehabilitationspädagogik. Handlungsfelder im Wandel. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 117-128



Quellenangabe/ Reference:

Dott, Janina; Licandro, Ulla: Förderung der Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in inklusiven Kindertageseinrichtungen - In: Stöhr, Wiebke [Hrsg.]; Podszus, Martin [Hrsg.]; Schulze, Gisela C. [Hrsg.]: Rehabilitationspädagogik. Handlungsfelder im Wandel. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 117-128 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-338786 - DOI: 10.25656/01:33878; 10.35468/6186-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-338786>

<https://doi.org/10.25656/01:33878>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Förderung der Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in inklusiven Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassung

Die gleichberechtigte Partizipation ist ein Grundrecht aller Kinder und kann im Sinne der ICF als „das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (WHO 2005, 16) definiert werden. Aktuelle Forschungserkenntnisse zeigen jedoch, dass Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in verschiedenen Bildungskontexten, auch in Kindertageseinrichtungen (Kitas), weniger partizipieren als ihre Peers. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag Maßnahmen präsentiert, wie ihre Partizipation im inklusiven Kita-Alltag gefördert werden kann. Dabei gilt es, sowohl personen- und umweltbezogene Einflussfaktoren zu berücksichtigen, als auch verschiedene Aktivitäten, wie z. B. das Freispiel, und Interaktionen mit Fachkräften und Peers so zu gestalten, dass alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen selbstbestimmt teilhaben können.

1 Einführung

Inklusion über die gesamte Lebensspanne, von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter, stellt ein wachsendes Forschungs- und Handlungsfeld der Rehabilitationspädagogik dar. Im Fokus steht dabei auch die Partizipation von Personen mit verschiedenen Beeinträchtigungen, (chronischen) Erkrankungen oder sozialen Benachteiligungen (Schnoor 2007). Partizipation in alltäglichen Aktivitäten und Lebensbereichen, z. B. in der Schule, der Freizeit oder im Arbeitsleben, hat einen bedeutenden Einfluss auf den Erwerb von Kompetenzen sowie die Gesundheit und das Wohlbefinden von Menschen (Law 2002); dies gilt auch für Kinder mit einer Entwicklungsbeeinträchtigung. Internationale Studien zeigen allerdings, dass diese im häuslichen Umfeld, in Kindertageseinrichtungen (Kitas) und in der Gesellschaft durchschnittlich weniger teilhaben als Kinder ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen (Benjamin u. a. 2017; Slavković u. a. 2021). Kitas können als bedeutender Sozialisationsraum

in der frühen Kindheit den weiteren Bildungs- und Lebensweg entscheidend prägen (Schmude 2013) und im Sinne des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; United Nations 2006) wird zunehmend betont, dass *alle* Kinder das Recht auf Teilhabe am allgemeinen, d. h. an einem inklusiven Bildungssystem haben. Daher stellt sich die Frage, wie die Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in inklusiven Kitas individuell gefördert werden kann.

Der Begriff „Entwicklungsbeeinträchtigungen“ (engl.: developmental disabilities) wird im deutschsprachigen Raum unterschiedlich verwendet. Es handelt sich um einen Sammelbegriff: „Developmental Disabilities are a group of lifelong conditions due to an impairment in physical, learning, language, or behavior areas“ (Zablotsky u.a. 2019, 2). In Anlehnung an diese Definition aus dem angloamerikanischen Raum wird er im Folgenden für Kinder mit unterschiedlichen Förder- und Unterstützungsbedarfen genutzt, die in verschiedenen Entwicklungsbereichen auftreten, zusammenhängen und zu einer Behinderung führen können.

2 Partizipation – Begriffsverständnis und Relevanz

Unter *Partizipation* versteht man im Sinne der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) „das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (WHO 2005, 16). Schon vor Einführung der ICF wurde der Begriff in der Gesundheits- und Sozialforschung verwendet und gewann seitdem auch in der Sonder- und Rehabilitationspädagogik an Bedeutung (Piškur u.a. 2014; Hollenweger 2015). Die ICF lässt sich als Instrument zur Konzeptualisierung und Rahmung von Partizipation nutzen und besteht aus zwei Teilen mit je zwei Komponenten: Auf der einen Seite stehen die Kontextfaktoren, welchen sowohl Umweltfaktoren als auch personenbezogene Faktoren zugeordnet sind. Auf der anderen Seite steht der Teil der Funktionsfähigkeit und Behinderung, welchem die Komponenten der Körperfunktionen und -strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation zugeordnet sind (WHO 2005). Die ICF beschreibt damit ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung: Behinderung wird nicht als individuelles Merkmal betrachtet, sondern als das Ergebnis eines Zusammenspiels der verschiedenen Komponenten. Hollenweger (2015) kritisiert jedoch, dass entgegen diesem Verständnis in Praxis und Forschung oft weiterhin kategoriale Behinderungsbegriffe genutzt werden.

So wie Behinderung ist auch das Konstrukt der Partizipation komplex und mehrdimensional und der Begriff wird in bisherigen Forschungsarbeiten uneinheitlich genutzt bzw. häufig nur unzureichend definiert. Imms u.a. (2016; 2017) identifizierten zwei Aspekte, die Partizipation im Kern ausmachen:

attendance und *involvement*. *Attendance*, als „Dabei-sein“ übersetzt (Spreer u. a. 2019, 215), beschreibt die Anwesenheit in einer Situation und kann z. B. durch die Häufigkeit der Teilnahme an einer Aktivität erfasst werden. *Involvement* bezeichnet hingegen das Erleben von Teilhabe im Sinne des „Eingebunden-seins“ (Spreer u. a. 2019, 215), wodurch die subjektive Perspektive des Individuums mehr in den Fokus rückt. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff „Teilhabe“ oft als Übersetzung für *participation* verwendet; so auch in der deutschen Fassung der ICF (WHO 2005) und in der UN-BRK (United Nations 2006). Jedoch findet in verschiedenen Kontexten auch eine Differenzierung statt: Dabei wird Partizipation eher demokratiebezogen als Mitbestimmung und Beteiligung an Entscheidungsprozessen gefasst (Niediek 2023) und der Begriff Teilhabe eher verwendet, wenn es um die Schaffung gleicher Chancen sowie die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und an der Gesellschaft geht, insbesondere für Kinder mit Behinderung. Dies gilt auch für die frühkindliche Bildung (Gebhard u. a. 2021). Prengel (2016, 10) beschreibt Partizipation in diesem Zusammenhang als „die Möglichkeit der Kinder, in ihren Lebens- und Lernzusammenhängen Einfluss zu nehmen“ und postuliert damit ein für den frühpädagogischen Diskurs weites Partizipationsverständnis, statt es auf die demokratiebezogene Bedeutung zu beschränken. Daneben existieren weitere Bezeichnungen des Konstrukts, wie der oft synonym verwendete Begriff „soziale Partizipation“ (Piškur u. a. 2014). Aufgrund dieser Kontextabhängigkeit ist es wichtig, dass Partizipation klar definiert und operationalisiert wird.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird Partizipation als Zusammenspiel der Aspekte *attendance* (Teilnahme) und *involvement* (Teilhabe) verstanden, wobei die Teilnahme an einer Aktivität eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Teilhabe darstellt (Imms u. a. 2016; 2017). Der Begriff Teilhabe wird synonym zu Partizipation verwendet, wenn damit die volle Partizipation im Sinne von *involvement*, d. h. eingebunden und einbezogen sein, gemeint ist. Erst dadurch ist eine tatsächliche Mitgestaltung der eigenen Lebenssituation und Bildungs- und Förderprozesse möglich. Im Kontext der frühkindlichen Bildung lässt sich auf der einen Seite das Recht von Kindern auf Teilhabe an Bildung festhalten, auf der anderen Seite sollen dadurch Barrieren abgebaut und wichtige Grundlagen für die weitere (gesellschaftliche) Teilhabe gelegt werden (Sulzer & Wagner 2011; Gebhard u. a. 2021). Hier lassen sich enge Zusammenhänge zwischen den Konstrukten Inklusion und Partizipation erkennen, denn beide haben das Ziel, die Rechte und Selbstbestimmung von Menschen zu fördern und stellen damit einen Gegenpol zu Ausgrenzung und Exklusion dar. In Bildungseinrichtungen kann Partizipation daher als ein Aspekt zur Herstellung und gleichzeitig zur Evaluation von Inklusion betrachtet werden (Maxwell u. a. 2018). So konstatiert auch Prengel (2016, 9): „Inklusion konkretisiert sich in Bildungsteilhabe und Partizipation.“

3 Kindertageseinrichtungen als Orte der Partizipation

Frühpädagogische Einrichtungen, hier zusammenfassend als Kitas bezeichnet, stellen die erste Stufe des Bildungssystems dar und übernehmen Aufgaben der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern vor dem Schuleintritt. Inklusion bereits hier zu verankern, ist ein wichtiger Baustein für den Abbau von Bildungsbenachteiligung und für die gesamtgesellschaftliche Umsetzung von Inklusion (Schmude 2013). Das Erleben des gemeinsamen Spielens und Lernens in inklusiven Kitas kann die Entscheidungen von Kindern und ihren Eltern für den weiteren Bildungsweg nachhaltig prägen (Platte 2020). Ein weites Inklusionsverständnis bezieht sich dabei auf verschiedenste Heterogenitätsdimensionen (z. B. Geschlecht, Sprache, sozioökonomischer Hintergrund; Sulzer & Wagner 2011). Im Rahmen dieses Beitrags liegt der Fokus auf Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen, deren Mehrfachzugehörigkeiten aber zu berücksichtigen sind.

3.1 Inklusion in Kitas

Kinder mit einer (drohenden) Behinderung erhalten Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB XII oder § 35a SGB VIII, die meist in Form eines Integrationsplatzes in einer Kita oder durch Frühförderung erbracht werden. Laut des Bildungsberichtes aus dem Jahr 2020 besuchen in Deutschland immer mehr Kinder, die Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten, inklusionsorientierte (Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfe) statt separierende Einrichtungen – bundesweit handelt es sich um ca. 48 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Jedoch gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während beispielsweise in Berlin und im Saarland über 70 % der Kinder mit Eingliederungshilfe inklusionsorientierte Einrichtungen besuchten, waren es in Rheinland-Pfalz knapp 29 % und in Niedersachsen nur 20 % – trotz des grundlegendes Rechts aller Kinder auf die gleichberechtigte Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem (United Nations 2006). Bisherige Studien deuten darüber hinaus auf verschiedene Vorteile und Chancen hin, die inklusive gegenüber separierenden Kitas haben; darunter die Entwicklung sprachlich-kommunikativer und sozial-emotionaler Kompetenzen sowie das Knüpfen von Freundschaften mit Peers ohne Beeinträchtigungen (Buyse & Bailey 1993; Justice u. a. 2014; Blackmore u. a. 2016). Der Forschungsstand ist jedoch heterogen und es werden auch mögliche Nachteile beschrieben – insbesondere, wenn keine zusätzliche Unterstützung zur Einbindung und Förderung der Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen vorhanden ist. Dazu gehören die Zurückweisung durch Peers oder das Szenario, dass Kinder zwar am Alltag in inklusiven Kitas teilnehmen, aber die volle Teilhabe an Aktivitäten und Interaktionen nicht verwirklicht wird (Buyse & Bailey 1993; Lloyd-Esenkaya

u.a. 2020). Folglich muss als Grundvoraussetzung für Partizipation die Möglichkeit zur Teilnahme an inklusiven frühpädagogischen Bildungs- und Betreuungsangeboten für alle Kinder sichergestellt werden. Zugleich muss ein besonderes Augenmerk den Faktoren gelten, welche die Teilhabe innerhalb der Kita fördern oder gefährden (Sulzer & Wagner 2011).

3.2 Unterstützung und Barrieren für Partizipation in Kitas

Der aktuelle Stand der Forschung zeigt, dass Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigung im Kita-Alltag oft weniger eingebunden sind oder in einem geringen Maße an Aktivitäten teilhaben als Kinder ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen (Leung u.a. 2011; Benjamin u.a. 2017; Golubović u.a. 2022; Kuutti u.a. 2022). Zudem interagieren sie seltener mit anderen Kindern und dafür mehr mit erwachsenen Interaktionspartner:innen (Harper & McCluskey 2002; Luttrupp & Granlund 2010). In der ICF werden sowohl personen- als auch umweltbezogene Kontextfaktoren aufgeführt, die Partizipation beeinflussen (WHO 2005). Bisherige Studien bestätigen, dass beide bedeutsam sind und das Vorliegen einer Entwicklungsbeeinträchtigung nicht der alleinige Grund für eine geringere Partizipation (im Sinne der Teilhabe) von Kindern ist (Law 2002; Castro & Pinto 2015).

Personen- und umweltbezogene Einflussfaktoren

Mit Blick auf personenbezogene Kontextfaktoren sind die sprachlich-kommunikativen und sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern von besonderer Bedeutung, um in Interaktionen treten zu können, insbesondere die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme, die Gestaltung sozialer Beziehungen und Fähigkeiten der Selbstregulation (Syczewska & Licandro 2021; Kuutti u.a. 2022). (Fein-)motorische Kompetenzen spielen für die Teilnahme und Teilhabe auf dem Spielplatz oder beim Malen und Basteln eine wichtige Rolle (Harper & McCluskey 2002; Leung u.a. 2011). Weitere Studien betonen den Einfluss von umweltbezogenen Faktoren, d.h. der räumlichen und materiellen Umgebung, sowie von sozialen und einstellungsbezogenen Faktoren auf Partizipation und schreiben diesen teilweise eine größere Bedeutung zu als den personenbezogenen Faktoren (Anaby u.a. 2013; Castro & Pinto 2015). Unterstützend wirkt eine barrierearme räumliche Umgebung, wie z.B. die Gestaltung von Spielplätzen, die von Kindern mit verschiedenen motorischen und wahrnehmungsbezogenen Kompetenzen genutzt werden können. Positive Einstellungen gegenüber Behinderung im Umfeld der Kinder stellen einen weiteren unterstützenden Faktor dar; negative Einstellungen oder das Unverständnis gegenüber bestimmten Verhaltensweisen können jedoch hinderlich sein und zum Ausschluss von Kindern führen (Anaby u.a. 2013).

Dahingehend zeigt sich, dass die Unterstützung durch die Familie und Peers einerseits und durch frühpädagogische Fachkräfte andererseits einen positiven Einfluss auf die Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen haben kann. Fehlt diese, z.B. aufgrund von Personalmangel in der Kita, kann dies eine mögliche Barriere für ihre Partizipation darstellen. Als Teil der Umweltfaktoren müssen zudem familienbezogene Faktoren (z.B. sozioökonomischer Status der Eltern) berücksichtigt werden, die in der frühen Kindheit eine wichtige Rolle spielen (Golubović u.a. 2022).

Aktivitäten und Interaktionen im Kita-Alltag

Benjamin u.a. (2017) beschreiben als Barriere für die Partizipation in Kitas, dass Aktivitäten nicht an die individuellen Bedarfe aller Kinder angepasst sind, sondern teilweise zu hohe sprachliche, soziale und kognitive Anforderung stellen. Hier sind sowohl strukturierte als auch unstrukturierte Situationen zu beachten: Als strukturiert gelten Situationen mit einem klaren (zeitlichen) Ablauf, wie der Morgenkreis oder angeleitete Spiele, die den Kindern eine gewisse Handlungssicherheit bieten. Unstrukturiert sind hingegen das Freispiel oder Zeit auf dem Spielplatz, wo die Kinder sich meist selbst aussuchen können, was bzw. wie genau sie eine Aktivität ausführen möchten (Smidt & Embacher 2020). Jedoch sind strukturierte und unstrukturierte Situationen nicht immer klar voneinander abzugrenzen. Der Grad der Strukturierung kann vielmehr als Kontinuum betrachtet werden, denn auch angeleitete Aktivitäten können stärker oder schwächer strukturiert sein, genauso wie Fachkräfte das Freispiel von Kindern und dort stattfindende Peer-Interaktionen mehr oder weniger beeinflussen und unterstützen können. In diesem Zusammenhang wird in stärker strukturierten Situationen oft auch von Fachkraft-geleiteten („adult-led“) und in schwächer strukturierten Situationen von Kind-geleiteten („child-led“) Aktivitäten gesprochen, wobei sich in beiden Fällen unterscheiden kann, inwiefern Impulse vom individuellen Kind aufgegriffen werden.

Untersuchungen haben herausgearbeitet, dass die Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in stärker strukturierten Situationen höher sein kann als in schwächer strukturierten, wie z.B. dem Freispiel mit Peers (Luttrupp & Granlund 2010; Golubović u.a. 2022). Zurückgeführt wird dies auf die hohen Anforderungen, die schwächer strukturierte Situationen an Kinder und ihre sprachlich-kommunikativen und sozial-emotionalen Kompetenzen stellen. In stärker strukturierten Situationen hingegen sind der Ablauf und die Erwartungen an ihr Verhalten oft eindeutiger, außerdem geben frühpädagogische Fachkräfte mehr vor und binden Kinder möglicherweise stärker ein. Dies deckt sich mit Beobachtungen, dass Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen insgesamt weniger mit ihren Peers und stattdessen mehr mit Fachkräften interagieren als Kinder ohne Beeinträchtigungen (Luttrupp & Granlund 2010).

Jedoch kann das gemeinsame Spiel mit Peers als „Kern inklusiver Bildungsprozesse“ (Heimlich 2020, 52) betrachtet werden und bietet Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen zahlreiche Gelegenheiten, voneinander zu lernen (Licandro 2022).

4 Schlussfolgerung: Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kita-Alltag fördern

Interaktionen spielen als Ort für die Aushandlung von Partizipation eine bedeutsame Rolle und werden sowohl durch individuelle personenbezogene Voraussetzungen der Interaktionspartner:innen, z.B. unterschiedliche sprachlich-kommunikative Kompetenzen (Niediek 2023), als auch umweltbezogene Faktoren beeinflusst. Diverse Studien stellen Fachkraft-Kind- und Peer-Interaktionen als zentrales Element von Partizipation heraus (Luttrupp & Granlund 2010; Coelho u.a. 2019). Dies zeigt, dass einerseits die übergeordneten stärker und schwächer strukturierten Aktivitäten, an denen Kinder im Kita-Alltag teilnehmen, und andererseits auch die konkreten Interaktionen innerhalb dieser so gestaltet sein müssen, dass alle Kinder aktiv an ihnen teilhaben können (siehe Abbildung 1).

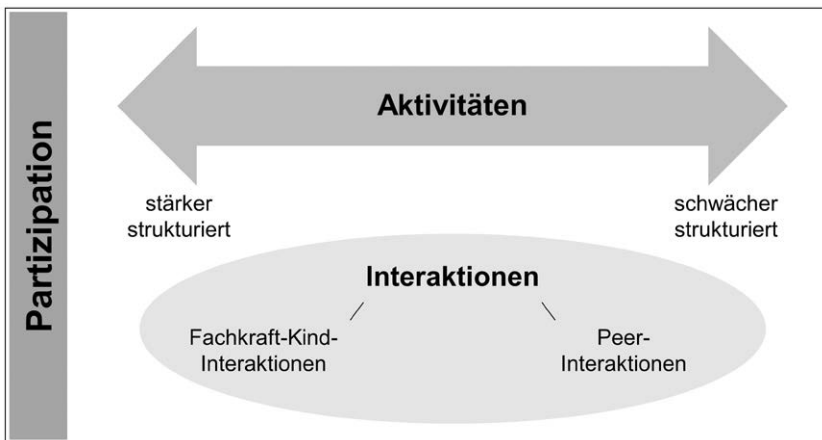


Abb. 1: Elemente der Partizipation in inklusiven Kindertageseinrichtungen

Demnach können je nach Kontext pädagogische Maßnahmen und Hilfestellungen auf unterschiedlichen Ebenen sinnvoll sein. Hinsichtlich der Umweltfaktoren sind es neben dem Klären von logistischen und baulichen Fragen (z.B. Transport zur Einrichtung, barrierefreier Zugang) häufig

Fragen bezüglich des Personals, einschließlich des Bedarfs an mehr Personal und Bemühungen zur Gewinnung von geeigneten Fachkräften, die die Arbeit in inklusiven Kitas beeinflussen (Weglarz-Ward u.a. 2019; Steed u.a. 2024). Außerdem deuten aktuelle Studien darauf hin, dass fröhpädagogische Fachkräfte Inklusion zwar positiv bewerten, aber weniger positiv über ihr eigenes Wissen und ihre Fähigkeiten in der Umsetzung von Inklusion bei jungen Kindern mit Behinderungen urteilen (Yu 2019). Des weiteren äußern sie Bedenken in Bezug auf die Schwere der Behinderung und den Grad des medizinischen, pflegerischen oder therapeutischen Unterstützungsbedarfs von Kindern (Steed u.a. 2024), was die Notwendigkeit qualitativ hochwertiger Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams unterstreicht.

Konkrete Maßnahmen, die laut Sarimski (2021) die Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen im inklusiven Kita-Alltag fördern können, betreffen z.B. die Gestaltung des Gruppenraums, die Zugänglichkeit von Spielsachen oder die Planung unterschiedlicher Aktivitäten. Übergeordnete Fragen, die das Team dabei unterstützen können, sind folgende (Sarimski 2021, 50):

- Welche Anregung soll das Kind bei dieser Aktivität erhalten?
- Welche Anpassungen müssen vorgenommen werden, um ihm die Beteiligung zu erleichtern?
- Welche pädagogischen Hilfen benötigt es?
- Wer übernimmt die Verantwortung für die Umsetzung der Hilfen?
- Woran können wir erkennen, dass die Unterstützung wirksam ist?

Die Aushandlung von Partizipation in Interaktionen mit anderen Kindern stellt eine Grundvoraussetzung dar, um soziale Akzeptanz zu erfahren und Freundschaften aufzubauen. Peers können darüber hinaus wichtige Rollen übernehmen, wie z.B. die Bereitstellung von geeigneten Verhaltensbeispielen, die Initiierung von Interaktionen und die Aufforderung zu und Verstärkung von Zielverhaltensweisen (Gunning u.a. 2019). Besonders Interaktionen in schwächer strukturierten Aktivitäten stellen Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen jedoch oft vor Herausforderungen (Luttrupp & Granlund, 2010; Syczewska & Licandro 2021). Bei Bedarf ist hier eine sensible und individualisierte Begleitung und Unterstützung durch fröhpädagogische Fachkräfte notwendig (Dott & Licandro 2022), um zu gewährleisten, dass alle Kinder selbstbestimmt teilhaben können.

5 Ausblick

Erfahrungen und Bedingungen rund um die gelingende Partizipation von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in inklusiven Kitas stellen weiterhin ein großes Praxis- und Forschungsdesiderat dar. Vertiefte Erkenntnisse über personenbezogene und umweltbezogene Einflussfaktoren und mögliche Ansätze zur Förderung ihrer Teilhabe sind besonders wichtig, um die (rehabilitations-)pädagogische inklusive Praxis in Kitas stetig zu verbessern. Eine zentrale Rolle zur Förderung der Partizipation spielen Interaktionen mit Peers und Fachkräften im Rahmen verschiedener Aktivitäten. Relevant ist zudem ein einheitliches Begriffsverständnis von Partizipation, welches bedeutsam für die Aussagekraft und Vergleichbarkeit empirischer Studien und daraus abzuleitende Implikationen ist.

Literatur

- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A. & Law, M. (2013): The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. In: *Disability and Rehabilitation* 35 (19), 1589-1598.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.
- Benjamin, T. E., Lucas-Thompson, R. G., Little, L. M., Davies, P. L. & Khetani, M. A. (2017): Participation in early childhood educational environments for young children with and without develop-mental disabilities and delays: A mixed methods study. In: *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics* 37 (1), 87-107.
- Blackmore, R., Aylward, E. & Grace, R. (2016): ‚One of the kids‘: Parent perceptions of the deve-lopmental advantages arising from inclusion in mainstream early childhood education services. In: *Australasian Journal of Early Childhood* 41 (2), 13-17.
- Buyse, V. & Bailey, D. B. (1993): Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. In: *The Journal of Special Education* 26 (4), 434-461.
- Castro, S. & Pinto, A. (2015): Matrix for assessment of activities and participation: Measuring functioning beyond diagnosis in young children with disabilities. In: *Developmental Neuro-rehabilitation* 18 (3), 177-189.
- Coelho, V., Cadima, J. & Pinto, A. I. (2019): Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. In: *Early Education and Development* 30 (6), 800-816.
- Dott, J. & Licandro, U. (2022): Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern mit Beeinträchtigungen im Vorschulalter. In: E. Wilken (Hrsg.): *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 50-62.
- Gebhard, B., Völlm, C. & Fink, A. (2021): Partizipation in der Frühpädagogik - die ICF als disziplin-verbindendes Element. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14. Jg., 199-214.
- Golubović, Š., Đorđević, M., Ilić, S. & Nikolašević, Ž. (2022): Engagement of preschool-aged chil-dren in daily routines. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (22), 14741.
- Gunning, C., Breathnach, Ó., Holloway, J., McTiernan, A. & Malone, B. (2019): A systematic review of peer-mediated interventions for preschool children with autism spectrum disorder in inclusive settings. In: *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, volume 6, 40-62.

- Harper, L. V. & McCluskey, K. (2002): Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. In: *Early Childhood Research Quarterly* 17 (2), 148-166.
- Heimlich, U. (2020): Kinder mit Behinderungen. Freies Spiel als genuiner Ort für Partizipation. In: A. König & U. Heimlich (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer, 48-72.
- Hollenweger, J. (2015): Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. In: *Lernen und Lernstörungen* 4 (1), 31-41.
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P. & Granlund, M. (2016): ‚Participation‘: a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. In: *Developmental Medicine & Child Neurology* 58 (1), 29-38.
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenberg, B., Rosenbaum, P. L. & Gordon, A. M. (2017): Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. In: *Developmental Medicine & Child Neurology* 59 (1), 16-25.
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J. & Kaderavek, J. N. (2014): Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special-education inclusion. In: *Psychological Science* 25 (9), 1722-1729.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N. & Reunamo, J. (2022): Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. In: *European Journal of Special Needs Education* 37 (4), 587-602.
- Law, M. (2002): Participation in the occupations of everyday life. In: *American Journal of Occupational Therapy* 56 (6), 640-649.
- Leung, G. P. K., Chan, C. C. H., Chung, R. C. K. & Pang, M. Y. C. (2011): Determinants of activity and participation in preschoolers with developmental delay. In: *Research in Developmental Disabilities* 32 (1), 289-296.
- Licandro, U. (2022). Förderung durch Peers. In: A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*, Band Sprachförderung in Kindertagesstätten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 186-198.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J. & St Clair, M. C. (2020): What are the peer interaction strenghts and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (9), 3140-3166.
- Luttrupp, A. & Granlund, M. (2010): Interaction - it depends - a comparative study of interactions in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. In: *Scandinavian Journal of Disability Research* 12 (3), 151-164.
- Maxwell, G. R., Granlund, M. & Augustine, L. (2018): Inclusion through participation: Understanding participation in the International Classification of Functioning, Disability, and Health as a methodological research tool for investigating inclusion. In: *Frontiers in Education* 3 (41), 1-16.
- Niediek, I. (2023): Partizipation. In: M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.): *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-32.
- Piškur, B., Daniëls, R., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., Smeers, R. J. E. M., Norton, M. & Beurskens, A. J. H. M. (2014): Participation and social participation: are they distinct concepts? In: *Clinical Rehabilitation* 28 (3), 211-220.
- Platte, A. (2020): Inklusion - Implikationen eines Leitbegriffs für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 87-97.
- Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Sarimski, K. (2021): *Kinder mit Behinderungen in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schmude, C. (2013): Inklusion - (k)ein Thema der Frühpädagogik? In: Frühe Bildung 2 (4), 215-218.
- Schnoor, H. (2007): Schlusswort: Emanzipation und Behinderung. Überlegungen zu einer emanzipatorischen Rehabilitationspädagogik. In: H. Schnoor (Hrsg.): Leben mit Behinderungen. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen. Stuttgart: Kohlhammer, 268-271.
- Slavković, S., Pavić, S. & Golubović, Š. (2021): The importance of assessing the pre-school children's participation at home, preschool and community setting. In: Child Care in Practice 30 (2), 130-140.
- Smidt, W. & Embacher, E.-M. (2020): How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. In: European Early Childhood Education Research Journal 28 (6), 864-883.
- Sozialgesetzbuch Achtes Buch (SGB VIII), in der Fassung vom 11. September 2012 (BGB1. I S. 2022), zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 8. Mai 2024 (BGB1. 2021 I Nr. 152).
- Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch (SGB XII), in der Fassung vom 27. Dezember 2003 (BGB1. I S. 3022, 3023), zuletzt geändert durch Artikel 7 des Gesetzes vom 8. Mai 2024 (BGB1. 2021 I Nr. 152).
- Spree, M., Fink, A. & Gebhard, B. (2019): Stichwort Partizipation. In: Frühförderung interdisziplinär, 38. Jg., 214-217.
- Steed, E. A., Strain, P. S., Rausch, A., Hodges, A. & Bold, E. (2024). Early childhood administrator perspectives about preschool inclusion: A qualitative interview study. Early Childhood Education Journal, volume 52, 527-536. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01448-0>
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München: Deutsches Jugendinstitut eV.
- Syczewska, A. & Licandro, U. (2021): Children who lead get the language they need!? Initiierungen von Peer-Interaktionen von Kindern im Zweitspracherwerb. In: Frühe Bildung 10 (2), 80-87.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
- Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M. & Timmer, J. (2019). Factors that support and hinder including infants with disabilities in child care. In: Early Childhood Education Journal 47 (2), 163-173.
- WHO / World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.
- Yu, S. (2019). Head Start teachers' attitudes and perceived competence toward inclusion. In: Journal of Early Intervention 41 (1), 30-43.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Kogan, M. D. & Boyle, C. A. (2019): Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the United States: 2009-2017. In: Pediatrics 144 (4), e20190811.

Autor:innen

Dott, Janina (M.A.)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2581-7159>

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät I, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachentwicklung und -förderung,
Inklusion und Partizipation in frühpädagogischen Einrichtungen

E-Mail: janina.dott@uni-oldenburg.de

Licandro, Ulla, Prof. Dr.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5990-5029>

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät I, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität in Sprache und
Kommunikation, Erfassung und Förderung sprachlicher und
kommunikativer Kompetenzen in inklusiven Bildungskontexten

E-Mail: ulla.licandro@uni-oldenburg.de