Kitas als Türöffner

Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe

Interviews mit Fachkräften und Eltern geben Einblicke in die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung in hannoverschen Elterninitiativen

Inhalt Seite

Einleitung	3
Beschreibung des Projektes	5
Auf Initiative von Eltern – Elterninitiativen in Hannover	7
Rahmenbedingungen der gemeinsamen Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten	9
Gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Eltern	12
Bedeutung und Wirksamkeit heilpädagogischer Arbeit	15
Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften	20
Zusammenarbeit im Team und über die Einrichtung hinaus	24
Übergang vom Kindergarten in die Schule – eine Herausforderung	28
Von der Integration zur Inklusion	31
Ausblick	34
Links zu weiterführenden Informationen	35

Impressum

Die Broschüre »Kitas als Türöffner« wurde herausgegeben von der Leibniz Universität Hannover und der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e.V. im Februar 2011.

Gefördert durch:

nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur

Verfasser/innen:
Dr. Timm Albers, Svenja Bruck, Jenny Even, Stefanie Lüpke, Sarah Thomas, Heide Tremel

Fotos: Christian Wyrwa (im Auftrag der TUI AG), Grafik: Andrea Lüpke

Bestellungen bei der lagE e.V., info@elterninitiativen-nds-hb.de, Telefon 0511-161 40 45
Schutzgebühr: 3,- Euro

Einleitung

Mit dem Begriff der Inklusion verbindet sich der Gedanke, allen Kindern das gemeinsame Aufwachsen in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu ermöglichen. Die Inklusionspädagogik geht auf die Integrationsbestrebungen der 1970er Jahre zurück, die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindergarten und Schule voranzutreiben. Im Unterschied zu der damals üblichen Praxis, Kinder mit Behinderung in dafür spezialisierten Sondereinrichtungen unterzubringen, waren es insbesondere Eltern, die auf die Umsetzung einer gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im pädagogischen Alltag von Regeleinrichtungen drängten. Während es im Kindergartenbereich zu einem deutlichen Zuwachs an integrativen Plätzen gekommen ist, stellt die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in der Schule noch lange keine Selbstverständlichkeit dar. Vor einer besonderen Herausforderung stehen Familien, wenn der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ansteht, da Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts derzeit noch nicht in dem Maße bereit gestellt werden, wie dies von Eltern und Fachkräften gewünscht wird. Die gegenwärtige Praxis ist noch weit entfernt von der Idee der Inklusion, die auf Aussonderung verzichtet und Vielfalt als Chance betrachtet.

Unser Bildungssystem ist traditionell durch eine Homogenisierungstendenz geprägt, die sich dadurch kennzeichnet, möglichst gleichartige Lerngruppen zu schaffen und Kinder mit Beeinträchtigungen in gesonderten Einrichtungen zu unterstützen. In den letzten Jahrzehnten ist jedoch vor allem in der Frühpädagogik eine Neuorientierung erkennbar, die sich an der Perspektive einer integrativen Erziehung orientiert und die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern der Betreuung in Sonderschulen und Sonderkindergärten vorzieht. Aktuelle Forschungsergebnisse unterstreichen dabei eindrucksvoll das Potenzial für alle Kinder, wenn Vielfalt von Fachkräften nicht als Bedrohung, sondern vielmehr als Anstoß einer veränderten pädagogischen Praxis verstanden wird. Dabei müssen die hohen Ansprüche einer inklusiven Bildung, die an die fachliche Qualität in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu

stellen sind, betont werden: Inklusion braucht Professionalität und setzt ein verändertes Verständnis individueller Förderung und Unterstützung voraus.

Auch in Hannover ist es dem unermüdlichen Engagement von Eltern zu verdanken, dass immer wieder neue Integrationsplätze für Kinder mit Behinderung geschaffen werden. So wurden in der Vergangenheit trotz fehlender gesetzlicher Grundlagen insbesondere im Altersbereich der Kinder bis drei Jahre Elterninitiativen gegründet, die das Leitbild einer gemeinsamen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit stellen. In Niedersachsen besuchen 37 % der Kinder mit Behinderung integrative Kindertagesstätten (bundesweit: 60 %). Nur 6,6 % besuchen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung die Schule (bundesweit 18,4 %)[1].

Im gemeinsamen Aufwachsen von Anfang an liegt eine große Chance: Im Vorschulalter lernen Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen und erleben diese als Normalität. Sie begegnen anderen Kulturen und Sprachen mit Interesse, vergleichen unterschiedliche körperliche Voraussetzungen mit ihren eigenen Möglichkeiten und sind offener gegenüber Verschiedenheit.

1 Bertelsmann-Studie (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention erhält die Diskussion um die Integration von Kindern mit Behinderung eine neue Dynamik: Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention erkennt das Recht auf Bildung und die Pflicht auf Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen an. Dabei geht es um die Sicherstellung eines diskriminierungsfreien Zugangs zur allgemeinen Kindertageseinrichtung und zur allgemeinen Schule im sozialen Nahraum. Kinder mit Behinderung erhalten dabei die individuell notwendige Unterstützung im Bildungssystem. Inklusion verdeutlicht den Veränderungsbedarf in Krippen, Kindergärten und Schulen:

- Heilpädagogische Fachkräfte sind nicht nur für die Kinder mit einer diagnostizierten Behinderung zuständig, sondern erfüllen eine präventive Funktion, indem sie alle Kinder beobachten und die frühpädagogischen Fachkräfte beraten.
- Förder- und Entwicklungspläne werden nicht nur für Kinder mit festgestelltem Förderbedarf geschrieben, sondern dienen als Analyseinstrument für die individuellen Bedürfnisse aller Kinder einer Einrichtung.
- Statt einer Eingliederung nach Diagnose müssen Kostenträger und Leistungserbringer im Sinne einer flexiblen Ressourcenzuweisung für Einrichtungen kooperieren.
- Sondereinrichtungen müssen ihre Expertise allgemeinen Einrichtungen zur Verfügung stellen und sich zu ambulanten Unterstützungssystemen ohne Kinder weiterentwickeln.

Damit der hohe Anspruch an die pädagogische Arbeit nicht als unzumutbare Belastung, sondern als Chance zur Bereicherung des Alltags in Krippe, Kindergarten und Schule verstanden werden kann, ist eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt nötig. Elterninitiativen bieten aufgrund ihrer langjährigen Arbeit mit heterogenen Gruppen einen eindrucksvollen Fundus, dem wir im Rahmen unseres Projekts näher kommen durften. Wir sind sehr froh darüber, dass wir mit diesen Einblicken in die pädagogische Praxis Anstöße für die öffentliche Diskussion um Integration und Inklusion geben können.

Vielen Dank an alle beteiligten Fachkräfte und Eltern für die konstruktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit in Fachzirkeln und Interviews und für die wertvollen Erfahrungen, die wir in den zwei Jahren sammeln durften!

Das Projektteam
Dr. Timm Albers, Svenja Bruck, Jenny Even,
Stefanie Lüpke, Sarah Thomas, Heide Tremel

Hannover, Februar 2011

Beschreibung des Projektes »Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe«

Diese Broschüre entstand im Rahmen des Forschungsprojektes »Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe«, das durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) von 2009 bis Anfang 2011 gefördert wurde. Das Projekt wurde als Transferprojekt der Leibniz Universität Hannover (Prof. Dr. Bettina Lindmeier und Dr. Timm Albers, Institut für Sonderpädagogik), der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen (lagE e.V.) und dem Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB e.V.) mit der Zielsetzung durchgeführt, den Austausch und Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis zu befördern.

Wir haben dieses Forschungsprojekt auch deshalb durchgeführt, weil wir unterstützen wollten und wollen, dass gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung endlich wieder auf die politische Tagesordnung kommt und Inklusion zum Leitbild wird. Der Zeitpunkt bot sich an: Zum einen trat die UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 auch in Deutschland in Kraft, zum anderen konnten wir in Hannover beobachten, wie der Verein Mittendrin Hannover e.V. das Thema in die Politik und Öffentlichkeit brachte. Das Niedersächsische Kultusministerium reagierte auf den gesetzlich verankerten Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr (ab dem Jahr 2013) und auf die Kritik an den fehlenden gesetzlichen Grundlagen für integrative Krippen.[2] Das Land Niedersachsen brachte ein Modellprojekt auf den Weg, an dem auch zwei unserer Forschungsprojekteinrichtungen teilnehmen.

Ziel unseres Projektes war die Bestandsaufnahme der integrativen Praxis in hannoverschen Elterninitiativen und die Identifizierung von entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen für die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Besonders wichtig war es uns, die pädagogische, die institutionelle und die elterliche Perspektive auf die Entwicklung der Kinder einzubeziehen. Darüber hinaus war es zentrales Anliegen des Projektes, Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen, um für beide Seiten die Sichtweise und den Zugang zur integrativen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu erweitern.

Es wurden 25 ausführliche Interviews in elf Einrichtungen (zwei Krippen, sieben Kindergärten, zwei Horte) mit Eltern von Kindern mit Behinderung, mit therapeutischen Fachkräften und mit den jeweiligen Heilpädagog/innen geführt. In diesen qualitativen Interviews wurden Eltern und Fachkräfte zu ihren Erfahrungen mit der Integration in Kindertageseinrichtungen befragt. Alle Zitate in dieser Broschüre stammen aus den Interviews, die in diesem Projekt geführt wurden.

Die Auswahl der Forschungsmethoden basiert auf der Annahme, dass integrative Prozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden (vgl. Kron 2006):

- auf der subjektiven, innerpsychischen Ebene (Bewusstsein bei allen Beteiligten)
- auf der interaktionellen Ebene (zwischen allen Beteiligten)
- auf der institutionellen Ebene (in den verschiedenen Institutionen)
- auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene (Öffentlichkeit, Politik, Gesetze).

Um keine Ebene von vornherein auszuschließen und vielfältige Aspekte in den Interviews zulassen zu können, entschieden wir uns für offene Interviews.

Im Projektverlauf wurden außerdem sechs Fachzirkel veranstaltet, zu denen alle interviewten Personen eingeladen wurden. Im Mittelpunkt stand dabei immer eine bestimmte Fragestellung, die sich aus den Interviews ergeben hatte. Der Fachzirkel bot die Möglichkeit, Ergebnisse mit der Praxis zu diskutieren, Positionen herauszufordern und Aussagen zu ergänzen.

2 Mit dem neuen Kinderförderungsgesetz besteht spätestens ab 2013 für alle ein- bis dreijährigen Kinder ein individuell einklagbarer Rechtsanspruch auf einen bedarfsgerechten Betreuungsplatz. Obwohl der Bund den Ausbau an Betreuungsplätzen für die Ein- bis Dreijährigen mit einem eigenen Förderprogramm unterstützt, wurde aber auf besondere Vorgaben für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung verzichtet. Das Krippenausbauprogramm des Bundes überlässt diese Aufgabe und die Verantwortung für den Ausbau von integrativen Plätzen ausschließlich den Bundesländern und den Kommunen.

Besonders der Austausch zwischen den Wissenschaftler/innen und den Fachkräften fiel auf fruchtbaren Boden und soll durch Informationsaustausch zum Beispiel über Vorträge und engere Zusammenarbeit etwa in der Betreuung von Studierenden im Praktikum verstärkt werden. Für die Fachkräfte bieten die wissenschaftlichen Erkenntnisse einen besonders guten Rückhalt; sie werden in ihrer Wahrnehmung und Haltung zur Integration bestätigt. Sie konnten die Erfahrung machen, dass – anders als in Verwaltung und Politik – Integration und der Inklusionsansatz in der Forschung längst zu einem anerkannten und selbstverständlichen Bestandteil heutiger Pädagogik geworden ist.

Insgesamt haben wir im Verlauf des Projektes den Eindruck gewonnen, dass es eine positive Veränderung hinsichtlich der Offenheit gegenüber dem gesamten Thema Inklusion gibt. Die gesellschaftliche Thematisierung und die pädagogische und politische Arbeit von Integrationseinrichtungen und Selbsthilfevereinen in Hannover scheinen sogar dazu zu führen, dass Eltern selbstbewusster integrative Plätze einfordern und auch Verwaltung und Politik sich immer mehr diesem Thema öffnen.

Obwohl durch die integrativ arbeitenden Einrichtungen eindrücklich nachgewiesen werden kann, wie positiv die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung stattfindet, ist die gesamte Kita-Landschaft leider noch weit von dem Leitbild einer Pädagogik der Vielfalt entfernt. Dennoch kann man sicher behaupten, dass die Praxis im Elementarbereich weit fortgeschrittener ist als die bisherige integrative Praxis in den niedersächsischen Schulen.

Zielsetzung dieser Broschüre ist es, die von uns identifizierten wichtigsten Themenfelder des Projektes anhand von Zitatausschnitten aus unseren Interviews anschaulich darzustellen. Die Broschüre soll sowohl in den Einrichtungen – zum Beispiel als Arbeitshilfe für die konzeptionelle Weiterentwicklung – genutzt werden können als auch gleichzeitig der wissenschaftlichen Forschung den Blick für die Praxis und für praxisrelevante Forschungsfragen eröffnen.

Die Ergebnisse unserer Analysen wurden bei einer Fachtagung im Februar 2011 der Fachöffentlichkeit in Hannover vorgestellt.

Wir erhoffen uns, eine Diskussion zu den Potenzialen der Inklusion und zu den Möglichkeiten, die bisherigen Hindernisse aus dem Weg zu räumen, anregen zu können.

Literatur Projektantrag unter www.nifbe.de (Projektdatenbank)

Auf Initiative von Eltern – Elterninitiativen in Hannover

» *Ich denke, was wichtiger wäre, wir hätten so viele integrative Plätze, dass wir diese Integration wirklich langfristig gut vorbereiten können. Dass man sagen kann, das Kind wohnt in dieser Straße und da um die Ecke gibt es eine integrative Einrichtung, oder da um die Ecke ist die nächste Einrichtung. Und alle Einrichtungen arbeiten integrativ und da kann mein Kind hingehen. Vielleicht werden wir das ja eines Tages auch schaffen, dass es so ist.«* *Frühförderin*

Anfang der 80er Jahren machten sich Eltern auf den Weg, die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung zu ermöglichen. Die Tabuisierung des Themas Behinderung und das Erleben von Berührungsängsten und Ausgrenzung waren und sind für Eltern der Anstoß, darauf zu dringen, dass ihre Kinder mit Behinderung gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in Kindergarten und Schule spielen, lernen und leben können.

Damals wie heute war es für Familien schwer nachzuvollziehen, warum das eine Kind wohnortnah eine Kita besuchen konnte, während das andere Kind in einer Sondereinrichtung betreut werden sollte. Sie wollten selbst entscheiden können, welche Betreuung für ihr Kind geeignet ist, und sahen bei einer gemeinsamen Erziehung die gesellschaftliche Teilhabe als großen Vorteil – nicht nur für das Kind, sondern auch für die ganze Familie. 1984 gab es etwa 100 integrativ arbeitende Kinderläden in ganz Deutschland. Die Kinderladenbewegung in Deutschland hatte gezeigt, dass Eltern selbst organisiert Einrichtungen gründen konnten, deren pädagogisches Konzept sie selbst mit entwickelten. Auch in Hannover setzen sich einige engagierte Elterninitiativen das Ziel, die gemeinsame integrative Erziehung durchzusetzen und in ihren Einrichtungen zu leben.

Integration an jedem Ort, in jeder Einrichtung ist der Wunsch vieler Eltern und vieler Integrationspädagog/innen. Die Realität sieht leider immer noch anders aus. Überhaupt einen Platz zu finden, ist die Hauptsorge. Die integrativen Tageseinrichtungen führen Wartelisten und müssen entscheiden, wen sie aufnehmen. Eltern von Kindern mit einer Behinderung haben nur selten eine Wahl zwischen verschiedenen geeigneten und wohnortnahen Einrichtungen.

In integrativ arbeitenden Elterninitiativen finden sich unterschiedliche pädagogische Ansätze und Schwerpunkte. Außerdem hat jede Elterninitiative eine eigene Atmosphäre und Geschichte, die zu einer großen Vielfalt führt. Im Trägerbereich der Elterninitiativen prägen eingruppige Einrichtungen das Bild. In diesem kleinen, überschaubaren Rahmen entstehen schnell Kontakte zwischen den Familien, was auch oft ein Grund für die Wahl dieser Einrichtungsform ist.

» *Das (Leben) ist wieder normaler geworden, weil gerade bei diesen Elterninitiativen habe ich auch gemerkt, dass die Menschen anders sind als die Menschen, die man vorher in seinem Umfeld hatte. Ich weiß nicht warum, ich kann's mir wirklich nicht erklären. Wenn man ein krankes Kind hat, distanzieren sich viele Menschen. Und die im Kinderladen, die sind ganz anders, auch die Eltern. Im Gegenteil, was ich ganz toll fand, ohne dass wir was gesagt haben, sind wirklich die Eltern auf uns zugekommen.«* *Vater*

Besonders in der Krippe beziehungsweise Krabbelgruppe stehen die Eltern beim Bringen und Abholen, bei Elternabenden oder zusätzlichen Treffen wie Eltern-Cafes im regelmäßigen Kontakt. Der Wunsch sich auszutauschen, sich zu treffen, gemeinsam mit den Kindern etwas zu unternehmen ist hier häufig noch ausgeprägter als im Kindergartenalter.

» *Und ja eben auch das Miteinandersprechen – dass man eben erfährt, was passiert ist und ob alles gut gegangen ist. (...) Jimmy kann mir ja nun mal nicht viel erzählen. Also, auf jeden Fall der Kontakt – zu allen, zu anderen Kindern, zu den anderen Eltern. Darum ist es für mich ja auch mit der Elterninitiative schön, finde ich, dass du eben auch die Eltern kennen lernst. Dann weißt du ja auch, wie du die Kinder teilweise einschätzen kannst und so was. Und auch wie sie dazustehen zu dem Ganzen. Diese ganze Atmosphäre da.«* *Mutter*

Während die meisten Kinderläden gruppenintegrativ arbeiten, werden in Krippen fast ausschließlich einzelne Kinder integrativ betreut. In den letzten Jahren konnten sich viele Krippen neu gründen, auch viele Elterninitiativen nutzen das Krippenausbauprogramm des Bundes. Einige haben von Anfang an die Integration einzelner Kinder mit Behinderung konzeptionell und räumlich vorbereitet.

Je präsenter in einem Stadtteil die Integration in den Einrichtungen stattfindet, um so eher setzen sich auch andere Einrichtungen damit auseinander und finden schnell Ansprechpersonen. Für Eltern entsteht durch die Präsenz ein leichterer Zugang zu der Einrichtung.

» *Und dass es auch wirklich erwünscht ist, Eltern mit ins Boot zu holen, Transparenz zu schaffen: »Das machen wir« und »Mensch, komm zu uns und guck dir das hier an«. Und dass man wirklich auch als Einrichtung offen ist und das auch zeigt.«* *Heilpädagogin*

Immer noch ist es absolut nicht alltäglich, Kinder mit verschiedenen Behinderungen im Alltag zu treffen. Familien erleben dies als Ausgrenzung. Eine Kita, die sich mit ihren Kindern im Stadtteil zeigt (auf der Straße, im Supermarkt, auf dem Spielplatz, in der Bücherei, im Schwimmbad), bildet dabei ein Gegengewicht, das für die Familien eine hohe Entlastung bedeutet und auch positive Erfahrungen im Umgang mit anderen Familien ermöglicht.

» *Wir haben mit den Eltern da sehr gute Erfahrungen gemacht. Denn wie gesagt, das ist ganz toll. Unsere Tochter wurde abgeholt und sie wird gefragt, ob sie mit kann (zu Verabredungen). Und da sind alle gleich. Das ist ganz toll. Also, wenn wir so manchmal auf der Straße stehen und Ella sondieren, laufen die Leute weg oder gucken erschrocken.«* *Vater*

Ziel ist, dass jede Kita jedes Trägers integrativ arbeitet. Je kleiner die Organisationsform, desto leichter fällt oft die Umorientierung und Neustrukturierung, die aber gleichzeitig auch umso abhängiger vom Engagement einzelner ist. Integration muss immer wieder thematisiert werden, damit Eltern ein entsprechendes Bewusstsein entwickeln können und die Entwicklung der Einrichtungen mittragen können.

Literatur
Kinderladen-Initiative Hannover (2003): »Wenn nicht wir, wer dann. Wenn nicht jetzt, wann dann«, Hannover
B. Hüwe, C. Roebke (2006): Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen. Motive, Weg und Ergebnisse, Zeitschrift für Inklusion 1/2006

Rahmenbedingungen der gemeinsamen Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten

» *Für mich ist es Normalität, dass ich für Sachen kämpfen muss.«* *Mutter*

Eltern, die sich für ihr Kind eine integrative Kita und/oder Schule wünschen, müssen sich durch ein Dickicht bürokratischer und rechtlicher Hindernisse kämpfen. Die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung ist in Deutschland nicht die Regel, sondern die Ausnahme, die besonders beantragt, gefördert, begutachtet und zum Teil eingeklagt werden muss. Das Leben der Eltern von Kindern mit Behinderung ist auch geprägt von einem Gefühl des »Kämpfen Müssens«.

Recht auf Teilhabe

In der Bundesrepublik Deutschland ist für alle Menschen mit Behinderung das Recht auf Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und ein Benachteiligungsverbot auf allen gesetzlichen Ebenen verankert. Die geltenden rechtlichen Grundlagen sprechen eindeutig für eine integrative Tagesbetreuung von Kindern mit Behinderung beziehungsweise von Behinderung bedrohten Kindern. Eine Alterseinschränkung dieses Rechtes gibt es nicht.

Zuständigkeitsdschungel

Unterschiedliche Zuständigkeiten führen dazu, dass sich die verschiedenen Behörden gegenseitig die Kosten für die Betreuung, Bildung und Erziehung und für die Eingliederungshilfen zuweisen.

» *Weil das klar ist, dass man mit Paul da nicht einfach so durchkommt, ohne mal irgendwann geklagt zu haben.«* *Mutter*

In den Sozialgesetzbüchern SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe), SGB IX (Rehabilitationsgesetz) und SGB XII (Sozialhilfe) sind die Rechtsansprüche von Kindern mit Behinderung geregelt:

- Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist es die Aufgabe der Jugendhilfe, Angebote zur Förderung aller Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege vorzuhalten.
- Nach dem Sozialgesetzbuch IX ist es die Aufgabe der Sozialhilfe, über Eingliederungsmaßnahmen Kindern mit Behinderung die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Die Aufteilung dieser Aufgaben auf unterschiedliche Gesetzesbücher und damit auf unterschiedliche Landesministerien setzt sich auf der örtlichen Ebene fort. Die schwer zu überblickenden Zuständigkeiten von Jugend-, Sozial-, Gesundheits- und Schulämtern erschwert die Umsetzung einer gemeinsamen Erziehung.

Niedersächsisches Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder

Grundsätzlich gibt es nach dem Niedersächsischen Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KitaG) eine Hinwirkungspflicht der öffentlichen Träger der Jugendhilfe, die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung nach Möglichkeit in ortsnahen Kindertagesstätten zu gewährleisten (§§ 3,6 und 13,2).[3]

3 Beratend tätig sind das Niedersächsische Kultusministerium, die Stadt Hannover, Mittendrin Hannover e.V. und für Elterninitiativen die Kinderladen-Initiative Hannover e.V..

Die konkreten Rahmenbedingungen für die gemeinsame Erziehung in der Kita sind bisher folgendermaßen geregelt:

- Kindergarten:
  Die Rahmenbedingungen für teilstationäre Kindertagesstätten (2. DVO KitaG) werden nur für die Altersgruppe der Kindergartenkinder verlässlich geregelt: Es werden eine erhöhte Landesfinanzhilfe für die Personalkosten, mehr Verfügungszeiten und eine zusätzliche heilpädagogische Fachkraft im Rahmen der Eingliederungshilfe gewährt.
- Für Krippen wie für Horte gilt die 2. DVO nicht. Deshalb gibt es für Kinder unter drei Jahren in Niedersachsen keine Betriebserlaubnis für eine integrative Krippe oder altersübergreifende Gruppe. Nur in sehr seltenen Ausnahmefällen wurde ein integrativer Hort genehmigt. Die für den Kindergartenbereich geregelte »Einzelintegration« (wöchentlich zehn Stunden heilpädagogische Betreuung als teilstationäre Eingliederungshilfe) findet ebenfalls keine Anwendung. Gefördert wird unter Umständen eine stundenweise begrenzte ambulante Eingliederungshilfe. In Krabbelgruppen wie in Horten wurde bisher der Anspruch auf heilpädagogische Förderung in den Einrichtungen oft nur über den Klageweg erreicht. Bis 2011 können sich Krippen an dem Modellprojekt zur Integration in Krippen beteiligen.

Das Angebot an Plätzen und Grenzen durch Rahmenbedingungen

In Hannover melden sich pro Integrationsplatz im Kindergarten fünf bis zehn Kinder mit einer Behinderung an. Die Familien, die keinen Platz bekommen, müssen entweder auf einen sonderpädagogischen Platz ausweichen oder trotz des Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz noch ein Jahr warten, bis eventuell ein Platz für ihr Kind frei geworden ist. Die Förderung des Kindes muss dann weiter als Einzelförderung zu Hause stattfinden, ohne Teilhabemöglichkeiten in einer Gruppe.

1993 wurde in der Stadt Hannover das regionale Konzept zur Regelung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung verabschiedet (mittlerweile heißt es »Regionale Vereinbarung«) und zweimal überarbeitet (1998 und 2009). 1998 gab es in Hannover sieben sonderpädagogische Kitas mit 188 Plätzen und 32 Plätze in dreizehn integrativ arbeitenden Kitas, davon acht Elterninitiativen. Mittlerweile gibt es acht integrativ arbeitende Elterninitiativen für Kinder unter drei Jahren und elf Elterninitiativen für Kinder von drei bis sechs Jahren, die Kinder mit Behinderungen aufnehmen, und zwei integrative Schülerläden.

Die Aufnahme von Kindern mit Behinderung scheitert weder am Kind noch an der Bereitschaft der Erzieher/innen. Wenn sie scheitert, dann scheitert sie an den Rahmenbedingungen. Der gemeinsamen Erziehung, Betreuung, Bildung von Kindern stehen seit langem keine fachlichen Einwände mehr entgegen, das Problem liegt beim fehlenden bildungspolitischen und damit finanzpolitischem Willen zur Umsetzung. Die Einrichtungen bekommen dies ganz deutlich bei der Platzvergabe zu spüren:

» *Ja, dass es immer so kompliziert ist, diese Integrationsplätze zu vergeben, weil der Mangel so groß und die Nachfrage immer so groß ist. (...) Also wenn wir sechs Plätze haben, dann haben wir da vielleicht 20 Leute auf der Warteliste und dann können nur sechs diese Plätze haben. Und die anderen (Kinder ohne besonderen Förderbedarf), da weißt du, die finden schon irgendwo anders einen Platz und die werden irgendwo eine gute Betreuung für ihr Kind finden in dem Stadtteil. Bei den I-Plätzen (Integrationsplätze) weißt du, wenn du die wegschickst, dann haben sie eigentlich nix oder – es gibt wenig Alternativen.«* *Heilpädagogin*

Im Unterschied zu der auch im Krippenbereich schwierigen Situation aufgrund des Platzmangels belastet die Erzieher/innen in den integrativen Kinderläden eine Absage noch stärker, weil die Zeit für eine individuelle Förderung des Kindes in der Kindergruppe vor der Schule immer kürzer wird und dem Kind gute Entwicklungschancen genommen werden.

»*Das ist einfach immer so furchtbar deprimierend. Die Familien haben so viel Hoffnung auf einen I-Platz und es gibt eben dann einen oder zwei im Jahr. Und dann hast du da sechs, sieben Familien und du musst fast alle wegschicken. Das ist wirklich schwierig, weil man da so schwer entscheiden kann, wer braucht es am dringendsten, welche Eltern oder welches Kind? Das fände ich leichter, wenn man weiß, okay, wenn die nicht zu uns kommen, dann gehen sie in eine andere I-Gruppe.«* *Heilpädagogin*

Die Betriebserlaubnis für eine integrative Kindergartengruppe ermöglicht die Betreuung von zwei bis vier Kindern mit Behinderung. Einerseits wollen die Kitas alle Plätze besetzen, weil der Bedarf so hoch und das Angebot so begrenzt ist. Andererseits muss manchmal mit Blick auf die Gruppenkonstellation und die Belastbarkeit des Teams auch davon abgesehen werden. Die Entscheidung darüber kann sehr zwiespältig sein.

Eltern und Fachkräfte empfinden vor allem den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderungen als »Einbruch«: Die Kinder werden aus ihrer Umgebung, aus ihrer Gruppe herausgerissen und von ihren Bezugspersonen getrennt. Im Gegensatz zu den Regelkindern gehen sie oft ganz allein in eine neue Einrichtung.

Unter den jetzigen Rahmenbedingungen entscheiden sich Einrichtungen manchmal gegen die Aufnahme eines Kindes:

»*Spontan würde mir einfallen: Sobald ich wüsste, das Kind würde zu häufig hintenüber fallen. Weil wir vom Personal das nicht leisten könnten, in diesen Räumen nicht leisten könnten, weil dieses Kind vielleicht mehr Rückzug benötigt – in der Gruppe sein kann, aber mehr Rückzug benötigt als wir bieten könnten. Dann sind wir keine geeignete Gruppe für das Kind und dann müssten wird das auch so benennen.«* *Heilpädagogin*

Den Einrichtungen fehlt die Möglichkeit, sich flexibel den Bedürfnissen des Kindes anzupassen, zum Beispiel die Gruppe zu verkleinern, weil das Kind Hörprobleme hat und die Gruppenlautstärke zu hoch ist, oder ein Kind aufzunehmen, das viel pflegerische Unterstützung braucht, die Räume der Einrichtung dies aber nicht möglich machen, Platz für ein Bett oder ähnliches fehlt, oder für ein Kind, das oft wegläuft, das Außengelände nicht abzusichern ist. Keine Einrichtung in unserem Projekt machte eine bestimmte Behinderung zum Ausschlusskriterium.

»*Ich hätte keine Vorstellung, was für ein Kind das sein könnte, ganz ehrlich nicht. Ich glaube, ich könnte es nicht daran festmachen, dass es bestimmte Behinderungsbilder gibt, die da ausgeschlossen werden, das gar nicht. Sondern das wäre immer von diesem Kind, von diesem ganz konkret, abhängig: Ist das machbar oder ist das nicht machbar. Es könnte ja auch sein, dass es nur derzeit nicht machbar ist, dass es vielleicht in einem halben Jahr machbar wäre. (...) Das vertreten wir auch im Konzept, dass es kein Kind gibt, das man grundsätzlich nicht aufnehmen könnte, sondern dass immer nur unser Rahmen daran schuld sein könnte, dass wir ein Kind nicht aufnehmen können.«* *Heilpädagogin*

Inklusion als Leitbild würde aber genau das bedeuten: Für jedes Kind ein passendes Angebot zu machen, die Hilfen zum Kind zu bringen. Dazu bedarf es flexibler Rahmenbedingungen, die bisher nicht zur Verfügung stehen. Und es bedarf gut ausgebildeter Fachkräfte, die einen aufmerksamen und professionellen Blick für die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes haben, Fachwissen, Vorstellungen und Ideen, wie man diesen gerecht werden kann.

Literatur
Nds. KitaG, 2.DVO
SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetzt)
SGB IX (Rehabilitationsgesetz)
SGB XII (Sozialhilfegesetz)

Gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Eltern

» Wir haben vorher vier Jahre nicht eine Minute frei gehabt. Ja, definitiv nicht. Es gibt nichts, wo ich Lara gelassen hätte, keiner, der sich da auch nur dem angenommen hätte oder annehmen wollte. Und wir waren halt 24 Stunden für sie da. Und als dann der Kindergarten anfing, also, die erste Zeit bedeutete für mich eine große Anspannung. Jetzt, mittlerweile, ist es einfach so, dass ich wirklich in den fünf Stunden mal was schaffen kann. Und mal weggehen kann oder dass wir auch mal einen Kaffee trinken können. Wir waren vorher vier Jahre nicht mal Kaffee trinken – weil es einfach nicht möglich war.« *Vater*

Recht auf Teilhabe

Die im Dezember 2006 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) verabschiedete Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen legt eine völkerrechtliche Grundlage vor, die das Recht aller Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf Vermeidung von Benachteiligungen betont.

Im einleitenden Zitat wird deutlich, welchen Stellenwert die soziale Teilhabe am Leben der Gesellschaft für eine Familie besitzt. So kann die Entlastung der Betreuungspersonen, in der Regel der Mütter, sicherlich als entwicklungsförderlich für das Kind mit Behinderung betrachtet werden. An erster Stelle ist es für die Familien aber wichtig, in der Tagesbetreuung ein qualitativ hochwertiges Angebot vorzufinden, da die Förderung der Kinder für ihre Eltern einen weitaus höheren Stellenwert hat als die eigene Entlastung. Dies gilt möglicherweise auch für die Abwägung zwischen der bestmöglichen Förderung der Kinder einschließlich ihres Kontaktes mit Gleichaltrigen und der Umsetzung von Zielen wie finanzielle Absicherung, Fortsetzung der Ausbildung oder berufliche Tätigkeit.

Die Probleme innerhalb von Familien mit einem Kind mit Behinderung unterscheiden sich nicht in dem Maße, wie es die häufig polarisierenden Gegenüberstellungen mit anderen Familien deutlich machen wollen (vgl. Cloerkes 2007). Vielmehr werden zunehmend die Ressourcen und das individuelle Bewältigungsverhalten in den Fokus genommen. Auch Eltern von Kindern mit Behinderung sind in erster Linie Eltern und unterscheiden sich nicht grundsätzlich in ihrem subjektiven Belastungsempfinden von anderen Familien. Dennoch gelten für Familien, die ein Kind mit Behinderung haben, Bedingungen, die eine hohe Belastung bedeuten (vgl. Wagner, Lenzin 2007):

- Die Entwicklung des behinderten Kindes ist nicht vorhersagbar. Aus der eigenen Ursprungsfamilie übernommene Erziehung- und Verhaltenskompetenzen sind nicht abrufbar.
- Angesichts der in der Regel erforderlichen lebenslangen Betreuung des behinderten Kindes ist die Elternschaft als permanent anzusehen.
- Die betroffenen Eltern sind gezwungen, sich ständig dem Entwicklungsverlauf des Kindes anzupassen; sie erleben die Möglichkeiten ihrer Einflussnahme als gering oder als gar nicht möglich.
- Der Entwicklungsprozess des Kindes stellt die Eltern vor immer neue Erziehungsaufgaben.

Erwartungen und Einschränkungen

Zu einem großen Belastungsfaktor für die Familie kann der Eintritt in eine Kindertageseinrichtung und eine Schule werden. Die Aussage einer Mutter, dass es für sie mittlerweile zur Normalität geworden sei, jeden Tag für ihr Kind kämpfen zu müssen, schildert dies eindrucksvoll (vgl. Albers 2011): Die Behördengänge, das Vorsprechen bei Kostenträgern und Leistungserbringern, das Suchen nach Krippen und Kindergärten, die ein Kind mit Behinderung aufnehmen wollen, und die Auseinandersetzung mit den dabei entstehenden Hürden bestimmen den Alltag der Familie und erschweren die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Integration ist noch nicht der Normalfall, sondern bedarf großer Anstrengungen seitens der Familie. Es ist zu wünschen, dass nicht erst der Abschluss einer Rechtschutzversicherung die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sichert, sondern die gesetzliche Grundlage zur gemeinsamen Bildung, Betreuung und Erziehung durch die Gesetzgebungen der Länder geschaffen werden.

Aus der Perspektive von Eltern werden als Argumente für eine gemeinsame Bildung in Kindertageseinrichtung und Schule neben der Möglichkeit zum Aufbau von Freundschaften zu Kindern ohne Behinderung angeführt, dass ihr Kind nicht isoliert in einer Sondereinrichtung aufwächst und damit die gesellschaftliche Realität nicht kennen lernt.

Die folgenden Zitate unterstreichen dies in hohem Maße:

» *Wir sind dann da (Sondereinrichtung) jedenfalls auch hingefahren, und ich war erst mal total geschockt, weil das richtig harte Fälle waren, die ich da gesehen habe. Ich muss dazu sagen, zu dem Zeitpunkt der Besichtigung konnte nicht ein Kind richtig vernünftig sprechen. Dann habe ich mir die Frage gestellt: Wenn ich mein Kind, das nicht spricht, dahin gebe, wo soll sie es lernen? Von wem?«* *Mutter*

» *Wie soll man da (in der Förderschule) voneinander lernen, wenn es dort keine guten Vorbilder gibt?«* *Mutter*

» *Und dass Ella in der Integration viel lernen wird, das war mir auch klar. Weil durch Kinder lernt man und da guckt man ab, und ganz besonders auch durch die Größeren. Und da sie sowieso immer auch einen Hang zu etwas größeren Kindern hat, die sag ich mal sieben, acht sind, so ein bisschen als Vorbildfunktion.«* *Vater*

» *Der braucht andere Kinder! Der guckt sich ja so viel ab.«* *Mutter*

» *Für mich war das (die Sonderkita) so »Abstellgleis und Feierabend und dann ist Schluss«. Ich hatte wirklich auch noch diese Vorstellung, da bleibt sie, da kommt sie nicht mehr raus.«* *Mutter*

Neben diesen Aussagen darf sicherlich nicht vernachlässigt werden, dass sich außerhalb von integrativen Kindertageseinrichtungen auch Aussagen von Eltern finden lassen, die die gute Ausstattung und professionelle Arbeit von heilpädagogischen Kindertageseinrichtungen schätzen. Umgekehrt lässt sich daraus auch schließen, dass Regeleinrichtungen noch nicht im genügenden Maße ausgestattet sind, um für jedes Kind die bestmöglichen Entwicklungsbedingungen bereit stellen zu können.

Partizipation in der Einrichtung ermöglichen

Zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft gehört neben der sozialen Integration des Kindes auch die Beteiligung an Entscheidungsprozessen innerhalb der Einrichtung. Um dies zu ermöglichen, bieten sich zur Zusammenarbeit mit den Eltern zunächst thematische Elternabende an (siehe Kapitel Erziehungspartnerschaft). Damit sollen Verunsicherungen vermieden werden, die sich wiederum auf die Kinder übertragen und dann zu Störungen in der Interaktion in der Gleichaltrigengruppe führen können.

Integrative Einrichtungen müssen unterschiedliche Zugänge zum Thema finden, da die Eltern sehr verschieden damit umgehen, dass ihr Kind eine Behinderung hat. Dabei gibt es sowohl Eltern, die Probleme zeigen, über ihr Kind zu sprechen, als auch Eltern, denen es sehr wichtig ist, offensiv mit der Behinderung umzugehen, damit keine Missverständnisse und Vorurteile bei den anderen Eltern und Kindern entstehen. Auch die Gruppengröße spielt dabei eine Rolle: In kleinen Gruppen fällt es leichter, während der Elternabende auf jedes einzelne Kind einzugehen und Bedürfnisse und Ängste auszusprechen.

Integrative Einrichtungen entwickeln in diesem Zusammenhang eine Vielzahl an methodischen Möglichkeiten: So werden Fortschritte von allen Kindern auf der Grundlage von Bildungsdokumentationen aufgezeigt oder es werden Erlebnisse aus dem Alltag der Kinder erzählt. Eine wichtige Funktion der Elternabende besteht zudem darin, den Eltern Gelassenheit zu signalisieren. Viele Kinder haben durch Therapien und Freizeitangebote am Nachmittag bereits einen vollen Terminkalender, so dass es wichtig ist, Pausen im Alltag einzuplanen. Regelmäßige Elterngespräche sorgen für Transparenz und Kommunikation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Für einen guten Austausch zwischen Mitarbeitern/innen und Eltern müssen entsprechende Rahmenbedingungen, Zeit und Ruhe, geschaffen werden. Eltern sehen sich dabei häufig als »Übersetzer« ihrer Kinder, da diese in vielen Fällen selbst nicht zu sprachlicher Kommunikation fähig sind.

Des Weiteren muss im Alltag die Möglichkeit geschaffen werden, kleine Vorfälle direkt mitzuteilen und wenn nötig zu besprechen (meist in der Bring- oder Abholsituation, so genannte Tür-und-Angel-Gespräche).

Eine Problematik, die von pädagogischen Fachkräften geschildert wird, besteht in der Erwartungshaltung einiger Eltern: Durch den Besuch einer integrativen

Gruppe haben viele Eltern die Hoffnung, dass die Behinderung ihres Kindes »geheilt« wird. Es ist daher notwendig, den Eltern eine realistische Einschätzung ihres Kindes zu ermöglichen. Zu diesem Zweck eignen sich Bildungs- und Entwicklungsdokumentationen, wie individuelle Förderpläne oder Bildungs- und Lerngeschichten (siehe Kapitel Heilpädagogische Arbeit).

Die Tatsache, dass für das Kind mit Behinderung ein Förderplan erstellt und mit den Eltern besprochen wird, schafft auch eine besondere Rolle für die Eltern. Sie haben häufiger Elterngespräche als andere Eltern. Für diese ist es dann nicht immer nachvollziehbar, dass für Familien mit einem Kind mit Behinderung ein größerer Bedarf besteht. Ziel ist es, trotz dieser Sonderrolle Normalität in der Einrichtung herzustellen. Wichtig ist die regelmäßige Überprüfung der formulierten Ziele im Sinne der Anpassung der Ziele an die Bedürfnisse der Familie und die Voraussetzungen des Kindes. Die Zufriedenheit von Eltern in einer integrativen Einrichtung ist auch stark davon abhängig, wie sich die Beziehung zu anderen Eltern gestaltet. Die Einrichtung stellt eine gute Möglichkeit dar, Kontakte, Gespräche und Erfahrungen unter den Eltern zu vertiefen, zum Beispiel zu den Bring- und Abholzeiten.

Integration als Chance für die Teilhabe

Eltern haben einen hohen Anspruch an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in integrativen Einrichtungen:

» *Die Erwartung war ganz klar – und das war auch die Hauptmotivation, weshalb er dahin sollte – dass er dadurch in seiner Entwicklung gefördert wird, weil wir das tatsächlich als eine Art Frühförderung ansehen. Erst mal weil er da betreut wird, mit einer Heilpädagogin, die auch sehr viel Erfahrung hat und ihn persönlich im Blick hat. Und dann natürlich die Tatsache, dass er da in einer Gruppe ist, wo er mit Kindern zusammenkommt, dass er sich da Sachen abguckt, dass er da ganz tolle Spielmöglichkeiten hat, die wir ihm zu Hause zwangsläufig nicht bieten können. (…) Das waren die Erwartungen, letztendlich nur positive … Befürchtungen? Ja also, eigentlich gar keine. Letztendlich nichts anderes, was andere Mütter oder Eltern nicht auch haben. Dass er da nicht klarkommt, dass ihm das zu viel ist, weil er ja wirklich noch sehr klein war und noch nicht viel konnte.«* *Mutter*

Eltern, die ihr Kind mit Behinderung in einer integrativen Einrichtung unterbringen konnten, berichten von einem positiven Einfluss auf das Familienleben, das eine große Entlastung erfährt. Zu den Faktoren zählt neben der Berufstätigkeit, die wieder ausgeübt werden kann, insbesondere auch der Kontakt zu Familien aus der Kindertageseinrichtung, die einen vorurteilsfreien Umgang mit ihnen pflegen. Eine kontinuierliche und tragfähige pädagogische Arbeit in Kindergarten und Schule stellt die Basis für die soziale Teilhabe der Familie dar. Der Erfolg von individueller Unterstützung und Förderung eines Kindes ist letztlich also nicht nur von der Verbesserung funktioneller Fähigkeiten, sondern vor allem auch von den Verständigungsprozessen zwischen Therapeut/in, pädagogischer Fachkraft und Familie abhängig. Kindertageseinrichtungen können demnach nur zu einem wertvollen Schutzfaktor für die Entwicklung von Kindern werden, wenn die Eltern als Experten für ihr Kind in die pädagogische Arbeit miteinbezogen werden.

Literatur

Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Reinhardt

Cloerkes, G. (2007): Familien mit behinderten Kindern. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Edition S. 279 – 306

Wagner Lenzin, M. (2007): Elternberatung. Die Bedeutung von Beratung in Bewältigungsprozessen bei Eltern mit ihrem Kind mit Behinderung. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt

Bedeutung und Wirksamkeit heilpädagogischer Arbeit

» *Im Endeffekt ist das für mich auch eine große Bereicherung, weil die Heilpädagogin total viel sieht. Sie beobachtet super. (...) Sie hat sicherlich auch ein bisschen andere Vorstellungen und pocht sehr darauf, dass die Kinder selbstständig werden. Was man als Eltern am Anfang vielleicht einfach gar nicht weiß, wie man es am besten macht, oder gar nicht dran denkt. Ich habe da am Anfang auch ziemlich viel gelernt. Also, dass ich Marco eben nicht immer sofort zu seinem Stuhl tragen muss, sondern dass er auch selber dahin kriechen kann. Das habe ich dann zum Beispiel umgesetzt, und es klappt. Und das sind so Kleinigkeiten, die man als Mutter oder als Eltern auch mit an die Hand kriegt.«* *Mutter*

Eltern, die sich gegen eine Sondereinrichtung entscheiden, entscheiden sich für einen unbequemen Weg, da sie selbst immer wieder damit konfrontiert werden, dass ihr Kind in der integrativen Einrichtung im Vergleich zu den anderen Kindern einen erhöhten Förderbedarf hat und sich in bestimmten Bereichen langsamer entwickelt. Auf der anderen Seite bedeutet es für die Eltern ein großes Stück Normalität, wenn ihr Kind eine integrative Gruppe im Wohnumfeld besuchen kann und damit der Kontakt zu Kindern ohne Behinderung ermöglicht wird. Aufgabe der heilpädagogischen Fachkräfte ist es deshalb, die Entwicklung und den Förderbedarf des Kindes gegenüber den Eltern zu dokumentieren. Viele Eltern haben ein großes Interesse daran, die Förderung mitzuverfolgen und das heil- oder sonderpädagogische Fachwissen im Sinne der Entwicklung ihrer Kinder im Alltag einzusetzen.

Pädagogische Unterstützung wird dann nötig, wenn Kinder nicht in der Lage sind, aufgrund ihrer Kompetenzen befriedigende Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrechtzuerhalten. Erschwernisse in der Peerinteraktion treten dabei unabhängig von der Diagnose einer Behinderung auf und können ebenso für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Kinder aus Familien in Problemlagen, Kinder mit ungesteuertem Verhalten und entwicklungsgefährdete Kinder gelten.

Casey (2011) verweist in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Erwachsenen als empathische Spielgefährten und Mittler, wenn diese bemerken, dass sich ein Spiel aufzulösen droht oder Prozesse der Exklusion offensichtlich werden. Die Autorin nennt dabei »subtile und effektive Strategien«, um die Kommunikation zwischen den Kindern zu ermöglichen oder zu erleichtern. Durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte kann die pädagogische Fachkraft beispielsweise die Weiterentwicklung eines Spiels so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden würden. Dies setzt hohe Flexibilität und Empathie bei der Einschätzung von Situationen voraus:

» *Und neulich war es so, dass Tom in eine Spielsituation von großen Jungs gegangen ist. Der findet es bei den großen Jungs immer ganz großartig. Und er ist dann da so hingesaust, hat auch was kaputt gemacht und wollte ein bestimmtes Männchen haben. Und dann haben die gesagt: »Nein, nicht Tom, das geht nicht, du kannst nicht mitspielen.« Und dann ist er weggestampft. Dann bin ich hingegangen und habe ihn gefragt »Bist du ganz sauer?« und habe auf das Foto von dem Jungen gezeigt, der ganz sauer und ärgerlich und wütend guckt. Und dann hat er da so hingeguckt, hat mit dem Kopf geschüttelt und ist zu dem Foto von dem Jungen gegangen, der ganz traurig guckt. Das haben die großen Kinder gesehen und sagten: »Komm Tom, komm zu uns!« und haben ihn mit ins Spiel geholt. Er hatte dann da eine bestimmte Rolle, er hat das Männchen gekriegt, was ihm ganz wichtig war, und dann haben sie was aufgebaut, was man miteinander machen kann.«* *Heilpädagogin*

» *Ja, das war heute – ein Kind, das schnell frustriert ist, auch wenn es etwas Bestimmtes möchte. Ich habe versucht es aufzumuntern, damit es nicht wieder umschlägt in Aggressionen oder so. Er hat dann auch gelacht. Und hat sich dann an ein anderes Kind, ein älteres, so hinten angeklemmert, an den Rücken gekuschelt. Und der ist dann darauf eingegangen – also, er ist dann so mit ihm durch den Raum (gelaufen) und er hat viel gelacht dabei. Beide haben gelacht.«*
Heilpädagogin

Kindliche Kategorisierungen

» Eine Mutter hat mir erzählt, ihr Kind hätte gesagt: »Die Anna kann noch gar nicht sprechen, das müsste sie aber, die ist doch fünfeinhalb«. Das fände es komisch und auch unheimlich. Und mir war vorher gar nicht klar, dass jemand Anna als unheimlich empfinden könnte – dieses sonnige Kind, was eben wirklich so lieb und offen ist.« *Mutter*

Ytterhus (2011) beschreibt aus ihren Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen, dass Kinder im Vorschulalter sich gegenseitig in Kategorien einordnen. So sprechen sie zum Beispiel von den »Netten« und den »Komischen«. Dabei sind die »Netten« alle Gleichaltrigen, die auf Angebote zum gemeinsamen Spiel wie erwartet reagieren. Kinder mit Bewegungsstörungen wurden in ihrer Studie zum Beispiel als »nett und krank« bezeichnet, was vor allem in Situationen passierte, in denen die Funktionsbeeinträchtigung relevant war (etwa beim Fahrradfahren). Die »Komischen« waren dagegen Kinder, die den anderen zweideutig oder gänzlich unverständlich vorkamen. Diese Kinder sind in der Regel unattraktivere Spielpartner. Dabei ist das Wichtigste auch für sie, dass sie jemanden finden, mit dem sie spielen können beziehungsweise der mit ihnen zusammen sein will. Um die besondere Bedeutung der pädagogischen Fachkraft als Wegweiser und integrierende Kraft zu betonen, werden im Folgenden die Ausdifferenzierungen dieser Kategorien exemplarisch betrachtet:

- Die nur Komischen sind häufig in ihrem Verhalten sehr außergewöhnliche Kinder, die aber nicht zwingend eine Behinderung haben müssen.
- Die Komischen und Kranken sind häufig Kinder mit Down-Syndrom oder Kinder mit Bewegungsstörungen, an die im Spiel andere Ansprüche gestellt werden oder denen Rollen zugewiesen werden, die zu ihrem Verhalten passen bzw. die diese ausfüllen können (zum Beispiel wird Kindern mit Bewegungsstörungen im Kaufladenspiel die Rolle des Ladenbesitzers übertragen).
- Die Komischen und Langsamen sind Kinder, die eine längere Reaktionszeit haben oder einfach mehr Zeit brauchen, um etwas zu begreifen. Kinder ohne Diagnose einer Behinderung, aber auch Kinder mit geistiger Behinderung fallen in diese Kategorie.
- Die Komischen und Gemeinen sind Kinder, die häufig unbeabsichtigt Verbotsregeln übertreten, wie zum Beispiel die Regel, niemandem Schmerzen zuzufügen. Es müssen nicht unbedingt Kinder mit einer diagnostizierten Behinderung sein, häufig sind es aber Kinder, die über eine relativ gering entwickelte Sprachkompetenz verfügen.

Prengel bezeichnet darüber hinaus die Kontrolle über den Speichelfluss sowie über Blase und Darm als besonders bedeutsam, um nicht von Gleichaltrigen abgewertet zu werden. In der Konsequenz der Erkenntnisse aus heterogenen Kindergruppen dürfen Interaktionsprozesse unter Gleichaltrigen nicht ihrer Eigendynamik überlassen werden (Prengel 2010). Pädagogische Angebote sind daher so zu gestalten, dass Kinder in ihrer Individualität gestärkt werden und lernen, mit Unterschieden zu leben.

Auch in der hohen Sozialkompetenz von Kindern liegt ein Potenzial, dass von sensiblen Fachkräften aufgegriffen werden kann:

» Ja, da haben wir einen Kalender, an dem wir jeden Tag ein Blatt abreißen. Und wir haben ein Kind, das findet dieses Abreißen so toll. Die hat jetzt schon bis September – oooohh… Immer wieder bauen wir diesen Kalender auf – und lochen und bohren und hängen auf. Und irgendwann sagte jemand: »Wir müssten ihr irgendwas bauen, wo sie was abreißen kann.« Und dann tackern die Kinder irgendwelche Katalogseiten zusammen, damit sie die abreißen kann – weil ihr das Abreißen so einen Spaß macht! (…) Sich sozusagen in

ihre Sicht hineinzuversetzen, dass das einfach auch Spaß macht, Seite für Seite abzureißen, das finde ich verblüffend: Dass die Kinder so rum denken anstatt zu sagen: »Mensch, das darfst du nicht!« und zu schimpfen – haben sie natürlich auch gemacht – aber ihre Freude daran zu sehen und das für sie auch sinnvoll zu finden.« *Heilpädagogin*

» *Ein Kind, was körperbehindert ist und sich lange krabbelnd fortbewegt hat und da auch immer dabei war. Viele Spiele haben dann auch krabbelnd statt gefunden, die anderen haben sich dann auch einfach noch mehr in Bodennähe aufgehalten.«* *Heilpädagogin*

Individuelle Begleitung und Unterstützung

In der heilpädagogischen Arbeit spielen Verfahren zur Begleitung von Entwicklungs- und Förderprozessen eine große Rolle. In den Individuellen Entwicklungsplänen (IEP) sollen Ziele formuliert werden, die innerhalb einer bestimmten Zeit beim Kind erreicht werden sollen. Eng verbunden damit ist eine Analyse der kindlichen Voraussetzungen unter Einbeziehung seiner Umwelt. Dabei sollten vorschnelle Zuschreibungen aufgrund eines bestimmten Merkmals oder Defizits vermieden und das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen in den Fokus genommen werden. Ein individueller Entwicklungsplan kann dabei einen Rahmen vorgeben, der die Planung und Fortschreibung von Bildungszielen strukturiert. Dies kann auch für die wichtige Phase der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung genutzt werden.

Dabei kommt es in den Aufnahmegesprächen vor allem darauf an, wichtige Informationen zu sammeln und dabei in den engen Austausch mit der Familie zu treten. Bei der Informationssammlung sollte sich die pädagogische Fachkraft von bereits verfassten Entwicklungsberichten nicht in der Art beeinflussen lassen, dass die eigene Perspektive auf das Kind eingeengt wird. Im folgenden Beispiel wird diese Gefahr deutlich gemacht, allerdings ist eine fachliche Vorbereitung wichtig, um Unsicherheiten im Umgang mit dem Kind zu vermeiden. Kompetenten Fachkräften wird es dabei sicherlich gelingen, die Darstellungen aus Berichten von der eigenen Perspektive auf das Kind abzugrenzen.

» *Mir ist eigentlich erst mal wichtig, dass ich gar nicht soviel an Informationen über die Kinder lese. Natürlich muss ich wissen, ob ich bei dem Kind etwas Besonderes beachten muss. Im letzten Jahr haben wir ein Kind mit epileptischen Anfällen aufgenommen. Sicherlich muss ich wissen, was ich bei einem Anfall zu tun habe und welche Medikamente ich im Notfall gebe. Aber wenn wir das Kind kennen lernen, versuchen wir eigentlich, es wirklich kennen zu lernen. So wie man ein Kind oder einen Menschen trifft, den man noch nicht kennt. Sich irgendwie einander vorzustellen und sich zu zeigen, um dem Kind näher zu kommen. Dann zu beobachten, was es braucht und was es besonders interessiert. Welche Menschen hier könnten für ihn wichtig sein? Viele Informationen über Diagnosen sind da oft nicht hilfreich, um dem Kind wirklich zu begegnen, finde ich. Zumal, wenn wir zwei bis drei Jahre Zeit haben, dann nehmen wir uns lieber die Zeit, um uns ein eigenes Bild zu machen.«* *Heilpädagogin*

» *Wenn wir wissen, dass zum Beispiel ein Kind mit einem bestimmten Behinderungsbild kommt, dann ist das schon was, worüber ich mich vorher informiere. Im Internet recherchieren, in Büchern nachschlagen oder einen Artikel heraussuchen, sodass man mal eine Idee bekommt. Aber ansonsten ist eigentlich dieser Moment, in dem man zusammentrifft, der wichtigste Punkt. Wo es ein bisschen anders ist, wo wir immer ein bisschen mehr investieren, das ist bei den Eltern von Kindern mit Behinderung. Da muss es schon deutlich sein, dass sie einen verlässlichen Ansprechpartner haben, eben eine von uns beiden Heilpädagoginnen. Und da sind wir ziemlich häufig im Gespräch und reden über unsere gemeinsamen Ziele.«* *Heilpädagogin*

In ihrer Studie zur Wirksamkeit unterschiedlicher Betreuungsformen von Kindern mit Behinderung in der institutionalisierten Kindertagesbetreuung arbeiten Kron und Papke (2006) heraus, dass die individuelle Förderplanung als heilpädagogisches Instrument nahezu bei allen Kindern mit Behinderung unabhängig von der Einrichtungsform eingesetzt wird. Darüber hinaus wird in einer Vielzahl von Einrichtungen auch die Entwicklung der Kinder ohne Behinderung mithilfe von individuellen Entwicklungsplänen dokumentiert. In einer inklusiven Einrichtung müsste dies zum Standard der frühpädagogischen Arbeit werden.

Gegenüber Kostenträgern dient der Bericht der heilpädagogischen Fachkraft als Grundlage für die Zuweisung von Unterstützungsmaßnahmen, wie zum Beispiel den heilpädagogischen Stunden in der Krippe oder dem Kindergarten, die dem Kind aufgrund seiner Beeinträchtigung gewährt werden. Der Stundensatz berechnet sich also am Unterstützungsbedarf des Kindes, der von der heilpädagogischen Fachkraft dokumentiert werden muss. Während sich in den letzten Jahren das Umdenken in der pädagogischen Diagnostik und Förderung weg von einer defizitorientierten Sicht hin zu einer Berücksichtigung der Stärken eines Kindes durchgesetzt hat, führt dies im Rahmen von Kostenzuweisungen aber zu einem Dilemma. Ein Entwicklungsplan muss demnach deutlich auf die Defizite eines Kindes verweisen, damit der Kostenträger die nötigen Unterstützungsmaßnahmen anerkennt. Dies ist weder fachlich vertretbar noch denkbar für ein inklusives Bildungssystem, welches auf Kategorisierungen und Unterscheidungen verzichtet.

In Gesprächen mit den am Projekt beteiligten Einrichtungen wurde deutlich, dass aus dem dargestellten Dilemma heraus derzeit sowohl defizitorientierte Entwicklungsberichte für die Legitimation beim Kostenträger als auch interessen- und stärkenbasierte Bildungsdokumentationen für die Zusammenarbeit mit der Familie geschrieben werden. Unter der Zielperspektive der UN-Behindertenrechtskonvention besteht in diesem Zusammenhang jedoch noch deutlicher Handlungsbedarf in der Abstimmung von Leistungserbringern und Kostenträgern.

Bedeutung von Förderplänen im Alltag

Individuelle Entwicklungspläne legen einen Schwerpunkt darauf, den pädagogischen Kontext so zu gestalten, dass auf Basis der Beobachtungen und Dokumentationen eine optimale Umgebung geschaffen wird, die an das einzelne Kind entsprechend seiner Ressourcen und Lernvoraussetzungen angepasst werden kann (Leu et al. 2007). Wie wichtig dies für die Eingewöhnungsphase ist, schildert eine Heilpädagogin:

» In der Eingewöhnungszeit haben wir unsere Dienstzeit so gelegt, dass wir wirklich auch alle vormittags in dieser Kernzeit, in der die Kinder anfangs anwesend sind, da sind. Damit sie wirklich denjenigen auswählen können, den sie mögen. Und dann ist es auch wirklich wichtig, Vertrauen aufzubauen. Also die Abschiede von den Eltern zu begleiten, dass man einfach in Beziehung geht, damit die Kinder sicher sind. Dass sie sich darauf verlassen können, wenn es heißt »die Mama kommt in einer halben Stunde wieder«, dass das auch stimmt. Ich meine, Kinder mit besonderem Förderbedarf verstehen oft diese Zeiteinheiten ja nicht oder solche Ankündigungen. Und dann ist es umso wichtiger, ganz nah dran zu sein und Beziehung herzustellen. Und dann gucken wir natürlich: Was fasst das Kind an, wo geht es hin, was ist das Thema? Einräumen, ausräumen oder die Gegend erkunden? Jedes Kind hat da so seine eigenen Wege, sich mit den Begebenheiten vertraut zu machen, und wir dokumentieren das und nutzen es für die Reflexion.«

Heilpädagogin

Wirksamkeit von Förderplänen

So verschieden die in den letzten Jahren favorisierten Verfahren sind und so wahrscheinlich davon auszugehen ist, dass diese auch einen Beitrag zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte leisten, so unsicher ist auch, welche Verfahren zu einer effektiven individuellen Unterstützung von Bildungsprozessen und zur Herstellung von Chancengleichheit in Bildungsinstitutionen beitragen. Dabei gehen Verfahren zur prozessorientierten, begleitenden Dokumentation der kindlichen Entwicklung im Gegensatz zu kompetenzbezogenen Screenings und Feststellungsverfahren wie dargestellt von einer Philosophie aus, die ressourcenorientiert ist und das kompetente Kind in den Mittelpunkt stellt.

Im Unterschied zu skandinavischen Ländern sowie den USA und Kanada erhält die Einbindung der Eltern und der Schüler in die Förderplanung in Deutschland und Österreich einen vergleichsweise geringen Stellenwert. Die Bedeutung der Einbeziehung von Eltern und Kind wird im internationalen Kontext jedoch nachdrücklich betont: Die ganze Familie sollte in die Entscheidungen rund um die Feststellung der kindlichen Bedürfnisse einbezogen werden. Ganz besonders wichtig ist dabei, auch das Kind selbst nach seinen Wünschen und Zielen zu befragen, da es über ein einzigartiges Wissen über sich selbst und seine Bedürfnisse verfügt. Ein Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der Übereinstimmung der Zielsetzungen von pädagogischen Fachkräften kann nur hergestellt werden, wenn all diese Perspektiven bei der Förderplanung einbezogen werden.

Die Kritik von Boban und Hinz (2003) zielt im Zusammenhang mit Förder- und Entwicklungsplänen darauf, dass ein Förderbegriff als kontraproduktiv bezeichnet werden muss, der die pädagogische Fachkraft als aktiven und das Kind als passiven, zu fördernden Teil betrachtet. Sie betonen vielmehr die Bedeutsamkeit von Verfahren, die den Kindern und ihren Familien Selbstbestimmung und Partizipation bei der Planung von Lern- und Entwicklungszielen ermöglichen.

» *Zum Beispiel, genau dieses Kind ist taktil total empfindlich, mag überhaupt keinen Sand – Wasser geht – aber der kann ganz viele Dinge nicht berühren. Er kann auch das Essen nicht anfassen. Und da glaube ich, hätte ich früher viel mehr noch angeboten, und denke jetzt: Das kommt schon. Es gibt so viele Situationen, wo der in Kontakt kommt mit verschiedenen taktilen Reizen.«* *Heilpädagogin*

» *Ja, dann habe ich mit den Kindern Tischdienst gemacht und den Tisch gedeckt. Das ist uns auch wichtig, dass die das selber tun und erstmal was für die Gruppe tun. Jedes Kind ist einmal in der Woche dran, so lernt es auch den Wochenrhythmus kennen. Und in diesem Tischdienst steckt ja sowieso noch ganz viel drin von Menge und … ja dieses ganze … Sortieren und Zählen.«* *Heilpädagogin*

In integrativ arbeitenden Krippen, Kindergärten und Horten geht das Selbstverständnis der heilpädagogischen Fachkräfte weg von einer kindzentrierten Förderung in dafür vorgesehenen Extraräumen hin zu einer Unterstützung des Kindes in seinem Alltag. Aufgabe der Heilpädagogin ist es dabei, den Rahmen und die Bedingungen für eine geeignete Lernumgebung zu schaffen. Im gemeinsamen Spiel begleiten und unterstützen die heilpädagogischen Fachkräfte alle Kinder. Sie vermitteln, moderieren und initiieren Situationen, in denen Kinder miteinander spielen. Ein gutes Beispiel bietet die Aussage einer Heilpädagogin, in der sie die Bedeutung des gemeinsamen Spielens schildert.

» *Ich glaube schon auch, dass wir relativ aufmerksam gucken und inzwischen auch einen Blick dafür haben, welches Kind was gut gebrauchen kann. Das ist sicherlich auch eine Aufgabe der Heilpädagogen, aber letztendlich tun müssen es die Kinder ja immer selber. Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass die Kinder gerade das, was für sie gerade ansteht, dann auch in der Gruppe üben. Zum Beispiel haben wir häufig die Situation, dass die Kinder eben noch in der Grobmotorik so aktiv sind und sich ganz selten nur auf feinmotorische Angebote einlassen. Und ich finde es auch gut, wenn man dem auch erst mal lange nachgibt. Wenn man dann genauer guckt, stellt man auch fest, dass da auch noch soviel Potenzial ist. Dann kann zu einem späteren Zeitpunkt der nächste Entwicklungsschritt auch erfolgen – wenn er an der Reihe ist. Also ich würde mir wünschen, da wäre einfach ein bisschen mehr Ruhe drin. Ein bisschen mehr das Gefühl, dass das Kind jetzt erst mal eine Weile so weitermachen kann, und wir beobachten und dokumentieren einfach. Wobei wir auch nicht alle Angebote freiwillig anbieten. Wir haben auch immer Ziele, wo wir sagen, dass wir daran arbeiten wollen. Wir versuchen dann beim Kind herauszubekommen, in welchem Rahmen es eine Unterstützung zulässt. Vielleicht möchte es Dinge auch lieber alleine ausprobieren, während die anderen Kinder nicht gucken, oder es möchte gerade lieber von einer Freundin unterstützt werden. Ja aber letztendlich wissen die Kinder oft so genau, was sie brauchen, das finde ich einfach gigantisch.«*

Heilpädagogin

Literatur

Boban, I., Hinz, A. (2003): Förderpläne: Für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann??
In: Goepel, J. (2009): Constructing the Individual Education Plan: Confusion or Collaboration?
Support for Learning 3, S. 126 – 132
Leu, H. R. et al. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Berlin/Weimar: Das Netz
Korn, M., Papke, B. (2006): Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung.
Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische
und pädagogische Grundlagen. München: DJI
Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hrsg.) (2011): »Dabeisein ist nicht alles« – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten.
2. Aufl., München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 112 – 131

Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften

»*Und dann ist es auch so, dass wir durch den Kinderladen ganz viel Input kriegen, noch mal bestimmte Sachen zu gucken. Also, ich kann das auch wieder nicht an bestimmten Gegebenheiten festmachen, sondern eher, dass ich auf Ideen komme, weil die Heilpädagogin mir irgendwas zuwirft oder die Pädagoginnen. Es gibt für uns alle eine ganz gute Entwicklung.«* *Vater*

Eine gute, vertrauensvolle Beziehung zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern ist die Grundlage für die gemeinsame Erziehungspartnerschaft. Dies gilt für jede pädagogische Einrichtung und ist überall gleichermaßen schwierig wie wichtig. Im Forschungsprojekt haben wir Eltern und Fachkräfte gefragt, wie sie die Partnerschaft zueinander erleben und gestalten. Teilhabe bezieht sich auf die ganze Familie und bedarf in der integrativen Einrichtung eines besonderen Augenmerks: Wie kann die Teilhabe der Familie durch die Fachkräfte unterstützt werden? Welche Erwartungen haben Eltern? Welche Erfahrungen machen Eltern und Fachkräfte mit den Methoden der Elternarbeit wie Erstkontakt, regelmäßigem Austausch, Begleitung, Beratung und Elternabenden?

Der erste Kontakt

»*Das war ein Besuch eines zukünftigen behinderten Kindes. (...) Wir haben so bedruckte, beklebte Dosen. Die einen sind mit Wasserfolie beklebt, die anderen mit Steinen, und dann sind welche mit Blättern beklebt. Und die (Kinder) waren gerade dabei, diese Dosen einzuräumen, und zwar sortiert, jede Art in ein Fach. Und das Kind saß da – das kannte ja keiner von den Kindern – die saß da auf den Knien. Sie kann kein Wort reden, nur so »Üh« machen. Und sie hat irgendwie gecheckt, dass die diese Dosen da immer hintragen. Und dann hat sie eine Dose genommen und mitten in den Lauf der Kinder reingehalten. Dann wurde angehalten, diese Dose mitgenommen und eingeräumt. Und das hat sie immer wieder gemacht. Dann haben die Kinder plötzlich umgeschaltet und haben die Dosen, die noch überall im Raum rum lagen, zu ihr geschleppt. Dann wurden sie von ihr zu denen gegeben und dann ins Regal geräumt. Und da habe ich gedacht: Das gibt's doch gar nicht. Das ist so genial – das Kind hat sich selber eingebunden und die Kinder haben gecheckt: »Ja so funktioniert das da«, und dann haben sie das eingebunden. Ich war völlig baff. Und die Mutter war auch baff, weil sie das noch nie erlebt hatte mit ihrem Kind, dass sie so eine Spielsituation überhaupt überblickt. Und das ist das, was Integration erreichen soll: Sich einfach auf jemanden, so wie er ist, einstellen zu können.«* *Heilpädagogin*

Eltern betonen in den Interviews, wie wichtig ihnen eine gelassene, freundliche Atmosphäre ist, wenn sie die Kita das erste Mal besuchen. Pädagogische Fachkräfte und Eltern erleben hier zusammen, wie das Kind beim ersten Besuch Kontakt zu der Gruppe aufnimmt. Das Erlebte bietet einen guten Einstieg in das Gespräch über das Kind und über die heilpädagogischen Möglichkeiten der integrativen Einrichtung. Die Eltern können Vertrauen fassen, dass ihr Kind gut aufgehoben ist, dass es in einer Gruppe von Kindern zurechtkommen wird und sich seinen Platz sucht. Manche Heilpädagoginnen besuchen die Familie des Kindes mit Behinderung vorher zu Hause, zum einen, um Kontakt zu dem Kind aufzubauen, und zum anderen, um es in seinem vertrauten Umfeld zu erleben. Den Eltern bietet ein Hausbesuch eine sehr gute Möglichkeit für ein ungestörtes Gespräch.

Austausch zwischen Fachkräften und Eltern

»*Wie halte ich die Waage, dass ich einerseits was mitteile, an das Team, ohne zuviel Einzelaufmerksamkeit zu haben. Also das heißt – das finde ich auch nach wie vor schwierig – etwas mitzuteilen, wo ich das Gefühl habe, dass Lilly das wichtig ist, dass das alle wissen sollen in dem Team. Dass sie das eben auch übersetzen können, wenn Lilly irgendwie was zeigt in einer Gebärde oder durch eine Lautäußerung. Und dann aber auch mich zurückzunehmen, dass ich eben auch tatsächlich eine Mutter unter vielen bin. Das ist, was mich häufig beschäftigt – oder auch die Sorge, dass ich was übersehen habe, was Lilly vielleicht wichtig sein könnte, was wiederum für das Team wichtig sein könnte. Und umgekehrt ist es genauso, wenn ich sie abhole. Da gibt es eben nicht den direkten Weg der Kommunikation."*

Mutter

Auf der Elternseite finden wir viele Gedanken und Sorgen, ob das eigene Kind gut zurecht kommt, ob man seine Äußerungen richtig »übersetzt« hat, ob man sich dem Team gegenüber angemessen mitge-

teilt oder auch mal eine andere Sicht äußern könnte. Die meisten Eltern wünschen sich mehr Austausch, um sicher zu sein, dass es ihrem Kind gut geht, und um zu erfahren, was es macht, mit wem es spielt. In der Krippe finden die Gesprächswünsche stärker Berücksichtigung, da alle Eltern den intensiven Austausch suchen und hierfür mehr Zeit eingeplant wird. Die Fachkräfte wissen um dieses Bedürfnis, können im Kita-Alltag aber nicht immer die nötige Zeit aufbringen.

» *Viele haben ja schon noch mal mehr Sorge. Gerade wenn das Kind sich zu Hause nicht artikulieren kann oder wenn das Kind überhaupt nicht erzählen kann, das und das war. Die müssen ja auch sehr viel Vorschuss-Vertrauen uns entgegen bringen, dass wir wirklich gut für ihre Kinder sind. Einfach sehr viel Sorge, ob das Kind in guten Händen ist. Und ich kann das gut verstehen – ob es richtig verstanden wird, ob es wirklich gut versorgt ist, ob es genug getröstet und geherzt wird, ja, einfach immer jemand für das Kind da ist. Also, das ist erst mal das Emotionale. Dann aber auch, dass es genug Förderung erfährt.«*

Heilpädagogin

Die Fachkräfte stellen fest, dass sie den Eltern in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Behinderung ihres Kindes ein wichtiger Gesprächspartner sein können. Auch die Förderung des Kindes ist regelmäßiger Inhalt des Austausches zwischen Fachkraft und Eltern. Die Eltern hören zum einen, wie sich ihr Kind dem Miteinander in der Gruppe stellt, und zum anderen kann besprochen werden, wie das Kind in seinen Entwicklungsschritten unterstützt werden kann (Bewegung, Sprache, Sauberkeitserziehung, Essen …). Die Besprechung der Förderpläne braucht zusätzliche Zeit, ebenso wie später die Frage nach der anschließenden Schule. Vereinzelt wird berichtet, dass andere Eltern nicht immer nachvollziehen können, warum Eltern von Kindern mit Behinderung mehr Gespräche bekommen als sie selbst. Idealerweise sollten alle Eltern ihren Gesprächsbedarf decken können, dies lässt sich aber mit den geringen Verfügungszeiten schwer erfüllen. In »Tür-und-Angel-Gesprächen« lassen sich zumindest Absprachen und besondere Vorkommnisse des Tages besprechen.

Begleitung und Beratung

Die Erzieher/innen und Heilpädagog/innen sehen sich vielen Anforderungen ausgesetzt, wollen ihren eigenen, oft hohen Ansprüchen entsprechen und müssen täglich mit den Grenzen umgehen. Eltern haben im Allgemeinen nicht den Blick für die Beschränkungen durch Rahmenbedingungen, haben wenig Einblick in die täglichen Belastungen und sehen vor allem ihr Kind.

» *Da gab's dann auch mal »Oh, ich habe gesehen, du bist gar nicht bei meinem Kind.« Und sehen das halt nur von draußen, so völlig situationsfrei. Und ja, manchmal denken sie halt, sie sind ganz alleine mit dem Kind hier, (…) dass sie das einzige Kind haben mit Förderbedarf. Dem ist ja nicht so, ich muss ja mehreren gerecht werden. Und manche wollen, dass ich auch zu den Ärzten ständig mitkomme. Wo ich dann auch manchmal sagen muss: »Das könnt ihr auch*

alleine.« (…) Und ich finde auch, dass ich nicht immer dabei sein muss. Manchmal ist dann so eine Mentalität da.« *Heilpädagogin*

Die Situation der Eltern mit einem Kind mit Behinderung ist geprägt durch bürokratische Hindernisse, durch viele Behördengänge, durch medizinische Diagnosen, Therapien und Exklusionserlebnisse. Die Unterstützung von Vertrauenspersonen, die das Kind kennen und über Fachkenntnisse verfügen, wird von den Familien als sehr positiv erlebt.

» *Die Unterstützung, die ich durch die Heilpädagogin habe, zum Beispiel auch in der Begleitung zu einer Behörde, finde ich sehr hilfreich – dass ich da nicht alleine als betroffene Mutter und subjektiv und sonst irgendwie auftrete. Sondern dass da noch jemand neben mir ist, die als kompetente Fachfrau einen anderen Blick hat, aber trotzdem auch einen ganz persönlichen Blick auf das Kind und auf unsere Familiensituation. Das finde ich ganz spannend und wichtig und gut für den Alltag.«* *Mutter*

Die befragten Fachkräfte entscheiden ganz individuell, welche Begleitung sie bei welchem Kind beziehungsweise bei welchen Eltern für so sinnvoll halten, dass sie es zeitlich einrichten. Das kann der gemeinsame Besuch einer integrativ arbeitenden Schule sein, die Wahrnehmung eines Termins im Gesundheitsamt oder das Gespräch mit einer therapeutischen Fachkraft. Es kann sowohl darum gehen, die Perspektive zu erweitern als auch auf eine Begutachtung Einfluss zu nehmen oder Eltern zu unterstützen, ihr Kind zu beschreiben oder zu verstehen, was das Gegenüber will.

Aus Sicht einiger Fachkräfte ist ein wesentlicher Punkt in der Beratung die Verarbeitung der Behinderung: Es gäbe auch Eltern, bei denen die Entscheidung für eine integrative Einrichtung der Hoffnung entspringt, dass ihr Kind doch eigentlich »normal« ist oder aber durch die Kita so gefördert wird, dass es später in eine Regelschule gehen kann.

» *Also es gibt immer diese Beweggründe, dass Eltern, die die Behinderung noch nicht richtig verarbeitet haben, unbedingt Integration wollen, weil sie dann meinen, dass sie sich diesem Problem nicht stellen müssen. Aber die müssen sich in ganz besonderer Weise dem Problem stellen. (…) Ich finde, dass das Elternsein in einer integrativen Einrichtung sehr viel anstrengender ist als Eltern zu sein in einer heilpädagogischen Einrichtung. Da wird ihnen das abgenommen, sich mit der Behinderung auseinander zu setzen. Wenn sie die nächsten drei Jahre, sag ich mal, ausruhen wollen und ihre Ruhe haben wollen, dann sollten sie es in eine sonderpädagogische Einrichtung abgeben.«* *Frühförderin*

Der Aspekt, dass es für Eltern in einer integrativen Einrichtung anstrengender und schwerer sein kann als in einer sonderpädagogischen Einrichtung, wird als Thema für die Beratung formuliert. Eltern von Kindern mit Behinderungen sind immer wieder mit dem Vergleich zur Entwicklung der anderen Kinder konfrontiert und die Entwicklungsabstände werden mit zunehmendem Alter immer sichtbarer.

» *Ich finde nach wie vor, da gehört auch Mut dazu für Eltern, ihr Kind integrativ betreuen zu lassen. Ja, weil du ja immer wieder siehst: Mein Kind ist anders als die Anderen. Sie könnten ja auch noch ein Jahr*

zu Hause bleiben und dann das Kind in eine Förder-einrichtung geben, wo sie ja alles hätten: Therapeuten, Ärzte, das komplette Programm. Aber das wollen die nicht. Bloß: Das ist wichtig, das am Anfang zu sagen.«
Heilpädagogin

Elternabende

Der Elternabend ist in der Regel die einzige institutionalisierte Form des Elternaustausches und des Austausches zwischen Fachkräften und Eltern in der Gruppe. Aufgrund der gemeinsamen Verantwortlichkeiten in einer Elterninitiative finden Elternabende regelmäßig mindestens einmal monatlich statt. Im Projekt haben wir danach gefragt, ob und wie auf Elternabenden die integrative Praxis thematisiert wird.

» *Ja, das war der erste Elternabend, und ich fände es gut, wenn es da noch mehr gäbe. (...) Da kam eine Mutter von außen, die den Kinderladen nicht kannte und die die Eltern auch nicht kannten, und die berichtete über ihren Alltag. Und auch was das bedeutet, dass man da auch noch mehr Sorgen und Gedanken hat, als wenn du jetzt ein normal entwickeltes Kind hast. Und was auch immer normal ist, aber ich denke, da passiert eben doch eine ganze Menge mehr. Und da war die Diskussion eben auch etwas verhalten, auch weil ... (überlegt), weil das noch ganz neu war. Also, der Laden ist integrativ, aber wir diskutieren nicht da drüber, was das bedeutet.«* *Mutter*

Die Teams machen sich viele Gedanken darüber, wie sie Integration auf den Elternabenden zum Thema machen können und haben verschiedenen Varianten über die Jahre ausprobiert. Aber trotz aller Erfahrung scheinen diese geplanten Elternabende zu verunsichern. Ein Aspekt sind die unterschiedlichen Charaktere und Haltungen der Eltern mit einem behinderten Kind: Wollen sie, dass über die Behinderung gesprochen wird? Wollen sie selbst etwas dazu sagen? Und warum sollen nur die Eltern mit einem behinderten Kind detailliert über sich und das Kind sprechen, »verbesondert« man damit nicht die Familie? Was interessiert die anderen Eltern an Integration, müssen sie überhaupt etwas über die Integrationskinder wissen?

» *Das ist immer so eine Gradwanderung, finde ich: »Du hast da schon eine Sonderstellung und wie breitest du dich damit aus?« Das finde ich auch ganz schwierig. Also ich merke, dass ich auf Elternabenden möglichst ein ganz normales Elternteil sein möchte, auch um in dieser Gruppe drin zu sein. Es ist eben einfach ein Kinderladen, so ein gewisser Gruppenzwang ist schon da. Und wenn man da ohne Bauchschmerzen hingehen möchte, dann möchte man eben auch Teil in dieser Gruppe sein. Ich hab da jedenfalls so das Gefühl, ich muss da eine Waage halten.«* *Mutter*

Auch auf dem Elternabend zeigt sich das Dilemma der Eltern zwischen »Normalsein« und Sonderrolle. Gerade Eltern, die offensiv für Integration einstehen wollen, müssen ihre eigene Besonderheit aushalten. Gleichzeitig stellen sie durch die Offenheit schneller Kontakt her und laden die anderen Eltern zur Auseinandersetzung oder zum Kennenlernen ein:

» *Und im Kinderladen beim ersten Elternabend war das eben auch, dass ich das gleich gesagt habe (dass ihr Sohn das Down-Syndrom hat, Anm. d. Verf.): Wenn irgendjemand irgendwas wissen will, kommt bitte zu mir. Sagt, fragt mich! Ich hab, was weiß ich, tausend Bücher hier, ich kann euch Bücher geben. (...) Ich will auf keinen Fall, dass hinter meinem Rücken irgendwie was, sondern sprecht mich einfach an, wenn irgendwas ist.«* *Mutter*

Um alle Eltern mit ins Boot der integrativen Kita zu holen, muss es Einblicke in die pädagogische Arbeit geben. Das kann etwa durch Dokumentationsverfahren (Film, Foto, Bildungsgeschichten), Erzählungen auf dem Elternabend oder gemeinsame Aktionen geschehen. Wird über Integration nicht oder wenig gesprochen, kann weder gemeinsames Engagement für Integration entstehen, noch Verständnis für Entscheidungen, die aufgrund des integrativen Ansatzes getroffen werden. Werden die Eltern zu wenig einbezogen, wird eine Chance auf gesellschaftliche Einflussnahme vertan.

Zusammenarbeit im Team und über die Einrichtung hinaus

» *Mit der ganzen Erfahrung wird man einfach irgendwie ein bisschen gelassener. Dass jedes Kind, so wie es ist, kommen kann, das habe ich schon immer so gesagt. Aber das so richtig wirklich zu fühlen, dass vielleicht die Gruppe oder der Tagesablauf oder irgendwas sich verändern muss, damit ein Kind einfach da sein kann, das wird einfach immer mehr zum Alltag, wird immer selbstverständlicher.«*
Heilpädagogin

Kinder mit all ihren Besonderheiten zu betreuen und zu begleiten erfordert die Akzeptanz aller Beteiligten, insbesondere die Bereitschaft aller Fachkräfte in der Gruppe bzw. in der Einrichtung. Im Zitat wird deutlich, dass sich eine Gruppe immer wieder auf neue Bedürfnisse und Begebenheiten einstellen muss. Dieses erfordert eine hohe Flexibilität und Offenheit von den pädagogischen Fachkräften. Eine inklusive Haltung ist aber nicht einfach da, sondern entwickelt sich mit immer neuen Erfahrungen. In den Interviews haben viele Pädagoginnen geschildert, wie sich ihre Arbeit und Einstellung im Laufe der Zeit verändert hat.

» *Zu Anfang war das alles sehr … so starr. Ich hab mit wenig Stunden angefangen, und ich kam an und wurde so in die Gruppe gesetzt und hab dann mit dem Kind, was damals auf dieser Einzelintegrationsstelle saß, hab ich halt Programm gemacht.«*
Heilpädagogin

» *Also am Anfang hatte ich viel auf die einzelnen Kinder mit Beeinträchtigung geguckt, und jetzt verstehe ich mehr den Begriff der Integration. Ich verstehe das anders inzwischen, das hat sich entwickelt. Das finde ich auch ganz spannend für mich selber, dass ich eher gucke, wie kann ich auch die anderen Kinder dazu bringen, offener dafür zu sein und mehr Verständnis zu haben, wenn ein Kind etwas nicht so gut kann.«* *Heilpädagogin*

Die Bereitschaft sich weiterzuentwickeln, stellt eine wesentliche Voraussetzung für die integrative Arbeit dar. Eigene Einstellungen und Werte werden immer wieder überdacht: Welche Vorstellungen habe ich von Leistung und Normalität? Was bedeutet für mich Behinderung? Welche Rolle nehme ich als Heilpädagogin ein oder welche Rolle habe ich als Erzieherin? Was bedeutet für mich Teilhabe? In der integrativen Arbeit ist nicht das einzelne Kind zu sehen, sondern überwiegend der Blick auf die Gruppenzusammenhänge zu richten. Dabei ist es die Aufgabe der Pädagog/innen, den Rahmen und die Bedingungen für eine geeignete Lernumgebung zu schaffen. Die besondere Fachlichkeit der Heilpädagog/innen ermöglicht es, für einzelne Kinder zusätzliche Bedingungen und Möglichkeiten zu schaffen, um am Gruppengeschehen teilnehmen zu können und es mit zu gestalten. Differenzierte Angebote, ergänzende Kommunikationsmittel und Materialien gewährleisten, dass alle Kinder am Gruppenalltag teilhaben können.

» *Ja, wo ich mir jetzt ganz sicher bin ist, dass nicht ich als Heilpädagogin der Dreh- und Angelpunkt für die Förderung der Kinder bin, sondern ich bin dafür zuständig den Rahmen so zu schaffen, dass die Kinder gut voneinander lernen können. Das ist das, was man nicht ersetzen kann und was das wertvollste für sie ist.«* *Heilpädagogin*

Aufgabenteilung und Organisation innerhalb des Teams

Für Fachkräfte im außerschulischen Bereich ist es selbstverständlich, in Teams zu arbeiten. Teamarbeit erfordert regelmäßige Absprachen, Transparenz und eine strukturierte Aufgabenteilung. In integrativen Gruppen ist die heilpädagogische Kraft während der gesamten Betreuungszeit anwesend oder bei der Einzelintegration entsprechend der bewilligten Förderstunden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, für Kinder mit hohen pflegerischen Bedürfnissen eine zusätzliche Pflegekraft zu beantragen und einzustellen. Auch eine FSJ-Kraft kann ein Team sinnvoll unterstützen. Sie stellt eine zusätzliche personelle Hilfe und eine verlässliche Bezugsperson für die Kinder dar.

Die Fachkräfte betonen, dass in den Teams möglichst geringe Hierarchien bestehen sollten. Als hilfreich hat es sich in vielen Gruppen erwiesen, dass die Gruppenleitung von einer Erzieherin übernommen wird. So wird vermieden, dass leitende und heilpädagogische Aufgaben bei der Heilpädagogin liegen. Zeitliche Ressourcen können auf diese Weise besser verteilt werden. Vor allem für Anamnese, Diagnostik und die Erstellung der Förderpläne für die Kinder mit Behinderung brauchen die heilpädagogischen Fachkräfte Zeit, die neben dem Alltagsbetrieb zur Verfügung gestellt werden muss.

» *Wir sind als Team gleichberechtigt und haben verschiedene Schwerpunkte. Ich meine inhaltlich sowieso, also dass die eine sich mehr für den kreativen Bereich zuständig fühlt, die andere macht das Turnen, bereitet das vor. Und auch den Blick auf einzelne Kinder haben wir uns auch aufgeteilt. (...) Eigentlich geht es um die Dokumentation und Vorbereitung der Elterngespräche, dass das einfach gerecht verteilt ist.«*

Heilpädagogin

Besonders wichtig ist der regelmäßige Austausch zwischen den Fachkräften sowie Transparenz in der Arbeit. Die heilpädagogischen Fachkräfte geben ihr spezifisches Fachwissen ins Team, so dass alle Mitarbeiter/innen mit den Besonderheiten aller Kinder vertraut sind: Welche individuelle Förderung braucht das Kind? Wie kann es von den anderen Kindern profitieren? Wie können andere Kinder in gezielte Förderangebote eingebunden werden? Bei der Planung von Angeboten und Projekten müssen die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden, Differenzierungen ausgearbeitet und abgesprochen werden. Alltagsaufgaben werden im Team verteilt.

Projekte und Angebote werden entsprechend der Fähigkeiten und individuellen Schwerpunkte aller Fachkräfte geplant, organisiert und durchgeführt. Durch den stetigen Kompetenztransfer bildet sich das gesamte Team fort.

» *Dass eine Kollegin, die jetzt als Erzieherin wenig Ausbildung im Bezug auf Behinderung hat, halt schon mal sagt: »Was sagst denn du als Heilpädagogin dazu?« Aber ich erlebe die auch alle so erfahren und kompetent, dass es da irgendwie selten so ein Gefälle gibt.«*

Heilpädagogin

» *Es ist schon so, dass die Heilpädagogin hier das ganze so ein bisschen leitet, sie sich gegenseitig aber auch gut ersetzen können (...). Also wenn der eine mal Urlaub hat, auf alle Fälle, auch auszutauschen ist. (...) Ich glaube, die machen eine sehr gute Arbeit, tauschen sich gut aus.«*

Mutter

Auch den Eltern ist es also wichtig, dass die Fachkräfte gut zusammen arbeiten und sich über ihre Kinder austauschen, wie die Aussage eines Vaters verdeutlicht:

» *Was die Abholsituation betrifft, da tauschen wir uns nicht nur mit der Heilpädagogin, sondern auch mit den beiden anderen Erzieherinnen aus. Also, das ist nicht statisch auf eine Person festgelegt, und das find ich auch immer wieder spannend, noch mal ne andere Meinung oder ne andere Sichtweise einzuholen, auch wenn's nur so zwei-drei-vier-Minuten-Gespräche sind.«*

Vater

Der kontinuierliche Austausch stellt eine Grundvoraussetzung für eine gute Zusammenarbeit dar und bietet zudem Verlässlichkeit für Kinder und Eltern. In allen Einrichtungen, die am Projekt teilgenommen haben, finden die Teamsitzungen regelmäßig wöchentlich statt und dauern in der Regel mindestens zwei Stunden. Zusätzlich zu den Teamsitzungen werden Fachberatung und Supervisionen in Anspruch genommen. Eine weitere gute Möglichkeit zum fachlichen Austausch bieten teamübergreifende Arbeitsgruppen und kollegiale Beratung mit Fachkräften anderer integrativer Einrichtungen.

Zusammenarbeit und Kooperation mit externen Fachleuten

Integrative Arbeit setzt die Bereitschaft zu interdisziplinärer Zusammenarbeit voraus – mit Krankengymnasten, Sprach- und Ergotherapeuten, Kinderärzten, dem Sozialpädiatrischen Zentrum, dem Jugendamt und dem Team Behindertenberatung. Häufig findet bei Aufnahme eines Kindes mit Behinderung ein Übergang von der Frühförderung statt. Da sich die inhaltliche Arbeit mit Kind und Eltern von der Einzelsituation in der Frühförderung zur Förderung in der Gruppe verändert, ist eine gute Vorbereitung und Begleitung wichtig, die auch oder vor allem die Eltern einbeziehen muss. Die intensive und individuelle Begleitung, die von der Frühförderung geleistet wird, verändert sich für Kind und Eltern. Eine Frühförderin schildert, was ihr in der Übergangsbegleitung wichtig ist:

» *Ich denke, dass die (Fachkräfte im Kindergarten) sehen können, was mir wichtig war in der Arbeit mit dem Kind. Dass die das so auf der einen Seite natürlich weiterführen können, auf der anderen Seite ist ihre Arbeit natürlich auch eine ganz andere. (...) Und ich denke, das ist wichtig für mich auch vorzubereiten, im Sinne, es den Eltern klar zu machen, dass sich das auch verändern wird für ihr Kind. Dass es diese Einzelsituation nicht geben wird, dass die Heilpädagogin eine andere Aufgabe hat, als ich in der Frühförderung: Dass diese Eins-zu-Eins-Situation aufgelöst wird und das Kind ganz andere Lernfelder hat, die dann begleitet werden.«* *Frühförderin*

Einmal jährlich finden die so genannten Integrationsgespräche statt, die von den Sozialarbeiter/innen des Teams Behindertenberatung der Region Hannover initiiert werden. Neben der Integrationskraft der Region Hannover nehmen die Eltern und die Heilpädagogin am Gespräch teil, nach Möglichkeit auch die Therapeut/innen, um die Entwicklung des Kindes zu erfassen und nächste Ziele zu formulieren. Letztlich dienen die Gespräche auch dazu, den erhöhten Förderbedarf des Kindes erneut zu überprüfen. Sowohl Eltern als auch Fachkräfte berichten von sehr unterschiedlichen Erfahrungen mit den Mitarbeiter/innen in den verschiedenen Behörden und Institutionen.

» *Insgesamt wünschte ich mir viel mehr Kooperation und Offenheit auch der einzelnen Institutionen. (...) Im SPZ wurde ich zum Beispiel sehr (darin) unterstützt zu gucken, in welchen Kindergarten oder Kinderladen Anna kommt, und da meinem Gefühl zu folgen und nicht dem, was offensichtlich fachlich angemessen wäre. Genauso war es auch mit der Frühförderung, auch da habe ich die entsprechende Unterstützung gekriegt. Aber die verschiedenen Stellen, die man noch so anlaufen kann, um Unterstützung zu kriegen – sei es in fachlicher oder in finanzieller Hinsicht – finde ich, dass es ganz mühsam ist, das herauszubekommen. (...) Das wünsche ich mir, dass regional und auch bundesweit andere Wege gegangen werden.«* *Mutter*

Die Fachkräfte in den Einrichtungen nehmen diesbezüglich eine unterstützende Funktion ein, begleiten Eltern zu Behörden, halten den Kontakt zum Jugendamt. Dieser Bereich erfordert viel Zeit und muss teilweise während der Betreuungszeiten stattfinden. Aufgabe des Teams ist es, diese Zeiten in der Arbeitsplanung weitgehend zu berücksichtigen. Den heilpädagogischen Fachkräften stehen mehr Verfügungsstunden zu. Durchschnittlich gaben die Heilpädagog/innen in den Interviews an, dass sie zusätzlich zur heilpädagogischen Arbeit am Kind acht bis zehn Stunden wöchentlich für übergeordnete Tätigkeiten verwenden; für den Kontakt zu Therapeuten und Institutionen, für Telefonate, Dokumentation, Angebotsplanung, Fortschreibung der Förderpläne, Teamsitzungen, Vorbereitung und Durchführung von Elterngesprächen, Fachberatung und Supervision.

In vielen Elterninitiativen werden Logopädie und Ergotherapie in der Einrichtung angeboten. Rein praktisch stellt dieses Angebot für Eltern eine zeitliche Entlastung dar, da sie die Therapien ihrer Kinder nicht im Anschluss an die Betreuungszeit organisieren müssen. Auf der anderen Seite muss darauf geachtet werden, dass der Kontakt zwischen Eltern und Therapeut/innen gewährleistet ist. Für die pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte ist es eine wertvolle Erweiterung ihrer Arbeit:

» *Dass dann der Therapeut da sitzt mit dem Kind, was eben die Therapie bekommt, und dass andere auch dazu kommen können und mitarbeiten dürfen. Für uns (als Pädagogen) ist das natürlich immer klasse: Wir gucken immer gerne rein, auch damit wir uns Sachen abgucken und das auch machen können.«* *Heilpädagogin*

»*Beim Mittagessen zum Beispiel bin ich da auch gern dabei – irgendwas Leckeres essen da (schmunzeln) – dann wurde ich da schon manchmal eingeladen. (...) Da kann man ja auf so was ganz gut achten – dass sie auch den Mund dann zu machen und wie sie essen. Das hat ja mit der ganzen Mundmotorik viel zu tun und mit unserem Bereich. Und dann hab ich mit den Erzieherinnen auch darüber gesprochen, worauf sie achten könnten.«* *Therapeutin*

Dieser Kompetenztransfer ermöglicht eine ganzheitliche Arbeitsweise und gegenseitige Ergänzung. Therapeutische Angebote können in den Gruppenalltag eingebunden werden. Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Team und Therapeut kann dabei sehr unterschiedlich aussehen. Teilweise ist es möglich, therapeutische Angebote direkt ins Gruppengeschehen zu integrieren, teilweise findet die Therapie in Einzelförderung, in einer Zweier- oder Kleingruppe statt. Wie die folgenden Zitate zeigen, muss im Einzelfall entschieden werden, inwieweit sich Therapie und Gruppenalltag direkt verbinden lassen:

»*Ich bin grundsätzlich schon der Meinung: »So viel Integration wie möglich, so wenig Separation wie nötig«, aber es ist manchmal schwierig. Es gibt Bereiche, die kann man sehr gut in der Gruppe fördern, und es gibt eben Bereiche, die gehen ganz schwer in der Gruppe zu fördern.«* *Therapeutin*

»*Ja und diese Einzelfördersituationen, ich habe die auch eine Zeit lang auch sehr massiv abgelehnt. Und da würde ich jetzt sagen: Wenn das notwendig ist, dann ist es notwendig und dran. Man muss nicht alles in der Gruppe machen und das geht auch nicht alles in der Gruppe.«* *Heilpädagogin*

Dem gegenüber stehen Aussagen wie die folgende:

»*Ich finde es nicht sinnig, wenn die Krankengymnastin das Kind aus der Gruppe holt und ne Dreiviertelstunde Krankengymnastik irgendwo macht. Und das Kind dann wieder zurückkommt. Ich fände es schon schön, sie würde es schaffen, in einer Kleingruppe zu arbeiten. Und dieses therapeutische Geschehen sozusagen als Transfer für die Gesamtgruppe zu leisten.«* *Frühförderin*

Werden einzelne Kinder gehäuft in Einzelsituationen gefördert, besteht die Gefahr, dass sie in der Gruppe eine besondere Rolle einnehmen. Letztendlich gibt es für die Durchführung kein Patentrezept, sondern sie kann und muss individuell gestaltet werden. Wichtig für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Team, Therapeut/innen und Eltern ist jedoch immer, die Arbeit transparent zu machen und einen regelmäßigen Austausch zu gewährleisten.

»*Nach den Therapien, so weit das grade in die Situation passt, das sind immer diese »Tür-und-Angel-Gespräche«, die wir da führen. Da versuch ich immer ein bisschen zu berichten. Und manchmal gebe ich auch einen kleinen Auftrag mit, wenn ich das Gefühl habe, da ist Raum und Platz und Interesse und der Wille auch da. Und auch die Zeit einfach, in der Gruppe auf irgendwas zu achten oder was zu machen.«* *Therapeutin*

Viele Einrichtungen kooperieren fest mit bestimmten Therapeut/innen. Auf diese Weise haben Team und Therapeut/innen die Möglichkeit, eine gemeinsame Haltung zu ihrer Arbeit zu entwickeln und organisatorische Absprachen zu treffen. Zudem können Ressourcen besser gebündelt werden, da es vor allem den Therapeut/innen an Möglichkeiten fehlt, Fahrwege und Aufgaben der Kooperation wie zum Beispiel Gespräche abzurechnen.

Insgesamt zeigen die Fachkräfte eine hohe Identifikation und Zufriedenheit mit ihrer Arbeit, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht immer als ausreichend bezeichnet werden. Die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften wird als Erweiterung der eigenen Kompetenzen und als Qualitätsgewinn für die Arbeit im integrativen Team erlebt.

Literatur

Herm, Sabine (2007): Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Entwicklungsbegleitung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergartenalltag. Beltz Verlag

Mayr, Toni (1998): Problemkinder im Kindergarten – ein neues Aufgabenfeld für die Frühförderung Teil II: Ansatzpunkte und Perspektiven für die Kooperation. In: Frühförderung interdisziplinär, 17. Jg., S. 97 – 115

Schöler, Jutta (Hrsg.); Fritzsche, Rita; Schastok, Alrun (2005): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Beltz Verlag

Der Weg vom integrativen Kindergarten in die Grundschule – eine Herausforderung

» *Und meine Welt ist aber die hörende und die lautsprachlich kommunizierende Welt und ich wollte, dass mein Kind in dieser Welt aufwächst. Weil so ist die Gesellschaft. Und ich möchte, dass das geht.«*
Mutter eines Sohnes mit einer Hörschädigung

In den Interviews berichten Eltern von Kindern mit Behinderung von ihrem Wunsch nach einer integrativen Beschulung für ihre Kinder. Als Beweggründe für die Wahl einer integrativen Grundschule nennen sie die positiven Erfahrungen, die sie bereits im integrativen Kindergarten gesammelt haben. Dort erlebten sie eine familiäre Entlastung und fühlten sich im Kreis der anderen Eltern und Fachkräfte gut aufgehoben. Darüber hinaus hat ihr Kind große Fortschritte in seiner Entwicklung vollzogen und von seinem Umfeld, den anderen Kindern mit und ohne Behinderung und der frühpädagogischen Bildung, profitiert. Diese positiven Erfahrungen mit Integration sollen in der Schule weitergeführt werden.

Wir haben uns mit der Frage beschäftigt, inwiefern diesem elterlichen Wunsch in der Realität entsprochen wird und wie die Heilpädagoginnen die Integration von Kindern mit Behinderung beurteilen. Dabei wurde in den Aussagen der Fachkräfte deutlich, dass für sie grundsätzlich die Vorbildfunktion der Kinder untereinander und die Selbstverständlichkeit von Sozialkontakten ein ganz wichtiger Aspekt in der Begleitung und Förderung aller Kinder darstellt:

» *... dass das Kostbare, was die Kinder hier bei uns erleben können, das Miteinanderspielen ist, und dass wir ganz viel unterstützen und vermitteln und moderieren und Situationen initiieren, wo die Kinder einfach nur miteinander spielen (...) Und das ist im Grunde das, was wir so kostbar finden. Und was ja Integrationskinder, die nachmittags mit ihren Therapeuten verabredet sind, oft gar nicht haben. Das sind einfach normale Sozialkontakte.«* *Heilpädagogin*

Zudem unterstützen die Fachkräfte das gemeinsame Leben in einer Gesellschaft, die Vielfalt schätzt, und fordern dies ein:

» *In dieser Kindergartenzeit sind sie integriert, da gehen sie ganz normal mit auf den Spielplatz. Da ist es auch für die anderen Kinder kein Problem, mit ihnen umzugehen, und dann finden die die mal doof, mal nicht doof, das ist aber auch alles so zwischen Kindern völlig natürlich regelbar. Wenn ich dann aber plötzlich – bei Körperbehinderten fällt es mir noch mehr auf – wenn ich dann plötzlich körperbehinderte Kinder von Heute auf Morgen einfach nicht mehr sehe, nur in den Sommerferien und in den Herbst- und Osterferien sind die dann plötzlich wieder da, dann denke ich, es ist nichts Gelungenes. Es hat genau mit der Einschulung aufgehört.«* *Therapeutin*

Obwohl der starke Wille für eine integrative Beschulung vorhanden ist, sind die tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten in Hannover und in Niedersachsen voller Hürden.

» *Wenn ein Kind rausgeht oder zwei Kinder rausgehen, dass es nie genug ist, um eine I-Klasse einzurichten. Und die im Moment auch keine Schule haben, die das machen möchte. (...) Also, das ist immer wieder so traurig zu sehen, dass die Eltern gerne Integration weiterführen würden und das aber bis auf einmal (in 15 Jahren) noch nie geklappt hat.«* *Heilpädagogin*

Die Heilpädagoginnen sehen sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen in einem Dilemma, die Eltern bei der Wahl der Schule für ihr Kind angemessen zu beraten. Wie kann der individuell richtige Weg für das betreffende Kind aussehen? Welche Unterstützung kann die Kita bei der Schul-Frage wirklich leisten?

» *Ich würde mir natürlich wünschen, dass dieses Kind mit diesem Entwicklungsstand in der Schule einfach weiter lernen kann und es da auch so gesehen wird. Nicht als das Kind, was sich nicht mit Zahlen beschäftigen kann, sondern als das Kind, was Materialien seiner Funktion entsprechend benutzt. Und das eben als Kompetenz zu sehen und nicht das mangelnde Abstraktionsvermögen als Defizit zu sehen.«*
Heilpädagogin

Benötigt würde ein Bildungsverständnis an den Schulen, das an erster Stelle die individuelle Bildungsbegleitung jedes Kindes zum Ziel hat und an den Stärken der Kinder ansetzt. Unterricht müsste differenziert werden können und genügend Ressourcen zur Verfügung haben, um auch die Kinder mit besonderen Bedürfnissen ausreichend unterstützen zu können. Auch in den bereits bestehenden integrativen Klassen gibt es hier noch großen Verbesserungsbedarf.

» *Aber ich glaube, dass es auch daran liegt, dass die Schulen nicht richtig unterstützt werden. (...) Und ich glaube, dass Schulen entnervt sind, nicht weil sie keine Lust haben mit behinderten Kindern umzugehen, sondern weil sie keine Lust haben mit diesem beschissenen Rahmen, den sie haben, (zu arbeiten). Ich sag das jetzt mal ganz deutlich.«* *Heilpädagogin*

Einige der befragten Eltern unternehmen unglaublich viele Anstrengungen, um für ihr Kind einen integrativen Platz zu erkämpfen. Hierzu gehören unter anderem ausführliche (Überzeugungs-)Gespräche mit Schulleitungen, der private Umzug in das Einzugsgebiet von Schulen, die eine Integrationsklasse haben, oder sogar das Anstrengen eines Gerichtsverfahrens, um den Anspruch auf Teilhabe einzuklagen.

Im Kindergarten sehen es die pädagogischen Fachkräfte als eine ihrer bedeutsamsten Aufgaben an, partnerschaftlich mit den Eltern zusammen zu arbeiten und sich - gerade im Hinblick auf den Übergang zur Schule – mit ihnen über die bisherige Entwicklung und die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes auszutauschen.

» *Dass auch wirklich geguckt wird: Wo geht jetzt das Kind hin, ist es da gut aufgehoben? Was ist realistisch? Es gibt auch Eltern, die sagen: »Wie Integration? Der soll auf ne normale Grundschule.« Immer wieder, dass man dann den Eltern auch diesen Zahn ziehen muss und sagen muss: »Hier, das schafft er nicht, das schafft sie nicht«. Die und die Möglichkeiten gibt es.«* *Heilpädagogin*

Fast immer wird der Übergang vom integrativen Kindergarten in die Grundschule von den Eltern und von den pädagogischen Fachkräften als ein Bruch zu der bisher erlebten Integration im Kindergartenalter angesehen. Die Heilpädagoginnen sehen sich dabei mit der unglücklichen Aufgabe konfrontiert, allzu oft die Eltern auf die Sonderbeschulung vorbereiten zu müssen. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, eine Förderkommission zur Schulentscheidung einzuberufen. Die Eltern haben einen rechtlichen Anspruch auf diesen interdisziplinären Austausch der Fachkräfte, der darauf abzielt, dass Erzieher, Therapeuten und zukünftige Lehrer ihre Perspektiven auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes darlegen. Zudem werden Hospitationen sowohl von Eltern als auch von Fachkräften als gute Möglichkeit erachtet, die Entscheidung der Eltern für oder gegen eine Schulform zu fundieren. Wenn die Eltern die Wahlmöglichkeiten kennen, kann es ihnen leichter fallen, eine passende Beschulung für ihr Kind auszuwählen. Der Mangel an integrativen Plätzen macht die Entscheidung zwischen Förderschule und Regelschule im Prinzip aber zu einer Entscheidung für Exklusion oder gegen eine behinderungsspezifische Betreuung des Kindes – was bedeutet: Besuch einer Regelgrundschule mit wenigen zusätzlichen Förderstunden durch eine(n) Sonderpädagog/in.

Was Kita-Teams besonders häufig beschäftigt,

» *das ist diese Begleitung der Eltern mit einem behinderten Kind in ihrem Prozess. Die Behinderung als solche zu akzeptieren – oft sind ja gerade an die Betreuung in einer Integrationsgruppe Hoffnungen geknüpft, dass vielleicht doch hinterher eine Regelschulempfehlung dabei rauskommt und dass sich das alles irgendwie schon zurechtrückt(...) »Von Behinderung bedroht«, dieser Status, dass man den irgendwie wieder los werden kann und dass das Kind einen normalen Weg gehen kann in punkto Schule. Und immer wieder erleben wir, dass Eltern so traurig sind, wenn diese Worte – Behinderung und Förderbedarf, alles was so Richtung Schule dann kommt – wenn diese Worte dann auf ihr Kind zutreffen sollen. Und bei uns war es eben eins von 18 und wurde so mit seinen Besonderheiten geliebt ja irgendwie auch, von den Kindern und auch von uns. Es hatte einfach seinen Platz und durfte so sein, wie es ist. Und wenn es dann Richtung Schule geht, dann sind das andere Normen, die gelten, und dann kommt es oft so heftig für die Eltern. So dass wir uns wirklich schon angewöhnt haben, Dinge, die eigentlich für uns nicht so eine Bedeutung haben, also eben die Unterschiede, die Defizite, wirklich frühzeitig auch immer mal zu thematisieren in den Elterngesprächen. Weil wir oft erlebt haben, dass die dann wirklich geschockt waren und gesagt haben: »Das kann doch jetzt nicht sein, hier ist doch alles und sie spielt doch und sie macht doch.« (...) Wir haben gedacht »Packen wir die zu sehr in Watte? Ist das so eine künstliche heile Welt, die wir hier leben?«* *Heilpädagogin*

Während es zum Selbstverständnis der Elementarpädagogik gehört, dass die Berichte der Heilpädagoginnen über die Entwicklung des Kindes kompetenzen- und ressourcenorientiert formuliert werden, setzt die wegweisende Begutachtung durch die Förderschullehrerinnen an den festgestellten Defiziten an. Oft realisieren Eltern durch diesen Perspektivwechsel, dass sie sich von den Zukunftsplänen ihres Kindes verabschieden müssen.

» *Ich meine, das kann man sich sowieso nicht vorstellen, wenn man selbst kein behindertes Kind hat. Was das heißt, sich verabschieden zu müssen, dass das Kind vielleicht nie einen Beruf erlernen wird oder, ja, diese ganzen Wünsche zu begraben für den Weg, den man mit seinem Kind geht.«* *Heilpädagogin*

Das Angebot an integrativen Plätzen in Schulen muss ausgeweitet werden. Bisher wird die Aufnahme einzelner Kinder oft abgelehnt, weil die Schulen Förderschulstunden bündeln wollen, um Integrationsklassen einzurichten. Eine dynamische Kooperation zwischen Kitas, Eltern und Schulen würde es erleichtern, bedarfsgerecht Plätze zu schaffen. So entsteht ein Gewinn auf beiden Seiten: Die Schulen können die Umsetzung der Integration vorantreiben und dabei nachhaltig arbeiten. Dies würde für die betroffenen Familien und Kindergärten den Übergang erleichtern und die Weiterführung der Integration sichern.

Eine weitere Möglichkeit die Kooperation von Kindergarten und Grundschulen voranzutreiben, kann darin bestehen, einen Arbeitskreis Kita-Grundschule zu gründen. Hier wird der Übergang geplant und die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule festgelegt. Dabei erfolgt eine Bündelung der Ressourcen auf beiden Seiten. Eine gute Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule kann die Schaffung von integrativen Plätzen unterstützen, vorrangig ist jedoch, dass sich die Schulen verändern.

» *Über einen Kontakt zu einer Lehrkraft, wo man natürlich anfangen kann. Aber damit es weiterläuft, muss sich eine Schule verändern. Dann muss wirklich auch das Kollegium mitziehen, dann kann das nicht ein Lehrer machen. In Wunstorf gibt es eine Schule, die integrativ arbeitet. (...) Alle vier Jahre haben die eine I-Klasse, weil´s genau zwei Kollegen gibt, die immer eine Klasse übernehmen. Also startet alle vier Jahre eine I-Klasse.«* *Projektmitarbeiterin*

Die gemeinsame bittere Erfahrung der Exklusion ihrer Kinder nach Verlassen des Kindergartens hat im Umfeld der Elterninitiativen zu dem immer stärker werdenden Bewusstsein geführt, dass sich alle aktiv für eine inklusive Gesellschaft einsetzen müssen. Damit die vorgeschlagenen Ideen umgesetzt werden können, bedarf es vieler engagierter Personen und weiterer Umstrukturierungsprozesse der Institutionen. Dabei sollte die primäre Zielsetzung sein, eine Schule zu realisieren, in der Vielfalt sichtbar und erlebbar wird:

» *Und deswegen bin ich jetzt eben mit anderen Menschen, die das auch wichtig finden, dabei eine Schule so zu gestalten, dass der Schulhof eben so bunt aussieht wie das Leben wirklich ist. Ich hoffe, dass wir das hinbekommen. (...) Dass so eine Beschulung und dann auch später, wenn ich dann noch weiter gehe, dann wünsche ich mir auch für meine Kinder, dass sie auch im Arbeitsleben mittendrin sind und diese Umgebung auch haben.«* *Mutter*

Literatur

Eckert, A. (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Griebel, W./ Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco

Huber, C. (2006): Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum Verlag

Kron, M., Papke, B. (2006): Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Westfalen-Lippe: Julius Klinkhardt

Von der Integration zur Inklusion

» *Die Normalität (in der Gruppe) fördert nicht zu Tage, dass es nach wie vor nicht normal ist. Darüber müsste man eigentlich reden, weil – das ist ja eigentlich unsere Arbeit: Dass wir nicht sagen: »Wir fühlen uns doch ganz normal damit«, sondern dass es in der Gesellschaft ein Stück Normalität erlangt. Wir sind ja nur ein kleiner Tropfen davon. Wir sollten unsere Arbeit so sehen, dass wir zusehen, dass es ganz viele Tropfen gibt und dass es irgendwann ein See ist, in dem alle schwimmen, in der gleichen Temperatur. (...) So fühlen wir uns sicher, in unserem kleinen Pool sehr wohl und – ganz normal alle! Aber das ist es nicht. Und das ist etwas, wo ich schon dran arbeiten muss. Hier in unserem kleinen Kern ist es gelungen, aber darüber hinaus ist es nicht genug. Das reicht halt nicht. Genug ist es, wenn es normal ist – wenn es wirklich normal ist und zwar für jeden! (...) Das kann man als Mitarbeiter gar nicht alleine leisten, das müsste diese Gruppe ein Stück leisten. Und der gesamte Verein würde da eigentlich stehen müssen. Ja, daran müsste man arbeiten.«* *Heilpädagogin*

Ein Meilenstein der Integrationspädagogik kann in den Ergebnissen der Forschergruppe um Helmut Reiser (Klein et al. 1987) gesehen werden, die in der Begleitung des Modellversuchs zur Integration von Kindern mit Behinderung Voraussetzungen auf verschiedenen Ebenen formuliert haben, die auch in jüngeren Positionen (Prengel 2010; Kron 2011) aufgegriffen werden und in der Diskussion um Inklusion von hoher Aktualität sind. Die soziale Integration eines Kindes wird im Verständnis von Reiser nicht allein dadurch gewährleistet, dass dem Kind ein Integrationsplatz in einer Regeleinrichtung bereitgestellt wird. Integration stellt vielmehr einen Prozess dar, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht: »Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen »Einigungen« zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Person als Abweichung zu verstehen.« (Klein et al. 1987, 38)

Nach dieser Definition von integrativen Prozessen reicht also der Kontakt eines Kindes mit Behinderung zu Kindern ohne Behinderung allein nicht aus, um eine »echte« soziale Integration zu gewährleisten. Vielmehr müssen integrative Prozesse auf verschiedenen Ebenen ineinandergreifen, um gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung ohne Aussonderung ermöglichen zu können (Kron 2011):

- Auf der subjektiven, der innerpsychischen Ebene: Diese Ebene erfordert die stetige Reflexion der eigenen Einstellung und Haltung gegenüber Vielfalt;
- Auf der interaktionellen Ebene: Um soziale Integration ermöglichen zu können, geht es in der Kindertageseinrichtung um die Herstellung von gemeinsamen Spielsituationen und Handlungen innerhalb der Peergroup, aber auch um die Zusammenarbeit im pädagogischen Team und die Gestaltung der Elternarbeit sowie das Ermöglichen der Kommunikation zwischen den Erziehungsberechtigten selbst;
- Auf der institutionellen Ebene: Als gemeinsame Aufgabe des Vorstands beziehungsweise Trägers und des Teams soll in der Einrichtung die Bereitstellung einer angemessenen Lernumgebung für alle Kinder ermöglicht werden. Die Kita öffnet sich gegenüber Familien, Fachdiensten und dem Stadtteil beziehungsweise der Kommune;
- Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene: Aufgabe aller Fachkräfte und Familien sollte es sein, sich deutlich gegenüber Diskriminierung zu positionieren. Die Öffentlichkeitsarbeit kann deutlich darauf ausgerichtet sein, dass Integration als Qualitätsmerkmal zu verstehen ist: Eine integrative Einrichtung ist eine gute Einrichtung für alle Kinder.

Wie das Eingangszitat deutlich macht, sind integrative Kindertageseinrichtungen ein wichtiger Türöffner für die Integration von Kindern mit Behinderung in der Gesellschaft. Familien und Fachkräfte erleben die Arbeit in der integrativen Kita als gewinnbringend und wertvoll, weisen aber immer wieder darauf hin, dass der durch die Behindertenrechtskonvention angestoßene Paradigmenwechsel noch nicht die gesellschaftliche Ebene erreicht hat.

Inklusion

Mit der Realisierung der UN-Konvention in Bildungsinstitutionen ist die Hoffnung verbunden, dass der im englischen Originaltext verwendete Begriff der »inclusive education« weit mehr Dynamik entwickelt, als dies in der derzeitigen Integrationspraxis erkennbar wird. Neben den Veränderungen hin zu inklusiven Kindertageseinrichtungen und Schulen sollen auch Prozesse auf der gesellschaftlichen Ebene angestoßen werden.

Der Begriff »inclusion» wird in der deutschen Fassung der Konvention jedoch mit »Integration« übersetzt. Dieser Begriff hat sich im deutschen Bildungssystem für die Eingliederung von Menschen mit einer Behinderung etabliert, so dass eine synonyme Verwendung aus fachlicher Perspektive verkürzt erscheint. Dies wird auch von behindertenpolitischen Verbänden als problematisch und verschleiernd bezeichnet, da mit der Verwendung des Begriffs »Integration« wenige Impulse für Veränderungen der Gesellschaft angestoßen werden. Das völkerrechtliche Verständnis von Inklusion setzt jedoch nicht nur voraus, dass Menschen mit Behinderung ein Raum innerhalb bestehender Strukturen zugesprochen wird, sondern dass sich Prozesse auf allen Ebenen ergeben: So soll sich in einer inklusiven Gesellschaft die reale Vielfalt menschlicher Lebenslagen widerspiegeln (Aichele 2008).

Zusammenfassend sollen die Veränderungsbedarfe im Zuge der Behindertenrechtskonvention dargestellt werden, um die Funktion der Kita als Türöffner für Inklusion herauszuheben:

Integration will den Menschen mit Behinderung in ein bestehendes System einpassen, Inklusion hingegen betrachtet den Menschen von Anfang an als Teil der Gesellschaft.

Inklusion nimmt keine Unterteilung in Gruppen (etwa Menschen mit Behinderung, Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund) vor, sie will das System (zum Beispiel Krippe, Kindergarten, Schule, Arbeit, Wohnen) an die Bedürfnisse der Menschen anpassen.

Inklusion basiert auf dem »Diversity«-Ansatz: Die Unterschiedlichkeit aller Menschen ist kein zu lösendes Problem, sondern eine Normalität. An diese Normalität wird das System angepasst und nicht umgekehrt.

Inklusion kann als die konsequente Weiterführung von Integration verstanden werden und fordert die Realisierung des Rechts aller Kinder auf ein vorurteilsfreies Miteinander im Bildungssystem, welches nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist. Kindertageseinrichtungen und Schulen müssen unter der Zielsetzung von Inklusion daher so ausgestattet werden, dass sie jedes Kind aufnehmen

können. Die Frage danach, ob ein Kind aufgenommen werden kann, darf nicht gestellt werden, sondern vielmehr die Frage danach, wie sich die Einrichtung auf die Bedarfe des Kindes einstellen muss, damit es aufgenommen werden kann. Fachliche Unterstützung erhalten die Einrichtungen durch den Aufbau von ambulanten Beratungs- und Unterstützungssystemen und der bedarfsgerechten Ausstattung mit heilpädagogischen Fachkräften in der Gruppe. Inklusion gelingt nur mit Professionalität.

Kindertageseinrichtungen und Schulen, die sich im Hinblick auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auf den Weg zu einer inklusiven Einrichtung begeben, entscheiden sich für einen Zuwachs an Qualität. Zur Überprüfung der inklusiven Qualität kann in Kindertageseinrichtungen und Schulen der »Index für Inklusion« (Booth et al. 2006) in der jeweils der Institution angepassten Version eingesetzt werden. Der Index stellt eine wertvolle Arbeitshilfe für alle dar, die ihre Einrichtung auf den Weg zur gemeinsamen Bildung und Erziehung aller Kinder bringen wollen oder Anregungen benötigen, wie sie ihre bereits begonnene Arbeit verbessern können. Er erfüllt dabei eine doppelte Funktion: Zum einen liefert er Hinweise auf den Ist-Stand der Einrichtung im Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt, zum anderen bietet er gleichzeitig aber auch konkrete Praxishilfen für die Umsetzung des Anspruchs der Inklusion im Kindergarten- und Schulalltag: Die Fokussierung auf individualisierende pädagogische Prozesse kommt allen Kindern, unabhängig von Herkunft oder Merkmalen zugute.

Literatur

Aichele, V. (2008): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Klein, G. et al., Kreie, G., Kron, M., Reiser, H.(1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim/München: DJI Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder

Kron, M. (2011): Integration als Einigung –- Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M. &Ytterhus, B. (Hrsg.) »Dabeisein ist nicht alles« – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 190–200

Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: DJI

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

Heimlich, U., Behr, I. (2007): Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen der Landeshauptstadt München. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung (Abschlussbericht). Forschungsbericht Nr. 8. Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF), München

Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. DJI, München

Ausblick

Die in den vorangegangen Kapiteln dargestellten Einblicke in die Alltagskultur integrativer Elterninitiativen belegen eindrucksvoll die vielfältigen Chancen der gemeinsamen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Andererseits offenbaren sie aber auch die Hürden für Familien und Fachkräfte, die sich in diesem Zusammenhang ergeben. Es gilt daher, die Erfahrungen aus der Praxis zu nutzen, um die öffentliche Diskussion um Inklusion weiter voranzutreiben. Die UN-Behindertenrechtskonvention unterstreicht mit der völkerrechtlich festgehaltenen Zielperspektive der Inklusion die Veränderungsbedarfe auf der gesetzlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene.

Die Vielfalt in Kindertageseinrichtungen und Schulen bezieht sich auf die Kinder selbst und auf deren Familien mit ihren unterschiedlichen Lebensweisen, Wünschen und Vorstellungen. Für die pädagogischen Fachkräfte ergeben sich damit hohe Anforderungen an ihr professionelles Handeln (Prengel 2010, 68): »Frühpädagogen, deren Ziel es ist, jedes Kind willkommen zu heißen, gestalten eine Institution, in der sie im Sinne dieses Ziels kooperieren, zu den Kindern feinfühlige Beziehungen herstellen und entsprechend die Peer-Beziehungen zwischen den Kindern begleiten, um sie zu Selbstachtung und zu wechselseitiger Anerkennung zu befähigen, sind hellhörig für die eigensinnigen kognitiven Interessen der Kinder und bahnen verantwortlich die individuell optimale Annäherung an ausgewählte verbindliche Kulturtechniken an.«

Auch wenn die Anforderungen einer inklusiven Bildung zunächst hoch erscheinen, kann man davon ausgehen, dass eine qualitativ hochwertige Einrichtung eine gute Einrichtung für alle Kinder ist. Die Qualität spiegelt sich darin wider, dass Formen der Beobachtung und Dokumentation der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als ein Ausgangspunkt für die Formulierung individueller Bildungsziele gesehen werden. In engem Austausch mit der Familie und in Abstimmung mit begleitenden Maßnahmen wie Therapien kann dies zu mehr Sicherheit im Umgang mit dem Kind mit Behinderung führen und zur Grundlage eines vertrauensvollen Betreuungsverhältnisses werden.

Um die Ansprüche einer inklusiven Pädagogik erfüllen zu können, bedarf es entsprechender Rahmenbedingungen und professioneller Fachkräfte. Dies stellt eine Herausforderung an Kostenträger und Leistungserbringer dar, da mit der UN-Behindertenrechtskonvention eine Anpassungsleistung des Systems an die Voraussetzungen und Bedarfe aller Kinder einhergeht. Angebote müssen daher so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und seiner Familie erfüllt werden können. Die Rahmenbedingungen von Kindergärten und Schulen müssen Standards genügen, nach denen jedes Kind unabhängig von Status oder Zuschreibung aufgenommen werden kann. Im Bedarfsfall muss flexibel und ohne Verzögerung die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen verfügbar gemacht werden. Dies betrifft die Personalstärke, die Gruppengröße, die räumlichen Voraussetzungen, die Ausstattung mit Hilfsmitteln und Material sowie Fortbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte. Diese Qualitätsstandards müssen gesetzlich verankert werden, damit jedem Kind das Recht auf eine inklusive Bildung gewährt werden kann.

» *Was hat sich für uns verändert? (überlegt) Ja, dass es für uns ganz normal ist, dass unser Kind in einer Krabbelgruppe ist, in einer ganz normalen Krabbelgruppe. Und ihre rasende Entwicklung zu sehen, die wirklich extrem ist. Und auch die Leute zu haben, die sich mitfreuen, wie sie sich entwickelt, und dann auch mit Begeisterung erzählen, was sie so macht. Und das ist natürlich auch schön, wenn man diese Freude teilen kann mit den anderen. Das fühlt sich schon gut an. Genau. Es hat einfach Normalität, sie dort hinzubringen – wie jedes andere Kind auch.«* *Mutter*

Links zu weiterführenden Informationen

- www.mittendrin-hannover.de
  Mittendrin – Verein für die Integration von Menschen mit Behinderung in Hannover e.V. bietet Beratung, Vernetzung und Information für Eltern, Fachkräfte und alle anderen Interessierten

- www.kila-ini.de
  Kinderladen-Initiative Hannover e.V. berät und vernetzt hannoversche Elterninitiativ-Kindertagesstätten

- www.eineschulefueralle-hannover.de
  Förderverein Eine Schule für alle! in Hannover engagiert sich für die Gründung der 1. Inklusiven Schule Hannovers

- www.hannover.de
  Stadt Hannover, Amt für Jugend und Familie, Beratung und Flyer zu integrativen und heilpädagogischen Kindertagesstätten in Hannover

- www.elterninitiativen-nds-hb.de
  Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e.V. (lagE e.V.) setzt sich auf Landesebene für integrative Kindertagesstätten ein

- www.mk.niedersachsen.de (> Kindertagesstätten)
  Auf den Seiten des Niedersächsisches Kultusministerium finden sich Informationen für den frühkindlichen und schulischen Bildungsbereich sowie zu Modellprojekten, gesetzlichen Rahmenbedingungen und Fortbildungsangeboten

- www.ms.niedersachsen.de
  Über das Nds. Ministerium für Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration erhält man das Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung und Informationen über die Arbeit des Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung

- www.behindertenbeauftragter.de
  Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, UN- Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, der Gesetzentwurf der Bundesregierung und weitere Informationen

- www.institut-fuer-menschenrechte.de
  Deutsches Institut für Menschenrechte, dieses Institut wurde von Bundesrat und Bundestag beauftragt, die Einhaltung und Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung nach der UN-Konvention zu begleiten

- www.familienhandbuch.de
  Das Staatsinstitut für Frühpädagogik informiert über viele familienrelevante Themen

- www.familienratgeber.de
  Themen speziell für Menschen mit Behinderungen und ihre Familien, aufgeteilt in die verschiedenen Lebensbereiche und mit einem guten Überblick über rechtliche Bedingungen

- www.inklusion-online.net
  Die »Zeitschrift für Inklusion« erscheint mehrmals im Jahr mit wissenschaftlichen Beiträgen rund um Inklusion und widmet sich jeweils einem thematischen Schwerpunkt

Eine Broschüre der Leibniz Universität Hannover und
der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Nds./HB e.V.

In Kooperation mit

Leibniz Universität Hannover

Verein Niedersächsischer BILDUNGSINITIATIVEN e.V.

Hannover Februar 2011 | Schutzgebühr 3,– Euro