

LEBENSILFE für Menschen mit geistiger Behinderung - Landesverband Hessen e.V.
Raiffeisenstraße 15, 35043 Marburg/Lahn, Telefon: 06421/94840-20, Fax: 06421/94840-11
e-mail: info@lebenshilfe-hessen.de - Internet: www.lebenshilfe-hessen.de

Dokumentation der Fachtagung

Auf dem Prüfstand:
„Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung
von Kindern mit und ohne Behinderung“

Juni 2007

Gießen–Kleinlinden

Referent: Prof. Dr. Georg Feuser

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	1
2. Tagungsprogramm	2
3. Kurzfassung der Dokumentation	3
4. Begrüßung und Eröffnung (Werner Heimberg, Geschäftsführer der Lebenshilfe Landesverband Hessen)	7
5. Vortrag von Frau Cornelia Lange (Stellvertretende Staatssekretärin des Hessischen Sozialministeriums) Position und Planung der Hessischen Landesregierung zum Thema: „Gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“	10
6. Vortrag von Herrn Prof. Dr. Georg Feuser (Universität Zürich) Auf dem Prüfstand: „Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“	16
7. Podiumsdiskussion	36
8. Abschluss der Fachtagung (Werner Heimberg)	37

Anhang

Positionen und Forderungen der Teilnehmer/innen der Fachtagung zur Weiterentwicklung der integrativen Arbeit in den Kindertagesstätten bzw. der Rahmenvereinbarung „Integrationsplatz“.

1. Aus der Perspektive von Mitarbeiter/innen der Frühförderung	1
2. Aus der Perspektive von Mitarbeiter/innen der Kindertageseinrichtungen	3
3. Aus der Perspektive der Trägervertreter/innen	8
4. Aus der Perspektive von Mitarbeiter/innen der Sozial-, Gesundheits- und Jugendämtern	9

1. Einleitung

Mit der Durchführung der Fachtagung - Auf dem Prüfstand: „Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“ – und der jetzt vorliegenden Dokumentation wollen wir von Seiten der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Landesverband-Hessen e. V. Impulse zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung geben.

Die fachlichen Ausführungen zur Gestaltung der Integrativen Arbeit und die theoretischen Begründungen zum Verständnis von Integration und Inklusion durch Professor Georg Feuser bieten aus unserer Sicht eine gute Grundlage für die fachliche Diskussion zur Weiterentwicklung der Rahmenvereinbarung „Integrationsplatz“.

Im Anhang der Dokumentation haben wir die Rückmeldungen und Positionen der Tagungsteilnehmer/innen aufgenommen, die am Ende der Fachtagung zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen der Integrativen Erziehung in den Hessischen Kindertagesstätten abgegeben worden sind. Diesen Rückmeldungen können die Verhandlungspartner ebenfalls zahlreiche Hinweise aus der täglichen Praxis zur Verbesserung der Rahmenvereinbarung entnehmen.

Wir wünschen uns, dass die Tagungsteilnehmer/innen mit dieser Dokumentation eine gute Grundlage zur Reflexion der fachlichen Beiträge und Diskussionen erhalten. Wir danken noch einmal herzlich Frau Cornelia Lange und Herrn Professor Georg Feuser für die Überlassung ihrer Manuskripte.

Marburg, im September 2007

Werner Heimberg
Geschäftsführer

2. Tagungsprogramm

Fachtagung

**Auf dem Prüfstand:
„Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern
mit und ohne Behinderung“**

9.30 Uhr	Stehkaffee
10.00 Uhr	Begrüßung
10.10 Uhr	Vortrag Die Positionen und Planungen des Landes Hessen zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung <i>Cornelia Lange,</i> <i>Stellv. Staatssekretärin, Hessisches Sozialministerium</i>
10.30 Uhr	Vortrag Die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen <i>Prof. Dr. Georg Feuser</i> <i>Universität Zürich</i>
12.15 Uhr	Fragen zum Vortrag von <i>Prof. Dr. Georg Feuser</i>
12.30 Uhr	Mittagspause
13.15 Uhr	Podiumsdiskussion Auf dem Prüfstand: „Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessen“ <i>Moderation: Herr Edmund Zeidler</i> Diskussionsteilnehmer/innen: <i>Herr Prof. Dr. Georg Feuser, Universität Zürich</i> <i>Herr Dr. Albert Haaser, Hessisches Sozialministerium</i> <i>Herr Verwaltungsdirektor Dieter Kirschhoch, Hessischer Landkreistag</i> <i>Frau Martina Ertel, 1. Vorsitzende der LAG Frühe Hilfen Hessen</i> <i>Frau Martina Kratzheller, Bildungsreferentin, Lebenshilfe Hessen</i> <i>Frau Cornelia Müller, Mitglied im Fachausschuss Kindertageseinrichtungen der Lebenshilfe Hessen</i>
ca. 15.00 Uhr	Abschluss der Fachtagung

3. Kurzfassung der Dokumentation

Die Lebenshilfe Hessen veranstaltete am 29.6.2007 in Gießen Klein-Linden eine Fachtagung mit dem Titel

Auf dem Prüfstand: „Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“

Auf der mit 140 Teilnehmenden aus den Arbeitsbereichen der Kindertageseinrichtungen, Frühförderung, Gesundheits-, Sozial- und Jugendämtern sehr gut besuchten Tagung betonte die stellvertretende Staatssekretärin des Hessischen Sozialministeriums Frau Cornelia Lange als erste Referentin die bisherigen Erfolge in der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in den Hessischen Kindertageseinrichtungen. Aus ihrer Sicht sind die Ziele der „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ aus dem Jahr 1999, eine wohnortnahe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung unter Einbezug ihres sozialen Umfeldes anzubieten, weitgehend erreicht worden.

Sie wies darauf hin, dass im Jahr 2006 für 4589 Kinder in Hessen eine so genannte Integrationsmaßnahme in über 1600 Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurde. Damit sei es gelungen, für alle Kinder mit Behinderung im Alter zwischen drei und sechs Jahren in Hessen eine wohnortnahe Betreuung in Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen.

Das Land Hessen hat diese Maßnahmen mit €7 Millionen gefördert, um die Qualifizierung der Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen sicherzustellen. In Bezug auf die Kritik einer mangelhaften Umsetzung der Rahmenvereinbarung durch die kommunalen Institutionen bestätigte Frau Lange die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz. Sie betonte jedoch, dass hierfür die kommunalen Vertragspartner (Hessischer Städte- und Landkreistag) und die Liga der freien Wohlfahrtspflege in Hessen zuständig seien.

Prof. Dr. Georg Feuser stellte in beeindruckender Weise die positiven Wirkungen einer „Allgemeinen Pädagogik“ für alle Kinder in den Mittelpunkt. Aus seiner Sicht bringen die traditionellen pädagogischen und schulischen Konzepte zur Bewältigung von Lern- und Verhaltensproblemen eine Vielzahl von Kindern hervor, die sich in den bestehenden Bildungseinrichtungen wie z.B. Kindertageseinrichtung und Schule nicht orientieren können und dann auf spezielle Sondereinrichtungen verwiesen werden.

Er betonte, dass eine Eingliederung von Kindern mit Behinderung nicht durch eine Ausgliederung in eine Sondereinrichtung erreicht werden kann.

Die Zuordnung von Kindern zu bestimmten Sonderschultypen und die Zusammenfassung von „gleichartig Behinderten“ verhindern das Lernen am Modell des positiven Mitschülerverhaltens. Die Integrationspädagogik hingegen setze an Stärken, Fähigkeiten und Interessen aller Kinder an.

Aus Sicht von Prof. Dr. Feuser findet Integration statt, wenn alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau entsprechend ihrer momentanen Kompetenzen gemeinsam spielen und lernen können.

Gruppen von größtmöglicher Heterogenität bezüglich Alter, Entwicklungsstand, kulturellem Hintergrund etc. bieten mit der Durchführung von Projekten für die einzelnen Kinder ideale Lern- und Entwicklungschancen, sofern es den Pädagogen gelingt, eine individuelle Differenzierung der gemeinsamen Bildungsangebote herzustellen. Jedes Kind kann dann im gleichen Lernbereich in der Form und dem Umfang lernen, die ihm möglich ist.

Prof. Dr. Feuser wies darauf hin, dass sich Kinder im Kindergartenalter entwicklungspsycho-logisch in einer sehr bedeutenden Phase ihrer Persönlichkeitsbildung befinden. Kinder mit Behinderung durchlaufen die gleichen Entwicklungsstufen wie andere Kinder auch, eventuell langsamer.

Aus diesem Grund fordert er für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter/innen in der frühen Bildung unserer Kinder die besten Fachleute zu gewinnen

und sie im Rahmen eines interdisziplinären Studiums zu qualifizieren.

Als wichtige Voraussetzung einer gelingenden integrativen Erziehung nennt Prof. Dr. Feuser die personelle Besetzung einer Kindertagesstättengruppe mit zwei Fachkräften. Für die Kinder mit Behinderung sind zusätzlich individuelle heilpädagogische/ therapeutische Maßnahmen in den Gruppenalltag integriert zu erbringen.

Gegenüber den Trägern stellt er die Forderung auf, sich so zu organisieren, dass die Ziele einer qualitativen wohnortnahen Integration von Kindern mit Behinderung erreicht werden können. Dies bedeutet für die Träger in den Regionen eine umfassende Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen sicherzustellen; für die ehemaligen heilpädagogischen Einrichtungen sich ggf. zu Service-Zentren für die integrative Arbeit in den Regionen zu entwickeln. Auch sei die Bildung von regionalen Pools von Fachkräften der integrativen Arbeit ernsthaft in Erwägung zu ziehen.

In der anschließenden Podiumsdiskussion mit Herrn Dr. Albert Haaser vom Hessischen Sozialministerium, Herrn Dieter Kirschhoch als Vertreter des Hessischen Landkreistages, Frau Cornelia Müller als Vertreterin des Fachausschusses Kindertageseinrichtungen der Lebenshilfe, Frau Martina Ertl, 1.Vorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft Frühe Hilfen, Frau Martina Kratzheller, Bildungsreferentin der Lebenshilfe Hessen und Herrn Professor Dr. Georg Feuser unter der Moderation von Herrn Edmund Zeidler, Supervisor, wurde die konkrete Umsetzung der hessischen „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ kritisch überprüft.

Die Vertreter/innen der Einrichtungen wiesen an Hand von vielen Beispielen darauf hin, dass sich in Hessen eine sehr unterschiedliche Handhabung der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz von Seiten der Kommunen entwickelt hat.

So bestehen im Bereich der Genehmigungspraxis der einzelnen Integrationsmaßnahmen in den Kommunen sehr unterschiedliche Verfahrensweisen und Kriterien zur Feststellung einer Entwicklungsverzögerung oder Behinderung bei den einzelnen Kindern. Dies kann dazu führen, dass ein Kind in einem Landkreis eine Integrationsmaßnahme genehmigt bekommt und bei Umzug der Eltern ein anderer Landkreis die Fortführung dieser Maßnahme in der Einrichtung am neuen Wohnort ablehnt. Dieser Zustand ist nicht haltbar.

Die pauschale Förderung eines Kindes mit 15 zusätzlichen Fachkraftstunden ist aus Sicht der Praktiker/innen sehr unbefriedigend, da diese Pauschale häufig nicht dem Bedarf der Kinder entspricht. Einige Kommunen sind bereit zusätzliche Fachkraftstunden zu genehmigen, andere Kommunen kürzen entgegen den Regelungen der Vereinbarung sogar die pauschalen 15 Stunden. Zusätzlich wiesen sie darauf hin, dass die Träger sehr unterschiedlich für die Weiterqualifizierung ihre Mitarbeiterinnen Sorge tragen. Es ist leider keine Ausnahme, dass Erzieher/innen auf eigene Kosten und im Urlaub an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Diese Praxis ist unzumutbar.

Herr Dr. Haaser wies in der Diskussion darauf hin, dass sich die Kommunen untereinander im Wettbewerb befinden und dieser Wettbewerb langfristig den Kommunen mit familienfreundlicheren Angeboten einen Wettbewerbsvorteil in der demographischen Entwicklung bringen wird. Die Verantwortung für eine einheitliche Praxis in der Handhabung der Rahmenvereinbarung liegt bei den kommunalen Vertragspartnern.

Herrn Kirschhoch machte deutlich, dass sich die Rahmenvereinbarung Integrationsplatz in den letzten Jahren grundsätzlich bewährt habe, sie jedoch nach acht Jahren an einigen Stellen überarbeitet werden muss. Die Verhandlungen werden vorbereitet. Gleichzeitig wies er auf die schwierige finanzielle Situation der Kommunen hin.

Zum Abschluss der Tagung fasste der Geschäftsführer des Landesverbandes der Lebenshilfe Hessen Werner Heimberg die auf der Tagung artikulierten Forderungen zusammen:

- Die Rahmenvereinbarung muss schnellstmöglich auf die Krippe und den Hort ausgeweitet werden.
- Kinder mit Behinderung haben einen individuellen Hilfebedarf, dem entsprochen werden muss. Diesem Hilfebedarf kann man nicht durch eine einheitliche Pauschale gerecht werden!
- Die Träger der Einrichtungen und die örtlichen Kostenträger tragen eine gemeinsame Verantwortung dafür, dass die integrative Arbeit durch erfahrene und fachkompetente Mitarbeiter/innen geleistet wird. Einer hohen Personalfuktuation kann durch Bildung regionaler Mitarbeiterpools begegnet werden.

- Erzieher/innen in den Kindertageseinrichtungen müssen sich für ihre vielfältigen und komplexen Aufgaben weiterbilden!
Die Träger müssen verpflichtet werden mit der Durchführung einer Integrationsmaßnahme gleichzeitig eine Weiterbildung der Mitarbeiter/innen im Bereich der Integrationspädagogik zu gewährleisten.
- Wir setzen uns dafür ein, dass staatlich anerkannte Heilerziehungspfleger/innen als Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen mit Integrationsplätzen anerkannt werden. Heilerziehungspfleger/innen sind besonders auf die Arbeit mit Kindern mit Behinderung vorbereitet und können sich sehr gut mit den sozialpädagogischen Fachkräften in der Gruppe ergänzen.

Er dankte den zahlreichen Teilnehmern/innen für ihr starkes Interesse an diesem wichtigen bildungspolitischen Thema.

4. Begrüßung und Eröffnung

Werner Heimberg, Geschäftsführer der Lebenshilfe Landesverband Hessen

Sehr geehrte Damen und Herren, ich begrüße Sie herzlich zu unserer Fachtagung **Auf dem Prüfstand: „Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“**.

Besonders begrüße ich Herrn Professor Dr. Feuser!

Ich freue mich, dass Sie bereit waren den weiten Weg aus Zürich auf sich zu nehmen und mit uns in Gießen diese Fachtagung mit Vortrag und Podiumsdiskussion gestalten.

Froh sind wir darüber, dass Frau Cornelia Lange, Abteilungsleiterin „Familie“ und stellvertretende Staatssekretärin im Hessischen Sozialministerium uns zu Beginn der Tagung die Positionen und Planungen des Landes Hessen zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung vorstellt.

Herr Dr. Albert Haaser wird als Vertreter des Hessischen Sozialministeriums heute Nachmittag die Position der Hessischen Landesregierung in der Podiumsdiskussion vertreten, seien Sie herzlich willkommen Frau Lange und Herr Dr. Haaser.

Gespannt sind wir auf die Diskussion mit Herrn Verwaltungsdirektor Dieter Kirschhoch vom Kreisausschuss des Rheingau-Taunus-Kreises, der heute Nachmittag die Position des Hessischen Landkreistages im Rahmen der Podiumsdiskussion

vertreten wird. Ich begrüße Sie herzlich Herr Kirschhoch!

Weiterhin werden die 1. Vorsitzende der LAG Frühe Hilfen in Hessen, Frau Martina Ertl, das Mitglied des Fachausschusses Kindertageseinrichtungen der Lebenshilfe Hessen, Frau Cornelia Müller und unsere Bildungsreferentin Frau Martina Kratzheller an der Podiumsdiskussion teilnehmen. Seien Sie alle drei ebenfalls herzlich willkommen.

Als besondere Gäste aus dem Kreis der Lebenshilfe begrüße ich die 2. Vorsitzende der Bundesvereinigung der Lebenshilfe, Frau Maren Müller-Erichsen und den stellvertretenden Vorsitzenden der Lebenshilfe Hessen, Herrn Norbert Havekost, herzlich!

Die Tagesmoderation und die Leitung der Podiumsdiskussion wird in bewährter Weise Herr Edmund Zeidler übernehmen.

Mit Bedauern mussten wir zur Kenntnis nehmen, dass von Seiten der Liga der freien Wohlfahrtspflege in Hessen kein/e Vertreter/in Zeit gefunden hat an unsere Podiumsdiskussion teilzunehmen.

Herr Zeidler und ich haben uns deshalb einen besonderen methodischen Weg ausgedacht, die Mitglieder der Liga über die vielfältigen Aspekte der Diskussion auf dieser Fachtagung zu informieren! Dazu am Ende der Podiumsdiskussion mehr!

Der Titel der Fachtagung lautet

Auf dem Prüfstand: „Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“

Wir gehen davon aus, dass es in Bezug auf die Formulierung des Ziels, eine gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne

Behinderung in den Hessischen Kindertageseinrichtungen zu erreichen, ein großes Einvernehmen im Lande Hessen gibt.

Dieses Ziel der Integration wird sowohl in der hessischen Rahmenvereinbarung Integrationsplatz als auch in den Grundsatzaussagen der Lebenshilfe vorangestellt. Unsere heutige Diskussion wird deshalb nicht um das Ziel, sondern um den richtigen Weg gehen, wie wir dieses Ziel erreichen! Über diesen Weg lohnt sich aus unserer Sicht mit guten fachlichen Argumenten zu streiten!

Denn, ob wir in Hessen mit der Umsetzung der derzeitigen „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ auf einem erfolgreichen Weg sind müssen wir anhand der Situationen in den Einrichtungen überprüfen.

In meiner Tätigkeit als Fortbildner und Supervisor habe ich strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen mit Integrationsplätzen kennen gelernt, die fachliche Fragen aufwerfen. So gibt es:

- Viele befristete Arbeitsverträge für die Erzieher/innen, die an Integrationsmaßnahmen gekoppelt sind.
- Diese Praxis führt zu häufigem Personalwechsel, der durch eine zum Teil langwierige Genehmigungspraxis der Integrationsmaßnahmen noch erhöht wird.
- Besondere heilpädagogische, entwicklungspsychologische und behinderungsspezifische Kenntnisse fehlen häufig in den Teams.
- Einige Träger nehmen ihre Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen nicht ausreichend wahr.
Die Kosten für Fort- und Weiterbildung werden auf die Mitarbeiter/innen der Kitas verlagert (viele Selbstzahler in den Fortbildungen).
- Die Zeiten zur Vorbereitung und Planung sind in vielen Kita`s sehr gering.
- Für Kinder mit hohem Hilfebedarf steht, unabhängig von der Einrichtungssituation, die gleiche Pauschale wie für Kinder mit geringerem Hilfebedarf zur Verfügung.
- Nur in wenigen Kommunen (z.B. Frankfurt) wird die Rahmenvereinbarung auch auf den Bereich der Krippen und Horte angewandt.

Diese Faktoren zeigen einige strukturelle Probleme in der Umsetzung der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz in der Praxis der Kindertageseinrichtungen auf.

Von Seiten der Lebenshilfe Hessen wollen wir mit dieser Fachtagung

- anhand der grundlegenden Ausführungen von Professor Feuser zur Gestaltung der integrativen Arbeit
- und der anschließenden Podiumsdiskussion mit Reflexion der Praxis in den hessischen Kindertageseinrichtungen

Impulse zur Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen für eine gute integrative Arbeit in den hessischen Kindertageseinrichtungen geben.

Unser gemeinsames Ziel muss es sein, dass Hessen nicht nur den 1. Platz im Bezug auf die Quantität der Integrationsmaßnahmen einnimmt, sondern auch in der Qualität der Durchführung der Integrationsmaßnahmen einen Spitzenplatz in der Bundesrepublik einnimmt.

Wir freuen uns jetzt auf das Referat der stellvertretenden Staatssekretärin des Hessischen Sozialministeriums Frau Cornelia Lange.

5. Vortrag von Frau Cornelia Lange

Stellv. Staatssekretärin des Hessischen Sozialministeriums

Position und Planung der Hessischen Landesregierung zum Thema: „Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“

Guten Tag meine sehr verehrten Damen und Herren,
ich werde Ihnen heute die Position und Planung des Landes Hessen zur
gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung vorstellen.

Beginnen möchte ich mit einem italienischen Motto, unter dem die Abschlussstagung
des Projektes QUINT (Qualitätsentwicklung Integrationsplatz) im Februar 2004
stand:

„ Tutti egali, Tutti diversi – alle sind gleich, alle sind verschieden“

Dieses widersprüchliche Motto gefällt mir im Zusammenhang mit der Integration von
Kindern mit Behinderung ausgesprochen gut, denn es sagt etwas darüber aus, dass
zunächst alle erst einmal Kinder sind (wie alle anderen auch) und dann erst die
Behinderung gesehen wird.

Und, meine sehr verehrten Damen und Herren, letztendlich ist es so, dass alle
Menschen gleich sind, und erst durch ihre Verschiedenheiten interessant und zu
einem einmaligen, unvergleichlichen Individuum werden. Diese Unterschiedlichkeit
der Menschen bereichert unser Leben und macht uns alle immer wieder aufs Neue
neugierig auf neue Begegnungen mit anderen Menschen.

Es ist schon seit längerem das erklärte Ziel der Landesregierung, dass die
gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessen Schritt für
Schritt gelingt und damit zur Normalität wird.

Bereits vor Inkrafttreten des Hessischen Gesetzes zur Gleichstellung von Menschen
mit Behinderungen (Hessisches Behinderten-Gleichstellungsgesetz HessBGG) im
Dezember 2004 wurden Kinder mit Behinderung im Kindergartenalter wohnortnah
gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung betreut. Durch die Umsetzung der
„Rahmenvereinbarung Angebote für Kinder mit Behinderung vom vollendeten 3.
Lebensjahr bis Schuleintritt in Tageseinrichtungen für Kinder (Rahmenvereinbarung
Integrationsplatz)“ im Jahre 1999 sind für Kinder mit und ohne Behinderung in
Hessen gemeinsame Lern- und Lebensfelder in Regelkindergärten geschaffen
worden.

Im Folgenden möchte ich Ihnen kurz die bereits vor längerer Zeit von der Hessischen
Landesregierung gesetzten Ziele im Bereich der Integration von Kindern mit
Behinderung noch einmal in Erinnerung rufen:

- nahezu allen Kindern mit Behinderungen – auch den mehrfach
schwerstbehinderten Kindern - soll wohnortnah ein Integrationsplatz in
Regelrichtungen zur Verfügung gestellt werden,
- die Plätze in noch bestehenden „Sondergruppen“, die ausschließlich Kinder
mit Behinderungen aufnehmen, sollen in integrative Plätze umgewandelt
werden.

Diese Ziele sind zwischenzeitlich umgesetzt worden und gründen sich auf langjährige Praxiserfahrungen der integrativen Erziehung. Denn für die Integration von Kindern mit Behinderung ist es besonders wichtig, so früh wie möglich Kontakte zu Kindern ohne Behinderung aufbauen zu können. Die Kindertagesstätte spielt dabei eine zentrale Rolle, denn nahezu alle Kinder in der Altersgruppe von 3-6 Jahren besuchen diese Einrichtung. Hier werden Kindern grundlegende soziale Einstellungen in primären Lernprozessen vermittelt. Sie gehen in diesem Alter vorurteilsfreier miteinander um als Erwachsene und schließen schneller Freundschaften, auch mit Kindern, die scheinbar völlig anders sind als sie selbst. Gerade die Unterschiedlichkeit der Kinder einer Kindergruppe bietet durch die Stärken und Schwächen interessante und neue Lernanreize. Der Kindergartenalltag gestaltet sich hierdurch spannender, das Einfühlungsvermögen vertieft sich, die Aufmerksamkeit der Kinder füreinander wird geweckt. Die Freude am Miteinander leben und lernen wird erheblich gefördert, gegenseitige Wertschätzung wird gelernt und trägt somit schon in einem frühen Alter dazu bei, die Menschen mit ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren.

Denn unterschiedliche Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen werden in der gemeinsamen Erziehung als soziale Tatsache angenommen. Jedes Kind wird mit seinen Fähigkeiten und Grenzen akzeptiert und gefördert. Um auch die soziale Integration in die Gruppe und in das Wohnumfeld zu erreichen, bietet sich hier in besonderem Maße die Integration in der wohnortnahen Regeleinrichtung an.

Die Voraussetzung für eine gelungene Integration in einen Regelkindergarten besteht darin, dass in der Einrichtung die verschiedenen Fördermaßnahmen, die durch die Kindertagesstätten erbracht werden mit solchen von außerhalb, wie z.B. Angeboten von Frühförderstellen, Therapien, etc. zusammenwirken können. In dieses Netzwerk eingebunden sind die Familien behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder.

Elternkompetenz sowie die Kompetenz qualifizierter Fachkräfte in den Einrichtungen sind die Voraussetzungen für eine gelungene Integration. Die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung bietet die große Chance voneinander und miteinander zu lernen und sich zu entwickeln und stellt eine Bereicherung für alle Beteiligten dar. Dabei ist das Wichtigste, dass die Belange und Bedürfnisse der betroffenen Kinder und ihrer Familien im Mittelpunkt stehen. Allen Kindern mit Behinderung muss in Hessen die richtige, für sie geeignete Förderung zur Verfügung stehen. Sie sollen einen sicheren Platz in der Gesellschaft und die Möglichkeit zur Entfaltung und Entwicklung gemeinsam mit anderen Kindern haben.

Über die vorgenannten Ziele waren sich auch alle Verhandlungspartner der Arbeitsgemeinschaft „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ einig. Die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration und für entsprechende Plätze regeln die Kommunalen Spitzenverbände und die Liga der Freien Wohlfahrtsverbände in eigener Zuständigkeit. Die Rolle des Hessischen Sozialministeriums besteht und bestand in der Moderation des Prozesses, in der fachpolitischen Anregung und dem Impuls-Geben für Weiterentwicklungen.

Zum einen ist es durch die Umsetzung der Rahmenvereinbarung von 1999 gemeinsam mit der Praxis vor Ort gelungen, „Angebote für Kinder mit Behinderung vom vollendeten 3. Lebensjahr bis Schuleintritt in Tageseinrichtungen für Kinder“ (Rahmenvereinbarung Integrationsplatz) neu zu schaffen.

Die Betreuungsform der so genannten „heilpädagogischen Gruppe“, in denen ausschließlich Kinder mit Behinderungen betreut wurden, gehört der Vergangenheit an. Bis zum Ende des Kindergartenjahres 2001/2002 wurden alle heilpädagogischen Plätze in integrative Plätze umgewandelt.

Zum anderen war das Hessische Sozialministerium maßgeblich an der Erreichung dieser Ziele beteiligt, indem es sich verpflichtete, an dem Umsetzungsprozess der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz mitzuwirken. Die „Arbeitsgruppe Integration“, in der alle Vertragspartner vertreten waren, wurde vom Hessischen Sozialministerium moderiert. Die dort festgelegten Aufgaben der

- Qualitätsbegleitung,
- fachliche Weiterentwicklung,
- Begleitung der Umsetzung der Rahmenvereinbarung

wurden Ende des Jahres 2003 mit Ablauf des Projektes „Qualitätsentwicklung Integrationsplatz“ (QUINT) beendet.

Unter dem Arbeitstitel „Qualitätsbegleitung“ hatte sich das Hessische Sozialministerium verpflichtet, die Qualitätsentwicklung des Integrationsplatzes im Rahmen der o. g. Arbeitsgruppe zu begleiten um damit den Erzieher/innen in der Praxis eine qualifizierte Hilfestellung bei der Integrationsaufgabe anbieten zu können. Das Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz wurde beauftragt, das Projekt „Qualitätsentwicklung Integrationsplatz“(QUINT) zu entwickeln und durchzuführen. Dieses Projekt startete in drei Gebietskörperschaften, nämlich im Kreis Limburg-Weilburg, im Lahn-Dill-Kreis und in der Stadt Wetzlar im August 2001 und wurde – wie erwähnt - Ende des Jahres 2003 beendet.

Ziel des Projektes „Quint“ war es, Fachkräfte in den Kindertagesstätten so zu qualifizieren, dass sie individuelle Hilfepläne für Kinder mit Behinderung erarbeiten, mit den Eltern erörtern, ergänzen und in die Praxis umsetzen können.

Es war das Bestreben der Landesregierung, mit den Ergebnissen des Projektes weiter zu arbeiten.

Deshalb wurde auf der Grundlage eines Implementierungsprojektes eine weitere Verbreitung der Ergebnisse des Projektes „QUINT“ in die Praxis der Tageseinrichtungen vorangetrieben. Kernstück der Implementierung war ein Fortbildungsangebot für Fachkräfte in den Tageseinrichtungen mit Integrationsplätzen.

Die Implementierung von QUINT erfolgte im Zeitraum Juni 2004 bis Mai 2006. Sicher sind auch einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer heute hier, die dieses Fortbildungsangebot genutzt haben und derzeit in der Praxis mit den Instrumenten von QUINT arbeiten.

Nun möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf die finanzielle Förderung der Integration von Kindern mit Behinderung durch das Land lenken:

- durch die Verordnung zur Landesförderung für Kindertageseinrichtungen und Tagespflege erhalten die Träger einer Kindertagesstätte pro Integrationsplatz jährlich **1.540 Euro**. Im Haushaltsjahr 2006 wurden rund **7.038.900 €** für Integrationsmaßnahmen gezahlt.
- Wie eben dargelegt hat das Land Hessen das Projekt „QUINT“ und deren Implementierung mit rund **735.000 €** finanziert.

Ich möchte es, meine sehr verehrten Damen und Herren, nicht versäumen, Ihnen kurz darzulegen, in welcher Situation sich Hessen im bundesweiten Vergleich im Bereich der Integration von Kindern mit Behinderung befindet:

Hessen steht bei der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung unter den Bundesländern gemeinsam mit den Ländern Saarland und Berlin an der Spitze (siehe Anlage 1). Während laut Angaben des Statistischen Bundesamtes mit Stand 15. 03. 2006 bundesweit der Anteil der integrativen Tageseinrichtungen bei **23,6 Prozent** lag, führten in Hessen **44,9 Prozent** der Kindertageseinrichtungen entsprechende Integrationsmaßnahmen durch.

Hier noch einige Zahlen zur Entwicklung der gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung:

Mit Stand vom 31.12. 2006 wurden insgesamt 4.589 Kinder mit Behinderungen in Regelkindergärten in Form von Einzelintegrationsmaßnahmen und in integrativen Gruppen betreut. Zum Vergleich: in 1998 wurden nur 2.980 Kinder in Integrationsmaßnahmen betreut. Dieser systematische Ausbau hat dazu geführt, dass jetzt alle Kinder, die nicht aus medizinischen Gründen eine stationäre Betreuung benötigen, einen wohnortnahen Platz in einer Regeleinrichtung erhalten können. Die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in den Kindergärten ist in Hessen von der Ausnahme zum Regelfall und damit zur flächendeckenden Normalität geworden. Dies hat die Hessische Landesregierung gemeinsam mit den Kommunen, den Trägern und insbesondere den Kindertagesstätten, die die Integration vor Ort durchführen, erreicht. Allen Kindern soll die Chance gegeben werden, im Alltag mit einander zu leben und zu lernen. Durch das gemeinsame Aufwachsen wird Integration damit für die Jüngsten unserer Gesellschaft zu einer alltäglichen Lebenserfahrung.

Bis zu dieser gegenwärtigen positiven Situation der Betreuung von Kindern mit Behinderung im Kindergartenalter bedurfte es eines langen, teilweise mühsamen Weges. Dafür gilt es zunächst Dank und Anerkennung auszusprechen, all denen die hieran mitgearbeitet haben. Ich bin mir sicher, dass dies auf viele hier Anwesende zutrifft.

Ich hoffe sehr, dass durch die Erfahrungen und die Erfolge der gemeinsamen Betreuung im Kindergartenalter die Möglichkeit der frühen, gemeinsamen Erziehung auch für die Kinder mit Behinderung unter drei Jahren erfolgen kann. Und hier möchte ich Ihnen die Position und die Planung der Hessischen Landesregierung darlegen.

Im Zusammenhang mit dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans sowie mit der Umsetzung der Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union in deutsches Recht ist die Ausweitung der Rahmenvereinbarung auf diese Altersgruppe fachlich-inhaltlich notwendig.

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan hat die Grundlage geschaffen, alle Kinder der Altersstufe 0-10 Jahre gleichermaßen nach ihren individuellen Voraussetzungen bestmöglich zu fördern.

Der Bildungs- und Erziehungsplan führt dazu aus:

„Bildungseinrichtungen stehen in der Verantwortung, sozialer Ausgrenzung angemessen zu begegnen und allen Kindern faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten. Das Konzept der integrativen Bildung und Erziehung sieht vor, dass alle Kinder, d.h. deutsche Kinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Behinderung, Kinder mit erhöhten Entwicklungsrisiken und Kinder mit besonderen Begabungen, nach Möglichkeit dieselbe Bildungseinrichtung besuchen und gemeinsames Leben und Lernen erfahren.“

Erlauben Sie mir zur Betreuung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren noch einige grundsätzliche Ausführungen.

- Mit dem Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG) wurden die Kommunen bundesgesetzlich nicht nur zu einem bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige verpflichtet (§ 24 Abs. 3 SGB VIII), sondern gleichzeitig wurde auch ein integrativer Förderauftrag für die Tageseinrichtungen für Kinder (§ 22a Abs. 4 SGB VIII) normiert. Das heißt, im Rahmen ihrer Vorhaltepflcht von Plätzen für Kinder unter drei Jahren sollten die Kommunen auch den Anforderungen integrativer Förderung für diese Altersgruppe gerecht werden. Wenn wir aktuell über den weiteren Ausbau der Kindertagesbetreuung für die unter Dreijährigen reden, dann müssen nach dem Grundsatz der uneingeschränkten Teilhabe auch die Kinder mit Behinderung an allen Angeboten partizipieren können.
- Die Entscheidungskompetenz im Bereich der Integration von Kindern mit Behinderung in Tageseinrichtungen liegt, wie ich schon sagte, ausschließlich bei den örtlichen Trägern der Sozialhilfe, die diese in enger Abstimmung mit den Trägern der örtlichen öffentlichen Jugendhilfe und den kommunalen und freien Trägern vor Ort umsetzen. Die „Rahmenvereinbarung Angebote für Kinder mit Behinderung vom vollendeten 3. Lebensjahr bis Schuleintritt in Tageseinrichtungen für Kinder (Rahmenvereinbarung Integrationsplatz)“ ist ein Vertrag zwischen den kommunalen Spitzenverbänden, dem Landeswohlfahrtsverband Hessen und der Liga der freien Wohlfahrtspflege. Eine Ausweitung der Rahmenvereinbarung auf die Altersgruppe der Unter-Dreijährigen kann nur von den Vertragspartnern beschlossen werden. Mit gutem Beispiel geht hier die Stadt Frankfurt a. M. voran, die die „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ auch auf andere Altersgruppen ausgeweitet hat.

Und hier appelliere ich einerseits an die Vertragspartner, sich wieder gemeinsam an einen Tisch zu setzen, die Verhandlungen zur Rahmenvereinbarung Integrationsplatz wieder aufzunehmen und die Weiterentwicklung der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz auf die Unter-Dreijährigen auszudehnen.

Andererseits appelliere ich an die Kommunen, sich dieser Thematik anzunehmen, wie sie dies ja bereits im Bereich der 3-6 jährigen Kinder mit großem Engagement getan haben.

Und nun möchte ich Ihnen die neuste Planung der Hessischen Landesregierung in diesem Bereich vorstellen:

Es ist geplant, die Landespauschale von 1.540 € pro Integrationsplatz auch für Kinder unter drei Jahren zu zahlen, wenn der Sozialhilfeträger die Maßnahmepauschale analog der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz gewährt. Wir versprechen uns davon einen Anreiz für die Kreise und Städte, mitzuziehen und die Schaffung von Integrationsplätzen in Krippen und altersübergreifenden Einrichtungen in den Blick zu nehmen. Die Möglichkeit zur verwaltungsmäßigen Umsetzung ab 2008 wird derzeit in der Fachabteilung des Hessischen Sozialministeriums geprüft.

Abschließend möchte ich Ihnen noch einen Wunsch mit auf den Weg geben: Ich wünsche mir sehr, dass die Umsetzung des BEP`S in naher Zukunft und die Diskussion um die Betreuung der Kinder unter 3 Jahren auch das Thema der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung weiter voranbringt. Da sind Sie als Praktikerinnen und Praktiker vor Ort auch gefragt, da hoffe ich auch auf Ihre Mithilfe.

Ich möchte meinen Beitrag wiederum mit einem, wie mir scheint in alle Richtungen passenden, Zitat von Oskar Kokoschka abschließen:

„Es ist selten für etwas im Leben zu früh und niemals für etwas zu spät.“

Vielen Dank für Ihr Zuhören, ich wünsche Ihnen noch viele interessante Erkenntnisse am heutigen Tag zum Thema:

„Auf dem Prüfstand: Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“.

6. Vortrag von Herrn Prof. Dr. Georg Feuser Universität Zürich¹

Auf dem Prüfstand: „Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“

Mir ist aufgetragen, zur gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen zu sprechen. Ich danke für die Einladung und die Möglichkeit, hier zu dem bezogen auf alle Altersstufen bedeutendsten Bereich der Integration, nämlich zur Elementarerziehung und Frühen Bildung sprechen zu dürfen und dies nach langer Zeit wieder einmal im Raum Gießen, der neben Frankfurt/Main und Marburg von 1965 bis 1978 mein Tätigkeitsfeld in Hessen gewesen ist.

Dem Flyer zu dieser Fachtagung können Sie die zahlreichen thematischen Schwerpunkte entnehmen, die in meinen Ausführungen zu berücksichtigen sind. Ich werde sie selbstverständlich nicht in der ausgedruckten Reihenfolge abhandeln, sondern Ihnen, im Sinne einer kritischen Konfrontation mit dem Problembereich, wie im ersten Punkt meiner Ausführungen vorgesehen, erst einmal die gesellschaftlich-sozialen und fachlichen Grundsätze offenlegen, aus deren Perspektive die Thematik zu behandeln und schließlich die einzelnen Fragestellungen zu beantworten sind. Dies vor allem auch unter dem Aspekt des Tagungsthemas, das den »Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung« auf den Prüfstand stellt und darauf orientiert, dass es zentral um die Unterstützung der Entwicklung der Kinder geht. Ich greife das gleich zu Beginn auf und betone meine grundlegende Auffassung von Integration als einen human- und subjektwissenschaftlich fundierten reformpädagogischen Ansatz, der den Menschen zu jeder Lebensaltersstufe und in jeder seiner Soseinsform als Welt erkennendes Wesen versteht, das seine Persönlichkeit nur in von Gemeinsinn getragenen sozialen Kooperationsfeldern realisieren kann. Daraus ergibt sich für mich, dass Erziehung und Bildung diese Kooperationsfelder professionell so zu gestalten und entsprechend inhaltlich zu füllen haben, dass für die Kinder ein Entwicklung induzierendes Lernen erfolgen kann. Die Bildungsinhalte - das ist in gleicher Weise für die Schulpädagogik zu fordern - rücken aus dem Mittelpunkt des tradierten, auf Wissensvermittlung orientierten pädagogischen Verständnisses in eine der Erkenntnis- und Persönlichkeitsbildung dienende Rolle, die Wissen generiert; gleichwohl bleibt festzustellen, dass Menschen ohne gemeinsame Inhalte nicht miteinander kooperieren können.

5.1 Eine kritische Konfrontation mit dem Problembereich

Mit den bereits getätigten Aussagen bewegen wir uns in solchen zentralen Dimensionen des Verständnisses von Integration, die zwar in vielen Bekundungen der sich im deutschsprachigen Raum schon im vierten Jahrzehnt befindlichen Integrationsentwicklung hervorgehoben und betont werden, aber

- in den fachwissenschaftlichen Schriften und Studien der Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik eher marginal als zentral erscheinen,
- in den Köpfen vor allem der Fachleute, die im regel- und sonderpädagogischen wie therapeutischen Feld arbeiten, noch nicht wirklich

¹ Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Auf dem Prüfstand: Unser Weg zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung“ der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Landesverband Hessen e.V., Marburg, am 29.06.2007 in Gießen/Klein Linden

- angenommen und verankert sind, was an den hohen Graden an Beliebigkeit in der Umsetzung und Praxisgestaltung der Integration abzulesen ist und
- die im gesamten Spektrum der gesellschafts-, sozial- und bildungspolitisch Verantwortlichen zwar beschworen werden - meist in so genannten Sonntagsreden - aber nicht die Qualität einer dezidiert gesellschaftspolitischen Willensbildung haben.

Sie brauchen dazu nur vergleichen, was die OECD Studien, wie z.B. IGLU und PISA an Erkenntnissen über die vermeintliche Bildungsmisere zu Tage fördern und wie die Politik darauf reagiert. Sie treibt den Teufel mit Belzebub aus, indem verschärfte Praxen outputorientierter Leistungskontrollen einen Kurs in noch frühere Lebensbereiche, also in den Kindergarten vorverlegter Selektion einleiten. Die Sanierung der Misere dürfte also darüber erfolgen, dass Kinder und Schüler, die das geforderte Leistungsspektrum nicht zu erbringen versprechen, gar nicht mehr in die Bereiche des Bildungssystems gelangen, in denen sie gemessen werden. Damit werden die zukünftigen Studien bessere Ergebnisse zeitigen, ohne dass eine strukturelle Veränderung des Bildungssystems in Richtung auf Integration auch nur diskutiert oder gar in Orientierung auf die Prozessqualität höhere Investitionen getätigt zu werden brauchen. Anders gesagt: Das ständisch strukturierte, hierarchisch gegliederte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem drückt sich im Spiegel der Studien darin aus, dass selbst Schüler mit gleichem Leistungsvermögen z.B. in den zentralen Bereichen Sprache und Mathematik durch den ihnen zugeordneten Sozialstatus im Bildungssystem unterschiedlich auf- oder absteigend verteilt werden. In den Kategorien von BOURDIEU (1985, 1997) gesprochen, wird ihnen soziales und symbolisches Kapital nach Maßgabe von Herkunft und gesellschaftlicher Stellung der Familie, der ein Kind entstammt, eben gewährt oder verwehrt.

Die Ursachenkomplexe der beklagten Bildungsmisere werden in verschärfter Form zu ihrer Überwindung herangezogen. Ein Widerspruch in sich. Das ist in Bezug auf die Integration dem Prozess vergleichbar, durch selektierende Maßnahmen bezogen auf die Kinder nach Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen, wie bezogen auf das pädagogische Feld, durch unterschiedliche individuelle Curricula, Maßnahmen äußerer Differenzierung oder mittels eines reduktionistischen inhaltlichen Angebots zu einem gemeinsamen Lernen kommen zu wollen.

Sie denken nun, ich rede über schulische Integration. Weit gefehlt! Dazu zwei Anmerkungen:

Mit der beklagten Bildungsmisere ursächlich einher und ihr eben auch voraus geht – meiner Meinung nach und bezogen auf Bildungseinrichtungen und Familie - eine Erziehungsmisere. Ich umschreibe damit soziale Felder, die den Bedürfnissen der Kinder nach vorhersagbarer und damit verlässlicher Orientierung im sozialen Miteinander dadurch, dass es gelingt, ihre individuelle Lage in sie bestätigender Weise richtig zu »lesen« und folglich mittels einer reziproken Kommunikation angemessen zu beantworten, wodurch auf der Ebene der Emotionen vor allem Angstfreiheit und sinnbildende Bestätigung von Ich und Selbst resultiert, was die kognitiven Potenzen sozusagen erst frei schaltet, weitgehend nicht mehr entsprechen. In der Folge resultieren Desorientierung in den komplexen

Lebenszusammenhängen, soziale Unsicherheit und Inkompetenz, mangelnde oder deformierte Kommunikation, Ängste, sich Neuem zu öffnen und Ansprüchen zu stellen, Motivationslosigkeit und

Abwehrhaltungen. Sie schreiben sich tief ins Körpergedächtnis ein und wirken bis ins Erwachsenenalter hinein fort. Die Entfaltung der individuellen kognitiven Möglichkeiten zu Wahrnehmung, Denken und Handeln wird erheblich beeinträchtigt. Ich konnte während des Angebots des Freispiels oft beobachten, dass Kinder entweder in stereotyp-funktionalen Handlungsmustern mit einem Spielgut ohne soziale Kontakte oder im chaotischen Durcheinander destruktiver und aggressiver Selbstbehauptungsmechanismen im Chaos endeten.

Die Rationalisierung dessen als eine für die kindliche Entwicklung und in dieser notwendigen Phase kaschiert nur eine pädagogische Ohnmacht, die daraus resultiert, dass die Erklärung dieser Phänomene und ihrer Ausgangs- und Randbedingungen, die von den Kindern oft schon in die institutionalisierte Erziehung und Bildung hineingetragen werden, nicht gelingt und damit ein handlungsleitendes Verstehen der Kinder durch die professionellen Erzieher nicht generiert werden kann. Diese Problematik kann, gleichwohl wie in der Familie, auch durch die Bildungsinstitutionen verursacht werden. Wenn Schule, wie ich das sehr häufig erfahre, der Auffassung ist, sie habe eben Wissen zu vermitteln und kognitive Kompetenzen zu fördern, Erziehung im aufgezeigten Sinne aber nicht ihre Sache und allenfalls die des Kindergartens sei, verkennt sie die entwicklungspsychologisch für eine solche Zielsetzung relevanten Grundlagen. Die Pädagogen bauen - um dieses Bild zu gebrauchen - auf Sand und können die resultierende Sisyphus-Arbeit im Grunde nur mit einem erheblichen Maß masochistischer Selbstbeschädigungsbereitschaft aufrecht erhalten. Ob es den Fachpersonen und ihrer Identifikation mit der praktizierten institutionalisierten pädagogischen Tätigkeit, den Trägerorganisationen und den Bildungspolitikern genehm ist oder nicht, der Herausbildung und positiven Aufrechterhaltung der grundlegenden emotional-sozialen psychischen Funktionen in Kindheit und Jugend werden sie zukünftig mehr denn je wahrnehmen und unterstützen müssen, soll die Bildungsmisere durch eine im doppelten Sinne des Wortes »verpasste « Erziehung nicht verstetigt und damit die schon vorhandene Problemlage nicht immens gesteigert werden. Dass Prozesse von Ausschluss und Segregierung anhand der aus diesen Problemlagen resultierenden Entwicklungsbesonderheiten der Kinder solchen Erfordernissen diametral entgegengesetzt sind, dürfte ebenso deutlich aufscheinen wie die Bedeutung, die diesbezüglich in besonderer Weise der frühen Bildung im Elementarbereich zukommt.

Zur Integration selbst ist zu vermerken, dass sie, in ihrer Orientierung an der menschlichen Entwicklungslogik, didaktisch eine „Allgemeine Pädagogik“ erfordert, die keiner bestimmten Bildungsinstitution, keiner bestimmten Art bzw. keinem Schweregrad einer Behinderung und einem bestimmten Migrationshintergrund in der Lebensgeschichte eines Kindes zuzuordnen ist. Es kann also keine dem Kindergarten oder einer Schulform bzw. Schulstufe zuordenbare oder auf eine Lebensalterstufe fixierbare Integration geben; auch nicht im Bereich der Erwachsenenbildung. Es geht darum - und das definiert für mich Integration - dass

alle Kinder und Schüler (und alle meint alle!) *in Kooperation miteinander* auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk und Handlungskompetenz - in Orientierung auf die »nächste Zone ihrer Entwicklung« an und mit einem „Gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten.

Die zuletzt genannten drei Begriffe kennzeichnen im Sinne LEONT'EVs Felder dominierender Tätigkeit in Bezug auf die gesamte Lebensspanne, wobei es in allen Feldern und nicht nur in den schulischen um »Lernen« geht, das ich verstehe als

- einen aktiven Prozess des Erschließens von Welt und Mensch, der vom Lernenden zu leisten ist,
- der triangulärer Art insofern ist, als es um ein relationales Verhältnis von Menschen und Dingen - sagen wir jetzt einfach von Menschen und Welt - geht und der
- in einer gemeinsamen Kooperation (der Menschen miteinander) grundgelegt oder, erkenntnistheoretisch formuliert, dialektischer Natur ist.

Das heißt: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation. Lernen i. e. S. ist Handeln, das Handlungen (eingeschlossen Wahrnehmen und Denken) verändert - durch Sinnbildung und Bedeutungskonstitution.

Auf dem Hintergrund meiner Praxis- und Forschungserfahrungen muss ich betonen, dass solches Lernen auch im Kindergarten der Projektform bedarf, die auf ein für alle Kinder gemeinsames Vorhaben hin orientiert ist. In gleicher Weise bedeutet das aber auch, Lernschwierigkeiten von Kindern nicht durch die Reduzierung der Komplexität der Lern- und Kooperationsfelder zu begegnen oder restriktive Methoden anzuwenden, die vor allem Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen gegenüber zur Anwendung kommen, was nicht selten zu hohen Graden der Deprivation und Isolation führen, die wiederum ursächlich für die damit vermeintlich zu behandelnden Problemlagen sind. Hinter diesen traditionellen Strategien steckt noch immer die Fiktion von einem normierbaren Durchschnittskind und einer standardisierbaren Behinderung. Die unterschiedlichen Biografien, sozialen und ökonomischen Erfahrungen und Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes, fundamentale humanwissenschaftliche Erkenntnisse z.B. der Lerntheorie, der Entwicklungspsychologie und Neuropsychologie, der Stress-, Deprivations-, Hospitalismus- und Isolationsforschung, der Intersubjektivitätsforschung, Bindungs- und Traumatheorie bleiben im traditionellen Konzept ostentativ negiert. Selektion, Ausgrenzung und Segregation konservieren nicht nur die diagnostizierte Behinderung und bestätigen auf diese Weise die vermeintliche Richtigkeit der sich an die Diagnose knüpfenden Prognose hinsichtlich der Lernkapazitäten und Entwicklungsmöglichkeiten.

Sie produzieren eine Vielzahl Kinder und junger Menschen, die sich als Versager, als unerwünscht und gesellschaftlich unnütze erleben - mit pädagogisch, kulturell, sozialpolitisch und volkswirtschaftlich unabsehbaren Folgen. Ein solches Bildungssystem ist nicht nur den internationalen Antidiskriminierungs- und Integrationsbemühungen entgegengesetzt und einer veralteten Begabungstheorie und ständisch orientierten Gesellschaftsordnung geschuldet, sondern bildungs- und gesellschaftspolitisch, so teuer es auch finanziert wird und so beliebt es im Kreis der dafür Verantwortlichen auch sein mag, im Grunde nicht mehr vertretbar. Dies

unabhängig davon, was die Kinder zu leisten in der Lage sind oder wären, würden sie aus dem regulären Bildungssystem nicht ausgeschlossen bzw. von vorn herein in dieses aufgenommen und dort auf hohem fachlichen Stand in ihrem integrativen Lernen begleitet.

5.2 Konzeptionelle Grundlagen der Integration

Integration skizziert das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen und arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich »allgemeine«, sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten - auch wenn man sie als behindert etikettiert - eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander lernen dürfen.

Dies als Prozess der Transformation eines selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem auf dem heute möglichen erziehungswissenschaftlichen Niveau in eines, das man dann als ein *inklusives* bezeichnen könnte. Heute dominierende Formen integrativer Pädagogik führen dagegen kaum weiter als zu einer modernistischen Passung des Bildungssystems mit kaschierten, neuen Formen der Ausgrenzung.

Das bestehende, nach normativen Leistungskriterien selektierende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem reproduziert sich selbst über die Stationen einer defekt- und abweichungsbezogenen Atomisierung der Kinder, das dogmatische Festhalten an merkmals-homogenen, jahrgangsspezifischen Lerngruppen und in Folge durch didaktische Maßnahmen äußerer Differenzierung, die sich in den verschiedensten Schulformen und -typen ausdrücken, aber auch in reduktionistisch verengten und parzellierten Bildungsangeboten, wie die Skizze zeigt. So wird Anna, ein Kind mit einer Körperbehinderung zum „Spasti“; Rudi mit einer Trisomie 21 zum „Mongo“ und auf diese Weise landet Anna in einer Einrichtung für Körperbehinderte und Rudi in einer für Geistigbehinderte. Die Lernangebote entsprechen dort unseren Annahmen darüber, was wir meinen, dass die Kinder lernen können - alles darüber Hinausgehende bleibt ihnen genau so vorenthalten, wie einem nichtbehinderten Schüler in einer Hauptschulklasse das Lernangebot eines Gymnasiums. Das bestätigt unsere Annahmen über das, was wir meinen, dass die Kinder lernen können und hält sie in homogenen Gruppen mangels weitergehender Lernangebote im Kontext heterogener Peergroups auf dem prognostizierten Entwicklungsniveau - und konserviert Behinderung.

Bleibt nur ein Moment des segregierenden Systems in einer vermeintlich integrativen Konzeption erhalten, zwingt es das ganze System in die alten Pfade. Nahezu alle mir bekannten Integrationspraxen sind vor allem in ihrer didaktischen Struktur den das segregierende System konstituierenden Maßnahmen äußerer Differenzierung und reduktionistischer Bildungsangebote verhaftet. Es war uns in der Entwicklung einer Konzeption gemeinsamen Lernens ohne Ausschluss schon Ende der 70er Jahre klar geworden, was wir dann in der Umbildung der Kindertagesheime für behinderte und nichtbehinderte Kinder in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen mit dem Kindergartenjahr 1982/83 konsequent umsetzten, dass gegen jedes der Momente, die das bestehenden segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem hervorbringen und es reproduzieren, ein Gegenpart, eine Gegenkraft errichtet werden muss, wenn wir eine Allgemeine Pädagogik, die inklusiv ist, begründen und praktizieren wollen. So ist gegen die defekt- und abweichungsbezogene Wahrnehmung des behinderten

Sozialen verstanden und unter den Ausgangs- und Randbedingungen seines Systems als kompetent handelnder Mensch verstanden wird. Gegen die Dogmatik scheinbar homogener Lerngruppen wäre als Sozialform größtmögliche Heterogenität herzustellen; auch jahrgangsübergreifende Gruppen. Gegen die Selektion nach Leistungskriterien nach Maßgabe reduzierter und parzellierter Bildungsangebote wäre die Kooperation aller an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ zu setzen und gegen die Äußere Differenzierung und individuelle Curricula die Innere Differenzierung nach Maßgabe einer entwicklungs-niveaubezogenen Individualisierung des Gemeinsamen Gegenstandes, an und mit dem kooperativ gelernt wird.

Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „Innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung“ (Feuser 1989, 1995) bilden das unveräußerliche und auch nicht zu unterlaufende didaktische Fundamentum inklusiven Lehrens und Lernens, begründen eine „entwicklungslogische Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser), die (ausgehend vom bestehenden segregierenden System) Integration leisten kann. Wo immer in der Integration, was schon allein begrifflich unvereinbar wäre, kein Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Behinderung und/oder Entwicklungsstörung von der Integration ausgeschlossen wird, ist diese didaktische Konzeption, die wir in Bremen über 12 Jahre praktiziert und erforscht haben und die sich bis heute bewährt hat und bislang unwiderlegt blieb, unverzichtbar. Die aufgezeigten Parameter repräsentieren ihrerseits im Kontext evaluatorischer Prozesse Standards der Qualitätssicherung integrativen Lehren und Lernens (Feuser 2002).

Was nun in Bezug auf die Planung, Durchführung und Evaluation dieser pädagogischen Konzeption didaktisch zu realisieren ist, kann hier aus Zeitgründen nicht ausgeführt werden. Es sei nur angemerkt, dass strukturell von einer dreidimensionalen Didaktik gegenüber der bisher nahezu ausschließlich auf die Aufbereitung der Lernangebote bezogenen eindimensionalen auszugehen ist. Dabei steht im Sinne der *Tätigkeitsstrukturanalyse* ein Entwicklung induzierendes Lernen derart im Vordergrund, dass die Kinder durch die handelnde Auseinandersetzung mit den vielfältigen Gegenständen und Inhalten eines Projektes die »nächste Zone ihrer Entwicklung« erreichen können. Ich wiederhole: Der erkennende Mensch und seine Entwicklung auf nächst höhere Komplexitäts- und Diversifikationsgrade seiner Möglichkeit zu Wahrnehmung, Denken und Handeln steht im Vordergrund, während die Inhalte zu Diensten dieses Prozesses sind. Die Inhalte, seien es nun Gegenstände des Handelns, Geschichten, Lieder oder anderes mehr, haben keinen Wert an sich, sondern nur dadurch, dass sie für das eine wie das andere Kind durch dessen Auseinandersetzung mit ihnen entwicklungs-fördernd sind, dass eine Welt an sich zu einer Welt für mich wird. Das aber kann die gleiche Sache zum gleichen Zeitpunkt für unterschiedliche Kinder nie sein. Damit ist im Grunde ein zielgleiches Lernen nach Maßgabe der vermeintlichen Sachlogik, wie es für den Schulunterricht besonders typisch ist, schlicht und einfach obsolet. Erst die Vielfalt der Kooperations- und Handlungsmöglichkeiten in einem gemeinsamen Projekt vermögen dem »Lernen am Gemeinsamen Gegenstand« Rechnung zu tragen, durch das sich Integration begründet, in dem *alle Kinder alles und, jedes Kind auf seine Weise lernen darf und alle die sächlichen und personellen Hilfen bekommen, derer sie bedürfen.*

Eine entwicklungslogische Didaktik setzt an den Interessen, Fähigkeiten, Stärken und an der Sozialisations-, Lern- und Erfahrungsgeschichte eines jeden Kindes an. Das bedarf eines didaktischen Feldes, das einem Baum gleicht. Der Gemeinsame Gegenstand ist das Innere des Stammes, aus dem die Äste wachsen. Sie stellen die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten mit dem Gemeinsamen Gegenstand dar, wie die Wurzeln des Baumes, dessen wissenschaftlichen Grundlagen repräsentieren. Jeder Ast repräsentiert ein Handlungsfeld auf unterschiedlichsten menschlichen Entwicklungsniveaus, so dass jedes Kind mit allen anderen auf der Basis seiner »aktuellen Zone der Entwicklung« kooperieren und lernen kann und auch nicht bezogen auf jeden Ast tätig werden muss, um den Gemeinsamen Gegenstand erfassen und zum gemeinsam angestrebten Produkt beitragen zu können.

Ich bitte deutlich zu registrieren, dass die Komplexitätssteigerung vom Astanfang bis hin zur Astspitze nicht die Folge schrittweiser Steigerung des Schwierigkeitsgrades einer Sache bzw. umgekehrt, von der Astspitze hin zum Astansatz nicht eine zunehmende Vereinfachung derselben darstellen, sondern die in entwicklungspsychologisch beschreibbaren Kategorien dominierenden Tätigkeiten, die ein inneres Abbild der äußeren, kooperativ-handelnd erfahrenen Welt konstituieren. Zur engmaschigeren Kategorisierung im Kontext der einer entwicklungslogischen Didaktik zu Grunde liegenden Entwicklungsdiagnostik bedarf es zur Kompensation der Unschärfen einzelner entwicklungspsychologischer Modelle - bildlich gesprochen - des Übereinanderlegens mehrerer solcher Konzepte. Wir arbeiteten in der Regel mit dem schon erwähnten von PIAGET, mit dem von LEONT'EV, von VYGOTSKIJ und von SPITZ. Die Begründung dafür findet sich in den die entwicklungspsychologische Seite grundlegenden Entwicklungstheorien der einzelnen Wissenschaftler, die grob beschrieben in einem konstruktivistischen Verständnis menschlicher Entwicklung wurzeln (Piaget), im Kontext der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule das Verhältnis von Tätigkeit (in der Welt) und (innerem) Abbild derselben thematisieren (Leont'ev) und die krisenhaften Übergänge von einem Niveau auf ein nächst höheres mit den entsprechenden Konsequenzen für die Pädagogik aufzeigen (Vygotskij) und die psychischen Tiefendimensionen wie die internen Prozesse ihrer Selbstorganisation verdeutlichen (Spitz), sowie mögliche psychopathogene Einflüsse, wenn der „Dialog entgleist“.

Mit Beginn des Kindergartenalters befinden sich die Kinder, bezogen auf die gesamte Lebensspanne, in einem der bedeutendsten Entwicklungsabschnitte des Menschen. LEONT'EV beschreibt ihn mit dem schönen Bild der »ersten Geburt der Persönlichkeit« (den Übergang von der Pubertät zur Adoleszenz bezeichnet er als die »zweiten Geburt der Persönlichkeit«; sie ist im Kontext der Integration im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I von besonderer Bedeutung). Ich möchte hier nur exemplarisch auf einige für die psychosoziale Entwicklung fundamentale Momente aufmerksam machen:

Die 'erste Geburt der Persönlichkeit' ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder über das enge Beziehungsgeflecht ihrer Familie hinaus im kooperativen Miteinander in der Kindergruppe die anderen Sozialpartner in ihre Ich-Strukturen und mithin in ihr Bewusstsein zu integrieren beginnen. Dies, indem sie sich im jeweils anderen spiegeln und erkennen, dass der andere Mensch ein Mensch ist, wie sie selbst es

sind, dass der andere Menschen ein ICH ist, wie ich es bin, aber nicht ich ist, sondern DU.

Es konstituiert sich das Ich-Selbst; das um die soziale Realität erweiterte Ich und damit die Möglichkeit, sich selbst vom anderen her zu denken und sich denkend zum anderen und zur sozialen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen und in diesem komplexen Feld selbst eine Funktion zu übernehmen und sich, wie anderen, eine Bedeutung zuzumessen. Im Zusammenhang der sich entfaltenden Fähigkeit zur Symbolbildung und Abstraktion, was die Entwicklung der Sprache im Sinne der semantischen Aneignung der Welt und der Beziehungen der Menschen und Dinge untereinander vorantreibt, mit der Entfaltung produktiver Tätigkeiten und eines Rollen- und Regelverständnisses verdichtet sich ein psycho-sozialer Entwicklungszusammenhang, auf den hin jedes (auch noch so schwer behinderte) Kind als Kind der Menschheit zu orientieren wäre.

Die Bedeutsamkeit dieser Zusammenhänge für die Entwicklung aller Kinder, auch wenn sie uns bereits in einem frühen Alter als in ihrer Entwicklung beeinträchtigt erscheinen, begründet sich aus den heute aus der neuropsychologischen Forschung vorliegenden Erkenntnissen hinsichtlich der Entstehung und Ausbildung menschlicher Intersubjektivität, mit denen sich eine professionelle Allgemeine (integrative) Pädagogik in besonderer Weise auseinandersetzen hat, die heute aber noch kaum Beachtung findet. Ich verweise, ohne das hier erschöpfend ausführen zu können, vor allem auf die Forschungen von TREVARTHEN und AITKEN (1999, 2001) und SHORE (2003) zur Entwicklung kindlicher »Intersubjektivität« und zur »geteilten Aufmerksamkeit«, die in besonderer Weise für den Aufbau des »Selbst« relevant sind, wie schon betont, in stabilen affektiv-emotionalen Beziehungserfahrungen wurzeln und als zentrale Grundlage vor allem der kognitiven Entwicklung betrachtet werden können.

Ferner verweise ich auf die Bedeutung der Funktion der sog. »Spiegelneuronen« für den individuellen Kompetenzerwerb in kooperativen Zusammenhängen. Die generellen und für alle Menschen diesen Prozessen zu Grunde liegenden Annahmen sind:

- Die Organisation des menschlichen Gehirns erfolgt nach gleichen Grundmustern.
- Die jeweilige Struktur ist Resultat zahlreicher Konstruktions- und Selektionsprozesse.
- Das Gehirn strukturiert sich selbst nach Maßgabe des Gebrauchs und es ist folglich (ich betone: auch für als autistisch geltende Menschen) ein soziales Organ.

Man könnte sagen, dass es eine Art natürlicher Geselligkeit gibt, die in zeitgesteuerten, einfachen intuitiven Begegnungen durch die Imitation von Stimme, Mimik und Gestik mit hoher Ausdruckskraft zur Darstellung kommt, wodurch die Aufmerksamkeit des Kindes erregt und in der face-to-face-Situation ein gegenseitig regulierter Austausch im Sinne einer primären Intersubjektivität zustande kommen kann. Mit Intersubjektivität wird die Fähigkeit beschrieben, die individuelle Kontrolle der Subjektivität der Anderen anzupassen. Ab Mitte des ersten Lebensjahres erlauben rhythmische, also wiederum zeitgenerierte und -gesteuerte Prozesse, bereits komplizierte Kooperationen. Die Selbst-Andere-Regulationen beziehen sich auf ausdrucksstarke Bewegungen der Hände, auf das Sehen des Mundes und das Hören der Stimme; dies alles sind Faktoren mit methodischen Konsequenzen, die wir

zur Arbeit mit schwerst beeinträchtigten (z.B: Wachkoma) und schwer
entwicklungsgestörten

Menschen (z.B. Autismus), ob Kind oder Erwachsener, zum Neu- oder Wiederaufbau des Dialogs als Grundlage eines Entwicklung induzierenden Lernens im Konzept der SDKHT (Feuser 2001, 2002) auch und gerade in der Integration sehr erfolgreich einsetzen. Die entwicklungsneurologischen Grundlagen entwickeln sich schon ab der 5. bis 8. Embryonalwoche. Auf der Basis eines „Emotional-Motorischen-Ausdrucks-systems (EMS) bildet sich durch das Hineinwachsen der Gesichtsmuskulatur in die Bereiche, die das „Intrinsische-Motiv-System (IMF) repräsentieren, die Möglichkeit aus, Grundbedürfnissen Ausdruck zu verleihen - und das zentralste dieser Grundbedürfnisse ist nach TREVARTHEN und AITKEN das nach einem „freundlichen Begleiter“.

Ich betone diese Zusammenhänge, weil selbst in den wenigen hier machbaren Anmerkungen deutlich aufscheinen dürfte, dass soziale Ausgrenzung und Segregation mit der Folge der Eingrenzung der Handlungsfelder, sozialer Deprivation und eines bildungsmäßigen Reduktionismus isolierende Bedingungen schafft, die keine Mittel der Bewältigung von Lern- und Entwicklungsstörungen sein können, sondern als ihre zentrale Quelle verstanden werden müssen und fungieren. Das Verlangen nach einer fachlich hoch kompetenten Integration ist keine Mode oder die Spinnerei einiger Eltern und Fachleute, sondern die der menschlichen Entwicklung einzig hinreichend Rechnung tragende Form pädagogischer Lebensbegleitung für alle Kinder, gelten sie nun als behindert oder nicht. Wir blicken heute auf eine lange Tradition humanwissenschaftlicher Forschungen zurück, die spätestens seit der Erforschung des »psychischen Hospitalismus« durch RENÉ SPITZ (1963) bis hin zu den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen der letzten Jahre keinen als vernünftig zu nennenden und wissenschaftlich zu rechtfertigenden Grund mehr ausweisen, ein selektierendes und segregierendes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem aufrecht zu erhalten.²

Die Gründe für das bis heute nicht zu erschütternde Festhalten an einer auf Separierung setzenden und diese noch vertiefenden Gesellschaft liegen in deren Normwertorientierung und Kultur, die im »Habitus« (Bourdieu) eines jeden Mitglieds der Gesellschaft tief verankert ist. Er repräsentiert die über viele Generationen im Sozialisationsprozess angeeignete Wahrnehmungsweisen und Denkszenarien, die unser Handeln bestimmen. Aber als historisch geworden und über sozialisatorische Prozesse vermittelt ist er prinzipiell veränderbar. Ein zentraler Beitrag dazu kann eine Allgemeine Pädagogik leisten, wenn wir erkennen, dass Integration Weg und Ziel zugleich ist. Es darf dabei aber nicht verkannt werden, dass die politischen Repräsentanten einer Demokratie konsequent in die Pflicht genommen werden müssen, die ausgetretenen Pfade feudalistischen Macht- und Herrschaftsgebabes zu verlassen und die Verantwortung für das Verharren in den alten Strukturen zu übernehmen.

5.3 Rahmenbedingungen gelingender Integration

Integration ist zu allererst eine Frage politischer Willensbildung und des Gebrauchs der Macht für oder gegen eine gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller am sozialen Verkehr, an den gesellschaftlichen Gütern und am Wissen der Welt.

² Anhand einiger Szenen aus den filmischen Forschungsdokumenten von RENÉ SPITZ (siehe Mantell 1991) und des »Grenzyklus-Modells« nach ILYA PRIGOGINE (siehe Prigogine/Nicolis 1987) wurden die vorstehenden Aussagen schwerster Störungen der Entwicklung durch soziale Isolation verdeutlicht.

Diesbezüglich - und dazu sollten wir uns nichts vormachen - ist der Arm der fachlichen Umsetzung der Integration von begrenzter Reichweite, wenngleich, wie schon

angedeutet, nicht zu unterschätzen. Uns obliegt es, die sehr wohl vorhandenen und viel zu wenig genutzten politischen und gesellschaftlichen Spielräume extensiv zu nutzen und eine wissenschaftlich begründete, fachlich auf hohem Niveau realisierte Integration Praxis werden zu lassen. Dabei ist, was ich immer wieder betont habe und auch hier hervorheben möchte, der ungeheuer große Kraftaufwand zu leisten, nicht nur gegen den gesellschaftlichen Mainstream zu schwimmen, sondern auf dem pädagogischen Boden des Gegenteils dessen, was wir anstreben, eben dieses zu realisieren, nämlich Ausgrenzung und Segregation in einer pädagogischen Praxis aufzuheben, deren Potenz nicht in der Angleichung aller an alle, sondern in der Annahme der Differenz aller voneinander liegt, in der Reichhaltigkeit der Vielfalt menschlichen Lernens, menschlicher Entwicklung und menschlichen Lebens. Die dafür zentrale und für mich über allen anderen Ressourcen liegende Bedingung, auch über den ökonomischen, ist die eigene Veränderung. Die Auseinandersetzung mit unserem Welt- und dem sich auf dessen Basis konstituierenden Menschen- und Behinderungsbild ist grundlegend für unsere fachlichen Sichtweisen und unser professionelles Handeln, sei es pädagogischer, therapeutischer oder assistierender Art. Integration, so von mir schon vor mehr als zwei Jahrzehnten verdeutlicht, fängt in den Köpfen an - in unseren. Auf der Basis dieses Grundsatzes, dem allgemein ethische wie berufsethische Momente innewohnen, die bis heute in der Integrationsdebatte unerwähnt geblieben sind, möchte ich nun einige Momente der Realisierung der Integration in Kindertageseinrichtungen benennen, die konzeptionell sehr relevant sind, in der Art ihrer Realisierung aber, wie schon gesagt, stets von dem Vorhandenen und schon Entwickelten auszugehen haben, weshalb sie keine Handlungsanweisungen sein können. Sie sind in ihrer Bedeutung nur in ihrem Gesamtzusammenhang zu verstehen, wenngleich ich durch die Abfolge ihrer Benennung, wie schon durch den zentralen ersten Grundsatz deutlich geworden ist, eine gewisse Wichtigkeit betonen möchte.

5.3.1 Aus-, Fort- und Weiterbildung

Setzen wir die konzeptionellen didaktischen Grundlagen integrativer Praxis im Feld der Pädagogik in Relation zu den angedeuteten entwicklungs- und sozial-psychologischen Momenten, die für das pädagogische Handeln konstitutiv sind, wird deutlich, dass es Aufgabe der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Regel- wie Sonderpädagoginnen sowie der Qualifikation des nicht pädagogischen, z.B. therapeutischen und in der Assistenz tätigen Fachpersonals sein muss, Erklärungswissen zu vermitteln und Handlungskompetenzen auszubilden, die ein interdisziplinäres und multiprofessionelles Co-Teaching ermöglichen, so dass ein seines Namens würdiger pädagogischer Integrationsprozess in Gang kommen und aufrecht erhalten werden kann. Wir hatten in Bremen zusammen mit dem Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder eine „Zusatzausbildung Integration“ eingerichtet, die nicht in Fächer oder Fachgebiete gegliedert war, sondern unter humanwissenschaftlicher Perspektive unter Heranziehung geeigneter Erkenntnistheorien Prozesse menschlichen Lebens unter Aspekten der je möglichen Ausgangs- und Randbedingungen, die der Entwicklung als Attraktoren eine entsprechende Drift geben, die wir dann diagnostisch als eine Behinderung wahrnehmen, behandelt hat. Diese ganzheitliche und nicht defektorientierte Herangehensweise hat neben einem grundlegenden Effekt, die schon angesprochene eigene Veränderung zu bewältigen, den Vorteil, für alle Kinder Lernen und Entwicklung und die damit verbundenen Krisen erkennen, erklären und verstehen zu können und auf dieser Basis angemessen zu handeln.

Diesem Anliegen wird durch das Integer-Curriculum, das wir im Rahmen eines SOCRATESCDI-Projekts für eine integrative Lehrerbildung entwickelt haben, auch für die Arbeit in der Frühen Bildung weitgehend entsprochen.³ Ich stelle es kurz dar:

- Das Fundament einer Allgemeinen Pädagogik, das ist schon deutlich geworden, wurzelt in dem grundlegenden Sachverhalt, dass menschliche Existenz nur als eine von Austauschprozessen mit der Welt getragene möglich ist (A), die wesentlich und unverzichtbar auf den Dialog, die Interaktion und Kommunikation des Menschen mit dem Menschen angelegt ist (A1); d.h. auf die Bedeutungskonstitution *in* der Kooperation auf der Basis des subjektiven Sinns, der *durch* die Kooperation entfaltet wird. Besser und schöner als in den Aussagen: „Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen.“ von RENÉ. SPITZ (1976, 16) und: „Der Mensch am Du zum Ich.“ von MARTIN BUBER (1965, 32) können diese beiden Momente sozial-psychologisch kaum gefasst werden. Aber: Es gilt auch, dass der Mensch folglich zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind! Grundlagen von Lehren und Lernen, mithin von Erziehung und Bildung, können nur die Grundlagen und Bedingungen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens sein (A2). Eine von gegenseitiger Würde und der Zuerkennung von Gleichheit in der menschlichen Gemeinschaft getragenen Kultur erfordert einen neuen Kindergarten und eine neue Schule (A3) die nur, wie uns heute wohl bewusster denn je ist, auf einem mühsamen, von der Aussonderung zur Integration führenden Weg (A4) zu schaffen sein wird.
- Ausbildung und Unterricht und damit Lehren und Lernen wird in diesem Sinne nur erfolgreich sein können, wenn es die individuellen Entwicklungs- und Lernbedingungen eines jeden Lernenden analysiert (B), d.h. vor allem den Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren und Handeln eines Menschen (B1) aus seiner Biographie wie aktuellen Lebenssituation heraus zu begreifen vermag und eine Pädagogik entsprechende spezialisierte Angebote machen kann (B2). Vor allem muss sie auch Möglichkeiten der Assistenz eines selbstbestimmten Lebens (B3) und praktische Hilfen darin vermitteln können, wie die Autonomie einer Person in ihrem Lebensumfeld unterstützt werden kann (B4).
- Beide Komplexe zusammen sind die Basis, Lebens- und Lernfelder zu schaffen, in denen eine Allgemeine (integrative) Pädagogik realisiert werden kann (C). Das erfordert die Planung und Organisation integrativen Lehrens und Lernens in Form von Projekten und Vorhaben (C1), den Einbezug der Erfahrungen aus der reformpädagogischen Praxis (C2), die Schaffung eines Klimas, in dem sich alle frei entfalten können (C3), die Entwicklung von Modellen, Lernprozesse wirksam zu fördern und zu unterstützen (C4), die Ausarbeitung entsprechender Aufgaben- und Handlungsfelder (C5) und die Entwicklung von Parametern einer subjektbezogenen „Beurteilung“ unter dem Aspekt der Integration (C6). Ich habe schon zu Beginn der integrativen Erziehungspraxis in den Kindergärten der Stadtgemeinde Bremen Anfang der

³ Die im erläuternden Text in Klammern stehenden Buchstaben und Zahlen beziehen sich auf die 27 Module, wie sie in der tabellarischen Auflistung der Module gekennzeichnet sind (siehe S. 11 dieses Textes). Dort kann, wo immer der Begriff 'Schule' auftaucht, auch 'Kindertageseinrichtung' eingesetzt werden. Siehe auch <http://integer.pa-linz.ac.at/> - dort unter Curriculum (= Symbol Aktenordner)

und gemeinsamer Unterricht schon Integration seien, nicht unterliegen dürfen. Im künstlichen Feld von Kindergarten und Schule können wir Menschen zwar darauf einstellen, im Lebensalltag Integration zu praktizieren und sie auch dafür befähigen, in dem wir ihnen Erprobungsfelder zur Verfügung stellen. Orte der Integration sind aber alle, an den Menschen einander begegnen, miteinander leben, arbeiten, Freizeit verbringen u.a.m.

Deshalb ist der Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule mit ihrem Umfeld eine besondere Bedeutung beizumessen, wie dieses Umfeld und die regionale Sozialstruktur selbstverständlich auf die Lernfelder zurückwirken (D). Das hat nicht minder mit dem Rollenverständnis und dem Selbstkonzept der Pädagogen, Therapeuten und Assistenten zu tun, das notwendig zu thematisieren ist (D1), wie Verfahrensweisen des Umganges, der Kooperation und der Kommunikation miteinander zu erlernen und dem Anliegen angemessen auszubilden sind (D2). Dies auch nach innen im Sinne des Teamteaching eines multiprofessionellen Teams in einem Kindergarten und in einer Schule für alle (D3), die grundsätzlich in die Gesellschaft hinein wie für diese zu öffnen sind (D4), wenn Integration nicht als Selbstbefriedigung einer Pädagogik verkümmern soll.

- Insofern verbindet sich mit einer Allgemeinen Pädagogik, für die es zu qualifizieren gilt, notwendigerweise die Entfaltung neuer gesellschaftlicher, politischer und organisatorischer Perspektiven für Integration. Ich erinnere auch hier an eine schon weit über zwei Jahrzehnte alte Aussage von mir, dass Integration nie ein Zustand der Gesellschaft sein wird, sondern ein Prozess, der stets neu herzustellen ist. Im Prozess des gesellschaftlichen Wandels wird sich auch die Herstellung der Integration wandeln müssen. So müssen tragfähige gesellschaftliche Perspektiven (E) und in gleicher Weise differenzierte wie komplexe individuelle Einstellungen und Haltungen herausgebildet werden (E1), Perspektiven der gesetzlichen Absicherung von Antidiskriminierung und Gleichstellung entwickelt (E2) und schließlich Konzepte der Evaluation der Ausbildung und der integrativen Praxis entworfen werden (E3), die eine kontinuierliche Ausbildungs-, Kindergarten- und Schulentwicklung (E4) ermöglichen, in deren Veränderung die Erfahrungen der vorausgegangenen Phase zur Wirkung gelangen und der Kurs des eingeschlagenen Weges auf den Prüfstand gestellt und korrigiert werden kann.

Modulare Struktur des INTEGER-Curriculums:

<ul style="list-style-type: none"> • alle dürfen alles lernen • jede/r auf ihre/seine Weise • alle erhalten die dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen 		PRINZIPIEN einer (INTEGRATIVEN) ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK		Didaktisches Fundamentum: »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« »Innere Differenzierung durch (entwicklungs- niveaubezogene) Individualisierung«	
A: Basis einer (integrativen) Allgemeinen Pädagogik	A 1: Menschliche Existenz und soziale Einbindung	A 2: Grundlagen menschlicher Entwicklung u. menschlichen Lernens	A 3: Eine „neue Schule“ für eine „neue Kultur“.	A 4: Von der Aussonderung zur Integration	
B: Analyse der Entwicklungs- u. Lernbedingungen des Menschen	B 1: Der Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren u. Handeln	B 2: Methoden der Lernprozessanalyse	B 3: Begleitung individuellen Lernens	B 4: Assistenz für ein autonomes und selbstbestimmtes Leben	
C: Realisierung (integrativer) Allgemeiner Pädagogik	C 1: Planung und Organisation von (integrativem) Unterricht	C 2: Reformpädagogik C 3: Schaffung eines Klimas freier Entfaltung	C 4: Modelle unterstützten Lernens C 5: Gestaltung von Lern- u. Handlungsfeldern	C 6: Fragen der Beurteilung	
D: Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule	D 1: Rolle und Selbstkonzept der Pädagogen	D 2: Kooperation und Kommunikation	D 3: Kooperation und Teamteaching	D 4: Gestaltung und Öffnung der Schule	
E: Gesellschaftliche Perspektiven	E 1: Allgemeine Einstellungen zur Integration	E 2: Gesetzliche Grundlagen	E 3: Fragen der Evaluation (integrativer) Allgemeiner Pädagogik	E 4: (Integrative) Schulentwicklung	

Mit Bezug auf die Komplexität des Gegenstandes, seine nur interdisziplinär und über den gesamten Bereich der Humanwissenschaften gegebene Abbildbarkeit im Fach Pädagogik, sowie mit Bezug auf internationale Entwicklungen und Standards - wiederum unter Aspekten des Bologna-Prozesses - wäre eindeutig zu fordern, dass die Aus-, aber auch Anteile der Fort- und Weiterbildung der Pädagogen für den Bereich der Elementarerziehung und Frühen Bildung erfolgen müssen:

- an der Universität
- in interdisziplinären curricularen Zusammenhängen
- auf modularisierter Basis (siehe Integer- und Eumie-Curriculum)
- zusammen mit der Lehrerbildung für die Primarstufe
- in einem gemeinsamen Bachelor-Studium und
- in einem Masterstudium, das Ausdifferenzierungen und Abschlüsse in der „Frühen Bildung“ und für den „Unterricht in der Primarstufe“ erlaubt. Beide Studienbereiche müssen mit dem fachlichen Schwerpunkt Behindertenpädagogik kombinierbar sein, wodurch die Trennung der regelpädagogischen von der heil- und sonderpädagogischen Ausbildung überwunden werden kann. Ebenso wären über Wahlpflichtmodule Grundkenntnisse entwicklungspsychologischer, curricular-didaktischer und methodischer Art in Bezug auf die Förderung des physikalischen Weltverständnisses, mathematischer Operationen und des Schriftspracherwerbs obligatorisch zu verankern. Dies auch in Bezug auf Qualifikationen in der Organisations-, Evaluations-, Beratungs-, Supervisions- und Kriseninterventionspraxis, um nur einige zu nennen. Auf diesem Hintergrund könnten die regional vorhandenen Beratungs- und Unterstützungssysteme gezielt genutzt oder auch erst aufgebaut bzw. um spezifische Aspekte der Integration erweitert werden.

Das therapeutische und assistierende Fachpersonal kann in vorgenannten Kontexten in Form von integrierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Integration in Kindertageseinrichtungen ergänzend qualifiziert werden.

Eine solche Aus-, Fort und Weiterbildungskonzeption würde es auch erleichtern, Brücken zwischen Kindergarten und Schule zu schlagen oder bestehende besser begehbar zu machen, bis hin, so meine Vorstellungen, dass in einem ersten Schritt der Kindergarten und eine sechsjährige Primarstufe mit Besuchspflichtbeginn ab dem 3. Lebensjahr eine aufgabendifferenzierte aber einheitliche Erziehungs- und Bildungsorganisation für alle vorhalten. Ohne hier weiter darauf eingehen zu können, möchte ich auf QUINT (2006) als Orientierungsgrundlage und praktische Hilfe für die Arbeit des gesamten Teams eines Hauses zur Realisierung der Integration und einer angemessenen Qualitätssicherung und Evaluation der Praxis verweisen.

5.3.2 Organisationsprinzipien

Ziehen wir aus den heute vorliegenden Erkenntnissen für den Prozess der Realisierung der Integration die entsprechenden Konsequenzen, würde ich folgende benennen, die sich seit 25 Jahren bestätigt haben:

1. Es ist Zeit Abschied zu nehmen vom Dogma der »Homogenität« zugunsten größtmöglicher *Heterogenität der Kindergruppen*. Das heißt nicht nur, auch altersgemischte Gruppen zu bilden, sondern vor allem den teilstationären Charakter von Integrationsgruppen in den Kindergärten zu überwinden, heute wieder aus Kostengründen in Mode kommende »Kompetenzzentren « für die vermeintliche Integration schwerer beeinträchtigter Kinder entschieden zurückzuweisen und jeden Kindergarten wie alle Gruppen eines solchen für Integration zu öffnen. Es heißt auch, jedes als behindert geltende Kind in die integrative Elementarerziehung ohne Ansehen der Art und des Schweregrades seiner Behinderung einzubeziehen. Integration ist unteilbar! Kein Widerspruch könnte größer sein als der, mit dem Vorhaben der Integration, neue Formen der Selektion einzuführen oder alte fortzusetzen. Das ist eine Hauptgefahr des opportunistischen „Machens“ von Integration, bei dem, was längst nichts mehr mit Integration zu tun hat, noch als ein notwendiger Kompromiss wahrgenommen wird, sie zu erreichen.
2. Die *Regionalisierung* der Lernangebote für alle und die *Dezentralisierung* der Erfordernisse für Kinder mit Lernproblemen, Entwicklungsstörungen und therapeutischen Bedarfen an die regulären Orte ihres Lernens im Sinne einer konsequent wohnortnahen Integration, so dass die behinderten Kinder nicht wieder zu einer integrativ arbeitenden Einrichtung gefahren und derart ihrem unmittelbaren Lebensumfeld entfremdet werden müssen, was die Entstehung neuer gemeinsamer Sozial- und Lebensformen außerhalb der Institution verhindert.
3. Integrative Erziehungspraxis erfordert eine in die pädagogischen Vorhaben *integrierte Therapie* für die Kinder, die ihrer bedürfen. Nur in den Handlungszusammenhängen, in denen die Kinder in Kooperation mit ihren Kameraden/innen ein Motiv hinsichtlich eines gemeinsamen Handlungszieles ausgebildet haben, werden sie eine therapeutisch fundierte und orientierte Unterstützung ihrer Bewegungs-, Sprach- und Sprechfähigkeit wie ihrer sozialinteraktiven und kommunikativen Handlungen als *sinnvolle Hilfe* nicht nur annehmen, sondern aktiv an deren Aneignung und Übernahme ins eigene Tätigkeitskonzept mitwirken. Abgesehen davon, dass die Herausnahme von Kindern zur Therapie in gesonderte Räume wieder ein Akt der Selektion ist, der die anderen Kinder sich fragen lässt, was denn dort Besonderes passiert und so das therapierte Kind als ein besonderes wahrnehmbar wird, vergeben wir mit isolierter Therapie die Chance präventiver Einflussnahme auf alle Kinder und büßen einen hohen Grad an therapeutischer Effizienz ein, weil die Kinder in segregierten Therapiemaßnahmen - meist auch deren Inhaltslosigkeit wegen - weniger motiviert sind, das dort Erlernete nicht auf Alltagssituationen übertragen können und das pädagogische Personal häufig kontraproduktiv zur Therapie und das therapeutische Personal kontraproduktiv zur Pädagogik wirkt. Daraus folgt
4. die Realisierung des Prinzips des *Kompetenztransfers*. Es ist ein sehr zentrales Prinzip für das Zusammenwirken eines multiprofessionellen und interdisziplinären Teams, das der Notwendigkeit geschuldet ist sich wechselseitig in gemeinsamer Verantwortung vor den Kindern kompetent zu machen und das eigene Wissen an die jeweils anderen Teammitglieder zu

Nur so kann gewährleistet werden, dass die Kinder von allen Erwachsenen, die mit ihnen arbeiten, in gleicher Weise kompetent gefördert werden können. Wer einmal erfahren hat, wie effizient eine solche Zusammenarbeit für alle sein kann, wird kaum noch nach den alten Mustern arbeiten wollen. Was wir über mehr als ein Jahrzehnt der Begleitforschung immer wieder bestätigt fanden, ist, dass die Fähigkeit zur Team-Kooperation und zum Kompetenztransfer des Fachpersonals für das Gelingen und die Qualität der integrativen Erziehung und des integrativen Unterrichts an erster Stelle ausschlaggebend ist! Ist dieses ausgebildet, werden auch die meist destruktiven Folgen aus rivalisierenden Haltungen und Einstellungen vor allem therapeutischer Fachkräfte gegenüber den pädagogischen Anliegen konstruktiv bewältigt werden können. Die traditionellen Ausbildungsmuster und Praxisgewohnheiten in den therapeutischen Bereichen fördern einerseits eine elitäre Haltung gegenüber der pädagogischen Praxis und bringen andererseits in integrativen Settings das etablierte Rollenverständnis erheblich ins Wanken. Es ist seitens der Therapeuten eine Haltung der Offenheit hinsichtlich der Aneignung neuer Strategien der Realisierung ihrer Praxis auf dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens einzufordern, das nicht in Frage steht, wie seitens der Pädagogen eine Öffnung ihrer Konzeptionen für die integrierte Realisierung therapeutischer Ansprüche im pädagogischen Feld gefordert werden muss.

5. Auf Seiten des Personaleinsatzes bedarf eine Kindergartengruppe neben der Gruppenleitung einer vergleichsweise pädagogisch qualifizierten Zweitkraft, die für die gesamte Zeit der Arbeit in der Kindergruppe zur Verfügung steht. Für jedes als behindert oder von Behinderung bedroht klassifiziertes Kind werden im Schnitt 4 Stunden Therapie/Woche erforderlich, je zwei im Bereich Bewegung und im Bereich Sprache. Der Einsatz der Therapeuten wäre so zu gestalten, dass sie, die Wochentage durchlaufend, je einen ganzen Vormittag in einer Gruppe mitarbeiten. Je nach Schweregrad der Behinderung bzw. der Problemlage, die ein Kind aufwirft, kann eine ebenfalls pädagogisch qualifizierte »persönliche Assistenz« erforderlich werden. Zur Bewältigung der für die Individualisierung im Rahmen der inneren Differenzierung unverzichtbaren entwicklungsdiagnostischen (Kühl 1999) und didaktischen Aufgaben, der Entwicklung der neuropsychologisch fundierten lernpsychologischen Verfahrensweisen und zur Beratung in Grundfragen der Behindertenpädagogik und psychotherapeutischer Erfordernisse und für supervidierende Tätigkeiten, um nur einige Aufgabenfelder zu benennen, ist der Einsatz von entsprechend qualifizierten Behindertenpädagogen im Umfang von je einem für sechs behinderte bzw. von Behinderung bedrohte Kinder nach wie vor unverzichtbar. Es empfiehlt sich aus meiner Sicht, das behindertenpädagogische und therapeutische Fachpersonal in einem Pool zu organisieren, was die Integrationsfachdienste übernehmen könnten. Der Einsatz könnte dann bedarfsentsprechend und für die Kinder mit hoher Kontinuität erfolgen. Für das Personal selbst können langfristige Arbeitsverhältnisse aufrecht erhalten bleiben, was die Möglichkeit steigert, dass sich qualifizierte Fachkräfte für eine solche Tätigkeit bewerben bzw. deren Qualifizierung durch Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung langfristig wirksam werden können.

5.3.3 Verantwortung der Trägerorganisationen und Verbände

HORST-EBERHARD RICHTER schreibt: „Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (1978, S. 23). Mit diesem Hinweis, der in gleicher Weise für alle in der integrativen Praxis stehenden Menschen gilt, möchte ich auf die besondere Verantwortung der Träger und Verbände, die für Kindertageseinrichtungen zuständig sind, aufmerksam machen. Allen institutionsphilosophischen und –soziologischen Erkenntnissen folgend, haben Institutionen eine zentrale Tendenz, nämlich die, sich selbst zu erhalten. An der Mächtigkeit dieser Tendenz, die ja nur Ausdruck des Beharrungsvermögens und der Intentionen von Besitzstandswahrungen, der Herrschaftssicherung und Verweigerung, Macht abzugeben u. a. Hintergründe der Personen sind, die eine Organisation bilden, scheitert, so meine ich, die Weiterentwicklung der Integration, die vor allem in Deutschland auf einem dramatisch absteigenden Geleise ist, an zweiter Stelle. An erster würde ich die Pädagogen selbst benennen, deren Einstellungen und Haltungen noch weit davon entfernt sind, eine Integration in angemessener fachlicher Qualität in den didaktischen Freiräumen, die sie haben und in extensiver Auslegung der bestehenden Möglichkeiten, Ressourcen und Rechtslage entschieden voranzutreiben.

Dennoch kommt den Trägerorganisationen und Verbänden die Rolle einer doppelten Verantwortung zu, die ich hier nur andeuten kann. Es ist die der Ermöglichung der Integration und der Unterstützung entsprechender Ansätze und Willensbildungen in ihre Institutionen und Zuständigkeitsbereiche hinein und es ist der Einforderung der Integration nach außen in die gesellschaftlichen Felder hinein, in denen sie Macht haben, der sich nicht zuletzt aus der Wahrnehmung ihres Versorgungsauftrages für die basalen gesellschaftlichen Anliegen der frühen Bildung speist. Damit allerdings müssen sie die Größe aufbringen, sich selbst gravierend zu verändern, in dem sie den Prozess der Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung der Behindertenfürsorge auf allen Ebenen betreiben - mit der Konsequenz, sich in bestimmten Bereichen selbst abzuschaffen. Die Verbände dagegen dürften sowohl in der Fürsorge für ihre Mitglieder wie hinsichtlich deren fachlichen Nachqualifizierung eine besondere Aufgabe wahrzunehmen haben, so lange die skizzierten Ausbildungsbedingungen noch nicht zur Verfügung stehen und greifen, deren Schaffung wiederum von ihrem Einsatz nicht unwesentlich abhängig sein dürften. Vor allem aber gilt es zu erkennen, dass die Trägerorganisationen, in dem sie sich zu fachlichen Servicezentren ohne eigene Klientel zu entwickeln vermögen und für die Realisierung der Forderung nach einem selbstbestimmten Leben aller Behinderten den entsprechenden Support bieten und organisieren, auch zukünftig eine bedeutende Position einnehmen können. Ohne eigene Veränderungsbereitschaft dürfte eine solche bei den Mitarbeitern kaum zu erwarten sein.

Sowohl für die Repräsentanten der Trägerorganisationen und der Verbände wie für die vor Ort Tätigen gilt gerade in Anbetracht der Stagnation der Weiterentwicklung der Integration was in einem sehr bedeutend einzuschätzenden Dialog zwischen BASAGLIA und SARTRE in dem Buch „Befriedungsverbrechen“ (Basaglia u.a. 1980) zum Ausdruck kommt. Dort betont BASAGLIA: „Es kommt darauf an, das Andere nicht nur zu denken, sondern es zu machen“ (S. 39) und SARTRE antwortet:

„Der Angelpunkt ist die *Praxis*. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (S. 40) – eben der Ideologie von Ausgrenzung und Verbesonderung, von homogenen Gruppenbildungen, von äußerer Differenzierung und reduktionistischen bis vorenthaltenen Bildungsangeboten.

Bleibt vorerst zu wünschen und zu hoffen, dass nach der Frühkindlichen Bildung und nach dem Kindergarten den Kindern eine Schule offen steht, in der jede und jeder einfach willkommen ist, bis beide Institutionen vielleicht einmal eine gemeinsame lernende Organisation bilden. Die zentrale Aufgabe von Erziehung dürfte für *alle* Kinder die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen und auf dieser Basis die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle sein. Und Bildung meint das Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie. GALPERIN (1980) schreibt: „Der Mensch ist nicht auf die individuelle Erfahrung beschränkt. Er eignet sich die gesellschaftliche Erfahrung jener sozialen Gruppe an, in der er erzogen wird und in der er lebt, und nutzt sie.“ (S. 172) - aus dieser Tatsache menschlicher Entwicklung resultiert unserer aller Verantwortung für unsere Kinder. Jedes Kind, egal wie es beschaffen ist, hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt!

Literaturhinweise:

- AITKEN, K.J. und TREVARTHEN, C.: Self/other organization in human psychological development. In: Development and Psychology (1997)9, 653-677
- BASAGLIA-ONGARO, Franca u. BASAGLIA, F.: Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, Franca und Basaglia, F. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M. 1980, 11-61
- BOURDIEU, P.: Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt/M. 1985
- ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997
- ders.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M. 1998
- ders.: Sozialer Sinn. Frankfurt/M. 1999³
- BOWLBY, J.: Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München 1957
- ders.: Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind München 1976
- ders.: Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt/Main 1987
- BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1962
- ders.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg 1965
- ders.: Urdistanz und Beziehung. Heidelberg 1975
- COHEN, Y.: Bindungstheorie als Grundlage zum Verständnis psychopathologischer Entwicklung und zur stationären Behandlung. In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 49(2000)7, 511-521
- DORNES, M.: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M. 2000
- ENDRES, M. und BIERMANN, G. (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. München/Basel 1998
- ERZMANN, T.: Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Bd. 2 der Reihe »Behindertenpädagogik und Integration«, Hrsg. G. Feuser. Frankfurt/M. 2003
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987³
- ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- ders.: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992)1, 5-18
- ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995

- ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin: Luchterhand Verlag 2000/a,
- ders.: „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Greving, H. u. Gröschke, D. (Hrsg.): Geistige Behinderung - Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn: Klinghardt 2000/b, 141-165
- ders.: Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Behindertenpädagogik 40(2001)3, 268-350
- ders.: Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. u. Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, 349-378
- ders.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3,
- ders.: Integrative Elementarerziehung - Ihre Bedeutung als unverzichtbare Basis der Entwicklung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen. In: Landesverb. Ev. Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen (Hrsg.): Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! Bremen 2003, 25-53
- ders.: Lernen, das Entwicklung induziert - Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Carle, Ursula u. Unckel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Wiesbaden 2004, 142-153
- ders.: Zum Menschenbild einer inklusiven Pädagogik. In: Tuschel, G. u. Felsleitner, R. (Hrsg.): Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen. Wien 2005, 12-21
- ders.: Schulische Integration - quo vadis? In: Grubich, R. u.a.(Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach/Wien/Meran 2005, S. 325-349
- ders.: Integration - aus der Balance geraten? In: Erziehung & Unterricht 156(2006)1/2, 38-48
- ders.: Inklusion und Qualitätssicherung - oder: Der Tanz ums goldene Kalb. / Das provokative Essay. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 75(2006)4, S. 278-284
- FEUSER, G. (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M./Berlin/Bern/ Bruxelles/New York/Oxford/ Wien 2003
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987
- FEYERER, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien 1998
- FERRARI, DANIELLE und KURPIERS, SONJA: P.J. Gal'perin - Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel 2001
- FIEDLER, P.: Dissoziative Störungen und Konversion. Weinheim 1999
- FISCHER, G. und Riedesser, P.: Lehrbuch der Traumatalogie. München/Basel 1999²
- GAL'PERIN, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980
- GLOGER-TIPPELT, GABRIELE: Transmission bei Bindung von Müttern und ihren Kindern im Vorschulalter. In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 48(1999)2, 113-128
- dies.: Transmission von Bindung über die Generationen. In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 48(1999)2, 73-85
- GROSSMANN, K.E.: Frühe Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. In: K.E. Grossmann (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München 1977, 145-179
- ders.: Die Entwicklung von Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation. In: Endres, M. u. Hauser, Susanne (Hrsg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. München 2000, 38-53
- GROSSMANN, KARIN: Praktische Anwendung der Bindungstheorie. In: Endres, M. u. Hauser, Susanne (Hrsg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. München 2000, 54-80
- dies.: Aufbau von Beziehungen im Kleinkindalter. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Bonn 1981, 49-62
- HERMAN, JUDITH LEWIS: Die Narben der Gewalt. München 1993
- HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM / INSTITUT FÜR KINDER UND JUGENDHILFE (HRSG.): QUINT - Qualitätsentwicklung Integrationsplatz. Ausgabe für Hessen. Wiesbaden 2006

- JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd 1 u. 2., Weinheim/Basel 1987 u. 1990
- JANTZEN, W. (Hrsg.): Die Schule Gal'perins. Berlin 2004
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1996^s
- LEONT'EV, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. 1973
- ders.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln 1982
- LURIJA, A.R.: Sprache und Bewusstsein. Köln 1982
- MANTELL, P.: René Spitz 1887-1974. Leben und Werk im Spiegel seiner Filme. Köln 1991
- MATURANA, H.R.: Biologie der Realität. Frankfurt/M. 1998
- MATURANA, H.R. u. VARELA, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. München 1990
- MEYER, DAGMAR: „Geistige Behinderung“ und Dissoziation. Aspekte einer Rehistorisierung. In: Z. Geistige Behinderung 39(200)1, 20-30
- PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969
- ders.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M. 1973
- ders.: Biologie und Erkenntnis. Frankfurt/M. 1983
- PRIGOGINE, Y.: Vom Sein zum Werden. München 1988^s
- PRIGOGINE, Y. u. NICOLIS, G.: Die Erforschung des Komplexen. München/Zürich 1987
- RICHTER, H.-E.: Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg 1978
- SCHORE, S.N.: Affect Regulation and the Origin of the Self. Hillsday 1994
- ders.: Affect Disregulation and Disorders of the Self. New York/London 2003/a
- ders.: Affect Regulation and the Repair of the Self. New York/London 2003/b
- ders.: Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern 2003/c, 49-80
- SÈVE, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1973
- SIEBERT, B.: Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin 2006
- SPANGLER, G. und ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1999³
- SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1963
- ders.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart 1970²
- ders.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972
- ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- TREVARTHEN, C., AITKEN, K., PAPOUDI, DESPINA und ROBARTS, JACQUELINE: Children with Autism. London/Philadelphia 1999²
- TREVARTHEN, C. u. AITKEN, K. J.: Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. In: J. Child Psychiat. 42(2001)1, 3-48
- ders.: Brain development, infant communication, and empathy disorders: Intrinsic Factors in child mental health.
- In: Development and psychology (1994)6, 597-633
- ZIEGENHEIN, UTE: Die Stellung von mütterlicher Sensitivität bei der transgenerationalen Übermittlung von Bindungsqualität.
- In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 48(1999)2, 86-100
- VARELA, F.J.: Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Frankfurt/M. 1990
- ders.: Der mittlere Weg der Erkenntnis. Bern 1992
- VYGOTSKIJ, L.: Denken und Sprechen. Berlin 1974^s
- ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Köln 1987
- ders.: Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster 1992
- ZIEMEN, KERSTIN: Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern und behinderten Kindern. Butzbach-Griedel 2002

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. GEORG FEUSER
 Universität Zürich / Institut für Sonderpädagogik
 Hirschengraben 48
 CH - 8001 Zürich

... und aufmerksam machen möchte ich auf ...

... ein eLearning Programm u.a. für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften in der Behindertenfürsorge und für die Lehrerbildung zur **Einführung in die inklusive Pädagogik**

Siehe auch: <http://www.odlinclusive.org> Das Programm wird voraussichtlich 2009 als Single-Lerner-Version auf CD bzw. DVD zur Verfügung stehen.

7. Podiumsdiskussion

In der Podiumsdiskussion mit Herrn Dr. Albert Haaser vom Hessischen Sozialministerium, Herrn Dieter Kirschhoch als Vertreter des Hessischen Landkreistages, Frau Cornelia Müller als Vertreterin des Fachausschusses Kindertageseinrichtungen der Lebenshilfe, Frau Martina Ertl, 1. Vorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft Frühe Hilfen in Hessen, Frau Martina Kratzheller, Bildungsreferentin der Lebenshilfe Hessen und Herrn Professor Dr. Georg Feuser unter der Moderation von Herrn Edmund Zeidler, Supervisor, wurde die konkrete Umsetzung der hessischen „Rahmenvereinbarung Integrationsplatz“ kritisch überprüft.

Die Vertreter/innen der Einrichtungen wiesen an Hand von vielen Beispielen darauf hin, dass sich in Hessen eine sehr unterschiedliche Handhabung der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz von Seiten der Kommunen entwickelt hat. So bestehen im Bereich der Genehmigungspraxis der einzelnen Integrationsmaßnahmen in den Kommunen sehr unterschiedliche Verfahrensweisen und Kriterien zur Feststellung einer Entwicklungsverzögerung oder Behinderung bei den einzelnen Kindern. Dies kann dazu führen, dass ein Kind in einem Landkreis eine Integrationsmaßnahme genehmigt bekommt und bei Umzug der Eltern ein anderer Landkreis die Fortführung dieser Maßnahmen in der Einrichtung am neuen Wohnort ablehnt. Dieser Zustand ist nicht haltbar.

Die pauschale Förderung eines Kindes mit 15 zusätzlichen Fachkraftstunden ist aus Sicht der PraktikerInnen sehr unbefriedigend, da diese Pauschale häufig nicht dem Bedarf der Kinder entspricht. Einige Kommunen sind bereit zusätzliche Fachkraftstunden zu genehmigen, andere Kommunen kürzen entgegen den Regelungen der Vereinbarung sogar die pauschalen 15 Stunden. Zusätzlich wiesen sie darauf hin, dass die Träger sehr unterschiedlich für die Weiterqualifizierung ihre Mitarbeiterinnen Sorge tragen. Es ist leider keine Ausnahme, dass Erzieher/innen auf eigene Kosten und im Urlaub an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Diese Praxis ist unzumutbar.

Herr Dr. Haaser wies in der Diskussion darauf hin, dass sich die Kommunen untereinander im Wettbewerb befinden und dieser Wettbewerb langfristig den Kommunen mit familienfreundlicheren Angeboten einen Wettbewerbsvorteil in der demographischen Entwicklung bringen wird. Die Verantwortung für eine einheitliche Praxis in der Handhabung der Rahmenvereinbarung liegt bei den kommunalen Vertragspartnern.

Herrn Kirschhoch machte deutlich, dass sich die Rahmenvereinbarung Integrationsplatz in den letzten Jahren grundsätzlich bewährt habe, sie jedoch nach acht Jahren an einigen Stellen überarbeitet werden muss. Die Verhandlungen werden vorbereitet. Gleichzeitig wies er auf die schwierige finanzielle Situation der Kommunen hin.

8. Abschluss der Fachtagung

Werner Heimberg

Sehr geehrte Damen und Herren, wir haben eine Interessante und anregende Fachtagung erlebt.

Ich bedanke mich recht herzlich bei Frau Cornelia Lange und Herrn Professor Feuser für Ihre Vorträge und bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Podiumsdiskussion für ihre Beiträge.

Wir werden die Beiträge dokumentieren, zusammen fassen und auswerten. Sie können diese Dokumentation dann auf der Internetseite der Lebenshilfe Hessen www.lebenshilfe-hessen.de abrufen.

Ihre Anmerkungen zur weiteren Ausgestaltung der Rahmenbedingungen (Rahmenvereinbarung Integrationsplatz) zur Gestaltung der integrativen Arbeit in Hessen aus Sicht der Vertreter/innen der Sozial- und Gesundheitsämter, der Frühförderung, der Kindertageseinrichtungen und der Träger werden wir besonders den Vertretern des Hessischen Landkreistages und der Liga der freien Wohlfahrtspflege zur Verfügung stellen.

Von Seiten der Lebenshilfe fühlen wir uns ermutigt nach den Aussagen von Professor Feuser eine Weiterentwicklung der Rahmenvereinbarung Integrationsplatz zu fordern.

Hierbei sind uns insbesondere folgende Punkte wichtig:

- Die Rahmenvereinbarung muss schnellstmöglich auf die Krippe und den Hort ausgeweitet werden. Eltern von Kindern mit Behinderung müssen genau wie andere Eltern auch berufstätig sein können.
- Kinder mit Behinderung haben einen individuellen Hilfebedarf, dem entsprochen werden muss. Diesem Hilfebedarf kann man nicht durch eine einheitliche Pauschale gerecht werden!
Wir benötigen wie in anderen Bereichen der Behindertenhilfe auch, ein System der individuellen Bedarfsermittlung. Dieses System muss sowohl die notwendige individuelle Hilfe des Kindes erfassen, als auch die besonderen Rahmenbedingungen der Einrichtung im Blick nehmen.
- Erzieher/innen in den Kindertageseinrichtungen müssen sich für ihre vielfältigen und komplexen Aufgaben weiterbilden!
Wir fordern eine Verpflichtung der Träger mit der Durchführung einer Integrationsmaßnahme gleichzeitig eine Weiterbildung der Mitarbeiter/innen im Bereich der Integrationspädagogik zu finanzieren. Entsprechende Weiterbildungskonzepte haben wir und andere Träger seit Jahren entwickelt.

- Wir setzen uns dafür ein, dass Staatlich anerkannte Heilerziehungspfleger/innen als Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen mit Integrationsplätzen anerkannt werden. Heilerziehungspfleger/innen sind besonders auf die Arbeit mit Kindern mit Behinderung vorbereitet und können sich sehr gut mit den sozialpädagogischen Fachkräften in der Gruppe ergänzen.

Wir werden uns nach einer Auswertung dieser Fachtagung von Seiten der Lebenshilfe intensiv an der fachlichen und sozialpolitischen Diskussion in Hessen beteiligen. Dafür wird auch der vor uns liegende Wahlkampf im Herbst Winter 2007 eine gute Plattform sein.

Ich bedanke mich bei allen, die zum Gelingen der Fachtagung beigetragen haben herzlich.

Und wünschen Ihnen allen einen guten Heimweg!

Positionen und Forderungen der Teilnehmer/innen der Fachtagung zur Weiterentwicklung der Integrativen Arbeit in den Kindertagesstätten bzw. der Rahmenvereinbarung „Integrationsplatz“

1. Aus der Perspektive von Mitarbeiter/innen der Frühförderung

Anwesenheitszeiten in Regeleinrichtungen von Kindern mit Behinderungen:

Auch heute gibt es noch Regelungen, dass Kinder mit Behinderungen in einer Integrationsmaßnahme nicht länger als 15 bis 20 Stunden in der Einrichtung bleiben dürfen.

Umsetzung QUINT/Rahmenvereinbarung

Mangelnde Kontrolle durch die Fachaufsicht des GA über die Umsetzung von QUINT oder der Rahmenvereinbarung über individuellen Hilfeplan, Elterngespräche etc. Anwesenheit des Kindes, Prozessbegleitung, mangelnde Fort- und Weiterbildung (Träger wollen Kosten dafür nicht übernehmen)

Grundhaltung der Erzieher/innen zur Integration

Auch heute gibt es noch Beispiele von Ausgrenzung trotz Integrationsmaßnahme in Regeleinrichtungen

Zunahme von Problemstellungen

Armut, soziale Deprivation, mangelnde Erziehungskompetenz, psychisch kranke Eltern, verhaltensauffällige Kinder mit Gefährdung Anderer, dadurch Zunahme von Betreuungsmaßnahmen, die nicht im klassischen Sinne heilpäd. Maßnahmen sind und deshalb nicht als Integrationsmaßnahmen genehmigt werden, die jedoch geleistet werden müssen.

Grundsätzlich müsste die Tatsache, dass es behinderte Kinder gibt, generell von Anfang an mitbedacht werden (bei allen Gesetzen, Projekten etc.). Beispiel: Wie kann man ein Tagesbetreuungsausbaugesetz machen und später erst merken, dass die Betreuung behinderter Kinder unter 3 Jahren fehlt? Eltern sind mit ihren Kindern diskriminiert. Solange noch keine „idealen“ Bedingungen (Personalausstattung, Qualifikation etc.) in Kitas erreicht sind, haben viele Menschen das Gefühl, behinderte Kinder in „besonderen Institutionen“ schützen zu müssen, auch wenn ihnen die gemeinsame Betreuung inhaltlich wünschenswerter erscheint. Was tun? Wie lässt sich die Entwicklung beschleunigen? Wo sind Bündnispartner mit Phantasie (?), die nicht allein finanzielle Fragen zum Maßstab nehmen?

Fallbeispiel für die „Schwarze Liste“:

Vorgang: Beratung Integrationsplatz

Antwort Kostenträger: Anforderung ergänzender Unterlagen

- Kopie Ergebnisse der Vorsorgeuntersuchungen
- Schwerbehindertenausweis
- Pflegegutachten
- Ergebnis aktueller Hörtest
- Bericht Päd. Fachberatung
- Bericht Entwicklungsdiagnostik (SPZ)
- Nachweis Erziehungsberatung (mit Frequenz, Förderschwerpunkt, Perspektive)
- Bericht bisheriger Verlauf Ergotherapie
- Bericht bisheriger Verlauf Logopädie
- Bericht Sonstige Therapie
- Arztberichte über den Entstehungszusammenhang der Behinderung (z.B. infolge einer Geburtsschädigung)

Diese Maßnahmen müssen über einen ausreichend langen Zeitraum durchgeführt werden, um feststellen zu können, ob sie allein ausreichend sind, der Behinderung zu begegnen.

Rahmenvereinbarung Integration

- Verpflichtung zu Fortbildungen im Heilpädagogischen Bereich
- Bedarfsorientierte Fachkraftstunden ohne Begrenzung nach oben oder unten
- Absenkung der Gruppengröße bis max. 18 Kinder
- Therapie Ergo-Logo-KG im Kindergarten
- Bewilligungsverfahren nicht allein abhängig von dem Gutachten der Amtsärzte, besser Zugangskonferenzen (Kiga-SA-GA-FF-Eltern)

Integration im Kindergarten

- Öffnungszeiten müssen auch für Integrationskinder gelten und möglich sein
- Ständige bedarfsorientierte Besetzung der Gruppe durch gut ausgebildete Fachkräfte
- Bewilligung der Integration bis zum Schuleintritt, nicht immer wieder jedes Jahr einen neuen Antrag stellen

Regelung für:

- Dauer des Antragsverfahrens
- Veränderung 15 Std. – 2 Fachkräfte für 6-jährige Kinder und Behinderten-Pädagoge (gute Idee von Pro Familia)
- Abschaffung der Maßnahmepauschale – Verbesserung der Mindestausstattung

2. Aus der Perspektive von Mitarbeiter/innen der Kindertageseinrichtungen

Integration als Kooperation ALLER an einem „Gemeinsamen Gegenstand“! (grob verknüpft nach Prof. Dr. Feuser).
Dabei sollte nicht vergessen werden, dass hierbei auch die Kooperation der Fachkräfte eine notwendige Voraussetzung ist.
Fachliche Differenzen sollten nicht auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden (vgl. Kreie 1985) = Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit stärken

Horte sind kein Auslaufmodell, auch eine Ganztagschule wird den Grundgedanken der Integration nicht umsetzen können. Der informelle, sozial-emotionale Aspekt bei der Erziehung für alle wird in den Schulen nicht gelebt. Wir sollten ergänzend arbeiten, nicht ersetzend.

Ich würde es begrüßen, wenn die Rahmenbedingungen wie folgt beschrieben würden: Gruppenstärke 18 Kinder, 2 pädagogische Fachkräfte, Kinder mit Behinderungen in alle Gruppen einer Einrichtung, interdisziplinäre Arbeit ermöglichen, therapeutische Betreuung in der Kita etc. – siehe Prof. Dr. Feuser

- Integrationskraft als fest angestellte Fachkraft, keine Zeitverträge
- Fort- und Weiterbildung als Pflicht
- am Bedarf orientierter Personalschlüssel und Gruppenstärke
- ausreichende Kapazitäten für Vorbereitung, Beobachtung, Elterngespräche, Austausch im Team

- Die Anerkennung der Integrationsdauer wird immer mehr verkürzt bzw. Kinder, bei denen Integrationsbedarf besteht, erhalten sogar eine Ablehnung. Daraus resultieren befristete Verträge und hoher Personalwechsel!
- Einige Krankenkassen verwehren es zurzeit, den Therapeuten in den Kitas zu finanzieren. Da muss dagegen gesteuert werden. Die langjährige, intensive und gute Zusammenarbeit in der Kita mit gegenseitigem Austausch ist momentan auf Eis gelegt. Die berufstätigen Eltern sind durch diese Situation zusätzlich belastet, da diese ihr Kind nach einem langen Kitatag noch zur Therapie bringen müssen. Das Kind ist dann allerdings kaum noch in der Lage, bei der Therapie gut mitzuarbeiten.
- Mehr Geld für Weiter- und Fortbildung der Mitarbeiter/innen zur Verfügung stellen
- Einbeziehung in die Finanzierung: Behinderte Kinder unter 3 Jahren in Krippeneinrichtungen aufzunehmen

- Die Rahmenvereinbarung sollte flexibler (nach dem inklusiven Gedanken) gestaltet werden, so widerspricht die Maßnahme-pauschale der Grundhaltung der individuellen Bedarfserhebung. Sowie die festgesetzten 15 zusätzlichen Personalstunden, gleich ob das Kind eine leichte Entwicklungsverzögerung hat oder eine schwere Behinderung/Mehrfachbehinderung.
- Warum überhaupt immer so klar strukturierte Bedingungen? Warum ist es nicht selbstverständlich, dass die Kinder in ihrem Einzugsgebiet in eine Kita gehen, egal ob mit oder ohne Behinderung. Jedes Jahr wird geschaut, welche individuellen Bedürfnisse die Kinder haben (auch behinderte oder hochbegabte Kinder haben einen individuellen Förderbedarf), so dass sich die Rahmenbedingungen situativ verändern – logischerweise. Bitte keinen Qualitätsfrust verursachen durch zu viele Strukturierungshilfen (QUINT, Quasi, Quast etc.)

- Man sollte therapeutische Fachkräfte ins Team integrieren können. Dies wäre dann möglich, wenn die Mindestvoraussetzungen diese Berufsgruppen zulassen würden.
- Die Implementierung von Therapie ist mit einem enormen Aufwand möglich, gilt (für einen begrenzten Zeitraum) aber nur für die Frühförderkinder. Das ist für ein Haus, welches altersübergreifend (inkl. Schulkinder) arbeitet, nicht nachvollziehbar.
- Warum werden Integrationsanträge für Kinder mit einer klar diagnostizierten Behinderung nur für ein Jahr bewilligt? Dies bedeutet sowohl für die Einrichtung als auch für die Bewilligungsstelle Verwaltungsaufwand. Behinderungen „verschwinden“ nicht nach einem Jahr!
- Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen benötigen unterschiedliche Unterstützung. Dies sollte sich auch finanziell ausdrücken.

Wie oft kommen Integrationskräfte bei Einzelintegrationen wirklich den Kindern zu Gute? Ist nicht so, dass die Einrichtung die Vorteile nutzt, häufig aber mit diesen Kindern überfordert ist? Was ist mit integrativen Einrichtungen, die durch die Einzelintegration in den Kommunen dauerhaft nicht weiterbestehen können, da die Kinder fehlen? Obwohl dort qualifiziertes Personal ist?

Betrifft QUINT

Mehr Beratung, Begleitung und Unterstützung der MitarbeiterInnen vor Ort in den Kitas. Weitere Fortbildungsangebote zu QUINT anbieten.

Kinder unter 3 Jahren

Rahmenvereinbarungen (für Kinder unter 3 Jahren) unbedingt zeitnah verändern (und Hort)

Keine Pauschale von 15 Stunden pro Integrationskind – Anpassung an das Platzangebot, das die Familie nutzt. Es ist ein Unterschied, ob ein Kind von 8 bis 12 Uhr die Tagesstätte besucht oder ganztags angemeldet ist.

2 Fachkräfte pro Gruppe mit der Möglichkeit zur heilpädagogischen Weiterbildung für jede pädagogische Fachkraft

- Fortbildungszeiten sollen als Arbeitszeit gelten
- Anhebung der Gehälter – Preis-Leistungsverhältnis stimmt nicht
- ständige Anwesenheit von 2 bis 3 Fachkräften pro Kindergruppe
- eine Gruppengröße von max. 18 Kindern pro Gruppe
- keine Festschreibung von Fachkraftstunden, sondern Angabe von einem Stundenrahmen, der von den Trägern flexibel je nach Bedürftigkeit des Kindes eingesetzt werden kann
- Elementarbildung und Integrationspädagogik muss Basis der pädagogischen Ausbildung sein = Veränderung der Ausbildung
- Ausweisung eines konkreten Fortbildungsbudgets in den Rahmenvereinbarungen
- Festlegung und Überprüfung von Qualifizierung/Ausbildung der Fachkräfte in den Kitagruppen

- Die Kompetenzen der Kinder in der Gruppe nutzen zur gemeinsamen Bildung und Erziehung.
- Erziehung nicht nur durch die Pädagogen.
- Vernetzung z.B. QUINT, Bildungsprogramm usw.

- Generelle Herabsetzung der Gruppenstärke auf 18 max. 20 Kinder bei Doppelbesetzung würde es möglich machen, Kinder mit individuellen Besonderheiten besser als bisher zu integrieren. Auch Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten, die nicht unter die Kategorie, Integrationsstand fallen hätten wesentlich bessere Bildungs- und Entwicklungschancen.
- Gefahr der 15 Zusatzstunden – festgemacht am Kind: Einrichtungen betreuen Kinder mit Behinderung (obwohl die Rahmenbedingungen, abgesehen von den 15 Stunden) schlecht sind, um ihr Stundenkontingent aufzubessern.
- Welche Einrichtung kann päd. Qualität bieten, wenn der Träger nur die Mindestvereinbarung erfüllt?
Aus meiner Sicht unmöglich!

- Heilerziehungspfleger/in als Kraft in die Integrationsgruppe
- Integrationsgruppe ohne Kleinkindbetreuung wünschenswert
- Integrationsgruppe max. 15 Kinder in der Gruppe
- 2 päd. qualifizierte Vollzeitkräfte und 1 Teilzeitkraft bzw. 1 Zivi in der Integrationsgruppe
- Bessere Bezahlung der Angestellten/Beschäftigten in der Integrationsgruppe

Verpflichtung der Träger, mehr finanzielle Mittel für Fortbildung und Zusatzausbildungen der Fachkräfte zur Verfügung zu stellen. Es gibt sehr gute Fortbildungsangebote der Lebenshilfe, sind aber vom normalen Fortbildungsetat der Einrichtung nicht zu finanzieren!

Vor Ort Integration sinnvoll ja doch was dann? Der Grundgedanke hört nach dem Kindergarten oder spätestens im Erwachsenenleben auf.
Warum nicht auf das Wissen von Personal aus ehemaligen Sonderkitas zurückgreifen und eine gute „Vorortintegration“ anbieten – in größerem Umkreis (mehr Gemeindegemeinschaft)?

- Sicherstellung unterschiedlicher Angebote für Kinder mit Behinderungen
- sowohl Einzelintegration als auch integrative Gruppen
- gewachsene Qualität darf nicht negiert werden
- zeitnahe Rückmeldung zu Integrationsanträgen (innerhalb von 6 bis 8 Wochen)
- Befürwortung nach standardisierten Kriterien

- Festlegung von Zahlen
- Vereinbarungen mit den Krankenkassen zur Therapie in Kitas (einfache Genehmigungswege)
- Erweiterter (Fach-) Kraftstunden für Kinder mit besonders hohem Förderbedarf bei langen Anwesenheiten in der Kita
- Erleichterte Genehmigung für Fahrtkosten, wenn Kinder vor Ort wegen der Schwere ihrer Behinderung abgelehnt werden
- Auch vor der Erweiterung der Rahmenvereinbarung Genehmigungen 2 Monate ab dem 3. Geburtstag, 1. Eingewöhnung
- Anwesenheitstage erst ab dem 3. Tag zahlen

3. Aus der Perspektive der Trägervertreter/innen

Fachkräfte müssen eingestellt und bestehende Teams fortgebildet werden (jetzige Situation: es wird in Wohnhäusern der Lebenshilfe auf 50 % Fachkräfte / 50 % Betreuungskräfte herunterreduziert)
Es müssen feste Richtlinien entstehen, die festlegen, wie viel Heilerziehungspfleger in der Ausbildung an Vergütung erhalten.
Bisher haben die Träger uneingeschränkte Entscheidungsgewalt, nutzen dies aus und bieten häufig sogar Praxisstellen für Heilerziehungspflegeschüler/innen an, ohne Entlohnung.

- Regelung des Antragverfahrens (Integrationsplatz) in Bezug auf Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, Objektivität
- Abänderung im Bereich der Fehltageregelung (Dürfen Familien mit Kinder mit Behinderung nicht auch außerhalb der Ferienzeiten Urlaub machen?)
- Eine unabhängige „Schiedsstelle“ bei Differenzen im Bereich des Verfahrens (für strittige Fälle)
- Wie weit kann der Kostenträger Einfluss nehmen in den geschützten Rahmen der Familie, in Form von Etablierung sozialpäd. Familienhilfe, Zwangsberatung im Bereich Erziehungsberatung, offenlegen von Therapieverläufen, unzählige medizinische Untersuchungen

- Die Bedingungen von gesetzlichen verankerten Voraussetzungen für Kinder mit Behinderung müssen in Hessen gleich sein.
- Die Qualitätsentwicklung und Steigerung in Kitas darf nicht individualisiert werden und in die alleinige Verantwortung der Mitarbeiter/innen gelegt werden.
- Der Hilfebedarf der Kinder mit Behinderung muss individuell bemessen und entsprechend über die Pauschale hinaus genehmigt und umgesetzt werden.
- Das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern für eine geeignete Einrichtung ihres Kindes muss gewährleistet sein.
- Die Qualität des Personals muss auch durch Kontinuität gesichert werden. Deshalb muss organisiert werden, dass Arbeitsverträge nicht an Kostenzusagen von Kindern gekoppelt sind.

4. Aus der Perspektive von Mitarbeiter/innen der Sozial- Gesundheits- und Jugendämter

Grundsätzliches

- der Sockel in der Betreuung (MVO : 1,5 Fachkräfte) muss erhöht werden auf mind. 2 Fachkräfte/Gruppe
- die Gruppengröße reduzieren (max. 20 Kinder/Gruppe bei 3-6 Jahren)
- schnellere/transparentere Bewilligung von Integrationsplätzen (weniger Verwaltung – mehr Vertrauen)
- Kompetenzzentren zulassen, da nicht jedes Kind mit Behinderung in einer Gruppe mit 19 anderen Kindern sich positiv weiter entwickeln kann (Integrationsgruppe mit 15 Kindern = 10 ohne und 5 mit Behinderung)
- Auch Kinder unter 3 Jahren müssen mit Integrationsplätzen versorgt werden und zwar in einer Betreuungslänge, die die Eltern für ihr Kind für richtig halten
- Integrationsplätze für Kinder über 6 Jahren
- Wunsch- und Wahlrecht der Eltern zulassen und ggf. Fahrtkosten übernehmen

Die Individualität eines jeden Kindes (und seiner Familie) anerkennen, das heißt:

- Anzahl der zusätzlichen Stunden für den behinderungsbedingten Mehraufwand individuell betrachten (Beispiel: Kinder mit Verhaltensoriginalitäten, Kinder mit multiplen Behinderungen)
- notwendige Betreuungszeit (7.15 bis 17.00 Uhr / 8.00 – 14.00 Uhr / 9.00 bis 13.00 Uhr), die ein Kind in der Einrichtung ist, berücksichtigen.

Mehr Kooperation, Austausch, Wissens- und Erkenntnistransfer der verschiedenen Mitarbeiter/innen, Träger, Modelle, Institutionen. Vernetzung auch mit Schule, kommunalen Spitzenverbänden und Wohlfahrtsverbänden, wissenschaftliche Begleitung

Wie sollten sich die Rahmenbedingungen der Integration in Hessen weiterentwickeln?

Abschaffung der Eingliederungshilfe und parallel

- Ausstattung aller hessischen Einrichtungen mit ausreichender Anzahl an Fachkräften (mind. 2 während der Öffnungszeiten) plus zusätzliche Zeiten nach spez. Bedarf der betreuten Kinder sowie Zeit für
 - Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit
 - Dokumentation / Evaluation
 - Teamarbeit
 - Kooperation mit Eltern
- Ausreichende Ressourcen zu Fort- und Weiterbildung
- Freistellung der Leiterin
- Reform der Ausbildung der Fachkräfte – Uni – FH-Studium
- Mehr Männer in die Pädagogik
- Verbesserung der Verdienstmöglichkeiten und zwar deutlich
- Verzahnung aller Bildungsorte
- Qualifizierung der Träger QE und QZ bei Trägern
- Änderung der Finanzierung und Zuständigkeiten für den Elementarbereich – weg von Kommunalisierung – hin zu Verantwortlichkeit des Bundes und der Länder für Frühe Bildung
- Nicht Finanzkraft einer Kommune und der politische Wille vor Ort darf über die Bedingungen vor Ort entscheiden – vgl. OECD-Studie
- Umsetzung der Forderung aus Hess. BEP – individuelle Förderung jedes Kindes – muss ermöglicht werden, in dem die Voraussetzungen hierfür vor Ort geschaffen werden

- Überprüfung des tatsächlichen Hilfebedarfs am Kind
- Schaffung eines Kontrollorgans, um Missbrauch zu minimieren oder/und zu vermeiden
- Überprüfung der Fachkompetenz und der Bezahlung (gesellschaftlich (Ausbildung) / politisch (Weiterbildung) Stellung der Erzieherin
- Der Hilfebedarf muss sich am Kind und der Tagesbetreuungszeit, Kooperationsleistungen orientieren. Entsprechend müssen Fachkraftstunden, bei Bedarf Zusatzstunden ermittelt werden.
- Die hohe Fluktuation der Mitarbeiter, die durch eine schleppend langwierige Bearbeitungsdauer (von Antragstellung Integrationsplatz bis zur Genehmigung) hervorgeht, muss verhindert werden.
- Freie KT-Platzwahl muss auch für Eltern der Integrationskinder erhalten bleiben.

- Einbindung von Therapeuten in die Pools für Integrationsfachkräfte
- Fortbildungsangebote für Erzieher/innen zum Entwickeln einer eigenen Haltung zur Integration
- Fortbildungsangebote für Fallmanager/innen

Vielleicht könnte es ein erster, leicht zu realisierender möglicher Schritt auf dem Weg der Integration sein; dass man weg von der starren 15-Stunden-Einzelintegration hin zu einem flexiblen, die Einrichtung (Kita und Schule) unterstützenden Finanzierungssystem kommt. (Also vielleicht bei weniger Bedarf 15 Stunden für 2 Kinder; bei höherem Bedarf eben mehr Stunden für 1 Kind) Endziel: Einzelintegration in der alten Form überflüssig zu machen (wie Vorschlag Prof. Dr. Feuser).

Es sollten konstant 2 Fachkräfte in einer Gruppe beschäftigt sein, unabhängig von den Öffnungszeiten und Ausfallzeiten durch Urlaub und Krankheit.

- Integration von 0 bis 10 Jahren? - lebenslang
- Im Sinne einer inklusiven Pädagogik sollte ein trägerübergreifender Fachkräftepool gebildet werden.

- Die Betroffenen fragen, wo man ansetzen könnte.
- Heilerziehungspfleger einstellen
- Gesellschaft aufklären
- Wettbewerb abschaffen, Gemeinschaft stärken