

Kornmann, R. (1992). Projekt: Integration behinderter Kinder in evangelischen Kindergärten in Heidelberg. Diakonisches Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden e. V., Karlsruhe.

Vorwort

Als Träger des fünfjährigen Projektes ist es uns ein Anliegen, den Grundgedanken der Integration Behinderter in die Gruppe Nichtbehinderter auch weiterhin zu unterstützen und zu befürworten. Gleichzeitig anerkennen wir die wichtige Arbeit von Sonderschulkindergärten. Beide Angebote sollten sich als ergänzende Alternativen und nicht als Konkurrenz verstehen. Es gilt für Eltern, Erzieher und Therapeuten, für jedes Kind die geeignete Einrichtung auszuwählen, das heißt: nicht Integration um der Integration willen, sondern welches Angebot ist für welches Kind zu welcher Zeit das erfolgversprechendste. Integration in Regeleinrichtungen kann in Zukunft nur in Kooperation mit Sondereinrichtungen und anderen Fachdiensten erfolgreich sein.

Wir danken allen am Projekt Beteiligten, den Leiterinnen Frau Rolf und Frau Döbler mit ihren Mitarbeiterteams, den Eltern der beiden Einrichtungen, den Pfarr- und Kirchengemeinden in Heidelberg, hier insbesondere Pfarrer Gebhard Class, der Stadt Heidelberg, dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Frauen des Landes Baden-Württemberg sowie Prof. Dr. Reimer Kornmann mit seinen jeweiligen Sonderpädagogen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die wissenschaftliche Begleitung des Projekts.

Sigrun Härtzsch

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
Inhaltsverzeichnis.....	2
1. Ausgangssituation.....	3
1.1. Zur Entstehungsgeschichte des Projekts	3
1.2. Zur Begründung des Anspruchs auf gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder	4
1.3. Zur Konzeption des Projekts.....	6
1.3.1. Pädagogische Gesichtspunkte	7
1.3.2. Organisatorische (verwaltungstechnische) Gesichtspunkte	9
1.4. Zielsetzungen	13
2. Beschreibung der Rahmenbedingungen und Aufgabenfelder im Projekt	13
2.1. Trägerschaft	13
2.2. Die beteiligten Kindergärten.....	14
2.3. Heilpädagogin als Projektleiterin.....	15
2.4. Wissenschaftliche Begleitung	17
2.5. Therapeutische Fachkräfte, pflegerisches Personal	17
2.6. Bauliche Voraussetzungen, Ausstattung	18
2.7. Die als behindert geltenden Kinder	18
3. Entwicklung und Umsetzung des Vorhabens	19
3.1. Heilpädagogische Unterstützung	19
3.2. Aufnahme eines Kindes mit Behinderung	20
3.3. Fallbesprechungen und Interventionen bei festgestellten Problemen	22
3.4. Planung, Dokumentation, Analyse integrativer Arbeit	26
3.5. Einbezug externer Therapie- und Förderangebote	32
3.6. Zusammenarbeit mit den Eltern'	33
3.7. Fortbildung der Erzieherinnen.....	34
4. Bilanzierungen	36
4.1. Einschätzungen zweier Gruppenleiterinnen.....	36
4.2. Stellungnahme einer Kindergartenleiterin	38
4.3. Das Integrationsprojekt aus Sicht der Eltern.....	39
4.4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	40
5. Derzeitige rechtliche und finanzielle Möglichkeiten.....	45
5.1. Rechtliche Aspekte der gemeinsamen Erziehung im Kindergarten	45
5.2. Finanzierung	46
6. Folgerungen und Forderungen	47
Anmerkungen	49

1. Ausgangssituation

1.1. Zur Entstehungsgeschichte des Projekts

Fragen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder waren schon seit den siebziger Jahren ein wichtiges Diskussionsthema im Fachbereich Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Das hatte allerdings keine direkten praktischen Konsequenzen, weil in Baden-Württemberg - anders als in fast allen anderen Bundesländern der damaligen Bundesrepublik - offiziell eine konsequent separierende Erziehung im vorschulischen und schulischen Bereich betrieben wurde. Eine politische Gegenposition formierte sich in Heidelberg erst im Jahre 1986 im Zusammenhang mit einer öffentlichen Vortragsreihe zum Thema "Schritte zur Integration". Diese wurde von Mitgliedern des Fachbereichs Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg initiiert. Referenten waren vor allem Praktiker und Wissenschaftler aus anderen Bundesländern, die über inhaltliche Konzepte und positive praktische Erfahrungen zur gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter Kinder berichteten. Viele der betroffenen Eltern, die zum Teil auch schon recht zwiespältige Erfahrungen mit der separierten Erziehung ihre Kinder machen mußten, waren von den vorgestellten Konzepten sehr angetan und wollten sie auch für ihre Kinder im Heidelberger Raum verwirklicht wissen. Sie schlossen sich daher zunächst informell, später als "Elterninitiative Rhein-Neckar 'Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder'" zusammen, um entsprechende Möglichkeiten zu erkunden und die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Zum einen arbeiteten sie zusammen mit interessierten Fachleuten für praktische und theoretische Fragen der Pädagogik Behindertener daran, eigene konzeptionelle Vorstellungen einer nichtaussondernden Erziehung im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich zu entwickeln, und zum anderen suchten sie über zahlreiche Kontakte zu Politikern, Verbänden, Trägerschaften usw. praktische Unterstützung für ihr Anliegen.

Eine erste wirklich verbindliche Unterstützung wurde von dem damals amtierenden Dekan Gerd Schmoll gegeben, der die Eltern an die zuständige Fachberaterin für die Evangelischen Kindergärten der Stadt Heidelberg verwies. Diese hatte in Erfahrung gebracht, daß mehrere Kindergärten ihres Dienstbereichs Kinder mit zum Teil sehr deutlichen Behinderungen auf Wunsch der Eltern aufgenommen hatten bzw. daß mehrere Eltern eine Aufnahme ihrer behinderten Kinder wünschten, die in Frage kommenden Kindergärten sich aber hierzu nicht in der Lage sahen.

Die Kindergärten, welche bereits von Kindern mit Behinderungen besucht wurden, hatten bis dahin keine offizielle Unterstützung in behindertenpädagogischen Belangen erhalten und waren somit auch unsicher, ob sie den Erziehungsbedürfnissen der behinderten Kinder gerecht würden.

Diese problematische Situation war nun nicht allein auf Heidelberg beschränkt, sondern charakteristisch für mehrere Regionen im badischen Raum. Daher beschloß das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden - u.a. auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Diakonischen Werkes Bremen (1) -, sich mit diesem wichtigen Problem intensiv zu befassen und beauftragte die für Heidelberg zuständige Fachberaterin, entsprechende Möglichkeiten der offiziellen Erprobung in begrenztem Rahmen zu sondieren. Notwendig war, neben der grundsätzlichen Zustimmung des Kirchengemeinderats Heidelberg, einzelne Kirchengemeinden zu finden, die ein solches Projekt unterstützten. Dabei sollten folgende weitere Bedingungen erfüllt sein:

der Kindergarten der jeweiligen Gemeinde sollte schon behinderte Kinder aufgenommen bzw. Anträge auf Aufnahme behinderter Kinder, die im Einzugsbereich wohnen, erhalten haben

Leitung, Erzieherinnen, Elternbeirat und möglichst viele Eltern sollten die Aufnahme behinderter Kinder unterstützen

die äußeren Bedingungen des Kindergartens sollten relativ günstig sein.

Nachdem feststand, daß diese Voraussetzungen erfüllt waren, beschlossen im Sommer 1987 das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Evangelische Kirchengemeinderat der Stadt Heidelberg und die Evangelische Kreuz-Gemeinde Wieblingen, zunächst für ein Jahr finanzielle Mittel zur angemessenen pädagogischen Förderung einzelner behinderter Kinder im Evangelischen Kindergarten Viernheimer Weg in Heidelberg - Wieblingen bereitzustellen und die entsprechenden personellen und organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen. (2)



Zum 1. September 1987 wurde eine Diplom-Heilpädagogin - allerdings auf einer für ihre Ausbildung zu niedrig dotierten Stelle - eingestellt. Sie arbeitete mit der Leiterin des Kindergartens und den beiden Erzieherinnen (eine davon mit 70 Prozent Anstellung) direkt zusammen. Ein Jahr später schloß sich dann der Kindergarten "Forum" der Evangelischen Kirchengemeinde Emmertsgrund dem Projekt an. Dieser Kindergarten hatte - trotz ungünstiger äußerer Bedingungen - schon jahrelang behinderte Kinder aufgenommen. Hier konnte also von vorneherein eine grundsätzliche Bereitschaft zu gemeinsamer Erziehung behinderter Kinder vorausgesetzt werden. Zugleich bemühten sich die Initiatoren um eine wissenschaftliche Begleitung des Projekts.

1.2. Zur Begründung des Anspruchs auf gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder

Die Forderung nach gemeinsamer Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder wird von verschiedenen Personengruppen artikuliert: vor allem von Eltern und Angehörigen behinderter Kinder, von Vertretern vieler Selbsthilfegruppen und anderer Organisationen Behindertener, von praktisch und theoretisch arbeitenden Pädagogen, von Politikern und von Repräsentanten verschiedener Organisationen der Behindertenhilfe. Je nach Erfahrung, Interesse und Zielsetzung der einzelnen Gruppen werden etwas unterschiedliche Argumente eingebracht, aber im allgemeinen ist es so, daß sich die Argumente gegenseitig stützen und ergänzen, sich jedenfalls nicht widersprechen.

Nur zur besseren Übersicht sollen bestimmte Argumente den typischen Interessen bestimmter Personengruppen zugeordnet werden.

Zu beginnen ist mit den Eltern, welche - zumindest in Deutschland - als die treibende Kraft der Integrationsbewegung gelten können. Dazu muß man aber ganz deutlich sagen, daß diese Eltern nicht die gesamte Elternschaft von behinderten Kindern repräsentieren, sondern einen besonders aktiven, sozial engagierten Teil derselben darstellt, der auch die verschiedenen notwendigen Voraussetzungen besitzt, um Vorstellungen eigener Lebensgestaltung zu entwickeln und zu artikulieren und der auch fähig ist, vorgegebenen Strukturen mit Kritik und gegebenenfalls sogar mit Widerstand zu begegnen. Diese Eltern können also antizipieren, was in der Regel mit ihnen und ihren behinderten Kindern geschieht, sobald diese Anspruch auf Elementarerziehung haben; sie können dieses kritisch bewerten und sie können sich bisweilen auch Alternativen hierzu leisten. Viele von ihnen wollen nicht, daß ihnen die Verantwortung für die Entwicklung ihres Kindes weitgehend genommen und ihnen die Fähigkeit zur angemessenen Erziehung abgesprochen wird. Dieses aber ist zu befürchten, wenn ihr Kind den ganzen Tag über in einer Sondereinrichtung untergebracht und von Tür zu Tür transportiert wird und sie es nur in meist sehr müdem Zustand am späten Nachmittag, Abend und am frühen Morgen sowie an den Wochenenden bei sich haben. Noch viel schlimmer stellt sich ihnen die Situation dar, wenn das Kind in einem Heim dauerhaft untergebracht werden soll. Diese Eltern wollen nicht, daß ihr Kind ihnen selbst, seiner Familie, seinem natürlichen Umfeld

1. Ausgangssituation

entzogen und entfremdet wird und daß es seine wesentlichen Erfahrungen in einer künstlich geschaffenen, wenig wirklichkeitsnahen Lebenswelt erwirbt; daß es hierbei also lernt, sich einer behindertenspezifischen Lebenswelt anzupassen und daß es somit zu einem typisch behinderten Menschen wird, zu einem Behinderten also, wie er dem Konzept der Einrichtung und den Erwartungen der darin arbeitenden Experten entspricht. Vielmehr wollen diese Eltern, daß ihr Kind in dem vorgegebenen Lebensrahmen der Familie und in ihrem häuslichen Umfeld, wozu dann auch der nächstgelegene Kindergarten und die Kinder aus der Nachbarschaft gehören, seine Erfahrungen sammeln und diese hier auch wieder nutzen kann, daß es also die Erfahrung macht, zu den anderen einfach dazuzugehören, auch wenn diese anders sind und nicht immer schonend mit ihm umgehen, daß es dabei ein realistisches Bild von sich selbst, seinen Möglichkeiten sowie seiner Welt entwickeln kann.

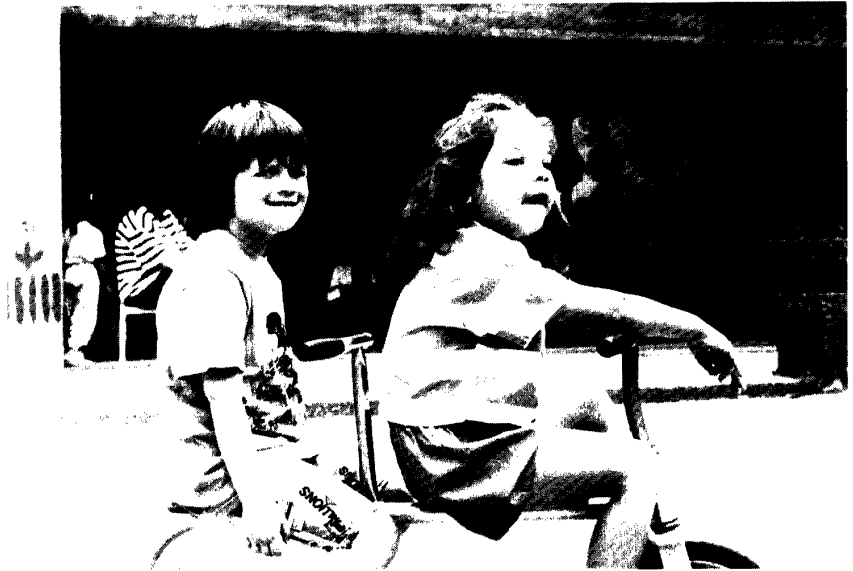
Damit sind schon gewichtige Ziele angesprochen, wie sie auch von Vertretern einer humanen Pädagogik gefordert werden. Eine wesentliche Aufgabe des mehr oder weniger stark gelenkten pädagogischen Einflusses besteht darin, den Kindern ein möglichst angemessenes Bild von sich selbst und ihrer Welt zu vermitteln. Dabei sollen die Kinder ihre Kräfte so entfalten, daß sie möglichst selbständig, aber zugleich auch in rücksichtsvoller Kooperation mit anderen Kindern und Erwachsenen, sich ihre Welt handelnd und entdeckend erschließen. Dies fördert ihre Sicherheit, ihr Selbstvertrauen, eröffnet ihnen aber auch Möglichkeiten, zunehmend selbständiger zu werden und auch gemäß eigener Bedürfnisse Einfluß auf die eigene Lebenswelt zu nehmen. Genau diese Ziele lassen sich viel leichter erreichen, wenn die Kinder ihre Erfahrungen dort machen, wo sie diese selbst auch wieder erproben und nutzen können, wo sie also das gleiche Erfahrungsfeld vorfinden, das auch dem ihrer Eltern, Geschwister und Nachbarskinder entspricht und das eigentlich ihr realer Lebensmittelpunkt sein sollte.

Diesen, an der kindlichen Erfahrungswelt orientierten Inhalten und Zielen der Pädagogik, sollen auch die Formen des Lernens entsprechen. Eine wesentliche Triebkraft des Lernens, die leider von manchen Theoretikern und Praktikern übersehen oder unterschätzt wird, ist die Vorbildwirkung anderer Kinder. Kinder neigen einfach dazu, miteinander und voneinander zu lernen, ohne daß ihnen dies selbst so bewußt wird. So wollen schon recht kleine Kinder von den vielen Gegenständen, die in ihrem Seh- und Greiffeld liegen, meist ausgerechnet denjenigen haben, den ein anderes Kind gerade betätigt, und sie versuchen dann auch, genau so mit dem entsprechenden Objekt umzugehen, wie sie es zuvor wahrgenommen haben. Voraussetzung dafür, daß Kinder voneinander und miteinander lernen, ist aber, daß sie jeweils unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen einbringen. Kinder, die aufgrund bestimmter Behinderungen in jeweils spezielle Einrichtungen kommen, können kaum miteinander und voneinander lernen. Sind nur blinde oder sehbehinderte, gehörlose und schwerhörige, bewegungsbeeinträchtigte, sprachgeschädigte oder in ihrer geistigen Entwicklung beeinträchtigte Kinder jeweils unter sich und ihresgleichen, dann entfallen notwendigerweise viele dieser anregenden Impulse, die sich aus der natürlichen Vielfalt ergeben. Die behinderten Kinder sind zwangsläufig auf Erfahrungen verwiesen, die sich meist aus Zweierbeziehungen mit jeweils einem erwachsenen Menschen ergeben. Diese Erwachsenen sind ihnen in wechselnder Folge als Pflegekraft, Therapeutin, Erzieherin zugewiesen, und sie gestalten diese Beziehung vor allem entsprechend ihrem beruflichen Selbstverständnis jeweils pflegerisch, therapeutisch oder erzieherisch, auf jeden Fall aber meist sehr aktiv und eingreifend, so daß das Kind seine Erfahrungen meist in der Rolle des stark abhängig gehaltenen, reagierenden, nicht aber als frei agierender, von eigenen Bedürfnissen und Impulsen geleiteter Mensch gewinnen kann. Oft besteht dabei die Gefahr, daß die Kinder etwas lernen sollen, was zwar therapeutischen und heilpädagogischen Zielsetzungen entspricht, das aber nicht den aktuellen Lernbedürfnissen dient, die vom Kind selbst ausgehen müssen.

In diesem Zusammenhang betonen - umgekehrt - auch viele Eltern der nicht behinderten Kinder, daß diese viele wichtige Erfahrungen aus dem Umgang mit den behinderten Kindern gewinnen, daß Verschiedenartigkeit also auf jeden Fall bereichert, wenn man bereit ist, sie als Lernchance zu nutzen. Dies soll aber als Argument für die gemeinsame Erziehung nicht zu stark gewichtet werden, weil es ja nicht die Funktion ausgerechnet der Behinderten sein muß, den nicht behinderten Kindern Lern- und

Entwicklungschancen zu bieten.

Die wohl wichtigste Argumentation wird vor allem von denjenigen vertreten, die konsequent für die Verwirklichung gleicher Rechte auf Leben und Persönlichkeitsentwicklung aller Menschen eintreten. Am stärksten von der Mißachtung oder mangelnden Einlösung dieses Rechtsanspruches betroffen sind die Behinderten selbst, weshalb diese Argumentation am deutlichsten von Vertretern der Behinderten artikuliert wird. Spezielle schulische Einrichtungen (und später dann auch spezielle vorschulische Einrichtungen) sind nicht nur deswegen entstanden, weil man glaubte, hierdurch Behinderte besser fördern und vor Überforderung bewahren zu können, sondern weil man sich durch ihre Separierung auch und besonders eine Verbesserung für den Lernerfolg der Nichtbehinderten versprach. Dies belegen zahlreiche Verlautbarungen von Wissenschaftlern, Bildungspolitikern und von Vertretern des



eigenständigen Sonderschulwesens. Die dafür verwendeten sprachlichen Formulierungen sind geradezu als menschenverachtend einzustufen, etwa wenn die "Befreiung der Gesunden von den Minderwertigen und Ballastexistenzen" gefordert wurde. Den Sondereinrichtungen kam auf diese Weise nicht nur eine sogenannte Entlastungsfunktion, sondern später, während der Zeit des Nationalsozialismus, auch - so der offizielle Terminus - die Sammelbeckenfunktion zu. Die als behindert erfaßten und zusammengefaßten Kinder konnten nun leicht darauf hin begutachtet werden, ob sie "völkisch brauchbar" waren oder ob sie "nur volklich brauchbar" waren und damit "aus dem Erbgang genommen werden", d.h. sterilisiert werden sollten oder ob sie als "unbrauchbar und lebensunwert ausgemerzt", d.h. ermordet, werden sollten. Die Ursache für eine solche Entwicklung, von der sich selbstverständlich heute auch alle Vertreter des eigenständigen Sonderschulwesens entschieden distanzieren, liegt aber im Denkansatz, der es zuläßt, zwischen zwei oder mehr verschiedenen menschlichen Existenzformen im Hinblick auf deren Wert bzw. deren Wertlosigkeit für die Gemeinschaft zu unterscheiden. Hieraus konnte dann leicht die Frage entstehen, für welche Menschen sich denn medizinische, pflegerische, erzieherische und bildende Investitionen in welchem Ausmaß lohnten. Der zu-grundeliegende Denkansatz, der von einem geteilten Recht auf Leben und Bildung verschiedener Menschen ausgeht, ist solange nicht endgültig überwunden, wie man meint, verschiedene Menschen aufgrund ihrer Verschiedenartigkeit voneinander trennen zu müssen. Als Indiz ist auf den australischen Philosophen Peter Singer zu verweisen, der behinderten Kindern das Lebensrecht abspricht und in Deutschland noch immer Rückhalt findet - selbst bei einigen Sonderpädagogen. (3)

1.3. Zur Konzeption des Projekts

Die Bereitschaft aller Beteiligten und Verantwortlichen, keine Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer körperlichen und geistigen Funktionen vom Besuch des Kindergartens auszuschließen, ist sicher die wichtigste Voraussetzung für die Verwirklichung des Projekts "Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder". Verbunden damit ist der Anspruch, allen Kindern bestmögliche Bedingungen für ihre Entwicklung zu gewährleisten. Dies bedeutet, daß sich die als behindert geltenden Kinder im Kindergarten mindestens ebensogut wie in einer Sondereinrichtung entwickeln und daß sich dadurch keine Nachteile für die als nichtbehindert geltenden Kinder ergeben.

1.3.1. Pädagogische Gesichtspunkte

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sollte bei allen, welche für die Erziehung und Förderung der Kinder verantwortlich sind, ein Grundverständnis hinsichtlich der Begriffe Integration und Behinderung gewährleistet sein.

Integration ist zu verstehen als Einbezug aller Kinder in gemeinsame Erfahrungsprozesse durch Spielen und Lernen in Kooperation und an gleichen Themen, Inhalten und Gegenständen. Diesem Verständnis zufolge orientiert sich das pädagogische Handeln an dem Ziel, kein Kind von dem gemeinsam erlebbaren Geschehen im Kindergarten abzukoppeln und in eine Sonderrolle geraten zu lassen, d.h. desintegrierende isolierende Maßnahmen und Prozesse sollten nach Möglichkeit vermieden werden. Das erfordert freilich für bestimmte Kinder in bestimmten Situationen einen größeren Aufwand an Planungen und Hilfen als für andere. Gefordert ist somit ein pädagogisches Konzept, das ein Höchstmaß sowohl an Gemeinsamkeiten als auch an Individualisierung bietet (näheres hierzu in Kapitel 3).

Das bislang allgemein übliche Verständnis von Behinderung ist stark von den Sondermaßnahmen geprägt, durch welche bestimmte Menschen in eine besondere Rolle geraten und als "nicht normal" angesehen ("abgestempelt") werden. Die Sondermaßnahmen wurden damit begründet, daß diese Menschen aufgrund von Funktionsstörungen ihres Organismus den "normalen" Anforderungen beim Lernen, im Berufsleben und in der Freizeit nicht gewachsen seien, so daß für sie - zumindest zeitweise - ein spezieller Lebensrahmen notwendig sei. So werden die betroffenen Menschen in der Regel über die Institutionen des Ausschlusses (Behinderung = Sonderschulbedürftigkeit) definiert.

Eine Pädagogik, die solche Formen des Ausschlusses überwinden will, muß sich selbstverständlich an einer anderen Definition von Behinderung orientieren, will sie nicht ihre eigenen Intentionen durchkreuzen. Den Zielvorstellungen der Integration kommt die Definition der "World Health Organisation (WHO)", die - "logischerweise" - in der deutschen Fachöffentlichkeit bisher wenig Resonanz gefunden hat, ein gutes Stück entgegen. Danach wird unterschieden zwischen Schädigung ("impairment"), Funktionsbeeinträchtigung ("disability") und Erschwerung der Lebensvollzüge ("handicap"). Eine solche Unterscheidung hilft schon viel zur Überwindung der recht hart gezogenen Grenzen unseres Denkens und Sprechens, die zwischen "Behinderten" und "Nichtbehinderten" oder zwischen "Anormalen" und "Normalen" unterscheiden.

- a) Eine Schädigung zu erleiden - etwa infolge einer Krankheit oder eines Unfalles - gehört zu den "normalen" Risiken des Lebens. Die ungleiche Verteilung solcher Risiken auf dieser Welt und zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen verweist jedoch auf die Bedeutung der Lebensverhältnisse für die Verursachung von Schädigungen. Unter diesem Gesichtspunkt ist der Begriff der Normalität auf die Menschenwürdigkeit der Lebensbedingungen zu beziehen, welche in größerem oder geringerem Umfang zu Schädigungen führen.
- b) Funktionsbeeinträchtigungen sind als eine ganz normale Folge bestimmter Schädigungen anzusehen. Beispielsweise kann eine Verletzung des Auges (Schädigung) zum Verlust des Sehvermögens (Funktionsbeeinträchtigung) führen. Je nach Art, Zeitpunkt und Schweregrad der Schädigung kann die Funktionsbeeinträchtigung in ihrer Stärke dauerhaft bleiben oder gemindert oder überwunden werden. Ob und inwieweit prinzipiell beeinflussbare Funktionsbeeinträchtigungen ausgeglichen werden, hängt im Einzelfall auch von den konkreten Lebensverhältnissen des betroffenen Menschen ab. Diese können mehr oder weniger "normal" im Sinne von "therapeutisch hilfreich" sein.
- c) Die Erschwerung der Lebensvollzüge ist schließlich ebenfalls als eine ganz normale Konsequenz von bestimmten Funktionsbeeinträchtigungen aufzufassen. Beispielsweise führt der Verlust des Sehvermögens (Funktionsbeeinträchtigung) zu einer Einschränkung der Orientierungsmöglichkeiten und der Informationsaufnahme, wodurch bestimmte Lebensvollzüge erschwert sind. Das Ausmaß

1. Ausgangssituation

solcher Erschwernisse kann aber für Menschen mit gleich starken Funktionsbeeinträchtigungen äußerst unterschiedlich sein. Das hängt von den konkreten Bedingungen ab, unter denen der betreffende Mensch lebt. Solche Bedingungen können für bestimmte Menschen - gemessen an den weltweit bekannten Möglichkeiten der Hilfen - sehr gut sein und ihnen - gemessen an der Schwere der Funktionsbeeinträchtigung - angemessene Voraussetzungen für ihre Persönlichkeitsentwicklung bieten.

Vielfach aber behindern die konkreten Lebensverhältnisse die durchaus mögliche Entfaltung persönlicher Kräfte durch Spiel, Lernen und Arbeit. Damit eröffnet sich ein völlig anderes Verständnis von Behinderung und Normalität:

- Jedes menschliche Individuum ist in seiner Eigenart grundsätzlich als normal zu begreifen. Die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der Menschen ist demnach die Normalität.
- Jede Entwicklung eines Menschen - und sei sie auch noch so langsam und auf noch so wenige Lebensbereiche beschränkt - kann dann als normal angesehen werden, wenn sie durch äußere Bedingungen nicht unnötig eingeschränkt wird.
- Nicht normale Entwicklungen eines Menschen spiegeln somit nur die nicht normalen, d.h. die einschränkenden äußeren Lebensbedingungen wider.
- Durch einschränkende äußere Lebensbedingungen können Menschen mit und ohne Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen in ihrer Entwicklung behindert werden. Der Begriff der Behinderung bezieht sich also nicht auf Merkmale von Personen, sondern auf Merkmale individuell angemessener Lern- und Lebensbedingungen.
- Allerdings zeigt sich, daß Menschen mit Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen besonders häufig unter ungünstigen Bedingungen lernen und leben müssen, also in diesem Sinne von Behinderung betroffen sind.

Damit erhält die Pädagogik, die ja humanen Zielsetzungen verpflichtet ist, den klaren Auftrag, dem Entstehen von - so verstandenen - Behinderungen entgegenzuwirken und bestehende Behinderungen zu überwinden. Dieser Auftrag kann aber nur erfüllt werden, wenn die für die Erziehung und Bildung Verantwortlichen über ein angemessenes Verständnis von menschlicher Entwicklung, ihrer Bedingungen, ihres Sinnes und ihrer Wesensmerkmale verfügen. Weiterhin müssen sie bereit sein, im Sinne eines solchen Konzepts menschliche Entwicklungsprozesse zu fördern (siehe dazu Abschnitt 3.7.). Dies ist ein sehr anspruchsvoller Aufgabenbereich in zweierlei Hinsicht:

Es muß ein Zwiespalt wahrgenommen und voraussichtlich noch langfristig ausgehalten werden: Trotz der gedanklichen Loslösung von der gängigen Auffassung, Behinderungen als individuelle Merkmale mit Kategorien aus dem Bereich der Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen zu interpretieren, muß bei Bedarf der besseren Verständigung wegen die alte, als unangemessen erkannte Sprachregelung (Gleichsetzung von Behinderung mit Schädigung und/oder Funktionsbeeinträchtigung) beibehalten werden.

- Ein angemessenes Verständnis von Entwicklung sowie die Bereitschaft und Kompetenz, Entwicklungen von Kindern optimal zu fördern, erfordern einen eigenen, nie abgeschlossenen, dynamischen Lern- und Erfahrungsprozeß. Die Dynamik ergibt sich vor allem aus Änderungen der konkreten Lebensverhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen, aus Änderungen der Rahmenbedingungen für die Erziehung, aus Änderungen des gesellschaftlich verfügbaren Wissens über förderliche und hemmende Entwicklungsbedingungen. Je genauer und umfassender diese Veränderungen wahrgenommen werden, desto besser lassen sie sich mit den eigenen Erfahrungen in der

1. Ausgangssituation

praktischen Arbeit zu einem realistischen und optimistischen Handlungskonzept verarbeiten. Dies wiederum bewirkt eine Dynamik in der Entwicklung fachlicher Kompetenz.

1.3.2. Organisatorische (verwaltungstechnische) Gesichtspunkte

Nun muß sich die pädagogische Arbeit in einem Rahmen vollziehen, der durch Organe der Dienstaufsicht und Verwaltung bzw. durch die darin tätigen Personen geregelt wird. Für die Administration können die hier aufgezeigten Änderungen im Verständnis von Behinderung auf der einen Seite zu erheblichen Entlastungen führen, auf der anderen Seite bieten sie Anstöße zu der sicher dringend notwendigen Überwindung statischen Denkens in der Verwaltungspraxis zugunsten einer realitätsgerechten Unterstützung dynamischer, sich selbst regulierender Prozesse in den einzelnen Systemen. Positive Beispiele hierfür geben Formen des modernen Managements großer Unternehmen, und so ist zu prüfen, ob und inwieweit das bestehende Sozial- und Verwaltungsrecht eine entsprechend dynamische und realitätsangemessene Verwaltungspraxis zuläßt oder in diesem Sinne geändert werden muß (näheres hierzu in Kapitel 5).

Entlastung für die Verwaltung ergibt sich vor allem aus der Tatsache, daß Entscheidungen über die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme bestimmter Kinder und die damit nicht selten verbundenen Probleme und Konflikte entfallen. Gemäß dem sogenannten Regionalisierungsprinzip werden alle Kinder des Einzugsbereichs in den Kindergarten aufgenommen. Auch die Gruppeneinteilung folgt lediglich nach dem Prinzip der altersgemischten Zusammensetzung unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Besonderheiten der Kinder. So sollen Kinder mit Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen nicht bewußt in einer eigenen ("integrativen") Gruppe zusammengefaßt und damit als "Behinderte" im herkömmlichen Sinne in besonderer Weise behandelt werden. Ebenso darf es durchaus auch sein, daß einmal in einer Gruppe zwei oder drei Kinder mit Schädigungen oder Funktionsbeeinträchtigungen anzutreffen sind, während zugleich in den anderen Gruppen keine Kinder mit entsprechenden Auffälligkeiten sind. Es werden also keine formal handhabbaren Kriterien bei der Zusammensetzung der Gruppe angelegt, vielmehr erfolgt die Gruppenbildung primär unter dem Gesichtspunkt, Behinderungen - im neu verstandenen Sinne (!) - zu vermeiden.

Die konsequente Orientierung am Regionalisierungsprinzip schließt übrigens ein weiteres, sehr wichtiges Prinzip mit ein, nämlich das der Unteilbarkeit des Rechts auf Erziehung und Integration. Das bedeutet, daß kein Kind wegen der Art und Schwere seiner Schädigung oder Funktionsbeeinträchtigung als nicht förderbar zurückgewiesen werden darf.

Regionalisierungs- und Unteilbarkeitsprinzip werfen jedoch ein neues, im Prinzip allerdings leicht lösbares Problem für Träger, Verwaltung und Kostenträger auf, und zwar die Frage, nach welchen Kriterien der personelle und materielle Mehraufwand für die Kinder mit einem speziellen pädagogischen Förderbedarf zu bestimmen und zu verteilen sei. In der Regel wird dieser "besondere pädagogische Förderbedarf" aufgrund umfassender psychologischer und medizinischer Untersuchungen des einzelnen Kindes bestimmt. Das Ausmaß der daraufhin empfohlenen und gewährten Hilfen hängt im wesentlichen von zwei Größen ab:

- dem Umfang der insgesamt verfügbaren Ressourcen zur besonderen Förderung der als behindert bezeichneten Kinder; hiervon erhält das untersuchte Kind einen bestimmten Anteil
- dem Umfang und Schweregrad des festgestellten Förderbedarfs aufgrund festgestellter Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen.

Ein solches Vorgehen wirft selbst wiederum gravierende Probleme auf:

- a) Die Orientierung an individuellen Merkmalen bei der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs unterscheidet sich im Prinzip nicht von den bisher üblichen Fragestellungen und Methoden der Diagnostik zur Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit. Es wird nach individuellen

1. Ausgangssituation

Normabweichungen gefragt, und damit wird der Anspruch, zunächst alle Kinder in ihrer Eigenart als normal anzusehen, schon von vornherein aufgegeben.

- b) Mit einer solchen Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sind Ansprüche an - meistens sehr knappe (!) - personelle und materielle Ressourcen verbunden. Um diese Ansprüche anzumelden und durchzusetzen, liegt es für jede Einrichtung nahe, möglichst vielen Kindern möglichst schwere Schädigungen und Beeinträchtigungen attestieren zu lassen. Nachrangig sind dabei Anhaltspunkte dafür, wie hoch der zusätzliche Aufwand für die betreffenden Kinder in der realen Praxis tatsächlich ist, um ihre individuelle Entwicklung bestmöglichst zu fördern.
- c) Unter solchen Voraussetzungen sind individuelle Eingangsdiagnosen zur Feststellung des individuellen Förderbedarfs und zur Verteilung der personellen und materiellen Hilfen nicht sehr realitätsangemessen.

Als äußerst unaufwendige Alternative hierzu wird vorgeschlagen, die Mittel nach einem festgesetzten Schlüssel global über eine bestimmte Region zu verteilen und sich dabei an den Prävalenzraten zu orientieren. Prävalenzraten sind die statistischen Erwartungen für das Auftreten solcher Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen, für die Ansprüche auf besondere therapeutische und pädagogische Hilfen (etwa im Sinne des Bundessozialhilfegesetzes) bestehen.

Diese personellen und materiellen Hilfen werden zentral verwaltet und bereitgehalten, aber dezentral (ambulant) und flexibel, stets bei Bedarf eingesetzt. Als Organisationsmodell kann das dezentral arbeitende Förderzentrum dienen. Es ist ein zusätzlicher Dienst und Standort, der die Hilfen an die einzelnen Kindergärten solange abgibt, wie sie benötigt werden.

Eine solche verwaltungstechnisch einfache Regelung läßt sich aber nur in Kombination mit dem verwaltungstechnisch ebenfalls einfachen Regionalisierungsprinzip durchführen. Sie begünstigt darüber hinaus einen weiteren, sehr wichtigen Bedingungskomplex für das Gelingen nicht aussondernder Erziehung, nämlich die interdisziplinäre Kooperation und den Kompetenztransfer.

Die internen, flexiblen Regelungen des Einsatzes zusätzlicher Fachkräfte können sich an dem tatsächlich bestehenden Bedarf zur Lösung konkreter Probleme orientieren. Die entsprechenden Entscheidungen richten sich danach, welche problemspezifischen Kompetenzen jede Fachkraft als Hilfe einbringen kann, damit das bestehende Problem behindernder Bedingungen überwunden werden kann. Dabei ist die Frage absolut zweitrangig, ob die einzubringenden Kompetenzen dem jeweiligen berufsspezifischen Qualifikationsprofil einer bestimmten Fachkraft entsprechen oder nicht - entscheidend ist, daß die Kompetenzen in förderlicher Weise genutzt werden und ihre beabsichtigten Wirkungen haben. Hierbei ist wichtig, daß alle an der Förderung beteiligten Personen sich auf ein gemeinsames Konzept der Entwicklungsförderung verständigen können. Dazu müssen sie alle - zumindest im Prinzip - wissen und verstehen, aufgrund welcher Einsichten und mit welcher Absicht einem Kind bestimmte fachspezifische Hilfen gegeben werden. Das ist deswegen wichtig, um die eigenen Pläne und Handlungen hierauf abzustimmen. Zugleich kann damit der vielfach beklagten Parzellierung der Hilfen, wie sie insbesondere in den Sondereinrichtungen allein schon aus technisch-organisatorischen Gründen praktiziert wird, entgegengewirkt werden. Dafür sollten alle sich bietenden Anlässe und Formen der Kooperation intensiv genutzt werden:

- a) Schon vor Aufnahme eines Kindes mit bekannten Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen sollen alle für seine bisherige Entwicklung Verantwortlichen (Eltern, Therapeuten, Pflegekräfte, Ärzte) gemeinsam mit den zuständigen Mitarbeiterinnen des Kindergartens beraten, ob und wie sich das bisherige Konzept der Förderung mit den pädagogischen Vorstellungen der Erziehung im Kindergarten verbinden läßt. Solche Beratungen und Planungen erfordern die Fähigkeit und Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit und nicht zuletzt auch einen hierfür ange-

messenen zeitlichen Rahmen.

- b) Bei diesen Planungen und Beratungen sollte beachtet werden, daß viele Vorstellungen, die aus der Sicht einer bestimmten Disziplin eingebracht werden, um so besser verstanden und aufgegriffen werden, je direkter sich alle beteiligten Mitarbeiterinnen an der praktischen Umsetzung beteiligen können. Dies erfordert das Einplanen möglichst vieler Anlässe zu interdisziplinärer Kooperation bei der Planung, Durchführung und Auswertung der praktischen Arbeit.
- c) Die interdisziplinären Planungen und Beratungen sind auch dann erforderlich, wenn bei einzelnen Kindern - gleich ob sie eine Schädigung oder Funktionsbeeinträchtigung aufweisen oder nicht - Hinweise auf behindernde Entwicklungsbedingungen bemerkt werden. Zielsetzung und Vorgehen entsprechen dem unter a) und b) beschriebenen Konzept.
- d) Alle Planungen und Beratungen sollen auch von der Zielsetzung geleitet werden, besondere Maßnahmen, durch die bestimmte Menschen von den gemeinsamen Aktivitäten abgekoppelt und als "unnormale" oder "behindert" gekennzeichnet werden, schrittweise überflüssig zu machen. Dies kann bei therapeutischen Maßnahmen dadurch geschehen, daß
 - Funktionsbeeinträchtigungen überwunden, zumindest erheblich gemindert werden
 - mehrere Kinder in den therapeutischen Prozeß eingezogen werden, obwohl nicht alle von ihnen therapiebedürftig im eigentlichen Sinne sind, aber dennoch durch die Therapie angesprochen und in ihrer Entwicklung angeregt werden
 - die Erzieherinnen wesentliche therapeutische Handlungselemente in ihr praktisches Konzept übernehmen.

Daher sind von Zeit zu Zeit gemeinsame Bestandsaufnahmen ("Evaluationen") über den Verlauf eines solchen angestrebten "Normalisierungsprozesses" durchzuführen. Dabei soll auch geprüft werden, ob und inwieweit ein bestimmter kostenträchtiger Mehraufwand, vor allem für Personal, reduziert oder gar gestrichen werden kann.

Das hier skizzierte Konzept einer interdisziplinären Kooperation im Rahmen einer ganzheitlich angelegten allgemeinen und zugleich besonderen Entwicklungsförderung bietet gute Möglichkeiten für einen Entwicklungsprozeß, der als Kompetenztransfer bezeichnet wird. Seine Vorteile liegen auf der Hand:

- Für die Kinder ist ein sich stimmiges Konzept der Förderung gut, wenn dadurch die schwer zu verarbeitenden, widersprüchlichen, zumindest oft nicht miteinander vereinbarenden Erfahrungen partieller Fördermaßnahmen vermieden werden.
- Den beteiligten und verantwortlichen Personen eröffnen sich neue und interessante Erfahrungen; ihr Verantwortungsbereich wird größer, ohne daß sie dadurch überfordert werden.
- Die notwendigen Hilfen lassen sich flexibler und angemessener einsetzen, was beispielsweise bei Vertretungen für unvorhergesehene krankheitsbedingte Ausfälle sehr wichtig sein kann.
- Mittelfristig ist auch eine spürbare Senkung des Zeitbedarfs für Beratung und Hilfen durch zusätzliche Fachkräfte zu erwarten.

Zumindest die beiden zuletzt genannten Aspekte sind auch für die Träger in verwaltungstechnischer und finanzieller Hinsicht interessant und unterstützenswert. Allerdings ist darauf hinzuweisen, daß sich mit dem Kompetenztransfer die Qualifikationsprofile der verschiedenen Berufsgruppen einander annähern und daß sich dadurch die Qualität der Arbeitsleistungen der Erzieherinnen insgesamt verbessern wird. Das stellt die

1. Ausgangssituation

geltenden besoldungstechnischen Regelungen (sprich: Unterbezahlung insbesondere von Erzieherinnen und Pflegekräften) noch mehr als bisher in Frage.

Ein weiterer, auch für Träger und Verwaltung sehr wichtiger Problembereich ist das Prinzip der Freiwilligkeit. Es bezieht sich vor allem

- a) auf die Eltern der Kinder mit Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen
- b) auf die Eltern der als nicht behindert geltenden Kinder in einer Einrichtung oder einer bestimmten Gruppe
- c) auf die Leitung und die Erzieherinnen eines Kindergartens.

Zu a)

Für die Eltern von Kindern mit Schädigungen oder Funktionsbeeinträchtigungen bedeutet das Prinzip, daß sie reale Wahlmöglichkeiten haben müssen, ihr Kind entweder in eine Sondereinrichtung oder in eine Regeleinrichtung zu geben.

Zu b)

Für die Eltern von sogenannten nicht behinderten Kindern bedeutet das Freiwilligkeitsprinzip, daß sie mit der gemeinsamen Erziehung aller Kinder einverstanden sind. Für das Zustandekommen eines solchen Votums sind mehrere Möglichkeiten denkbar (einheitlicher/ mehrheitlicher Beschluß; notfalls reale Wahlmöglichkeiten zwischen "integrativ" arbeitender Gruppe oder Gruppe "ohne Behinderte"

Zu c)

Für Leitung und Erzieherinnen bedeutet das Freiwilligkeitsprinzip, daß sie bereit sind, zunächst einmal jedes Kind aufzunehmen und angemessen zu fördern, das heißt, kein Kind mit Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen von vorneherein abzulehnen. Diese Entscheidung kann sich auf den gesamten Kindergarten oder nur auf einzelne Gruppen mit ihren jeweiligen Erzieherinnen oder Erziehern beziehen.

Das Freiwilligkeitsprinzip wird kontrovers diskutiert:

Es wird abgelehnt mit dem Argument, daß es sich im Denkansatz genau auf die Unterscheidung gründet, welche überwunden werden soll, nämlich auf die Einteilung der Kinder in "normale", welche der Regelkindergarten aufnimmt, und in "behinderte", für welche eigentlich der Sonderkindergarten zuständig sei. Es wird befürwortet mit dem Argument, daß Kinder, die gegen den Willen der betroffenen und beteiligten Personen aufgenommen werden, sicher keine optimalen Bedingungen für ihre Persönlichkeitsentwicklung vorfinden werden.

Angesichts dieses Diskussionsstandes muß wohl zwischen einer langfristigen Lösung (Überwindung des Freiwilligkeitsprinzips) und einer kurz- und mittelfristigen Lösung (Nutzung des Freiwilligkeitsprinzips) unterschieden werden.

In der langfristigen Perspektive ist eine Überwindung des Freiwilligkeitsprinzips anzustreben. Freilich darf dies nicht per Dekret geschehen - dies wäre ein Widerspruch in sich selbst. Vielmehr ist darauf hinzuweisen, daß die Verschiedenartigkeit von Menschen als so selbstverständlich und normal angesehen wird, daß man gar nicht mehr auf die Idee kommt, bestimmte Kinder aufgrund einer Schädigung oder Funktionsbeeinträchtigung von den übrigen Kindern zu separieren.

Dieses Ziel kann aber nur erreicht werden, wenn sich in der Praxis zeigen läßt, daß und wie alle Kinder individuell angemessen - und insofern alle gleich normal - in ihrer Entwicklung gefördert werden. Für ein solches Selbstverständnis bedarf es noch vieler, auch fehlerhafter und rückschlägiger Erfahrungen, die

2. Beschreibung der Rahmenbedingungen und Aufgabenfelder im Projekt

ausgetauscht und verbreitet werden müssen. Diese Erfahrungen sind aber an die Einstellungen und Tätigkeiten solcher Personen gebunden, die sich auf diesen notwendigen, aber sehr schweren Lernprozess einlassen wollen. Dazu benötigen sie im Anfangsstadium ihrer Arbeit die Unterstützung anderer Menschen, welche sich den gleichen Zielen verbunden wissen. Indifferenz oder gar Gegnerschaft hingegen würden dieser Zielsetzung abträglich sein. In diesem Sinne ist das Prinzip der Freiwilligkeit derzeit noch notwendig und richtig.

1.4. Zielsetzungen

Die im vorigen Abschnitt beschriebene pädagogische und organisatorische Konzeption mit ihren möglichen Konsequenzen und Perspektiven hatte die wissenschaftliche Begleitung zu Beginn des Projekts vor dem Hintergrund entsprechender Erfahrungsberichte erstellt und allen Verantwortlichen dargestellt und erläutert. Mit dem Beschluß zugunsten des Projekts verbanden sich sicher unterschiedliche Erwartungen und Zielsetzungen der beteiligten und betroffenen Personen.

Für die Eltern der Kinder mit Behinderungen war es zunächst einmal wichtig, daß überhaupt ein erster praktischer Anfang der gemeinsamen Erziehung unter vertretbaren Bedingungen gemacht wurde. Sie hatten ein vorrangiges Interesse daran, daß das Projekt möglichst positive Ergebnisse und Erfahrungen erbringt. Ihre Zielsetzung war und ist es, nichtaussondernde Erziehung als Wahlmöglichkeit möglichst überall gut einzuführen.

Auch die wissenschaftliche Begleitung konnte und kann sich mit dieser Zielsetzung identifizieren. Darüber hinaus hatte sie ein Interesse daran, Erkenntnisse über die konkrete Gestaltung integrativer pädagogischer Prozesse zu gewinnen. Zu diesem Zweck sollten die speziellen pädagogischen Probleme, die im Zusammenhang mit der gemeinsamen Erziehung auftreten, und die Versuche, diese Probleme zu lösen, dokumentiert werden. Dabei war der wissenschaftlichen Begleitung sehr daran gelegen, möglichst positive Ergebnisse bei der Problemlösung zu erhalten (vgl. dazu Abschnitte 3.3. und 3.4.).

Leitung und Mitarbeiterinnen des Kindergartens "Forum", der bereits schon seit langem Kinder mit Behinderungen aufgenommen hatte, versprachen sich von dem Projekt eine deutliche Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen. Demgegenüber wollten Diakonisches Werk, Kirchengemeinde, Elternschaft sowie Leitung und Mitarbeiterinnen des Kindergartens "Kunterbunt", der bis dahin noch keine behinderten Kinder aufgenommen hatte, abwarten, wie sich aus ihrer Sicht und der Sicht der beteiligten und betroffenen Personen das Projekt entwickelt, um dann erst ihre Stellung zu beziehen.

2. Beschreibung der Rahmenbedingungen und Aufgabenfelder im Projekt

2.1. Trägerschaft

Die Trägerschaft des Projekts ist geteilt. Das Diakonische Werk Baden unterstützt das Projekt durch die Fachberatung, durch die Mitfinanzierung der Fortbildungsangebote für die Erzieherinnen zum Thema Integration, durch die Impulsfinanzierung für ausfallende Elternbeiträge bei Gruppenreduzierung wegen der Aufnahme eines behinderten Kindes für ein Jahr, durch die Bereitstellung von Fördermaterial (Spielothek) sowie durch die Bezahlung einer Vorpraktikantin für ein Jahr.



Die Kirchengemeinde Heidelberg mit ihren Organen Kirchengemeinderat, Kirchengemeindeamt, Pfarrei und Ältestenkreis als öffentlicher Träger unterhält die Kindergärten und stellte im Herbst 1987 eine Heilpädagogin als Mitarbeiterin zunächst für die Betreuung und die Beratung des Kindergartens "Kunterbunt" ein. Auf die veränderten Funktionsbeschreibungen wird später noch eingegangen (Abschnitt 2.3.).

2.2. Die beteiligten Kindergärten

Die Merkmale und Arbeitsbedingungen der beiden Projektkindergärten unterscheiden sich teilweise erheblich.

Der Kindergarten "Kunterbunt", mit dem das Projekt im Jahre 1987 begonnen wurde, liegt im Stadtteil Wieblingen, einem älteren, gewachsenen Ort mit vielfältigen Möglichkeiten der Nutzung sozialer und kultureller Angebote (Sportvereine, Gaststätten, politische Initiativen, Theater- und Kulturgruppen). Diese Struktur fördert die Kommunikation und die Bekanntschaften zwischen den Einwohnern. Benachteiligte Familien sind in diesem Stadtgebiet in etwa durchschnittlicher Häufigkeit repräsentiert. Im Einzugsgebiet des Kindergartens befindet sich ein Frauenhaus, von dem hin und wieder Kinder per Notaufnahme in den Kindergarten kommen. Da selten längere Wartelisten für Kindergartenplätze notwendig waren, konnten die Gruppen bei Aufnahme eines behinderten Kindes reduziert werden.

Während des Projektzeitraums hat sich die Anzahl der Kinder pro Gruppe in diesem Kindergarten immer wieder leicht verändert. Seit dem Kindergartenjahr 1991 bestehen drei Gruppen mit jeweils 15 Kindern. Diese Gruppengrößen sind deswegen möglich, weil die Leiterin selbst eine Gruppe betreut. Die Personalausstattung entwickelte sich wie folgt: Eine 70-Prozent-Stelle für eine Erzieherin ist auf eine volle Stelle erweitert worden. Für das letzte Projektjahr kam durch Umverteilung der Mittel des Trägers noch eine für diesen Zeitraum befristete Fachkraftstelle (besetzt mit einer Praktikantin im Anerkennungsjahr) hinzu. Diese ist aber nicht als Neuschaffung zu verstehen. Es arbeiten jetzt also vier Fachkräfte ganztägig.

Der Kindergarten "Forum", der sich ein Jahr später dem Projekt anschloß, befindet sich im Stadtteil Emmertsgrund, welcher in ausgesprochener Stadtrandlage liegt und sich durch monotone Hochbauarchitektur und kaum vorhandene soziale Infrastruktur auszeichnet. Das begünstigt die psychische Vereinsamung und Isolierung der Bürger. Die Polarisierung zwischen der relativ großen Anzahl benachteiligter Familien und einer geringen Anzahl gut situerter Bevölkerungsgruppen ist anhand von Eigentumsmerkmalen offensichtlich. Insgesamt handelt es sich um ein Wohngebiet, in dem die Lebensbedingungen des größten Teils seiner Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen bzw. Sozialisationsbedingungen von Kindern negativ beeinflusst werden. Folgende Fakten und Kriterien lassen sich herausstellen:

- Es handelt sich zum Teil um Wohnunterkünfte, die unter dem Niveau sozial- und familiengerechten Standards liegen. Die natürliche Umgebung wirkt trist und monoton und bietet den Kindern wenig Anreize zum kreativen Spielen. Die Zugehörigkeit zum Stadtteil hat häufig gesellschaftliche Ächtung und Stigmatisierung zur Folge und führt zur Resignation und zum Gefühl des Ausgeschlossenenseins.
- Die psychosoziale Versorgung in diesem Stadtteil fehlt fast völlig (wenig Therapeuten und Ärzte, kaum Sozialberatungsstellen, keine soziale Gemeinwesenarbeit).
- Man registriert eine hohe Konzentration und ein ständiges Anwachsen benachteiligter Bevölkerungsgruppen (z.B. einkommensschwache Familien, alleinstehende alte Menschen, ausländische Arbeitnehmer, Asylsuchende und Aussiedlerfamilien).
- Die Familien, häufig auch Einelternfamilien, sind sehr oft in wirtschaftlichen Schwierigkeiten, bedingt durch Arbeitslosigkeit, Arbeitsentwöhnung und Sozialhilfebedürftigkeit. Einem nicht

2. Beschreibung der Rahmenbedingungen und Aufgabenfelder im Projekt

geringen Prozentsatz dieser Menschen droht die Obdachlosigkeit bzw. Einweisung in Notunterkünfte wegen Mietrückständen und anstehender Räumungsklagen.

- Viele Familien sind somit aufgrund ihrer Lebensgeschichte und Lebensbedingungen belastet, was sich - wie zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen ausweisen - gravierend auf die psychische Verfassung der betroffenen Kinder auswirkt.

Der Kindergarten "Forum" behielt seine Gruppengröße von durchschnittlich 23 Kindern in je drei Gruppen auch bei der Aufnahme von behinderten Kindern bei. Im Kindergartenjahr 1989 besuchte kein offiziell anerkannt behindertes Kind die Einrichtung. Allerdings sind Kinder, die Merkmale des Nichtintegriertseins aufweisen, aus den oben genannten Gründen gehäuft anzutreffen. Somit konzentrieren sich die pädagogischen Bemühungen besonders auf diese Kinder. Im Jahre 1991 wurden zwei behinderte Kinder aufgenommen. Die Gemeinde mochte aber einer Gruppenreduzierung wegen der bestehenden großen Nachfrage nach Kindergartenplätzen und angesichts langer Wartelisten nicht zustimmen. Ein entsprechender Antrag der Projektleitung, Eingaben der Erzieherinnen und pädagogische Gutachten der wissenschaftlichen Begleitung konnten den Träger nicht umstimmen. Das Desaster fehlender Kindergartenplätze in diesem Stadtteil macht sich hier also besonders drastisch bemerkbar und führte zu zwar verständlichen Entscheidungen, die aber den erforderlichen Rahmenbedingungen für integrative pädagogische Arbeit in keiner Weise dienlich sind. Der Kindergarten "Forum" konnte während des Projektzeitraums keine Personalverbesserungen verzeichnen. Eine halbe Fachkraftstelle ist wegen des hohen Anteils an ausländischen Kindern, der derzeit annähernd 50 Prozent beträgt, zusätzlich angestellt. Die Herkunftsländer dieser Kinder, ihre bisherige Aufenthaltsdauer in Deutschland, ihre Zukunftsaussichten bezüglich Duldungs- und Abschiebungsverfahren oder Anerkennung als deutsche Staatsbürger und so auch ihre Erfahrungen und psychische Befindlichkeiten sind sehr unterschiedlich. Manche Kinder haben kulturspezifische Lernerfahrungen aus ihrer Familien- und Spielwelt, die teilweise nicht mit denen ihrer deutschen Alterskameraden übereinstimmen, besonders dann, wenn die Migrantenfamilie in erster Generation in Deutschland lebt.

2.3. Heilpädagogin als Projektleiterin

Modell für die - zunächst probeweise und befristete - Einrichtung einer Stelle für eine Heilpädagogin waren die Bremer Erfahrungen mit sogenannten Stützpädagog(inn)en. Diese sind - laut Stellenbeschreibung vom 29. Juli 1985 - "verantwortlich für das Erkennen und Erfassen, die Planung, Koordination und Organisation all der pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen, die den Kindern aufgrund der Spezifität einer vorliegenden Behinderung zu gewähren sind ... Der Einsatz von Stützpädagogen bezieht sich auf die gesamte Einrichtung, in der er tätig ist; oft sogar (je nach Erfordernissen der behinderten Kinder) auf zwei Einrichtungen ... Der Stützpädagoge hat folglich weder gruppenleitende noch einrichtungsleitende Funktion, noch die Funktion einer zweiten pädagogischen Kraft in der Kindergruppe. Vielmehr steht er ... allen Mitarbeitern eines Hauses zur Verfügung ... Entsprechend sind die von ihm zu leistenden Beratungs- und Supervisions- wie die Fort- und Weiterbildungsangebote in gleicher Weise auf alle Mitarbeiter bezogen" (Diakonisches Werk Bremen).

Eine solche Aufgabenbeschreibung wurde aber nicht bei der Einstellung der Heilpädagogin im Jahre 1987 als verbindlich vorgegeben - nicht zuletzt wohl auch deswegen, weil für die Bremer Stützpädagogen eine wesentlich höhere Besoldungsgruppe vorgesehen ist.

Die eingestellte Heilpädagogin sollte ihr Konzept aus der Arbeit heraus und in Absprache mit den Mitarbeiterinnen des Kindergartens selbst entwickeln. Den größten Anteil der inhaltlichen Arbeit der Heilpädagogin nahm zunächst die Kleingruppenarbeit als zusätzliches Angebot für den Kindergarten "Kunterbunt" ein. In gleicher Weise unterstützte sie dann im zweiten Jahr auch den Kindergarten "Forum". In den folgenden Jahren kam es zu zwei Wechseln auf dieser Personalstelle. Seit 1989 ist diese Stelle nun mit der gleichen Person besetzt. Aufgrund der im Projekt gewonnenen Erfahrungen wechselten die

2. Beschreibung der Rahmenbedingungen und Aufgabenfelder im Projekt

Arbeitsschwerpunkte der Heilpädagogin mehrfach. Im Jahre 1990 wurden ihr zusätzlich die vielfältigen Aufgaben der Projektleitung übertragen. Eine solche Stellenfunktion war für die zahlreichen Ansprech- und Kooperationsanlässe im Rahmen der Projektarbeit und in der Öffentlichkeit erforderlich geworden. Eine klare Stellenbeschreibung wurde fixiert. Diese beinhaltet:

"Funktion als Koordinator

- zum Träger (Kirchengemeinderat der Kirchengemeinde Heidelberg), Ältestenkreis der Pfarrgemeinde Emmertsgrund, Ältestenkreis der Pfarrgemeinde Wieblingen
- zum Erzieherteam beider Kindergärten
- zur wissenschaftlichen Begleitung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- zum Diakonischen Werk Baden, Karlsruhe, und zum Diakonischen Werk in Schwetzingen.

Dazugehörige Aufgaben:

- Ansprechpartner sein für alle Beteiligten
- Erfahrungsaustausch unter den Beteiligten organisieren
- Verständnis zwischen den beteiligten Gruppen aufbauen
- Planungsgespräche anregen
- Entscheidungshilfen anbieten
- Informationen von sich aus aktiv und kontinuierlich einholen und weitergeben

Weitere einrichtungübergreifende Tätigkeiten:

- Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit Sondereinrichtungen, Therapeuten, Erziehungsberatungsstellen u.a.m.
- Kontaktaufnahme und Zusammenarbeit mit anderen integrativ arbeitenden Einrichtungen und solchen, die die Integration Behinderter planen
- Organisation und Pflege des Erfahrungsaustausches zwischen diesen Einrichtungen, Institutionen und Gremien
- Sammlung und Weitergabe von Informationen und Materialien auf Bundes-, Landes-, Kreis- und Gemeindeebene für Beteiligte und Interessierte
- Erstellung und Weiterentwicklung der Dokumentation
- Entwicklung einer Rahmenkonzeption für Fort- und Weiterbildung
- Aufbau und Vermittlung von Fachliteratur, der Spielothek und Bibliothek

Konkrete Beratung und Unterstützung der beiden Kindergärten unbeschadet der Eigenverantwortung der Leiterin für ihre Einrichtung:

- Beobachtungs- und Beratungshilfen in den Gruppen
- Angebote und Kompetenztransfer in gezielter Arbeit mit Kindern (Kleingruppen und einzelne Kinder)
- Aufgabenschwerpunkte herausanalysieren und unterstützen - unterstützende Elternarbeit
- themenbezogene Arbeitsgemeinschaften
- Fallbesprechung mit der wissenschaftlichen Begleitung außerhalb der einrichtungsbezogenen Dienstbesprechung
- Zusammenarbeit mit beteiligten Therapeuten, Ärzten, Psychologen u.a.
- Mitwirkung bei Konzeptionserstellung
- Verbesserungsvorschläge für Rahmenbedingungen."

Diese Stellenbeschreibung erwies sich in allen Punkten als notwendig und wurde daher sehr ernst genommen. Die damit verbundene Arbeit absorbierte - zusätzlich zu den Aufgaben als Heilpädagogin - viel Zeit und Kraft. Hierüber soll ein eigener Tätigkeitsbericht Rechenschaft ablegen.

2.4. Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung nahm etwa acht Wochen nach Beginn des Projekts ihre Arbeit auf. In dieser Zeit wurde ein Konzept erstellt, das allen beteiligten betroffenen und verantwortlichen Personen erläutert und von ihnen akzeptiert wurde (1. Zwischenbericht, vgl. Anm. 4). Auf dieser Grundlage wurde eine Kooperationsvereinbarung mit dem Diakonischen Werk getroffen (1. Zwischenbericht, Dokument 2). Inhalt und Umfang der Aufgaben wurden davon abhängig gemacht, ob für die wissenschaftliche Begleitung noch eine zusätzliche Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters eingerichtet werden konnte. Eine solche Stelle wurde zum Sommer 1988 mit einem Sonderschullehrer besetzt. Sie wurde aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit und aus Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst finanziert.

Der eingestellte Sonderschullehrer leistete u.a. folgende Aufgaben:

- er dokumentierte in Form von Protokollen die gemeinsamen Besprechungen sowie einen Teil der pädagogischen Arbeit
- er übernahm - insbesondere nachdem der Kindergarten "Forum" sich dem Projekt angeschlossen hatte - einen Teil der praktischen Aufgaben, um diesen Kindergarten in der angespannten personellen Situation etwas zu entlasten
- er organisierte Exkursionen zu integrativ arbeitenden Einrichtungen im südhessischen Raum
- er beteiligte sich wesentlich an der Erstellung eines Fortbildungskonzepts
- er übernahm eigenständige Aufgaben im Rahmen der praxisbegleitenden und der praxisübergreifenden Fortbildung
- er half wesentlich beim Aufbau der Spielothek
- er sammelte, sichtete, dokumentierte und verwertete anfallende Fachliteratur und weitere schriftliche Informationen zur gemeinsamen Erziehung
- er initiierte den Aufbau einer Videothek über gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- er beteiligte sich an der Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen verschiedener Informationsveranstaltungen.

Im Sommer 1990 lief diese Maßnahme aus, konnte aber für ein weiteres Jahr mit einer anderen Fachkraft, einer Diplom-Sozialarbeiterin, fortgesetzt werden. Die Aufgaben blieben weitgehend die gleichen, wurden jedoch vor dem Hintergrund der gewonnenen Erfahrungen und veränderter Situationen im Projekt teilweise anders akzentuiert. Nach Auslaufen der Maßnahme im Sommer 1991 konnte die Stelleninhaberin zum 1. September 1991 vorübergehend auf eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg übernommen werden.

Einige Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unterstützten die Arbeit punktuell im Rahmen von Praktika, in denen sie einen begrenzten Aufgabenbereich übernahmen.

Viele Erfahrungen aus dem Projekt konnten in die Planungsarbeiten für das "Weinheimer Modell" einfließen. Als dieses seine Arbeit aufgenommen hatte und ebenfalls wissenschaftlich begleitet wurde (Prof. W. R. Wilms, Dipl.-Päd. R. Markowitz, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fachbereich Sonderpädagogik), ergab sich eine sehr fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den beiden Gruppen, von denen auch die Projekte selbst profitierten (gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, bessere Informationsgrundlagen, wechselseitige Hilfen usw.).

2.5. Therapeutische Fachkräfte, pflegerisches Personal

Bald nach Beginn des Projekts wurde verschiedenen Therapeuten, welche einige der behinderten Kinder bis dahin außerhalb des Kindergartens auf Rezept betreut hatten, angeboten, diesen Teil ihrer Arbeit in den

Kindergarten hinein zu verlegen. Mit diesen Angeboten war der Wunsch nach Kooperation verbunden:

- die Mitarbeiterinnen versprachen sich Hinweise auf angemessene Umgangsformen sowie geeignete Spiel- und Lernangebote für die betroffenen Kinder und wollten ihrerseits die Therapeutinnen über die Inhalte und Formen ihrer Arbeit sowie über ihre Beobachtungen und Erfahrungen mit den betreuten Kindern informieren
- die Mitarbeiterinnen wollten über Erscheinungsweisen, Ursachen und Behandlungsformen der behandelten Störungen informiert werden
- die Mitarbeiterinnen wollten erfahren, ob von ihnen festgestellte Störungen anderer Kinder als behandlungsbedürftig einzuschätzen sind.

Auf dieses Angebot sind einige Logopädinnen und Krankengymnastinnen gern eingegangen. Andere Therapiemaßnahmen, z.B. Ergotherapie und verschiedene Formen der Psychotherapie, die bei einzelnen Kindern nötig erschienen, ließen sich aus verschiedenen Gründen nicht in den Kindergärten durchführen. Allerdings wurde auch in diesen Fällen die Zusammenarbeit mit den Therapeuten gesucht und verwirklicht.

Pflegerisches Personal war in den Kindergärten während des Projektzeitraums nicht tätig, aber auch nicht erforderlich. Zeitweilig einbezogen war lediglich ein Zivildienstleistender, den die Eltern eines Kindes mit Muskeldystrophie für den Fahrdienst, die Fortbewegung und leichte Pfllegetätigkeiten sowie für sonstige Unterstützungen bei den Lebensvollzügen beantragt hatten.

2.6. Bauliche Voraussetzungen, Ausstattung

Umbauten für beispielsweise besondere Pflegevorrichtungen, breitere Türen, Rampen, besondere Fußböden usw. mußten wegen der Aufnahme behinderter Kinder nicht vorgenommen werden. Die für das Projekt Verantwortlichen waren sich recht bald darüber einig, daß eine allzu strenge Beachtung behindertengerechter baulicher Voraussetzungen oft wenig realistisch ist (z.B. sind rollstuhlgerichte Kindergärten wegen des Gewichts der Kinder gar nicht nötig, und nur sehr wenige Kinder in diesem Alter benötigen dauernd den Rollstuhl), oft als Scheinargument für die Existenz von Sondereinrichtungen herhalten muß und den betroffenen Kindern nicht nur das Leben erleichtert, sondern ihnen auch viele Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bezüglich der realen Welt vorenthält. Damit wäre dieser Punkt in dem Projekt erst dann ein Thema gewesen, wenn dies die besonderen Voraussetzungen eines behinderten Kindes tatsächlich erfordert hätte.

Für die Anschaffung besonderer Spiel-, Förder- und Übungsmaterialien hatte das Diakonische Werk Baden Mittel bereitgestellt. Angeschafft und in einer Spielothek zusammengefaßt wurden vor allem Medien zur psychomotorischen Förderung und sprachtherapeutischen Einzelbeschäftigung. Allerdings wurde sehr darauf geachtet, daß alle Medien auch alle Kinder ansprechen konnten und nicht den Eindruck behindertenspezifischer Exklusivität vermittelten.

2.7. Die als behindert geltenden Kinder

Wie schon bei der Darstellung der konzeptionellen Gesichtspunkte und der Rahmenbedingungen ausgeführt wurde, sollte auf die möglichst präzise Beschreibung der Behinderungsformen und auf eine genaue Eingrenzung der als behindert geltenden Kinder kein besonderer Akzent gelegt werden. Auch aus den weiteren Kapiteln und Abschnitten geht hervor, daß eine solche Einstellung für die Qualität der pädagogischen Arbeit eher förderlich als hemmend ist. Das bedeutet nicht, daß sehr wohl sehr genau zu beachten ist, welche Voraussetzungen welche Kinder im Hinblick auf bestimmte Anforderungen schon einbringen, noch lernen müssen oder wohl nie erwerben werden. Diese Sichtweise wird im weiteren Text anhand mehrerer Beispiele veranschaulicht. Lesern, für die eine solche Sichtweise aber noch zu ungewohnt ist, wollen natürlich erfahren, mit welchen Behinderungsformen die Erfahrungen im Projekt gemacht worden sind.

Als behindert im Sinne des Bundessozialhilfegesetzes könnte auf jeden Fall gelten (bzw. sind tatsächlich anerkannt): Drei Kinder mit Trisomie 21 (Down Syndrom), ein in seiner allgemeinen geistigen Entwicklung retardiertes Kind (im Sinne einer geistigen Behinderung), zwei Kinder mit hochgradiger Schwerhörigkeit, zwei Kinder mit starker Sehschädigung (eines davon mit leichter Spastizität, das andere ohne deutsche Sprachkenntnisse), zwei Kinder mit Muskeldystrophie, ein Kind mit mittelgradiger Spastizität, ein leukämiekrankes Kind, zwei erheblich sprachgestörte Kinder (die sich verbalsprachlich so gut wie gar nicht verständlich machen konnten).

Das präventiv angelegte Konzept sollte vermeiden, daß sich leichtere Sprachprobleme in Sprachstörungen, Lern- und Erfahrungsdefizite in Lernbehinderungen, emotionale Probleme in massiven Verhaltensstörungen verfestigten. So gab es eine sehr große Anzahl von Kindern, für die im Sinne dieser Zielsetzung geplant und gehandelt wurde. Diese besonderen Arbeitsschwerpunkte nahmen für manche Kinder nur kurze Zeiträume (z.B. sechs Wochen), für andere Kinder längere Zeiträume (z.B. sechs Monate) in Anspruch und erforderten dabei auch sehr unterschiedlichen Zeitaufwand.

Hinsichtlich ihrer Behinderungsformen stellen die betreuten Kinder sicherlich keine repräsentative Stichprobe dar; hinsichtlich der Häufigkeit von Behinderungen entsprechen die betreuten Kindergärten ziemlich genau den statistischen Erwartungen (etwa zwei Prozent).

3. Entwicklung und Umsetzung des Vorhabens 3.1. Heilpädagogische Unterstützung

Wie schon in Abschnitt 2.3. dargelegt wurde, gehört zu den Besonderheiten des Projekts die Arbeit einer zusätzlich eingestellten Heilpädagogin. Theoretische Konzeptionen und praktische Ansatzpunkte der Heilpädagogik sind so vielfältig, daß die konkret geleistete Arbeit immer auch in Abhängigkeit von persönlichen Handlungskonzepten, vorhandenen Arbeitsbedingungen und wahrgenommenen bzw. zugeteilten Aufgabenbereichen gestaltet wird und damit auch einen recht persönlichen Zuschnitt erhält. Auf diese Weise kristallisierten sich im Projekt vier Grundsätze für die heilpädagogische Arbeit heraus:

a) Die heilpädagogische Unterstützung konzentriert sich nicht auf Einzeltherapie (diese wird im Bedarfsfalle von den Therapeutin-nen durchgeführt; vgl. Abschnitte 2.5. und 3.5.), sondern auf Hilfen, die bei der alltäglichen pädagogischen Arbeit in der Kindergartengruppe genutzt werden können. Beispielsweise versucht die Heilpädagogin, die vorrangigen Bedürfnisse des jeweiligen Kindes zu erkunden, damit diese im alltäglichen Miteinander mit der Gruppe berücksichtigt werden können (beispielsweise die Klärung der Frage, in welcher Weise sich bei einem Kind das Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit äußert und wie daran Aufmerksamkeit und Neugier entwickelt und gefördert werden können).

b) Die heilpädagogische Arbeit wird also nicht als ein eigenständiger Bereich von der Regelpädagogik abgekoppelt, sondern als sinnvoller Bestandteil derselben angesehen. Heil- und Regelpädagogik ergänzen sich! Die auf die individuellen Besonderheiten gerichtete Aufmerksamkeit der Heilpädagogik wird mit dem Ziel betrieben, im Besonderen das Allgemeine zu entdecken und verständlich zu machen, so daß die individuellen Besonderheiten in einem ganzheitlichen, allen Kindern zugutekommenden Konzept berücksichtigt werden können (siehe dazu die Beispiele in Abschnitt 3.4.). Die dazu notwendigen Auseinandersetzungen mit der Arbeit der Erzieherinnen fördern den wechselseitigen Kompetenztransfer (vgl. auch Abschnitt 1.3.2.).

c) Die besondere heilpädagogische Aufmerksamkeit gilt nicht nur den als behindert geltenden Kindern, sondern allen, die in ihren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten - wenn auch nur vorübergehend oder in einzelnen Teilbereichen - gehindert sind und besonderer Hilfen bedürfen, um nicht in den Zustand einer dauerhaften Behinderung zu geraten. Potentiell betrifft dies alle Kinder, und auch daher versucht die

d) Die Inanspruchnahme der so gekennzeichneten heilpädagogischen Unterstützung seitens der Erzieherinnen basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Intensität und Häufigkeit der Kooperation wird also sowohl von den zeitlichen Möglichkeiten der Heilpädagogin als auch von der "Nachfrage" seitens der beiden Kindergärten bestimmt. Dabei gelten folgende Abmachungen:

- Die Beratung und Unterstützung der beiden Kindergärten erfolgen, ohne daß dadurch die Verantwortlichkeit der Leiterin oder Erzieherinnen eingeschränkt wird.
- Die Zuständigkeit für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit bleibt bei der jeweiligen Erzieherin.
- Die heilpädagogische Beratung und Unterstützung berücksichtigt den vorgegebenen Rahmen durch Modifikation, Ergänzung und Erweiterung der Spiel- und Lernangebote.

Die hier skizzierten Formen der Kooperation, Beratung und Praxisbegleitung betreffen verschiedene Aufgabenbereiche, die nachfolgend beschrieben werden.

Für diese Aufgaben stand die Heilpädagogin jedem Kindergarten zwei Vormittage in der Woche zur Verfügung. Jeweils an einem dieser Tage fanden in den Kindergärten auch die Team-Besprechungen statt, an denen die Heilpädagogin teilnehmen konnte.

3.2. Aufnahme eines Kindes mit Behinderung

Seitens der Kindergärten stand die Frage der Aufnahme oder Ablehnung eines angemeldeten Kindes nie zur Debatte, sofern das Kind im Einzugsbereich wohnte. Wohl aber sollten die Eltern ausführlich Gelegenheit erhalten, sich über die Arbeitsweise und die Möglichkeiten des Kindergartens ausführlich zu informieren, und die Mitarbeiterinnen wollten gut auf die Aufnahme und die weitere Betreuung des Kindes vorbereitet sein. Deshalb wurden mit den Eltern mehrere Gespräche geführt.

a) Gespräche im Zusammenhang mit der Anmeldung

Bei der ersten Kontaktaufnahme, die mit der Heilpädagogin und der Leiterin erfolgte, war es durchaus wichtig zu erfahren, inwiefern die Persönlichkeit und das Verhalten des Kindes im Zusammenhang mit seiner Behinderung in besonderer Weise geprägt sind. Im Vordergrund des Interesses standen aber nicht Fragen nach der genauen medizinischen Diagnose, also auch nicht nach Art und Schweregrad der Schädigung, sondern nach den individuellen Besonderheiten wie zum Beispiel:

- welche besonderen Bedürfnisse hat das Kind?
- womit spielt es gerne?
- nimmt es Kontakt zu anderen Kindern auf, und wie tut es dies?
- wie kann es sich verständigen?
- wie selbständig ist das Kind?
- braucht es bei bestimmten Tätigkeiten spezielle Hilfen?
- kennt das Kind schon Kinder, die den Kindergarten besuchen?

sind spezielle therapeutische Behandlungen notwendig, und können die Eltern den Mehraufwand leisten, außerhalb des Kindergartens die Therapien wahrzunehmen?

sind die Eltern mit der Kontaktaufnahme von Seiten des Kindergartens zu den behandelnden Ärzten und Therapeuten einverstanden?

Die Klärung solcher Fragen ist z.B. wichtig bei Entscheidungen, in welche Gruppe und zu welcher Erzieherin das Kind kommen soll, ob mit Therapeuten Kontakt aufgenommen werden soll, wie die Eingewöhnungszeit gestaltet werden könnte. Alle sich daraus ergebenden Entscheidungen wurden dann im

Kindergarten gemeinsam getroffen, wobei auch festgelegt wurde, wer die weiteren Kontakte hält und aufnimmt und alle wichtigen Informationen sammelt.

b) Ergänzende Gespräche mit Hospitationen

Bisweilen blieben nach dem ersten Gespräch auf Seiten der Eltern noch viele Unsicherheiten. In solchen Fällen wurden weitere Gespräche vereinbart, an denen bisweilen die Therapeutinnen des Kindes teilnahmen. Hierbei erhielten die Mitarbeiterinnen auch Aufschluß über die notwendigen therapeutischen Prinzipien, die bei der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen waren. Genutzt und als hilfreich empfunden wurde auch das Angebot an die Eltern, zusammen mit ihrem Kind im Kindergarten zu hospitieren.

c) Gespräche während der Eingewöhnungsphase

Die Eingewöhnungsphase wurde für jedes Kind individuell gestaltet. Es bestanden keine allgemeingültigen Regeln, die genau festlegten, wie die erste Zeit im Kindergarten verlaufen muß oder soll. Verschiedene Möglichkeiten wurden mit den Eltern besprochen und erprobt:

- Die Mutter ist zunächst, weitgehend den Wünschen des Kindes entsprechend, zeitweise in der Gruppe anwesend und gewöhnt das Kind durch vorher abgesprochene Unterbrechungen ihrer Anwesenheit langsam daran, auch ohne sie auszukommen.
- Das Kind kommt zunächst stundenweise in den Kindergarten, wenn ein ganzer Vormittag als Überforderung empfunden wird.
- Das Kind kommt zunächst nur nachmittags, wenn weniger Kinder anwesend sind, weil diese Situation (häufigere und intensivere Kontakte zu den Erzieherinnen, weniger schwer zu verarbeitende Vielfalt der Kontakte zu den übrigen Kindern) manchen Kindern die Eingewöhnung erleichtert.

Die Eingewöhnungsphasen vieler Kinder verliefen oft sehr spannend und überraschend. So lebten beispielsweise Kinder, von denen anzunehmen war, sie würden sich nicht so leicht von ihrer Mutter trennen, im Kindergartenalltag geradezu auf und überwandern ihren "Abschiedsschmerz" schnell. Bei anderen Kindern wiederum war es genau umgekehrt. In keiner Weise unterschied sich der Einstieg in die Kindergartenzeit - als aufregender Lebensabschnitt - bei Kindern mit einer Behinderung von dem ihrer nicht behinderten Alterskameraden. Entscheidend waren vielmehr die ganz individuellen Möglichkeiten, mit neuen Erfahrungen umzugehen.

Seit Beginn des Projekts wurden im Kindergarten "Kunterbunt" acht, im Kindergarten "Forum" fünf in der mit einer (im Sinne des BSHG anerkannten) Behinderung aufgenommen. Nach den bis jetzt vorliegenden Erfahrungen sollte die Anmeldung sehr frühzeitig, möglichst ein Jahr vor der Aufnahme, erfolgen. So bleibt im Bedarfsfall genügend Zeit, alle notwendigen Voraussetzungen zu bedenken und erforderliche Veränderungen zu schaffen. Auch kann diese Zeit für intensive Elternberatung genutzt werden, um das Kind angemessen auf den Kindergartenbesuch vorzubereiten und um zu klären, ob und welche Leistungen des BSHG in Anspruch genommen und wie sie beantragt werden können.

Allerdings können die Erfahrungen mit Anmeldung und Eingewöhnung weder auf alle Kinder mit Behinderung verallgemeinert werden, noch gelten sie ausschließlich für diese. So gab es einige Kinder mit Behinderungen, bei denen sich keinerlei Probleme im Zusammenhang mit der Aufnahme und der Eingewöhnung zeigten, die gut auf die Gegebenheiten des Kindergartens eingestellt waren und deren besondere Förderungsbedürfnisse weder größeren organisatorischen und personellen Aufwand, noch völlig neue konzeptionelle Überlegungen notwendig machten. Demgegenüber gab es unter den nicht behinderten Kindern doch recht viele (besonders im Kindergarten "Forum"), bei denen eine Vorbereitungs- und Eingewöhnungszeit, wie sie für die Kinder mit Behinderung konzipiert worden ist, dringend notwendig gewesen wäre. Sicher könnten dadurch viele Probleme, welche die pädagogische Arbeit erheblich belasten,

aufgefangen, zumindest aber gemindert werden. Leider fehlen aber für eine solche umfassende, allen Kindern zugute kommende, auch vom Aufwand her flexibel gestaltete Vorbereitung die notwendigen personellen Voraussetzungen.

3.3. Fallbesprechungen und Interventionen bei festgestellten Problemen

Wie schon in den vorangegangenen Abschnitten angeführt wurde, sollten pädagogische Probleme nicht durch eine Vorauswahl der aufzunehmenden Kinder vermieden oder von vorneherein verringert werden. Auch kam die Aussonderung bestimmter Kinder (etwa durch Überweisung in einen Sonderkindergarten) als Möglichkeit der "Problemlösung" nicht in Frage. Vielmehr war auftretenden Problemen durch das pädagogische Konzept selbst zu begegnen. Dies sollte präventiv geschehen durch solche Spiel- und Lernangebote, die möglichst allen Kindern angemessen sind, und es sollte auch korrektiv durch Änderung der Spiel- und Lernangebote geschehen, wenn diese als mögliche Bedingungen auftretender Probleme erkannt worden waren (vgl. 1.3.1.). Selbstverständlich war auch daran gedacht, weitere Hilfen und Möglichkeiten (Einbezug von Therapeuten, Beratung der Eltern) zu nutzen. Diese gezielten Änderungen der Spiel- und Lernangebote und die zusätzlich ergriffenen Maßnahmen zur Überwindung festgestellter Probleme werden als Interventionen bezeichnet.

An diesem Punkt griff die wissenschaftliche Begleitung zunächst in das Projekt ein. Die Mitarbeiterinnen der Kindergärten wurden gebeten, problemhaft wahrgenommene Situationen mit einzelnen Kindern zu beschreiben und zur Diskussion zu stellen. Dabei kam es zu einer Reihe wichtiger Diskussionspunkte, Erkenntnisse und praktischer Konsequenzen.

- a) Verschiedene Mitarbeiterinnen bewerten gleiche Situationen nicht in gleicher Weise als problemhaft, das heißt zunächst verfügt jede Mitarbeiterin über ein sehr persönliches (subjektives) Verständnis dessen, was als Problem gelten soll und was nicht. Als Konsequenz dieser Bestandsaufnahme ergab sich die Einsicht in die Notwendigkeit, einen gemeinsamen Grundkonsens darüber herzustellen, warum welche Situationen als pädagogische Probleme anzusehen sind.
- b) Es besteht die Tendenz, eigene (subjektive) Vorstellungen von "normalen" Verhaltensäußerungen und "altersgemäßer" Entwicklung zum Maßstab der Wahrnehmung und Beurteilung zu machen. Entsprechen bestimmte Kinder diesen Maßstäben nicht, wird genau dies als Problem wahrgenommen und an den betreffenden Kindern festgemacht. Bei der Reflektion dieses Tatbestandes wurde geklärt, daß die Verwendung solcher einheitlicher Maßstäbe und Kriterien stets dazu führen muß, bestimmte Kinder als "nicht normal" oder "problematisch" zu identifizieren, daß das Problem also nichts mit den jeweiligen Kindern zu tun hat, sondern aus dem persönlich angelegten Maßstab resultiert. - Als Konsequenz aus dieser Reflektion ergab sich die Einsicht in die Notwendigkeit, eine angemessene Sichtweise zur Beurteilung pädagogischer Situationen und kindlicher Entwicklung zu finden.

Eine differenzierte und umfassende Analyse der wahrgenommenen Probleme deckt oft auf, daß dem betreffenden Kind in seiner jeweiligen Situation und vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen in der Regel gar keine anderen Verhaltensweisen möglich sind. Es handelt also nach eigenen Maßstäben sinnvoll und zweckmäßig, also "normal". - Als Konsequenz solcher Analysen ergab sich die Einsicht in die Notwendigkeit, das als problematisch wahrgenommene Verhalten stets auch in seinem situativen und biographischen Kontext sehen und verstehen zu lernen. Eine solche Sichtweise verhilft dazu, Möglichkeiten der Einflußnahme im eigenen pädagogischen Handlungsbereich zu erkennen. Das entsprechende Problemverständnis erleichtert es, die problematischen Verhaltensweisen des Kindes als normale Reaktionen auf nicht normale Lern- und Lebensbedingungen zu verstehen.

In der Anfangsphase des Projekts wurden diese Positionen von der wissenschaftlichen Begleitung ausführlich erörtert, theoretisch begründet sowie von den Mitarbeiterinnen anhand entsprechender Fachliteratur und im

Zeitlich parallel zu dieser theoretischen Arbeit wurden ein "Leitfaden zur Beobachtung und Registrierung von Merkmalen, die Hinweise auf den Prozeß einzelner Kinder geben und möglicherweise Interventionen nahelegen" erstellt und praktische Lösungen für die anstehenden Probleme mit einzelnen Kindern erarbeitet und in kontrollierter Weise umgesetzt, also erprobt.

Der "Leitfaden" (siehe 1. Zwischenbericht) enthält Beschreibungen von situationsbezogenen Verhaltensweisen, welche Hinweise auf mangelndes Integriertsein geben. Inhaltlich betrifft er drei Bereiche:

a) Soziale Kontakte/gemeinsame Tätigkeiten

b) Bezug des Kindes zu den angebotenen Themen, Inhalten, Gegen-ständen

c) Lern-und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes durch die Qualität und das Niveau seiner Tätigkeit.

Dieser Leitfaden dient der schnellen Verständigung, wenn auftretende Probleme dargestellt und miteinander besprochen werden sollen. Er hat sich aber auch als relativ gute Möglichkeit bewährt, neu zum Projekt hinzugekommenen Mitarbeiterinnen relativ schnell zweierlei zu vermitteln:

erstens die Zielsetzung des Projekts, dauerhafte Zustände mangelnden Integriertseins einzelner Kinder zu vermeiden bzw. zu überwinden;

zweitens eine konkrete Beschreibung dessen zu liefern, was unter dauerhaften Zuständen mangelnden Integriertseins verstanden werden kann.

Das zugrundeliegende tätigkeitstheoretische Entwicklungskonzept ist im 2. Zwischenbericht (Dokument 4) (4) beschrieben und inzwischen auch veröffentlicht worden. Der Leitfaden selbst hat noch keine endgültige Form bekommen. Er wird immer wieder unter inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten hinterfragt, modifiziert und ergänzt, wobei diese Auseinandersetzung aus der praktischen Arbeit der Mitarbeiterinnen resultiert.

Die Erarbeitung von Problemlösungen und ihre Umsetzungen erforderten anfangs mehrere, in ein- bis zweiwöchigem Turnus stattfindende Besprechungen zu dem gleichen Problem. Dabei wurde zu klären versucht,

worin das Problem selbst besteht,

warum und wie es entstanden ist,

mit welcher Begründung und welcher positiven Zielperspektive es überwunden werden sollte,

was zutun ist, um das Problem zunächst zu mindern und langfristig zu überwinden.

Zur Klärung dieser Fragen waren oft Informationen notwendig, welche zwischen den Beratungen - teils durch Beobachtungen und Auswertungen der praktischen Arbeit, teils durch Gespräche mit den Eltern und anderen Informanten - eingeholt wurde. Wichtig war insbesondere die Fragestellung, ob die Pläne zur Minderung der Probleme erfolgreich umgesetzt werden konnten, oder ob sie revidiert werden mußten. Bisweilen wurde auch über Kinder gesprochen, die zwar deutliche Symptome einer Entwicklungsstörung zeigten (beispielsweise Enuresis, Ablehnungen vieler Spielangebote, erfahrungsbedingte und kognitive und motorische Defizite), ohne daß sie dadurch aber in eine isolierte Situation innerhalb ihrer Gruppe gerieten. In solchen Fällen übernahm in der Regel die Heilpädagogin zusammen mit der zuständigen Erzieherin die notwendige Beratung der Eltern, sofern diese es wünschten. Teilweise wurden die Eltern dann auch an externe Dienste verwiesen.

Die wichtigsten Erfahrungen mit diesen Fallbesprechungen können in drei Punkten zusammengefaßt werden.

- a) Viele Probleme lassen sich schon durch Veränderungen der pädagogischen Arbeit deutlich mindern oder überwinden - eine vollständige Delegation des Problems an zuständige Experten ist nicht erforderlich, wohl aber können punktuell hinzugezogene Experten wichtige Hinweise und Hilfen geben.
- b) Mit zunehmender Dauer des Projekts sind die Anlässe zu ausführlichen Fallbesprechungen und Interventionen etwas seltener geworden. Auch ist die wissenschaftliche Begleitung hierfür immer weniger in Anspruch genommen worden. Dies läßt sich mit folgenden Entwicklungen des Projekts erklären:
 - zumindest ein Teil der Erzieherinnen hat inzwischen gelernt, dem Auftreten von Problemen bereits im Vorfeld durch angemessene Spiel- und Lernangebote sowie durch entsprechende Kommunikationsformen zu begegnen
 - die Heilpädagogin und die übrigen Mitarbeiterinnen haben inzwischen selbst genügend Kompetenz erworben, um die anfallenden Probleme unter sich - teils bei eigens dafür angesetzten Besprechungen, teils bei informellen Gelegenheiten - zu klären und zu lösen.
- c) Zustände mangelnden Integriertseins lassen sich bei Kindern mit offiziell anerkannten Behinderungen in geringerer, höchstens in gleicher relativer Häufigkeit feststellen wie bei den übrigen Kindern. Wegen der geringen Häufigkeit können die Probleme der offiziell als behindert anerkannten Kinder, die zu Fallbesprechungen und Interventionen geführt haben, hier vollständig aufgeführt werden.



Vier Beispiele

(1) Der in seiner Fähigkeit stark und in seiner Grobmotorik leicht beeinträchtigte B. bereitete Probleme, weil er zum einen selten an einem bestimmten Platz verweilen mochte und immer wieder ("schier unvermittelt") durch den Raum lief, und weil er zum anderen fast ausschließlich aggressiv gefärbte Kontakte zu anderen Kindern aufnahm. Das erste Problem wurde als Folge seiner Sehschädigung interpretiert: Während normalsichtige Kinder die Ursache plötzlich auftretender Geräusche vor allem visuell aufdecken und damit ihr Bedürfnis nach Orientierung befriedigen können, mußte B. stets zu der vermeintlichen Geräuschquelle hinlaufen, um sich vollständig zu orientieren. Auf der Grundlage einer solchen Interpretation wurde das pädagogische Konzept leicht verändert ("wir sagen dem B., was er zwar hören, aber oft nicht gleich sehen

kann, und er darf es dann untersuchen"). Dies führte schnell zur Überwindung des einen Problems. Das andere Problem, die fast ausschließlich aggressiv gefärbte Kontaktaufnahme, wurde auf zwei Bedingungen zurückgeführt: Einmal fehlte es B. an positiven Alternativen, eigenen Erfahrungen mit hilfreichem, unterstützenden Verhalten, und zum anderen entsprach er mit seinem aggressiven Verhalten genau dem (durchaus realistischen) Bild, das sich seine Mutter von ihm machte und auf das sie nahezu ihre ganze Aufmerksamkeit fixiert hatte. Das Problem wurde - übrigens überraschend schnell (!) - dadurch gemindert, daß die Mitarbeiterinnen beschlossen, der Mutter - spontan oder auf deren Befragen - nur noch solche Beobachtungen von B. mitzuteilen, in denen er sich anderen Kindern gegenüber hilfreich und prosozial verhielt. Um das zu erreichen, wurden vielfältige Gelegenheiten eingeplant, bei denen auch B. anderen Kindern helfen konnte, und es wurde immer wieder darauf geachtet, B. anzuregen, andere Kinder in bestimmten Situationen zu unterstützen.

(2) N., ein Mädchen mit Muskeldystrophie, dem ein Zivildienstleistender als Helfer zugeordnet war, lief Gefahr, sich in eine behindertenspezifische Sonderrolle zu begeben, welche zwar von den meisten Kindern, vor allem aber von dem Zivildienstleistenden, ohne weiteres akzeptiert wurde, die ihr aber zugleich auch wichtige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten verwehrt: Sie "ließ alles für sich machen" und neigte recht stark zum Kommandieren. Dieser - aufgrund ihrer Biographie - stark erfahrungsbedingten Einstellung wurde mit einem Konzept begegnet, wonach N. sowie die übrigen Kinder und Mitarbeiterinnen lernten zu erkennen,

- was sie allein tun kann
- was sie nicht allein tun kann, aber wohl noch lernen wird
- was sie nicht allein tun und auch nicht erlernen kann, wozu sie also Hilfe benötigt.

(3) St., ein von Geburt an stark hörgeschädigter Junge, der bei Eintritt in den Kindergarten nur unverständliche Laute produzierte, wurde von den anderen Kindern abgelehnt, weil er stark dazu neigte, deren Produkte (zum Beispiel Zeichnungen, mit Klötzen gebaute Türme) zu zerstören. Bei der Analyse dieses Verhaltens wurde herausgestellt, daß St. über ein wichtiges Mittel, antizipierbare Wirkungen im sozialen Bereich zu erzielen, nämlich die Verbalsprache, nicht verfügte. Folglich wurden Situationen geplant, in denen St. durch sozial akzeptierte Verhaltensweisen die anderen Kinder auf sich aufmerksam machen und etwas bewirken kann (beispielsweise indem er Dinge austellt oder zusammen mit anderen etwas produziert). Auch mit zunehmenden Fortschritten in der Verbalsprache haben sich diese Probleme inzwischen deutlich verringert. St. befindet sich derzeit in einem Prozeß zunehmender Integration.

(4) S., ein in Deutschland geborener Junge koreanischer Herkunft, fiel den Mitarbeiterinnen einerseits durch absolute Teilnahmslosigkeit und fehlende Ansprechbarkeit, andererseits durch extreme Schreckhaftigkeit auf. Da dieses Verhalten auch noch nach der üblichen Eingewöhnungsphase anhielt, trugen die Mitarbeiterinnen ihre Beobachtungen zusammen, um sie zunächst zu erklären. Dabei wurde u. a. die Hypothese aufgeworfen, daß S. hochgradig schwerhörig sei. Die darauf hin veranlaßten medizinischen und pädoaudiologischen Untersuchungen bestätigten diese Vermutung. S. erhielt nun - mit vier Jahren - ein Hörgerät. Die Eltern, denen die Schwerhörigkeit bis dahin noch nicht aufgefallen war, wurden nun - vor allem im Hinblick auf die Ausbildung der Verbalsprache - von der Pä-doaudiologischen Beratungsstelle unterstützt. Auch die Mitarbeiterinnen des Kindergartens lassen sich diesbezüglich fachlich beraten. Die Fallbesprechungen konzentrieren sich jetzt darauf, das beobachtete Verhalten von S. vor dem Hintergrund seiner eingeschränkten Erfahrungsmöglichkeiten verstehen zu lernen, somit keine ungerechtfertigt hohen Erwartungen und unangemessenen Anforderungen (etwa bezüglich des Erwerbs der Sprache und sozialer Kompetenzen) an ihn zu stellen, sondern zunächst seinem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung zu entsprechen, so daß er sich in der Umgebung des Kindergartens erst einmal wohlfühlen kann und gerne kommt. Erst wenn dies erreicht ist, wird die Frage nach Möglichkeiten der zunehmenden sozialen Integration aktuell.

Die Tatsache, daß rein zahlenmäßig wesentlich mehr Probleme mangelnden Integriertseins von nicht

behinderten Kindern zum Inhalt von Fallbesprechungen gemacht und einer Lösung zugeführt wurden, ist von vielen Eltern dankbar registriert worden (vgl. Abschnitt 4.3.). Die direkt betroffenen werteten das als wertvolle Hilfe, die indirekt betroffenen erkannten, daß die Minderung von Problemen anderer Kinder auch dem Wohlbefinden ihrer eigenen zugute kam.

Kritisch muß allerdings vermerkt werden, daß die Fallbesprechungen und Interventionen wesentlich wirkungsvoller im Kindergarten "Kunterbunt" gestaltet werden konnten, wo nicht nur günstigere äußere Rahmenbedingungen bestehen, sondern wo sich auch die Anzahl der Probleme in überschaubaren Grenzen hält.

3.4. Planung, Dokumentation, Analyse integrativer Arbeit

Wie in Abschnitt 2.4. ausgeführt wurde, hatte sich die wissenschaftliche Begleitung die Aufgabe gestellt, Dokumentationen wichtiger Aspekte der integrativen Arbeit zu erstellen. Als wichtig erschienen folgende Inhalte:

- Beispiele praktischer Arbeit, welche zeigen, wie Kinder mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen an gleichen Themen, Inhalten und Gegenständen gemeinsam spielen und lernen und dabei neue Erfahrungen gewinnen und bereits erworbene Erfahrungen festigen
- Entwicklungsverläufe einzelner Kinder vor dem Hintergrund der integrativen Arbeit und der konkreten Arbeitsbedingungen
- Vorgehen und Ergebnisse bei den Versuchen, auftretende Probleme zu lösen.

Mit diesen Dokumentationen sollten mehrere Ziele verfolgt werden:

- a) Das allgemeine verfügbare Wissen, wie integrativ gearbeitet werden kann, ist noch relativ gering und muß durch praktische Beispiele vergrößert werden. Nur auf einer solchen Grundlage kann dann das dringend notwendige wissenschaftlich fundierte Konzept einer integrativen Didaktik formuliert werden. Ein solches Konzept muß dann in den Kanon der Lehrinhalte zur Aus und Weiterbildung für pädagogische Berufsgruppen aufgenommen werden.
- b) Anders als traditionell arbeitende Einrichtungen im Erziehungs und Bildungssystem sind die integrativ arbeitenden Einrichtungen starkem öffentlichen Interesse, extrem kritischer Einstellungen ihrer Gegnerschaft (vor allem aus dem Lager der traditionellen Sonderpädagogik) und somit hohen Erfolgs- und Rechtfertigungszwängen ausgesetzt. Für die sich daraus ergebende Arbeit mit einer interessierten, kritischen oder gar gegnerischen Öffentlichkeit ist es nützlich, auch auf konkretes Material zurückgreifen zu können, das ein realistisches Bild vermittelt und Vorurteile - diese variieren zwischen überschwenglich positiv und diffamierend kritisch - überwinden hilft.
- c) Dokumentierte Praxis ist widerspiegelte, abgebildete Arbeit. Die betroffenen und beteiligten Personen erhalten dadurch eine Möglichkeit, andere Kategorien ihres Bewußtseins an ihr eigenes Handeln anzulegen als in den dokumentierten Situationen selbst, in denen sie unmittelbar handeln mußten. Somit dienen die Dokumentationen der Erweiterung des Bewußtseins, in dem die beteiligten und betroffenen Personen auf Merkmale, Bedingungen und Folgen ihres Handelns aufmerksam werden, auf welche sie in der konkreten Situation nicht geachtet haben. Die Auseinandersetzungen mit der eigenen Praxis sind dann besonders ergiebig, wenn sie in kooperativ-kollegialer Form zusammen mit anderen Personen erfolgen. Dabei ergeben sich oft sehr wichtige Denkanstöße und Impulse, wenn beispielsweise danach gefragt wird,
 - warum in der dokumentierten Situation gerade so (und nicht anders) gehandelt wurde

- welche Handlungsalternativen in der dokumentierten Situation bestanden hätten und wie sie zu bewerten sind
- ob, in welchen Punkten und warum die dokumentierten Situationen anders als geplant bzw. anders als erwartet verlaufen sind
- welche Veränderungen und Verläufe sich in wiederholten Dokumentationen zu vergleichbaren Inhalten (z. B. gleiches Kind in ähnlichen/verschiedenen Situationen; gleiche Situationen, z. B. Stuhlkreis, Basteln) feststellbar und wie sie zu erklären sind
- wie vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse und Interpretationen die weitere pädagogische Arbeit gestaltet werden kann oder sollte.

Fragestellungen dieser Art dienen der Analyse der konkreten Arbeit und können mehreren Zielsetzungen dienen.

- d) Sie können zur laufenden Verbesserung der eigenen Arbeit beitragen, indem die dokumentierten Vorgehensweisen, Arbeitsbedingungen und Ergebnisse mit eigenen und fremden Sollvorstellungen verglichen werden. Auf dieser Grundlage läßt sich dann die Frage klären, was wie zu tun ist, um die eigene Praxis den erwünschten oder erforderlichen Sollvorstellungen anzugleichen.
- a) Solche Analysen dienen nicht nur der unmittelbaren berufsbegleitenden Fortbildung, sondern sie lassen auch erkennen, in welchen Bereichen besonderer Qualifizierungs- und Fortbildungsbedarf besteht. Diese Erkenntnisse beziehen sich zunächst nur auf die in den Dokumentationen berücksichtigten Personen. Allerdings werfen sie auch Hypothesen für allgemeinere Schlußfolgerungen über Aus- und Fortbildungsinhalte auf.

Die Analysen lassen erkennen, welche Rahmenbedingungen sich günstig bzw. hemmend auf die integrative Arbeit auswirken. Insofern liefern sie Argumente für Forderungen nach verbesserten Rahmenbedingungen.

Die Analysen der praktischen Arbeit führten u.a. zu zwei wichtigen Erkenntnissen, aus denen sich die Notwendigkeit gründlicher Planung der pädagogischen Arbeit ableitete:

- Zum einen zeichneten sich zwischen einzelnen am Projekt beteiligten Mitarbeiterinnen bisweilen Probleme bei der Kooperation ab. Diese wurden von den Beteiligten so beschrieben und erklärt, daß die jeweils andere Person etwas völlig Unerwartetes oder etwas nicht Nachvollziehbares getan habe, das dann zu Verunsicherungen, Mißverständnissen, Konflikten und Formen der Distanzierung führte. Die weitere Analyse solcher Situationen ergab, daß die kooperierenden Mitarbeiterinnen mit unterschiedlichen Vorstellungen und Konzepten an das gleiche Thema herangegangen sind und daher jeweils im Sinne ihrer eigenen, nicht aber im Sinne einer gemeinsam vertretenen Logik gehandelt haben. Als Lösung dieses Problems bot sich die gemeinsame Planung der pädagogischen Arbeit, vor allem in den kooperativ zu gestaltenden Phasen, an.
- Zum anderen ergaben sich bisweilen bei den Analysen dokumentierter pädagogischer Praxis deutliche Mißverständnisse zwischen den beobachteten Personen und denjenigen, die ihre Arbeit analysierten. Diese Mißverständnisse wurden darauf zurückgeführt, daß die beobachtenden und analysierenden Personen nicht die Intentionen und Motive der beobachteten und handelnden Person kannten und bestimmten Handlungen falsche Beweggründe unterlegten. Um solche Mißverständnisse zu vermeiden, bot es sich an, die beobachtenden und beobachteten Personen gemeinsam planen zu lassen oder zumindest Einblick in die Handlungspläne der beobachteten Personen zu erhalten.

Vorgehen und Ergebnisse der Planung wurden teilweise selbst dokumentiert. Somit ließen sich diese Dokumentationen unter den gleichen Fragestellungen auswerten wie die Dokumentationen der konkreten

Die Realisierung dieses vor allem von der wissenschaftlichen Begleitung notwendig erachteten Arbeitsbereichs gestaltete sich nicht ganz so einfach wie ursprünglich gedacht.

- a) Viele Mitarbeiterinnen lehnten es zunächst mit verschiedenen Argumenten ab, ihre Arbeit beobachten, dokumentieren oder gar filmen zu lassen. Ausführliche Darstellungen und Erörterungen der Gründe für Dokumentationen (siehe oben) vermochten an der reservierten Einstellung nur wenig zu ändern. Es wurden schließlich Bedingungen ausgehandelt, unter denen Beobachtungen und Dokumentationen stattfinden sollten:
 - die Mitarbeiterinnen bestimmen selbst, welche Situationen beobachtet und dokumentiert werden
 - vor der Beobachtung werden die Mitarbeiterinnen darüber informiert, welche Aspekte ihrer Arbeit festgehalten werden, und sie müssen hiermit einverstanden sein
 - nach der Beobachtung erhalten die Mitarbeiterinnen alle Aufzeichnungen, und es wird ihnen Gelegenheit zu einer Stellungnahme und zu ausführlichen Erörterungen mit der wissenschaftlichen Begleitung gegeben.
- b) Nach ersten Anlaufschwierigkeiten wurde der Wunsch nach Beobachtung, Dokumentation und Analyse der pädagogischen Arbeit - besonders im Hinblick auf den oft schwierigen Umgang mit einzelnen Kindern - immer häufiger geäußert. Die wissenschaftliche Begleitung bemühte sich, diesen Wünschen nachzukommen. Dabei stellte sich heraus, daß die schriftlichen Aufzeichnungen der Beobachtungen sehr umfangreich wurden und sehr viel Zeit in Anspruch nahmen, und daß es - auch aus diesen Gründen - oft nicht gelang, bald nach Anfertigen der Aufzeichnungen die notwendige Zeit für die gemeinsamen Analysen zu finden. Es sammelte sich eine Zeit lang sehr viel Material an, das aber nur zum Teil so ausgewertet werden konnte, wie es den Vorstellungen aller Beteiligten entsprach. Ein Beispiel hierfür ist Dokument 5 im 2. Zwischenbericht (4). Gelöst wurde dieses Problem durch eine neue Vereinbarung: Neue Beobachtungen und Dokumentationen erfolgen erst dann, wenn die jeweils zuvorigen in zufriedenstellender Weise besprochen und verarbeitet worden sind.
- c) Bei den Analysen der dokumentierten pädagogischen Praxis zeigte sich, daß bezüglich der Vorstellungen über Formen und Inhalte der Planungstätigkeit erhebliche Unterschiede zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Erzieherinnen bestanden. Die wissenschaftliche Begleitung stellte sich vor, daß die Erzieherinnen ihre Planungen ziemlich stark und sehr bewußt abhängig machen von der Beantwortung mehrerer miteinander korrespondierender Fragenkomplexe:
 - Welche Spiel- und Lernangebote kenne ich, die ich einsetzen kann?
 - Über welche Kommunikationsformen verfüge ich?
 - Welche Bedürfnisse und Kompetenzen bringen die einzelnen Kinder ein, um sich mit meinen Spiel- und Lernangeboten sinnvoll und gewinnbringend auseinanderzusetzen?
 - Welche meiner Kommunikationsformen sprechen welche Kinder am besten an?
 - Welche der verfügbaren Spiel- und Lernangebote entsprechen den einzelnen Kindern in der Gruppe am ehesten und sind am besten geeignet, ihnen bestimmte, spezifische Erfahrungen zu vermitteln und bestimmte, beabsichtigte Entwicklungen zu begünstigen?
 - Welche Erfahrungen sollen welchen Kindern vermittelt werden, und welche Entwicklungen wollen wir dabei begünstigen?

Nicht allen Erzieherinnen fiel es sofort leicht, so zu fragen und im Sinne solcher Fragestellungen konsequent zu planen und zu handeln. Andererseits erkannten sie, daß es sinnvoll und notwendig für die Aufgaben der integrativen Pädagogik ist, die Planungen an diesen Fragen zu orientieren. Daher wurde dazu übergegangen, entsprechende Planungen gemeinsam mit der Heilpädagogin durchzuführen. Die wissenschaftliche Begleitung beteiligte sich hieran, gab Impulse, vor allem aber dokumentierte sie die Planungsarbeit und die Umsetzung der Planung in der konkreten Praxis. Die entsprechenden Analysen bildeten dann wieder die Grundlagen für die nächsten Planungen.

Zwischenzeitlich sind mehrere Erzieherinnen auch gern bereit, ihre so geplanten Spiel- und Lernangebote filmen zu lassen.

Abschließend sollen einige praktische Beispiele die Überlegungen, das Vorgehen und die dabei gemachten Erfahrungen veranschaulichen.

Ein Bericht der Heilpädagogin

Die manchmal etwas "graue" Theorie über die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder im Kindergarten wird in der täglichen Arbeit durch unsere Erfahrungen und Beobachtungen farbiger. Die Kinder entwickeln oftmals ihre eigenen Ideen, mit den Stärken und Schwächen untereinander umzugehen. Das erinnert mich an das Spiel des "Sandburgenbauens": Die Kinder haben ein gemeinsames Ziel, nämlich die Sandburg. Einige hantieren mit der Schaufel, um die Burg höher und höher wachsen zu lassen, andere klopfenden Sand fest, damit eine stabile Grundlage für die nachfolgende Verzierung geschaffen wird. Eine andere Gruppe von Kindern widmet sich dem Ausheben des "Krokodil- oder Drachengrabs". Später entstehen Irrgänge, Fenster und Türme. Jedes Kind ist mit seinen Ideen und seiner Tätigkeit sehr konzentriert dabei, es trägt das zum Entstehen der Sandburg bei, was es sich zutraut, was es kann, was es ausprobieren will. Von weitem betrachtet herrscht ein reges Arbeiten an der Burg.

Dieses Miteinander-Arbeiten, hier nach individueller Neigung und Fähigkeit, läßt sich auf viele Angebote in der pädagogischen Praxis übertragen, wenn sie dementsprechend von den Erzieherinnen gestaltet werden. Das Angebot soll auch zu neuen Handlungsmustern ermutigen und auffordern. Anhand von Beispielen wird dies deutlich:

In der Kindergruppe soll die Geschichte des "Kleinen Häwelmanns" in Form eines Rollenspiels nacherlebt werden. Für die Durchführung des Spiels wird ein großes Bett, in dem der "Häwelmann" liegen kann, benötigt. Die Kinder und die Erzieherinnen sprechen gemeinsam darüber, wie das Spielrequisit "Bett" entstehen könnte. Die Ideen werden gesammelt und die Materialien am nächsten Tag zusammengestellt: Ein großer Karton, Pappe für die Räder, Farben, Pinsel, Wasser, Papier, Scheren ...

Zuvor fanden Planungsüberlegungen im Team (Erzieherin, Heilpädagogin, wissenschaftliche Begleitung) statt, wie jedes Kind der Gruppe entsprechend seinem gegenwärtigen Entwicklungsstand an den notwendigen Aufgaben beteiligt werden könnte. Dabei kam man zu folgenden Ergebnissen:

Der Wagen sollte eine einheitliche Grundfarbe erhalten (hellblau). Der so grundierte Wagen sollte bunt dekoriert werden, und zwar mit ausgeschnittenen kleinflächigen Bildern (Blümchen, Herzen, usw.). Außerdem sollten die Räder mit einer einheitlichen Farbe versehen werden.

Für die Grundierung des Wagens wurden die beiden Jungen ausgesucht, denen es noch schwer fällt, gegenständliche Tätigkeiten auszuführen, die nicht schnell zum Erfolg führen und die viel Konzentration auf kleine Details erfordern. Die Bemalung der Räder sollte solchen Kindern überlassen bleiben, die entweder ganz allein arbeiten können und damit Erfahrungen sammeln sollen, oder die noch zu große Probleme haben, zusammen mit anderen Kindern zielstrebig zu arbeiten. Die Herstellung der Dekorationen dagegen sollte kooperativ erfolgen: Kinder, die lediglich Farben auf Papier bringen können, ohne dabei Begrenzungen einzuhalten oder gar bestimmte Formen abzubilden, sollen lediglich farbige Flächen herstellen. Kinder, welche bereits Formen zeichnen können, sollen diese auf den farbigen Flächen zeichnen. Kinder, welche diese Formen ausschneiden und zusammensetzen können, sollen dies tun. Die beiden Jungen, welche die Grundierung gemacht haben, sollen dann beim Aufkleben der ausgeschnittenen Formen helfen.

Das Projekt verlief dann entsprechend dieser Planung. Das anschließende Rollenspiel wurde gefilmt. Mit dem Film als Ergebnis dieses Projekts eröffneten sich wieder neue Möglichkeiten für die Kinder und die

Erzieherinnen. Damit wird die Erkenntnis festgehalten: Jedes Kind hat auf seine Weise einen wichtigen Beitrag zu dem Gesamtergebnis geleistet.

Die Fertigkeiten der Kinder wurden bei diesem gemeinsamen Projekt individuell genutzt und herausgefordert. Die einzelnen Arbeitsschritte hatten unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte, die von den jeweiligen Kindern zu bewältigen waren. Während das Ausschneiden der Blumen feinmotorische Fertigkeiten und ein hohes Maß an Geduld erforderte, waren die Aufgaben des Malens gerade für diese Kinder motivationsfördernd, die auf schnelle Erfolgserlebnisse angewiesen waren, um neue Handlungsmuster zu probieren.

In einem größeren Rahmen ist eine solche Planung, die die individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt, genauso durchführbar. Innerhalb des Themas "Ernährung" entstand das Projekt "Gemüse und Obst".

Zunächst wurden Grunderfahrungen mit den verschiedenen Gemüse- und Obstsorten gesammelt:

- Wie sieht das Gemüse/Obst aus?
- Wie schmeckt, riecht und fühlt es sich an?
- Wie und wo wächst es?

Welche realen Lebensbezüge haben nun aber diese Nahrungsmittel für uns Menschen? Dies versuchten die Erzieherinnen für die Kinder erlebbar zu machen, etwa beim Einkaufen: den Zusammenhang zwischen Gewicht und Geldbetrag; anschließend das Verarbeiten und Genießen dieser Lebensmittel. Im Kindergarten wurde ein "Gemüseladen" aufgebaut mit Holzkisten voll Gemüse/Obst und einer Gemüsewaage. Ein großes Schild lud die Eltern zum Einkaufen ein. Für die älteren Kinder war es sehr aufregend, die "Bestellungen" der Eltern entgegenzunehmen, die Nahrungsmittel abzuwiegen und den Geldbetrag zu kassieren. Die jüngeren Kinder hatten die gewünschten Tomaten, Kartoffeln, Zwiebeln, Äpfel und anderes aus der Holzkiste zu holen und auf die Waage zu legen. Zum Abschluß des Projektes wurde aus den übriggebliebenen Gemüsemengen eine Suppe gekocht und ein gemeinsames Mittagessen mit den Eltern organisiert.

In sehr lebhafter Form haben alle Kinder auf verschiedene Weise Erfahrungen mit dem Lebensmittel "Obst/Gemüse" machen können. Die einzelnen Lernschritte hatten immer eine Bedeutung für den nächstfolgenden Schritt:

- a) Wenn ich die Obst- und Gemüsesorten erkenne, kann ich sie nachher auf Wunsch anderen geben (Bedeutungslernen)?
- b) Gemüsemengen, die nicht verkauft werden konnten, werden verarbeitet (gemeinsames Handeln).
- c) Von dem Erlös der verkauften Lebensmittel wurden Spielmaterialien für die Gruppe angeschafft (sinnerfülltes Tun).

Genau wie bei dem vorherigen Projekt (der "Kleine Häwermann") sind nicht alle Erfahrungsschwerpunkte für alle Kinder gleich interessant. Die Aufgabe der Erzieherinnen ist es, durch Beobachtungen den momentanen Interessen- und Bedürfnisstand des einzelnen Kindes zu erkennen, um die Angebote so vielseitig zu gestalten, daß die Kinder vor Über- und Unterforderung geschützt sind. So wurde zum Beispiel das Projekt "Gemüse und Obst" um die Möglichkeit des Verkaufens mit dem Gebrauch der Waage und dem Zählen des Geldes erweitert.

Die individuellen Fertigkeiten der Kinder erfordern ein sehr differenziertes Lernangebot. Dieses gewinnt besondere Bedeutung, wenn eine angemessene Förderung von behinderten und nicht behinderten Kindern angestrebt wird. Die Handlungsaufgaben müssen für das betroffene Kind eine Herausforderung darstellen und im Zusammenhang mit der jeweiligen realen Erlebniswelt einen Sinn ergeben.

Weitere kleine Beispiele:

Für das vierjährige Mädchen A., ein Kind mit autistischen Verhaltensweisen, ist es noch eine zu hohe Anforderung, im Stuhlkreis die einzelnen Spiele mitzumachen. Dennoch gibt es Aufgaben, die A. gerne durchführt. Sie kann an die Tür gehen und sie öffnen, das im Flur wartende Kind kennt dieses Signal und weiß, daß es hereinkommen kann. A. wird mit der direkten Teilnahme am Spiel nicht überfordert, übernimmt aber schon einen Auftrag, der für den Ablauf des Spieles wichtig ist.

Für den fünfjährigen P., dessen Entwicklung allgemein verzögert ist, reichten die Wahrnehmungen und die Erfahrungen über das Sehen und Tasten nicht aus. Er hat die Gegenstände in den Mund genommen und "probiert". Innerhalb der pädagogischen Angebote wurden ihm (und der Gruppe) Grunderfahrungen vermittelt (wie z.B. Geschmack, Beschaffenheit verschiedener Gewürze, Lebensmittel), die ihm mit der Zeit ein differenzierteres Auswählen (schmeckt gut - schmeckt nicht) ermöglichten. Sein Bedürfnis, Erfahrungen über den Mund zu sammeln, wurde nicht reglementiert oder abgewertet, sondern für ihn nutzbar gemacht.

Für St., einen hörbeeinträchtigten Jungen, stellt ein in der Gruppe gesungenes Lied ein unverständliches Kauderwelsch dar. Er reagiert auf diese Form des Ausdrucks noch nicht. Durch die Umwandlung des Liedes in einen rhythmisch gesprochenen Text und dazugehörigen Bewegungen fühlt sich St. sehr wohl motiviert, die anderen Kinder aufmerksam zu beobachten und nachzuahmen. Er ist aus dem Gruppenspiel nicht länger ausgeschlossen, sondern kann sich beteiligen! Er kann Erfahrungen machen.

Diese kleinen Beispiele ließen sich beliebig fortsetzen. Durch die Bemühung, jedes behinderte Kind in seiner Individualität zu verstehen, konnten umfangreiche Lernsituationen initiiert und vom Kind genutzt werden.

Ergänzende Elemente zu solchen Lern- und Spielangeboten bietet die Psychomotorik, denn: Bewegung ist Leben.

Um sich selbst und die Welt zu verstehen und kennenzulernen, benötigt der Mensch, im besonderen Maße das Kind, Raum und Zeit für Bewegung. In regelmäßigen Psychomotorikgruppen werden Spielsituationen für behinderte und nicht behinderte Kinder geschaffen, in denen sie sich einzeln und gemeinsam mit verschiedenen Materialien auseinandersetzen. Es geht nicht um Gewinner und Verlierer - nicht um Können oder Nichtkönnen. Wichtig ist: sich selbst zu spüren, Bewegung, Sprache und Interaktionen mit anderen Kindern auszuprobieren. Und das gilt für alle Kinder - unabhängig von ihrem Lebens- oder Entwicklungsalter.

Die verschiedenen Spielansätze und Materialien haben einen großen Aufforderungscharakter und wecken Lust zum Experimentieren. Aus unserer Spielothek stehen den Kindern zum Beispiel große Schaumstoffbauteile, Pedalos, Schwungtuch, Trimpolin, Bodenpuzzleteile, Rollbretter, Kullerkegel und Rhythmikmaterialien zur Verfügung.

Sinnes- und Körpererfahrungen, groß- und kleinräumige Bewegungen werden ermöglicht und führen zu einer immer umfassenderen Handlungsmöglichkeit. Nachahmen, Ausprobieren, Lernen durch Versuch und Irrtum in Verbindung mit Sprache eröffnen dem Kind neue Denkmuster. Dabei orientieren sich die Spiel- und Übungssituationen an der Ganzheitlichkeit des Menschen. Körper, Seele und Geist bilden eine Einheit und werden durch verschiedene Phantasie und Kreativitätsmöglichkeiten gleichermaßen miteinander in Einklang gebracht. Jede Psychomotorikstunde wird zu einem Abenteuer, sei es das Testen eigener Möglichkeiten, das gemeinsame Finden einer Lösung oder das Wecken der Neugier. Bewegung ist viel mehr, als im herkömmlichen Sinn darunter verstanden wird. Bewegung ist Ausdrucksform für Gefühle, ist weiterhin Begegnung mit dem Versuch zu entdecken: "Was steckt eigentlich dahinter?" Und wer sich auch mal auf den Kopf stellt, dem eröffnen sich neue Sichtweisen.

Wir sind schon einen Schritt weitergegangen: Den Kindern des Kindergartens "Kunterbunt" steht ein eigens eingerichteter Bewegungsraum zur Verfügung, in dem sie sich in kleinen Gruppen selbstbestimmend beschäftigen. Dadurch sind psychomotorische Ansätze in den normalen Tagesablauf integriert. Für die Kinder bedeutet das die Möglichkeit, angestaute Energie in Bewegung umzusetzen, ohne andere Kinder in ihrem ruhigen Spiel zu stören oder dem lauten Treiben in der Gruppe eine Ruhephase in der Hängematte vorzuziehen. Besonders positiv wirkt sich dies auch auf die Kinder aus, die zeitweise eine kleinere Kindergruppe benötigen.

3.5. Einbezug externer Therapie- und Förderangebote

In Abschnitt 2.5. wurde schon auf die in der Konzeption des Projekts vorgesehene Zusammenarbeit der Kindergärten mit Therapeuten und pflegerischem Personal hingewiesen. Nicht bedacht bei der Konzeption des Projekts war aber die Tatsache, daß einige der behinderten Kinder als solche schon offiziell erfaßt und sich über die Frühförderungs- und Sonderpädagogischen Beratungsstellen sowie über das Gesundheitsamt in einem institutionell gebahnten System der Sonderpädagogik befanden.

Wie sich die Zusammenarbeit mit den Therapeutinnen sowie mit den Frühförder- und Beratungsstellen konkret anließ, schildert die Leiterin des Kindergartens "Forum":

"Eine gute Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Therapeuten ist unentbehrlich für das gemeinsame Ziel Integration. Die Therapeuten beobachten, behandeln die Kinder und beraten die Eltern. Ein ständiger Kompetenztransfer muß hier stattfinden. Die Erzieherinnen erhalten Informationen über Behinderungen lernen, bestimmte wichtige therapeutische Elemente mit in ihre Arbeit einzubeziehen, die Therapeuten bekommen Einblick in die Strukturen und die Möglichkeiten eines Kindergartens und können diese Erkenntnisse in ihre Maßnahmen einbeziehen. Mit einem ständigen Informationsaustausch, Fallbesprechungen, Reflektionen und Fortbildungen über spezielle Probleme können viele Möglichkeiten für die Kinder genutzt werden. Die Logopädin arbeitet an zwei Vormittagen in der Woche im Kindergarten. Die Behandlungen laufen über ärztliche Rezepte, eine Fortbildung oder Fallbesprechung monatlich wird im Rahmen des Projekts vom Diakonischen Werk finanziert.

Beispiel eines Verlaufs

Der Erzieherin fällt an einem Kind eine Sprachstörung oder -behinderung auf. Sie spricht mit den Eltern, bei Einverständnis beobachtet die Logopädin das Kind in der Gruppe oder in einer Einzelbetreuung. Sie bespricht dann mit den Eltern den weiteren Verlauf (Informationen, Rezept usw.). Während der Behandlung läuft ein Austausch von Information und Materialien. Es werden Spiele und Übungen aus der Therapie in die Gruppe übernommen, auch die anderen Kinder profitieren davon. In bestimmten Abständen informiert die Logopädin die Erzieherin im Rahmen von Fallbesprechungen oder Fortbildungen, die Erzieherin kann Rückmeldung geben über Reaktionen und Erfolge.

Zur Zeit werden sieben Kinder logopädisch behandelt, so daß die zur Verfügung stehende Zeit für Gespräche und Austausch bei weitem nicht unseren Bedürfnissen entspricht. Auch muß eine andere Finanzierung der Therapeutin angestrebt werden, die es uns und ihr erlaubt, die vorhandenen Möglichkeiten für die Kinder auszuschöpfen.

Die Kontakte mit der Krankengymnastikpraxis gestalten sich nach den Bedürfnissen der zu behandelnden Kinder. Es finden Behandlungen in der Praxis statt (hier ist auch manchmal eine Erzieherin mit dabei), es werden auch Behandlungen im Kindergarten durchgeführt. Andere Kinder können hin und wieder mitspielen, Übungen werden in den Kindergartenalltag übernommen (z.B. bei Hofspielen, beim Tumen oder beim wöchentlichen Schwimmen). Informationsfluß und Austausch müssen noch erweitert werden, aber auch hier ergibt sich wieder ein massives Zeitproblem.

Bei der Zusammenarbeit mit Sonderpädagogischen Beratungsstellen haben wir positive und auch negative Erfahrungen gemacht. Alle Stellen zeigten sich bei Gesprächen an unseren Ideen und unserer Arbeit interessiert und auch bereit zu gegenseitigem Informationsaustausch und gemeinsamen Aktionen. Zum Beispiel arbeitete eine Lehrerin von der Beratungsstelle der Graf-von-Galen-Schule über Jahre einmal wöchentlich mit einem Kind im Kindergarten. Der Informationsaustausch mit der Gruppenleiterin, Fallbesprechungen in größeren Abständen mit allen Beteiligten, gemeinsame Elterngespräche gaben die Gelegenheit, die besten Möglichkeiten für das betroffene Kind zu suchen und zu nutzen. So mußte dieses Kind nach zwei Jahren Kindergarten mit einer sehr erfolgreichen Entwicklung in eine Sondereinrichtung, weil zur Entlastung der Mutter eine Ganztagsbetreuung unerlässlich wurde.

Diese fehlende Ganztagsbetreuung ist für einige der Beratungsstellen eine häufig genannte Begründung, wenn sie Eltern empfehlen, ihr Kind in eine Sondereinrichtung zu geben. Auch eine intensive, spezielle Förderung, die bessere Chancen für die weitere Entwicklung des Kindes bietet, wird den Eltern zugesagt. Leider passiert das oft, ohne daß die Beratungsstellen sich mit uns in Verbindung setzen und unsere Erfahrungen mit dem betroffenen Kind mit einbeziehen. Die Eltern werden dann vor eine schwierige Entscheidung gestellt, die ihnen durch eine bessere Zusammenarbeit der Institutionen sicher erleichtert werden könnte.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß nach unseren Erfahrungen mit den unterschiedlichen Beratungsstellen die Akzeptanz unserer integrativen Arbeit abhängig ist von der Einstellung des/der Beraters/in und für jedes einzelne Kind wieder neu erarbeitet werden muß. Dieses Problem hatten wir bereits, bevor wir uns dem Projekt angeschlossen haben, und eine entscheidende Veränderung hat sich bis heute nicht gezeigt."

3.6. Zusammenarbeit mit den Eltern'

Die Überlegungen und Erfahrungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern beschreibt die Leiterin des Kindergarten "Kunterbunt":

"Die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder wirft die Frage auf, inwieweit sich die Elternarbeit von den nicht integrativ arbeitenden Einrichtungen unterscheidet. Die Bestimmungen und Forderungen sind sicher für alle Kindergärten gleichermaßen anzuwenden. Jedoch kann und darf nicht übersehen werden, daß die Integration in der Elternarbeit die Zusammenführung zweier eigenständiger Aufgabenstellungen fordert. Einerseits müssen wir die Eltern der nicht behinderten Kinder mit dem Integrationsgedanken und der damit neuen pädagogischen Sichtweise vertraut machen, um Unsicherheiten abzubauen. Andererseits stehen wir vor der Aufgabe, die Eltern der behinderten Kinder über die Möglichkeiten und Grenzen des Kindergartens aufzuklären, um eventuellen übersteigerten Erwartungen an die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder vorzubeugen.

Das intensive und offene Aufnahmegespräch, zu dem außer der Leiterin und Gruppenleiterin großenteils auch die Heilpädagogin hinzugezogen wird, hat sich sowohl bei Eltern behinderter, als auch nicht behinderter Kinder als positiv erwiesen. Ängste, Unsicherheiten und Erwartungen konnten im Vorfeld abgeklärt werden. Ein Einführungsabend, an dem anhand von Dias die pädagogische Arbeit unseres Kindergartens und die daraus resultierende Konzeption vorgestellt wird, bietet den Eltern aller künftigen Kindergartenkinder die Möglichkeit des Kennenlernens. Die intensive Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten wird auch in den Beratungsgesprächen sichtbar, die von Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder gleichermaßen wahrgenommen werden. Mit den Erzieherinnen, der Heilpädagogin und den Therapeuten werden Probleme besprochen und nach gemeinsamen Lösungsmöglichkeiten gesucht. Elternabende, die teilweise themenbezogen auf den Rahmenplan abgestimmt sind oder ein anderes brisantes Thema beinhalten, werden je nach Interesse der Eltern mehr oder weniger besucht. So gestaltete sich z.B. der Elternabend mit dem Thema "Liebe und Wut tut gut" als ein Erleben der eigenen Gefühlswelt und somit auch als ein Stück Nähe zu den anderen Teilnehmern. Damit wollen wir dokumentieren, welch hoher Stellenwert neben der

inhaltlichen und kindbezogenen Elternarbeit (Elternabende, Bastelabende, Gesprächsrunden usw.) dem Kontakt auf der Beziehungsebene zukommt. Gruppenintern organisierte "Stammtische" zeigen, daß diese Bindungen auch über den Kindergartenalltag hinaus gewünscht werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Elternbeirat und Erzieherinnen basiert auf einer offenen, herzlichen und vertrauensvollen Atmosphäre, in welcher Probleme besprochen und Aktivitäten gemeinsam geplant und durchgeführt werden können. Dank der Mitarbeit des Elternbeirates und engagierter Eltern waren folgende Aktivitäten möglich:

- Beteiligung am Stadtteilstfest mit einer Tombola und Vorstellung unseres Integrationskindergartens in der Öffentlichkeit
- Verschönerung unseres Kindergartens durch Streichen des Flures - Einrichtung einer Spielecke im Flur - Ausstattung aller Kinder mit einheitlichen Tumsäckchen - Organisation eines Grill-, bzw. Sommer- und Laternenfestes, Projekte mit den Kindern
- im Rahmen des Erntedankfestes ein Obst- und Gemüsemarkt als Verkaufsstand
- in der Adventszeit eine Konditorei zum Verkauf von Plätzchen und Kuchen.

Die Beteiligung des Elternbeirates bei projektbezogenen Veranstaltungen und Sitzungen ist eine Selbstverständlichkeit. Seit dem neuen Kindergartenjahr besteht für alle Eltern die Möglichkeit, an Besprechungen des Elternbeirates und der Erzieherinnen teilzunehmen.

Die gemeinsamen Aktivitäten von Eltern behinderter und nicht behinderter Kinder und die daraus resultierenden Kontakte und Beziehungen zeigen, daß Integration nicht mit der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder aufhört, sondern sich auch auf das alltägliche Zusammenleben positiv auswirkt.

Integration heißt Eingliederung, Annahme und Akzeptanz aller am Projekt Beteiligten in einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre. Sie wiederum ist die Voraussetzung für eine intensive und konstruktive Elternarbeit, die der Integration positiv gegenübersteht. Wie eine überzeugte Elternschaft aussieht, die hinter der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder steht, zeigte sich bei der Durchsetzung der Intensiv-Kooperation an der Fröbelschule in Heidelberg-Wieblingen. Hier war es immerhin gelungen, einige der schulpflichtig gewordenen stärker behinderten Kinder unseres Kindergartens zusammen mit ihren Alterskameraden aus dem Kindergarten in einer "Kooperations-Klasse" einzuschulen, wo sie zwar offiziell als Schüler einer Sonderschule in den Lernfächern von den übrigen Mitschülern getrennt unterrichtet werden, aber ansonsten mit dabei sind.

Es gäbe sicher ein falsches Bild, wollten wir die positive Zusammenarbeit mit den Eltern alleine für ein Gelingen der Integration im Kindergarten verantwortlich machen. Eine wesentliche Rolle spielen im Zusammenhang gesehen sicher auch die Möglichkeiten der Eltern selber, solch eine Arbeit und Idee zu unterstützen. Schwierige familiäre Situationen, überhaupt das soziale Umfeld des Kindergartens, müssen in Überlegungen, wie die Elternarbeit zu gestalten ist, miteinfließen.

Es wäre wünschenswert, wenn sich die Möglichkeit der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder durchsetzen könnte und über die Elternarbeit hinaus zu einem Umdenken in unserer Gesellschaft beitragen würde."

3.7. Fortbildung der Erzieherinnen

Wie zuvor schon ausgeführt wurde, sind die Erzieherinnen in ihrer Ausbildung nicht speziell auf den Aufgabenbereich der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder vorbereitet worden. Deswegen mußten die fehlenden Qualifikationen nachträglich erworben bzw. vermittelt werden. Anders als etwa beim Modellversuch "Integrative Kindertagesstätte Weinheim" begann das Projekt ohne entsprechende

Vorbereitungen der Erzieherinnen - sei es durch Kurse, Hospitationen oder Fachlektüre. Auch zeitlich befristete Freistellungen waren nicht möglich. Daher kamen nur Formen praxisbegleitender Fortbildung - heißt Einarbeitung in den neuen Aufgabenbereich - in Betracht.

Die Konzeption dieser Fortbildung im Sinne einer Einarbeitung besorgte die wissenschaftliche Begleitung. Die Durchführung oblag der zuständigen Fachberaterin des Diakonischen Werkes. Wesentliche inhaltliche, methodische und organisatorische Gesichtspunkte einer solchen Fortbildungskonzeption sind in Dokument 1 des 2. Zwischenberichts (4) festgehalten.

Die Inhalte entsprechen im Wesentlichen den in Abschnitt 1.3.1. dargelegten pädagogischen Gesichtspunkten der Konzeption des Projekts.

Die im 2. Zwischenbericht (4) dargelegten Methoden und Organisationsformen sind inzwischen noch ergänzt worden. So liegen zu mehreren Formen einschlägige Erfahrungen vor.

- a) Die Fallbesprechungen zur Vorbereitung, Kontrolle und Auswertung von Interventionen sind im Abschnitt 3.3. ausführlich dargestellt worden. - Diese Form der Fortbildung gehört sicher zu den ergiebigsten und nützlichsten, ist jedoch an die fachliche Kompetenz der hinzugezogenen Experten gebunden und relativ zeit- und personalintensiv. Allerdings spiegelt sich die investierte Beratungszeit unmittelbar in der Aufarbeitung der vergangenen und in der Veränderung der künftigen Praxis wider, so daß ihr Wert direkt erfahrbar ist.
- b) Eine den interventionsbezogenen Fallbesprechungen ähnliche Form praxisbegleitender Fortbildung entwickelte sich durch die Einbeziehung der Therapeutinnen in die Arbeit der Kindergärten. Die Mitarbeiterinnen lernten von den Therapeutinnen auf zweierlei Wegen: Zum einen waren sie - sofern es ihre knappe Zeit zuließ - bei der Therapie, zu der auch andere, nicht therapiebedürftige Kinder hinzugezogen wurden, direkt zugegen. Dies begünstigte die kontrollierte Übernahme therapeutisch wichtiger Umgangsformen für die jeweils betreffenden Kinder in erheblichem Maße. Zum anderen nahmen sie an regelmäßigen Informationsveranstaltungen teil, in welchen die Therapeutinnen über ihre spezielle Arbeit mit den betreffenden Kindern sowie ganz allgemein über Formen, Ursachen und Therapien der von ihnen behandelten Störungen referierten.
- c) Bei Aufnahme eines Kindes mit einer Schädigungsform, die den Mitarbeiterinnen noch nicht bekannt war, erhielten sie von der Heilpädagogik oder der wissenschaftlichen Begleitung gezielte Informationen über Ursachen, Formen, Auswirkungen und angemessene pädagogische Konzepte. Parallel dazu wurden halbtägige Hospitationen in solchen Institutionen (meistens Sonderkindergärten) durchgeführt, welche diese Kinder üblicherweise betreuen. Bisweilen wurden auch Vertreter(innen) dieser Institutionen zu speziellen Referaten eingeladen, in denen sie über ihre Arbeit informierten.
- d) Eintägige Hospitationen wurden auch an integrativ arbeitenden Kindertagesstätten (Frankfurt, Darmstadt) sowie beim "Regenbogen-Kindergarten Mannheim", einem Sonderkindergarten, der auch nicht behinderte Kinder aufnimmt, durchgeführt. Diese sehr gute Fortbildungsmöglichkeit konnte wegen der relativ großen räumlichen Distanz zu den nächstgelegenen integrativ arbeitenden Einrichtungen leider nicht ausgiebig genug genutzt werden. Entsprechende Videofilme über solche Einrichtungen, die im Rahmen anderer Fortbildungsveranstaltungen gezeigt und besprochen wurden, stellen keinen angemessenen Ersatz für die direkte Begegnung mit der pädagogischen Arbeit und den damit befaßten und davon betroffenen Menschen dar.
- e) Über die gemeinsamen Planungen der integrativen Arbeit und ihre unmittelbare Kontrolle und Auswertung im Zusammenhang mit der Reflektion der anschließenden praktischen Erfahrungen ist schon in Abschnitt 3.4. informiert worden. Diese Form der praxisbegleitenden Fortbildung ist ähnlich

4. Bilanzierungen

einzuschätzen wie die nach dem gleichen Prinzip konzipierten Fallbesprechungen für notwendige Interventionen.

Für die Planung längerfristiger Projekte wurden bisweilen auch längere Besprechungen (einmal ein ganzes Wochenende) angesetzt. Eines dieser Projekte wurde gefilmt. Dieses Material war Grundlage für eine interne Fortbildungsveranstaltung, in der über das zugrundeliegende Projekt und die damit verbundenen Grundgedanken informiert und diskutiert wurde. Diese Form der Fortbildung wurde als sehr ergiebig bezeichnet. Ein weiteres Projekt ist inzwischen gefilmt worden und soll ebenfalls im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung diskutiert werden.

- f) Der in Abschnitt 3.3. bereits erwähnte "Leitfaden" ist Inhalt, zum Teil aber auch Ergebnis vieler gemeinsamer Besprechungen mit den Mitarbeiterinnen gewesen. Diese Besprechungen zur Systematisierung und Konkretisierung eines eigenen Inventars von Kriterien integrativer Arbeit verbinden Praxis und Theorie miteinander und dürften ebenfalls als eine gute Möglichkeit der praxisbegleitenden Fortbildung gelten. In den letzten Monaten wurde die Arbeit zur Verbesserung und Erweiterung des Leitfadens durch die Einbeziehung von Videoaufnahmen aus der praktischen Arbeit ergänzt. Diese Form der Weiterbildung begrüßten die beteiligten Erzieherinnen ausdrücklich.
- g) Die wissenschaftliche Begleitung veranstaltete einmal ein mehrtägiges Seminar. Dieses führte auf theoretisch anspruchsvollem Niveau in die Grundgedanken und Grundsätze integrativer Pädagogik ein. Über dieses Seminar wurde ein ausführliches Protokoll angefertigt (Dokument 2 im 2. Zwischenbericht (4)). Es kann als Einstiegslektüre für neu ins Projekt hinzukommende Mitarbeiterinnen dienen, bedarf aber in diesen Fällen erläuternder Diskussionen.

4. Bilanzierungen

Wie die im vorigen Kapitel dargestellte Arbeit, ihre Bedingungen und Folgen eingeschätzt werden, sollen die nachfolgenden Ausführungen belegen.

4.1. *Einschätzungen zweier Gruppenleiterinnen*

"Im Sommer 1987 wurde das Projekt 'Behinderte Kinder im Regelkindergarten' auf Impulse der Elterninitiative und des Diakonischen Werkes Baden in unserem Kindergarten in Wieblingen gestartet.

Der Anfang war recht schwer, da wir ein ganz neues Team waren und es keine Vorbereitungsphasen gegeben hat; außerdem gab es kaum konkrete Vorstellungen, wie dieses Projekt überhaupt aussehen sollte. Die einzige Grundlage des Diakonischen Werkes sah vor: Integration behinderter Kinder im Regelkindergarten unter Regelbedingungen mit Hilfe einer Stützpädagogin, die gleichzeitig auch die Projektleitung innehat.

Anfangs fehlte jede finanzielle Unterstützung für therapeutisches Spielmaterial, Fachbücher usw. Notwendige Veränderungen der Rahmenbedingungen, zum Beispiel Personalaufstockung und Gruppenreduzierung, waren unbeachtet gelassen.

Schon nach kurzer Zeit stellten wir fest, daß eine qualitative integrative Arbeit unter diesen Bedingungen nicht möglich ist. Die integrative Arbeit erfordert wesentlich mehr Arbeitsaufwand, vor allem viel Zeit für Besprechungen, Beobachtungen, Planungen, Lesen von Fachliteratur, Koordination mit anderen Institutionen und vieles mehr. Deshalb begann nun ein zielstrebig, nicht leichter und sehr langwieriger Kampf um die Verbesserung der Rahmenbedingungen und um Aufstockung der finanziellen Mittel.

Einige Ziele wurden hier inzwischen erreicht. So wurde Geld zur Anschaffung von therapeutischem Spielmaterial zur Verfügung gestellt, dann wurde eine 70-Prozent-Stelle zu einer 100-Prozent-Stelle erweitert, eine Fachbibliothek eingerichtet, und der Kindergarten wurde einmal im Monat mittags für Besprechungen

und Planungen geschlossen.

Die erreichten kleinen Teilerfolge gaben immer wieder neuen Mut und Energie zur Weiterführung der Projektarbeit. Nach einem weiteren Jahr wurde das Projekt auf den Kindergarten Emmertsgrund ausgedehnt. Dadurch wurden eine engere Zusammenarbeit der beiden Kindergärten und wichtige gemeinsame Fortbildungen unter Leitung der Pädagogischen Hochschule über Integration möglich. Aufgrund der praktischen Arbeit und der Fortbildungen kam es zu einem neuen Forderungskatalog an die Träger und an das Diakonische Werk Baden. Durch die Projektarbeit in den Integrationskindergärten war es uns möglich, verschiedene Sondereinrichtungen und integrative Einrichtungen zu besuchen und tageweise zu hospitieren. Das gab uns einen größeren Einblick in die Arbeit der Behindertenpädagogik, von dem wir einiges in unseren Kindergartenalltag integrieren konnten. Die vielen neuen Eindrücke veränderten unsere Pädagogik für die Gruppenarbeit. Wir lernten, die Kinder in ihrer Individualität zu erkennen, zu beobachten, dementsprechend zu planen und ihren Fähigkeiten gemäß zu fördern, somit jedem einzelnen gerecht zu werden.

Bei der Arbeit ergab sich häufig, daß nicht die sogenannten 'behinderten Kinder' die großen Probleme darstellten, sondern vielmehr die 'normalen Kinder' mit ihren Verhaltensauffälligkeiten. Hierin zeigt sich, wie wichtig und positiv die integrative Arbeit für alle ist. Im Laufe der Jahre wurde uns immer mehr bewußt, daß der Umgang mit Behinderten für Kinder wesentlich natürlicher ist, als Erwachsene es erwarten oder selbst damit umgehen können. Die behinderten Kinder, die wir während dieser Zeit betreuten, waren ein Bestandteil der Gruppe wie jedes andere Kind auch.

Durch unsere Projektarbeit lernten wir viele neue Menschen kennen, wie zum Beispiel Berater aus verschiedenen Frühförderstellen und anderen pädagogischen Einrichtungen, betroffene Menschen oder Therapeuten. Nach Gesprächen war es uns sogar möglich, Therapeuten (Logopädie, Krankengymnastik etc.) für den Kindergarten zu gewinnen, das heißt, sie kamen an bestimmten Tagen in den Kindergarten und führten dort Einzel- oder Gruppentherapie durch. Uns wurde dadurch ein großer Einblick in unterschiedliche Therapieformen gewährt, die wir auch teilweise in unsere praktische Arbeit umsetzen konnten.

Die ganzen Veränderungen brachten eine intensive Elternarbeit mit sich. Einige Eltern mußten anfangs von der Integrationsarbeit überzeugt werden, was uns auch gut gelang. Inzwischen haben wir auch eine gute Unterstützung von seiten der Eltern.

Auch die Öffentlichkeitsarbeit nahm viel Zeit in Anspruch. Oft mußten wir unser Projekt vorstellen, wurden zu Elternabenden anderer Einrichtungen eingeladen, um zu berichten, Zeitungsartikel wurden veröffentlicht oder wir wurden von Fernsehanstalten eingeladen. Was die Projektarbeit belastete, war ein häufiger Personalwechsel seitens der Stützpädagogen, der wissenschaftlichen Begleitung und auch der Erzieherinnen. Rückblickend möchten wir sagen, daß Integration wünschenswert ist, jedoch viel Einsatz der einzelnen Beteiligten erfordert.

Mit viel Engagement haben wir es durchgesetzt, daß zumindest in einem der beiden Kindergärten eine Gruppenreduzierung und eine Personalaufstockung möglich waren. Sehr positiv ist auch die Einrichtung der Spielothek und Fachbücherei zu sehen, für die das Diakonische Werk Baden aufkam.

Integration ist für jeden Kindergarten unter den richtigen Bedingungen ein erstrebenswertes Ziel vor allem dann, wenn sie nicht mit dem Kindergarten aufhört, sondern auch in der Schule weitergeführt wird. So war es bei einigen unserer behinderten Kinder möglich, sie in die Regelschule zu integrieren. Integration ist für uns beide ein wichtiger Bestandteil unseres Lebens geworden, sie hört für uns nicht beim Abschließen der Kindergartentür auf."

4.2. Stellungnahme einer Kindergartenleiterin

"In Heidelberg-Emmertsgrund begann vor 17 Jahren der Bau eines neuen Stadtteils. Bis heute wird noch weiter gebaut. Man wollte hier ganz neue Wege gehen - Sozialwohnungen und Eigenheime, Mietwohnungen und Eigentumswohnungen wurden gebaut. Menschen aller Schichten sollten zusammenleben. Geschäfte, Arztpraxen, öffentliche Einrichtungen, Restaurants usw. sollten die Bewohner des Emmertsgrund von der Stadt Heidelberg unabhängig machen. Einige Vorstellungen konnten verwirklicht werden, vieles hat sich anders entwickelt, als es geplant war.

So schwierig, wie es im Stadtteil aussieht, sind auch die Verhältnisse in unserem Kindergarten, der vor 15 Jahren von der Evangelischen Kirchengemeinde Heidelberg hier gebaut wurde. Die Kinder kommen aus allen sozialen Schichten, aus vielen verschiedenen Nationen und Kulturen, aus den unterschiedlichsten Religionen. Alleinerziehende und Großfamilien, Arbeitslose und Gastprofessoren der Universität treffen sich hier. Eine sehr hohe Fluktuationsrate erschwerte in den ersten Jahren die Arbeit erheblich.

Entsprechend diesen Bedingungen, mit denen unsere Kinder leben, mußte die Konzeption unseres Kindergartens entwickelt werden und sich laufend den sich ändernden Anforderungen anpassen. Wir müssen von den Lebenssituationen der einzelnen Familien ausgehen, familienunterstützende, familienersetzende, und familienergänzende Angebote erfordern immer wieder neue Überlegungen, Planungen und Erprobungen. Rückschläge und Enttäuschungen müssen verarbeitet werden, Erfolge setzen neue Motivationen frei. Diese Situation schafft von Anfang an unvermeidliche Konsequenzen für unsere Arbeit.

Integrationsarbeit ist erforderlich für die nichtdeutschsprachigen Familien (immer zwischen 30 und 50 Prozent), für Familien mit sozialen Problemen, für Flüchtlingsfamilien, für Familien mit behinderten Kindern - ein Kindergarten für alle.

Seit Jahren betreuen wir Kinder mit ganz unterschiedlichen körperlichen, geistigen und seelischen Behinderungen. Im Rahmen unserer Möglichkeiten und manchmal auch darüber hinaus versuchen wir, mit den behandelnden Therapeuten und Ärzten in ständiger Verbindung zu bleiben, Informationen zu bekommen und unsere Kompetenz auf vielen Gebieten zu erweitern. So ist es uns gelungen, Therapeuten in den Kindergarten zu holen, Verbindungen mit Beratungsstellen herzustellen, Ärzte für unsere Vorstellungen zu interessieren. Eine Logopädin arbeitet seit Jahren zweimal wöchentlich im Kindergarten, eine Krankengymnastin kommt bei Bedarf (beides läuft "unter Rezept"), Mitarbeiter der Frühförder- und Beratungsstelle arbeiten zeitweise mit den Kindern im Kindergarten.

Bedingt durch die unterschiedlichen Familienstrukturen ist auch die Akzeptanz der Eltern gegenüber der Behinderung ihres Kindes bei uns ein großes Problem. Häufig müssen wir die Eltern vorsichtig darauf hinweisen, daß bei ihrem Kind etwas anders läuft, als zu erwarten ist. Von hier bis zu einer wirksamen Hilfe für das Kind ist es oft ein weiter Weg, der viel Geduld und Einfühlungsvermögen erfordert. Um bei all diesen Aufgaben praktische Hilfe, theoretische Unterstützung, neue Informationen zu bekommen und um die Notwendigkeit dieser Arbeit mehr an die Öffentlichkeit zu bringen, haben wir uns 1988 dem bereits im Kindergarten Wieblingen laufenden Projekt angeschlossen (damals betreuten wir sechs behinderte Kinder). Aufgrund unserer langen Erfahrung sind wir überzeugt, daß Integration nicht Sache des 'Projektes' bleiben darf und mit ihm endet, sondern in jeder Einrichtung die Möglichkeit geschaffen werden muß, den Bedürfnissen wirklich aller Kinder und ihrer Familien entgegenkommen zu können.

Der Wille dazu ist bei vielen Erzieherinnen/Erziehern vorhanden, Eltern nutzen die Chance für ihre Kinder, Fachleute erkennen die Vorteile des gemeinsamen Lebens - nun fehlen noch die gesellschaftliche Akzeptanz und die politische Durchsetzung der optimalen Bedingungen für diese Aufgabe. Wir hoffen, daß unsere Mitarbeit im Projekt einen Beitrag dazu leistet und fordern, daß die vielen Bekenntnisse zur Integration endlich spürbar in die Tat umgesetzt werden."

4.3. Das Integrationsprojekt aus Sicht der Eltern

"Man merkt es erst nach einiger Zeit, daß im Evangelischen Kindergarten im Viernheimer Weg Kinder, Erzieherinnen und auch die Eltern nicht von dem Kindergarten, sondern immer häufiger von 'unserem Kindergarten' sprechen. Ein Zufall - wohl kaum, wenn man sich etwas intensiver mit unserem Kindergarten beschäftigt, der ein besonderes Merkmal aufweist. Seit einigen Jahren läuft hier das Projekt 'Integration behinderter Kinder in Regeleinrichtungen'. Gesunde und sogenannte behinderte Kinder besuchen zusammen unseren Kindergarten. Welche Vorteile dies für die sogenannten behinderten Kinder hat, wurde schon häufig dargestellt. Was bringt nun diese Integration den anderen im Kindergarten Beteiligten?"

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß dieses Projekt zu einer umfassenden Integration im Kindergarten geführt hat, und das heißt:

- Die Kinder wachsen ganz selbstverständlich mit ihren Kameradinnen und Kameraden, die eine Behinderung haben, auf. Die Behinderung selbst ist im Kindergartenalltag kein Thema mehr. Das, was viele Erwachsene nicht können - der selbstverständliche Umgang mit der Behinderung anderer -, leben die Kinder in unserem Kindergarten vor. Das liegt mit u.a. an der guten Atmosphäre, die durch die kleinen Gruppen möglich wird, am gut geschulten Personal und den klaren Konzepten. Die Kinder kommen sich näher!
- Die Eltern engagieren sich in ungewöhnlich hohem Maße für den Kindergarten. Der Kontakt zum Kindergarten beschränkt sich nicht auf das Bringen und das Abholen der Kinder. Vielmehr bestehen ein enger Kontakt und Erfahrungsaustausch zwischen den Eltern. Aktionen werden gemeinsam besprochen und durchgeführt. So vergeht kein Monat, ohne daß irgend etwas ansteht und man sich trifft. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die Veranstaltungsangebote an die Eltern, die sich mit pädagogischen Fragen beschäftigen. Daß die Elternabende überfüllt sind, ist schon eine Selbstverständlichkeit.
Die Eltern kommen sich näher!
- Für die Erzieherinnen ist das Wort vom 'Dienst nach Vorschrift' ein Fremdwort. Die Arbeitsbelastung ist - bedingt durch das verstärkte Eingehen auf die sogenannten behinderten Kinder, durch die Projekte und zusätzlichen Aktionen - sehr hoch. Dennoch, oder gerade deshalb, sind das Engagement hoch und das Betriebsklima gut.

Die Erzieherinnen kommen sich näher!

Die Integration der sogenannten behinderten Kinder ist eine große und schwierige Aufgabe, die diesen Kindern helfen soll. Sie bringt jedoch auch den nicht behinderten Kindern nur Vorteile, wie auch den Eltern und den Erzieherinnen. So arbeitet eine Heilpädagogin in regelmäßigen Abständen gemeinsam mit sogenannten behinderten und nicht behinderten Kindern.

Dabei wird nicht nur speziell auf die einzelnen Behinderungen eingegangen, vielmehr werden die motorischen Fähigkeiten und die Persönlichkeitsbildung aller Kinder gefördert. Krankengymnasten und Logopäden, die ebenfalls regelmäßig in den Kindergarten kommen, betreuen auch die Kinder, die 'nur' Haltungsschäden oder Sprachprobleme haben. Diese intensive Beschäftigung mit den Kindern hat den großen Vorteil, daß Verhaltensauffälligkeiten schon sehr früh erkannt werden können und dadurch ein rechtzeitiger Therapiebeginn möglich ist.

Es ist für uns Eltern ein gutes Gefühl, unsere Kinder in besten Händen zu wissen - ein gutes Gefühl, das dadurch verstärkt wird, daß durch die gute und qualifizierte Besetzung unseres Kindergartens eine Beratung selbst bei alltäglichen Fragen der Erziehung möglich ist.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die sogenannten behinderten Kinder ein großer Gewinn für unseren Kindergarten sind. Durch das Projekt wurde eine echte Integration aller am Kindergartenalltag Beteiligten möglich. Dies ist wahrscheinlich der Grund, weshalb wir von 'unserem Kindergarten' sprechen-einem Kindergarten, den man dank seines Konzeptes auch als '5-Sterne-Kindergarten' bezeichnen kann.

In diesem Zusammenhang begrüßen wir, daß sich das Integrationsprojekt an der Grundschule etabliert hat.

Und der andere Kindergarten....

Als sich unser Gemeindekindergarten im Emmertsgrund im Jahre 1988 dem Projekt 'Behinderte und nicht behinderte Kinder im Regelkindergarten' anschließen wollte, wurden wir Eltern zum Informationsabend eingeladen. Zuerst waren wir erstaunt, und unsere erste Reaktion war: 'Ihr macht das doch schon seit zehn Jahren, wozu brauchen wir ein Projekt?' Nach den ausführlichen Informationen waren wir zwar noch skeptisch, haben aber gesehen, daß dieses Projekt für uns alle, Eltern, Kinder und Kindergartenmitarbeiterinnen, positive Auswirkungen hat.

Grundsätzliche Übereinstimmung bestand und besteht darin, daß unser Kindergarten ein 'Kindergarten für alle' ist. Uns allen ist selbstverständlich, daß Kinder aus allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft in den Kindergarten gehören - Ausgrenzung war und ist kein Thema.

Nun sind fast fünf Jahre 'Projektarbeit' vergangen - eine Zeit, in der alle Beteiligten auch Nachteile hinnehmen mußten. Wir Eltern und Kinder mußten mehr Schließungszeiten des Kindergartens überbrücken, die Erzieherinnen waren mehrfach belastet durch zusätzliche Fortbildungen, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (z.B. Pädagogische Hochschule), Planungen und Aufarbeitungen.

Viele Vorteile für alle Kinder brachte natürlich die erweiterte Personalsituation: durch intensivere Betreuung auch bei einzelnen Kindern, Angebote in Kleingruppen, mehr Zeit für Gespräche von Eltern und Mitarbeiterinnen, eine lebendige Atmosphäre im Kindergarten.

Wir - alle Eltern - hoffen, daß nach Beendigung des Projekts alle Beteiligten die Vorteile einer integrativen Arbeit wirklich erkannt haben, Verbesserungen der Bedingungen bestehen bleiben (z.B. zusätzliche Mitarbeiterinnen) und daß durch das Bekanntwerden dieser notwendigen Aufgaben auch an anderen Stellen ein Umdenken beginnt und viele Kinder (und Eltern) die Möglichkeit bekommen, 'ganz normal' zusammenzuleben. Das liegt sicher im Interesse des gesamten Kindergartens, besonders aber im Sinne der behinderten Kinder und deren Eltern. Es wäre also von allen Seiten wünschenswert, wenn dieses Projekt zu einer selbstverständlichen, dauerhaften Einrichtung würde."

4.4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Gemäß der Kooperationsvereinbarung mit dem Diakonischen Werk Baden sollte von der wissenschaftlichen Begleitung "... insbesondere ermittelt werden,

- was zu tun ist, um den behinderten Kindern eine Förderung zuteil werden zu lassen, die bezüglich ihrer Qualität und Effekte nicht als schlechter zu beurteilen ist als die in Spezialeinrichtungen,
- welche Probleme sich bei der Realisierung eines solchen Zieles stellen,
- wie und mit welchen Ergebnissen versucht wird, diese Probleme zu lösen,
- ob die dafür bereitgestellten personellen und materiellen Voraussetzungen ausreichend sind bzw. ob mit den verfügbaren Mitteln weitere Möglichkeiten integrativer Erziehung realisiert werden können,
- wie ein praxisbegleitendes Konzept für die spezielle Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter gestaltet werden kann".

Zu diesen Punkten soll nun kurz Stellung bezogen werden.

a) Es war beabsichtigt, Qualität und Effekte der Förderung behinderter Kinder am Maßstab der Spezialeinrichtungen zu beurteilen. Ein solcher Maßstab kann natürlich nur als grobe Orientierung dienen. Exakte Vergleichswerte wird man nicht erwarten können. Die Beurteilung der Entwicklung gründete sich daher auch auf

- die fortlaufenden Beobachtungen der Mitarbeiterinnen und der wissenschaftlichen Begleitung u.a. anhand des Leitfadens (der auf die individuelle Entwicklung bezogen ist)
- Aussagen von Therapeuten und Ärzten, welche die Kinder behandelten
- Rückmeldungen der Eltern.

Nach durchweg übereinstimmenden Urteilen entwickelten sich alle als behindert geltenden Kinder gut, manche sogar überraschend gut, auf keinen Fall aber schlechter, als man es ihnen bei Besuch einer Spezialeinrichtung prognostizieren würde. Diese günstigen Entwicklungen sind sicher auch auf einige positive Bedingungen zurückzuführen, die in den Spezialeinrichtungen schwerer zu realisieren sind:

a 1) Die meisten entwicklungsfördernden und lernerziehbigen Impulse erfolgen in Spezialeinrichtungen im Rahmen von Kontakten zwischen einer erwachsenen Person und meistens einem einzelnen Kind. Es gestaltet sich oft sehr schwierig, zu mehreren behinderten Kindern (z.B. seh- und hörgeschädigten, in ihrer geistigen Entwicklung beeinträchtigten) zugleich Kontakt zu halten. Dies liegt einfach daran, daß in einer Gruppe gleichartig Beeinträchtigter die Kinder untereinander in sehr eingeschränktem Maße kommunizieren können. In Regelkindergärten dagegen erhalten die behinderten Kinder zahlreiche Anregungen, Hilfen, Rückmeldungen auch und gerade von den übrigen Kindern, von denen die meisten schnell lernen, sich in angemessener Weise mit dem behinderten Kindern zu verständigen. Das konnte auch in der Projektarbeit sehr oft und teils mit freudigem Erstaunen registriert werden. So waren viele Kinder viel besser als die Erwachsenen in der Lage, die Äußerungen der stark sprachbehinderten Kinder zu verstehen, so daß sie sogar vermittelnde Funktionen übernahmen.

a 2) Die pädagogische Arbeit in den Spezialeinrichtungen gründet sich in der Regel auf eine hohe therapeutisch und sonderpädagogisch geprägte Intentionalität. So fühlen sich die dort arbeitenden pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte der Erwartung und dem Anspruch ausgesetzt, die behinderten Kinder in behinderungsspezifischer Weise zu behandeln und ihre Entwicklung gemäß solcher behinderungsspezifischer Konzepte zu beeinflussen. Dies (ver)führt oft dazu, die behinderten Kinder nur noch unter dem Blickwinkel ihres Defekts zu sehen und einen entsprechend defektspezifischen Umgang mit ihnen zu pflegen. Dieser vermittelt den Kindern leicht ein für die weitere Entwicklung wenig günstiges Selbstbild im Sinne einer starken Einschränkung eigener Handlungsmöglichkeiten und somit einer starken Abhängigkeit (vgl. auch Abschnitt 1.2). So lassen sich die häufig beklagte Therapieresistenz und der damit einhergehende Entwicklungsstillstand mancher behinderter Kinder leicht als (unbewußte) Gegenwehr gegen einen zu starken therapeutischen Zugriff erklären. Die Arbeit in den Regelkindergärten dagegen ist frei von einer solchen therapeutisch und sonderpädagogisch geprägten Intentionalität und ihren Folgewirkungen, was grundsätzlich als positiv zu bewerten ist.

a 3) In den Sonderkindergärten werden die Kinder unter der Woche "rundum betreut", das heißt die Einrichtung sorgt zwischen frühmorgens bis weit in den Nachmittag hinein für die gesamte Lebensgestaltung eines jeden Kindes. Sicher wird dies von nicht wenigen Eltern als eine starke Erleichterung empfunden, da ihnen Wege zu Ärzten, Therapeuten, Behörden, Freizeitangeboten für die Kinder abgenommen sind bzw. weil diese Wege für sie nicht in Frage kommen, so daß der damit verbundene, oft sehr hohe zeitliche organisatorische und finanzielle Aufwand entfällt. Dem gegenüber können und wollen Eltern, die ihr behindertes Kind eine Regeleinrichtung besuchen lassen, auf diese Erleichterungen verzichten. Mit einem solchen Verzicht eröffnen sich jedoch viele entwicklungsfördernde Möglichkeiten: In der Regel erhält ein

4. Bilanzierungen

von den Eltern zusätzlich betreutes Kind vielfältige Begegnungen in seinem häuslichen und außerhäuslichen Lebensbereich, den es schrittweise erkunden und erweitern kann. Auch ist es hierbei gut möglich, auf die individuellen Bedürfnisse und Wünsche der Kinder einzugehen. So partizipierten einige der behinderten Kinder nachmittags an recht verschiedenen Angeboten, wie beispielsweise dem Kinderturnen eines 'normalen' Sportvereins. All das begünstigt sicher die Entwicklung im Vergleich zu einer doch eher bezüglich der sozialen Kontakte und Begegnungsmöglichkeiten recht eingeschränkten Betreuung.

Die hier genannten günstigeren Voraussetzungen der Regelkindergärten reichen allerdings nicht aus, um die guten Entwicklungsverläufe der behinderten Kinder zu erklären. Hinzu kommen selbstverständlich die Bereitschaft und Kompetenz der Mitarbeiterinnen, allen Kindern, und somit auch den behinderten, entwicklungsgemäße Spiel- und Lernangebote bereitzustellen, die Entwicklung der Kinder angemessen zu beurteilen und im Falle auftretender Probleme Hilfe anzufordern, anstatt mit Maßnahmen der Aussonderung oder mit Wegschieben des Problems zu reagieren.

b) Probleme, die sich bei der Realisierung dieser Absichten ergaben, sind in Abschnitt 3.3. vollständig beschrieben worden. Sie betrafen insgesamt nur vier der offiziell als behindert geltenden Kinder. Einschränkend ist allerdings zu vermerken, daß die in dem Projekt betreuten Kinder zwar ein recht breites Spektrum an Erscheinungsformen und Schweregraden bekannter Behinderungen repräsentieren, aber keineswegs eine repräsentative Stichprobe behinderter Vorschulkinder darstellen. Die Tatsache, daß die Mehrzahl der Behinderten keinerlei Probleme erkennen ließ, ist sicherlich darauf zurückzuführen, daß ihnen angemessene Spiel- und Lernangebote unterbreitet wurden, wobei die - teilweise - notwendigen therapeutischen Hilfen entweder in die pädagogische Arbeit einbezogen oder zusätzlich außerhalb des Kindergarten geboten wurden.

c) Möglichkeiten der Problemlösung sind, bezogen auf die als behindert bezeichneten Kinder, bereits in Abschnitt 3.3. dargestellt worden. Als wichtige Voraussetzungen dafür können folgende Bedingungen gelten:

- Die Kindergärten sind an einer pädagogischen Lösung interessiert, nicht an einer organisatorischen (z.B. Aussonderung, Delegation des Problems).
- Die verantwortlichen Personen müssen über ein angemessenes Verständnis von Entwicklung und Entwicklungsproblemen verfügen. (Viele "Probleme" resultieren nämlich lediglich aus unangemessenen Erwartungen und Anforderungen, die an die Kinder gestellt werden.)
- Es müssen ausführliche, gemeinsame Beratungen und Planungen aller Personen erfolgen, die mit dem Kind zu tun haben, wobei bei Bedarf auch zusätzlich Rat und Hilfe angefordert werden kann.

d) Zur Einschätzung der gegebenen personellen und materiellen Voraussetzungen im Hinblick auf die notwendigen Aufgaben ist in einer vorläufigen Bilanz im Juni 1991 u.a. folgendes festgestellt worden:

"Es hat sich gezeigt, daß die Arbeit, so wie sie entwickelt und durchgeführt worden ist, zu positiven Ergebnissen sowohl für die als behindert geltenden als auch für die nicht behinderten Kinder führt. Allerdings ist diese Aussage in zweierlei Hinsicht zu differenzieren:

d 1) Die einmal eingeschlagene Zielrichtung möglichst günstige Möglichkeiten der pädagogischen Förderung durch konkrete Praxis zu erkunden, zu dokumentieren und theoretisch einzuordnen, führt zur ständigen Weiterentwicklung des Konzepts, das heißt sie wird zur Daueraufgabe, da die zunehmende problembezogene Handlungskompetenz notwendigerweise auch zu einer erhöhten Problemsensibilität führt. Damit erhöht sich der Anspruch an die eigene Tätigkeit.

d 2) Die Erhöhung des Anspruchs zeigte sich beispielsweise darin, daß das Anliegen, die als behindert

geltenden Kinder zu integrieren, auf alle Kinder übertragen wurde, bei denen sich Anzeichen mangelnden pädagogischen Integriertseins feststellen ließen. Die Beschäftigung mit diesem Problem wiederum verweist auf die Notwendigkeit allgemeiner Qualitätsverbesserung der pädagogischen Arbeit und ihrer Rahmenbedingungen... Die Beantwortung der Frage, ob mit den verfügbaren Mitteln weitere Möglichkeiten integrativer Erziehung realisiert werden können, hängt entscheidend davon ab, wie hoch und wie umfassend der Anspruch an das pädagogische Konzept einer integrierenden Erziehung angesetzt wird:

- Geht es 'lediglich' darum, Kindern, die ansonsten üblicherweise in Sonderkindergärten für Behinderte untergebracht sind, eine diesen Einrichtungen mindestens gleichwertige Förderung zuteil werden zu lassen, so wird man diese Frage vorsichtig bejahen können. Ein gewisser Vorbehalt bezieht sich auf die Tatsache, daß die als behindert geltenden Kinder, mit denen die bisherigen Erfahrungen gewonnen worden sind, nicht alle Probleme repräsentieren, die möglicherweise auftreten können.
- Soll jedoch der Anspruch verwirklicht werden, die pädagogische Arbeit so zu gestalten, daß sie den Förderungsbedürfnissen aller Kinder unter Berücksichtigung hoher pädagogischer Standards gerecht wird, so muß man diese Frage wohl - zumindest noch - verneinen. Der Vorbehalt bezieht sich auf die Tatsache, daß die Projektleiterin und die Erzieherinnen zwar sehr darum bemüht sind, diese hohen Standards im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten zu erfüllen und ihnen eine schrittweise Verminderung von wahrgenommenen Problemen grundsätzlich gelingt, daß aber die dafür notwendige Kompetenz (noch) an zum Teil recht zeitaufwendige bzw. personalintensive Beratungen, Planungen und Evaluationen gebunden ist."

Angesichts dieser vorläufigen Bilanz wurde die Organisationsstruktur des Projekts noch einmal verändert. Die Heilpädagogin reduzierte ihren praktischen Arbeitsanteil, das Angebot von Psychomotorik für Kleingruppen unter Einbeziehung der behinderten und als schwierig beurteilten Kinder, deutlich. Stattdessen intensivierte sie die gemeinsame Planung und Auswertung integrativer Spiel- und Lernangebote mit einzelnen Erzieherinnen und beteiligte sich zum Teil auch an der Umsetzung dieser Vorhaben. Zugleich wurde versucht, mehr Zeit für die Planung und Besprechung "herauszuschlagen". Dies ließ sich im Kindergarten "Kunterbunt" mit seiner vergleichsweise günstigen personellen Ausstattung relativ gut realisieren: Jeweils eine Erzieherin wurde dadurch zeitweise "freigestellt", indem ihre Kolleginnen und die Leiterin die betreffenden Kinder zusätzlich übernahmen. Im Kindergarten "Forum" mit den viel größeren Gruppen kam eine solche Lösung jedoch nicht in Frage. Deshalb konnte hier das entsprechende Angebot der Heilpädagogin viel weniger intensiv genutzt werden, obwohl es gerade hier besonders nötig erscheint. Ganz offensichtlich besteht hier ein klassischer Teufelskreis, der nur durch eine Verbesserung der personellen Situation zugunsten der Kinder durchbrochen werden kann.

e) Das Konzept für die Fortbildung ist bereits unter 3.7. dargelegt worden. In organisatorischer Hinsicht sind drei verschiedene Veranstaltungsformen vorgesehen:

- e 1) stundenweise praxisbegleitende Besprechungen (interventions-bezogene Fallbesprechungen, Planung und Auswertung praktischer Arbeit, Informationsaustausch mit kooperierenden Fachleuten)
- e 2) halbtägige Seminare und Hospitationen
- e 3) mehrtägige Seminare.

Diese Dreiteilung hat sich als sinnvoll bewährt. Es wäre allerdings besser gewesen, wenn die mehrtägigen Seminare, in denen Grundgedanken der integrativen Erziehung und entsprechende Entwicklungs-, Förderungs- und Diagnosekonzepte zu erarbeiten sind, vor Beginn des Projekts angeboten worden wären. Wie die entsprechenden Erfahrungen mit dem "Modellversuch Integrative Kindertagesstätte Weinheim" zeigen, ist es günstiger, wenn man sich mit relativ neuen Konzepten zunächst unbelastet von dem Handlungsdruck der Praxis beschäftigen kann. Hierdurch gelingt es leichter, schnell neue, praktisch tragfähigere Perspektiven zu gewinnen. Auch waren die gebotenen Möglichkeiten für die Durchführung von Besprechungen und die Teilnahme an halbtägigen Veranstaltungen nicht großzügig und klar genug geregelt.

4. Bilanzierungen

So beteiligten sich die Mitarbeiterinnen bisweilen mit etwas ungutem Gefühl (Belastung des Kindergartens durch fehlende oder unzureichende Vertretung), unter Zeitdruck oder in ihrer eigentlich der notwendigen Erholung zugeordneten Freizeit (Wochenend-Seminare!).

Die hier erörterten fünf Aufgabenbereiche für die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung hängen zum einen sehr eng miteinander zusammen, zum anderen betreffen sie vorrangig pädagogische Sachverhalte, die sich nur sehr schwer mit betriebswirtschaftlichen Kategorien beschreiben und analysieren lassen. Aus beiden Gründen ist es nicht möglich, klare, verwaltungstechnisch einfach zu handhabende Aussagen über den vertretbaren personellen und materiellen Mindestaufwand oder über optimale Bedingungen für die integrative Erziehung zu fixieren.

Der enge Zusammenhang der zu berücksichtigenden Parameter soll abschließend an den beiden Faktoren "aufgehängt" werden, die von den Mitarbeiterinnen des Kindergartens "Forum" immer wieder als belastend in die Diskussion gebracht wurden: die Gruppengröße und die verhältnismäßig ungünstige Relation zwischen Erzieherinnen und Kindern auf der einen Seite und der schwierige Umgang mit einem großen Teil der aufgrund ihrer Biographie und ihrer Lebensverhältnisse stark belasteten Kinder auf der anderen Seite (vgl. Abschnitt 2.2.).

Bei einer Analyse dieses Sachverhalts muß man mindestens von den folgenden Zusammenhängen ausgehen:

- das gleiche Problemverhalten wirkt sich in einer größeren Gruppe in aller Regel wesentlich belastender und störender aus als in einer kleineren Gruppe
- dem gleichen Problemverhalten kann in einer kleineren Gruppe wesentlich wirkungsvoller (präventiv und korrektiv) begegnet werden als in einer großen Gruppe
- die Neigung, problematische Verhalten zu zeigen, ist beim gleichen Kind nicht stets in gleichem Maße vorhanden. Es ist z. B. dort reduziert, wo ihm mit individuell angemessenen Konzepten begegnet wird
- verschiedene Erzieherinnen sind in unterschiedlichem Maße kompetent, die verschiedenen Einflüsse, welche in größeren Gruppen das Auftreten problematischen Verhaltens begünstigen, pädagogisch angemessen "abzufangen".

Problematisches Verhalten einzelner Kinder, das sich störend auf die pädagogische Arbeit auswirkt, resultiert also nicht nur aus negativen familiären Einflüssen und biographischen Erfahrungen, sondern kann auch durch Bedingungen und Merkmale der pädagogischen Arbeit selbst ausgelöst, verstärkt und verfestigt, aber auch gemindert und überwunden werden.

Ob sich solche Probleme im Rahmen pädagogischer Arbeit mindern oder überwinden lassen, hängt ab

- von der pädagogischen Kompetenz der für die Erziehung verantwortlichen Personen
- von den Rahmenbedingungen, innerhalb derer die verfügbaren Kompetenzen mehr oder weniger gut zur Wirkung kommen können.

Sowohl die Kompetenzen als auch die Rahmenbedingungen lassen sich verbessern. Es ist jedoch sehr schwer, die notwendigen verbesserten Kompetenzen unter vergleichsweise ungünstigen Rahmenbedingungen zu erwerben. Dies zeigt sich bei den im Projekt durchgeführten interventionsbezogenen Fallanalysen und den Besprechungen für Planung und Auswertung integrativer Arbeit sehr deutlich. Im Kindergarten "Kunterbunt" war die Dynamik der Gruppe stets überschaubar; dort ließen sich die (übrigens auch zum Teil recht massiven

5. Derzeitige rechtliche und finanzielle Möglichkeiten

und störenden) Probleme einzelner Kinder bei der Analyse stets aus dem Gesamtgeschehen herausfiltern; Einflüsse aus der Gruppe, welche die geplanten Interventionen hätten stören können, waren durchweg antizipierbar und konnten bei der Planung berücksichtigt werden; die Interventionen hatten durchweg schnell Erfolg; die Erzieherinnen konnten leicht den Zusammenhang zwischen veränderter Praxis und den dadurch ausgelösten Entwicklungen der Kinder erkennen, also an Kompetenz gewinnen.

All das gestaltete sich im Kindergarten "Forum" erheblich schwieriger. Immer wieder verfehlten intensive Planungen die beabsichtigten Wirkungen, weil sie von zu vielen unvorhergesehenen Ereignissen durchkreuzt wurden. Allein die Menge unvorhergesehener Ereignisse, mit denen eigentlich gerechnet werden müßte, läßt sich bei größeren Gruppen mit vielen problematischen Kindern kaum total bewußt registrieren, so daß sie auch gar nicht bei den folgenden Planungen berücksichtigt werden kann. Hinzu kommt, daß solche Situationen auch eher als angenehm empfunden werden, während unangenehm empfundene Situationen dem Bewußtsein viel schlechter zugänglich sind als positiv erlebte. Folglich war es für die Erzieherinnen des Kindergartens "Forum" auch emotional schwerer, sich bewußt mit der eigenen, kognitiv bisweilen schwer durchschaubaren Praxis auseinanderzusetzen und die Zusammenhänge zwischen eigenem Handeln und seinen Wirkungen so zu erfassen, daß sich daraus verbesserte Kompetenzen entwickeln konnten.

5. Derzeitige rechtliche und finanzielle Möglichkeiten

5.1 Rechtliche Aspekte der gemeinsamen Erziehung im Kindergarten

Das Kindergartengesetz von Baden-Württemberg (letzte Fassung vom 17.01.1983) besagt: "Die Gemeinden haben... darauf hinzuwirken, daß für alle Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr ein Kindergartenplatz zur Verfügung steht (§3 Abs. 1)". Der erläuterte Text (Kohlhammer, 4. Auflage, 1983) weist darauf hin: "Kindergärten sind auch Einrichtungen für körperlich, geistig oder seelisch behinderte Kinder.... Doch müssen solche Einrichtungen den besonderen Bedürfnissen dieser Kinder auch tatsächlich Rechnung tragen. Diese Absicht der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung wird auch in verschiedenen Schreiben des Sozialministeriums an die Elterninitiative Rhein-Neckar "Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen" bekräftigt.

Auf der anderen Seite hat das Land Baden-Württemberg seit Beginn der siebziger Jahre ein "flächendeckendes" Netz an Sonderschulkindergärten aufgebaut mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung behinderter Kinder. Im April 1989 besuchten laut Mitteilung des Sozialministeriums von Baden-Württemberg 3.250 behinderte Kinder den Sonderschulkindergarten und 1.500 behinderte Kinder den Regelkindergarten.

Die gemeinsam erarbeitete Kindergartenordnung der konfessionellen Träger und der Trägerverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Baden-Württemberg besagt in Punkt 1.2 der Kindergartenordnung: "Kinder, die körperlich, geistig oder seelisch behindert sind, können den Kindergarten besuchen, wenn ihren besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen werden kann." Der Gemeinderat der Stadt Heidelberg hat am 17.05.1990 eine Änderung der Kindertagesstättenordnung beschlossen. Die Ziffer 1.3 erhielt folgende Fassung: "Kinder, deren körperliche, seelische oder geistige Verfassung eine Sonderbetreuung erfordern, werden in der Regel in den städtischen Kindertagesstätten aufgenommen. In diesen Fällen werden die Voraussetzungen geschaffen, damit den besonderen Bedürfnissen dieser Kinder Rechnung getragen werden kann. Der Aufnahmeantrag ist schriftlich zu stellen, mit den Eltern des Kindes ist rechtzeitig ein eingehendes Aufnahmegespräch zu führen. Eine Ablehnung ist auf Wunsch schriftlich zu begründen." Die Evangelische Landeskirche in Baden hat auf ihrer Herbstsynode in Bad Herrenalb am 25.10.1991 u.a. beschlossen ... "darauf hinzuwirken, daß integrative Gruppen in Kindertagesstätten wie in allgemeinbildenden Schulen eingerichtet werden können und großzügige Förderung erfahren."

5.2. Finanzierung

Die Finanzierung der Personal- und Sachkosten der Sonderschulkindergärten erfolgt durch das Kultusministerium und durch die beiden Landeswohlfahrtsverbände in Baden-Württemberg. Für die Finanzierung der (Regel-)Kindergärten kommen die Träger vor Ort auf, und die Eltern entrichten hierzu ihre monatlichen Beiträge. Der Großteil der Kindergärten wird von den beiden Konfessionen, den evangelischen und katholischen Kirchengemeinden, geführt. Beim Rest handelt es sich neben privaten vornehmlich um kommunale Kindergärten.

Zur Abdeckung der Personalkosten erhalten die konfessionellen und privaten Träger mindestens 30 Prozent Zuschuß von der politischen Gemeinde (in Heidelberg 44,5 Prozent) und vom Sozialministerium des Landes Baden-Württemberg 30 Prozent.

Eine angemessene pädagogische Förderung von Kindern mit einer Behinderung im wohnortnahen Kindergarten setzt eine Verbesserung der bestehenden Rahmenbedingungen voraus. Das führt zu einer finanziellen Mehrbelastung des Trägers, in der Regel der örtlichen Kirchengemeinde, welche diese Kosten nur teilweise ersetzt bekommt. Die Richtlinien des Sozialministeriums von Baden-Württemberg über die räumliche Ausstattung, die personelle Besetzung und den Betrieb der Kindergärten nach §9 Abs. 1 Nr. 3 des Kindergartengesetzes vom 17.10.1988 besagen in der Ziffer 2.2.2 "bei besonderen pädagogischen Anforderungen sollen für jede Gruppe eine Zweitkraft vorhanden sein."

Ein Transfer von Mitteln aus dem "Topf" des Kultusministeriums bzw. der Landeswohlfahrtsverbände zu den Trägern vor Ort ist bis zum heutigen Tage nicht gelungen. Diese offensichtliche Ungleichbehandlung geht voll zu Lasten von Kindern mit einer Behinderung, die Wert darauf legen, den wohnortnahen Kindergarten zu besuchen. Die Träger von Kindergärten verweisen aufgrund dieser Situation oft allzu schnell auf Sondereinrichtungen, damit sie finanziell nicht zusätzlich belastet werden. Dies kann nicht im Sinne der betroffenen Kinder sein.

Trotz dieser einseitigen finanziellen Problemsituation haben es Eltern von behinderten Kindern versucht, Wege aufzutun, die es ermöglichen, daß ihr Kind, das behindert ist, im wohnortnahen Kindergarten angemessen gefördert werden kann. Der § 40 Abs. 1 Ziffer 2a des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) sieht vor: "Heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind." Eltern können diese Maßnahmen ausschließlich für ihr Kind beantragen, eine Koppelung des Antrags an den Kindergartenbesuch darf nicht gegeben sein, danach den gemachten Erfahrungen die Sozialämter die Anträge sonst ablehnen. Es handelt sich bei der Gewährung einer heilpädagogischen Maßnahme also um einen individuellen Anspruch des Kindes. Sollte das behinderte Kind die Heilpädagogin in den Kindergarten "mitnehmen" wollen, muß dies zuvor mit dem Träger bzw. der Kindergartenleitung abgestimmt sein.

Zur Gewährung einer heilpädagogischen Maßnahme traf der Verwaltungsgerichtshof von Baden-Württemberg in Karlsruhe am 30.07.1991 (Az. 6S 1320-91) eine einstweilige Anordnung, daß das Landratsamt Heidelberg "verpflichtet ist, die Kosten für eine individuelle heilpädagogische Betreuung des Antragstellers an zehn Wochenstunden ... als Darlehen vorläufig zu übernehmen."

Schwer- bzw. mehrfachbehinderte Kinder benötigen im Kindergarten eine zusätzliche Betreuungsperson, damit das Kind pflegerisch versorgt ist und am Gruppenprozeß teilnehmen kann. Das Sozialamt übernimmt in der Regel die Aufwendungen für einen Zivildienstleistenden (ZDL) gem. § 69 Abs. 2 BS HG, kürzt aber zum Ausgleich das pauschalierte Pflegegeld um bis zu 50 Prozent im Monat. Ein ZDL leistet seinen Dienst für ein Kind im Rahmen der individuellen Schwerstbehindertenbetreuung (ISB). Voraussetzung für die Gewährung ist: das Kind muß im Schwerstbehindertenausweis das "H" (für Hilflosigkeit) tragen. Die Eltern können sich dann an die örtlichen Wohlfahrtsverbände wenden, die als Dienststellen der ZDL fungieren, damit von dort ihrem Kind ein ZDL zugeteilt wird.

Das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden bezuschußt ihre Träger vor Ort in der Weise, daß zwei Kindergartenplätze nicht besetzt werden, wenn ein behindertes Kind in einer Gruppe aufgenommen wird. Diese "Impulsfinanzierung" ersetzt für ein Kindergartenjahr die zwei ausfallenden Elternbeiträge.

Der bereits oben erwähnte Beschluß der Landessynode der Evangelischen Landeskirche in Baden macht zur Finanzierung folgende Aussage: "Die Landessynode bittet den Evangelischen Oberkirchenrat, im Einzelfall entstehende Kosten, die nicht von anderen Trägern, insbesondere durch den Einsatz zusätzlicher Landesmittel, gedeckt sind, aus dem Härtestock auszugleichen."

Der Bericht der Jugendminister und -senatoren der Länder vom 18./ 19. Mai 1989 in Köln besagt zur Finanzierung der verschiedenen Formen integrativer Förderung: "Einvernehmen besteht darüber, daß die Finanzierung integrativer Förderungsformen nur durch die Inanspruchnahme von Leistungen der Sozialhilfe und der Jugendhilfe bzw. nach den Kindergartengesetzen möglich ist. Die damit zusammenhängenden Rechtsfragen sind inzwischen auch mit Hilfe von Rechtsgutachten weitgehend erklärt."

Das Sozialministerium des Landes Baden-Württemberg befürwortet zwar grundsätzlich die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten, schiebt aber bezüglich der Finanzierung den "schwarzen Peter" den Landeswohlfahrtsverbänden als überörtlichen Trägern bzw. den Gemeinden zu. Diese wiederum verfahren umgekehrt. Abgesehen von der Projekt- bzw. Modellförderung an zwei Evangelischen Kindergärten in Heidelberg und der "Integrierten Kindertagesstätte der Stadt Weinheim", leistet das Land Baden-Württemberg keine zusätzlichen finanziellen Landesmittel.

Mit Schreiben vom 10. Juli 1991 teilte Sozialministerin Barbara Schäfer der Elterninitiative Rhein-Neckar "Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen" mit: "Um trotzdem in der Sache voranzukommen, habe ich veranlaßt, daß sich mein Haus zusammen mit dem Kultusministerium und den kommunalen Landesverbänden sowie den Landeswohlfahrtsverbänden nachdrücklich um weiterführende Lösungen bemüht. Die Angelegenheit ist mir so wichtig, daß ich spätestens im kommenden Frühjahr Ergebnisse erwarte. Sie müssen in jedem Fall eine maßgebliche kommunale Beteiligung vorsehen."

6. Folgerungen und Forderungen

6.1

Die Ergebnisse des Projekts zeigen, daß die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Regelkindergärten

- ohne nennenswerte Probleme verlief
- günstige Auswirkungen auf die Entwicklung der behinderten und nicht behinderten Kinder zeigte
- von allen betroffenen Eltern, auch von den ursprünglich etwas reserviert eingestellten, in zunehmendem Maße akzeptiert wurde.

Damit stehen diese Ergebnisse in Einklang mit den Aussagen zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen und Erfahrungsberichte des In- und Auslands.

6.2

Der im Projekt eingebrachte zusätzliche Aufwand an personellen und sächlichen Mitteln erwies sich als vorteilhaft, aber auch als notwendig. Er wirkte sich dort besonders günstig auf die Qualität der pädagogischen Arbeit aus, wo

- in verhältnismäßig kleinen Gruppen (höchstens 18 Kinder) bei meist zwei Erzieherinnen gearbeitet

werden konnte

- das Problemfeld (von der Anzahl und den soziokulturellen Voraussetzungen der Kinderher) überschaubar war und Interventionen mit schnell überprüfbarem Erfolg zuließ
- die Erzieherinnen genügend Zeit hatten, sich mit der Heilpädagogin und der Therapeutin intensiv über ihre pädagogische Arbeit planend und auswertend auszutauschen und dabei neue Informationen, Sichtweisen und Konzepte erwerben konnten.

6.3

Der Anspruch, auch Kinder mit stärkeren Behinderungen angemessen im Regelkindergarten zu fördern, fordert dazu heraus, die Qualität der pädagogischen Arbeit stets neu zu überdenken und zu verbessern. Die dazu erforderlichen Qualifikationen lassen sich den Erzieherinnen vermitteln durch

- (möglichst vorbereitende) theoretisch orientierte Studienangebote (Kurse, Fachliteratur)
- praxis begleitende Fortbildungsveranstaltungen und Hospitationen
- praxisbezogene Kooperationen mit kompetenten Fachkräften (Heilpädagogen, Stützpädagogen, Therapeuten).

6.4

Zu große Gruppen (mehr als zwanzig Kinder) mit zu vielen Kindern, die aufgrund ihrer Lebensumstände stark problembelastet sind, setzen allerdings den praxisbegleitenden Qualifizierungen und dem Anspruch, alle Kinder in gleicher Weise angemessen zu fördern, deutliche Grenzen. Unter solchen ungünstigen äußeren Bedingungen geraten manche Kinder, selbst bei besten Vorsätzen und guter fachlicher Kompetenz der Erzieherinnen, immer wieder in Situationen mangelnden oder fehlenden Integriertseins.

6.5

Behinderte und nicht behinderte Kinder unterscheiden sich nicht wesentlich hinsichtlich der relativen Häufigkeit und der Schwere pädagogisch relevanter Probleme. Für alle ist es aber wichtig, daß ihren Problemen mit fachlicher Kompetenz begegnet wird. Die für die behinderten Kinder zusätzlich eingebrachten Mittel sind nur für einen Teil derselben im vorgesehenen Umfang erforderlich, ihr Einsatz wirkt sich aber stets positiv auf die ganze Gruppe aus, wenn er im Sinne eines integrativen pädagogischen Konzepts eingebracht wird.

6.6

Es steht außer Frage, daß der für die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder aufzubringende zusätzliche finanzielle Aufwand - bezogen auf den Nutzen für die zu fördernden Kinder - als äußerst günstig anzusehen ist. Auch daher ist die rechtliche Verankerung der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Baden-Württemberg längst überfällig.

6.7

Angesichts dieser Erkenntnisse sind alle für den Bereich der Elementarerziehung Verantwortlichen aufgefordert, neben den hier aufgezeigten pädagogischen Bedingungen auch die rechtlichen Voraussetzungen für die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder zu schaffen. Eine große Chance hierzu bietet das zweite Ausführungsgesetz des Landes Baden-Württemberg zum Kinder- und Jugendhilfegesetz, das zu Beginn der neuen Legislaturperiode (ab 1992) im Landtag beraten werden soll. Diese Chance darf im Interesse der Kinder und der Gesellschaft nicht vertan werden!

Anmerkungen

(1) Siehe den Zwischenbericht "Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder" (1984) und die "Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule" (1985), beides herausgegeben vom Diakonischen Werk Bremen.

(2) Dieser Kindergarten hat sich im Jahr 1991 den Namen "Kunterbunt" gegeben, um sich auch damit zu der Vielfalt menschlicher Daseins- und Lebensformen zu bekennen.

(3) Siehe u.a. Heft 1/1990 der Zeitschrift "Behindertenpädagogik"

(4) Die Zwischenberichte liegen im Fachreferat Kindertagesstätten des Diakonischen Werkes, Telefon 0721/168-221, vor.