

Stellungnahme zum Schwerpunktteil 'Menschen mit Behinderungen' im Bildungsbericht 2014

1. Wie ist der Begriff 'Behinderung' gegenüber anderen Formen der Beeinträchtigung in dem Feld, für das Sie sich als Expertin äußern werden, definiert, wie wäre dieser Begriff operationalisierbar?

Generell ist mit dem Inkrafttreten des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung, der sog. UN-Behindertenrechtskonvention (UN- BRK) einem veränderten Verständnis von Behinderung auf der Ebene der Sicherstellung von Menschenrechten Rechnung getragen worden, das seit den 1950-/60-er Jahren durch die Behindertenbewegung, Fachleute und Eltern gefordert wird: nämlich das Phänomen Behinderung als **Be-Hinderung, als relative und relationale Kategorie** eines jeweils zu bestimmenden Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft zu begreifen.

Danach wird Behinderung nicht länger als „Abweichung von einer Norm“ betrachtet, als Eigenschaft eines Subjekts, als statischem Zustand. Vielmehr wird Be-Hinderung als Verhältniskategorie zwischen einem Subjekt und seiner Umwelt begriffen, die jeweils neu zu bestimmen ist.

Insofern ist Behinderung als ein Prozessgeschehen zu sehen, innerhalb dessen sich ein Mensch mit einer biologischen, sozialen und/ oder psychischen Beeinträchtigung seine gegenständliche und soziale Umwelt unter den erschwerten Bedingungen einer Beeinträchtigung erschließt und aneignet. Dabei ist **Behinderung keinesfalls gleichzusetzen mit Beeinträchtigung**. Eine Beeinträchtigung beeinflusst die soziale und gesellschaftliche Situation eines Menschen und muss in ihrer Auswirkung auf die konkrete Lebens- und Teilhabesituation eines Menschen analysiert werden (dies erfordert z.B. eine völlig neues Verständnis von Diagnostik im Sinne des Eruiers 'angemessener Vorkehrungen'). Ein Prozess der Be-Hinderung kann dann eintreten, wenn sozial und gesellschaftlich nicht die entsprechenden Unterstützungsleistungen zur Verfügung gestellt werden, die eine solche Beeinträchtigung so kompensieren können, dass ein Mensch sich mit seinen subjektiv verfügbaren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen zu sich selbst, zu anderen Personen, Gegenständen und zu seiner gesellschaftlichen Umwelt in Beziehung setzen und an gesellschaftlichen Teilbereichen teilhaben kann. **Be-Hinderung stellt quasi die soziale Antwort auf eine Beeinträchtigung dar!**

Dies ist die bereits in den 1950-er Jahren v.a. von den skandinavischen Ländern ausgehende Forderung nach **Normalisierung der Lebensverhältnisse** behinderter Menschen als sozialpolitischer Forderung (vgl. Kreuzer 2007 zu Bank-Mikkelsen) und vor allem die sich zunehmend verbreitende Sichtweise des Rechts behinderter Menschen auf uneingeschränkte Teilhabe an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens als Menschenrecht und der daraus resultierenden Forderung nach **Aufhebung von Teilhabe-Barrieren, seien sie bildungspolitischer, baulicher, sozialer, institutioneller, rechtlicher und/oder wirtschaftlicher Art.**

Diese grundlegende Veränderung in der Perspektive findet sich wieder in zahlreichen Empfehlungen und Richtlinien der Vereinten Nationen und der Europäischen Kommission.

So wird in entsprechenden EU-Empfehlungen der Überzeugung Ausdruck verliehen, dass „Einschränkungen, mit denen behinderte Menschen konfrontiert sind, nicht 'länger an ihre Behinderung gekoppelt (sind), sondern an die Unfähigkeit der Gesellschaft, allen Bürgern Chancengleichheit zu ermöglichen" (Arbeitspapier zur Beschäftigungs- und Sozialpolitik der EU, 1999, 7).

Exemplarisch sei hier die Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 erwähnt, mit der weltweit **Zugang und Qualität** der „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ für behinderte Kinder und Jugendliche in den Rahmen der Sicherstellung des allgemeinen Ziels „Bildung für Alle“ gestellt wird. In den Dokumenten, die in einen 40-seitigen Aktionsrahmen münden, wird das Prinzip der Integration (im Originaldokument Inclusive Education) gefordert im Sinne der Erkenntnis, dass es notwendig ist, „auf eine ‚Schule für Alle‘ hinzuarbeiten - also auf Einrichtungen, die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen, das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen.“ „Schulen sollen darin unterstützt werden, allen Kindern gerecht zu werden, vor allem jenen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.“ Diese integrativen Schulen (inclusive schools) sollen „alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen“ (ebd., S. 3). Dabei wird besonders hervorgehoben, dass diese **kindzentrierte, und nicht mehr einrichtungszentrierte Pädagogik** als gemeindenahe Bildungskonzepte entwickelt werden soll, die als Teil innerhalb der Gemeindeentwicklung angesehen wird (Pkt.22 Rahmenbestimmungen).

Die wesentlich für den Schulbereich verabschiedete Deklaration führt im Aktionsrahmen unter Punkt E (Pkt. 52 - 54) als eine Priorität an, dass entsprechend inklusive Frühförder- und Bildungsprogramme für Kinder bis zum 6 Lebensjahr entwickelt werden sollen.

Das veränderte Verständnis von Behinderung findet sich ebenfalls wieder in der veränderten Wahrnehmung von Behinderung als medizinischem Problem hin zu einem sozialen Modell, nach dem sich Behinderung als Be-Hinderung an gesellschaftlicher Partizipation darstellt, wie es die WHO 2001 mit der ICF (International Classification of Functioning) festgelegt hat. Auf rechtlicher Ebene drückte sich dieses veränderte Verständnis in Deutschland z.B. in der Absicherung des Benachteiligungsverbots im Grundgesetz Art. 3 von 1994 aus, sowie im Antidiskriminierungsgesetz von 2007.

Die weltweite Anerkennung des Rechts auf Teilhabe als Menschenrecht findet sich grundlegend in der nun vorliegenden UN-Konvention `Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen´wieder, die von der Erkenntnis ausgeht, dass Behinderung `aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingte Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen an der Gesellschaft hindern“ (UN-BRK, Präambel Pkt. e) und die hervorhebt, wie wichtig der `barrierefreie Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zur Information und Kommunikation ist, um behinderten Menschen den vollen Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu ermöglichen“ (ebd., Pkt. v).

Hier drückt sich ein sehr weit gefasstes Verständnis von Behinderung im Sinne eines dynamischen und offenen Konzeptes aus, das auf eine abschließende Bestimmung von

Behinderung vor dem Hintergrund einer sich immer im Wandel befindlichen Gesellschaft und der Vielfalt von Menschen mit Behinderung verzichtet.

Die **zentrale Problematik** auch für den Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder in Bezug auf den Behinderungsbegriff liegt darin, dass auch in Deutschland die Gewährung von Unterstützungsressourcen an eine i.d.R. noch medizinisch diagnostizierte Behinderung gekoppelt ist und damit Unterstützungsleistungen auf das individuelle Kind ausgerichtet sind und nicht auf die Gestaltung eines inklusiven Systems.

2. Sehen Sie die Möglichkeit, einen bereichsübergreifenden, an der erwähnten Lebenslaufperspektive des Bildungsberichts orientierten Begriff von 'Behinderung' zu formulieren? Wie sähe ein solcher Begriff aus?

Ein Verständnis von Behinderung, das sich auf die jetzt für alle Lebensbereiche verpflichtend umzusetzende UN-BRK bezieht, setzt nicht mehr an der Beeinträchtigung einer Person an, sondern an dem Ziel, strukturell nichtaussondernde Lebensbedingungen im Sinne von Teilhabe- und Verwirklichungschancen (vgl. Bartelheimer 2007 und Sen 1999) herzustellen und abzusichern.

Jeweils konkret wäre die Frage zu stellen: Welche Strukturen müssen Sinne von Barrierefreiheit als abstrakt-generellen Standards und 'angemessenen Vorkehrungen' im Sinne eines konkret-individuellen Konzepts geschaffen werden (Aichele, V. / Althoff, N., 2012, 113).

Nimmt man generell ein verändertes Verständnis von Behinderung vor dem Hintergrund eines **Lebenslaufkonzepts** auf, ergibt sich daraus, dass nicht die Beeinträchtigung, sondern die Lebenslage Kindheit im Mittelpunkt stehen muss. Diese Auffassung findet sich ebenfalls wieder im 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung von 2009. Dort wird auf eine Problematik hingewiesen, die die derzeitige Situation auch in Kindertageseinrichtungen negativ beeinflusst: die derzeit noch vorhandene **Versäulung der verschiedenen Hilfesysteme** und die damit verbundene Frage nach der dringend notwendigen Vernetzung von Hilfesystemen und deren Steuerung. Zwar gibt es in Deutschland mit einem Inklusionsanteil von 61,5 % eine sehr viel höhere Zugangsmöglichkeit für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu Regel-Kindertageseinrichtungen als dies in Schulen der Fall ist (Klemm 2010, 8). Die Gewährung von Unterstützungsleistungen ist jedoch geprägt von Abgrenzungsproblemen der Leistungsträger durch unterschiedliche Zuordnungen zu Sozialhilfe, Kinder- und Jugendhilfe und Krankenkassen. Für Kinder (und Jugendliche) mit (drohender) seelischer Behinderung ist vorrangig die Kinder- und Jugendhilfe vor der Sozialhilfe zuständig (§ 35 a SGB VIII), für Kinder mit (drohender) geistiger und/ oder körperlicher Behinderung die Sozialhilfe (Eingliederungshilfe nach § 53 und 54 SGB XII).

Der Vorsitzende der Berichtskommission für den 13. Kinder- und Jugendbericht Heiner Keupp benennt als Probleme der 'aufgeteilten (Un-) Zuständigkeiten':

- 'Unterschiedliche fachliche Orientierung, Finanzierungsträger und Hilfelogiken: Jugendhilfe und Eingliederungshilfe haben sich als unabhängige Systeme (getrennte Welten) entwickelt

- Orientierung an Behinderungsformen und Institutionenlogik statt individuellen Bedürfnissen und Ressourcen
- Abgrenzungsprobleme zwischen den Behinderungsarten
- Zuordnungsprobleme bei Mehrfachbehinderungen und bei Wechselwirkungen von behinderungsbedingtem und erzieherischem Bedarf
- Wetteifern von KJH und Sozialhilfe (und auch Krankenkassen) um „ Nicht-Zuständigkeit“
- Die im SGB IX geforderten Komplexleistungen und Mischfinanzierungen werden wegen gesetzlicher und finanzieller Hürden kaum realisiert.’
(Keupp, H., 2010).

Vor dem Hintergrund der UN-BRK hat eine neuerliche Diskussion über die sog. `Große Lösung´ eingesetzt, nach der eine konsequent an Inklusion ausgerichtete Perspektive zu einer vollständigen Verankerung von Hilfe- und Fördersystemen bei der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen sollte (vgl. Wiesner, R. 2012 und Keupp, H. ,2012). Dazu hat eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Arbeits- und Sozialministerkonferenz und der Jugend- und Familienministerkonferenz im September 2011 einen Zwischenbericht erstattet. Der Endbericht soll Ende 2012 vorgelegt werden.

Bei einer Umsetzung der `Großen Lösung´ sollte der gesamte Leistungsbereich des SGB VIII vor dem Hintergrund der UN-BRK daraufhin überprüft werden, ob alle Leistungsangebote den Anforderungen und Bedürfnissen behinderter Kinder (und Jugendlicher) entsprechen und ein neuer Leistungstatbestand `Hilfe zur Erziehung und Teilhabe für Kinder und Jugendliche´ im Sinne der Zusammenführung bisheriger Hilfesysteme geschaffen werden(vgl. Wiesner, 2012, 261f.).

Diese Diskussionen um eine Neuordnung der Zuständigkeit der verschiedenen Hilfesysteme betreffen den Bereich frühkindlicher Bildung in Bezug auf die Lebenslage Kindheit, dies gilt jedoch genauso für den Bereich Jugend. Für beide Bereiche sind die Hilfesysteme auf den Prüfstand zu stellen, inwiefern sie im Sinne des disability mainstreaming die Lebenslage in den Mittelpunkt stellen und nicht mehr die vorliegende Behinderung (dies gilt für den Schulbereich insbesondere auch im Hinblick auf den gesetzlichen Nachrang der Sozialhilfeleistungen gegenüber schulischer Teilhabe- und Entwicklungsförderung (§ 10 Abs.1 SGB VIII) und den entsprechenden Kämpfen um Nicht-Zuständigkeiten, die häufig genug als Ergebnis die Nichtgewährung von Unterstützung in Regeleinrichtungen haben!

Es gilt also hier, neue Vernetzungsstrukturen zu entwickeln.

In der Leitlinie 10 des 13. Kinder- und Jugendhilfeberichts wird dazu eine Interprofessionelle Vernetzung und Netzwerkbildung gefordert. Danach müssen `die bestehenden Systeme der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitswesens und der Eingliederungshilfe und Rehabilitation(...) in einer Vernetzung auf kommunaler Ebene weiterentwickelt werden, sodass – bezogen auf die jeweiligen Personen und Gruppen – bedarfsgerechte, passgenaue Förderkonzepte gemeinsam gestaltet und realisiert werden können. (...) Netzwerke für eine verbesserte Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitssystem und Eingliederungshilfe sind erforderlich. In diesen vernetzten Strukturen sind zielgenaue Handlungsstrategien bezogen auf den jeweiligen Sozialraum, die speziellen Problemkonstellationen und unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Kompetenzen der beteiligten System zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren.´ (vgl. Keupp, 2012) .

Allgemein ergibt sich im Hinblick auf einen auf die UN-BRK bezogenen Lebenslaufansatz die Anforderung, sozialgesetzliche Regelungen auf ihre Kompatibilität bzw. Inkompatibilität mit der UN-BRK zu identifizieren und zu überprüfen:

so z.B. die auch als Zugangsvoraussetzung verstehbare Beschränkung zur gemeinsamen Erziehung und Bildung im SGB VIII § 22a Abs. 4 : `sofern der Hilfebedarf dies zulässt`, sowie SGB XII § 53 Abs.1 `Gewährung von Eingliederungshilfe, wenn eine Person `wesentlich in ihrer Fähigkeit einschränkt sind, an der Gesellschaft teilzuhaben`.

3. Zwischen welchen bildungsrelevanten Formen von `Behinderung` muss differenziert werden? Welche sind besonders relevant?

Diese Fragestellung hebt sich durch die Orientierung der UN-BRK eigentlich auf bzw. muss aufgelöst werden in der Frage, wie die in der BRK geforderten angemessenen Vorkehrungen für **alle** Kinder geschaffen werden können.

Im Hinblick auf die Umsetzung der BRK ist hervorzuheben, dass der Geltungsbereich der BRK sich auf **alle** Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in allen Lebensbereichen bezieht.

Hier wird ein besonderes Augenmerk darauf zu richten sein, dass die Formulierung im Art. 2 Unterabs.4 der BRK , dass `notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen (vorgenommen werden müssen) , die keine unverhältnismäßige und unbillige Belastung darstellen`, von den Kostenträgern nicht gezielt falsch interpretiert wird in dem Sinne, dass die Höhe des Aufwandes, der dazu betrieben werden muss, zu einer `Differenzierung` der Anwendung dieses Rechtes abhängig von Art und Schweregrad der Behinderung wird , d.h. unter Ressourcenvorbehalt gestellt wird.

Bildungsrelevant ist diese Frage insofern, als es in Bezug auf den Bereich Erziehung und Bildung hier um eine pädagogisch/ didaktische Frage der Einbeziehung von **allen** Kindern durch eine entsprechend binnendifferenzierte und individualisierte Didaktik geht, die kein Kind ausschließt.

Dies bedarf ebenfalls der Entwicklung und Umsetzung einer veränderten diagnostischen Sichtweise hin zu einer Erhebung, die die Schaffung angemessener Vorkehrungen für ein Kind absichert.

Hier ergibt sich ein enormer Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf. Eine qualitativ hochwertige Erziehungs- und Bildungsarbeit im frühkindlichen Bereich verlangt unabdingbar nicht nur der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung, sondern auch des Einsatzes ausgebildeter Unterstützungskräfte auf Master-Niveau, die der Komplexität von Beratung bezüglich der Gestaltung in inklusiver Settings für **alle** Kinder , unabhängig von Art und Schweregrad der Behinderung gerecht werden können. Entsprechende Konzepte sind bereits in den 1980-er Jahren mit dem aus Dänemark übernommenen und weiterentwickelten Modell des StützpädagogInnenprinzips (vgl. Feuser 1984 , 90f.) theoretisch entwickelt und praktisch umgesetzt worden, jedoch nicht flächendeckend in der Bundesrepublik eingeführt worden.

Das heißt, im konkreten Erziehungs- und Bildungsprozess sind tatsächliche Teilhabeprozesse für **alle Kinder** zu ermöglichen und nicht nur räumliches Zusammensein zu organisieren.

Dies bedeutet auch, dass für die Kinder mit höchstem Unterstützungsbedarf hochqualifizierte Fachkräfte und nicht, wie derzeit noch häufig praktiziert, die am geringsten qualifizierten Fach-/ Betreuungskräfte eingesetzt werden oder schwerer behinderte Kinder nach wie vor nicht oder nur einschränkt oder ohne adäquate Unterstützung in Regel-Kitas aufgenommen werden.

4. Wie gehen die Institutionen des Bereichs, für den Sie sich als Expertin äußern werden, mit `Behinderung´ um, was sind gegenwärtig die zentralen Herausforderungen in diesem Bereich und welche Entwicklungen zeichnen sich ab?

Im Artikel 26 der UN-BRK ist komplementär zum § 24 für die schulische Bildung festgelegt, dass die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens nach Abs. 1 a durch Leistungen und Programme umgesetzt werden soll, die im frühestmöglichen Stadium (und gemeindenah) einsetzen sollen. Multidisziplinär organisiert, sollen individuelle Hilfen im allgemeinen Erziehungs- und Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden.

Generell lässt sich sicher sagen, dass in Kindertageseinrichtungen gegenüber dem Bereich der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit unterschiedlichsten besonderen Bedürfnissen eine sehr viel größere Offenheit herrscht als z.B. im Schulbereich. Nach Klemm beträgt die Inklusionsquote in Deutschland 61,5 % (Klemm, 2010, 8). Das heißt aber auch, dass 38,5 % der Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf auch nach über 30-jähriger Erfahrung mit Integration in Sondereinrichtungen betreut werden.

Bereits 1972 wird mit dem Kinderhaus Friedenau in Berlin der erste Integrationskindergarten eröffnet. In den 1980-er Jahren findet eine bundesweite Ausweitung dieser von Eltern initiierten Bewegung statt, d.h. im Kindertagesstätten-Bereich gibt es schon ein **lange Tradition von behinderten Kindern in Regeleinrichtungen**, auch wenn in dieser Zeit noch die meisten behinderten Kinder in Sonder- Kindertageseinrichtungen betreut werden.

Exkurs: Vor allem die schwerer behinderten Kinder werden (außer durch Großeinrichtungen der Behindertenhilfe) in Kindertagesstätten Freier Träger betreut, die sich Ende der 1950-er Jahre erst für diese Zielgruppen gegründet haben (z.B. Lebenshilfe, Spastikerhilfe, heute Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e.V.). Obwohl diese Kinder in das schulpflichtige Alter kommen, bleiben sie z.T. in diesen Einrichtungen. Die Schulpflicht wird außer Kraft gesetzt bzw. können, wie noch heute (!) in Niedersachsen `geistig behinderte Kinder und Jugendliche ... ihre Schulpflicht auch durch den Besuch einer anerkannten Tagesbildungsstätte (erfüllen).´ Sie `haben eine Bezeichnung zu führen, die eine Verwechslung mit Förderschulen ausschließt´ (Niedersächsisches Schulgesetz §§ 162-166).

Allgemein muss die Situation im Bereich der gemeinsamen Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund der allgemeinen Veränderungen und Anforderungen in Bezug auf die frühkindliche Bildung und Erziehung betrachtet werden.

Wesentliche Stichworte hier sind die **Rückwirkungen des 'PISA-Schocks'**, durch den eine Bildungsdebatte in Bezug auf die Qualität deutscher Bildungseinrichtungen ausgelöst wurde, v.a. für den Bereich Schule, aber **auch in Bezug auf die frühkindliche Bildung**.

Inzwischen gibt es in allen Bundesländern für den Bereich der Elementarerziehung Bildungspläne/Rahmenvorgaben und Leitlinien, die nicht nur einen Erziehungs- und Betreuungsauftrag, sondern auch einen **Bildungsauftrag** für diesen Bereich formulieren. Die Kindertageseinrichtungen wurden in der Folge geradezu überzogen mit immer neuen Anforderungen wie den verschiedensten Programmen wie Sprachförderung, Interkultureller Bildung, Vorurteilsbewusster Erziehung u.v.a.m.

Die Situation von Kindern mit Beeinträchtigungen tauchen in den Bildungsplänen jedoch nach wie vor z.T. nur marginal auf (vgl. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan: Von Anfang an, 2007 und 2012).

Betrachtet man die Teilhabemöglichkeiten von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den **Kita-Gesetzen der Bundesländer** wird deutlich, dass **noch keine durchgängige Orientierung auf die Umsetzung der UN-BRK** zu finden ist. Nach einer Recherche von Jerg zeigt sich, dass

- 4 Bundesländer keine Formulierungen haben, die eine Einschränkung der Teilhabe erkennen lassen,
- 11 Bundesländer – etwas mehr als 2/3, haben eine einschränkende Formulierung hinsichtlich der Teilhabe von Kindern mit Behinderungen in Regeleinrichtungen
- 1 Bundesland – Hessen – hat die Kindertageseinrichtungen in ihr Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch eingebunden und keine vergleichbare §§, die eine Teilhabeeinschränkung erkennen lassen (in der Rahmenverordnung gibt es allerdings eine Deckelung der Ressourcen auf höchstens 15 h Fachkraft pro Woche, - die sog. 'Rucksack-Regelung' (J. Jerg, Expertenkreis 'Inklusive Bildung' der Deutschen UNESCO-Kommission, 8/2011).

Neben den durch den PISA-Schock ausgelösten Veränderungen und neuen Anforderungen für Kindertageseinrichtungen in Bezug auf Bildung zeigt sich in der Debatte um die Umsetzung der UN-BRK ein zweiter Bereich, der sowohl die Kindertageseinrichtungen generell, aber auch die Entwicklung der integrativen, jetzt inklusiv genannten Kindertageseinrichtungen betrifft: die Diskussion um die pädagogische Qualität in den Einrichtungen.

Die im April 2012 vorgelegt Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit NUBBEK (vgl. Tietze, W., Becker-Stoll, F. u.a. (Hrsg.)2012)) hatte als Ergebnis aufgezeigt, dass die Qualität pädagogischer Prozesse in Kindertageseinrichtungen unbefriedigend ist und verbessert werden sollte. Dies bezog sich nicht nur auf die Prozessqualität, sondern auch auf zu verändernde Rahmenbedingungen, die mit der Struktur- und Orientierungsqualität erfasst wurden.

Zur Qualität in integrativen Einrichtungen wurde aus Legitimationsgründen in den Anfangsjahren der gemeinsamen Erziehung und Bildung geforscht(vgl. Feuser, G. 1984 und Kaplan, K., 1993).Hier ging es wesentlich darum aufzuzeigen, **DASS** eine solche gemeinsame Erziehung und Bildung möglich ist.

Die (noch immer wenigen) neueren Untersuchungen zur Qualität integrativer Einrichtungen (u.a. Heimlich/ Behr 2005, Kron, M., Papke, B. 2006, Behr, I. 2009) beschäftigen sich mit den Umsetzungs- und Gelingensbedingungen von Integration/ Inklusion, dem **WIE**. Sie zeigen, dass dort deutlich bessere Qualitätsdimensionen in

Bezug auf die Prozessqualität festgestellt werden konnten. In einer international vergleichenden Studie, herausgegeben von Kron/Papke/Windisch 2010, wird der Umgang mit Heterogenitätsdimensionen als eine Herausforderung beschrieben, die die Qualität der Einrichtungen positiv verändert, jedoch nicht voraussetzungslos erfolgen kann.

Neben der Erforschung der Voraussetzungen für eine gelingende inklusive Erziehung und Bildung wären hier im Besonderen zu untersuchen, wie sich die integrativen Kitas im Laufe der Jahrzehnte entwickelt haben und welche Strukturen sich unter welchen Bedingungen herausgebildet haben.

Insgesamt ist es erstaunlich, wie wenig in diesem Bereich geforscht wird, stellt sich doch nach über 30-jähriger Entwicklung in diesem Bereich die Frage, wieso diese positive Entwicklung sich nicht flächendeckend umsetzt ist.

Eine weitere Herausforderung ist damit eingetreten, dass ab 2013 ein Drittel aller ein- bis dreijährigen Kinder Anspruch auf einen Tagesbetreuungsplatz hat. Dieses Recht gilt für ALLE Kinder und darf nicht mit der Begründung einer vorliegenden Behinderung verwehrt werden. Zu den Anforderungen in diesem Bereich z.B. hinsichtlich sozialer Interaktionen und pädagogischen Handlungsanforderungen für Kinder bis zu 3 Jahren gibt es noch weniger Forschungsergebnisse (vgl. Seitz, S. /Albers, T.. u.a., 2012, 198).

Sowohl für den Bereich der Unter-Dreijährigen, als auch für die Kindertagesstätten allgemein ist zudem ein enormer Fachkräftemangel prognostiziert bzw. zeigt sich jetzt bereits!

Ein weiterer ausgesprochen wichtiger Bereich ist der der Gestaltung von Übergängen, hier im Wesentlichen der Übergang von Kindertageseinrichtungen in Schule. Dies betrifft die Bedeutung, die dies Transition für die konkreten Kinder hat, aber auch die Frage danach, welche zukünftige Rolle die MitarbeiterInnen der Kindertageseinrichtungen in den durch die vor dem Hintergrund der BRK veränderten Schulgesetze der Länder haben (z.B. Aufgaben in den Förderausschüssen in Hessen)

Ein weiteres großes Gebiet, das erforscht, aber auch in die Praxis umgesetzt werden müsste, ist die Frage einer von dem konkreten Kind losgelösten Finanzierung der Unterstützungsleistungen. Ähnlich wie im Schulbereich wäre zu erforschen, inwiefern sozialraumbezogene Budgets für Einrichtungen zur Verfügung gestellt werden könnten, um damit dem Ressourcen-Etikettierungs- Problem begegnen zu können.

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach weiteren strukturellen Vernetzungen in das Gemeinwesen, in die Kommune zu stellen. Hier sollte der in Bezug auf die Schule diskutierte Zusammenhang der Entwicklung Kommunalen Bildungslandschaften aufgegriffen werden (vgl. Weiß, W. 2009)

5. Welche Maßnahmen sind aus Ihrer Sicht geeignet, um den Zugang zu und die Beteiligung an Bildung in dem Bereich, für den Sie als Expertin sich äußern werden, zu ermöglichen bzw. zu verbessern?

- Eine kind- und nicht institutionenzentrierte Pädagogik
- Barrierefreiheit im weitesten Sinne durch die Schaffung angemessener Vorkehrungen
- Integrierte Therapie
- Konsequente Regionalisierung , um Schwerpunkteinrichtungen zu vermeiden/ aufzulösen

- Konsequente Dezentralisierung von Unterstützungsangeboten
- In den Alltag integrierte Therapie
- Akademisierung der ErzieherInnen-Ausbildung
- Ausbildungen in Fachschulen, Hochschulen und Universitäten im Hinblick auf die theoretische Verankerung von Inklusion verändern
- Adäquate Fort- und Weiterbildungen entwickeln und ausbauen (vgl. Weiterbildungs-MA Systementwicklung Inklusion , EHD Darmstadt)
- Kontinuierliche Begleitung der Einrichtungen
- Change Management – Organisationsentwicklung
- Vor allem Methoden der Selbstevaluation einsetzen wie z.B. den Index für Inklusion

6. Was können aus Ihrer Sicht Merkmale einer erfolgreichen Inklusion sein?

Zu realisierende Merkmale einer als erfolgreich verstandenen Inklusion stellen sich auf verschiedenen Ebenen dar:

Pädagogisch-inhaltliche Ebene / Ebene des Kindes:

- Überprüfbare Teilhabemöglichkeit für **alle** Kinder
- Vor dem Hintergrund eines veränderten Diagnostikverständnisses: kontinuierliches Erwerb von angemessenen Vorkehrungen, um reale Teilhabemöglichkeiten abzusichern.
- Auf dieser Basis binnendifferenzierte, individualisierte Bildungsangebote. Wesentlich hierbei ist, dass Lernangebote nicht lediglich individualisiert im Sinne individueller Curricula entwickelt werden, sondern dass aufeinander bezogenes, kooperatives Lernen stattfinden kann (Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand, vgl. Feuser 1995)
- Vorhandensein inklusiver **Strukturen**, die eine Überwindung des 'bubble-kid-Phänomens' (Susan Tetler) ermöglichen. D.h. strikte Vermeidung des durch die Einzelintegration bekannten Phänomens, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf mit 'ihren' Assistenten wie in einer Seifenblase innerhalb der Gruppe isoliert sind (Überwindung Exklusion in der Inklusion).
- Formative Evaluation, die eine Überprüfung konkreter Teilhabemöglichkeiten zulassen, z.B. regelmäßige Interaktionsanalysen und Auswertung
- Vorhandenes Bewusstsein über Prozesscharakter von Inklusion. Regelmäßige Zielfestlegungen zwecks konkreter Überprüfung der Umsetzung inklusiver Werte und inklusiver Strukturen (Etablierte Selbstevaluation!)
- Raum für die Reflexion über inklusive Werte und Haltungen bezüglich der konkreten pädagogisch-didaktischen Arbeit
-

Aus-, Fort- und Weiterbildungsebene:

- Regelmäßig fortgebildete MitarbeiterInnen auf allen Ebenen
- Die Leitungsebene muss sich mit Change-Management – Prozessen befassen und über entsprechende Kenntnisse verfügen
- (Hierzu müssen entsprechende Fort- und Weiterbildungen entwickelt werden)

- Fachschulen, Hochschulen und Universitäten müssen gewährleisten, dass die Befassung mit einer inklusiven Pädagogik und Didaktik in der Regelpädagogik, sowie in den sonder- und heilpädagogischen Ausbildungsgängen verankert ist.
- Die verschiedenen Ausbildungsgänge müssen konsequent auf Inklusion hin neu durchdacht und neu strukturiert sein!
- Inklusion in der Hochschuldidaktik muss sich sowohl in der curricularen Ausrichtung der Inhalte, als auch in der Form des Studiums widerspiegeln (vgl. Stein 2011)
- Erfolgte Verankerung der Bedeutung von inklusiven Strukturen auch in nichtpädagogischen Studiengängen wie : Architektur, (Stadt)- Soziologie, Verwaltungswissenschaften usw.

Ebene Gemeinwesen:

- Einbettung der Institutionen in das Gemeinwesen, den Sozialraum
- Vernetzung der Institutionen des Sozialraums: Kommunale Bildungslandschaften. Kommunale Teilhabeplanung (vgl. Montag Stiftung, Kommunalen Index)

Gesellschaftliche Ebene:

- Veränderte Haltungen/ Einstellungen/ verändertes Menschenbild gegenüber Beeinträchtigung und Behinderung gerade vor dem Hintergrund der NS-Geschichte Deutschlands

Politische Ebene :

- Bewusstsein über die Implikationen der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention zwecks Schaffung von Befähigungsgerechtigkeit, Teilhabe- und Verwirklichungschancen
- Bewusstsein über notwendiges Policy Making im Sinne der Gestaltungsnotwendigkeit und Ermöglichung von Teilhabestrukturen auf allen gesellschaftlichen Ebenen
- Verbindliche Aktionspläne auf kommunaler, Landes- und Bundesebene mit determinierten Evaluationsmaßnahmen
- Verankerung im kommunalen Bereich (Kommunale Bildungslandschaften, Kommunale Teilhabeplanung (vgl. Rohrman, A., Schädler, J. u.a.2010)ermöglichen
- Sozialraumbudgets
- Überprüfung aller sozialgesetzlichen und bildungspolitischen Regelungen auf notwendige Anpassungen bezüglich BRK (z.B. Aufhebung der versäulten Finanzierung von Unterstützungsmaßnahmen)

7. Wie schätzen Sie die deutsche Situation in dem Bereich, für den Sie als Expertin sich äußern werden, im internationalen Vergleich ein?

Die Integrationsbewegung hat in den 1970-/80-er Jahren im Kita-Bereich begonnen. Es wurde bewusst dort begonnen, um Entfremdungsprozesse bei Kindern durch unterschiedliche institutionelle Unterbringung (Regel-/ Sonder-Kitas) erst gar nicht entstehen zu lassen.

Es gab viele Veränderungen im Kita-Bereich, v.a durch Rückwirkungen von PISA auf Vorschulbereich, die .Entwicklung vieler Programme bezüglich Sprache, Interkulturalität allgemein, aber auch die Entwicklung zu Familienzentren usw.

In Bezug auf Integration kann eher von einer Stagnation in Bezug auf Weiterentwicklung gesprochen werden. In Hessen wurde z.B. 1999 eine Rahmenvereinbarung Integration beschlossen, die die Auflösung der Integrations-Kitas in Regeleinrichtungen vorsah, die auch behinderte Kinder aufnehmen. In der Umsetzung zeigen sich aber Probleme derart, dass z.B. durch die sog. `Rucksack-Regelung` (pro Kind mit besonderem pädagogischen Bedürfnis werden höchstens 15 h pro Woche = ca. 16.000,- pro Jahr) gewährt. Kinder mit einem höheren Unterstützungsbedarf `dürfen` von daher nur 15 h pro Woche kommen und es werden bevorzugt Kinder aufgenommen, die wenig Unterstützungsbedarf haben!

Die Erfahrung in den skandinavischen Ländern, Italien und Kanada (zu Kanada vgl. Stein 2011) ergeben ein anderes Bild:

Dort wird zunehmend selbstkritisch reflektiert, ob die Ziele erreicht wurden, die man vor 30 Jahren begonnen hatte umzusetzen. Sind wirklich ALLE Kinder aufgenommen? Gibt es nicht Exklusionsprozesse in der Inklusion? Wie ms die Didaktik weiterentwickelt werden, damit wirklich JEDEM Kind entsprochen werden kann? Wie kann strukturell dem Zusammenhang Bildungsbenachteiligung und drohende Behinderung begegnet werden? (vgl. Kreuzer/ Ytterhus: 2008)

In anderen Ländern gibt es eine größere Offenheit gegenüber Notwendigkeit von Selbstevaluation, nicht als nach außen gerichtete Dokumentation, sondern als Möglichkeit der formativen Evaluation

Literatur:

Aichele, V. und Althoff, N. (2012): Nicht-Diskriminierung und angemessene Vorkehrungen in der UN-Behindertenrechtskonvention, In: Welke, A.: UN-Behindertenrechtskonvention. Mit rechtlichen Erläuterungen, 104 – 119. Berlin

Bartelheimer, P. (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) Fachforum, Analyse und Kommentare, Nr. 1/ 2007, 3 -31. Berlin

Behr, I. (2009) Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus Sicht 4-6-jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse – eine Pilotstudie. Berlin

Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht - . Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dt. Bundestag 16. Wahlperiode. Drucksache 16/12860, 30.4. 2009

Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (4.Aufl.2012)

Die generelle Einbindung der Behindertenthematik in die Beschäftigungs- und Sozialpolitik der EU. Ein Arbeitspapier der Dienststellen der DG V .18.4.2000

http://europa.eu.int/comm/employment_social/soc-prot/disable/publications_de.htm-16k . Abruf. 29.4.2002

DIMDI – Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005). ICF –Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit , Behinderung und Gesundheit, Köln

Feuser, G. (1984) : Zwischenbericht Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Bremen

Feuser,G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Aussonderung und Integration. Darmstadt

Heimlich, U./Behr, I. (2005) Integrative Qualität im Dialog entwickeln. Auf dem Weg zur integrativen Kindertageseinrichtung.. Reihe : Integrative Förderung in Forschung und Praxis. Bd.1, hrsg. v. Heimlich, U., Münster

Jerg,J.(2011): Einblick zum Stand der inklusiven frühkindlichen Bildung und Erziehung. Impulsreferat zur 3. Sitzung des Expertenkreises `Inklusive Bildung´ der Deutschen UNESCO-Kommission e.V am 29.8.2011 in Bonn (unveröff.)

Kaplan, K. (1993) Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder . Handbuch für den Kindergarten. Weinheim/Basel

Keupp, H.: (2012) Endlich Inklusion! Chancen und Risiken, Hoffnungen und Ängste. Jugendhilfe 50 5/2012. 267 – 273

Keupp,H. (2010): Profession braucht Inklusion – Zum Selbstverständnis sozialpädagogischer Berufe in Kindertagesstätten. Vortrag zur gleichlautenden Tagung des AK Inklusion der GEW 29./30.10.2010. <http://www.gew.de/Binaries/Binary78118/Präsentation-Keupp.pdf>

Klemm, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh

Kreuzer, M. (2007): Niels Erik Bank-Mikkelsen – „ Vater des Normalisierungsprinzips“. Anmerkungen zu seinem Lebenswerk . Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete , Heft 4/ 2007, 348 -352

Kron, M., Papke, B. (2006): Frühe Erziehung , Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Bad Heilbrunn

Kron, M.,Papke,, B., Windisch, M. (2010): Zusammen Aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn

Kreuzer, M., Ytterhus, B. (Hrsg.) (20011): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. 2.Aufl., München

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Eigenverlag Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Berlin

Rohrman, A., Schädler, J. u.a.: Materialien zur örtlichen Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderungen . Online verfügbar: <http://www.uni->

siegen.de/zpe/forschungsnetzwerke/teilhabepanung/materialien_zur_teilhabepanug.html?lang=de

Sen, A. (1999): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. Frankfurt, Wien

Seitz, S., Albers, T., u.a. (Hrsg.) (2012): Vielfalt von Anfang an: Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg

Stein, A.(2011): Das kanadische Inklusionskonzept – sozialhistorische, menschenrechtliche und behindertenpolitische Zugänge. Behindertenpädagogik H.2, 50.Jg., 142 – 169

Stein, A. (2011) Inklusion in der Hochschuldidaktik oder die Frage: Wie können Studierende darauf vorbereitet werden, in einer ausgrenzenden Gesellschaft inklusive Strukturen zu etablieren? Über das Lernen am und im Widerspruch. (Hrsg, GEW). Frankfurt

Tietze, W., Becker-Stoll, F. u.a. (Hrsg.)(2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick . Weimar/Berlin

Weiß, W.: Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim

Wiesner, R. (2012) : Von der Integration zur Inklusion: die `große Lösung`- eine Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen? Jugendhilfe 50 5/ 2012, 257 - 265

UNESCO: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse . <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>. Abruf 3.11.2013

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen . Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung . Berlin Januar 2009

Prof. Dr. Anne-Dore Stein

Evangelische Hochschule Darmstadt
Heilpädagogik
Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt
Fon +49 (0) 6151 8798-67
E-Mail: stein@efh-darmstadt.de