



Erhard Fischer | Christoph Ratz (Hrsg.)

Inklusion –

**Chancen und Herausforderungen
für Menschen mit geistiger
Behinderung**

BELTZ JUVENTA

Erhard Fischer | Christoph Ratz (Hrsg.)
Inklusion – Chancen und Herausforderungen
für Menschen mit geistiger Behinderung

Erhard Fischer | Christoph Ratz (Hrsg.)

Inklusion – Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3352-6 Print
ISBN 978-3-7799-4368-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort: Inklusion fordert uns alle heraus	7
Vorschulischer Bereich	19
Möglichkeiten frühkindlicher inklusiver Erziehung und Bildung in Bayern – Anspruch und Wirklichkeit <i>Ulrike Breyer und Cornelius Breyer</i>	20
Das Selbstverständnis der Schulvorbereitenden Einrichtung in einer sich wandelnden Bildungslandschaft <i>Christina Kießling</i>	36
Schulischer Bereich	55
Inklusion aus historischer Sicht <i>Andreas Möckel</i>	56
Inklusion als Totale Institution? <i>Stefanie Gregor</i>	75
Zwischen Zweifel und Zustimmung – Skepsis als berufsethische Haltung von Geistigbehindertenpädagogern in Zeiten der Inklusion <i>Michael Häußler</i>	85
Inklusive Diagnostik – „alter Wein in neuen Schläuchen“? <i>Erwin Breitenbach</i>	102
Gemeinsamer Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen <i>Désirée Laubenstein, Christian Lindmeier, David Scheer, Kirsten Guthöhrlein</i>	123
Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – quo vaditis? <i>Peter Heinrich</i>	141

Die Heilpädagogische Tagesstätte in Bayern und Inklusion <i>Günther Fohrer</i>	155
Inklusive Didaktik für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung <i>Christoph Ratz</i>	172
Das Pascalsche Dreieck als „Gemeinsamer Lerngegenstand“ für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in heterogenen Lerngruppen <i>Judith Franz, Walter Goschler und Christoph Ratz</i>	192
Nachschulischer Bereich	211
Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung in empirischer Forschung – inklusive Werte in der Wissenschaft? <i>Tina Molnár-Gebert</i>	212
Kompetenz erleben, entscheiden und mit anderen leben – drei psychologische Grundbedürfnisse: Kompetenz, Autonomie, Verbundenheit – als Qualitätsstandards <i>Almuth Schlagmüller</i>	227
Ein inklusiver Blick auf die Gesundheitsversorgung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung <i>Thomas Spaett</i>	242
Berufsvorbereitung und Inklusion <i>Harald Ebert und Ramona Eck</i>	263
„... in die Werkstatt will ich nicht – da pass ich einfach nicht rein ...“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt? <i>Erhard Fischer und Tina Molnár-Gebert</i>	284
Inklusive Vernachlässigung im Gemeinwesen? Neue Aufgabenfelder einer Andragogik im Sozialraum <i>Peter Groß</i>	304
Die Autorinnen und Autoren	323

Vorwort: Inklusion fordert uns alle heraus

*„Die Inklusion gilt zu Recht als ein allseits akzeptiertes Ziel,
wer würde dem widersprechen“*

Mit diesen Worten leitet Bernd Ahrbeck (2014) seinen Band „Inklusion. Eine Kritik“ ein. Der Würzburger Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung bzw. alle, die dort einmal gearbeitet haben und derzeit dort noch tätig sind, unterstützen grundsätzlich die vielfältigen Ziele, die Inklusion als Leitidee mit sich bringt. Die Erfahrungen, die wir in Forschung und Lehre mit der Inklusion im Hinblick auf die besonderen Bedarfslagen und Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung machen, zeigen allerdings, dass diese in manchen Bereichen noch sehr am Anfang steht (z. B. in den Handlungsfeldern Wohnen oder Arbeit), in anderen Bereichen weiter fortgeschritten, aber insgesamt noch lange nicht am Ziel ist. Manchmal eröffnen sich trotz des wichtigen Zieles auch erhebliche Herausforderungen oder sogar Gefährdungen, und Inklusion kann zu einem nicht immer unproblematischen Unterfangen werden. Inklusion zieht, wie jede Veränderung, Folgen in allen Teilen der Gesellschaft und des Bildungssystems nach sich. Dies kann – auch wenn sich in manchen Aspekten und Situationen zunächst Vorteile einstellen – tatsächlich sogar dazu führen, dass sich die Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung auch verschlechtert. Im schulischen Rahmen kann dies beispielsweise hervorgerufen werden durch zu große Inklusionsklassen, wenn zu viele bzw. keine festen Bezugspersonen mehr für das Kind da sind, wenn eine „Restschule“ entsteht mit einer deutlich homogeneren und weniger sozial anregenden Zusammensetzung. Darüber hinaus können Einschränkungen in der Qualität der Systeme drohen, z. B. durch Finanzierungsvorbehalte oder dadurch, dass den Bedarfslagen der einzelnen Schüler in heilpädagogischer oder fachlicher Hinsicht weniger gerecht wird.

Solche Entwicklungen können als Bedrohungen bzw. Gefährdungen verstanden werden. Wir haben uns entschieden, sie nicht als Polarisierung

gen zu werten, sondern als Perspektiven oder als Herausforderungen von Inklusion zu betrachten und zu beschreiben. Schließlich liefern Veränderungen immer auch eine Gelegenheit zur Weiterentwicklung und geben die Sicht auf neue Zusammenhänge und Chancen frei – nicht nur für die Betroffenen, sondern auch für alle anderen beteiligten Menschen. Anliegen der Beiträge des vorliegenden Sammelbandes ist es, die Entwicklung der Inklusion speziell für diese Personengruppe kritisch-konstruktiv zu analysieren, zu beschreiben und zu begleiten, und damit langfristig einen Beitrag zu einer qualitativen Weiterentwicklung der Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung zu leisten. Die Autorinnen und Autoren werfen aus der Sicht ihrer jeweiligen Lehr- oder Forschungsthemen ihren Blick auf einzelne Themen und unterbreiten in ihrer Analyse und Beschreibung von Sachverhalten kritische Anmerkungen wie auch Vorschläge zur Verbesserung der Bildung und Erziehung oder der Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung. Die Auswahl der Themen ist dabei keineswegs vollständig, weder hinsichtlich der Themen, an denen am Lehrstuhl geforscht und gelehrt wird, und erst recht nicht hinsichtlich dessen, was alles noch thematisiert werden könnte und müsste. Die Auswahl ist eher exemplarisch zu verstehen. Mit dem Band möchten wir die Diskussion versachlichen und verstehen uns dabei als Anwälte für Menschen mit geistiger Behinderung und versuchen, in ihrem Interesse zu sprechen. Dabei fehlt in diesem Band ganz offensichtlich die eigene Stimme der Betroffenen. Dies resultiert aus dem unmittelbaren universitären Hintergrund heraus, in dem die Autorinnen und Autoren tätig sind oder waren.

Das Inhaltsverzeichnis macht deutlich, dass Themen über die gesamte Lebensspanne betrachtet werden: der vorschulische Bereich, der schulische Bereich aus verschiedenen Perspektiven und der nachschulische Bereich mit den Themen Arbeit und Wohnen. Zudem werden auch quer liegende Fragen aufgegriffen, wie ethische und forschungsmethodische Aspekte (partizipative Forschung) oder historische, medizinisch-pflegerische und psychologische Erfordernisse. Dennoch soll eine grobe Gliederung entlang des Lebenslaufes die Beiträge des Bandes strukturieren. Alle Beiträge, auch die „quer“ liegenden, sind einem der Lebensabschnitte zugeordnet, haben häufig aber auch Bedeutung für inklusive Entwicklungen in den anderen Bereichen.

Im **vorschulischen Bereich** geht es zunächst um ein hochwertiges frühkindliches Bildungsangebot für alle Kinder. Für solche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sollte dieses institutionelle Angebot sowohl der Forderung einer hohen sonderpädagogischen Fachlichkeit, als

auch der nach umfänglicher sozialer Inklusion gerecht werden. *Ulrike und Cornelius Breyer* gehen in ihrem Beitrag über „Möglichkeiten frühkindlicher inklusiver Erziehung und Bildung in Bayern – Anspruch und Wirklichkeit“ der Frage nach, welche institutionellen Möglichkeiten der Umsetzung dieser Forderungen in Bayern vorgehalten werden. Im Folgenden werden die schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) der Förderzentren, die Möglichkeit der Einzelintegration in einen Regelkindergarten und der integrative Kindergarten hinsichtlich ihrer organisatorischen Struktur und der konzeptionellen Vorgaben dargestellt, um davon ausgehend Vor- und Nachteile der jeweiligen institutionellen Möglichkeiten abzuleiten. Abschließend sollen für alle drei institutionellen Varianten Perspektiven aufgezeigt werden, die dem Anspruch einer hochwertigen inklusiven frühkindlichen Bildung im Sinne der UN-BRK gerecht werden.

Von *Christina Kießling* wird anschließend die Situation von Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) beleuchtet, denn diese nehmen neben den zunehmenden inklusiven Entwicklungen vor allem in Bayern noch immer einen hohen Stellenwert in der Bildung förderbedürftiger Kinder unterhalb des Schulalters ein. Durch die zunehmende Konkurrenz mit integrativen und inklusiven Kindergärten steht diese etablierte Institution vor der Notwendigkeit, ihr Selbstverständnis neu zu definieren. Der vorliegende Beitrag betrachtet die Aussagen von Leitungspersonen aus Schulvorbereitenden Einrichtungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bezüglich ihrer Einstellungen zum sonderpädagogischen Stellenwert des Bildungsortes im Zeitalter der Inklusion. Dabei wird auch die Fachpraxis einschließlich ihrer konzeptionellen und strukturellen Schwierigkeiten, sowie ihrer Alleinstellungsmerkmale und Möglichkeiten in den Blick genommen. Da bislang kaum empirische Daten zur Schulvorbereitenden Einrichtung, ihrer Konzeption oder ihrer sonderpädagogischen Bedeutung vorliegen, stellt diese introspektive Betrachtung einen ersten Schritt einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung dar.

Ein zweites, großes Handlungsfeld stellt das der **Schule** dar – und hier finden sich auch die meisten Beiträge, wenngleich einige auch bedeutsam für die anderen Bereiche sind.

Die UN-Konvention zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen, 2006 beschlossen und 2008 in Kraft getreten, mutet den Bundesländern und allen für die Erziehung Verantwortlichen eine pädagogisch-politische Neubesinnung zu. Maßnahmen zur Inklusion müssen nicht nur praktisch umgesetzt und erprobt, sondern auch im Einzelnen begründet und verantwortet werden. Es ist noch nicht hinreichend geklärt, wie „Inklusion“ für wel-

che Kinder im Einzelnen mit Leben erfüllt werden soll. In der Praxis werden Zielkonflikte zu lösen sein. Welcher Maßstab ist in Konfliktfällen anzuwenden? Zunächst geht es um „Inklusion aus historischer Sicht“, von *Andreas Möckel*, einem der bedeutenden zeitgenössischen Heilpädagogen und einem der Begründer bzw. „Väter“ des Würzburger Instituts für Sonderpädagogik. In seinem Beitrag wird die Theorie der Heilpädagogik von Georgens und Deinhardt daraufhin befragt.

Bemühungen um Inklusion verkommen zur Farce, wenn grundlegende Ursachen von Exklusion keine Beachtung finden. Eine Gesellschaft kann nur dann auf Normalitätsmaßstäbe verzichten, wenn sie, so macht *Stefanie Gregor* deutlich, dem Anderen seine Andersheit lässt und ihn als wahrhaftig Anderen begreift und anerkennt. Nicht ‚Inklusion!‘ sollte die Forderung primär lauten, sondern ‚Sorge um den Anderen!‘. Unter Zuhilfenahme von Levinas’ Ethik einer Anerkennung des nicht feststellbaren Anderen bedeutet das konkret für ein Bildungssystem, das für sich den Anspruch eines realitätsnahen und zeitgemäßen Antlitzes deklariert, dass Inklusion nicht nur institutionsgebunden zu entwickeln ist, sondern vor allem durch unterrichtliche Inhalte, die diese Ethik vermitteln und Gemeinschaft gestalten.

Angesichts teilweise als überzogen und apodiktisch empfundener Aussagen von Inklusions-Befürwortern stellt *Michael Häußler* die Frage, ob auch eine skeptische Haltung zur Frage der schulischen Inklusion als Teil sonderpädagogischer Berufsethik legitim und möglich ist. Dafür wird zunächst der traditionsreiche Begriff der „heilpädagogischen Haltung“ in Erinnerung gerufen und postuliert, dass mit ihm seit jeher häufig Vorstellungen verknüpft waren, die in hohem Maße idealistisch und vereinseitigend optimistisch ausgelegt waren, so dass sie dem einzelnen Sonderpädagogen eine nicht zu unterschätzende Bürde hoher Erwartungen auferlegten. Dies gilt gleichermaßen für aktuelle Aussagen zu einer „inklusiven Haltung“. Skepsis als mögliches Korrektiv derartiger Vereinseitigungen wird als positionelle Skepsis begriffen, die nicht jegliche Erkenntnis und jeglichen Standpunkt in Frage stellt, sondern durchaus auf der Basis als grundlegend und richtig erkannter Werte argumentiert. Dabei wird der Blick auf den Begriff der „Zustimmung“ gelenkt, welche als „kleine“ Zustimmung in humaner Weise unideologisch und pragmatisch das Alltägliche und Notwendige in den Blick nimmt, während sich die „großen“ Zustimmungen nicht selten als illusionär und doktrinär erweisen, weil sie keinen Zweifel und keine Distanz mehr erlauben. Hieran anschließend werden die Haltungen der Offenheit, der Gelassenheit und der Hoffnung, welche auf der Grundhaltung der Skepsis basieren, als mögliche Elemente einer berufsethischen Haltung herausgearbeitet. Diese können zeigen, dass Skepsis keine aus-

schließlich destruktive und negative Haltung sein muss, sondern durchaus die Basis einer praktischen Humanität darstellen kann.

Erwin Breitenbach formuliert kritische Anmerkungen zu einer inklusiven Diagnostik, die er „alten Wein in neuen Schläuchen“ nennt. Im ersten Teil des Beitrages werden die grundlegenden theoretischen Aussagen der Vertreter einer inklusiven Pädagogik und Didaktik zur Diagnostik aus der Perspektive der Psychologie kritisch hinterfragt. Diese Kommentierung greift die zentralen Aspekte Heterogenität, Dekategorisierung, Verzicht auf Normvergleiche und Ressourcen-Ansatz aus der Inklusionsdebatte auf und kommt zu dem Schluss, dass die entsprechenden Grundforderungen der Inklusionsvertreter mit den theoretischen Grundlagen einer psychologisch-pädagogischen Diagnostik unvereinbar sind. Der zweite Teil fokussiert auf die Diagnostik im inklusiven Unterricht und versucht deren Aufgaben, Ziele und Strategien zu bestimmen und zu beschreiben. Bei der Suche nach konkreten Ideen, Vorstellungen und Konzepten zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichtes stößt man bezüglich Diagnostik auf erstaunlich viel Altbekanntes, das bei genauerer Betrachtung mit den Aufgaben und Prinzipien der Förder-, Status- und Lernprozessdiagnostik übereinstimmt. Im dritten Abschnitt rücken diagnostische Methoden in den Fokus, die sich für den Einsatz bei einer extrem heterogenen Schülerschaft eignen und sich somit in besonderer Weise als inklusionstauglich erweisen. Empfohlen werden in diesem Zusammenhang Anamnese oder Biographiearbeit, Verhaltensbeobachtung, schulisches Standortgespräch, didaktisch orientierte förderdiagnostische Konzepte zum Schriftspracherwerb und zum Erwerb des Rechnens, Kompetenzraster und auch mit Einschränkungen bestimmte psychometrische Verfahren. Das Fazit lautet: Eine inklusive Diagnostik ist aus psychologischer Sicht nicht denkbar. Die Diagnostik im inklusiven Unterricht sieht vor allem der Förderdiagnostik zum Verwechseln ähnlich. Dessen ungeachtet müssen dringend vorhandene Methoden und Verfahren für den Einsatz im inklusiven Unterricht wie zum Beispiel Kompetenzraster, Kompetenzinventare entwickelt oder weiterentwickelt werden. Das Unterrichten einer heterogenen Schülerschaft erfordert in verstärktem Maße diagnostische Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, was entsprechende Anstrengungen in Fort- und Weiterbildung sowie im Studium notwendig macht.

Rheinland-Pfalz ist eines der Bundesländer, das mit Einführung sogenannter Schwerpunktschulen seit dem Schuljahr 2001/2002 die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler im Bundesland forciert. Zehn Jahre nach ihrer Einführung wurden Schulen erstmals durch das Landauer Forschungsprojekt GeSchwind (Ge-

lingsbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz – 2011–2014) wissenschaftlich untersucht. Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion, ob Schwerpunktschulen ihrem ‚Bildungsauftrag Inklusion‘ nachkommen und die Bedarfe aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigen können, zeigt der nachfolgende Beitrag von *Désirée Laubenstein, Christian Lindmeier, David Scheer und Kirsten Guthöhrlein* auf der Grundlage des Datenmaterials des Forschungsprojekts GeSchwind auf, ob sich die beteiligten Akteure zutrauen, ihren erweiterten pädagogischen Auftrag auch für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung bzw. dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung realisieren können, d. h. welche Chancen, welche Herausforderungen, welche Grenzen, aber auch welche Bedarfe gesehen werden, um gerade Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf an Schwerpunktschulen zu unterrichten. Obwohl bereits ein umfangreicher Forschungsbericht verfasst und publiziert wurde (vgl. Laubenstein/Lindmeier/Guthöhrlein/Scheer 2015), ist diese spezifische Analyse mit Blick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bisher noch nicht erfolgt.

Mit der möglichen politischen Entscheidung, spezifische Förderorte zugunsten einer Inklusion aufzugeben, würde eine gewachsene Struktur von Begegnungsräumen zerstört. Peter Heinrich stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage: „Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – quo vaditis?“. Heinrich war, bevor er Leiter eines Förderzentrums in Unsen wurde, mehrere Jahre als Dozent im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik an den Universitäten Würzburg und Oldenburg beschäftigt. Mit seinen reflektierten Erfahrungen und einem kritischen Blick auf die Praxis gelingt es ihm, die Notwendigkeit von Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, aus den verschiedensten Perspektiven betrachtet, darzustellen. Er postuliert, dass diese Schulform einen Wandel mitgestaltet, um schließlich als erhaltenswertes, ausbaufähiges Element in einer inklusiven Gesellschaft zu bestehen.

In Bayern gibt es seit den 80iger Jahren in der Regel flankierend zu einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (heutige Bezeichnung) eine über die Eingliederungshilfe finanzierte Heilpädagogische Tagesstätte (HPT). Grundsätzlich wurde zu diesem Thema bisher kaum etwas publiziert, und *Günter Fohrer* fragt zu Recht, ob und wie diese Einrichtungen sich mit der Inklusion „vertragen“. Daher werden zunächst Grundlagen, Aufgaben und Angebote einer HPT an Hand der gesetzlichen Vorgaben und Anforderungen seitens der Kostenträger dargestellt. Die Leistungsvoraussetzungen sowie „Teilhabe“ als grundsätzliches Ziel werden kritisch diskutiert und in Beziehung zu Inklusion gesetzt. Zu-

sätzlich wird die Institution HPT im Zusammenhang mit den derzeitigen verschiedenen Wegen der Inklusion betrachtet, wie sie das Bayerische Kultusministerium festgelegt hat. Abschließend geht es um Perspektiven einer HPT und Neuorientierung in einer künftigen inklusiv orientierten Bildungslandschaft.

In einem grundlegenden Beitrag über inklusive Didaktik unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung versucht *Christoph Ratz* eine Abwägung herzustellen zwischen den didaktischen Schwerpunkten der beiden klassischen Settings, der Förderschule und der inklusiven Schule. Auf der einen Seite steht eine enge Ausrichtung des gesamten Unterrichts auf die besondere und individuelle Lernsituation eines Kindes, das sich im Recht auf ein eigenes Curriculum verdichtet. Und auf der anderen Seite steht das Erleben einer Normalität in der Vielfalt, welches die vielen anregenden Momente aller anders begabten Kinder in einer Klasse zu nutzen weiß. Inklusiver Unterricht, der auch dem Kind mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verpflichtet ist, muss beide Aspekte versuchen zu vereinen, wie der folgende Beitrag deutlich macht.

Judith Franz, Walter Goschler und *Christoph Ratz* zeigen anhand einer mathematischen Lernumgebung zum Pascalschen Dreieck Möglichkeiten und Erfordernisse eines Lernens am „gemeinsamen Gegenstand“ auf. Auf dem Hintergrund mathematik- und allgemeindidaktischer Anforderungen werden Bedingungsfaktoren für inklusive Lernumgebungen auf allen Lernstufen begründet und formuliert. Die mathematischen Muster und Strukturen des Pascalschen Dreiecks, die traditionell eher einer ‚höheren‘ Mathematik zugeordnet sind, werden hier rund um das „Würzburger Pascalsche Dreieck“, einer dreidimensionalen Variante, mit vielen basalen und handlungsorientierten Lernmöglichkeiten erweitert und ergänzt, so dass hochwertige Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler realisiert werden können. Damit wird ein exemplarischer Beitrag geleistet, wie inklusiver Unterricht am gemeinsamen Lerngegenstand unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gelingen kann.

Der dritte Bereich bezieht sich auf den **nachschulischen Bereich**, auf erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung und auf Handlungsfelder, wo diese Hilfe und Unterstützung benötigen.

Tina Molnár-Gebert thematisiert einleitend Fragen und Herausforderungen, die sich an die Forschung ergeben. Denn Inklusion von Menschen mit Behinderung im Rahmen von partizipativen bzw. inklusiven Forschungsprojekten hat in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit

erfahren und wird vermehrt als Forderung an empirische Erhebungen gestellt. Dabei geht es vor allem darum, die Betroffenen als Experten in eigener Sache aktiv in die Entwicklung und Erforschung der sie betreffenden Fragestellungen einzubeziehen und die Ergebnisse damit vor dem Leitziel der Inklusion zu validieren. Allerdings werden im Kontext des Einbezugs der Personengruppe der Menschen mit geistiger Behinderung zahlreiche methodische, institutionelle und ethische Fragen aufgeworfen, die sich aus der Umsetzung dieses Anspruchs ergeben können. Neben einer Darstellung der Entwicklung der zunehmend partizipativ orientierten Forschungslandschaft der Geistigbehindertenpädagogik werden im dem Beitrag zielgruppenspezifische Herausforderungen anhand ausgewählter Spannungsfelder vorgestellt und reflektiert.

In dem Beitrag von *Almuth Schlagmüller* „Kompetenz erleben, selbst entscheiden und mit anderen leben – drei psychologische Grundbedürfnisse als Qualitätsstandards“ geht es um wesentliche und nicht zu vernachlässigende Voraussetzungen für eine inklusive Lebenswelt und Einbindung. Die Grundannahme hier lautet: Jeder Mensch strebt nach Entwicklung (vgl. Deci & Ryan, 1993, 2000). Neben den wichtigen physiologischen Bedürfnissen und Emotionen sind vor allem drei psychologische Grundbedürfnisse Triebfedern für Entwicklung: die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Beziehung. Gelungene Inklusion muss diese Bedürfnisse im Blick haben und befriedigen. Nur so werden eine gelungene Entwicklung und ein gleichberechtigtes Miteinander aller Menschen möglich sein. Empirische Forschungsergebnisse zeigen, wie diese Grundbedürfnisse bei Menschen mit geistiger Behinderung unterstützt und somit Voraussetzungen für tatsächliche Inklusion geschaffen werden können. Exemplarisch wird die Individuelle Entwicklungsplanung (IEP) in den Fokus genommen und wie Menschen mit geistiger Behinderung hierbei Kompetenz, Autonomie und Beziehung (er)leben können. Die Forschungsergebnisse unterstreichen die positiven Auswirkungen, wie zum Beispiel eine höhere Lebensqualität, eine bessere Zielerreichung oder eine stärkere Eigenbeteiligung.

Aus Sicht der Medizin sind die gravierenden Probleme, die sich in der Gesundheitsversorgung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ergeben, schon lange benannt und offen gelegt. Und obwohl sich beim Blick auf die Ergebnisse der Analysen eine interdisziplinäre Herangehensweise geradezu aufdrängt, beschäftigen sich z. B. die (Sonder-)Pädagogik und die Psychologie nur zaghaf mit diesem Thema. Ein Fehler, wenn man bemüht sein will, den beschriebenen Defiziten entgegenzuwirken. So spiegelt der Beitrag von *Thomas Spaett* den Stand der aktuellen Diskussion und will vor allem den in sonderpädagogischen Handlungsfeldern tätigen Lesern die

zentralen Aspekte erläutern und einen Einblick geben in die komplexen und vielschichtigen Zusammenhänge zwischen den Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, dessen Bezugspersonen, dem medizinischem Personal und den strukturellen Gegebenheiten. Dies soll im „inkluisiven Blick“ geschehen, in dem alle Faktoren betrachtet werden, die Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung eine Teilhabe an einem System optimaler gesundheitlicher Versorgung ermöglichen oder diese behindern. Nach dieser Bestandsaufnahme werden konkrete Folgerungen benannt, die sich aus den beschriebenen Einflussfaktoren ergeben.

In dem folgenden Beitrag von *Harald Ebert* und *Ramona Eck* geht es um eine qualifizierende berufliche Bildung, die die Teilhabe am Arbeitsleben unterstützt (vgl. UN-BRK, Art. 27, Abs. 1). Insbesondere der Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt wird wesentlich über formale Qualifizierung strukturiert. Die arbeitsmarktpolitischen Bemühungen zur Teilhabe aller Menschen am Arbeitsmarkt fokussieren deshalb eine möglichst betriebliche Berufsausbildung (vgl. BMBF 2015, S. 12 ff.). Die berufsständisch formulierten Bildungsstandards sind jedoch nicht immer von allen Menschen zu realisieren. Infolge heterogener Unterstützungsbedarfe respektive besonderer Lebenslagen bleibt ihnen der Weg verschlossen eine reguläre Ausbildung zu beginnen und zu absolvieren. Zudem führt die marktliberale Ökonomisierung des Arbeitsmarktes durchaus zu Tendenzen der Exklusion. Um Menschen, welche die entsprechenden Anforderungen einer regulären Berufsausbildung nicht bewältigen können, trotzdem einen Zugang zur beruflichen Bildung und anschließend zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen, müssen alternative, individualisierte Bildungsmodelle und zudem von der Wirtschaft anerkannte Qualifizierungswege bereitgestellt, respektive erst generiert werden. Es werden zunächst verschiedene Modelle zur Teilhabe am Arbeitsleben in ihrer Binnendifferenzierung dargestellt. In einem zweiten Schritt will der Beitrag die Vermittlung von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung als einen berufsfeldorientierten Zugang zur beruflichen Bildung und Arbeit zur Diskussion stellen. Hierbei sollen die Chancen, Herausforderungen, aber auch die Grenzen von Qualifizierungsbausteinen aufgezeigt werden und deren Umsetzung anhand von ausgewählten Qualifizierungsmaßnahmen an der Don Bosco Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung in Würzburg veranschaulicht werden.

Während Schüler aus Schulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung in der Vergangenheit oft „automatisch“ in eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) wechselten und dort vorgegebene Strukturen durchliefen, sind heute auch andere Formen der Erwerbstätigkeit möglich. So werden zunehmend und immer mehr Schüler über das Konzept der

„Unterstützten Beschäftigung“ und mit Hilfe von Integrationsfachdiensten auf eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt außerhalb der WfbM vorbereitet. Diese Entwicklung wird in Zukunft sicherlich fortschreiten, auch durch die Forderungen der UN-Konvention, denen zufolge es Alternativen zur WfbM geben muss. Eine formal erfolgreiche Vermittlung auf den Arbeitsmarkt sagt jedoch noch wenig über die Arbeits- und Lebensqualität der Arbeitnehmer aus. Und daher gehen *Erhard Fischer und Tina Molnar-Gebert* den Fragen nach, ob sich die Personen dort auch wohlfühlen. Empfinden sie ihre Arbeit als „sinnvoll“ und bereitet sie ihnen Freude? Welchen physischen und psychischen Belastungen sind sie ausgesetzt? Werden sie in den Betrieb sozial integriert und von den Mitarbeitern akzeptiert? Nicht zuletzt die Fragen, ob ihr Einkommen ausreicht, um ein menschenwürdiges Leben zu führen und inwiefern sie auch in anderen Lebensbereichen teilhaben können, erscheinen von Bedeutung, da Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund des fehlenden Ausbildungsabschlusses unter teilweise prekären Verhältnissen in Helfertätigkeiten beschäftigt sind. Diesen Fragen wird in dem Beitrag über die Analyse von Interviewdaten nachgegangen werden, die – auch wenn sie Gegenstand differenzierter Forschungsberichte waren (Fischer/Heger 2011; Fischer/Kießling/Molnár-Gebert 2016) – an dieser Stelle auf kritisch-konstruktive Weise neu betrachtet und bewertet werden.

In dem letzten Beitrag zeigt *Peter Groß* auf, dass die Handlungsmodelle des Ambulant Unterstützten Wohnens (AUW) bei der Realisierung inklusiver Hilfen zum Wohnen an ihre Grenzen kommen. Zusätzlich führt die wachsende Nachfrage der Wohnform dazu, dass der Sozialraum insbesondere bei AUW-Kunden mit erhöhtem Schutzbedarf an Bedeutung gewinnt. Die Entwicklungen der ambulanten Dienste spiegeln sich in aktuellen Untersuchungen zur Wohn- und Lebensqualität von AUW-Kunden wider. Kritische Äußerungen zur eigenen Lebenszufriedenheit und vermehrte Beeinträchtigungen der gesundheitlichen Lebensqualität verweisen darauf, dass sich ambulante Wohnhilfen professionalisieren und weiterentwickeln müssen, um mit aktuellen Anforderungen Schritt halten zu können.

Es bleibt zu hoffen, dass die Artikel einen Beitrag dazu leisten, dass die Diskussion um Inklusion – also ein gemeinsames Spielen und Lernen im Kindergarten, einen gemeinsamen Unterricht in der Schule wie auch ein Leben in möglichst wenig einschränkenden sozialen Arbeits- und Wohnwelten im nachschulischen Bereich – „versachlicht“ und weniger ideologisch geführt wird, damit die Bedarfslagen und persönlichen Interessen und Lebensvorstellungen der betroffenen Menschen nicht zu kurz kommen. Wir danken

allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre kritischen und konstruktiven Beiträge, aber auch Klara Ruffing und Simone Volmer-Brinkmann für die vielen Korrekturdurchgänge und sonstige Unterstützung bei der Entstehung dieses Bandes.

Würzburg, im Juni 2016

Erhard Fischer und Christoph Ratz

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): *Inklusion. Eine Kritik*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2014): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (01.02.2016).
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry* 11, H. 4, S. 227–268.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, H. 2, S. 223–237.
- Fischer, Erhard/Heger, Manuela (2011): *Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Übergang Förderschule-Beruf“. Bd. 3, Oberhausen: Athena.
- Fischer, Erhard/Kießling, Christina/Molnár-Gebert, Tina (2016): *»Weil ich will halt einfach mein eigenes Ding machen.« Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*: Oberhausen: Athena.
- Laubenstein, Désirée/Lindmeier, Christian/Guthöhrlein, Kirsten/Scheer, David (2015): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vorschulischer Bereich

Möglichkeiten frühkindlicher inklusiver Erziehung und Bildung in Bayern – Anspruch und Wirklichkeit

Ulrike Breyer und Cornelius Breyer

Die Bedeutung der institutionellen frühkindlichen Bildungsphase ist im vergangenen Jahrzehnt in der deutschen Bildungspolitik erkannt worden und hat Einfluss auf die Entwicklung des institutionellen Angebots genommen. Im Vordergrund dieser Entwicklungen stand zumeist der quantitative Ausbau, der mit dem Stichwort der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertagesstätte gekennzeichnet ist. Wünschenswert wäre, wenn in gleicher Intensität auch die qualitativen Fragestellungen thematisiert würden, denn „die frühe Bildung ist das Fundament einer Gesellschaft (...), und eine frühe qualitätsvolle Bildung erhöht die Zukunftschancen der Kinder (BMFSFJ 2014, S. 2). Ein hochwertiges frühkindliches Bildungsangebot ist insbesondere für Kinder mit Behinderung ein bedeutender Entwicklungsfaktor und die Belange und Bedürfnisse der Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gilt es in der sich verändernden Bildungslandschaft in besonderer Weise zu berücksichtigen. Ein entscheidender Antrieb dieser sich verändernden Bildungslandschaft ist der durch die UN-BRK verankerte Anspruch auf ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und in eben dieser Konvention ist auch ein qualitativer Anspruch formuliert, der in der Interpretation der UN-BRK und ihrer Umsetzung leider zu selten herangezogen wird. Dort heißt es also, bezogen auf den schulischen Bereich, „dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Grundschulunterricht und einer entsprechenden Sekundarschulbildung haben; dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung erhalten, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern; dass in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame

individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (UN-BRK 2011, S. 1436 f.). Ob nun durch den expliziten Hinweis auf den schulischen Bereich für die vorschulischen Institutionen eine rechtliche Verbindlichkeit dieser Aussagen besteht, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, jedoch lässt sich wohl keinesfalls abstreiten, dass der Bereich der frühkindlichen Erziehung Teil des lebenslangen menschlichen Bildungsprozesses ist. Insofern werden wir die genannten organisatorischen und qualitativen Aspekte als Orientierung auch für den vorschulischen Bildungsbereich heranziehen und zur Grundlage der weiteren Überlegungen und Bewertung der aktuellen Situation machen. Der formulierte Anspruch fordert also eine gleichberechtigte Bildung mit anderen, *in der Gemeinschaft, in der die Kinder leben*; dieses Bildungsangebot soll *integrativ* und *hochwertig* sein und durch individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen eine *bestmögliche Entwicklung* gewährleisten. Nicht mehr und nicht weniger muss für alle Kinder gelten, auch für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass nämlich alle institutionellen Angebote sowohl dem qualitativen Anspruch eines hochwertigen Bildungsangebotes als auch dem qualitativen Anspruch der Inklusion gerecht werden. Anhand der vorliegenden Ausführungen kann auch ein grundsätzlicher Aspekt der aktuellen Diskussion um die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung verdeutlicht werden, der sowohl in der institutionell-praktischen, als auch der wissenschaftlich-theoretischen Wirklichkeit mehr und mehr zutage tritt, aber auch bei Eltern von Kindern mit Behinderung in ähnlicher Weise vorzufinden ist. So erscheint bei genauer Betrachtung verstärkt ein Widerspruch zwischen einer inklusionspädagogischen Betrachtungsweise der Fragestellung aufzutreten, die den Aspekt der sozialen Inklusion in den Vordergrund stellt und einer heilpädagogischen Betrachtungsweise, die den Aspekt der bestmöglichen Förderung vordringlich thematisiert. Eine Dualität, die keinesfalls als Gegensatz bewertet werden darf, sondern nur gemeinsam und in individueller Abwogenheit in die Bewertung der aktuellen Situation und die prospektiven Überlegungen der frühkindlichen Bildung einfließen muss.

Im Folgenden soll ausgehend von obigen Prämissen die Frage beantwortet werden, welche institutionellen Angebote der frühkindlichen Bildung es für Kinder mit geistiger Behinderung gibt und inwiefern sie der doppelten Notwendigkeit einer hohen Fachlichkeit einerseits und dem Anspruch der sozialen Inklusion andererseits gerecht werden. In den Blick genommen werden die schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) als das frühkindliche Bildungsangebot der Förderschulen, die Einzelintegration,

die einem einzelnen Kind den Besuch eines wohnortnahen Regelkindergartens ermöglicht und die integrative Kindertagesstätte. Bei diesen drei Angeboten wird zum einen die organisatorische Struktur betrachtet und auch die pädagogisch-konzeptionellen Vorgaben und Zielsetzungen in den Blick genommen, um davon ausgehend Vor- und Nachteile der jeweiligen institutionellen Möglichkeiten für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung darzustellen. Abschließend werden Entwicklungsmöglichkeiten aller drei institutionellen Angebote aufgezeigt, um sich entweder hinsichtlich des inklusiven Anspruchs oder des individuellen Bildungsangebotes zu verändern und einer optimalen institutionellen Variante anzunähern.

1 Betrachtung der organisatorischen Struktur und der pädagogisch-konzeptionellen Vorgaben und Zielsetzungen der frühkindlichen Bildungsangebote

1.1 Die Schulvorbereitende Einrichtung (SVE)

Die SVE hat sich in den vergangenen 40 Jahren als fester Bestandteil des sonderpädagogischen Angebots für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im vorschulischen Alter etabliert. Insbesondere „in Bayern [...] spielen Sondereinrichtungen zur vorschulischen Bildung und Erziehung in Form von sogenannten Schulvorbereitenden Einrichtung noch eine maßgebliche Rolle“ (Kießling 2013, S. 1). In vielen anderen Bundesländern wurde die separierte Förderung schon stärker unter dem inklusiven Postulat in Frage gestellt und demzufolge keine Neuaufnahmen von Kindern mehr durchgeführt oder Einrichtungen komplett geschlossen (vgl. ebd.).

Die SVE ist in Bayern Teil der Förderschulen und sowohl rechtlich-organisatorisch als auch inhaltlich dem schulischen Bildungssystem und damit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMBKWK) zugeordnet. Dies ist im Rahmen des Angebotes vorschulischer frühkindlicher Bildung und Erziehung als eine Ausnahme zu charakterisieren, da alle anderen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung in privater, kirchlicher oder kommunaler Trägerschaft sind und ministeriell dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und dem Staatsministerium für Frühpädagogik (StMAS/IFP) zugeordnet sind. Laut BayEUG Art. 22 ist die SVE für noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorge-

halten (vgl. VSO-F 2014). In der Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F) vom 11.09.2008, zuletzt geändert am 02.09.2012, wird in § 77 zunächst der Personenkreis beschrieben, der die SVE besucht: „Schulvorbereitende Einrichtungen besuchen Kinder in den letzten drei Jahren vor dem regelmäßigen Beginn der Schulpflicht, wenn sie einer nachhaltigen sonderpädagogischen Förderung bedürfen und ihrem sonderpädagogischen Förderbedarf in anderen Einrichtungen, etwa in Kindertagesstätten oder in integrativen Kindertagesstätten, oder durch die Frühförderung oder die Mobile Sonderpädagogische Hilfe nicht oder nicht ausreichend entsprochen werden kann“ (ebd., S. 7). Anhand der Beschreibung der Kinder, die eine SVE besuchen geht hervor, dass die SVE ausschließlich für Kinder zwischen drei und sechs Jahren konzipiert ist und nicht für Kinder unter drei Jahren. In den letzten Jahren hat die Anfrage von Eltern von Kindern unter drei Jahren aber stetig zugenommen, so dass hier ein institutionelles Vakuum zu erkennen ist und eine Benachteiligung für Eltern von Kindern mit Behinderung festzustellen ist. Zudem geht aus § 77 hervor, dass nur die Kinder eine SVE besuchen, deren individuelle Bedürfnisse in einer Regelkindertagesstätte oder einer integrativen Kindertagesstätte trotz der möglichen Unterstützungssysteme nicht angemessen berücksichtigt werden können. Der Besuch einer SVE wird somit – und dies ist durchaus inklusiv interpretierbar – nachrangig empfohlen. Um dieser Vorrangigkeit der inklusiven Angebote stärker gerecht werden zu können, wäre es allerdings notwendig, dass alle Kindertagesstätten sowohl personell durch die Unterstützungssysteme, wie Frühförderung und mobile sonderpädagogische Hilfen, als auch ideell durch eine inklusive pädagogische Haltung und fachliche Kompetenz aller Pädagoginnen so ausgestattet wären, dass dem sonderpädagogischen Förderbedarf der Kinder dort entsprochen werden könnte. Eine inklusive Weiterentwicklung der SVE im Sinne einer Öffnung für andere Förderschwerpunkte oder gar einer Aufnahme von Kindern ohne Behinderung ist ausgehend von den zitierten gesetzlichen Grundlagen nicht denkbar und schränkt das weitere Existenzrecht der SVE-Gruppen konzeptionell stark ein. Personell wird eine SVE-Gruppe des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in Bayern mit 25 Lehrerwochenstunden ausgestattet. Zusätzlich ist der Einsatz einer Pflegekraft mit 19,25 Arbeitsstunden vorgesehen. Der Begriff Lehrerwochenstunden ist allerdings als Sammelbegriff zu verstehen, der auch Heilpädagogen und heilpädagogische Unterrichtshilfen umfasst. Laut eines kultusministeriellen Schreibens sollten möglichst vier dieser Stunden von einer Lehrkraft für Sonderpädagogik erbracht werden (vgl. StMBKWK 2013, S. 4ff). Insofern wird eine SVE-Gruppe von einer Heilpädagogin und einer Sonderschulleh-

rerin in Kooperation betreut, wobei die Heilpädagogin die Gruppenleitung inne hat und die Sonderschullehrerin insbesondere für Einzelförderungen, diagnostische Verfahren und Schullaufbahnberatungen zur Verfügung stehen (vgl. StMBKWK 2003, S. 20). Eine ausreichende fachliche Kompetenz für die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, einer unserer entscheidenden Forderungen, sollte folglich im Rahmen der SVE gewährleistet sein, zumal auch die weiteren fachlichen und personellen Ressourcen eines Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zur Verfügung stehen. Zumeist ist die SVE im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein Ganztagesangebot und der Nachmittag wird durch eine heilpädagogische Tagesstätte abgedeckt. Hier tritt dann organisatorisch ein privater Träger, häufig eine regionale Lebenshilfe, ein (vgl. StMBKWK 2013, S. 6 ff.). Kritisch ist hier anzumerken, dass die SVE, da sie dem schulischen Bereich zugeordnet ist, dieselbe Ferienregelung wie die Schule hat, nämlich 14 Wochen in einem Schuljahr. Hierin besteht hinsichtlich der möglichen Betreuungszeiten ein Ungleichgewicht im Vergleich zu Kindern, die eine integrative Kindertagesstätte oder eine Regelkindertagesstätte besuchen, denn die Schließzeiten dieser Institutionen umfassen maximal vier bis sechs Wochen pro Schuljahr. Insbesondere Eltern, deren Kind mit Behinderung eine SVE besucht, stellt dies vor organisatorische Herausforderungen im Hinblick auf die Betreuung ihres Kindes während der Schließzeiten der SVE. Dies widerspricht dem aktuellen gesellschaftspolitischen Ansatz der Schaffung flexibler Strukturen hinsichtlich des veränderten arbeitsteiligen Familienbildes und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (vgl. Knauf 2009, S. 166 f.).

Eigenständige pädagogisch-konzeptionelle Vorgaben und Zielsetzungen für die SVE liegen überraschenderweise nicht vor. „Für die Auswahl von Bildungsinhalten kann der Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als Orientierung dienen“ (StMBKWK 2003, S. 20). In diesem wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung formuliert. Dabei stehen die Entwicklung einer „personalen Identität“ des einzelnen Kindes mit Behinderung und dessen „soziale Integration“ im Vordergrund und er soll Grundlage jeglichen pädagogischen Handelns sein. „Soziale Integration wird verwirklicht durch Kommunikation und Kooperation mit anderen und mit der Möglichkeit der Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen“ (ebd., S. 10). Diese Zielsetzung wird im Verständnis des Erziehungs- und Bildungsauftrags des Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dadurch erreicht, dass die Kinder durch das unterrichtliche und pädagogische Angebot individuell auf das Erwachsenenleben in der Gesellschaft

vorbereitet werden. Der Gedanke, der hinter dieser Auffassung steht, ist der einer Bildung und Erziehung im Schonraum einer separierenden Einrichtung, der durchaus im Sinne von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gedacht und konzipiert wurde, aber in Zeiten eines inklusiven Denkens notwendigerweise kritisch zu hinterfragen ist. Wichtig erscheint es aber in aller Deutlichkeit zu sehen, dass der Grundgedanke der Bildung im Schonraum nicht auf langfristige Separierung ausgerichtet ist, sondern sich auch dem Gedanken einer Schaffung von gesellschaftlicher Teilhabe verpflichtet fühlt. Die SVE wird inhaltlich dem Lehrplan des jeweiligen Förderschwerpunktes zugeordnet, der sich als ein offenes Angebot darstellt, sich aber am Lebensalter der Grund- und Hauptschüler orientiert. Dies zeigt nochmals in aller Deutlichkeit, dass die SVE als Teil des schulischen Systems gesehen wird und keine eigenständige konzeptionelle Ausrichtung aufweist. Die Bedürfnisse der Entwicklung von Kindern im frühkindlichen Bereich unterscheiden sich jedoch eklatant von den Bedürfnissen der Kinder im Schulalter. Deshalb können die Bedürfnisse der drei- bis sechsjährigen Kinder nicht mit den Bedürfnissen der sechs- bis 16jährigen Kindern beziehungsweise Jugendlichen gleichgesetzt werden. Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan, der die Grundlage der pädagogischen Arbeit in den bayerischen Kindertagesstätten darstellt, wäre für die SVE sicherlich ein hilfreiches Konzept zur Verankerung von altersgerechten Bildungs- und Erziehungsinhalten, wird aber offiziell vom StMBKWK nicht als konzeptionelle Bezugsgröße genannt, wiewohl sich ein Großteil der Pädagoginnen der SVE-Gruppen inhaltlich durchaus auf ihn beziehen.

Aufgrund dieser Erläuterungen ist zu konstatieren, dass sich die SVE trotz erfolgreicher individueller Förderung und zunehmender Nachfrage von Eltern durch ein konzeptionelles Desiderat gekennzeichnet ist und der Eindruck entsteht, dass es sich um ein von den Regeleinrichtungen der frühkindlichen Bildung abgekoppeltes Angebot handelt und diese in keinem konzeptionellen und rechtlichen Bezug zueinander stehen. Und dies, obwohl sie dieselbe Zielgruppe, nämlich Kinder im Entwicklungsalter von drei bis sechs Jahren im Fokus haben. Andererseits ist im Bereich der vorschulischen Bildung in Bayern keine andere Institution erkennbar, die die notwendige Fachlichkeit bereitstellt, die für die adäquate Erziehung und Bildung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unverzichtbar ist.

1.2 Einzelintegration in der Kindertagesstätte

Als eine Alternative der frühkindlichen Bildung und Erziehung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besteht die Mög-

lichkeit, dass ein Kind mit Behinderung eine Regelkindertagesstätte besucht und dort im Rahmen der Einzelintegration begleitet wird. Hierbei wird von den Eltern zumeist der wohnortnahe Sprengelkindergarten gewählt, der im besten Sinne das Aufwachsen in der Gemeinschaft, in der die Kinder leben, ermöglicht. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl eines Kindergartens zur Einzelintegration ist die bisherige Erfahrung einer Einrichtung mit dem Besuch von Kindern mit Behinderung oder eine ausgewiesene pädagogische Konzeption, die gemeinsames Lernen im inklusiven Sinne in besonderer Weise ermöglicht. Letzteres ist allerdings noch äußerst selten der Fall und auch Einrichtungen, die Einzelintegration schon erfolgreich durchgeführt haben, nehmen diese positiven Erfahrungen zu selten zum Anlass für eine konzeptionelle inklusive Erweiterung, sondern sehen den möglicherweise auch mehrjährigen Besuch eines Kindes mit Behinderung als vorübergehende Aufgabe. So bleiben allzu häufig gute inklusive pädagogische Ansätze und inklusiv veränderte pädagogische Haltungen des Personals ungenutzt.

Welche Unterstützungsmöglichkeiten erhält eine Regelkindertagesstätte, wenn sie sich für die Einzelintegration eines Kindes mit Behinderung entscheidet? Aufgrund der Bewilligungszuständigkeit der zusätzlichen personellen Ressourcen für die Einzelintegration bei den bayerischen Bezirken liegt keine generelle Handlungsvorgabe vor und insofern wird das Procedere der Einzelintegration am Beispiel des Bezirkes Unterfranken beschrieben. Die Einzelintegration für Kinder mit Behinderung und für Kinder, die von Behinderung bedroht sind, wird in Unterfranken seit dem 1. September 2001 gewährt. In der Sitzung des Sozialausschusses wurde festgelegt, dass die Einzelintegration von „zusätzlichem pädagogischem Fachpersonal“ (Bezirk Unterfranken 2014, S. 1) begleitet wird und vier Wochenstunden umfasst. Die Einzelintegration in Regelkindertagesstätten wird in Form „eines teilstationären Angebots zur Tagesbetreuung in Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorten sowie Häusern für Kinder“ umgesetzt (ebd.). Diese Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Erziehung für Kinder „sollen dazu beitragen, dass ein behindertes oder von Behinderung bedrohtes Kind seine Persönlichkeit entfalten kann und es auf diese Weise größtmögliche Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft erhält. Die Förderung dieser Kinder soll möglichst wohnortnah erfolgen, um soziale Kontakte zu anderen Kindern am Ort zu erhalten. Soziale Integrationsprozesse zwischen Kindern mit und ohne Behinderung sollen gefördert werden“ (ebd.). Die Zielsetzung der Einzelintegration des Bezirkes von Unterfranken beruht auf den gesetzlichen Grundlagen des SGB XII § 53ff und ist richtungsweisend für die Umsetzung der inklusiven Bildung und Erziehung im frühkindlichen Bereich. Des Weiteren sind die inklusiven Zielsetzungen des Bezirkes

deckungsgleich mit den Forderungen bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (BayKiBiG) und des bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BBEP). Für eine Genehmigung verlangt „der Bezirk neben ausführlichen ärztlichen Berichten (z. B. von Kinderarzt oder -klinik, Frühdiagnosezentrum, Amtsarzt) eine konkrete einzelfallbezogene Maßnahmenbeschreibung der Kindertageseinrichtung. Hier soll genau beschrieben werden, welchen Förderbedarf das Kind hat und welche konkreten Maßnahmen zur Deckung dieses Förderbedarfs geplant sind“ (ebd.). Ein Vorgehen, das als Etikettierungs-Ressourcen-Problem in der inklusiven Diskussion durchaus kritisiert wird, aber im Falle der Einzelintegration, bei der es sich, wie der Namen erkennbar macht, immer um ein einzelnes Kind handelt und deshalb verständlicherweise keine Ressourcen institutionell vorgehalten werden können, nicht in anderer Weise durchführbar ist. Für die Tätigkeit in der Einzelintegration ist eine pädagogische Fachkraft vorgesehen, die hinsichtlich ihrer Qualifikation eine Pädagogin mit pädagogischer Zusatzausbildung, Heilpädagogin oder Therapeutin sein soll. Die vier Stunden, die der Bezirk von Unterfranken den Regelkindertagesstätten im Rahmen der Einzelintegration zur Verfügung stellt, sind allerdings deutlich zu wenig, um das Kind mit Behinderung bezüglich seiner individuellen Bedürfnisse optimal zu begleiten und in die Gemeinschaft der Regelkindertagesstätte zu integrieren. Denn neben der Arbeit mit dem Kind gehört es zur weiteren Aufgabe der Fachkraft für Einzelintegration, Fragen und Unsicherheiten der Pädagoginnen zum Thema Inklusion aufzugreifen und gemeinsam mit dem pädagogischen Team in Form einer Beratung inklusive Lösungen aufzuzeigen und zu entwickeln. Es lässt sich folglich hinsichtlich des Aufgabengebietes uns leider auch hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Stundenmaßes durchaus ein Vergleich zum Mobilen Sonderpädagogischen Dienst im schulischen Bereich ziehen. Personell besteht zudem noch die Möglichkeit, analog zur Tätigkeit einer Schulbegleitung, für den Kindergartenalltag einen Integrationshelfer zu beantragen, der durch seine Unterstützung die Teilhabe des Kindes ermöglicht. Häufig zeigen sich Kindertagesstätten mit Einzelintegration nicht offen für den Einbezug therapeutischer Maßnahmen in den institutionellen Alltag der Einrichtung, so dass ein notwendiger und sinnvoller multiprofessioneller Austausch zur Förderung des Kindes mit Behinderung nur erschwert möglich ist.

Organisatorisch besteht im Falle der Einzelintegration nach Art. 21 des BayKiBiGs die Möglichkeit eine Reduzierung der Gruppengröße vorzunehmen, da für ein Kind mit Behinderung oder eines, das von Behinderung bedroht ist, ein 4,5-facher Faktor bezogen auf die Gruppengröße angesetzt

werden kann. Alternativ kann sich eine Einrichtung auch für zusätzliche Stunden entscheiden, die die Regelkindertagesstätten zugewiesen bekommen, wenn der 4,5 fache Faktor nicht in die Praxis umgesetzt wird. Dies ist leider allzu häufig der Fall, da in den quantitativen personellen Ressourcen in der gesamten Diskussion um inklusives Lernen immer noch der Königsweg gesehen wird und der Wert konzeptioneller und qualitativer Lösungen gering geschätzt wird. Eine Reduzierung der Gruppengröße würde sich nicht nur auf Kinder mit Behinderung positiv auswirken, sondern muss bei der starken Individualisierung der Kinder auch für Kinder ohne Behinderung als großer Vorteil angesehen werden, da es den Pädagoginnen möglich wäre, den Blick stärker auf einzelne Kinder zu richten. Entscheidend für eine erfolgreiche Einzelintegration bleiben aber die Freiwilligkeit und das Engagement der MitarbeiterInnen der Kindertagesstätte und deren pädagogische Haltung, die sich durch eine Wertschätzung der durch ein Kind mit Behinderung entstehenden Heterogenität auszeichnet. Die Erfahrung zeigt zudem, dass in Regelkindertagesstätten häufig nur einzelne Kinder mit Behinderung im Rahmen der Einzelintegration betreut werden. Dies hat zur Folge, dass sich auch Eltern von Kindern mit Behinderung isoliert fühlen und ihnen der Austausch mit Eltern von Kindern mit Behinderung fehlt. Abschließend kann konstatiert werden, dass der entscheidende Vorteil der Einzelintegration in der Möglichkeit des wohnortnahen Besuchs einer Regelkindertagesstätte zu sehen ist und Inklusion dadurch in hohem Maße den Aspekten der Selbstverständlichkeit, der Normalität von Vielfalt und dem damit verbundenen Anregungspotential durch das Anderssein gerecht wird. Hinsichtlich der Qualität der Förderung für das Kind mit Behinderung und der notwendigen Vernetzung von Familien mit Kindern mit Behinderung soll auf die beschriebenen Kritikpunkte hingewiesen werden, die aber nicht ausschließen, dass Einzelintegration im Einzelfall ein optimales Angebot für ein einzelnes Kind und dessen Familie sein kann.

1.3 Die Integrative Kindertagesstätte

In § 2 BayKiBiG wird das bayerische Verständnis einer integrativen Kindertagesstätte dargelegt: „Integrative Kindertageseinrichtungen sind alle unter Abs. 1 genannten Einrichtungen, die von bis zu einem Drittel, mindestens aber von drei behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern besucht werden. Kinder mit Behinderung und solche, die von einer Behinderung bedroht sind, sollen in Kindertageseinrichtungen nach Möglichkeit gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung betreut und gefördert werden, um ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Das pädagogische Personal hat die besonderen Be-

dürfnisse von Kindern mit Behinderung und von Kindern mit drohender Behinderung bei seiner pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen“ (BayKi-BiG 2014, S. 1). In einer integrativen Kindertagesstätte sind die Gruppengrößen aufgrund einer konsequenten Nutzung der Möglichkeit der Reduktion der Gruppenstärke deutlich verkleinert und die integrative Kindertagesstätte zeichnet auf der personellen Ebene ein multiprofessionelles Team aus, bestehend beispielsweise aus Pädagog(inn)en, Heilpädagog(inn)en, Logopäd(inn)en, Physiotherapeut(inn)en, Ergotherapeut(inn)en, Motopäd(inn)en, Psycholog(inn)en, Kinderärzt(inn)en und Frühförderinnen/-er. Das multiprofessionelle Team und die Eltern stehen im kontinuierlichen Austausch miteinander bezüglich der Entwicklung und der daraus resultierenden Bedürfnisse des einzelnen Kindes. Die Arbeit auf der interdisziplinären Ebene ermöglicht, dass alle Ressourcen im Hinblick auf die bestmögliche Entwicklung des Kindes ohne Zeitverzögerung innerhalb der integrativen Kindertagesstätte zusammenfließen. Insofern gilt: „Vermag ein integrativer Kindergarten durch hinreichende personelle und sächliche Ausstattung dem sonderpädagogischen Förderbedarf von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern zu entsprechen, so steht einer Förderung in dieser Einrichtung nichts entgegen“ (Schor 1994, S. 24). Diese Einschätzung aus dem Jahr 1994 besitzt auch unter den neuen Bedingungen der Inklusion weiterhin uneingeschränkt Gültigkeit, aber gleichzeitig regt sie auch an, den Blick auf die Frage zu lenken, wie lange der Gedanke der gemeinsamen Bildung und Erziehung im frühkindlichen Bereich in Bayern schon diskutiert wird.

Derzeit gibt es in Bayern 8749 Kindertagesstätten, davon 2037 mit integrativer Bildung und Erziehung (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung 2013). Den ersten „Montessori-Kindergarten mit gemeinsamer Erziehung gesunder mit mehrfach und verschiedenartig behinderten Kindern“ in Bayern gründete der Kinderarzt und Sozialpädiater Theodor Hellbrügge im Jahre 1968 (Hellbrügge 1977, S. 46). Die Erfahrungen dort zeigten schon nach dem ersten Jahr seit der Gründung, dass sich die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ausschließlich positiv auf die Gesamtentwicklung aller Kinder auswirkt. Insbesondere sind im Bereich der Sozialerziehung positive Entwicklungen zu verzeichnen (vgl. Hellbrügge 1971, S. 50). „Es gibt keine Unterschiede, und die Eltern schauen beglückt [...] in unseren Kindergarten, um zu sehen, wie ihre Kinder in die kleine Gemeinschaft integriert sind, obwohl sie glaubten, daß eine solche soziale Integration kaum möglich sei“ (ebd.). Zudem profitieren Eltern und ihre Kinder ohne Behinderung aus der gemeinsamen frühkindlichen Bildung und Erziehung, denn sie gewinnen die

Erfahrung, dass „Schwächen und Behinderungen Teil von Normalität sind und nicht zu sozialem Ausschluss führen“ und „erlernen einen unbefangenen Umgang mit Problemen“ (StMAS/IFP 2012, S. 142). Es ist für die aktuelle Diskussion von großer Bedeutung, dass schon in der ersten integrativen Institution sehr deutlich beschrieben und konstatiert wird, dass das gemeinsame Lernen für alle Kinder sinnvoll und erfolgreich ist und ihnen beste Entwicklungschancen eröffnet. Dies lässt die zögerliche und bedenkenreiche aktuelle Entwicklung und Diskussion doch in einem anderen Licht erscheinen und fordert uns auf, mutiger die nächsten inklusiven Schritte anzugehen. Die Gründung weiterer integrativ arbeitender Kindertagesstätten geht nur schleppend voran, obwohl die Nachfrage für Kinder mit Behinderung in integrativen Kindertagesstätten stetig zunimmt. „Die Schwäche integrativer Gruppen wird in ihrem Sonderstatus und in der Notwendigkeit eines größeren Einzugsgebietes gesehen, wodurch die Chancen sinken, mit Kindern der eigenen Alltagslebenswelt in soziale Kontakte zu treten“ (Speck 2001, S. 378). Leider muss auch dieser Aussage noch immer zugestimmt werden, da aufgrund der geringen Anzahl von integrativen Kindertagesstätten der Aspekt der Wohnortnähe zu selten Berücksichtigung findet.

2 Perspektiven

Welche Perspektiven lassen sich aus den bisherigen Überlegungen entwickeln? Zweifelsfrei fällt es schwer, den Erhalt der SVE im Hinblick auf die Verpflichtung, die sich aus der UN-BRK ergibt, zu begründen, zumal bezogen auf das Entwicklungsalter das möglichst frühe, ungezwungene gemeinsame Spielen und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung für ein Gelingen einer inklusiven Gesellschaft außer Frage steht. Aber die uneinschränkbare Prämisse unserer Überlegungen war, dass neben dem Verständnis von Inklusion als Teilhabe und gesellschaftlicher Gemeinsamkeit, ebenso der Anspruch auf ein angemessenes und notwendigerweise hochwertiges Bildungsangebot gewährleistet sein muss. Dies scheint unter den gegebenen Bedingungen der aktuellen vorschulischen Bildungslandschaft noch nicht vorhanden zu sein und somit müssen zum Wohle der Kinder mit Behinderung und zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung der inklusiven Idee Kompromisslösungen angestrebt werden. Es ist letztlich nicht vertretbar, dass für Eltern eines Kindes mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung noch immer eine Grundsatzentscheidung zwischen den beiden durch die UN-BRK festgesetzten Zielsetzungen einer hochwertigen

Fachlichkeit und einer gesellschaftlichen Inklusion getroffen werden muss, und das gemeinsame Angebot beider Ansprüche der Zufälligkeit des Vorhandenseins in der jeweiligen Wohnortnähe unterliegt. Erst wenn diese Entscheidung nicht mehr getroffen werden muss, und in der breiten Fläche integrative Kindertagesstätten entstanden sind, die konzeptionell und organisatorisch auf den Besuch von Kindern jedwedes Förderschwerpunktes a priori vorbereitet sind, dann kann von einem angemessenen inklusiven institutionellen Angebot gesprochen werden. An dieser Stelle lässt sich auch eine mögliche Unterscheidung und Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion verdeutlichen, die sich auf Ausführungen von Valentin Aichele beziehen, der gerade im a priori das Kennzeichen einer inklusiven Haltung verortet und unter der integrativen Haltung ein reaktives Verhalten auf den Einzelfall sieht. Für Aichele „geht [es] demnach nicht nur darum, auch für behinderte Menschen Raum zu schaffen (Integration), sondern staatliche und gesellschaftliche Strukturen und Prozesse so zu gestalten und zu verändern, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vorneherein gerecht werden. Inklusion in Verbindung mit den einzelnen Rechten der Konvention ist darauf ausgerichtet, gesellschaftliche Strukturen grundsätzlich so zu verändern, dass die gesellschaftliche Partizipation für Menschen mit Behinderungen systemisch und präventiv bedacht und die volle und gleichberechtigte Wahrnehmung ihrer fundamentalen Rechte gesichert ist – ohne gesellschaftliche strukturelle Behinderungen, ohne Segregation, ohne Diskriminierung, ohne Ausgrenzungen. Der Lackmus-Test eines inklusiven Systems besteht darin, auch Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf mit einzubeziehen.“ (Aichele, 2011, S. 4 f.)

Ein Argument für den momentanen Erhalt der SVE ist auch darin zu sehen, dass nahezu alle Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die SVE-Gruppen vorhalten, von einem verstärkten Quereinstieg von Kindern in die SVE berichten, die vorher im Rahmen der Einzelintegration betreut wurden. Dies führt in Einzelfällen sogar soweit, dass der Betreuungsvertrag zwischen den Eltern und der Kindertagesstätte gekündigt wird, weil ein weiterer Verbleib des Kindes aufgrund der schwierigen pädagogischen Situation als nicht mehr bewältigbar angesehen wird. Als Ursachen für das Scheitern der Einzelintegration kristallisieren sich heraus, dass sich die Pädagog(inn)en der Regelkindertagesstätte trotz Unterstützung durch die Fachkraft für Einzelintegration häufig in der Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderung überfordert sehen und die Meinung vertreten, dass die SVE der bessere Bildungsort für Kinder mit Behinderung wäre (vgl. auch Sarimski 2012, S. 21). Die überwiegende Zahl der

Regeleinrichtungen scheint also hinsichtlich ihrer heilpädagogischen Kompetenz noch nicht ausreichend geschult und bezüglich der inklusiven Haltung noch nicht ausreichend entwickelt, um Kindern mit Behinderung gerecht zu werden und damit die SVE fachlich zu ersetzen.

Wie sind die drei vorgestellten institutionellen Alternativen der frühkindlichen Erziehung und Bildung für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Sinne eines hochwertigen inklusiven Angebotes nun letztlich zu bewerten? Die integrative Kindertagesstätte in der dargestellten organisatorischen Struktur, dem inhaltlichen Konzept und der pädagogischen Haltung, die sich der qualitativen Aufgabe der gemeinsamen Erziehung und Bildung in den angesprochenen Aspekten a priori verpflichtet fühlt und nicht als langjähriger Regelkindergarten aufgrund der erfolgten Aufnahme von mehreren Kindern mit Behinderung dieses Profil ohne konzeptionelle Veränderungen zu haben vorgibt, wird dem gesetzten Anspruch gerecht. Selbstverständlich kann eine Weiterentwicklung eines Regelkindergartens in eine integrative Kindertagesstätte gelingen und muss für eine Erweiterung des Angebotes auch vollzogen werden, aber es gilt der Frage der gemeinsamen Erziehung und Bildung Priorität einzuräumen und alle Aspekte hinsichtlich dieser Zielsetzung zu hinterfragen und sowohl konzeptionell als auch bezogen auf die pädagogische Haltung zu verankern.

Die Einzelintegration wird, wie dargestellt, dem inklusiven Aspekt der Wohnortnähe und der Idee der Teilhabe und des Eingebundenseins in das gesellschaftliche Umfeld in besonderer Weise gerecht. In Frage steht die angemessene Fachlichkeit und notwendige individuelle Förderung eines Kindes mit geistiger Behinderung. Die Aufgabe der Fachkraft für Einzelintegration wird zumeist vordringlich darin gesehen inklusive Situationen zu schaffen und das ihr anvertraute Kind in den Alltagssituationen zu unterstützen. Unseres Erachtens sollte das Aufgabenspektrum der Fachkraft für Einzelintegration auch darin bestehen die notwendige individuelle Förderung zu initiieren und zu koordinieren. Auch hier gilt es in besonderer Weise diese vielfältige Aufgabe der sozialen Inklusion einerseits und der individuellen Förderung andererseits ausgehend von einer bewussten inklusiven Haltung umzusetzen, die die notwendige Balance zwischen beiden Aufgaben immer im Blick behält. Dies bedeutet immer, dass eine situationsorientierte Entscheidung mit Blick auf die aktuellen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes vorgenommen werden muss, welchem Angebot in der konkreten Situation Vorrang gewährt wird. Eine Entwicklungsperspektive könnte sein, die therapeutischen Einheiten des Kindes nicht, wie zu meist der Fall, außerhalb der institutionellen Zeiten stattfinden zu lassen, sondern dieses Angebot bewusst in den Alltag der Kindertagesstätte zu integrieren