



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Abgestempelt“

Kategorisierung, Etikettierung und Stigmatisierung als
Phänomene der Integration im Kindergarten

Verfasserin

Bakk. Tanja Krenn

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Dr. Andrea Strachota

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung	1
1. Geschichtlicher Rückblick	11
1.1 <i>Altertum</i>	13
1.2 <i>Das Mittelalter</i>	18
1.3 <i>Die Neuzeit</i>	20
1.4 <i>Die Moderne</i>	21
1.4.1 <i>Gründung von Anstalten und so genannten „älteren Sonderschulen“</i>	26
1.4.2 <i>Gründung der so genannten „neueren Sonderschulen“</i>	32
1.5 <i>Das 20. und 21. Jahrhundert</i>	36
1.6 <i>Zukunft</i>	46
1.7 <i>Zusammenfassung</i>	48
2. Integration im niederösterreichischen Kindergartenwesen	49
2.1 <i>Begriff der „Integration“</i>	49
2.2 <i>Geschichte des Kindergartens</i>	54
2.3 <i>Das niederösterreichische Kindergartenwesen</i>	61
3. Integration um jeden Preis	64
3.1 <i>Notwendigkeit von Kategorisierung und Etikettierung für Integration</i>	67
3.2 <i>Kategorisierung und Etikettierung als Stigmatisierung</i>	73
3.3 <i>Grenzen der Integration</i>	83
4. Labeling Approach	88
4.1 <i>Bedeutung des Labeling Approaches für die Kindergartenintegration</i>	96
5. Empirischer Teil	99
5.1 <i>Vorwort</i>	99
5.2 <i>Methodisches Vorgehen</i>	101
5.3 <i>Datenerhebung</i>	103
5.3.1 <i>Interviewleitfaden</i>	107
5.3.2 <i>Die Erhebungsphase</i>	110
5.3.3 <i>Interviewpartnerinnen</i>	110

<i>5.4 Datenaufbereitung</i>	111
<i>5.5 Datenauswertung</i>	112
<i>5.6 Untersuchungsergebnisse</i>	115
Frau A	115
Frau B	121
Frau C	128
Analyse Kindergargenleiterinnen	134
Frau D	144
Frau G	154
Analyse heilpädagogische Kindergärtnerinnen	163
Frau E	173
Frau F	183
Analyse Kindergartenpädagoginnen	188
Allgemeine Analyse	198
 7. Resümee	 217
 Literaturverzeichnis	 223
 Anhang	 235
I. Theoretischer Teil	235
II. Empirischer Teil	295
Zusammenfassung	303
Lebenslauf	304

Einleitung

Problemstellung

„Das Wort ‚Integration‘ ist sowohl Slogan als auch Schlagzeile geworden“ (Bless 2004, 41). Obwohl der Begriff „Integration“ verschiedenste Gruppen gesellschaftlich „Randständiger“ (a.a.O.) umfasst, ist es doch nur eine davon, nämlich die der MigrantInnen, die beinahe täglich in den Medien erscheint, während anderen Gruppen, wie zum Beispiel Menschen mit Behinderungen, nicht diese mediale Omnipräsenz zukommt. Das Wort „Integration“ wird dazu verwendet, die Aufmerksamkeit der Gesellschaft auf das Problem zu lenken und es für die Idee zu mobilisieren, dass niemand aus irgendeinem Bereich des Lebens ausgegrenzt, niemand stigmatisiert, also auf Grund einer bestimmten Eigenschaft abgewertet werden darf. Durch die ständige, wenn auch sehr unterschiedliche Verwendung des Begriffs „Integration“, ist dieser zunehmend zu einem Schlagwort geworden, nach Heitger (1994, 27) „ein Wort, mit dem man zuschlägt.“ Während der Begriff „Integration“ in den 1970er Jahren für den Versuch stand, allen Menschen die gleichen Möglichkeiten, im Sinne einer gerechten Verteilung von Zugangs- und Teilhabechancen, einzuräumen, ist er heute, in Zeiten der geforderten Chancengleichheit, zu einer nicht näher begründeten, beinahe dogmatischen Grundforderung in der Gesellschaft geworden. Wer sein Denken nicht gleich gegenüber dem gängigen Schlagwort suspendiert und sich damit nicht dem Zeitgeist unterwirft, wer kritisch zu hinterfragen beginnt, ob Integration tatsächlich in jedem Fall anzustreben sei, gerät laut Heitger (1994, 28) leicht in Verdacht, gegen Integration von Menschen mit Behinderungen und für deren Ausgrenzung zu sein und wird allzu schnell als Antihumanist oder Rassist bezeichnet.

Aber nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Sonder- und Heilpädagogik wurde der Begriff „Integration“ zunehmend zu einem Schlagwort und Integration zu einer dogmatischen Grundforderung gemacht: „Integration als Gemeinschaft aller ist die Norm, die, weil sie Norm ist, nicht begründet werden muss“ (Muth 1991, 2, zit. n. Erzmann 2003, 30). Dennoch sollte man die Forderung nach „Integration um jeden Preis“ kritisch hinterfragen, denn wenn es, wie der Grundsatz der IntegrationspädagogInnen besagt, „normal ist, anders zu sein“, braucht es weder den Behinderungsbegriff, noch eine besondere Pädagogik.

„Wenn es normal ist, anders zu sein – jeder von uns ist anders! –, wenn also Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine scheinbare Homogenität mehr anzustreben und bestimmte Menschen nicht mehr als normabweichend auszusondern. Dann bedarf es auch keiner als besonders bezeichneten Pädagogik mehr. In diesem

Falle würde es ausreichen, die individuellen Bedürfnisse und Dispositionen eines jeden Kindes zu beschreiben, statt sie in einem stigmatisierenden Begriff zu verkürzen, zumal er keine pädagogischen Handlungsimplicationen enthält“ (Eberwein / Knauer 2002, 23).

Wenn es nun aber tatsächlich normal ist, anders zu sein, dann müssen nicht nur, wie die IntegrationspädagogInnen folgern, der Behinderungsbegriff und die Sonderpädagogik abgeschafft werden, sondern es bedarf auch nicht des Begriffs des Andersseins oder der speziellen Integrationspädagogik, sondern diese habe in einer allgemeinen Pädagogik für alle Kinder aufzugehen. Dennoch bezeichnen sich jene PädagogInnen, die Integration anstreben, als IntegrationspädagogInnen und nicht als allgemeine PädagogInnen. Eberwein und Knauer (2002, 27) legitimieren dies zwar, indem sie von einem Übergangsbegriff sprechen, fordern aber gleichzeitig für die LehrerInnenbildung eine „integrationspädagogische Grundausbildung ... und Sonderpädagogik als ein Wahlfach“ (a.a.O., 30), womit sie der von ihnen wiederholt postulierten Notwendigkeit der Abschaffung einer besonderen Pädagogik widersprechen. Auch die Begriffe „Anderssein“, „Normalsein“ und „Behinderung“ werden von IntegrationspädagogInnen zwar als stigmatisierend kritisiert, aber dennoch vielfach benutzt, etwa wenn Eberwein und Knauer (2002, 27) über Menschen mit Behinderungen schreiben: „Sie fühlen sich nicht behindert, sondern als ‚ganz normal‘ und wollen auch so behandelt werden.“ Es findet hier also eine Kategorisierung statt in Menschen mit Behinderungen, die sich normal fühlen und normal behandelt werden sollen, und Menschen ohne Behinderungen, die normal sind und auch so behandelt werden.

Die Legitimation der Disziplin hängt unmittelbar mit der Frage nach dem Behinderungsbegriff und seiner Notwendigkeit zusammen. Hier wird das Dilemma deutlich, in dem sich theoretische und praktische Bemühungen der Sonder- und Heilpädagogik befinden: Es stellt sich nämlich die Frage, „ob Integrationsprozesse nicht der zwingenden Paradoxie unterliegen, in einem ersten Schritt zunächst behinderte Kinder per definitionem erzeugen zu müssen, um diese dann in nobler Gegengeste und gemäss der geläufigen ‚Auch...-Formel‘ integrieren zu können?“ (Kobi 1999, 176)

Kobi macht darauf aufmerksam, dass Integration, die die „Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Lebensbereichen der Gesellschaft“ (Muth 1991, 4, zit. n. Cloerkes 1997, 190) zum Ziel hat, der Kategorisierung von Behinderten und Nichtbehinderten bedarf, um ihre Legitimation zu wahren. Da Integration nach Cloerkes (1997, 194) nicht auf eine Angleichung an die „Normalität“ abzielt, sondern auf ein Miteinanderleben von Behinderten und Nichtbehinderten, macht erst die Differenz zwischen dem Gleichsein und dem Anderssein die Herausforderung aus, die es auszuhalten gilt.

Integration in diesem Sinne bedarf also der Kategorisierung zur Wahrung ihrer Legitimation, die wiederum notwendig ist, um rechtliche Absicherung und damit verbundene finanzielle Ressourcen zugestanden zu bekommen. Sogar Eberwein, der sich für die Abschaffung des Behinderungsbegriffes und von Sonderinstitutionen einsetzte, sah die Problematik, dass bei einer Dekategorisierung, also dem Aufgeben der Verwendung von Behindertenkategorien, die Gefahr bestehe, dass der rechtliche Anspruch auf integrative Hilfeleistungen verspielt werde (Eberwein 1994, 50).

Gerade in dem Versuch, die Situation von Menschen mit Behinderung angemessen zu beschreiben, um Integration zu ermöglichen und notwendige Hilfen zu entwickeln, steckt aber der Keim der stigmatisierenden Ausgrenzung (Neumann 1995, 25). Mit der Kategorisierung wird der Mensch mit Behinderung als solcher etikettiert und als von der „Normalität“ abweichend erkannt. Indem solche Etikettierungen die negativ bewertete Abweichung von normalen gesellschaftlichen Entwicklungen publik machen, wirken sie stigmatisierend (Klein 1995, 113). Die Klassifizierungen sind insofern problematisch, als sich je nach zu Grunde liegendem Ansatz das Problem der Devianz¹ anders zeigt.

Geht man davon aus, dass Behinderung zum einen nicht objektiv messbar ist und dass sie zum anderen nicht am Individuum selbst festzumachen ist, sondern erst in der sozialen Interaktion entsteht, so folgt man dem Paradigma des Labeling Approach, das sich der Problematik bei der Definition abweichenden Verhaltens widmet (Angerer u.a. 1994, 7). Hier wird deviantes Verhalten verstanden als „Interaktionsprozess zwischen Personen und Gruppen, die ein bestimmtes Verhalten zeigen oder eine Handlung begehen und anderen Menschen, die darauf reagieren und das Verhalten durch Zuschreibung bestimmter Qualitäten und durch Einordnung in besondere Kategorien als abweichend definieren“ (Glötzl 1976, 15).

Da jede Abweichung im Sinne des Labeling Approaches nur eine Zuschreibung ist, und Behinderung auch als Devianz bezeichnet werden kann, gibt es keine allgemeinverbindliche, durchgängig anerkannte, wissenschaftliche Definition des Behinderungsbegriffs und folglich auch keine exakt festgelegten Kriterien, ab wann ein Mensch als behindert zu gelten habe.

„Die Bezeichnung eines Menschen oder einer Menschengruppe als ‚behindert‘, ‚beschädigt‘ oder ‚beeinträchtigt‘ und dergleichen ist nicht nur – wie es auf den ersten Blick scheinen mag – eine Aussage über einen defizitären Zustand eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen, sondern ein von gesellschaftlichen Zuständen und Befindlichkeiten abhängiges Konstrukt“ (Neumann 1995, 21).

Durch die Bezeichnung eines Menschen als behindert, wird er etikettiert und damit von den anderen unterscheidbar und ausgrenzbar. Dabei ist es unerheblich, welcher Begriff – etwa

¹ Unter Devianz wird eine (soziologische) Abweichung (von der Norm) verstanden (Duden 2007a, 224)

„Menschen mit Behinderung“ oder „Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ – verwendet wird, denn in jedem Fall handelt es sich um die Abgrenzung der „Normalen“ von den „Anderen“.

Die Paradoxie besteht darin, dass Integration als Prozess der Entstigmatisierung verstanden werden soll, der auf soziale Zuschreibungsprozesse verzichtet und damit das Behindertsein als etwas Normales belässt (Cloerkes 1997, 194). Zugleich aber ist die Integrationspädagogik selbst eine besondere Pädagogik und ihre VertreterInnen verwenden den Behinderungsbegriff oder ersetzen ihn – im schulischen und vorschulischen – Bereich durch den des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Aber alle Versuche, das Wort „Behinderung“ zu ersetzen, „können die Realität weder der Beeinträchtigung bei den Betroffenen noch die Ausgrenzung durch tatsächliche Stigmatisierung von Seiten des Umfeldes vermeiden“ (Neumann 1995, 28), denn „Integration ist gemäss immanenter Logik begrifflich abhängig von Separation wie der Nordpol vom Südpol“ (Kobi 1999, 237).

Trotz Etikettierung bleibt der so genannte behinderte Mensch dennoch Mensch und weil zum Menschsein der Auftrag gehört, sich zu bilden, gehört dieser Bildungsauftrag zum Menschen mit Behinderung wie zu jedem anderen Menschen (Heitger 1994, 25). Dieses Recht auf Bildung wurde 1962 gesetzlich verankert und ursprünglich in Sonderschulen verwirklicht. Erst später wurde die integrative institutionelle Bildung von Menschen mit Behinderung gefordert (Gruber 1994, 69).

Entgegen der fälschlichen Annahme, die institutionelle Bildung beginne erst mit dem Eintritt in die Volksschule, gibt es auch für den Kindergarten, als vorschulische Institution, bereits einen gesetzlich festgelegten Bildungsauftrag:

„(1) Der Kindergarten hat durch das Kindergartenpersonal die Aufgabe, die Familienerziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote, geeignete Spiele und durch die erzieherische Wirkung, welche die Gemeinschaft bietet, zu fördern, zu unterstützen und ein grundlegender Beitrag zu einer religiösen und ethischen Bildung zu leisten“ (NÖ Kindergartengesetz 2006, § 3, Abs. 1).

Schon zu Beginn der institutionalisierten Erziehung und Bildung, nämlich im Kindergarten, setzt die erste Selektion ein, nämlich die zwischen „Regelkindergartenkindern“, zwei Arten von „Integrationskindern“ und jenen wenigen Kindern, die vorwiegend aus medizinischen Gründen keinen Kindergarten besuchen können, sondern zumindest bis zur Schulzeit im Kreis der Familie aufwachsen. Bei den „Integrationskindern“ unterscheidet man zwischen jenen, die unter Einsatz bestimmter Stützmaßnahmen den Regelkindergarten besuchen können, und jenen, die einen heilpädagogischen Kindergarten besuchen, und zuletzt jenen Kindern, die

nicht integriert und daher in keinen Kindergarten aufgenommen werden können. Die Richtlinien, nach denen diese Kategorisierung erfolgt, sind aber weder standardisiert noch publiziert, weil es sie auf Grund der Individualität der Situation eines jeden Kindes, nicht gibt. Die Differenzierung zwischen „Regelkindergartenkind“, „Integrationskind im Regelkindergarten“ und „Integrationskind in der heilpädagogischen Gruppe“ ist nach Erzmman (2003, 89) in doppelter Hinsicht problematisch. Zum einen insofern, als es keine objektiven Maßstäbe für die einzelnen Kategorien gibt, die für die einzelnen Institutionen, Orte und Zeiten gleich bleiben, und es sich damit um einen Zuschreibungsprozess handelt, bei dem den Kindern die entsprechenden Etiketten zugeordnet werden. Zum anderen ist eine Kategorisierung kritisch, weil die Zuordnung zu einer dieser Kategorien immense Auswirkungen im Sinne einer Stigmatisierung hat, die sich auf die weitere schulische und berufliche Laufbahn dieses Menschen auswirken kann.

Derzeitiger Forschungsstand

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass es zum Thema „Integration von Menschen mit Behinderungen“ eine riesige Anzahl an Publikationen gibt. Hier überwiegen theoretische, diskursanalytische Untersuchungen mit stark historischem Akzent, die sich vorwiegend dem Bereich der schulischen Integration annehmen. Eine reine Geschichte der schulischen Integration findet sich unter anderem bei Ramberger (2001), Eberwein und Knauer (2002), Lanzer (2002) sowie Schnell und Sander (2004), während etwa der Tagungsbericht von Severinski (1994) oder die Aufsatzsammlungen von Neumann (1995) sowie Kummer Wyss und Walther-Müller (2004) oder der Artikel von Schnell (2006) das Ziel der schulischen Integration als Grundforderung der Sonder- und Heilpädagogik aus verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchten und dazu oft geschichtliche Rückblicke heranziehen.

Nur einzelne Aufsätze, wie etwa der von Heitger (1994) und Barsch, Bendokat und Brück (2005), der Tagungsbericht von Schär und Parmentier (1996) sowie wenige Publikationen wie zum Beispiel die von Kobi (1999) stellen die beinahe dogmatische Forderung nach Integration, die unsere Zeit kennzeichnet, zumindest teilweise in Frage, indem sie die Bedeutung von Integration erörtern, die es mittlerweile nicht mehr zu hinterfragen gilt.

Die Diskussion um Integration von Menschen mit Behinderung ist stark mit der Frage nach dem Bildungsgedanken verwoben, zumal es Ziel der Sonder- und Heilpädagogik sein muss - sofern sie ihrer Bezeichnung als Pädagogik gerecht werden will -, den Menschen durch Bildung zur Mündigkeit zu führen. Da unter institutioneller Bildung häufig sehr engstirnig die

Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden wird, obwohl diese nach Kobi (1999, 41) weit darüber hinausgeht, nimmt die schulische Integration den größten Raum in der Wissenschaft ein (Erzmann 2003, 20). Diese beschäftigt sich vorwiegend mit bestehenden integrativen schulischen Institutionen, wobei die organisatorischen und didaktischen Möglichkeiten und Grenzen des gemeinsamen Lernens von Kindern mit Behinderung und RegelschülerInnen im Mittelpunkt stehen. Aktuellere Publikationen zu diesem Themenbereich wären etwa jene von Schröder (2000), Bergeest (2002), Eberwein und Knauer (2002), Erzmann (2003) und Becker (2004), die Theorien und Erfahrungen zur Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule beschreiben und implizite Handlungsanweisungen für die praktische Umsetzung geben. Auch in die meisten oben genannten theoretischen Abhandlungen über Integration, wie etwa bei Eberwein und Knauer (2002), Kummer Wyss und Walther-Müller (2004) oder Schnell (2006), fließen Überlegungen zur Praxis der schulischen Integration mit ein.

Während diese umfassend erforscht ist - wenn auch sicherlich noch nicht zur Genüge -, wird die Integration im Kindergarten weitestgehend vernachlässigt. Dies mag zum einen daran liegen, dass es in Österreich keine Kindergarten-, sehr wohl aber eine Schulpflicht gibt. Zum anderen könnte auch die Bedeutung von Bildung für den Menschen und seine Stellung in der Leistungsgesellschaft eine Rolle spielen, denn der Bildungsauftrag im Sinne von Vermittlung kognitiver Fähigkeiten wird vorwiegend den Schulen zugeschrieben, auch wenn der Kindergarten bereits viele bildende Elemente beinhaltet. Die wenige Literatur zum Thema „Integration im Kindergarten“, die es gibt, stammt vorwiegend aus jener Zeit, als Integration im Rahmen erster Pilotprojekte versucht wurde und ist dementsprechend veraltet. So etwa die Publikationen von Kniel und Kniel (1984), Kessler (1986), Miedaner (1986) Pulker (1989), der Bericht vom Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (1989) sowie die Diplomarbeiten von Moriz (1987) und Kauermann (1992). Der Bericht der Landesregierung zeigt, dass die Idee der vorschulischen und schulischen Integration zu dieser Zeit zwar bereits theoretisch ausgereift war, zumal es schon zahlreiche Theorien über die gemeinsame Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern gab, dass die praktische pädagogische Anwendung aber erst in den Kinderschuhen steckte. Dass Österreich diesbezüglich vielen anderen europäischen Ländern hinterherhinkte, geht aus den vergleichenden Studien von Moriz (1987) und Kauermann (1992) hervor. In den anderen Werken geht es überwiegend darum, wie im Integrationskindergarten gearbeitet werden kann. Außerdem werden die Einstellungen von den dort arbeitenden PädagogInnen, Kindern und deren Eltern erforscht, wie etwa in der Publikation von Angerer, Raab und Streit (1994). Hier wird unter anderem an

Hand von Forschungsdaten auf das Bestehen von Vorurteilen geschlossen. Die wenige, teilweise veraltete Literatur zur vorschulischen Integration erfasst also die theoretischen Hintergründe und die praktische Umsetzung von gemeinsamer Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder.

Was in der Forschung zum Themenbereich „vorschulische Integration“ gänzlich unkommentiert bleibt, ist, nach welchen Kriterien der Unterschied zwischen „Regelkindergartenkindern“ und „Integrationskindern“ festgestellt wird. Die einzigen Richtlinien dafür finden sich in den rechtlichen Grundlagen, also im Niederösterreichischen Kindertagesgesetz (2006).

An diesem Punkt der Problematik bei der Definition von Abweichung setzt der Labeling Approach an. Glötzl (1976), Leuprecht (2001), Becker (1981), Keckeisen (1974) und Klapp (1997) gehen entsprechend dem Labeling Approach davon aus, dass abweichendes Verhalten konstruiert ist. Abweichung ist also nicht objektiv feststellbar, sondern das Resultat von Zuschreibungen. Bei dieser Etikettierung spielt der Begriff der Stigmatisierung eine wichtige Rolle, der von Goffman (1994, 13) als Diskreditierung² auf Grund einer Eigenschaft, die einen zum Abweichenden macht, beschrieben wird.

Forschungsdefizite

Aufgrund der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Forschungsdefizite erkennen:

1. Integration scheint als Grundforderung der Sonder- und Heilpädagogik zu gelten, weshalb die Umsetzung des Integrationsgedankens in die institutionelle pädagogische Praxis weitgehend erforscht ist. Die didaktischen und organisatorischen Rahmenbedingungen für eine gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten und in der Volksschule wurden vielfach publiziert. Was hingegen weitgehend unerforscht ist, sind die Hintergründe einer beginnenden Kategorisierung im Kindergarten, denn wie ein Kind den Status „Integrationskind“ überhaupt erst erhält, wird nicht erörtert. Es wird zwar der sonderpädagogische Förderbedarf als „Instrument“ für die Kategorisierung genannt, aber die Kriterien nach denen dieser festgestellt wird, werden nirgendwo erwähnt. Die Verfahren, mit deren Hilfe festgestellt werden soll, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, werden in Bezug auf ihre Form und Inhalte nicht untersucht.

² Diskreditierung meint dem Ruf, Ansehen einer Person oder Sache schaden bzw. abträglich sein (Duden 2007a., 238)

2. Das Phänomen der Etikettierung in Bezug auf Integration kommt in einigen Publikationen über den Labeling Approach vor, wird aber nur bei Punter (1989) sowie Brusten und Hurrelmann (1973) auf die Integration von Kindern mit Behinderungen im Kindergarten umgelegt. Allerdings geht es in diesen Werken vorwiegend um die Einstellungen von Kindergärtnerinnen³ und anderen Kindern zu Integrationskindern. Damit beschränken sich die Studien auf die Phase, in der das Kind bereits als Integrationskind die Institution besucht. Etikettierung und Stigmatisierung beginnen allerdings schon viel früher, nämlich dann, wenn ein Kind als „Integrationskind“ und damit als von den übrigen Kindern abweichend gekennzeichnet wird. Inwieweit die Problematik, dass mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auch Etikettierung und Stigmatisierung einhergehen, den dafür zuständigen PädagogInnen und HeilpädagogInnen bewusst ist, ist völlig unerforscht.

Fragestellung und Methode

Meines Erachtens ist die Problematik der Etikettierung und Stigmatisierung durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei der Integration von Kindern mit Behinderung in Regelkindergärten noch immer unzureichend erforscht. Beim Eintritt in den Kindergarten erfolgt eine Kategorisierung in „normal“, „Integrationskind“ oder „nichtintegriert“, wobei weder publiziert ist, nach welchen Kriterien dabei vorgegangen wird, noch inwieweit die Problematik der Etikettierung und Stigmatisierung dabei mitgedacht wird. Die Intention der vorliegenden Arbeit besteht darin, diesen Prozess der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf diese beiden Aspekte hin zu analysieren.

Mein Erkenntnisinteresse bezieht sich auf folgende Fragestellungen:

1. Mit Hilfe welcher Kriterien wird entschieden, ob ein Kind als „Integrationskind“ den Regelkindergarten oder den heilpädagogischen Kindergarten besucht oder in keinen Kindergarten aufgenommen werden kann?
2. Inwieweit herrscht bei Kindergartenleiterinnen, Kindergartenpädagoginnen und Sonder- und Heilpädagoginnen, die bei einem Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs anwesend sind, ein Problembewusstsein für eine

³ Im speziellen Fall des Kindergartenpersonals soll im Folgenden auf eine geschlechtsneutrale Sprache verzichtet werden, weil es in diesem Berufsfeld eine kaum nennenswerte Anzahl an Männern gibt (persönlichen Nachforschungen zu Folge gibt es einen männlichen Kindergärtner in ganz Niederösterreich), die hier selbstverständlich mit gemeint sind.

mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einhergehende Etikettierung und Stigmatisierung vor?

Mit Hilfe von problemzentrierten Expertinneninterviews und einer anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse soll herausgefunden werden, wie die Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Praxis ablaufen und nach welchen Kriterien aus der Sicht von professionell in der Integrationspraxis Tätigen zwischen „Regelkindergartenkindern“, „Integrationskindern“ im Regelkindergarten, „Integrationskindern“ im heilpädagogischen Kindergarten und nicht integrierten Kindern differenziert wird. Dabei sollen Kindergartenpädagoginnen, Kindergartenleiterinnen und Sonder- und Heilpädagoginnen interviewt werden, die bereits bei Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mitgewirkt haben. Die Interviews sollen anschließend mit Hilfe der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden. Da die gesetzlichen Kriterien für solche Verfahren für die einzelnen Bundesländer unterschiedlich sind, soll sich diese Arbeit auf Niederösterreich beschränken.

Heilpädagogische Relevanz:

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch aufgrund einer Schädigung oder Leistungsminderung unzureichend in sein vielschichtiges Mensch-Umwelt-System integriert ist“ (Sander 1997, 105). Wenn Behinderung auf mangelhafte Integration auf Grund von „Schädigung oder Leistungsminderung“ zurückzuführen ist, so muss es Ziel heilpädagogischer Bemühungen sein, Menschen mit Behinderungen zu integrieren. Wie aber lässt sich überhaupt feststellen, ob jemand unzureichend integriert, also behindert ist? Wie kann Integration als ultimative Patentlösung für jedes Problem und jede Behinderung bzw. „Schädigung“ oder „Leistungsminderung“ betrachtet werden, wenn sie der Kategorisierung ebenso bedarf wie die Separation und damit ihr Ziel, nämlich das der Entstigmatisierung, nicht erreichen kann?

All diese Fragen, die in diese Arbeit einfließen sollen, binden einerseits an den wissenschaftlichen Diskurs an, den verschiedenste ExpertInnen und Laien aus unterschiedlichsten Fachrichtungen schon seit dem Aufkommen des Integrationsgedankens in den 1970er Jahren führen, nämlich den um Segregation versus Integration. Andererseits aber sind sie die Fortsetzung eines viel weiter zurückreichenden und in der Heilpädagogik von

deren Anbeginn an bestehenden Diskursen darüber, was Behinderung überhaupt ist und wie sie festgestellt werden kann.

Dennoch beinhaltet die Arbeit eine neue Perspektive, indem sie Integration, die mit der Abschaffung des Behinderungsbegriffs Etikettierung vermeiden und für Entstigmatisierung sorgen soll, gerade unter dem Aspekt der Kategorisierung, Etikettierung und Stigmatisierung von Kindergartenkindern betrachtet.

Geplanter Aufbau:

Das erste Kapitel der Arbeit besteht aus einem kurzen historischen Rückblick auf die Geschichte der Entstehung des Bildbarkeitsgedankens von Menschen mit Behinderungen und die damit in Zusammenhang stehende Gründung von Sonder- und später Integrationsschulen und -kindergärten. Damit soll gezeigt werden, wie sich das Problem der Aussonderung und Integration historisch entwickelt hat.

Im zweiten Kapitel soll zunächst näher auf den Begriff der Integration und seine unterschiedlichen Auslegungen und anschließend auf die Entwicklung des Kindergartens von einer Bewahranstalt zu einer Erziehungs- und Bildungsinstitution eingegangen werden. Im Anschluss daran sollen diese beiden Stränge zusammengeführt und das Thema „Kindergartenintegration“ näher erläutert werden.

Im dritten Kapitel werden theoretische Überlegungen angestellt über die Forderung nach Abschaffung der Kategorisierung einerseits und deren Notwendigkeit für eine gelingende Integration andererseits. Damit in Zusammenhang stehend sollen die Forderung nach Integration „um jeden Preis“ kritisch hinterfragt und mögliche Grenzen der Integration aufgezeigt werden.

Nachdem die Entwicklung des Aussonderungsgedankens und die Kategorisierung bei der Integration diskutiert wurden, soll das vierte Kapitel den soziologischen Ansatz des Labeling Approach darstellen, der sich mit der Definition von Abweichung beschäftigt. Hier soll im Besonderen auf die Phänomene der Etikettierung und Stigmatisierung eingegangen werden.

Nach diesen theoretischen Erläuterungen führt das fünfte Kapitel in den empirischen Teil der Arbeit ein. Hier sollen in einem ersten Schritt die Methoden der Datengewinnung und -auswertung und in einem zweiten Schritt die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden.

Das sechste Kapitel besteht aus einem Resümee, in dem die zentralen Ergebnisse der Arbeit unter Rückbezug auf die Forschungsfrage dargestellt werden und ein Ausblick mit

abschließenden Bemerkungen zu dieser Forschung sowie weiterführenden Fragen gegeben wird.

1. Geschichtlicher Rückblick

„Körperliche und geistige Behinderung hat es zweifellos zu allen Zeiten und in allen Schichten der Bevölkerung gegeben ... Geändert hat sich allerdings die Einstellung der Menschen zu behinderten Kindern und Erwachsenen“ (Anders 1974, 14). Damit einhergehend hat sich auch der Umgang der Gesellschaft mit Menschen mit Behinderungen verändert.

Die Europäische Union hat das Jahr 2007 zum Jahr der Chancengleichheit erklärt mit dem Ziel, dass niemand „aufgrund der Rasse oder ethnischen Herkunft, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung“ benachteiligt werden soll (Europäische Kommission 2008, o.S.).

Die Überzeugung, dass das Ziel der Chancengleichheit und -gerechtigkeit nicht über die Selektion, sondern nur mit Hilfe von Integration erreicht werden kann, setzt sich immer mehr durch und wird gerade für den Bildungsbereich in vielen wissenschaftlichen Studien und Publikationen immer wieder belegt (vgl. Schumann 2008). Aber obwohl der aktuelle Trend unter dem Motto der „Chancengleichheit und -gerechtigkeit“ immer weiter in Richtung totale Integration im Sinne von Inklusion geht, gibt es in Österreich sowohl in den theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Thema der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen, als auch in der Praxis immer noch ein Zwei-Gruppen-System, nämlich integrative Bemühungen auf der einen Seite und Separation auf der anderen: „Heute ist Bildungspolitik dadurch gekennzeichnet, dass zwar Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit postuliert werden, aber gleichzeitig die sozial segregierenden Strukturen für unverzichtbar erklärt werden. Zugespitzt formuliert: Im Namen des Gleichheitspostulats wird Ungleichheit produziert“ (Deppe-Wolfinger 2004, 28).

Integration, hochstilisiert zum Inbegriff des Guten und Erstrebenswerten und Separation, abgewertet zum Symbol des Veralteten, Bösen und Falschen (Kobi 1999, 241) bestehen nicht nur als scheinbare Gegenpole nebeneinander, sondern Separation ist ein fixer Bestandteil, eine Voraussetzung für Integration, denn „Integration im Sinne von Ergänzung, Zusammenführung, Wiedereinbindung, Herstellung einer Einheit setzt Ausgrenzung und Desintegration voraus, denn nur wer nicht dazu gehört, muss integriert werden“ (Deppe-Wolfinger 2004, 30).

Die Paradoxie besteht darin, dass sich Integration, die zum Ziel hat, Selektions- und Isolationstendenzen zu überwinden, der Praxis der Aussonderung bedienen muss, um theoretisch begründbar und praktisch umsetzbar zu sein. Um diesen scheinbaren Widerspruch

verstehen zu können, bedarf es eines geschichtlichen Rückblickes, denn: „Die gegenwärtigen Strukturen sind nur im historischen Zusammenhang ihrer Entstehung verstehbar; d.h. für die Bewältigung der Gegenwartsproblematik ist die Aufhellung der Vergangenheit notwendig“ (Heitger 1994, 38).

Eine historische Betrachtung ist insofern von Bedeutung, als sich aus der Analyse der beginnenden Aussonderung und Integration, Erkenntnisse für die heutige Entwicklung ziehen lassen (Schmitt 1985, 7). Trotz dieser offensichtlichen Notwendigkeit eines geschichtlichen Rückblicks auf die Entwicklung von Separation und Integration, um den Zusammenhang zweier scheinbar gegenläufiger Intentionen zu verstehen, liegt laut Erzmann (2003, 43) bisher keine umfassende historische Studie dazu vor, die wissenschaftlichen Kriterien gerecht wird. Im Folgenden gilt es daher, einen Abriss aus der Geschichte der Aussonderung und der sich daraus entwickelnden Integration in der Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen darzustellen. Nur so wird die aktuelle Situation der Integration im Kindergarten nachvollziehbar. Da sich der Kindergarten aus der Schule heraus entwickelte und sich erst spät von dieser abgrenzen konnte, wie im Kapitel 2.2 gezeigt werden soll, gilt es, die Schule als ursprünglich einzigen Ort der Erziehung und Bildung in die Darstellungen mit einzubeziehen. Erst lange nachdem sich der Gedanke einer notwendigen Institution für die Erziehung und Bildung von Kindern – der so genannten Schule – durchgesetzt hatte, gerieten auch vorschulische Institutionen in das Blickfeld der Gesellschaft und erst wesentlich später erhielten auch sie jenen Bildungsauftrag, den sie bis heute verfolgen: **„In den Kindertagesheimen sollen Bildungsprozesse von Kindern durch Erziehung ermöglicht, unterstützt und herausgefordert sowie durch Betreuung gesichert werden“** (Laewen / Andres 2002, 44f, Hervorhebung im Original).

Die Gliederung des Kapitels soll den einzelnen geschichtlichen Epochen entsprechend vorgenommen werden, wie sie auch bei Konrad (2007) in der „Geschichte der Schule“ verwendet wird, nämlich: Antike, Mittelalter, Neuzeit, Moderne, 20. und 21. Jahrhundert. Dazu soll im Anschluss noch die Epoche „Zukunft“ angefügt werden, weil nur eine solche die Ideen der Inklusion und Allgemeinen Pädagogik beinhalten kann. Seinen Anfang soll der Rückblick in die Geschichte der Aussonderung und Integration von Menschen mit Behinderungen aus bzw. in Erziehungs- und Bildungssysteme/n im Altertum haben. Zwar haben nach Konrad (2007, 8) Urgeschichtsforscher schon in der jüngeren Altsteinzeit, ab ca. 35000 v.Ch. Elemente gefunden, die auf die spätere Entwicklung von Schulen hindeuten, aber Schule in einer annähernd der heutigen Kultur vertrauten Form ist untrennbar an das Vorhandensein von Schrift gebunden. „Erst wenn eine Gesellschaft zur Literalität gefunden

hat, wenn sich die Notwendigkeit ergibt, dass eine zunächst kleine Elite und schließlich immer mehr Menschen des Lesens und Schreibens kundig sind, tritt Schule ins Licht der Geschichte“ (a.a.O.). In den antiken Hochkulturen wurden die ersten Arten von Schrift entwickelt und der bis dahin beiläufige Prozess der Erziehung und Bildung erfolgte erstmals in speziellen Einrichtungen und von besonderen Funktionsträgern (a.a.O.). Deshalb soll der historische Abriss den Anfangspunkt bei den antiken Hochkulturen haben.

Es gilt allerdings vorweg festzuhalten, dass diese geschichtliche Darstellung eine stark vereinfachende ist, die nicht sämtliche Entwicklungen der entsprechenden Epochen ausführlich erörtert, sondern nur jene Aspekte, die für die Geschichte der Aussonderung und Integration von Bedeutung sind. Außerdem können nicht alle schulischen Ansätze und großen DenkerInnen und PädagogInnen aufgegriffen werden. Eine Eingrenzung auf ausgewählte Aspekte hat nichts mit der Geringschätzung anderer zu tun, sondern ist notwendig, um den geschichtlichen Abriss möglichst kurz zu halten und dennoch die für den Ausschluss und die Integration von Kindern mit Behinderungen entscheidenden Aspekte herausarbeiten zu können.

Es gilt auch darauf hinzuweisen, dass für die Darstellung zeitgenössische Ausdrücke, wie etwa „IdiotIn“, „Blödsinnige/r“, „Schwachsinnige/r“ statt des heute gebräuchlichen Begriffs der „geistigen Behinderung“ verwendet werden. Dabei ist zu bedenken, dass diese Bezeichnungen erst wesentlich später ihre negative Bedeutung erhalten haben.

1.1 Altertum

Das Altertum ist eine Epoche, in der Menschen mit Behinderungen je nach Art und Grad der Behinderung sowie kulturellen Gegebenheiten sehr unterschiedlich behandelt wurden. Die Reichweite des Umgangs mit diesen Menschen ging von einer besonderen Verehrung bis hin zur Tötung von Menschen mit Behinderungen. In jedem Fall wurden sie aber aus dem System der Erziehung und Bildung ausgeschlossen.

Die ersten Hinweise darüber, wie mit Menschen mit Behinderungen umgegangen wurde, finden sich in Überlieferungen aus dem mesopotamischen und ägyptischen Reich (Meyer 1983, 85). Schon die Sumerer setzten sich um ca. 3000 v. Ch. mit dem Phänomen der Behinderung auseinander und kreierten Tafeln mit einer Dichtung, die die Schöpfung des Menschen und die verschiedener Arten unvollkommener Menschen beschrieb (Pulker 1989, 76). Die babylonische Weltanschauung, die in ihren Ursprüngen auf der sumerischen basierte, führte alles Geschehen auf eine nicht näher bestimmbar Gesetzmäßigkeit zurück und

Verstöße gegen diese Ordnung galten als Sünde und wurden entsprechend bestraft. Krankheit und Behinderung wurden als Strafe der Götter gedeutet und ihre Heilung war nur über eine Aussöhnung mit Hilfe der Priester möglich. Diejenigen, bei denen es nicht gelang, die Götter zu besänftigen und die Anomalien zu beseitigen, galten als schuldhaft Gezeichnete, als Aussätzige. Wenn ihre Behinderung schon bei der Geburt festgestellt wurde, dienten sie hauptsächlich als Omen des Götterwillens (Meyer 1983, 85).

Auch im Alten Ägypten wurde, ebenso wie in Babylonien, versucht, die von den Göttern geschaffene Weltordnung zu erhalten. Im Gegensatz zu Babylonien fehlte hier aber die zwingende kausale Verbindung zwischen der Entstehung einer Krankheit bzw. Behinderung und dem Begehen einer Sünde (Stratmann 1969, zit. n. Meyer 1983, 86). In dieser Kultur findet sich auf einer zwischen 2000 und 1500 v.Ch. entstandenen Grabinschrift die älteste Erwähnung der Schule. Diese versicherte jenen am Grabe Vorbeigehenden, die eine Schule besucht hatten, dass der Verstorbene sich im Jenseits für sie einsetze, wenn sie ein Gebet an seinem Grab sprächen (Konrad 2007, 9). Während im Alten Reich, das etwa von 2780 bis 2260 v. Ch. Bestand hatte (Jung 1965, 26), lediglich Einzelunterricht von Priestern oder Hofbeamten zur Heranbildung des Nachwuchses praktiziert wurde, bedurfte später die Staatsverwaltung einer wachsenden Zahl von Beamten, wodurch es sich als effektiver erwies, größere Gruppen von jungen Menschen gemeinsam zu unterrichten (Konrad 2007, 9). In den so entstandenen Schulen stand das Lesen und Schreiben im Mittelpunkt des Interesses. Außerdem lernten die Schüler die elementare Mathematik und beschäftigten sich mit den Weisheitsbüchern, in denen die gesammelten Gebete und Verhaltensregelungen aufgelistet waren, die für ein Leben in Einklang mit der göttlichen Ordnung eingehalten werden mussten. Der Unterricht begann mit etwa fünf Jahren und wurde nicht nur von Beamten und Priestern besucht, sondern auch von Künstlern und Kunsthandwerkern, damit sie die religiösen Sentenzen⁴, die sie an den Tempeln anbrachten, auch lesen konnten. Darüber hinaus wurde auch angehenden Baumeistern, Ärzten und Rechtskundigen Erziehung und Bildung zu Teil. An die Schulausbildung schloss eine Fachausbildung an, die im Rahmen der individuellen Meister-Schüler-Lehre durchgeführt wurde. Alle, die nicht für eine solche gehobene berufliche Ausbildung vorgesehen waren, also Bauern, Handwerker oder Mädchen, besuchten keine Schule (a.a.O., 9ff). Das Unterrichtswesen, das die Aufgabe hatte, Nachwuchskräfte für Wirtschaft und Verwaltung heranzubilden und der männlichen Oberschicht vorbehalten war, schloss aber auch Minderbegabte aus. Es tat dies mit der Begründung, dass ihnen das Herz

⁴ Sentenzen sind Bibelsprüche oder Lehrsprüche der Kirchenväter (Langenscheidt o.J., o.S.)

fehle, das das Zentrum des Körpers und damit der Sitz des Denkens und der Weisheit sei (Brunner 1957, zit. n. Meyer 1983, 86).

Mit dem Untergang der Eigenstaatlichkeit Ägyptens verschwand nach Konrad (2007, 11) auch die altägyptische Schule. Mit Beginn der Ptolemäerherrschaft um 301 v. Ch. übernahmen Beamte, die zuvor griechische Bildung genossen hatten, die Verwaltung Ägyptens. Während sich die ägyptische Schule zur reinen Priesterschule wandelte und sich in die Tempelbezirke zurückzog, verbreitete sich der griechische Gedanke der „paideia“, der in etwa mit dem Begriff „Bildung“ übersetzt werden kann, immer weiter. Die Persönlichkeit des Menschen rückte ins Zentrum der Überlegungen und die Schule sollte nun nicht mehr lediglich Altes und Bewährtes wahren und Kontinuitäten fortsetzen, sondern dieses hinterfragen und Neues suchen und erforschen. Zudem diente die Schule des antiken Griechenlands erstmals nicht bloß der Berufsvorbereitung, sondern Ziel war die „planvolle Unterweisung möglichst *aller* frei geborenen Heranwachsenden männlichen Geschlechts als Teil der politischen Kultur und als Voraussetzung zum Erfolg der demokratischen Regierungsform“ (a.a.O., 12, Hervorhebung im Original).

Es wurden im Altertum aber nicht nur Mädchen von der Bildung ausgeschlossen, sondern auch Menschen mit Behinderungen, zumal sie, wie der Umgang mit Menschen mit Behinderungen im antiken Sparta und Athen beweist, als unbrauchbar erlebt und getötet wurden. Im antiken Sparta, ab ca. 900 v. Ch. (Jung 1965, 46) erfolgte die totale Unterwerfung des Schicksals von Menschen mit Behinderung unter die Staatsräson. Hier begann bereits mit der Geburt eines Kindes eine Selektionsprozedur. Das Neugeborene musste dem Rat der Ältesten vorgeführt werden (Meyer 1983, 87). Dieser entschied darüber, ob ein krankes oder missgestaltetes Kind in die Schlucht geworfen bzw. ausgesetzt werden sollte, oder ob es aufzuziehen sei (Pulker 1989, 77). Mit sieben Jahren mussten die Burschen ihre Familie verlassen und wurden nach dem Jahrgangsprinzip zusammengefasst. In kasernenartigen Einrichtungen erhielten sie eine totalitäre Gemeinschaftserziehung, die sie auf ihr Dasein als Soldaten vorbereiten sollte (Konrad 2007, 12). Im antiken Athen dagegen war nicht mehr ausschließlich die Kriegsführung wichtig. Hier sollten die Knaben nach ihrem siebenten Geburtstag Lehrer aufsuchen. Diese boten auf privater Basis gegen entsprechendes Entgelt ihre Dienste an. Um 400 v.Ch. wurde ein Gesetz erlassen, das das Unterrichtswesen, wie Lehrinhalte, Bestellung der Lehrer etc. regelte. Für die verschiedenen Lehrgegenstände, wie etwa Grammatik, Gesang und körperliche Ertüchtigung, mussten in der Regel verschiedene Lehrer aufgesucht werden. Vom 14. bis zum 18. Lebensjahr konnten die Knaben das sogenannte „gymnasion“ besuchen (a.a.O., 13f). Aber nur wenige erhielten eine über das

Elementare hinausgehende Bildung. Dass eine solche einem Mädchen zu Teil wurde, war zwar nicht die Regel, allerdings war der weibliche Nachwuchs nicht grundsätzlich von Erziehung und Bildung ausgeschlossen. SklavInnen und Angehörige der Unterschicht dagegen kamen nicht in den Genuss von Erziehung und Bildung, denn sie mussten die Arbeit erledigen, um den Kindern der Oberschicht die nötige Muße zu verschaffen, dass sie sich der Erziehung und Bildung widmen konnten (a.a.O., 18f). Jene, die nicht zum Erhalt und zur Fortentwicklung des Staates beitragen konnten, wurden ausgemerzt. Sogar die Gesetzgebung Solons um 549 v. Ch., die die Gleichheit aller Menschen festlegte, sprach Menschen mit Behinderungen das Lebensrecht ab mit der Begründung, sie können weder am politischen, noch am wirtschaftlichen Leben teilnehmen und damit auch nicht zur Versorgung ihrer Familie beitragen. Der Wert eines Individuums wurde an dessen sozialer Brauchbarkeit festgemacht. Um die Funktionstüchtigkeit des Staates zu optimieren, wurden strenge Auslesekriterien im Bildungswesen eingesetzt, die die Beseitigung „untüchtiger“ Kinder regeln sollten (Meyer 1983, 87). Ein Beispiel zur Veranschaulichung des Zusammenhangs von Lebensrecht und Brauchbarkeit in der griechischen Antike ist die „Politeia“ des griechischen Philosophen Platon. „Hier legitimiert sich nicht nur der Staat durch seine Leistung für den Bürger, sondern der Bürger hat nur insoweit eine Existenzberechtigung, als er seinem Staat von Nutzen ist“ (Wiersing 2001, 253). Dazu gehörten jene Jünglinge, die dazu beitragen konnten, den Staat zu optimieren und diesen idealen Zustand zu erhalten. Die brauchbaren Bürger wurden von Platon in drei hierarchisch voneinander getrennte Gruppen geteilt, nämlich zum Ersten die Philosophen-Herrscher, zum Zweiten die Krieger-Wächter und zum Dritten die Arbeiter. Damit diese Ordnung und der Staat erhalten bleiben, sei ein lebenslanger Erziehungsprozess der ersten beiden Schichten notwendig, der alle Lebensbereiche durchdringen sollte. Die Einpassung der Arbeiter in ihre Rolle und berufliche Tätigkeit dagegen erfolge mechanisch und durch Zwang. Die Erziehung der Krieger-Wächter und der Philosophen-Herrscher erfolge in der Gemeinschaft Gleichaltriger an einem abgesonderten Ort, also in speziellen Anstalten (a.a.O., 256). Die öffentliche Erziehung wird bei Platon damit deutlich nach unterschiedlichen Funktionen und Rechten im Staat getrennt: „Sie wird auf das Minimum beschränkt bei der arbeitenden und politisch einflußlosen Bauernbevölkerung; nach Dauer und Inhalt als eigenständige Formung des Menschen schon eher den Kriegern zugestanden; sie erreicht aber erst bei den Philosophen die Höhe des zeitgenössisch-kritischen Wissens“ (Tenorth 2000, 45). Kinder, die für den Staat nicht brauchbar waren, sollten ausgesondert werden (Wiersing 2001, 257). „In der Praktizierung

von Eugenik, von Verpaarung Geeigneter und Tötung Kränkelder begreifen sich die Philosophen-Herrscher durchaus als Menschenzüchter“ (a.a.O.).

Obwohl Platons Philosophie Beachtung fand, wurde nie in der vorchristlichen Antike mit dem Gedanken gespielt, einen Staat nach seinen Vorgaben neu zu begründen. Dennoch beinhaltete sein Konzept bereits zahlreiche Ansätze, die im Laufe der Geschichte der Aussonderung und schulischen Selektion immer wieder auftraten (a.a.O., 265). So findet sich der Gedanke von speziellen Anstalten für die Erziehung von Kindern in den späteren Schulen wieder, die, wie bei Platon vorgesehen, eine lange Zeit den Jünglingen bestimmter Schichten vorbehalten waren. Auch die Verbindung von Brauchbarkeit und Lebensrecht tritt im Laufe der Geschichte immer wieder auf, besonders deutlich in der praktizierten Eugenik im Nationalsozialismus. Es bleibt also festzuhalten, dass viele spätere Ansätze der Aussonderung schon im Denken der griechischen Antike verhaftet sind.

Auch im antiken Rom dürfte es nach Konrad (2007, 19f) schon in der archaischen Epoche Schulen gegeben haben, obwohl die Kinder wohlhabender Familien vom Vater beigebracht bekamen, was sie können und wissen mussten. Die Kinder der unteren Bevölkerungsschicht besuchten ab dem siebten Lebensjahr einen Elementarlehrer. Auf die Elementarbildung folgte für die Söhne der besser situierten Familien ein höherer Unterricht bei einem Hauslehrer. Die anschließende Berufsausbildung fand in der Praxis statt, durch Zuhören und Mitwirken. Mitte des 3. Jahrhunderts erlebte das Unterrichtswesen einen Ausbau, der auf die Begegnung der römischen Kultur mit der griechischen zurückzuführen ist. Es entstanden Gymnasien und Grammatikschulen, private Einrichtungen unter der Leitung eines Grammatiklehrers, die von Burschen und Mädchen ab dem elften oder zwölften Lebensjahr besucht wurden. Auch die Elementarschule stand nun Kindern beiderlei Geschlechts offen. Unterricht war nach Wiersing (2001, 265) abgesehen von wenigen Ausnahmen in der gesamten griechisch-römischen Antike immer Privatsache, selbst dort wo er öffentlich war. D.h. dass Ansätze einer teilweisen Verwirklichung des Gedankens einer geschlossenen Erziehungs- und Bildungsgemeinschaft sich allenfalls in weniger strengen Formen in kleineren Personengruppen fanden. Formalisierte Erziehung war allerdings nicht für Kinder aus allen Schichten zugänglich, sondern sie war Erziehung in und für Oberschichten (Tenorth 2000, 49). Auch hier wurden nach Meyer (1983, 87f) nicht nur Kinder aus der sozialen Unterschicht ausgesondert, sondern wiederum auch Menschen mit Behinderungen. Bei der Geburt eines Kindes durfte der Vater darüber verfügen, ob es getötet oder aufgezogen werden sollte und auch wenn die Behinderung später festgestellt wurde, konnte dieses Kind getötet oder als

Sklave verkauft werden. Ansonsten dienten sie meist als Narren / Närrinnen oder fristeten ihr Dasein als BettlerInnen.

1.2 Das Mittelalter

Im frühesten Mittelalter, zur Zeit der Völkerwanderung im sechsten, siebenten und achten Jahrhundert, entstand nach Fuhrmann (2001, 100) der Kulturraum Europa. Damals gab es noch keinen Staat im Sinne einer Staatlichkeit, die für Verwaltungsangelegenheiten, wie etwa das Schulwesen, zuständig gewesen wäre. Das einzige stabile Element inmitten der Völkerzüge war ein geistiges Reich, nämlich die christliche Kirche. Hier waren die elementaren Kulturtechniken erhalten geblieben, hier konnte man lesen, schreiben und man bediente sich einheitlich der lateinischen Sprache. Dieser Zustand war nicht zuletzt Karl dem Großen (768 – 814) zu verdanken, der die Vereinheitlichung der Sprache für das gesamte Reich durchsetzt, indem er ein Schulwesen einrichtete. Er erließ Gesetze, die vorschrieben, dass in den Klöstern und an den Bischofssitzen des Reiches Schulen zu unterhalten seien, sodass bald allorts die so genannten Kloster- und Domschulen auflebten. Außerdem richtete er an seinem Hof eine Musteranstalt ein, die von den Klügsten besucht und von Karl dem Großen selbst überwacht wurde. Sie gab ein Beispiel, wie es an den Kloster- und Domschulen zugehen sollte (a.a.O., 100f).

Ursprünglicher Sinn der Einrichtung von Kloster- und Domschulen war die Vorbereitung der Kinder auf den priesterlichen Beruf. Die Institutionen ermöglichten ein frühzeitiges Zusammenleben der Kleriker und eine spezielle Bildung und sorgten so für die Rekrutierung der Kleriker aus dem Laienstand heraus. Damit konnte jene klare Trennung zwischen Klerikern und Laien erfolgen, die die Kirche vorsah (Konrad 2007, 27). Angehende Kleriker folgten dem schulischen, also schriftlichen Bildungsweg, der die Lehre der „septem artes liberales“ vorsah, wie sie auch schon in den antiken Schulen gelehrt wurden. Diese umfassten: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (Blankertz 1982, 14). Der Zielsetzung des Unterrichts gemäß war der weltliche Teil des Lehrplans dem christlichen untergeordnet. Er fungierte lediglich als Mittel, als Zugang zur Bibel und damit zur Glaubenslehre und dem Gottesdienst (Fuhrmann 2001, 102). Laien dagegen, dazu gehörten Ritter, Handwerker und Kaufleute, folgten einem nichtschriftlichen Bildungsweg. Die Ritter genossen eine nicht-schriftliche Erziehung, die militärische und administrative Aufgaben fokussierte. Die septem probitates, die Reiten, Schwimmen, Pfeilschuss, Fechten, Jagen, Schachspielen und Verskunst umfassten, brachten die Auszubildenden über das

dreistufige System vom Pagen über den Knappen zum Ritter. Eine ebenfalls nicht-schriftliche Ausbildung wurde den Handwerkern zu Teil. Über die Nachahmung komplexer Zusammenhänge wurde der dreistufige Ausbildungslehrgang vom Lehrling über den Gesellen zum Meister vollzogen. Eine besondere Stellung nahmen dagegen schon immer die Kaufleute ein. Auch hier stand die Praxis des Übens und Nachahmens ursprünglich im Mittelpunkt, aber mit Beginn der Schriftlichkeit des kaufmännischen Verkehrs ab etwa 1250 wurde zunehmend eine andere Art der Bildung notwendig und die angehenden Kaufleute gingen dazu über, Kloster- und Domschulen zu besuchen (Blankertz 1982, 16f).

Da es ein breit ausgebautes Schulwesen, wie es zu Zeiten des römischen Reichs existiert hatte, ursprünglich nicht gegeben hatte, fehlte es zunächst an Ausbildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche, die später weltlichen Berufen nachgehen sollten. Man ging dazu über, die Absolventen der Kloster- und Domschulen nicht mehr nur als Kleriker, sondern auch im Verwaltungswesen einzusetzen (Konrad 2007, 29). Zudem erweiterten die Kloster- und Stiftschulen ihren Rekrutierungsbereich. An so genannten Kollegiatstiften durften Laienschüler ohne Qualitätsverlust am Unterricht teilnehmen. Karrieren innerhalb der kirchlichen Hierarchie eröffneten sich für die Absolventen allerdings nicht (Kintzinger 1996a, 4).

Bildung war aber nicht ausschließlich Kindern aus höheren sozialen Schichten zugänglich, die das entsprechende Schulgeld aufreiben konnten. Die Stiftsschulen wurden nicht nur von Kanoniker⁵-Schülern besucht, die aus entsprechend betuchten Familien stammten und beabsichtigten zum Kanoniker ernannt zu werden, sondern auch von den so genannten Chorschülern, die meist aus stadtbürgerlichen Familien stammten und nicht notwendigerweise nach der Schule in den Klerus übergehen wollten (Kintzinger 1996b, 322). Anfang des 13. Jahrhunderts war in Basel verfügt worden, dass zwanzig solcher zahlender Chorschüler und zehn so genannte Armenschüler aufgenommen werden sollten (Marchal 1972, 230, zit. n. Kintzinger 1996b, 322). Die Armenschüler und die Chorschüler versahen Chordienste, um die Zulassung zum Unterricht zu verdienen und das Schulgeld aufreiben zu können. Dabei verloren sie allerdings wertvolle Unterrichtszeit (Kintzinger 1996b, 323). Schulische Bildung im Mittelalter hatte also nicht nur die praktische Bedeutung zur Heranbildung von Klerikern, sondern sie wurde zu einem Sozialprestige, einer Aufstiegschance. Sie sorgte für eine klare Abgrenzung von Gebildeten und Ungebildeten (Kintzinger 1996a, 8). Die Mehrheit der Kinder erhielt im Mittelalter keine planmäßige Erziehung und Bildung. Die Funktionen der ländlich-bäuerlichen Bevölkerung wurden durch das „Hineinwachsen“, also durch Mitmachen

⁵ Kanoniker bedeutet Chorberr (Langenschadt o.J., o.S.)

gelernt (Blankertz 1982, 18). Auch die Erziehung und Bildung von Mädchen in speziellen Einrichtungen blieb eine Ausnahme (Konrad 2007, 41).

Trotz der schrittweisen weltlichen Orientierung des Unterrichts blieb der Zusammenhang von Klerikalität und Bildung das ganze Mittelalter über ein sehr enger (a.a.O., 29). So entwickelte sich zwar im 12. und 13. Jahrhundert ein zunehmend weltliches Schulwesen, nämlich die so genannten Rats-, Latein- oder Trivialschulen für Kinder die einen weltlichen Beruf ergreifen wollten, aber auch diese standen in Kontakt zur Kirche. Sie hatte eine Aufsichtsfunktion und der Lehrplan war mit dem Kirchendienst verbunden (a.a.O., 37ff).

Die starke Fokussierung auf den Glauben forderte allerdings zahlreiche Opfer. Neben der Verbrennung von Ketzern, gab es Hexenverfolgungen und Teufelsaustreibungen, denen unzählige Menschen mit Behinderungen zum Opfer fielen, denn unheilbare Krankheiten oder Anomalien wurden als Hexenwerk angesehen (Meyer 1983, 90). Damals war es auch üblich, fehlgebildete Menschen zusätzlich zu verunstalten, um die Erträge beim Betteln zu steigern. Neben all diesen Grausamkeiten gab es allerdings auch erste Ansätze der Fürsorge, die vor allem durch Klöster gewährleistet wurde und vereinzelt wurde Menschen mit Behinderungen dort auch Erziehung und Unterricht zu Teil (Pulker 1989, 76f). Es entstanden zudem die ersten Hospitäler als Sammelbecken für Arme, Obdachlose, Aussätzige und Entstellte, mit der Intention deren unangenehmen Anblick entgehen zu können und ihnen ein Minimum an Verpflegung zukommen zu lassen (Meyer 1983, 91).

1.3 Die Neuzeit

Die Neuzeit ist geprägt von zwei geistigen Bewegungen, nämlich dem Humanismus auf der einen und der Reformation auf der anderen Seite (Konrad 2007, 43). Im deutschen Sprachgebiet wurde der Humanismus seit dem späten 15. und vor allem im 16. Jahrhundert wirksam. Zunächst verbreitete er sich nur im kleinen Kreise der Gelehrten, später auch im Alltag des städtischen Lebens und seiner Erziehung und Bildung des Nachwuchses (Tenorth 2000, 63). Die zahlreichen wirtschaftlichen Umstrukturierungen, nämlich die Abkehr von der primär agrarischen Wirtschaft hin zum Fabriks- und Industriegewesen, und die Einflüsse des Humanismus und der Reformation sorgten für eine beginnende Loslösung des Staates von den kirchlichen Autoritäten und Ansprüchen. Diese Veränderung machte auch die Pädagogik mit, indem die Schule, die jahrhundertlang ein Monopol der Kirche gewesen war, zunehmend in staatliches Interesse geriet (Meyer 1983, 92). Mit dem verstärkten Auftreten der ReformatorInnen und deren Ablehnung der Askese wurde den Kloster- und Domschulen

die personale Grundlage entzogen. Durch den Mangel an LehrerInnen schien die Ausbildung des theologischen Nachwuchses gefährdet. So richtete Luther 1524 einen Appell an die Städte, die die christlichen Schulen aufrichten und erhalten sollten. Der Gedanke fand große Resonanz und die Städte folgten dem Aufruf. Dies war ein irreversibler Schritt in Richtung einer Verweltlichung des Schulwesens und bald nahmen sich auch die Landesherren der Aufgabe der Schulerhaltung an (Fuhrmann 2001, 104f). Im Zuge der Verweltlichung kam es im 16. Jahrhundert zu einer Welle von Schulordnungen, wobei das „niedere Schulwesen“, also die Elementarbildung, außerhalb der Wahrnehmung der Gelehrtenbewegung blieb und nur am Rande in der ersten Schulordnung der protestantischen Länder erwähnt wurde (Konrad 2007, 52). Der Unterricht blieb weitgehend dem des Mittelalters ähnlich und umfasste Religion, Kirchengesang, Lesen, Schreiben und Rechnen. Noch immer stand der berufspraktische Aspekt im Mittelpunkt (a.a.O., 52f). Auch gab es noch immer keine Koedukation, aber stattdessen wurden nach und nach Mädchenschulen eingerichtet. Der weibliche Nachwuchs erhielt so Zugang zur elementaren Bildung, wobei ihr Lehrplan weniger umfassend war, als der der Burschen (a.a.O., 54). Etwas anders sah es im dörflichen Schulwesen aus. Dieses war wesentlich primitiver und setzte sich aus Lehrern zusammen, die von den Kindern in ihren ärmlichen Behausungen vorwiegend sonntags bzw. im Winter besucht wurden, wenn die Kinder nicht arbeiten mussten. Oder die Pädagogen wanderten von Haus zu Haus, um jeweils gegen freie Kost und Logie ein paar Tage zu unterrichten (a.a.O., 55).

Die Lebensumstände für Menschen mit Behinderungen waren bedrückend, zumal die Arbeitskraft von besonderer Bedeutung war und im Zuge der Verweltlichung und der damit einhergehenden Zuwendung zum Fabriks- und Industriegewesen immer wichtiger wurde. Vor allem Menschen mit geistigen Behinderungen hatten in einer solchen Gesellschaft keinen Platz. Sie wurden entweder von den Familien mit durchgeschleppt oder kamen in Narrenhäusern, Gefängnissen oder Arbeitshäusern unter (Meyer 1983, 92f).

1.4 Die Moderne

„Das Leitbild der Moderne, der aufgeklärte, zum mündigen Handeln berufene Mensch, wurde im 18. Jahrhundert in ganz Europa zu einem Leitbegriff der Pädagogik. Nicht länger mehr kirchlichen Dogmen sich zu unterwerfen, sondern der Gebrauch der eigenen Verstandeskkräfte sollte Ziel aller Erziehung sein“ (Konrad 2007, 62). Damit ist die Aufklärung eine der wichtigsten Bestrebungen, die die Moderne in Bezug auf ihren Umgang mit Menschen mit

Behinderungen und die Entwicklung ihres Erziehungs- und Bildungssystems beeinflussten. Auf der Ebene des Elementarunterrichts fanden entscheidende Entwicklungen statt. So führte Maria Theresia im Jahre 1774 die allgemeine Schulpflicht ein und beauftragte den Augustiner-Abt Johann Ignatz von Felbiger mit der Ausarbeitung einer Schulordnung (a.a.O., 63). Die Entwicklung hin zur Verweltlichung des Erziehungs- und Bildungswesens, wie sie in der Neuzeit begonnen hatte, setzte sich fort, indem nun nicht mehr die Kirche die Schulverwaltung und -aufsicht über hatte, sondern staatliche Behörden eingerichtet wurden, die diese Funktion übernahmen und die Kirche aus dieser traditionellen Position verdrängten (a.a.O., 63f). Auch das Kinderschutzgesetz, das 1839 in Kraft trat, veränderte die Erziehungs- und Bildungssituation, denn davor konnten trotz Unterrichtspflicht viele Kinder die Schule nicht besuchen, weil sie für diverse Arbeiten herangezogen wurden. Das Gesetz aber sah vor, dass Kinderarbeit nur geleistet werden durfte, wenn in den Jahren zuvor oder neben der Arbeit eine Schule besucht werden konnte. Da die Durchsetzung dieses Gesetzes allerdings auf Widerstand stieß, weil man die Arbeitskraft der Kinder zum Broterwerb benötigte, entstanden bald Industrie- und Bauernschulen (a.a.O., 65). „Das Industrieschulkonzept bestand in dem Versuch die allgemeine Schul- und Unterrichtspflicht durchzusetzen, indem die Notwendigkeit der Kinderarbeit akzeptiert und zum Bestandteil der Schule selber gemacht wurde“ (Blankertz 1982, 60). Im Grunde waren die Industrieschulen an den Elementarunterricht angepasste Gewerbeunternehmen (a.a.O.). Die Bauernschulen dagegen spiegelten den Unterschied von Stadt- und Landbevölkerung wider. Denn alle Fortschritte und Entwicklungen der Moderne waren auf dem Land durchaus noch nicht die Regel (Konrad 2007, 72). Die Bauernschulen waren zwar im Begriff der Industrieschulen mitgemeint, standen aber im Interesse der Armenfürsorge und dienten als Auffanglager für BettlerInnen, Arbeitslose, Asoziale. Kinder und Erwachsene wurden in so genannten „Zucht- und Arbeitshäusern“ gesammelt und für die landwirtschaftliche Arbeit oder die Arbeit in Manufakturen diszipliniert (Blankertz 1982, 57). In Bezug auf die Erziehung und Bildung von Mädchen traten im Elementarschulwesen kaum Veränderungen auf. Sie hatten weiterhin Zugang zur elementaren Erziehung und Bildung, wurden allerdings, wie schon zuvor, mit einem reduzierten Programm abgespeist (Konrad 2007, 83).

Nicht nur im Elementarschulwesen traten in der Moderne, vor allem bedingt durch die Idee der Aufklärung, Veränderungen ein, sondern auch in Bezug auf den Umgang mit Menschen mit Behinderungen. Obwohl bereits im Mittelalter erste Ansätze für die Erziehung und Unterrichtung von Menschen mit Behinderungen verfolgt wurden, dauerte es noch lange, bis sich eine entsprechende Förderung tatsächlich durchsetzte. So scheiterte auch der erste

überlieferte Versuch, schwachbegabte Kinder zu unterrichten. Er stammt aus dem 16. Jahrhundert und wurde vom Mainzer Peter Jordan durchgeführt, fand aber bei seinen ZeitgenossInnen kaum Beachtung, denn die Gesellschaft war noch nicht so weit entwickelt, dass sie für den Unterricht aller Kinder, geschweige für den für Kinder mit Behinderungen vorsorgen konnte (Beschel 1980, 113).

Auch J. A. Comenius, der in seinem 1628 erstmals in tschechischer und 1638 in lateinischer Sprache erschienen Werk „Didactica magna“ die Forderung aufstellte, *alle* Kinder zu unterrichten, erging es ähnlich (Blankertz 1982, 33), denn: „Alle alles gründlich zu lehren, das war gesellschaftspolitisch ein unerhört kühner, ja revolutionärer Anspruch, pädagogisch gesehen der noch ungebrochene Optimismus der Aufklärungsstunde“ (a.a.O., 35). Comenius begründete seinen Appell, allen Menschen Bildung zukommen zu lassen, indem er allen Menschen als Abbilder Gottes die grundsätzliche Fähigkeit des Wissenserwerbs zusprach (Comenius 1993, 32). Um diesen voranzutreiben, sollten in jedem Dorf Schulen errichtet werden, deren Notwendigkeit er mehrfach begründete. Zum Ersten mit der „rerum ordo“, der rechten Ordnung, d.h. dass nicht ein jeder alles selbst besorgen könne, sondern es bedürfe unterschiedlicher Personen oder Institutionen, um die verschiedenen Bedürfnisse und Notwendigkeiten zu erledigen (a.a.O., 49): „Auch die Bauern weiden ihre Schweine und Kühe nicht ein jeder selbst, sondern halten Hirten in Lohn, die allen gleichermaßen dienen, während sie selbst sich inzwischen unabgelenkt ihren übrigen Arbeiten widmen können“ (a.a.O., 50). Zum Zweiten wurde von Comenius die Notwendigkeit von Schulen mit dem pragmatischen Argument belegt, dass die Eltern nicht die Fähigkeit und Zeit haben für die Unterrichtung der Kinder. Zum Dritten wurde der Vorteil des Nachahmungslernens bei der Unterrichtung in größeren Gruppen hervorgehoben: „Denn die Früchte der Arbeit und der Eifer sind größer, wenn man durch andere angeregt wird und sich an ihnen ein Beispiel nimmt“ (a.a.O.) Zum Vierten wurde noch einmal die Schule als Stätte der Bewahrung und Verbreitung von Weisheit hervorgehoben (a.a.O., 51). Die Forderung, alle alles zu lehren, beinhaltete auch ein weiteres revolutionäres Element, nämlich dass Kinder unterschiedlicher Altersstufen in den Genuss von Erziehung und Bildung kommen sollten, d.h. dass Erziehung und Bildung schon im Vorschulalter ansetzen sollte. Auch didaktisch beschritt Comenius neue Wege, indem er sich für einen Klassenunterricht aussprach. Bis dahin war Unterricht immer Einzelunterricht gewesen. Auch wenn ein Lehrer für eine Gruppe von Schülern zuständig war, war es im Grunde eine Art von Einzelunterricht, denn die Aktionen des Lehrers galten immer nur einem Schüler, während die anderen anderweitig beschäftigt wurden (Blankertz 1982, 36f).

Nun ist aber, wie bereits erwähnt, der Gedanke der Notwendigkeit von Schulen zur Erziehung und Bildung kein neuer und revolutionärer, sondern einer, der bereits im Altertum aufkam. Was aber Widerstand provozierte, war der Gedanke, diese Bildung allen Menschen zukommen zu lassen:

„Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften. (...) Zunächst sind alle als Menschen Geborene zu dem Hauptzwecke geboren, Mensch zu sein, d.h. vernünftiges Geschöpf, Herr der [anderen] Geschöpfe und genaues Abbild seines Schöpfers. (...) Dem widerspricht nicht, daß manche Menschen von Natur aus träge und dumm erscheinen. Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr. Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, umso mehr bedarf es der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit soweit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, daß sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte“ (Comenius 1993, 51f).

Comenius teilte die Schüler in unterschiedliche Kategorien: Zum Ersten die scharfsinnigen, eifrigen, lenkbaren, zum Zweiten die scharfsinnigen, willfähigen, langsamen, zum Dritten die scharfsinnigen, wissbegierigen, wilden, unbiegsamen, zum vierten die willfähigen, lernbegierigen, aber langsam begreifenden, zum Fünften die schwach begabten, lässigen, trägen und zuletzt die schwachbegabten, böswilligen Schüler (a.a.O., 69f). Die letzte Gruppe bezeichnete er als meist verloren, allerdings solle auch hier versucht werden, „die Hartnäckigkeit zu bekämpfen und zu vertreiben Erst wenn das nicht möglich ist, dürfen wir das verwachsene und knorrige Holz liegen lassen ...“ (a.a.O., 70).

Diese durchaus moderne Idee allen Menschen Erziehung und Bildung zukommen zu lassen oder es zumindest zu versuchen, wurde allerdings von den ZeitgenossInnen wenig beachtet. So sollten etwa Menschen mit geistigen Behinderungen bis zur Wende zum 19. Jahrhundert gänzlich von Schule und Unterricht ausgeschlossen werden. Zwar entstanden schon davor Anstalten für Menschen mit bestimmten Behinderungen, wo versucht wurde, diese zu unterrichten, aber es dauerte lange, bis dies zu einer fixen Idee und einer konsequenten praktischen Umsetzung in ständigen Einrichtungen kam. Erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, als der Gedanke der Aufklärung und des Rationalismus den Weg für die Institutionsgründungen für Menschen unterschiedlicher Behinderungsarten in der Geschichte der Sondererziehung ebnete, änderte sich die Einstellung zur Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen grundlegend (Beschel 1980, 114). Relativ rasch entstand die Idee von eigenen Anstalten für Menschen mit Behinderungen, wobei diese vorerst keinen pädagogischen Charakter aufwiesen, sondern zur Verwahrung gedacht waren. Mit den

Anstaltsgründungen setzte die Segregation, verstanden als Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderungen in eigenen, besonderen Institutionen, ein. Sie wurde zunächst aber nicht nur unter dem pädagogischen Aspekt der getrennten Erziehung und Bildung diskutiert, sondern unter zwei anderen Aspekten, nämlich einerseits dem der Absonderung der „anderen“ von der „normalen“ Menschengesellschaft, da der Anblick von Menschen mit Behinderungen unwürdig und sogar gefährlich sei und andererseits dem der besseren Förderung und möglichen Heilung (Schmitt 1985, 46). Da die Kapazitäten der Anstalten beschränkt waren, musste man die Aufnahme systematisieren. Dies war insofern problematisch, als es keine exakte Abgrenzung zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen sowie zwischen den einzelnen Behinderungsarten gab. Man legte also gewisse Kriterien fest, unter denen Menschen mit Behinderungen bevorzugt aufgenommen werden sollten. Da aber die Abgrenzung nach Schmitt (1985, 54) sehr vage war, landeten nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern auch anders „Abnormale“ in den Anstalten.

Ein Beispiel hierfür sind Anstalten für Menschen mit geistiger Behinderung, die nicht eindeutig definiert war: „Die ärztlichen Begriffe Kretinismus und Blödsinn bezogen sich nicht auf eine Personengruppe, die in ihrer sozialen Umgebung klar identifiziert oder abgegrenzt gewesen wäre“ (a.a.O., 32). Man beschloss schließlich, bevorzugt „gefährliche Irre“ aufzunehmen, während die „harmlosen Idioten“ vorerst weiterhin in den Familien oder Armen- und Versorgungshäusern verweilten (a.a.O., 86). Wegen der mangelhaften Genauigkeit bei der Definition der einzelnen Kategorien von Behinderungen landeten aber nicht nur „Wahnsinnige“, sondern auch „Lappen“⁶, Stumme und Verbrecher in derartigen Anstalten (Harrer 1902, 14f, zit. n. Schmitt 1985, 86).

In dieser Zeit der beginnenden Segregation und der damit einhergehenden ersten und unsystematischen Kategorisierung entstanden zahlreiche Typisierungen, die auch heute teilweise noch als Vorurteile nachwirken. Behinderung wurde als dem Individuum anhaftende Eigenheit gesehen und mit zahlreichen negativen Eigenschaften assoziiert. So war etwa der Idiot der „‘unbildbare Asoziale‘, automatenhaft, bestenfalls der Dressur zugänglich“ (Jantzen 1982, 65f) und der Imbezille der „‘geborene Antisoziale‘: Er lügt, stiehlt, betrügt, ist schmutzig, moralisch verkommen, geil, achtet nicht die gesellschaftliche Verteilung des Eigentums, mordet, schändet Frauen und Kinder usw.“ (a.a.O., 66).

Trotzdem die Differenzierung von Menschen mit und ohne Behinderungen sehr ungenau war und eine mit Vorurteilen gespickte Typisierung zu Folge hatte, war sie doch notwendig, dass

⁶ Der Begriff ist ein bayrisch-österreichischer und bezeichnet in abwertender Form einen einfältigen Menschen (Duden 2007b, o.S.)

die ersten Anstalten entstehen konnten, in denen Menschen mit Behinderungen Erziehung und Bildung zu Teil wurde.

1.4.1 Gründung von Anstalten und so genannten „älteren Sonderschulen“

Die ersten Bildungsversuche gegenüber Menschen mit Behinderungen wurden bei Menschen mit Sinnesbehinderungen durchgeführt. Die Gehörlosen- und Blindenerziehung hatten eine wichtige Bedeutung für die Entstehung anderer sonderpädagogischer Einrichtungen (Möckel 2007, 30). „Der Versuch, taubstumme Kinder zu unterrichten, ist in Europa immer wieder gemacht worden; aber es dauerte lange, bis es zu einem sicheren Wissen in ständigen Einrichtungen kam“ (a.a.O.). Vom Erkennen der Notwendigkeit von Erziehung und Bildung für Menschen mit Behinderungen im privaten Einzelunterricht und ihren ersten Ansätzen in den entsprechenden, neu gegründeten Anstalten bis zur Errichtung eigener Schulen für Kinder mit Behinderungen, dauerte es noch weitere Jahre, denn dazu bedurfte es zweier Voraussetzungen: Zum Ersten der Durchsetzung des Volksbildungsgedankens, d.h. des Gedankens der Bildung und Erziehung für alle Kinder und zum Anderen des Nachweises der Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen, wie sie in den Anstalten vorangetrieben und zu beweisen versucht wurde (Beschel 1980, 115). Die Anstalten sorgten dafür, dass für bildungsunfähig gehaltene Kindern erstmals überhaupt eine Form von Erziehung und Unterricht zukam. Sie waren zumeist privaten Charakters und vertraten das Konzept des Einzelunterrichts. Auch die älteren Sonderschulen machten aus Kindern, die man früher ihren Familien überlassen hatte, SchülerInnen, folgten aber nicht mehr dem Prinzip des Einzelunterrichts und entwickelten sich zu öffentlichen Einrichtungen (Möckel 2007, 135).

Bereits im 16. Jahrhundert unterrichtete der Benediktinerpater Pedro de Ponce seine taubstummen Schüler in Lautsprache. Das Unterrichtsverfahren wurde allerdings geheim gehalten und wurde in Form eines teuren Einzelunterrichts durchgeführt (a.a.O., 31). Da Pedro de Ponce seine Unterrichtskunst aber weder erklären noch lehren konnte, machte diese nicht Schule. Im 17. Jahrhundert schrieb Pablo Bonet eine erste Arbeit über die Unterrichtung von Taubstummen (a.a.O., 34f). Im Jahr 1770 wurde die erste Taubstummenschule in Paris von Charles Michel de l'Épée gegründet, der zuvor fünf Jahre lang taubstumme Zwillingsgeschwestern unterrichtet hatte. Er hielt allerdings wenig davon, taubstummen Kindern die Lautsprache beizubringen, sondern entwickelte eine eigene Gestenmethode (a.a.O., 36). Der Ruhm dieser Schule machte den Schulunterricht für Taubstumme in ganz Europa bekannt und ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts war nicht mehr an der Bildungsfähigkeit

Taubstummer zu zweifeln (a.a.O., 37). Der Gedanke aus der neuen Unterrichtskunst einen Schulunterricht zu machen entwickelte sich somit erst am Ende des Jahrhunderts (a.a.O., 38). Erst dann wurde es zu einer Profession, taubstumme Schüler in eigenen Institutionen zu unterrichten (a.a.O., 39). Die Entwicklung eines eigenen Taubstummenunterrichts ist insofern umso bemerkenswerter, als taubstumme Menschen mit der Voreingenommenheit, die die Gesellschaft ihnen gegenüber an den Tag legte, zu kämpfen hatte. Sie wurden als „wilde Tiere“ gesehen, was die Hilflosigkeit der Erzieher ihnen gegenüber widerspiegelt (a.a.O., 33). Der neue Schritt im Taubstummenunterricht war der in Richtung zur Lehre des Lehrens, denn zuvor galten die Grenzen des Unterrichts als Versagen der Kinder, d.h. dass Kinder als „bildungsunfähig“ galten, wenn die für den Unterricht notwendige Kontaktaufnahme misslang (a.a.O., 42).

Nicht nur Taubstummheit, sondern auch Blindheit galt noch im Mittelalter als hinzunehmende Fügung. So mussten blinde Menschen ihr Leben als BettlerInnen fristen oder wurden, wenn sie Glück hatten, in Asyle für Kranke und Gebrechliche aufgenommen (a.a.O., 44). Auch noch in der Neuzeit wurden ihnen im Sinne von Typisierungen zahlreiche Eigenschaften zugeschrieben, die nichts mit ihrer Behinderung zu tun hatten. So galten sie als schamlos, primitiv und verschlagen (Diderot 1749, 100 – 110, zit. n. Möckel 2007, 45). Gegen diese Anschauungen hatte sich Valentin Haüy durchzusetzen (Möckel 2007, 46). Er begann 1784 mit der Unterrichtung eines einzelnen Schülers, von dessen Tastgefühl er überzeugt war, da dieser als Bettler vor der Kirche gestanden und den Wert einer Münze, die man ihm gab, erkannte hatte. Nachdem Haüys Erfolge Aufsehen erregten, ging er dazu über, eine ganze Klasse zu unterrichten. 1785 eröffnete er die „unentgeltliche Schule für Blindgeborene“ (a.a.O., 48). Die Erziehung von blinden Kindern hatte deren Selbstständigkeit zum Ziel. Diese schien erreicht, sobald sie zur „bürgerlichen Brauchbarkeit“ erzogen worden waren, d.h. dass sie einen Beruf ausüben konnten (Möckel 2007, 54). Dieses Ziel geht auch sehr deutlich aus einem Lehrplan der Provinzial-Blindenanstalt zu Düren hervor:

„Die allgemeine Bildung, welche in Bezug auf Ziel der Volksbildung entspricht, bezweckt wie bei den Sehenden so auch bei den Blinden die allgemein menschlichen Anlagen an Geist und Körper zu entwickeln und sie hierdurch zu sittlich-religiösen für alles Gute und Edle empfänglichen und nach Vervollkommen strebenden Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen. (...) Ohne Bildung würden sie, wie die Erfahrung lehrt, mit wenigen Ausnahmen in Stumpfsinn und Nichtsthum verkommen und am Herde ihrer Angehörigen brütend das Brot aus deren Hand essen oder an der Landstrasse bettelnd vom Mitleid ihrer Mitmenschen leben. Die Blindenanstalt muss daher eifrig bestrebt sein, alle Gebiete des Wissens, insoweit sie auch in der allgemeinen Volksschule als Bildungselemente anerkannt und betrieben werden, in den Bereich ihrer Wirksamkeit zu ziehen, selbst dann, wenn die

praktischen Erfolge, welche sie im Leben erzielen, denen nachstehen, welche die Schule der Sehenden damit erreicht“ (Merle u.a. 1887, 77).

Es war also wichtig, blinde Menschen zu erziehen und zu bilden, um sie vor einem Leben als BettlerInnen oder Last für ihre Familie zu bewahren und sie zu einem sittlichen Leben zu befähigen. Diese Einsicht in die grundsätzliche Bildbarkeit, auch wenn diese von der „normaler“ Kinder abweichen sollte, führte zur Errichtung von Anstalten zur Erziehung und Bildung von blinden Kindern. Ein Blinden-Erziehungsintitut wurde nach Merle u.a. (1887, 25) 1808 in Wien gegründet, worauf zahlreiche andere folgten. Im Asyl für blinde Kinder in Unter-Döbling bei Wien, das im Jahr 1885 errichtet wurde, wurde eine Kindergartenklasse für zwei- bis siebenjährige blinde Kinder eingerichtet, die zur Zeit der Erhebung (1887) neun Zöglinge hatte (a.a.O.). Diese dürfte einer Vorschule entsprochen haben und von ihren Inhalten her eine Spiel- und Modellierschule gewesen sein, wobei die Kinder im Spiel und auf Spaziergängen die Beschaffenheit der bekanntesten Gegenstände gelernt haben dürften. Auch Poesie und Gesang sowie das Erzählen von biblischen und anderen kindgerechten Geschichten dürften dabei eine wichtige Rolle gespielt haben (a.a.O., 53). Bei einer Zählung der blinden Menschen in Böhmen im Jahr 1884 wurden insgesamt 3735 Blinde erfasst, davon 79 im vorschulischen Alter von ein bis sechs Jahren. In dieser Zeit wurde zwar einiges für die Erziehung und Bildung von Menschen mit Sehbehinderungen getan, aber dennoch wurden von diesen Maßnahme noch lange nicht einmal annähernd alle blinden Kinder erfasst. Das zeigt eine Statistik, die besagt, dass 2289 Kinder den Unterricht in der Volksschule genossen, lediglich 108 in einer Blindenanstalt erzogen wurden und 1358 ohne jede Schulbildung blieben (a.a.O., 29).

Eine Parallele zu der Entwicklung von Erziehungs- und Bildungsanstalten für taubstumme und blinde Menschen, lässt sich zu den Erziehungs- und Bildungsversuchen gegenüber verwahrlosten Kindern ziehen, denn obwohl es schon vor der Einrichtung von speziellen Schulen gebildete verwahrloste Menschen gab, dauerte es, ebenso wie bei den taubstummen und blinden Menschen, noch Jahrzehnte bis zur Gründung eigener Schulen für dieselben. 1779 richtete Johann Heinrich Pestalozzi ein Waisenhaus ein, das zwar nach einem Jahr wieder geschlossen werden musste, das aber als Vorbild für die daraufhin entstandenen Rettungshäuser diente (Möckel 2007, 67f). Die Rettungshäuser sollten Jugendlichen bis zum Eintritt ins Erwerbsleben Halt bieten und legten in ihrer Erziehung viel Wert auf Lebenspraxis und Charakterbildung (a.a.O., 75).

Die besondere Erziehungs- und Bildungssituation von Kindern mit körperlichen Behinderungen sind in der Geschichte erst etwas später erkannt worden. Sofern die Kinder

dem Elementarunterricht folgen konnten, besuchten sie Volksschulen, später Hilfsschulen und bei schweren Behinderungen sogar „Idiotenanstalten“. Sie wurden auch von den Eltern zum Betteln angetrieben, aber die meisten blieben in den Familien und wurden von diesen mit durchgeschleppt (a.a.O., 80). Erst im Jahre 1833 richtete Johann Nepomuk Edler von Kurz eine „Erziehungsanstalt für arme krüppelhafte Kinder“ ein, die später in „Technische Industrie-Anstalt für arme krüppelhafte Kinder“ umbenannt wurde. Hier wurden zwölf- bis vierzehnjährige Knaben aufgenommen, die die Schulpflichtszeit beendet hatten, von der Werktagsschule freigesprochen worden waren, einen hautreinen Zustand aufwiesen und eine Anzahlung von 25 Gulden für die anfallenden Materialien aufreiben konnten. Nur vereinzelt wurden querschnittsgelähmte und Kinder mit Krampfhlähmungen aufgenommen (a.a.O., 82f). Im Gegensatz zu orthopädischen Instituten, die schon wesentlich früher ihre Entwicklung antraten, wurde hier keine spezifische ärztliche Versorgung gewährt, denn es sollte nicht das physische Gebrechen geheilt werden. Stattdessen galt es die Kinder dabei zu unterstützen die Berufstüchtigkeit zu erlangen und damit der Arbeitslosigkeit vorzubeugen. Diese Zielsetzung ist ident zu der der Blinden-, Taubstummenanstalten und der Rettungshäuser. Dennoch gab es einen entscheidenden Unterschied zwischen Taubstummen-, Blindenanstalten und Rettungshäusern einerseits und Erziehungsanstalten für „krüppelhafte“ Kinder andererseits (a.a.O., 84). Die Erziehungsanstalten für „krüppelhafte“ Kinder waren zugleich Arbeitsanstalt und Schule und nahmen somit jene Kinder auf, die diese bewältigen konnten. Schwer körperbehinderte Kinder dagegen fanden weder in orthopädischen Anstalten, noch in Industrieschulen Aufnahme. Die Taubstummen- und Blindenanstalten dagegen waren für jene Kinder gedacht, die keine Volks- oder Industrieschulen besuchen konnten. (a.a.O., 85).

Im Oberlinhaus zu Nowawes fanden drei Bereiche Pflege, Unterricht und Orthopädie erstmals ihre Vereinigung. Hier konnten auch schwerbehinderte Kinder aufgenommen werden, die der Pflege bedürftig waren. Sie erhielten Hilfe beim An- und Auskleiden, Essen und Trinken sowie bei hygienischen Maßnahmen. Es wurde auch eine Schule errichtet, wo die Kinder von zwei Schwestern und einem Theologen unterrichtet wurden. Außerdem war eine ständige medizinische Versorgung gewährt, denn die Kinder wurden regelmäßig untersucht und behandelt und es wurden ihnen unterschiedliche orthopädische Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. Auch eine Kleinkinderschule, also eine Einrichtung für Kinder im Vorschulalter, wurde von Johann Friedrich Oberlin in Nowawes errichtet (a.a.O., 118f).

Anstalten für Sinnesbehinderungen erhielten früh staatliche Unterstützung und öffentlichen Charakter, auch wenn einzelne Personen ihre Gründung und Entwicklung bestimmten. „Schwachsinnige durften freilich noch nicht auf ein breites Verständnis hoffen“ (Engelbrecht

1984, 242). Denn während die Bildsamkeit von Kindern mit Sinnesbehinderungen und Körperbehinderungen relativ bald erkannt worden war und sie erste Förderung im Sinne von Erziehung und Unterrichtung in Anspruch nehmen konnten, war der Anerkennungsprozess bezüglich der Bildungsfähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung wesentlich mühsamer und langwieriger (Ramberger 2001, 29). Erst im 19. Jahrhundert begann man, sich Menschen mit geistigen Behinderungen zu widmen, wobei diese Zuwendung aus drei unterschiedlichen Intentionen erfolgte, nämlich der philanthropisch-karitativen, die in ihr ein Werk der Nächstenliebe sah, der pädagogischen, die in ihr die Aufgabe der Hebung unentwickelter Geisteskräfte sah, und der medizinischen, die „Schwachsinnige“ als geistig krank und damit der ärztlichen Hilfe und Pflege bedürftig ansah (Jantzen 1982, 22). Die erste Schule für schwachsinnige Kinder wurde 1816 von dem Privatlehrer Gotthard Guggenmoos in Hallein bei Salzburg gegründet (Meyer 1983, S. 95). Sie stellte die erste Verwirklichung der Verbindung von Medizin und Pädagogik dar, indem sie als „Hospital und Schule“ fungierte (Beschel 1980, 116). 1807 gründete Schnell in seinem Wohnanwesen eine kleine Heilanstalt für „Nervenranke, Schwermütige und Phanatische“, der er 1818 eine „Erziehungsanstalt für stumpfsinnige Kinder“ angliederte. In dieser etwa 20 Jahre bestehenden Anstalt, standen neben der Unterrichtstätigkeit die Anregung und Förderung von Sensorik und Motorik im Vordergrund, mit deren Hilfe die Kinder zu einem klaren Bewusstsein kommen sollten. Menschen mit Behinderungen schweren Grades wurden nicht unterrichtet, sondern lediglich beschäftigt und gepflegt (Meyer 1983, 96). Im Jahr 1835 gründete der Stadtpfarrer Haldenwang eine Unterrichtsanstalt für schwachsinnige Kinder. Er kümmerte sich vorwiegend um Kinder aus den ärmeren Bevölkerungsschichten und setzte es sich zum Ziel, diese, wenn auch verspätet, zur Kommunion bzw. Konfirmation zu führen und arbeitsfähig werden zu lassen. Nach der Auflösung der Anstalt wurden einige der Kinder in die Anstalt Mariaberg überführt (a.a.O., 96). Guggenbühl hatte 1841 die „Anstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder“ errichtet, wo er seinen Anspruch auf Heilung mit Hilfe von Anregung zur körperlichen Ertüchtigung, Stärkung von Sinnesfunktionen und Unterrichtung in bestimmten Lehrfächern, verwirklichen wollte. Das Alter der aufgenommenen Kinder war meist gering und lag zwischen zwei und fünf Jahren. Im Fokus standen die körperliche Ertüchtigung und das Trainieren der Sinnesfunktionen. Auch die Belebung und Anregung der schlaffen Haut durch Abreibung, Bäder und Massagen war von großer Bedeutung. Der eigentliche schulische Unterricht wurde auf die Wintermonate verlegt und bestand aus den Lehrfächern Religion, Sprache, Rechnen, Lesen, Schreiben und Handarbeiten. Dazu war aber ein gewisses Ausmaß von Sprachverständigung notwendig, auf das ebenfalls großer Wert

gelegt wurde (a.a.O., 98). Die Anstalt gewann rasch einen bedeutenden Ruf und von weit her kamen Leute, um sich von der Bildungsfähigkeit der „Idioten“ zu überzeugen (Kurz 1891, 17). 1860 musste sie allerdings wegen des Verdachtes auf Scharlatanerie geschlossen werden (Meyer 1983, 99). Auf die Beobachtungen und Erfahrungen des Schweizer Arztes Johann Jakob Guggenbühl griff der Arzt Karl Heinrich Rösch zurück, als er die Anstalt Mariaberg im Jahr 1847 gründete. Rösch meinte, die Behörden sollen den vernachlässigten Kretinen besonderes Augenmerk schenken, um ihre Lage zu verbessern. Während er zunächst nur jene aufnahm, die ihm „unterrichtsfähig“ erschienen, wurde 1860 zusätzlich eine Abteilung für Pflege- und Bewahrfälle eingerichtet. (a.a.O., 99f).

Die zahlreichen Anstaltsgründungen für Kinder unterschiedlicher Behinderungen, von denen hier nur einige beispielhaft genannt wurden, spiegeln die pädagogischen Bemühungen um Menschen mit Behinderungen wieder, die darauf zurückzuführen sind, dass viele Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und mit unterschiedlichen Begründungen und Intentionen von deren Bildungsfähigkeit ausgingen. Dies ist daraus zu schließen, dass die Anstalten ihre Funktion nicht bloß in der Aufbewahrung und Pflege hatten, sondern auch in Erziehung und Unterricht. So findet man etwa bei Schnell die Unterrichtstätigkeit und bei Guggenbühl die „Unterrichtung in bestimmten Lehrfächern“ expliziert angeführt. Zugleich wird aber auch aus der Geschichte ersichtlich, dass nicht alle Menschen mit Behinderung als unterrichtsfähig galten, sondern dass man segregierte. So etwa auch bei Rösch, der zwischen Pflege- und Bewahrfällen und Unterrichtsfähigen unterschied oder bei Stötzner, der 1864 über Schulen für schwachbefähigte Kinder Folgendes schrieb:

„Das schwachsinnige Kind ist eben noch nicht blödsinnig. Es steht geistig auf einer höheren Stufe. Wohl ist sein Auffassungsvermögen gering, seine Sprache schwerfällig, sein Wollen und Empfinden schwach; aber es *kann* doch denken, wollen und empfinden; wenn auch alles viel langsamer vor sich geht als bei normal gebildeten Kindern. Bei dem eigentlich Blödsinnigen dagegen ist die Seele gänzlich gebunden. Mit sehendem Auge sieht er nicht, mit hörendem Ohr hört er nicht und deshalb gehen ihm auch alle Vorstellungen und Begriffe ab. Seine Sprache besteht in gedankenlosem Schwatzen oder er stößt nur unartikulierte Laute aus. Er scheut keine Gefahr und die ganze körperliche wie geistige Erscheinung zeigt, daß bei diesen Unglücklichen von Unterricht und Erziehung kaum geredet werden kann und nur ein Abrichten zu bestimmten Tätigkeiten möglich ist“ (Stötzner 1864, o.S., zit. n. Anders 1974, 18, Hervorhebung im Original).

Es waren also mit der Gründung von Institutionen zur Erziehung und Unterrichtung von Menschen mit geistigen Behinderungen keineswegs alle erfasst, sondern es wurde segregiert zwischen den „Normalen“, den Bildungsfähigen und den Bildungsunfähigen. Auch waren die Intentionen der Anstaltsgründungen nicht immer dieselben. Sie waren in jedem Falle nicht ausschließlich Bewahr- und / oder Pflegeanstalten, sondern sie beinhalteten medizinische und

pädagogische Impulse, wobei in den Idiotenanstalten erstere zweiten untergeordnet waren. So schreiben Merle u.a. (1887, 189f, Hervorhebung im Original) in Anlehnung an Barthold über die Aufgabe des Arztes in der Idiotenanstalt:

„T h e s e 2. Aus These 1 [Vernichtung geistiger Fähigkeiten durch somatische Anomalien, Anm. d. Verf.] ergibt sich, dass bei der Idioten-Heilpflege *medizinische Wissenschaft* und *Pädagogik* interessiert sind und dass darum Arzt und Pädagog Hand in Hand gehen müssen.

T h e s e 3. Aus These 1 ergibt sich ferner, dass für beide beteiligte Wissenschaften die Möglichkeit einer Heilung, d.h. die Wiederherstellung eines normalen Zustandes, absolut ausgeschlossen ist.

T h e s e 4: (...) Dagegen ist in vielen Fällen eine Weiterentwicklung der beeinträchtigten geistigen Fähigkeiten möglich und fällt daher, *was die Besserung des idiotischen Zustandes* betrifft, die Hauptaufgabe der Pädagogik zu. (...)

T h e s e 10: Wird es dem Arzte auch schwerlich gelingen, die physischen Gebrechen und Mängel, sowie die psychischen Störungen bei Idioten ganz zu heben und zu beseitigen, so wird er doch durch eine richtige, sachverständige Behandlung derselben nicht wenig dazu beitragen, dass der Pädagog seine Aufgabe leichter und sicherer erfüllen kann, und werden beide unitis viribus dazu beitragen, das Los der Idioten nach der körperlichen wie nach der seelischen Seite zu verbessern.“

Die Anstalten verfolgten weder ausschließlich das Ziel der Heilung, noch wollten sie Menschen mit geistigen Behinderungen lediglich die nötige Pflege zukommen lassen, sondern es sollte versucht werden, deren geistige Gebrechen zu lindern, wobei die Pädagogik die Hauptaufgabe übernahm. Die Medizin dagegen war notwendig, um die körperlichen Gebrechen der „Idioten“ so weit zu kompensieren und zu lindern, dass eine geistige Weiterentwicklung möglich war. Die Medizin sah aber nach Schmitten (1985, 124) in der Anstaltsgründung auch eine Möglichkeit zur Isolation von „Schwachsinnigen“ zum „Schutz der Gesellschaft“, was für sie insofern eine bedeutende Rolle spielte, als sie sich immer auch mit der Verhütung von solchen Anomalien beschäftigte. Die PädagogInnen dagegen setzten auf die Möglichkeit, die Betroffenen aus ihrer Anomalität herausführen, sie brauchbar machen und vor Verwahrlosung und Diskriminierung bewahren zu können. Da dies nicht immer gelang, kam es zwangsläufig zu einer Unterscheidung in „Brauchbare“ und „Unbrauchbare“, also einer Differenzierung nach der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit (a.a.O.).

1.4.2 Gründung der so genannten „neueren Sonderschulen“

Die Differenzierung von Menschen mit Behinderungen entsprechend ihrer Erziehungs- und Bildungsfähigkeit fand ihre Fortführung in der Gründung von immer zahlreicher auftretenden Sonderschulen, die die Anstalten für Menschen mit Behinderungen, vor allem für jene mit

geistiger Behinderung, zurückdrängten (Meyer 1983, 108). Es entwickelten sich mit der Zeit eine zweite Art von Sonderschulen: Während die älteren Sonderschulen, zu denen Taubstummen- und Blindenschulen, Schulen der Rettungshäuser, Heil- und Erziehungsanstalten für geistig behinderte und körperbehinderte Kinder zählten, jene Kinder aufnahmen, die vergeblich an die Tore der Volksschule klopfen, besuchten jene Kinder die jüngeren Sonderschulen, die in anderen Schulen mit schlechtem Ergebnis unterrichtet wurden, d.h. jene, die in den älteren Sonderschulen unterfordert und zugleich in den Volksschulen überfordert waren. Zu den jüngeren Sonderschulen zählten Hilfs- und Sprachheilschulen, sowie Schulen für schwerhörige, sehbehinderte geistig behinderte und verhaltensgestörte Kinder (Möckel 2001, 14f). Das erste Modell einer jüngeren Sonderschule war die Hilfsschule, die vom Deutschen Reich auf einer Weltausstellung präsentiert wurde (Möckel 2007, 134). Sie war die erste heilpädagogische Schule, die nicht wie die älteren Sonderschulen neben dem allgemeinen staatlichen Erziehungswesen, sondern als Differenzierung aus diesem Erziehungswesen heraus entstand (a.a.O., 135). Die Hilfsschule distanzierte sich von den bestehenden Heilerziehungsanstalten in einer rund 20 Jahre andauernden Auseinandersetzung. Sie war kein Internat für geistig behinderte Kinder, sondern eine Halbtagschule am Wohnort der Eltern. Außerdem erforderte sie kein oder zumindest kein höheres Schulgeld als Armen- oder Bürgerschulen und war daher im Vergleich zu den Anstalten billiger und dem Konzept der Volksschule näher (a.a.O., 136f).

Im Jahr 1869 legte das österreichische Reichsvolksschulgesetz die Anhebung des Bildungsniveaus fest, indem es die Unterrichtspflicht auf 8 Jahre verlängerte und Lehrerbildungsanstalten einführte (Engelbrecht 1986, 114f). Die gestiegenen Bildungsansprüche sorgten dafür, dass man „schwächere“ Kinder in besonderen Kursen unterbringen wollte. So wurde im Jahr 1881 probeweise auf ein Jahr eine Hilfsklasse für jene Kinder eingeführt, die „zurückgeblieben“ aber nicht „idiotisch“ waren. Eine Rückversetzung in die Volksschule wurde nicht angestrebt, denn sie war, wie man bald herausfand, nur in jenen Fällen möglich, wo Kinder aus so genannten äußeren Gründen zurückgeblieben waren, also etwa wegen eines Wohnortwechsels oder einer Krankheit. Die übrigen verblieben in der Hilfsklasse, die auf Grund der steigenden SchülerInnenzahl aufgestockt werden musste. Im Gegensatz zu den Anstalten, die in ihrer Lehre von den behindertenspezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder ausgingen, orientierten sich die Hilfsklassen am Lehrplan der Elementarschule, weil eine Rückversetzung der Kinder angestrebt wurde (Beschel 1980, 122f).

Durch die Allgemeinen Bestimmungen 1872 erfolgte im Schulbereich die Durchsetzung der Allgemeinen Schulpflicht. Damit waren auch im Bereich des niederen Schulwesens die Voraussetzungen zur diagnostischen Aussonderung von unter den gegebenen Umständen lernunfähigen Kindern endgültig festgelegt. Diese Separation bediente sich in Bezug auf ihre theoretische Fassung zunächst der Konzepte des „Schwachsinn“, wie sie in der Anstaltspädagogik in der Trennung von „Blöd- und Schwachsinnigen“ als „Bildungsunfähige“ und „Bildungsfähige“ angewandt wurden (Jantzen 1982, 43f). Eine konkrete Regelung, welche Kinder aufzunehmen seien, gab es allerdings nicht von Anfang an, und somit lief die Hilfsschule Gefahr, zum Sammelbecken für jene Kinder zu werden, die den Unterrichtsanforderungen der Volksschule aus irgendeinem Grund nicht genügten. Eine Übereinkunft im Hinblick auf die Aufnahmekriterien wurde erst im Rahmen einer Tagung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschland im Jahr 1898 diskutiert. Hier wurde die Hilfsschule zur Schule der „schulfähigen Schwachsinnigen“ erklärt (Beschel 1980, 125f).

In der Zeit der Sonderschulgründungen entwickelten sich Argumentationslinien über die Vor- und Nachteile der Separation von Kindern mit Behinderungen, die selbst in der heutigen Diskussion um Integration versus Separation noch angeführt werden. Die Gründer und Leiter der Schulen für Kinder mit Behinderungen selbst sahen in der Absonderung die einzige Möglichkeit zur erfolgreichen Erziehung und Bildung derselben, denn:

„Diese Kinder in Gemeinschaft mit vollsinnige Kindern unterrichtlich und erziehlich zu fördern ist unmöglich, was jeder Pädagoge zugeben wird, der solche in den gefüllten Klassen der Volksschule beobachtet hat. Ja, es ist ein Unrecht, sie als lästigen Ballast mit zu schleppen! Werden ihre geringen Anlagen nicht zu rechter Zeit geweckt und gekräftigt, so verkümmern dieselben vollständig. Sitzen sie zwischen Vollsinnigen, so werden sie leicht mit demselben Masse gemessen, mit welchem jene gemessen werden... die gesunden Schüler treiben ihren Mutwillen mit ihnen, benutzen und verleiten sie zu dummen Streichen. So ertragen sie Ungemach über Ungemach. Sie bleiben mutlos, werden störrisch und oft auch tückisch und boshaft. Sie laufen also Gefahr, sowohl nach der intellektuellen, als auch nach der sittlichen Seite hin zu verkommen, wenn ihnen keine Erziehung zu teil wird, die ihrer ganzen Veranlagung entspricht“ (Kielhorn 1886, 361, zit. n. Merle u.a. 1887, 192).

Den Ansätzen der Separation, die aus der Intention heraus entstanden, Kindern mit Behinderungen eine spezielle Förderung zukommen zu lassen, wurde nach Schmitten (1985, 150f) mit großer Skepsis begegnet, denn die Überweisung war ein Stigma für die Kinder und bedeutete für diese den Wechsel in die Welt der „Abnormalen“. Dieses Stigma lastete aber nicht nur auf den Kindern, sondern aufgrund der allgemeinen Ansichten über Vererbbarkeit, Degeneration und Asozialität von Behinderung, auch auf den Eltern. In welchem Ausmaß sich Ablehnung und Zustimmung von Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung und der damit einhergehenden Kategorisierung gegenüberstanden, lässt sich schwer

abschätzen. Dass es allerdings Ablehnung gab zeigt sich daran, dass viele Eltern versuchten, der Überweisung ihrer Kinder Widerstand entgegenzusetzen. Außerdem zeigt die Umbenennung der Schulen, wie etwa die der „Hilfsschule für schwachbefähigte schulpflichtige Kinder“ in „Hilfsschule“ eine gewisse Sensibilität für die Problematik der Etikettierung und Stigmatisierung (a.a.O.). Die Eltern der betroffenen Kinder beklagten „die Schmach, die ihnen durch die Überweisung ihres Kindes in die Hilfsschule angetan werde, die Stigmatisierung, die sie und ihre Kinder in der Öffentlichkeit erfahren, aber auch das Versagen der Volksschullehrer gegenüber ihren Kindern sowie die schlechteren Berufsaussichten und Lebenschancen, die ihre Kinder aufgrund eines Hilfsschulbesuchs erwarten“ (Ellger-Rüttgardt 1994, 15).

Zugleich aber hatte die Kategorisierung von Kindern mit Behinderungen nach Art der Behinderung, die die Eltern als stigmatisierend ablehnten und die zu einer Einweisung in die Sonderschule bzw. Hilfsschule führte, verschiedene wichtige Funktionen: Es entstanden Lehren, wie etwa die Lehre vom Schwachsinn der Hilfsschulkinder, die die Spezialisierung und Professionalisierung der LehrerInnen vorantrieb und zugleich die LehrerInnen von der „Schuld“ entlastete, die sie plagte, wenn die Kinder in der Volksschule nichts dazulernten. Sie entlasteten aber auch die Betroffenen selbst, denn der Grund für die schlechten Noten war nun ein objektiver, für den die Kinder nicht verantwortlich gemacht und folglich auch nicht bestraft werden konnten. Zugleich wurden solche Lehren als Argument genutzt, um besondere Kosten in der Gemeindevertretung zu begründen, was dazu beitrug, dass die notwendigen Räume und Mittel zur Verfügung gestellt werden konnten, die für die Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderungen notwendig waren (Möckel 2001, 57). So hatte die Bezeichnung der Kinder als Kinder mit einer spezifischen Behinderung zwar den Nachteil der Stigmatisierung, aber zugleich war sie notwendig, um Erziehung und Unterricht überhaupt zu ermöglichen, denn es bedurfte einer genauen Diagnose der Behinderung des Kindes, um es in die entsprechende Sonderschule einweisen zu können.

Dennoch darf nicht angenommen werden, dass das Erziehungs- und Bildungswesen mit der Einrichtung der neueren Sonderschulen einheitlich und alle Kinder umfassend gewesen wäre. Zwar verbanden die neueren Sonderschulen die älteren heilpädagogischen Schulen mit dem allgemeinen Schulwesen und es gab ein Verständnis für Kinder mit Behinderungen, doch fehlte es an schulgesetzlichen Regelungen und die Erziehung und Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen in öffentlichen Sonderschulen war noch nicht zur anerkannten Sitte geworden. Zwar schlossen die Schulpflichtgesetze grundsätzlich alle Kinder mit ein, doch war

man von einer Gleichstellung von Kindern mit und ohne Behinderungen noch weit entfernt (Möckel 2007, 162).

1.5 Das 20. und 21. Jahrhundert

In den 1980er Jahren fand die Pädagogik durch die verstärkte Zuwendung zur Kindheit und Jugend zu einer neuen Form. Diese äußerte sich in pädagogischen Veranstaltungen, in der Begründung neuer Wissenschaften, die sich mit den Lebensabschnitten Kindheit und Jugend beschäftigten, und in der Vielfalt sozialer Einrichtungen und Veranstaltungen, die sich der Betreuung, Fortbildung und Fürsorge der Heranwachsenden annahmen. Pädagogik wurde jetzt nicht mehr den Sozialmilieus überlassen, sondern auch staatlich organisiert, kontrolliert und finanziert (Tenorth 2000, 204). So gab es auch ab 1918 in Preußen nicht mehr nur die Unterrichtspflicht, bei der der Unterricht durchaus auch von Hauslehrern erfüllt werden konnte, sondern eine Schulpflicht im streng genommenen Sinne. (a.a.O., 142).

Das 20. Jahrhundert war aber nicht nur für die Pädagogik im Allgemeinen, sondern auch für die Heilpädagogik im Speziellen eine entscheidende Phase. Die Zeit von 1919 bis 1933 kann als Blütezeit der Heilpädagogik bezeichnet werden, zumal hier eine Zunahme der Institutionen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu verzeichnen war (Jantzen 1982, 103). Doch trotz aller Fortschritte und Bemühungen, die die Weiterentwicklung des österreichischen Sonderschulwesens vorantrieben, blieb das Sonderschulwesen in einem Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Ablehnung der separaten Erziehung und Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen (Ramberger 2001, 50). Diagnostische Aufgaben, wie die Einschätzung des Schweregrades von Behinderungen in der Kriegsofferfürsorge, der Invaliden- und Unfallbegutachtung oder in der Zusammenarbeit mit der Justiz, rückten zunehmend in den Zuständigkeitsbereich der Medizin. Die PädagogInnen dagegen, die in den einzelnen Institutionen der sozialen Infrastruktur, wie etwa Anstalten oder Sonderschulen beschäftigt waren, hatten keine diagnostischen Aufgaben. Selbst die scheinbar pädagogische Entscheidung über die Überweisung eines Kindes in eine Hilfsschule wurde ihnen seitens der Psychiatrie streitig gemacht (Jantzen 1982, 106). Sonderschulen schienen medizinisch-psychologisch legitimiert werden zu müssen. Weder LehrerInnen, noch WissenschaftlerInnen, noch SchulverwaltungsbeamtenInnen dachten an die nahe liegende Idee einer pädagogischen Begründung der pädagogischen Institution Sonderschule (Möckel 2007, 179). Die starke Forcierung der Medizin und Psychologie sorgte dafür, dass man unter anderem man in bescheidenen Verhältnissen ein Indiz für Schwachsinn sah und Sehschwäche

oder Schwerhörigkeit als umfassenden Defekt begriff. Beides erforderte den Ausschluss der Kinder aus der Volksschule und ihre Sondererziehung in einer auf den Defekt abgestimmten Sonderschule (Hänsel 2006, 19).

Die Überweisung in eine Sonderschule ging also mit einer medizinisch-psychologischen Diagnose einher. Diese war bei Sinnes- und Körperbehinderungen leichter und eindeutiger möglich als bei geistigen Behinderungen, weshalb man ein Kriterium suchen musste, das sich eignete zu bestimmen, ob bei einem Kind die entsprechende geistige Verfassung vorliege, die die Einweisung in eine Hilfsschule legitimiere. Dieses Kriterium war das Vorliegen des sogenannten „Schwachsinn“. Schwachsinn war nach Beschel (1980, 136) eine medizinische bzw. psychiatrische Bezeichnung und somit bedurfte es für die Aufnahme einer Diagnose durch den / die Arzt / Ärztin. Die HilfsschullehrerInnen aber, denen die Aufgabe der Feststellung der Hilfsschulbedürftigkeit streitig gemacht wurde, bemühten sich, das medizinische Kriterium des „Schwachsinn“ in den pädagogischen Bereich umzusetzen und legten das zweimalige Sitzenbleiben als pädagogisches Kennzeichen für Schwachsinn fest (a.a.O.). Um ein Aufnahmeverfahren in die Wege leiten zu können, musste nunmehr ein erfolgloser Besuch der 1. oder 2. Volksschulklasse vorausgehen, der nicht auf Schulversäumnis zurückzuführen war. Es bedurfte einer Beurteilung der Schulkinder und ihrer Leistungen in Form einer Klassifikation und einer SchülerInnenbeschreibung, die ein Persönlichkeitsbild wiedergeben sollte. Ergänzend für die Beurteilung lag ein ärztliches Gutachten bei (Leiter 1971, 55). Die eigentliche Feststellung ob Hilfsschulbedürftigkeit vorlag oder nicht, erfolgte schließlich durch die mehrere Wochen andauernde Beobachtung des / der SchülerIn in der Klasse, wo dessen / deren Verhalten, Mängel in den psychischen Funktionen, das Arbeits- und Lerntempo, die Ermüdbarkeit sowie Dispositionsschwankungen⁷ miteinbezogen wurden. Beteiligt an dieser Beobachtung waren HilfsschullehrerIn und Hilfsschularzt / -ärztin. Außerdem musste der / die Hilfsschularzt / -ärztin eine Anamnese erheben, in die Vorgeschichte und Beobachtungsergänzungen einfließen. Den Beobachtungen, die im Aufnahmebogen eingetragen wurden, wurden SchülerInnenschriften und -zeichnungen beigelegt, um feststellen zu können, ob das Versagen nicht auf Minderwertigkeitsgefühle oder Milieueinflüsse zurückzuführen sei (EOS 1925, o.S., zit. n. Leiter 1971, 55f).

Problematisch allerdings war, dass es sich bei den HilfsschülerInnen zu einem großen Teil um so genannte „Debile“ handelte, wobei die Grenze zwischen Debilität und Normalität eine

⁷ Unter Disposition versteht man die Stimmung, Geneigtheit, psychische Verfassung, Einstellung bzw. in der Medizin und Biologie die Empfänglichkeit und Anfälligkeit für Krankheiten oder Allergien (Langenscheidt o.J., o.S.)

fließende war. Fehldiagnosen waren also kein Einzelfall und hatten für die betroffenen Kinder weit reichende Folgen, denn dann wurden sie vom „normalen Volksschulversager“ zum „Hilfsschüler“. Eine Umkehrung dieser Etikettierung war aber unmöglich, zumal die Hilfsschule als notwendiges Bindeglied zwischen der Volksschule und der Idiotenanstalt fungierte und damit nicht das Ziel verfolgte, im Sinne einer Nachhilfeschule die ihr anvertrauten Kinder nach einiger Zeit wieder zurückzuschulen (Ramberger 2001, 44f).

„Das beherrschende Ereignis in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war der weltweite Krieg, der sich mit einer Unterbrechung von 20 Jahren in zwei Katastrophen (1914-18 und 1939-1945) entlud und das Zeitalter der Nationalstaaten beendete“ (Möckel 2007, 163). Ende der 1920er Jahre begann sich bereits eugenisches Gedankengut in die Heilpädagogik einzuschleichen, das später zahlreiche Opfer fordern sollte. Es wurde in Bezug auf Menschen mit Behinderungen die Kosten-Nutzen-Frage aufgeworfen, an Hand derer die Nutzen von Erziehung und Unterricht behinderter Kinder diskutiert werden sollte: „Nachdem es Dumme und Gescheite gibt ..., muß gefragt werden, ob die Ausgaben für einen Hilfsschüler, die häufig doppelt so hoch wie für einen Volksschüler liegen, nicht ungerechtfertigt sind“ (Höck 1979, 17, zit. n. Haslhofer 2004, 29). Das eugenische Gedankengut sorgte dafür, dass das Brauchbarkeitsargument entschieden an Gewicht gewann, denn es unterschied zwischen den „Brauchbaren“ und dem „lebensunwerten Leben“.

Diese Unterscheidung setzte sich im Nationalsozialismus fort, der für beide Kategorien unterschiedliche Maßnahmen vorsah. Die „Brauchbaren“ besuchten Schulen, die den Erziehungsauftrag des NS-Staates durchsetzten, indem sie eine Erziehung zur Begeisterungs- und Einsatzfähigkeit anstrebten und als Stätte zur Formung des nationalsozialistischen Menschen dienten (Apel 2000, 207f). Die Geringschätzung des Intellektuellen sorgte für eine Abneigung der Schule als Ort der geistigen Bildung. Die Schule war nur insofern von Bedeutung für Erziehung und Bildung, als es galt, in ihr das nationalsozialistische Denken durchzusetzen (Konrad 2007, 93): „Diese Volksschule sollte für Gott, den Führer und den Dienst an der Volksgemeinschaft erziehen. Sie sollte die Grundlagen dafür legen, dass im Landjahr und im Arbeitsdienst sowie später bei der Wehrmacht Einsatz-, Dienst- und Opferbereitschaft das Verhalten der Verpflichteten bestimmten“ (Apel 2000, 209). Die so genannten „Unbrauchbaren“ dagegen, also Kinder mit Behinderungen, besuchten zum Großteil Sonderschulen, vor allem Hilfsschulen, wo ihnen Unterricht zu Teil wurde. Diese aber dienten nicht nur als Erziehungs- und Bildungsstätten, sondern auch als Zulieferinnen für jene Einrichtungen, wo „lebensunwertes Leben“ vernichtet werden sollte. Der Nationalsozialismus wandte sich gegen christliche Überlieferungen, Aufklärung und sozialen

Humanismus. Dies waren die drei Strömungen, die die Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderungen förderten. Unterstützung für Menschen mit Behinderungen wurde aber vom Nationalsozialismus insofern als entbehrlich gesehen, als der Mensch als Teil der Natur galt, in der das Gesetz der Stärkeren gelte (Möckel 2001, 133). Damit hatte die Hilfsschule drei grundlegende Funktionen: Zum Ersten die Entlastungsfunktion, d.h. sie sollte die Volksschule von „unnötigem Ballast“ befreien, zum Zweiten die erb- bzw. rassenhygienische Aufgabe, d.h. sie diente als Sammelbecken für erbkranke SchülerInnen, und zum Dritten hatte sie die Aufgabe, die ökonomische und militärische Brauchbarmachung der SchülerInnen zu erreichen (Ellger-Rüttgardt 1991, 133). Die HilfsschülerInnen im Dritten Reich unterlagen einer doppelten Stigmatisierung, nämlich der Ausgrenzung auf Grund von angeblich minderwertigen Erbgutes und infolge eines ihnen unterstellten asozialen Verhaltens (Ellger-Rüttgardt 1986a, 219, zit. n. Haslhofer 2004, 40). Durch den starken Anstieg von HilfsschülerInnen musste das Hilfsschulwesen ausgebaut werden. Die Rahmenbedingungen blieben allerdings dürftig, weil es sich hier dem Nationalsozialismus zu Folge um „überflüssige Einrichtungen“ für das „Untermenschentum“ bzw. „Volksgenossen minderer Güte“ handle (Beschel 1980, 139). In den allgemeinen Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen 1938 wurden Begriff, Aufgabe, Klientel und Lehrplan der Hilfsschulen festgelegt:

„Die Hilfsschulen sind Volksschulen besonderer Art. In ihnen genügen Kinder ihrer Volksschulpflicht, die bildungsfähig sind, dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule aber wegen ihrer Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamtentwicklung und ihrer Störungen im Erkenntnis-, Gefühls- und Wissensleben unterrichtlich und erzieherisch nicht zu folgen vermögen“ (Amtsblatt 1938, 232, zit. n. Fricke-Finklenburg 1989, 139).

Um diese von den übrigen SchülerInnen auszusondern, bedurfte es des folgenden Prozederes, das im Amtsblatt (1938, 232, zit. n. Fricke-Finklenburg 1989, 140f) genau festgelegt war: Wenn ein Kind dem Unterricht in der Volksschule nicht folgen konnte, wurde es mit einem amts- oder schulärztlichen Gutachten ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt, wobei die Frist um ein weiteres Jahr verlängert werden konnte. Nach der Zurückstellung entschied der Kreisschulrat mit Hilfe eines heilpädagogischen oder psychiatrischen Gutachtens über eine Hilfsschulüberweisung. Es galt durch den Schulleiter dann einen Antrag zu stellen, wenn nach zweijährigem Schulbesuch das Ziel des ersten Schuljahres, oder wenn nach dreijährigem Schulbesuch nicht das Ziel des zweiten oder nach vierjährigem Schulbesuch nicht das Ziel des dritten Schuljahres erreicht werden konnte. In eindeutigen Fällen, wenn das Kind „für den Bildungsgang der Volksschule ungeeignet ist und die Klassengemeinschaft belastet“, konnte und sollte der Antrag schon früher gestellt werden. Bei einem Einspruch durch die Eltern

wurde der Regierungspräsident eingeschaltet, der nach Anhörung der Beteiligten entschied. Wurde nach zweijährigem Besuch der Hilfsschule kein Fortschritt erzielt, wurde das Kind als bildungsunfähig in öffentliche Fürsorge oder private Betreuung übergeben. Über eine eventuelle Rücküberweisung in die Volksschule entschied ebenfalls der Kreisschulrat mit Hilfe eines schul- oder amtsärztlichen sowie heilpädagogischen Gutachtens. Diese war aber nur in Ausnahmefällen möglich, wenn Gewähr gegeben war, dass ein gewisser Bildungsabschluss erreicht werden konnte (a.a.O.). Der Personalbogen eines solchen Antrages enthielt Informationen der Volksschule, die das Kind zur Umschulung anmeldete, Ergebnisse der Aufnahmeprüfung in die Hilfsschule, den Aufnahmebefund des / der Amts- oder Schularztes /-ärztin, die Entscheidung des Schulrates über die Aufnahme und die Beurteilung des / der HilfsschullehrerIn über die Entwicklung des Kindes in der Hilfsschule. Es folgten eine Darstellung der Gesamtentwicklung und eine Sippentafel. Außerdem wurden die HilfsschülerInnen auch bei den Gesundheitsämtern registriert (Höck 1979, 91f, zit. n. Haslhofer 2004, 48).

Auf der Grundlage der Feststellungen der Volksschule sowie heilpädagogischer und ärztlicher Gutachten entschied der Kreisschulrat über die Umschulungsanträge. Die Erziehungsberechtigten konnten Einspruch erheben, worüber wiederum der Regierungspräsident entschied (Amtsblatt 1938, 232, zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, 140). Ein Einspruch der Eltern war keine Seltenheit, denn die Beschulung in einer Hilfsschule war mit erhöhter Stigmatisierung und Diskriminierung der Kinder und ihrer Familien verbunden und stieß daher bei den Eltern auf entsprechenden Widerstand (Hänsel 2006, 22). Die Auslese ging weit über die Schule hinaus und entschied mit darüber, wer eingeschlossen oder ausgeschlossen wurde. So wurden Hilfsschulkinder auch von Kinderlandsverschickungen und vom Erlernen eines Handwerks ausgeschlossen (a.a.O., 68). Gerade in der Hilfsschule als eine der Sonderschulen kommt die Segregation von Kindern mit Behinderungen besonders konsequent zur Geltung, denn im Unterschied zur Schule für Sprachbehinderte oder Verhaltensgestörte wurden die Kinder in der Hilfsschule nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet, was eine Rückschulung in die allgemeine Schule praktisch völlig ausschloss (a.a.O., 22). Fallgeschichten aus Broschüren dieser Zeit beweisen die verzweifelte Abwehr der Eltern gegen die Hilfsschule und die Vergeblichkeit ihres Widerstandes (a.a.O., 83). Die Ablehnung hing aber nicht nur mit der Stigmatisierung und Diskriminierung der Kinder und ihrer Familien zusammen, sondern auch damit, dass die Abschiebung in eine Hilfsschule ein Todesurteil bedeuten konnte. Konnte das Kind nach zweijährigem Besuch in der Hilfsschule keinen wesentlichen Fortschritt aufzeigen, wurde es als bildungsunfähig klassifiziert und der

privaten Betreuung durch die Familie oder der öffentlichen Fürsorge überlassen, oder es wurden Tötungsmaßnahmen durchgeführt. Die Entscheidung über Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit war damit gleichzeitig auch eine über Leben und Tod (Ramberger 2001, 63f).

Eine geheime Verfügung Adolf Hitlers im Jahr 1939 forderte dazu auf, unheilbar Kranken den „Gnadentod“ zu gewähren. „Die als Gnadentod oder als Euthanasie beschönigte Ermordung trifft vor allem Insassen psychiatrischer Anstalten und damit einer Einrichtung, die die Hilfsschule als Rest- und Auffangbecken für jene Kinder begreift, die sie bei der Auslese in die Hilfsschule als nicht hilfsschulfähig zurückweist oder aus der Hilfsschule als nicht bildbar ausliest“ (Hänsel / Schwager 2004, zit. n. Hänsel 2006, 40). Vereinfacht könnte man das Verhältnis von Behinderung und Hitler-Faschismus auf folgende, von Jantzen (1975, zit. n. Jantzen 1982, 156) entwickelte Formel bringen: „Behinderung = Arbeitsunfähigkeit = Vernichtung“.

Während im Dritten Reich die Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ angestrebt wurde, kam es nach dem Zweiten Weltkrieg zunehmend zur Restauration alter Verhältnisse und damit einhergehend zum Wiederaufbau von Behinderteneinrichtungen. Dort konnten Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen gesammelt werden, die zu einer immer weiteren Differenzierung und Entwicklung der Sonderpädagogik beitrugen, was wiederum dazu führte, dass immer mehr spezielle Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen entstanden (Pulker 1989, 37). Die Hilfsschule entwickelte sich zunehmend als „Schulversagerschule“ bis etwa 1970, um dann in ihrer Expansion zu stagnieren (Jantzen 1982, 165).

Auch der Frühförderung und Früherfassung schenkte man in der Nachkriegszeit verstärkte Aufmerksamkeit. Im vorschulischen Bereich kam es zur Vergesellschaftung der Kleinkinderziehung, indem die Zahl der Kindergarten-, Sonderkindergarten- und Kinderhortplätze stieg (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1981, 13, zit. n. Jantzen 1982, 167). Dennoch blieb die Zahl der Sonderkindergärten mit 1,2 bis 1,3% Anteil an der Gesamtheit der Kindergartenplätze weit hinter den veranschlagten notwendigen Zahlen von etwa 5% zurück (Jantzen 1980, 34ff, zit. n. Jantzen 1982, 167f). Während es zuvor nur Sonderkindergärten für sinnesbehinderte Kinder, also taubstumme und blinde, gegeben hatte, eröffnete 1947 in Wien eine solche Institution, die sich entwicklungsgestörter und entwicklungsgehemmter Kinder annahm (Engelbrecht 1988, 424). Dort arbeiteten ÄrztInnen, HeilpädagogInnen, PsychologInnen und SonderkindergärtnerInnen als Team zusammen, um

den Kindern den Weg in die Sonderschule zu ersparen (Ramberger 2001, 68f). 1949 entstand der erste Sonderkindergarten der „Schweizer Spende“ in Wien, der nicht als Vorstufe für einen Besuch in der Sonderschule diente und damit an eine solche angeschlossen war, sondern eine eigenständige Institution der familiennahen Kleinkindbetreuung darstellte.

„Während die Differenzierung in Sonderkindergärten je nach spezifischer Behinderung der Kinder von den im Ausschuss anwesenden Pädagogen für ein erstrebenswertes Ziel der Kleinkinderziehung in vorschulischen Einrichtungen der Sonderpädagogik gehalten wurde, schien die damit verbundene soziale Isolation der Kinder allerdings vom Standpunkt der Sozialpädiatrie als mit erheblichen Nachteilen behaftet“ (Hellbrügge 1975, 72, zit. n. Pulker 1989, 50).

Bereits vor dem Krieg, besonders aber danach, wurde das Fürsorgenetz für Menschen mit Behinderungen immer weiter ausgebaut. Es entstanden spezielle Institutionen zur Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen, aber „je mehr für Behinderte gesorgt wurde, je mehr spezielle Einrichtungen für sie geschaffen wurden, umso leichter war es für die nichtbehinderten Menschen, sie unter dem Motto der optimalen Förderung zu isolieren“ (Pulker 1989, 79). Neben der Restauration, die den Ausbau im Rahmen des Sonderschulwesens anstrebte, gewann auch die Auseinandersetzung mit dem Gedanken der Integration immer mehr an Bedeutung (Möckel 2001, 183f).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts standen die heilpädagogischen Institutionen erneut auf dem Prüfstand. Waren sie in der NS-Zeit als „überhuman“ kritisiert worden, so gerieten sie nach dem zweiten Weltkrieg von Seiten der Menschen mit Behinderungen in den Verdacht, der gesellschaftlichen Eingliederung im Weg zu stehen. Sie galten als selektierend und gerieten durch die aufkommende Bewegung der Integration vermehrt in das Kreuzfeuer der Kritik (Möckel 2007, 208). Integration war aber keine völlig neue Idee, sondern ihre Wurzeln liegen in der Geschichte, als Menschen mit Behinderungen separiert in Anstalten und später in Hilfsschulen unterrichtet und erzogen wurden. Schon immer gab es nach Pulker (1989, 84f) gemeinsame Betreuung von Menschen mit und ohne Behinderungen, sei es aus dem Grund, dass Sondereinrichtungen fehlten, sei es dass sie sich auf Grund der Struktur der Wohngegend oder der sozialen Schicht ergab. So bemerkte nach Pulker (1989, 85) schon Guggenbühl 1853, dass die „besser entwickelten“ Kinder einen positiven Einfluss auf die „Kretinen“ hätten. Auch Georgens, der 1856 die „Heilpflege- und Erziehungsanstalt“ in Levana gründete und gemeinsam mit Deinhardt im gemeinsam 1861 und 1863 herausgegebenen, zweibändigen Lehrbuch „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten“ erstmals die Bezeichnung Heilpädagogik bewusst verwendete, folgte dieser Annahme (Meyer 1983, 107f). Sie gingen ebenfalls davon

aus, dass für die Genesung von Kindern mit Behinderungen eine gesunde Umwelt Voraussetzung sei und vertrauten auf den günstigen erzieherischen Einfluss anderer Kinder auf die vereinsamten und auf Grund ihrer Behinderung separierten Kinder (Pulker 1989, 85). Direkt angesprochen wurde die Notwendigkeit einer gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung auch in der 1876 stattgefundenen Bezirkslehrerkonferenz, die folgende Leitsätze entwarf:

- „1. Für schwachbefähigte, schwachsinnige, jedenfalls aber bildungsfähige Kinder reicht der gewöhnliche Schulunterricht nicht aus, da es dem Lehrer bei den meist überfüllten Klassen nicht möglich ist, dieselben ihrer Individualität nach besonders und eingehend genug zu berücksichtigen.*
- 2. Es empfiehlt sich aber nicht, solche schwachsinnigen Kinder ganz und gar von den geistig Befähigten zu trennen, ... da sie dem bildenden Einflusse ihrer Mitschüler entzogen werden, welcher durch nichts zu ersetzen ist.*
- 3. Solche Schüler sollen daher ...in einer hiezu bestimmten V o r b e r e i t u n g s klasse...entsprechenden Unterricht erhalten“ (Hilscher 1930, 143f, zit. n. Schmitten 1985, 139, Hervorhebung im Original).*

Diese Vorschläge, die bewusst einer Absonderung vorbeugen wollten, wurden allerdings vorerst nicht verwirklicht (Schmitten 1985, 139), denn trotzdem der theoretische Integrationsgedanke und erste praktische Ansätze weit in die Vergangenheit zurückreichen, bedurfte es erst eines grundsätzlichen Perspektivenwechsels, um diesen in die Praxis umsetzen zu können. Dazu musste sich erst die Einstellung ändern von der defizitorientierten Frage: „Welche der Institutionen ist am besten für das Kind – das bestimmte Defizite aufweist – geeignet?“ zur Frage: „Welchen sonderpädagogischen Förderbedarf hat das Kind und wie muss es demnach gefördert werden?“ (Sander 1998, 57). Erstere macht die Behinderung als Defizit am Individuum fest und segregiert es in einer besonderen Institution mit den besten Absichten in Bezug auf Förderung oder Heilung. Zweitere dagegen betrachtet die Behinderung als Störung in der Interaktion und versucht, aufbauend auf den Kompetenzen des Kindes die Umgebung so zu adaptieren, dass das Kind in dieser gefördert werden kann.

Die Entwicklung der Integration war trotz früher einzelner Bemühungen ein langwieriger Prozess und wird von Rutte und Schönwiese (2000, zit. n. Erzmann 2003, 69f) in vier verschiedene Phasen eingeteilt: die braven 1970er Jahre, die kämpferischen 1980er Jahre, die grundlegenden 1990er Jahre und die beschwerliche Gegenwart.

In den 1970er Jahren kamen in Österreich die ersten Schulversuche auf, die eine integrierte Grundschule mit Förderstunden einerseits und differenzierte Sonderschulen mit Förderstunden und dem Ziel des Übertritts in die Volksschule andererseits anstrebten (a.a.O.). Solche Versuche konnten sich aber in den 1970er Jahren nicht durchsetzen, weil man solche von Amts wegen eingeleiteten Versuchen der Integration bzw. dem binnendifferenziertem

Unterricht einer heterogenen SchülerInnengruppe noch sehr zögerlich bis ablehnend gegenüberstand (Rutte 1998, 352).

In den 1980er Jahren ging die Initiative zur Integration von den Betroffenen, also hauptsächlich von Eltern und Vereinen, aber auch teilweise von LehrerInnen aus. Das Jahr 1981 wurde von der UNO als Jahr der Behinderten deklariert und die AGIV (Arbeitsgruppe für integrative Vorschulerziehung), die bis 1984 Bestand hatte, wurde gegründet (Anlanger 1993, 21). 1984 entstand die erste Integrationsklasse im burgenländischen Oberwart. Die von nun an regelmäßig abgehaltenen Integrationssymposien sorgten für Weiterentwicklungen, Ausbreitungen der Schulversuche und immer weitere Motivation (Erzmann 2003, 69). So wurde im Jahr 1984 auch der Antrag auf Abschaffung von Sonderschulen von der Sozialistischen Jugend in Wien gestellt, der so argumentierte, dass Sondereinrichtungen, speziell im Kindergarten- und Schulbereich, als nicht zielführend und die Ghettoisierung und Ungleichberechtigung fördernd, abzulehnen seien. Auch in Innsbruck fand eine Unterschriftenaktion statt, die mit denselben Argumenten die Abschaffung von Sonderkindergärten und Sonderschulen anstrebte. Die Anträge fanden allerdings den Weg zur Spitze der Parteigremien nicht (Anlanger 1993, 39ff). Im Jahr 1986 ergab nach Kerschbaumer (1997, 11) eine Fragebogenerhebung, dass mehr als 60% der Kindergärtnerinnen in ihrer Berufslaufbahn bereits Kinder mit Behinderungen in ihrer Kindergartengruppe betreut und beinahe alle bereits mit einem entwicklungsverzögerten Kind gearbeitet hatten, obwohl sie weder personell, noch in Bezug auf eine Adaption der Rahmenbedingungen unterstützt wurden und ihnen nur selten fachliche Hilfe zukam. Zu diesem Zeitpunkt führte das Land Niederösterreich zwei Arten von Kindergärten, nämlich die allgemeinen und die heilpädagogischen, wobei letztere ausschließlich Kinder mit Behinderungen betreuten (Kerschbaumer 1997, 11). Im Frühjahr desselben Jahres trat der Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“ in Kraft der integrierte behinderte Kinder erstmals nicht nur duldete, sondern ihre Aufnahme in die Regelschule befürwortete (Anlanger 1993, 59). In diesem Entwurf wurde zwar der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Körper- und Sinnesbehinderungen grundsätzlich befürwortet, zugleich aber Grenzen desselben gesetzt:

„Trotz der grundsätzlichen Befürwortung eines gemeinsamen Unterrichtes von behinderten und nichtbehinderten Kindern können gewichtige Gründe auch gegen eine solche Maßnahme sprechen. Die besonderen Lernvoraussetzungen einzelner behinderter Kinder können manchmal einen Unterrichtsaufbau und eine Unterrichtsführung erfordern, wie sie an einer allgemeinen Schule nicht geboten werden. (...) Durch die erhöhten Anforderungen und Belastungen, denen das behinderte Kind unterliegt, um die Folgen seiner Beeinträchtigung auszugleichen,

kann auch die Gesamtentwicklung ungünstig beeinflusst werden. In diesem Fall oder wenn wesentliche medizinische Gründe dies erfordern, ist zu prüfen, ob nicht eine Aufnahme in eine Sonderschule der Bildungssituation des Kindes besser gerecht werden kann“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport 1986, zit. n. Anlanger 1993, 67).

Jene Kinder, die besser eine Sonderschule besuchen sollten, waren laut Bundesminister Kinder mit vollständigem Ausfall des Hör- oder Sehvermögens (a.a.O., 68). Eine ähnliche Argumentation findet sich bei der Koalitionsvereinbarung 1987, die ebenfalls integrative Maßnahmen befürwortete, aber zugleich deutliche Grenzen setzte (Anlanger 1993, 74). Im selben Jahr erfolgte die Stellungnahme der Universität Innsbruck, die die Sonderschuleinweisung als reale Basis für soziale Stigmatisierung und Vorurteile bezeichnete, da die Einstufung als „behindert“ dem Betroffenen eine soziale Randstellung zuweise (Betrifft: Integration 1987, zit. n. Anlanger 1993, 81). Ebenfalls 1987 wurde den Betroffenen durch das niederösterreichische Kindergartengesetz größere Beachtung zu Teil, denn dieses gestattete nach §5 Integrationsversuche in Form von Integrationsgruppen oder mobiler heilpädagogischer Kindergärten (Kerschbaumer 1989, 31). 1988 bestätigte die Schulpsychologie ein höheres Leistungsniveau in Integrationsklassen ohne „lernmäßigem“ Abstand zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen (a.a.O., 96). In diesem Jahr wurden bereits mehr als 40 Integrationsversuche in Kindergärten durchgeführt (a.a.O., 45). Trotz dieses immensen und sehr raschen Anstiegs, hatten integrative Tendenzen nicht nur AnhängerInnen, sondern auch GegnerInnen, wie ein Zeitschriftenartikel des Arztes Andreas Rett (1988, o.S., zit. n. Anlanger 1993, 116f) beweist:

„Es ist aber ebenso erschütternd, wie sich die verantwortlichen Schulpolitiker, ja die Politik überhaupt, von ihren ‚eigenen Kindern‘, den Sonderschulen lossagen und der ach so modernen neuen Ideologie folgen. Die Argumentation für die totale Integration ist vielfach:

1. Zunächst wird das Recht der Kinder auf die normale Umgebung der geistig behinderten Kinder zitiert, wobei dies ein abstraktes Recht ist, das dem geistig behinderten Kind zufolge einer seiner wesentlichen Symptome (horrible dictu!) nämlich dem Fehlen der Abstraktionsfähigkeit völlig fehlt.
2. Die Annahme, daß das geistig behinderte Kind von der sozialen Assistenz der Gesunden profitiert
3. Die Vorstellung, daß dem Gesunden die Erziehung zur Akzeptanz der geistig Behinderten und die soziale Aktivität zum Vorteil gereiche
4. Das Gefühl der Eltern, ihr Kind ist in der Regelschule, sei ein wichtiger psychologischer Faktor, ihr Kind gelte dann nicht mehr als behindert.

Diese Argumente stehen, kennt man die medizinischen, biologischen, psychologischen Bedingungen der geistig behinderten Kinder, auf unsicherem Fundament. (...) Nun hat es den Anschein, als ob tatsächlich alles bisherige falsch war. Hört man jenen Integrationsfanatikern zu, die aus einem grundsätzlich pädagogisch-medizinisch-psychologischen Problem eine Ideologie gemacht haben, in der ihre Vorstellungen jedoch

mit beinhardtem Dogmatismus durchgesetzt werden, und ärztlicher oder pädagogischer Einspruch oder auch nur Bedenken hinweggefegt werden...“

Trotz aller Kritik nahm die Zahl an Integrationsklassen beständig zu und im Jahr 1989 wurden alle Eltern, deren Kinder schulpflichtig wurden, auf die Möglichkeit des Besuchs einer Integrationsklasse hingewiesen und zu entsprechenden Informationsveranstaltungen eingeladen (Anlanger 1993, 134f).

In den 1990er Jahren kam es zu einer starken quantitativen Ausweitung des Integrationsgedankens. Bald reichte es den Eltern nicht mehr, dass die Aufnahme ihrer Kinder in integrative Klassen von der „Gnade“ der Schulbehörde abhängig war und sie forderten „Integration als Recht, nicht als Gnade“ (a.a.O., 153). Seit 1993 haben Eltern die Wahlmöglichkeit zwischen der Sonderschulerziehung und einer integrativen Beschulungsform (Lanzer 2002, 45). Der Begriff der „Bildungsunfähigkeit“ findet heute keine Anwendung mehr bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber er wird durch den der Schulunfähigkeit ersetzt, denn nach einem Gutachten von PädagogInnen, PsychologInnen und FachärztInnen können Kinder in Ausnahmefällen vom Schulbesuch freigesprochen werden, wenn medizinische Gründe einen solchen ausschließen oder dieser eine unzumutbare Belastung für das Kind darstelle (Ramberger 2001, 21).

1.6 Zukunft

Natürlich kann niemand in die Zukunft sehen, aber dennoch ist es wichtig zwei Konzepte zu beschreiben, die zwar tendenziell angestrebt werden, aber noch nicht erreicht wurden. Deshalb soll dieses Kapitel mit dem Titel „Zukunft“ versehen werden und diese beiden Ideen vorstellen, nämlich die Inklusion und die Allgemeine Pädagogik.

Inklusion, verstanden als totale Integration, also Integration aller Menschen in alle Teilbereiche des Lebens, ist insofern eine Weiterführung der Integration, als sie die kritischen Aspekte der Aussonderung, die die Integrationspädagogik gegenüber der Sonderpädagogik anführt, auch in der Integrationspädagogik selbst entdeckt und beseitigen will:

„Die Integrationsschule muss schon durch die notwendigen Selektionsprozesse zwischen diesen Systemen, die allein durch deren Existenz unausweichlich wird, im Kern segregierendes System bleiben – und dies nicht nur, wie deutlich wird, durch eine interne segregierende Praxis, die die Lehr- und Lernangebot, je nach Leistungsfähigkeit die behinderten und nichtbehinderten Kinder und Schüler, curricular reduktionistisch ausdünn und Maßnahmen Äußerer Differenzierung, durch die die Integrationspädagogik nahezu ausschließlich dominiert ist“ (Feuser 1995, 135, zit. n. Erzmann 2003, 187f).

Zu ihrer Entwicklung gibt es, ebenso wie zu der der Allgemeinen Pädagogik insofern nicht viel zu sagen, als sie bislang ein unerreichtes Konzept der erweiterten Integration ist und daher sollen und können diese beiden Modelle, die im Laufe der Entwicklung des Integrationsgedankens entstanden sind, in diesem Kapitel, wo es um einen geschichtlichen Rückblick geht, nicht näher ausgeführt werden. Inwieweit sie sich von dieser abgrenzen lässt und inwieweit sie möglicherweise bereits im Kindergartenwesen Eingang gefunden haben mag, soll im nächsten Kapitel genauer erläutert werden.

Alle Integrations- und Inklusionsbestrebungen haben schließlich in der idealen Zielvorstellung der Allgemeinen Pädagogik aufzugehen. „In der Phase der Allgemeinen Pädagogik sind Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept. Inklusion geht in einer allgemeinen Pädagogik auf und ist kein eigenständiges Thema mehr“ (Hinz 2004, 50). Während Integration der Etikettierung von Menschen mit Behinderungen bedarf, um diese eingliedern zu können, ist dies bei der Inklusion nicht mehr der Fall, denn „wer besondere Unterstützung und Zuwendung braucht – wie etwa sozial benachteiligte und lernschwache Kinder –, benötigt dafür in der inklusiven Schule kein Behindertenetikett“ (Sander 2004, 16). Dennoch wird bei der Inklusion im Gegensatz zur Allgemeinen Pädagogik noch von einer *besonderen* Unterstützung gesprochen, die bestimmte, *besondere* Kinder brauchen, während die Allgemeine Pädagogik anerkennt, dass *jedes* Kind spezielle Bedürfnisse hat und individuelle Hilfe braucht. Hier wird jeder Mensch als je Besonderer betrachtet und individuell gefördert (Katzenbach 2005, 86). Man kann sich die Elemente „Integration“, „Inklusion“ und „Allgemeine Pädagogik“ als Stufen vorstellen, wobei Integration die unterste, Inklusion die nächste und Allgemeine Pädagogik die höchste darstellt, die es zu erreichen gilt. Dass Integration und Inklusion nur Zwischenstufen zu einer Allgemeinen Pädagogik sind, hat der Integrationspädagoge Eberwein schon Mitte der 1980er Jahre erkannt, als er den Begriff der „Integrationspädagogik“ prägte. Für ihn war klar, dass dieser nur ein Übergangsbegriff sein würde, der dann unnötig werde, wenn die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen aus allen gesellschaftlichen Teilbereichen überwunden, also wenn Allgemeine Pädagogik erreicht erreicht worden ist (Eberwein 1995a, 445, zit. n. Erzmann 2003, 181).

Die Allgemeine Pädagogik kommt einem anzustrebenden Idealzustand gleich, von dessen Erreichung die heutige Gesellschaft trotz aller Fortschritte in Bezug auf den humaneren Umgang mit Menschen mit Behinderungen weit entfernt ist und es wohl noch lange bleiben wird, denn sie kann erst verwirklicht werden, wenn jeder Mensch in seinem Sosein als

besonders akzeptiert und gefördert wird. Da in der Praxis im Umgang mit Menschen mit Behinderungen aber politische, ökonomische, soziale und andere Komponenten eine entscheidende Rolle spielen, ist sie vorerst eine harmonische Illusion.

1.7 Zusammenfassung

Die Geschichte der Aussonderung und Integration von Menschen mit Behinderungen zeigt, dass diese schon immer als „anders“ erkannt und entsprechend besonders behandelt wurden. Aus der Geschichte lassen sich fünf grundlegende Formen des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen und der zu Grunde liegenden Einstellung diesen gegenüber herauslesen. Diese finden sich in verschiedenen geschichtlichen Epochen wieder.

Exklusion meint den Ausschluss von Menschen mit Behinderungen aus dem Erziehungs- und Bildungswesen. Dies hatte nicht nur insofern weitreichende Folgen, als die Betroffenen als „unbrauchbare“ Mitglieder der Gesellschaft keine Zukunft hatten, sondern auch insofern, als ihnen mit dem Absprechen der Bildungsfähigkeit auch das Menschsein abgesprochen wurde. So wurden sie willkürlich je nach Kultur und Epoche mitgeschleift, getötet, als Bettler oder Narren missbraucht oder als Boten des Götterwillens verehrt. Dieser Umgang mit Menschen mit Behinderungen findet sich vor allem im Altertum, im Mittelalter und auch in der Zeit des Nationalsozialismus.

Segregation zeichnet sich durch Kategorisierung aus, d.h. es wurde zwischen so genannten „Bildungsfähigen“ und „Bildungsunfähigen“ unterschieden, wobei erstere eine besondere Erziehung bzw. speziellen Unterricht genossen, während zweitere entweder in besonderen Anstalten verwahrt und gepflegt oder ihren Familien überlassen wurden. Es bedurfte einer genauen Diagnose, um die Behinderung und die jeweilige notwendige und mögliche Förderung festzulegen. Eine solche war aber oft auf Grund mangelhafter Kenntnisse nicht möglich bzw. sehr vage in Bezug auf ihre Abgrenzbarkeit war und unterlag damit der Willkür des / der Diagnostizierenden. Ein solcher segregierender Umgang mit Menschen mit Behinderungen begann im Wesentlichen mit der Aufklärung und setzt sich im Grunde in bestimmten Lebensbereichen bis in die Gegenwart fort.

Bei der Integration wurde und wird versucht, die ausgesonderten Kinder mit Behinderungen in Regelinstitutionen aufzunehmen. Aber auch hier war und ist es notwendig, die jeweilige Behinderung und notwendige Förderung festzulegen, denn wer nicht als „behindert“ gekennzeichnet war und ist, konnte und kann nicht als „Integrationskind“ aufgenommen werden. Außerdem wurden immer wieder Grenzen der Integration aufgezeigt, die sich auf

Grund von politischen, ökonomischen, sozialen oder persönlichen Aspekten ergaben. Die Integration entwickelte sich in den 1970er Jahren und hält bis in die Gegenwart an. In vielen Lebensbereichen, z.B. im Bereich des niederösterreichischen Kindergartenwesens, hat sie die Segregation bereits verdrängt, in anderen arbeitet sie noch daran.

Inklusion ist jener Umgang mit Menschen mit Behinderungen, wo diese als „normal“ anerkannt werden und mit derselben Selbstverständlichkeit Regeleinrichtungen besuchen wie Menschen ohne Behinderungen. Sie vermeidet die Etikettierung von Menschen als behindert, weil sie diese als Unzulänglichkeit der Integration erkennt, die sie perfektionieren will. Diese Umgangsform ist bisher noch nicht vollständig durchgesetzt worden, wird aber angestrebt.

Die Allgemeine Pädagogik ist jene, wo es keine Begriffe wie „Behinderung“ oder „sonderpädagogischer Förderbedarf“ mehr gibt. Sie lässt alle anderen Umgangsformen hinter sich und gilt als Idealzustand, bei dem jeder als „besonders“ gesehen und damit kein Unterschied mehr gemacht wird.

2 Integration im niederösterreichischen Kindergartenwesen

„Integration ist ... ein psychosoziales Daseinsgestaltungsmuster, *für* oder *gegen* das man sich in Raum und Zeit, immer wieder neu, zu *entscheiden* hat. Integration ist vergleichbar einer Ehe, die weder eine Methode (zum Kinderkriegen) noch ein Ziel (persönliches Lebensglück erreichen) ist, sondern eine Beziehungsmuster;

- das frei wählbar bleiben muss
 - das die Identität der Partner nicht auflöst
 - das weder per se konfliktfrei ist noch Verantwortungsdelegation zulässt
 - und das seinen Sinn, Wert und Zweck in sich selber enthält
- (Kobi 1999, 242, Hervorhebung im Original)“.

2.1 Begriff der „Integration“

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, vergeht kaum ein Tag, an dem man nicht über die Medien mit dem Schlagwort „Integration“ konfrontiert wird: Integration von MigrantInnen, Drogensüchtigen, Menschen mit Behinderungen, ganz allgemein Integration von Randständigen (Bless 2004, 41). „Das Wort Integration wird vor allem, wo es als Schlagwort gebraucht wird, unscharf, meint verschiedenes und wird in verschiedener Absicht gebraucht“ (Heitger 1994, 28). Als Schlagwort dient der Begriff „Integration“ heute in Politik, Wirtschaft, Theologie, Soziologie, Psychologie, Pädagogik etc. (Pulker 1989, 36). Integration ist aber mittlerweile auch ein etablierter Leitbegriff in der pädagogischen Praxis und

Forschung und bildet als solcher einen tragenden Balken für wichtige Teile der Sonder- und Heilpädagogik. Zudem hat ihn auch die Öffentlichkeit breit akzeptiert und er wurde zunehmend vom Fremdwort zu einem Begriff der Alltagssprache (Liesen 2004, 68f). Trotzdem der Begriff in die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen Eingang gefunden hat und auch im Alltag häufig gebraucht wird, gibt es keine eindeutige Definition, was darunter verstanden werden soll:

„Integration: Ein Angelhaken-Begriff mit der fatalen Tendenz, überzwerch im Schreihals stecken zu bleiben, ungeeignet somit für spurlose Endausscheidungen. Er verfängt sich immer wieder in Dialektik, Ambivalenz, Ambiguität, Kontingenzen, Paradoxie ... und was der unanständigen Vieldeutigkeiten und Verschmierungen mehr sein mögen“ (Kobi 1999, 237).

Versucht man dem Begriff mit Hilfe der Etymologie⁸ auf den Grund zu gehen, so stellt man fest, dass er von dem lateinischen Verb „integrare“ bzw. dem Adjektiv „integer“ abstammt (Norz 2006, o.S.). „Integrare“ bedeutet „wiederherstellen“ und „integer“ lässt sich übersetzen mit „unberührt“, „ganz“, „voll“, „unvermindert“ (Stowasser u.a. 1998, 270f). Der Begriff „Integration“ meint somit in seiner ursprünglichen Form die „Wiedereinbeziehung, Eingliederung in ein Ganzes“ (Böhm 2000, 263).

Sehr nahe an dieser ursprünglichen Bedeutung bleibt die soziologische Definition von Integration verhaftet, die die Vereinigung von Einzelpersonen, Gruppen oder Gesellschaften zu einer Gemeinschaft bezeichnet (Pulker 1989, 87). Dabei kommen unterschiedliche Integrationsaspekte zum Tragen:

- „Die funktionale Integration als sich gegenseitig ergänzendes, kooperatives Zusammenwirken von verschiedenen Funktionsträgern und Aktivitäten
- Die normative Integration als Einverständnis- und Angleichungsprozess in Bezug auf Werte, Ziele, Einstellungen und Motivationen innerhalb eines sozialen Systems.
- Die soziale Integration als Zuweisung und Übernahme von anerkannten Rollen und Positionen im sozialen Ganzen.
- Die politisch-rechtliche Integration als Stabilisierung oder Kanalisierung der politischen und rechtlichen Ansprüche, Interessen und Pflichten im gesellschaftlichen System“ (a.a.O., 87f).

In der sonderpädagogischen Diskussion meint der Integrationsbegriff die gemeinsame Erziehung und Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung (Böhm 2000, 263). Versteht man Erziehung als Weg zur Bildung, so zeichnet sich hier schon die doppelte

⁸ Die Etymologie ist die Wissenschaft von der Herkunft, Geschichte und Wandlung von Wörtern (Langenscheidt o.J., o.S.)

Bedeutung und Verwendung des Integrationsbegriffs ab, nämlich zum Einen „Integration als Ziel“ und zum Anderen „Integration als Mittel“. Integration als Ziel will die uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben ermöglichen, was auch als „soziale Integration“ bezeichnet werden kann (Bless 2004, 42): „Integration in allgemein sozialer Bedeutung zielt auf die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen, vom Kindergarten über die Schule, in der Freizeit, im Wohnen und in der Arbeit“ (Bundschuh u.a. 2002, 142).

Integration ist zwar ein Ziel, aber keineswegs ein statischer Zustand, der irgendwann einmal erreicht werden kann, denn es finden ständig soziale und personale Entwicklungen statt (Kerschbaumer 1997, 53). Integration hat somit nach Cloerkes (1997, 195) einen prozessualen Charakter, d.h. dass Integration ein interaktionistischer Prozess ist, der niemals als abgeschlossen betrachtet werden kann, denn: „Die vollständige Integration eines behinderten Menschen in alle Bereiche der Gesellschaft ist praktisch unmöglich, sie kann immer nur in Teilbereichen verwirklicht werden“ (a.a.O.).

Der Begriff „Integration“ meint aber nicht nur das Ziel, dass Menschen mit Behinderungen uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können, sondern auch gemeinsame Veranstaltungen und Aktivitäten von Menschen mit und ohne Behinderungen werden als „Integration“ bezeichnet. In diesem Sinne ist Integration ein Mittel in Hinblick auf die Realisierung der sozialen Integration, d.h. man versucht über gemeinsame Aktivitäten, gemeinsame Erziehung die soziale Integration zu erreichen (Bless 2004, 42):

„Integration als pädagogische Aufgabe versucht das Leben und Lernen in der Gemeinschaft von behinderten und nichtbehinderten Menschen zu ermöglichen und durch didaktische und methodische Maßnahmen professionell zu unterstützen. Dabei geht es nicht nur um eine soziale Integration im Sinne des Geltenlassens und Verstehens behinderter Mitmenschen und deren Eingliederung in die Welt der Nichtbehinderten. Integration im umfassenden pädagogischen Verständnis bedeutet vielmehr, dass alle Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Leben und Lernen, nach Maßgabe ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen, an gemeinsamen Inhalten, kooperativ und kommunikativ beteiligt sind, gemeinsam spielen, lernen und arbeiten“ (Bundschuh u.a. 2002, 142f).

Integration als Ziel und deren Erreichung über integrative Maßnahmen werden im Allgemeinen von der Gesellschaft und den Wissenschaften begrüßt. Über die pädagogische Umsetzung von Integration als Mittel zur Erreichung der sozialen Integration wird allerdings heftig diskutiert: „Integration als pädagogisches Ziel ist in der sonderpädagogischen Diskussion unumstritten. Über den Weg zu diesem allgemein akzeptierten Ziel gibt es bisher jedoch keinen allgemein geltenden Konsens“ (a.a.O., 143).

Neben unterschiedlichen Integrationsmodellen wird auch die Möglichkeit diskutiert, Kinder abgesondert zu erziehen und unterrichten, um Integration ermöglichen zu können. Während der Großteil der IntegrationspädagogInnen meint, dass Eingliederung nicht durch Aussonderung erzielt werden kann, vertreten einige PädagogInnen wie etwa Ledl (2006, 13) die Ansicht, dass es in jeder Situation gilt, das Beste für das Kinder herauszuholen und das könne mitunter auch bedeuten es zu segregieren, um es integrationsfähig zu machen, und es dann wieder zu integrieren. Deshalb wird trotz Modernität und Omnipräsenz des Begriffs und der allgemeinen Zustimmung zur Idee der Integration immer noch die Debatte um Integration versus Aussonderung geführt und beides praktiziert, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen werden soll.

Die Kritik an der Inhaltsbestimmung des Integrationsbegriffs ist nach Heitger (1994, 29) eine doppelte: Zum einen wird Integration, die die pädagogische Aufgabe der Sonder- und Heilpädagogik ist, als Eingliederung verstanden, zum anderen wird sie im Wesentlichen als Forderung an Institutionen formuliert. Integration als Eingliederung bedeute, dass der Mensch mit Behinderung in „normalen“ Institutionen des Regelkindergarten- und Regelschulsystems erzogen und unterrichtet werden soll. Ganz allgemein soll er in die Gesellschaft und ihre Einrichtungen eingegliedert werden. Eingliederung bedeute aber zugleich den Verzicht auf Selbstbestimmung und Selbstständigkeit zu Gunsten der herrschenden Konventionen und üblichen Regelsysteme. Es bestehe die Gefahr, dass die Selbstbestimmung ihren Anspruch zu Gunsten der Einpassung verlieren soll. In diesem Verständnis gerate Integration als Eingliederung in Widerspruch zur Pädagogizität der Sonder- und Heilpädagogik, indem die Gesellschaft als Norm genommen wird, der man sich zu unterwerfen habe. Integration als Eingliederung im Sinne einer Unterwerfung unter gegebene Normen müsse im Widerspruch zur Pädagogizität stehen, die das Ziel verfolgt, den Menschen zur Mündigkeit zu führen.

„In diesem Verständnis muß Integration in Widerspruch zur Pädagogizität der Sonder- und Heilpädagogik geraten, weil die gegebene Gesellschaft mit ihrem kulturellen und zivilisatorischen Überbau als Norm genommen wird, der man sich unkritisch zu unterwerfen hat. Wo dieses besonders vom Behinderten gefordert wird, gerade da wird er stigmatisiert“ (a.a.O.).

Integration wird oft fälschlicherweise mit dem Begriff der „Inklusion“ gleichgesetzt. Inklusion, im angloamerikanischen Raum mittlerweile nicht mehr wegzudenken, ist im deutschsprachigen Raum ein Begriff „*in the making*“ (Liesen 2004, 71, Hervorhebung im Original). Weder hier noch da wird der Begriff einheitlich verwendet, sondern es lassen sich nach Sander (2004, 11) mindestens drei verschiedene Deutungen des Wortes unterscheiden:

- Inklusion gleich Integration, d.h. die Wörter sind gleichbedeutend und damit austauschbar
- Inklusion gleich optimierte Integration, d.h. dass die Schwächen der Integration bei der Inklusion systematisch zu vermeiden versucht werden
- Inklusion gleich optimierte und erweiterte Integration.

Wenn man Inklusion mit Integration gleichsetzt und die Begriffe identisch verwendet, so erübrigt sich jede weitere Debatte, die versucht, die beiden zu erläutern und voneinander abzugrenzen, und es bleibt festzuhalten, dass einmal mehr versucht wurde, Probleme über die Veränderung von Begrifflichkeiten zu lösen. Da aber IntegrationspädagogInnen von Integration, Inklusion und Allgemeiner Pädagogik sprechen, differenzieren, und sie einander gegenüberstellen, wie beispielsweise Hinz (2004), bleibt davon auszugehen, dass Inklusion als erweiterte Integration verstanden werden soll. Das lässt sich auch aus folgender Überlegung ableiten: Wer integriert werden soll, muss aufgenommen und eingegliedert werden, wer inkludiert ist, gehört schon von vornherein dazu, d.h. während Integration fordert, Ausgrenzung rückgängig zu machen und Ausgesonderten durch Eingliederung und gemeinsame Aktivitäten die soziale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, will Inklusion Aussonderung gar nicht erst geschehen lassen (Liesen 2004, 71): „Inklusion meint soviel wie: den öffentlichen Rahmen so denken und gestalten, dass diese Menschen *selbstverständlich* dazu gehören“ (a.a.O., Hervorhebung im Original). In diesem Verständnis wäre Inklusion eine erweiterte, radikalere Integration, weshalb es schwer ist, diese beiden Begriffe und ihre dahinter liegenden Konzepte voneinander zu trennen. Dennoch lassen sich nach Sander (2004, 15ff) einige Unterschiede aus der Praxis herausarbeiten:

Bei der Integration steht das einzelne Kind im Fokus der Betrachtung. Ihm werden Hilfen zugewiesen, während die übrige Klasse so behandelt wird, wie es auch ohne Integration geschehen würde. Integration wird also quasi additiv zum Regelschulbetrieb gehandhabt. Anders im Inklusionsansatz, wo die Klasse als Ganzes, mit all ihren Kindern, ihren materiellen und personellen Ressourcen und Beziehungen im Zentrum der Betrachtung steht. Die inklusive Klasse muss anerkennen, dass sich jedes Kind in einer Individuallage befindet und versuchen jedem Kind individuell zu entsprechen (a.a.O., 15f). Während bei der Integration ein Spezialist die Schwächen und Stärken des Kindes analysiert und Förderempfehlungen ausspricht, werden in der inklusiven Schule die tatsächlichen Lehr- und Lernbedingungen in der jeweiligen Klasse analysiert und adaptiert, denn die Gegebenheiten in der Klasse zu verändern ist leichter als jene im einzelnen Menschen (a.a.O., 16). Während Integration immer wieder an ihre Grenzen stößt, wie etwa bei besonders hohen

Behinderungsgraden, gibt es solche bei der Inklusion nicht mehr, denn es gilt die Gegebenheiten an die Kinder anzupassen (a.a.O., 17). Die Integration erstellt individuelle Förderpläne und führt damit wiederum zu einer Besonderung der Kinder mit Behinderungen gegenüber jenen ohne Behinderungen. Die Inklusion hingegen fordert eine Stärkung der Lehrer, die sie dahin bringen soll, dass sie jedem Kind in seiner individuellen Situation Unterstützung und Hilfe bieten können (a.a.O., 18f). Im Rahmen von Integration wird jedes Kind in einem geeigneten Erziehungs- oder Bildungsprogramm platziert, während bei der Inklusion die Ausstattung und Arbeitsweise der Klasse so verändert wird, dass sie für jedes Kind passt (a.a.O., 19f).

Integration muss, wenn sie erfolgreich sein will, möglichst früh in der Entwicklung der Kinder ansetzen. Der optimale Zeitpunkt wird von vielen AutorInnen mit dem Kindergartenalter gleichgesetzt, denn in dieser Phase sind Voreingenommenheiten und damit einhergehende Distanzgefühle noch nicht übernommen worden, sodass Behinderungen meist nicht als solche und damit störend wahrgenommen werden. Außerdem sagt man Kindern in dieser Phase eine höhere Lernbereitschaft und Möglichkeit der Beeinflussung nach (Amt der Hanich u.a. 1989, 22). Deshalb ist es besonders wichtig, nicht nur den schulischen Bereich, der in der Integrationsdebatte ohnehin den größten Platz einnimmt, zu betrachten, sondern jene Lebensphase, in der die Kinder zum ersten Mal mit Integration bzw. Aussonderung konfrontiert werden, was den Grundstein für weitere Entwicklungen legt, nämlich das Kindergartenalter. Der Kindergarten ist die erste außerfamiliäre Erziehungs- und Bildungsinstanz für die Kinder und hat als solche entscheidenden Einfluss auf spätere Einstellungen, Lebens- und Berufsverläufe. Diese Stellung hatte der Kindergarten allerdings nicht immer, sondern er hatte ursprünglich die Aufgabe der Verwahrung von Kindern. Den Werdegang von der Bewahranstalt zum Kindergarten als Erziehungs- und Bildungsinstitution gilt es im Folgenden zu betrachten.

2.2 Geschichte des Kindergartens

Während die Entstehung der Schule zeitlich viel weiter zurück reicht, entwickelten sich die vorschulischen Betreuungsanstalten im Wesentlichen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Reyer 2006, 27). Jahrhunderte lang hatte man Kindern keine besondere Beachtung und emotionale Zuwendung entgegengebracht. Aufgrund der hohen Kindersterblichkeitsquote war es für die Eltern oft leichter, sich gefühlsmäßig nicht zu stark an den Sprössling zu gewöhnen,

um einen möglichen Verlust leichter verkraften zu können. Kinder wurden als kleine Erwachsene betrachtet, die rasch groß werden sollten, um mitarbeiten zu können. Je mehr sich aber die hygienischen Verhältnisse verbesserten, je mehr das Gesundheitsbewusstsein der Erwachsenen zunahm und je mehr Fortschritte in der Kinderheilkunde gemacht wurden, desto mehr stiegen die Überlebenschancen der Kinder, und man wandte sich zunehmend dem Lebensabschnitt „Kindheit“ zu, im Speziellen den ersten Lebensjahren, als für die Zukunft des Nachwuchses entscheidende Zeitspanne. Im 18. Jahrhundert begann man die frühe Kindheit, also die Lebensjahre vor dem Schuleintritt als prägungsfähigen und erziehungsbedürftigen Lebensabschnitt zu erkennen (Ariès 1975, zit. n. Konrad 2004, 16). Dieses pädagogische Bewusstsein war eine wichtige Voraussetzung für die spätere pädagogische Ausgestaltung der außerfamiliären Kleinkinderziehung. Die tatsächliche Entstehung erster Institutionen lässt sich aber erst vor dem Hintergrund der Industrialisierung erklären, denn durch die Entstehung des Fabrikproletariats waren Wohn- und Arbeitsstätte nicht mehr identisch und es ergab sich ein Betreuungsproblem (Konrad 2004, 24f). Dadurch, dass immer mehr Menschen zur besitzlosen Klasse des Proletariats gehörten, kam es in dieser zu verschlechterten Lebensbedingungen und in Folge dessen zu einer erhöhten Kindersterblichkeit, einem Absinken des Bildungsniveaus und einer Gefährdung der psychischen und physischen Entwicklung der Kinder. Zugleich wurde das Bürgertum unter dem Einfluss der Aufklärung selbstbewusster und verlangte politisches Mitspracherecht. All diese Entwicklungen bildeten den Rahmen, der notwendig war für die Entstehung der außerfamiliären Kleinkinderziehung. Von dieser forderte man, dass sie die Erziehungsaufgaben der Familie wahrnahm und einen allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag übernehmen sollte (Aden-Grossmann 2002, 20f). Um entsprechende Institutionen realisieren zu können, bediente man sich verschiedener Impulse aus Frankreich und England, denn die Industrialisierung und der damit einhergehende Wandel der Familienformen sowie die „Entdeckung“ des Kindes als erziehungsbedürftiges Wesen setzte in den westeuropäischen Ländern früher ein, als in den deutschsprachigen. Es waren folglich die westeuropäischen Länder, die Modelle der außerfamiliären, frühkindlichen Erziehung entwickelten, auf die man in ganz Europa zurückgriff.

Im Elsass errichtete der evangelische Pfarrer Oberlin 1769/70 eine „Strickschule“, die ursprünglich das Lernen und Arbeiten miteinander verband, um es den Kindern zu ermöglichen, zu ihrem Lebensunterhalt beizutragen. Wie der Name „Schule“ schon sagt, ging es Oberlin um mehr als die bloße Betreuung und Beschäftigung der Kinder mit kleinen Arbeiten (Konrad 2004, 28). Oberlin reformierte das Elementarschulwesen durch

Schulbauten, die Einführung eines Lehrergehaltes und die Durchsetzung des Schulbesuchs unter den Kindern. Er gründete Fortbildungsschulen, die die Kinder in Textilherstellung und -verarbeitung einwiesen und er bezog erstmals auch Kleinkinder im Alter bis sechs oder sieben Jahren in sein umfassendes pädagogisches Entwicklungsprojekt mit ein (Buch 1932, zit. n. Konrad 2004, 29). Dass man schon bei den Kleinkindern ansetzte hatte den Grund, dass sich durch die aufkommende Textilindustrie neue Chancen für die BewohnerInnen des Steintals ergaben, aber zugleich kostete es sie große Mühe, konzentriert zu arbeiten, und der Umgang mit Geld war ihnen weitgehend fremd. Oberlin glaubte, über Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen entsprechende Verhaltens- und Einstellungsänderungen bewirken zu können, die ihnen in ihrem späteren Lebens- und Berufsweg weiterhelfen können (Konrad 2004, 29). Später stand nicht mehr das Arbeiten im Mittelpunkt, da Oberlin erkannte, dass die kleinen Kinder einer speziellen Behandlung bedürfen. Die Arbeit blieb zwar wesentliches Erziehungsmittel und Einnahmequelle, aber in den Mittelpunkt rückten das Spielen der Kinder, die leichte Gartenarbeit und das Lernen (a.a.O., 30). Die zu lernenden Gegenstände wurden nach der Nützlichkeit derselben für das spätere Leben der Kinder ausgewählt. Mit seiner Strickschule wurde Oberlin zu einem wichtigen Impulsgeber für die Pädagogisierung des Umgangs mit Kindern (a.a.O., 31).

Andere Impulse kamen aus Großbritannien vom Briten Owen, der als erster die Bedeutung der Kleinkindererziehung erkannte und eine eigene Erziehungseinrichtung, die so genannte „Infant School“ einrichtete (a.a.O., 33). Owen glaubte, durch die Optimierung der Erziehung der Vernunft zum Durchbruch helfen, die soziale Lage des Proletariats verbessern und ein gerechtes und friedliches Zusammenleben der Menschen ermöglichen zu können. Er plädierte dafür, die Kinder möglichst frühzeitig aus der Familie zu nehmen, da er diese aus Mangel an materiellen Möglichkeiten und Einsicht nicht für eine solche Erziehung imstande hielt. Daher richtete er eine Schule für die Sieben- bis Zehnjährigen und die „Infant School“ für die Eineinhalb- bis Sechsjährigen ein. Letztere legte großen Wert auf das Spielen, Tanzen, Singen und Turnen, enthielt aber auch erste Ansätze einer intellektuellen Früherziehung, wie etwa Unterricht in Naturgeschichte (Mäder 1916, 26ff, zit. n. Konrad 2004, 32f). Owens Erfahrungen wurden bei der preußischen Schul- und Bildungsreform 1817 berücksichtigt und bis heute wird in Verlautbarungen des britischen Erziehungsministeriums auf ihn Bezug genommen (Konrad 2004, 33).

Wilderspin, einer der ersten Mitarbeiter von Owen, schuf nach Konrad (2004, 34) 1820 selbst in London eine Institution, in der Kinder schon früh an ihre bescheidenen Lebensperspektiven gewöhnt werden sollten. Hier herrschte ein stark schulischer Charakter vor, der das Spielen

höchstens in den Mittagspausen gestattete. Bei Wilderspin waren die Grenzen zur Elementarschule fließend, zumal die Kinder in einem Schulzimmer nach einem Stundenplan Unterricht erhielten. Sein Ziel war es, dass die Proletarierkinder zumindest ein Minimum an formaler Bildung erhielten. Sein Werk „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen“, das seine Erfahrungen darstellte und die unterschiedlichen, von ihm bereisten europäischen Länder in Bezug auf ihre Kleinkindpädagogik miteinander verglich, hatte großen Einfluss auf die Einrichtung von Institutionen für Kleinkinder in ganz Europa (a.a.O., 34ff).

Auch die französische Entwicklung von der reinen Kinderaufbewahrungsstätte, der „salles d’asile pour la première enfance“ hin zur Lehranstalt, der „école du premiere age“ gab Impulse für weitere Entwicklungen. Josephine Beauharnais, die Frau von Napoleon Bonaparte, gründete 1804 den Kreis der Ehrendamen, aus dem ein Verein wurde, der sich um die verstärkte Einrichtung von „salles d’asile“ zur Aufbewahrung von Kindern einsetzte. Ab 1826/1827 wurde eine Pädagogisierung der Einrichtungen dieses Vereins durch den verwitweten und daher persönlich mit der Erziehungsfrage konfrontierten Bezirksbürgermeister Cochin unter Bezugnahme auf Oberlins und Wilderspins Ideen vorangetrieben. Die Institutionen wurden zu Lernanstalten und als solche in „écoles de première age“ umbenannt (a.a.O., 38ff).

Diese europäischen Ansätze und ihre Dokumentationen hatten Einfluss auf die im 19. Jahrhundert entstehenden Kleinkinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten. Die Bezeichnungen waren eher vage, denn dieselben Einrichtungen wurden verschieden benannt, verschiedene Einrichtungen wurden gleich bezeichnet und es gab zahlreiche Vermischungen (a.a.O., 45).

Eine mögliche Unterscheidung zwischen diesen unterschiedlichen Institutionen betrifft die Altersklasse der aufgenommenen Kinder: „Es nannten sich diejenigen Anstalten, welche die Kinder sehr jung aufnahmen und zeitig wieder zurückgaben Kinderpfleganstalten; die, welche sie etwas länger behielten, Bewahr- und Beschäftigungsanstalten; diejenigen endlich, welche sie erst im schon schulfähigen Alter entließen, Kleinkinderschulen“ (Brockhaus 1833, 720, zit. n. Zwerger 1980, 30). Eine andere Möglichkeit zur Unterscheidung zwischen Kleinkinderbewahranstalt, Kleinkinderschule und Kindergarten ist die nach der mehr oder weniger vorhandenen pädagogischen Intention: In ihrer ursprünglichen Form entstanden die ersten Institutionen der außerfamiliären Kleinkinderziehung als Notbehelf für arbeitende Mütter und waren als „Bewahranstalten“ gedacht. Sie sollten die Familien entlasten, sodass die Eltern arbeiten gehen konnten und der Erziehungs- und Bildungsauftrag der

schulpflichtigen Geschwister nicht dadurch gefährdet wurde, dass diese die Kleinen aus Betreuungsmangel mit in die Schule nehmen mussten (Konrad 2004, 48f). Der Begriff des „Bewahrens“ hatte aber einen weiter gefassten Bedeutungsgehalt, als die bloße Aufbewahrung der Kinder, wobei der Philantrop Christian Heinrich Wolke nach Reyer (2006, 49) einer der ersten war, der diese Bezeichnung in einen erzieherischen und didaktischen Zusammenhang stellte. „Bewahren“ bedeutete nach ihm nicht nur Pflege und Schutz, sondern die Natur des Kindes zu bewahren, indem man sie durch Spiel- und Beschäftigungsangebote zur Entfaltung kommen lässt (a.a.O.). Diese Auffassung von „bewahren“ wurde in den Kinderbewahranstalten in die Praxis umgesetzt. Meist wurden die Kinder mit einfachen Spielen und Handarbeit beschäftigt, denn über eigenständige, auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmte pädagogische Ambitionen verfügten die Betreuerinnen meist nicht. Der körperlichen Pflege und Hygiene dagegen kam eine bedeutende Rolle zu, denn darin lag ein Beitrag zum Kampf gegen Kinderkrankheiten und Kindersterblichkeit (Konrad 2004, 48). Die Bewahranstalt entwickelte sich inhaltlich zum Typus der Kleinkinderschule weiter, die von der Idee der Erziehung und Bildung beherrscht war. Die Kinder sollten nicht mehr nur aufbewahrt und versorgt werden (wie in den Kinderbewahranstalten) oder in der strengen und ausschließlichen Form arbeiten (wie in den Findel- und Waisenhäusern), sondern sie sollten lernen. Die Einrichtungen orientierten sich an der volkserzieherischen Einrichtung Schule, auf die sie vorbereiten wollten. Mit der langsamen Durchsetzung der Schulpflicht wurde verstärkt darauf geachtet, dass die der Schule vorbehaltenen Inhalte nicht vorweggenommen wurden (a.a.O., 54). Durch diese Abgrenzung von der Schule entwickelte sich mit der Zeit ein eigenständiges elementarpädagogisches Bildungsprogramm (a.a.O., 79).

Kaum einen Unterschied dürfte es in Bezug auf die Aufnahmekriterien der Kinder gegeben haben, abgesehen von den bereits erwähnten unterschiedlichen Altersgruppen. Die Aufnahmekriterien in die Institutionen lassen sich nach Zwerger (1980, 93ff) grob in drei Kategorien einteilen: Geschlechts- und altersspezifische, gesundheitliche und hygienische, sowie soziale Kriterien. In Bezug auf das Geschlecht dürfte die Aufnahme kein allzu großes Problem dargestellt haben, denn die meisten Kleinkinderanstalten praktizierten, im Gegensatz zu den Schulen, Koedukation. Die Altersgrenze nach oben hin wurde von Kleinkinderschulen und Kindergärten in gleicher Weise festgelegt und war durch die Schulpflicht gegeben. Die Grenze nach unten dagegen war bei den Bewahranstalten und Kleinkinderschulen offener, während der Kindergarten, wie bereits erwähnt, Kinder ab einem Alter von drei Jahren aufnahm. Die gesundheitlichen Kriterien schrieben eine Impfung vor und die hygienischen Mindestanforderungen lauteten: „Die Eltern der Kinder haben dafür zu sorgen ..., daß die

Kinder ... reinlich gekleidet, sauber gewaschen und gekämmt und mit einem Taschentuch versehen in der Anstalt erscheinen“ (GLA 1854, o.S., zit. n. Zwerger 1980, 95). Weitaus strenger waren die sozialen Kriterien vor allem in konfessionellen Institutionen, wo geschiedenen Müttern die Aufnahme der Kinder verweigert oder ihnen höheres Kostgeld abverlangt wurde (Die Frauenbewegung 1911, 127, zit. n. Zwerger 1980 95), während der Nachwuchs von Witwen bevorzugt aufgenommen wurde (Pappenheim u.a. 1893, 161, zit. n. Zwerger 1980, 95). In Bezug auf die Standeszugehörigkeit waren die Bestimmungen weniger strikt. Obwohl die Anstalten ursprünglich als Notbehelfe gedacht waren, wurden in den meisten Institutionen alle Kinder der betreffenden Altersgruppe aufgenommen (Zwerger 1980, 95).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich nach Konrad (2004, 105) immer mehr die Einsicht durch, dass die Institutionen der außerfamiliären Kleinkinderziehung kein vorübergehender Notbehelf seien, sondern dass sie sich für eine immer größere Zahl von Kindern zu einem selbstverständlichen Ort des Aufwachsens neben oder anstelle der Familienerziehung entwickeln. Es stellte sich die Herausforderung, aus einer fürsorgerisch gedachten Notfallmaßnahme, ein pädagogisch orientiertes Dauerangebot zu machen, welche man mit dem Kindergarten bewältigen zu können glaubte (a.a.O., 106). Daher wurde mit dem Ministerialerlass im Jahr 1872 eine gesetzliche Regelung geschaffen, die nicht nur das Kindergartenwesen an sich, sondern auch die Ausbildung der KindergärtnerInnen festlegte und die Anwendung schulischer Methoden verbot. Die Zahl der Institutionen nahm beständig zu und mit der Gründung des „Vereins für Kindergärten in Österreich“ im Jahr 1879 wurde eine einheitliche Ausrichtung der pädagogischen Arbeit in Österreich gefördert. Ab etwa 1890 war eine starke Zunahme der Kindergärten, die nach Aden-Grossmann (2002, 31) im Sinne Fröbels von Kindern zwischen drei und sechs Jahren besucht wurden und das Spiel und die geistig-seelische Entwicklung der Kinder vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit stellten, und ein gleichzeitiger signifikanter Rückgang der Bewahranstalten zu verzeichnen (Pulker 1989, 48f). Der erste Weltkrieg brachte eine Forcierung der Neuansätze auf dem Gebiet der institutionellen Tagespflege von Kleinkindern. Die Einrichtungen sollten nicht mehr nur schlechter Ersatz für die Familie sein, sondern gleichwertige Ergänzung für dieselbe, wofür es zwei Motive gab, nämlich das der Gesunderhaltung des gesellschaftlichen Nachwuchses und das der Freisetzung der Mütter für die Kriegswirtschaft (Reyer 2006, 123).

Durch den dargestellten Einfluss von schulähnlichen Institutionen aus Europa auf die Entwicklung des österreichischen Kindergartens und durch die Parallelität zwischen Ausbau des Volksschulwesens und Entstehung von Einrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter,

kam notwendigerweise die Frage auf, ob der Kindergarten als unterste Stufe und Fundament des Volksbildungssystems einzuführen wäre (a.a.O., 47). Diese Frage entfachte einen Richtungsstreit zwischen der Fröbelbewegung, die den Kindergarten als Basis für die schulische Erziehung betrachtete, und den konfessionellen Verbänden, die ihn weiterhin als Notbehelf betrachteten. Diese beiden Fronten bewegten sich zur Jahrhundertwende hin aufeinander zu und es entstanden die so genannten „Volkskindergärten“ auf der Fröbelschen Seite, die sich familienfürsorgerischen Fragen gegenüber öffneten, und konfessionell ausgerichtete Kindergärten auf der anderen, die ihre Defizite auf dem Gebiet der Frühpädagogik abbauten (a.a.O., 119f).

Das am 9. Juli 1922 verabschiedete „Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt“ ordnete den Kindergarten rechtlich und administrativ dem Jugendhilfebereich zu, was den Kindergarten endgültig von der Schule trennte (a.a.O., 127f).

Die Jahre der NS Herrschaft waren, im Nachhinein betrachtet, lediglich ein Zwischenspiel in der Entwicklung der außerfamiliären Kleinkinderziehung. Die im 20. Jahrhundert entstandenen Alternativen zur Fröbelpädagogik, nämlich die Montessori-, Waldorf- und psychoanalytische Kleinkindpädagogik wurden ausgeschaltet und reformpädagogische Ansätze untersagt. Stattdessen wurden Fröbelpädagogik und nationalsozialistische Erziehungsansätze zu einer Kindergartenpädagogik vermischt (Konrad 2004, 175f):

„Die nationalsozialistische Kleinkindpädagogik ... beruht auf den vier Säulen einer einseitig auf die körperliche Tüchtigkeit abgestellten Erziehung schon der Kleinen, der vor allem gegen Ende der 30er Jahre immer stärkeren Militarisierung der Erziehung (zum Beispiel Kriegsspiele), einer Gewöhnung an ein Denken und Empfinden in Kategorien von Volk und Rasse sowie einer das Bedürfnis der kleinen Kinder nach Vorbildern und persönlichen Bindungen ausnützenden Fixierung der Erziehung im Kindergarten auf den ‚Führer‘ und die anderen Protagonisten und herausragenden Ereignisse in der Geschichte des Nationalsozialismus“ (a.a.O., 176).

In der Nachkriegszeit wurde pädagogisch an die Vorkriegsjahre angeknüpft (a.a.O., 182). Kaum etwas, was in diesen Jahren des Reformdiskurses vorgeschlagen wurde, wurde auch tatsächlich durchgesetzt (a.a.O., 188). In den 1960er Jahren entwickelte sich der Kindergarten zu einer der Familie gleichwertigen bzw. sogar in mancherlei Hinsicht überlegenen Sozialisationsinstanz und einem für das Aufwachsen aller Kinder notwendigen Bildungsfaktor. Es kam zu einem quantitativen Ausbau sowie einer qualitativen Weiterentwicklung, und der Kindergarten wurde eine „umweltoffene Einrichtung zum gesellschaftsbezogenen Lern- und Erfahrungsfeld des kleinen Kindes“ (a.a.O., 209f). Die Ergebnisse von Sozialisations- und Intelligenzforschung sorgten für eine wissenschaftliche Legitimierung des Kindergartens als Bildungsinstitution. Durch die Bildungsreform in den

1970er Jahren konnte das Kindergartenwesen seine Funktion als Bildungsinstitution, mit einem eigenen und von der Schule unabhängigen Bildungsverständnis, etablieren. Dieses Selbstverständnis des Kindergartens als Institution mit einem eigenen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag wurde und wird aber in zahlreichen Diskussionen immer wieder angesprochen (Kerschbaumer 1997, 211). Die 1990er Jahre waren eine Zeit zahlreicher Diskussionen um die pädagogische Ausgestaltung der Kleinkinderziehung und die Chancengerechtigkeit, die durch Armut bedroht schien. In der Folge entstand jene vorschulpädagogische Landschaft großer Heterogenität, wie sie auch im 21. Jahrhundert noch vorzufinden ist (Konrad 2004, 259f).

2.3 Das niederösterreichische Kindergartenwesen

Das niederösterreichische Kindergartenwesen des 21. Jahrhunderts hat unerwartet viel mit dem Kindergartenwesen in seinen Anfängen gemein. Noch immer hat es die Aufgabe, die familiäre Erziehung zu unterstützen und die Entwicklung der Kinder mit Hilfe von Bildungsangeboten anzuregen, ohne schulische Lernangebote vorwegzunehmen:

„(1) Der Kindergarten hat durch das Kindergartenpersonal die Aufgabe, die Familienerziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote, geeignete Spiele und durch die erzieherische Wirkung, welche die Gemeinschaft bietet, zu fördern, zu unterstützen und ein grundlegender Beitrag zu einer religiösen und ethischen Bildung zu leisten.

(2) Die Kinder sind nach erprobten wissenschaftlichen Methoden insbesondere der Kleinkindpädagogik, der Kindergartenpädagogik und bei Bedarf der Heilpädagogik unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichts zu fördern“ (Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006, §3, Art. 1-2).

Die Aufnahmevoraussetzungen wurden etwas präzisiert. Das Aufnahmealter wird mit frühestens zweieinhalb Jahren festgesetzt und auch die Wohnortnähe ist ein Kriterium, denn mindestens ein Erziehungsberechtigter oder eine Erziehungsberechtigte muss den Hauptwohnsitz in der jeweiligen Gemeinde, in der sich der Kindergarten befindet, haben. Neu ist, dass nun auch Kinder mit Behinderungen explizit in den Aufnahmekriterien erwähnt werden. Sie können nur in Einvernehmen mit der Landesregierung den Kindergarten besuchen, wobei dafür eine Vereinbarung zwischen Land, Kindergartenerhalter und Eltern abzuschließen ist (Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006, §18, Art. 1 - 4).

Über Kleinkinder mit Behinderungen finden sich weder in der Geschichte der schulischen Aussonderung und Integration, noch in der des Kindergartenwesens explizite Äußerungen. Da aber der Besuch einer Institution zur Erziehung und Bildung von Kleinkindern freiwillig war

und diese Einrichtungen zumeist rar waren, ist davon auszugehen, dass jene Kleinkinder, bei denen die Behinderungen die Erziehung und Bildung beeinflussten, ausgesondert und in die private Fürsorge oder in spezielle Einrichtungen übergeben wurden, so wie dies auch bei den Schulen der Fall war. Auch wenn die Aufnahmekriterien eine solche Aussonderung nicht nahe legen, ist doch davon auszugehen, dass Kinder mit geistiger Behinderung zumindest in den Kleinkinderschulen, die starken Wert auf Bildung und intellektuelle Förderung legten, dem Lehrangebot nicht folgen konnten. Später wurden eigene Sonderkindergärten eingerichtet, die sich in den 1970er Jahren, mit Beginn der Integrationsdebatte langsam wieder auflösten, sodass es heute in Niederösterreich keinen Sonderkindergarten mehr gibt. Es gilt nun für die Eltern und professionell im Kindergartenwesen Tätigen nicht mehr zu entscheiden, ob das Kind besser in einem Regel- oder einem Sonderkindergarten gefördert werden soll, denn Integration wird auf jeden Fall betrieben. Die aktuelle Situation der niederösterreichischen Kindergärten lässt dennoch zwei Optionen im Bereich der Integration für Kinder mit Behinderungen offen:

Zum Ersten gibt es die Möglichkeit der gestützten Einzelintegration. Bei dieser besuchen ein oder zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Kindergarten ihres Wohnortes, wobei die Rahmenbedingungen der Situation entsprechend angepasst werden. Die häufigsten Adaptionen sind die Reduzierung der Kinderzahl in der Gruppe oder die Aufnahme einer zusätzlichen pädagogischen Stützkraft oder eines / einer teilzeitlichen heilpädagogischen KindergärtnerIn. Diese ist die häufigere und beliebtere Form der Integration und zielt auf umfassende und integrierte pädagogische Förderung einzelner Kinder in Regelkindergärten ab (Kerschbaumer 1997, 95).

Zum Zweiten gibt es für Kinder mit Behinderungen die Möglichkeit, eine heilpädagogisch integrative Gruppe zu besuchen. In einer solchen werden 15 Kinder betreut, von denen drei bis fünf Kinder mit Behinderungen sind. Zum Team der Kindergärtnerin und der Helferin kommt eine zusätzliche vollbeschäftigte heilpädagogische Kindergärtnerin hinzu. Hier ist auch die räumliche Ausstattung spezifisch an die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angepasst (a.a.O.).

Das niederösterreichische Kindergartenwesen befindet sich gerade in einer Übergangsphase zwischen Integration und Inklusion. Sie steht insofern noch mit einem Bein in der Phase der Integration, als „abweichende“ Kinder noch immer mit dem Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs versehen werden und damit zwischen „Regelkindergartenkindern“ und „Integrationskindern“ unterschieden wird. Diese Etikettierung wird von den inklusiven Strebungen konsequent als aussondernd abgelehnt und soll durch sie überwunden werden:

„Das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Special Educational Needs, mit Funktionsdiagnose ist primär – und das auch innerhalb integrativer Strukturen – das Kind mit Problemen, das ‚andere‘ Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die tradierte Alltagstheorie der Andersartigkeit oder zumindest die Dominanz des Andersseins weiter besteht“ (Hinz 2004, 44).

Dadurch aber, dass alle Kinder integriert werden, zumal es die Möglichkeit einer sonderpädagogischen Förderung im Kindergartenbereich in Niederösterreich nicht mehr gibt, steht das Kindergartenwesen an der Schwelle hin zur Inklusion.

Die Stufe der Allgemeinen Pädagogik wurde bisher weder im niederösterreichischen, noch im österreichischen Kindergartenwesen erreicht. Überhaupt steht eine solche Entwicklung in allen Teilbereichen des Lebens noch (?) aus: „Eine Allgemeine (integrative) Pädagogik, die ohne jede Form von Selektion und Segregation auskommt, hat es in der Pädagogik seit dem Zeitpunkt ihrer Etablierung als wissenschaftliche Pädagogik nicht gegeben“ (Erzmann 2003, 40).

Bei einer solchen Allgemeinen Pädagogik wären Diagnosen und Gutachten überflüssig

„in einem Rahmen, in dem der individualisierend gestaltete pädagogische Umgang mit allen Kindern... , ebenso wie die flexible, unbürokratisch am momentanen Bedarf orientierte Bereitstellung technischer und personeller Hilfen eine kulturelle Selbstverständlichkeit ist. Zur Zeit sind wir von einer solchen pädagogischen Kultur noch weit entfernt. Wenn wir sie aber heute schon als erstrebenswerte Utopie denken wollen, dann müssen wir auch um die retardierenden Momente auf dem Wege dorthin wissen. Ein solches retardierendes Moment ist die Förderdiagnostik dann, wenn sie ... gezwungen ist, pädagogische Sonderleistungen für einzelne junge Menschen zu reklamieren“ (Kornmann 1998, 139).

Das niederösterreichische Kindergartenwesen ist auf eine solche Förderdiagnostik noch angewiesen, um Kindern mit Behinderungen die Eingliederung in die Kindergartengruppe zu ermöglichen und ihnen die entsprechende Hilfe und Förderung zukommen lassen zu können. Sie ist also von einer Allgemeinen Pädagogik noch weit entfernt und wird in ihrer jetzigen Form, wo Kinder mit dem Etikett „Integrationskind“ versehen werden müssen, um integriert werden zu können, auch den Status der Inklusion nicht so bald erreichen. Stattdessen wird hier um jeden Preis Integration betrieben, denn eine Alternative dazu gibt es nicht mehr. Das heißt in Niederösterreich werden Kinder in „Regelkindergartenkinder“, „Integrationskinder im Regelkindergarten“, „Integrationskinder in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ und „nichtintegrierte Kinder“ kategorisiert, mit dem entsprechenden Etikett versehen und der entsprechenden pädagogischen Förderung zugeordnet, die durch die Etikettierung legitimiert wird. Aber ist diese Integration um jeden Preis tatsächlich die Lösung all unserer Probleme? Und bedarf Integration tatsächlich einer Kategorisierung und Etikettierung oder widerspricht

ein solches Vorgehen nicht viel mehr der Idee der Eingliederung? Diesen Fragen soll im folgenden Kapitel auf den Grund gegangen werden.

3. Integration um jeden Preis

Es kann nicht Ziel der Integrationsbestrebungen sein, alle behinderten Kinder um jeden Preis z.B. in so genannten Regeleinrichtungen zu integrieren“ (Wehinger 1997, 8).

Die Geschichte zeigt, dass schon lange bevor Integration „modern“ wurde, immer wieder einzelne Kinder mit Behinderungen in Regeleinrichtungen aufgenommen wurden, aber es wurde in der Öffentlichkeit wenig davon berichtet. Erst seit den 1970er Jahren fand die Idee der Integration, in der Pädagogik verstanden als gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen, immer mehr Zuspruch und verbreitete sich relativ rasch. Mittlerweile haben sich in der öffentlichen Diskussion die Positionen zum Thema Integration polarisiert: „Für gut gilt, wer für Integration ist, für verabscheuungswürdig, wer sich für Segregation einsetzt“ (Pulker 1989, 36). Auch in der Heilpädagogik hat sich diese Einstellung weitgehend durchgesetzt, dass Integration als anstrebenswert, Segregation dagegen als abzulehnen angesehen wird: „Aus sonderpädagogischer Sicht stellt es sich in etwa so dar: Niemand ist mehr gegen Integration (97 Prozent!), dennoch ist längst nicht erreicht, was erreicht werden soll“ (Liesen 2004, 81).

Integration im Allgemeinen und die Integration von entwicklungsgefährdeten oder behinderten Kindern im Speziellen ist mittlerweile ein erklärtes Programmziel in allen etablierten Instanzen der Gesellschaft und wird dort mit einer selbstverständlichen Gültigkeit vertreten. Die Sonder- und Heilpädagogik bildet hier keine Ausnahme, wenn in den meisten Fällen Integration völlig selbstverständlich einer Segregation vorgezogen wird: „Das Wort Integration hat eine steile Karriere hinter sich. Die mit ihr geltend gemachten organisatorischen Forderungen wollen unangefochten gelten. Sie wird zu einer Grundforderung in der gesamten Sonder- und Heilpädagogik“ (Heitger 1994, 28).

Heitger (1994, 27) erklärt sich diesen rasanten Aufstieg des Integrationsbegriffs und des dahinter liegenden Konzepts aus der Tatsache, dass Integration vermehrt zu einem Schlagwort geworden ist, dessen Bedeutung umfassend und unklar ist, aber so geläufig und selbstverständlich, dass es nicht hinterfragt wird und damit nicht begründet werden muss: „Der Gebrauch von Schlagwörtern scheint Begründungen überflüssig zu machen. Das Zuschlagen auf den Gegner ersetzt das Argument. Die Verbindung mit dem Zeitgeist gibt

Macht über das Denken und sichert offensichtlich Zustimmung ohne die Last des Begründens“ (a.a.O.). Integration wird als selbstverständlicher Umgang mit Kindern mit Behinderungen in den meisten Fällen nicht mehr hinterfragt und Segregation als Alternative nicht mehr in Betracht gezogen. Ohne näher begründet werden zu müssen, wird die Forderung nach Integration in der Sonder- und Heilpädagogik zu einer „Paradise-Now-Formel“ (Kobi 1999, 239), also zu einem selbstverständlichen Ziel und Mittel zum absoluten Glücklichein von Menschen mit und ohne Behinderungen.

Die Grundforderung nach Integration wurde mittlerweile auch im niederösterreichischen Kindergartenwesen in die Praxis umgesetzt. Wo Kinder mit Behinderungen früher Sonderkindergärten besuchten und später nur gelegentlich die Möglichkeit einer Integration geboten wurde, gibt es heute keine Alternative mehr zur Integration, sondern nur zwei verschiedene Formen derselben, nämlich Integration in einer Regeleinrichtung oder einem heilpädagogisch integrativen Kindergarten. Die Frage, die sich hier stellt ist, ob Integration tatsächlich zu leisten vermag, was sie vorgibt: „Integrative Beschulung [und vorschulische Maßnahmen, Anm. d. Verf.] könnte diesbezüglich ein Stück Normalität für die sog. Behinderten und Nichtbehinderten herstellen, Etikettierung vermeiden, Über-Therapien verhindern und Selbstbestimmung fördern“ (Eberwein 1994, 49).

Betrachtet man das niederösterreichische Kindergartenwesen, so stellt man fest, dass hier zwar vielleicht durch Integration versucht wird, ein Stück Normalität für Menschen mit Behinderungen herzustellen und ihre Selbstbestimmung zu fördern – wobei es auch das immer wieder zu hinterfragen und überprüfen gilt, allerdings nicht im Rahmen dieser Arbeit –, ob sie allerdings darauf abzielt, Etikettierungen zu vermeiden ist fraglich.

Für die Entscheidung, ob das Kind als Regelkindergartenkind oder „Integrationskind“ den Kindergarten besucht und ob es als „Integrationskind“ den Regelkindergarten oder die heilpädagogisch-integrative Gruppe besucht, wird das Kind einer bestimmten Kategorie zugeordnet und mit der entsprechenden Etikette versehen. Das heißt es findet eine Kategorisierung im Sinne von einer Zuordnung des / der Einzelnen zu einer bestimmten, vordefinierten Gruppe statt. Die Frage, die sich hier stellt ist, ob eine solche Integration wirklich die Separation und Etikettierung überwinden kann, die sie an der Sonderpädagogik kritisiert?

Hinz (2004, 50f) stellt die Situation bezogen auf die schulische Integration dar, indem er auf eine Metapher von Slee zurückgreift. Diese kann auf den vorschulischen Bereich umgelegt werden, weil sie den Prozess der Etikettierung verdeutlicht, der für den vorschulischen

Bereich ebenso gilt, wie für den schulischen: Kinder werden wie schmutzige Wäsche behandelt, die in die unterschiedlichen Wäschekörbe aufgeteilt und den entsprechenden Waschgängen zugeordnet wird.

„Bei 90° wird die Wäsche nicht nur sauber, sondern rein, alle Farben leuchten. Bei 60° ist das nicht immer der Fall, da bleibt mancher Fleck erhalten, mehr noch allerdings bei 45° und bei 30°, wo mit geringeren Ansprüchen aufgrund des empfindlicheren ... Materials gearbeitet werden muss. Daneben gibt es noch schmutzige Wäsche, die auf Handwäsche angewiesen ist – individuell und mit hohem Arbeitseinsatz. Und schließlich gibt es auch noch Wäschestücke, die am besten nur ausgelüftet oder aber in die chemische Reinigung gebracht werden, so dass sie – dort behandelt – wieder funktionsfähig werden. Immerhin gibt es noch eine Waschmaschine für die verschiedenen Waschgänge und nicht für jeden einzelnen eine besondere Waschmaschine“ (Hinz 2004, 50).

Die Aufteilung der Wäschestücke in unterschiedliche Maschinen entspricht in diesem Gleichnis der Separation. So wie die Kleidungsstücke je nach ihrem Material den unterschiedlichen Waschgängen und damit den unterschiedlichen Waschmaschinen zugeordnet werden, werden Kinder mit Behinderungen bei der Separation je nach Behinderung den unterschiedlichen Fördermaßnahmen in den jeweils dafür zuständigen Sonderinstitutionen zugeordnet.

„Pädagogisch relativ heiß und gründlich gewaschen werden Kinder mit Sinnes- und Sprachbeeinträchtigungen, bei Lernproblemen muss die Temperatur bereits herunter gedreht werden, dies gilt stärker für Kinder mit geistiger Behinderung, bei schwerer Mehrfachbehinderung kommt nur individuelle, lauwarmer Einzelwäsche per Hand in Frage, und die chemische Reinigung kann auf die zunehmende Welle der Ritalin-Verschreibungen oder anderer Reaktionen auf auffälliges Verhalten verweisen“ (a.a.O., 51).

Nun gibt es im niederösterreichischen Kindergartenwesen keine Separation mehr, sondern nur noch Integration. Das heißt es erübrigt sich die Frage, welcher Sonderinstitution das Kind zugeordnet werden soll. In anderen Worten: Es gibt nur noch eine universelle Waschmaschine. Aber auch, wenn alle Wäschestücke in eine Maschine gelegt werden, so sind sie doch aus unterschiedlichen Materialien und vertragen den Waschgang verschieden gut. Sie tragen dennoch das Label, auf dem steht, „Handwäsche“, „60°-Wäsche“... . Sie werden zwar *alle* in *einer* Waschmaschine mit *einem* universellen Waschmittel gewaschen, doch ändert dies nichts daran, dass sie Etikette tragen. Nun stellt sich die Frage, ob Integration tatsächlich dem Anspruch gerecht werden kann, Kategorisierung und Etikettierung zu vermeiden, oder ob sie einer solchen bedarf. Oder anders gefragt: Ist es notwendig, wenn es *eine* Waschmaschine für *alle* Waschgänge gibt, weiterhin die kleinen Zettelchen in die Kleidungsstücke einzunähen, die einem sagen, wie man sie waschen kann?

3.1 Notwendigkeit von Kategorisierung und Etikettierung für Integration

Die Integrationspädagogik plädiert dafür, den Behinderungsbegriff und damit Etikettierung abzuschaffen, weil sie die Vielfalt zur Normalität erklärt. Unter dem Leitspruch „Es ist normal, anders zu sein“ gelte es allerdings nicht nur den Behinderungsbegriff aufzuheben, sondern jegliche Form von Kategorisierung, denn wenn es normal ist anders zu sein, dann ist jede/r anders und damit jede/r normal und es bedürfe keiner Einteilung und Ausweisung dieses Andersseins. In anderen Worten: Man benötige keine Kategorisierung und Etikettierung. Als Konsequenz daraus ergebe sich, dass es auch keiner besonderen Pädagogik bedürfe:

„Wenn es normal ist anders zu sein – jeder von uns ist anders! – wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine scheinbare Homogenität mehr anzustreben und bestimmte Menschen nicht mehr als normabweichend auszusondern. Dann bedarf es auch keiner als besonders bezeichneten Pädagogik mehr. In diesem Falle würde es ausreichen, die individuellen Bedürfnisse und Probleme eines jeden Kindes zu beschreiben, statt sie in einem stigmatisierenden Begriff zu verkürzen, zumal er keine pädagogischen Handlungsimplicationen enthält“ (Eberwein 1994, 46).

Dennoch benutzt die Integrationspädagogik die Begriffe „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und greift damit auf Kategorisierung und Etikettierung zurück. Die Gründe, warum dies für die Integrationspädagogik notwendig ist, sollen hier erörtert werden.

Trotz der Befürchtung, dass sowohl der Behinderungsbegriff als auch der des sonderpädagogischen Förderbedarfs Kinder als abweichend kennzeichnen und sie damit abwerten, und trotz des starken Einsatzes der IntegrationspädagogInnen dafür, eine solche Kategorisierung abzuschaffen, bedarf es derselben, denn paradoxerweise setzt Integration, die Stigmatisierung überwinden und damit Kategorisierung als nutzlos abschaffen will, eine solche geradezu voraus, um ihre Ziele erreichen und ihre Existenz legitimieren zu können.

Die theoretischen Ansprüche, den Behinderungsbegriff als ausgrenzend und damit einhergehend auch die Sonderpädagogik, die ihre Zielgruppe als Menschen mit Behinderungen definiert, abzuschaffen, widersprechen geradezu der Theorie und Praxis der Integrationspädagogik:

Der erste Widerspruch steckt in der theoretischen Legitimation der Integrationspädagogik. Es wird argumentiert, dass es keiner besonderen Pädagogik mehr bedürfe, wenn es „normal ist anders zu sein“, denn dann gebe es nicht mehr „die Anderen“, sondern jede/r ist „ein Anderer“. Wenn es keine Menschen mit Behinderungen mehr gebe, dann stelle sich die Frage

nach der Legitimation und dem Nutzen der Sonder- und Heilpädagogik und sie wäre als Disziplin überflüssig (Strachota 2002, 10). Wenn es nun aber keiner besonderen Pädagogik mehr bedarf, lässt sich auch die Existenz einer Integrationspädagogik nur so lange rechtfertigen, wie das Ziel der Integration nicht erreicht worden ist. Spätestens jetzt erkennt man den *circulus virtuosus*, in den man sich mit dieser Argumentation begibt, denn so lange es eine Integrationspädagogik gibt, muss es auch eine Zielgruppe für dieselbe geben, nämlich Kinder, die noch nicht integriert sind, und solange es nichtintegrierte Kinder gibt, ist es gerechtfertigt, eine eigene Pädagogik zu schaffen, die für deren Integration sorgt. Das heißt also, dass sich die Integrationspädagogik ebenso wie die Sonder- und Heilpädagogik über eine bestimmte Gruppe von Menschen mit Behinderungen definiert und damit eine besondere Pädagogik ist, der es eigentlich nicht bedarf, wenn „es normal ist, anders zu sein“.

Der zweite Widerspruch, der sich bei genauerer Betrachtung auftut, ist der, dass die Integrationspädagogik sich für die Abschaffung einer Kategorisierung einsetzt, obwohl sie eine solche selbst anwendet und einer solchen bedarf, um ihre Ziele umsetzen zu können. So setzt sich Eberwein als einer der bekanntesten Integrationspädagogen beispielsweise unermüdlich für die Abschaffung des Behinderungsbegriffes oder die Ersetzung desselben durch andere Formen der Etikettierung ein, schreibt aber selbst immer wieder von der nicht länger notwendigen Anpassung von Behinderten an Nichtbehinderte, sondern der Akzeptanz ersterer in ihrem „Sosein“ und ihrem „Anderssein“ (Erzmann 2003, 189). Die Integrationspädagogik verwendet also in ihrer Argumentation zur Abschaffung des Behinderungsbegriffs diesen selbst und verliert damit an Glaubwürdigkeit, wenn sie zum wiederholten Male hervorhebt, dass diese oder eine andere Kennzeichnung von Menschen mit Behinderungen nicht notwendig seien.

Der dritte Widerspruch zwischen dem Anspruch der Integrationspädagogik, den Behinderungsbegriff abzuschaffen, und ihrem Konzept betrifft die integrative Praxis. Kategorisierung ist ein natürlicher und unumgänglicher, nahezu automatisch ablaufender Mechanismus, um Gegenstände, Menschen und gemachte Erfahrungen gedanklich ordnen und in das bisherige Bild von der Welt einordnen zu können (Taylor 2003, XI): „In order to function the world, all creatures, including humans, need to be able to group different entities together as instances of same kind. Our cognitive apparatus does this for us automatically, most of the time“ (a.a.O.). Es ist also nicht ungewöhnlich, dass Gegenstände und Menschen gedanklich nach bestimmten Kriterien unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden. Eine solche Klassifizierung hat den Sinn, dass man, sobald man etwas klassifiziert hat, auf jenes Wissen zurückgreifen kann, das man aus dem früheren Umgang mit einem / einer anderen

oder demselben Gegenstand bzw. derselben Person aus der gleichen Kategorie erworben hat. Dies hilft, mit dem Gegenstand bzw. der Person umzugehen (a.a.O.). Kategorisierung in diesem Sinne ist notwendig, um gedankliche Verknüpfungen erstellen und vorangegangene Erfahrungen sinnvoll nutzen zu können. Solche Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit Behinderungen haben Kindergartenpädagoginnen, Kindergartenleiterinnen und andere im Bereich der Integration professionell Tätige seit den 1970er Jahren gemacht und weitergegeben. Um diese einsetzen zu können, bedarf es allerdings der Feststellung, dass es sich um ein Kind mit Behinderung, bzw. ein Kind mit einer speziellen Behinderung, oder noch besser ein Kind mit einer speziellen Behinderung und einem speziellen Problem handelt. Je genauer die Diagnose des Kindes ist, desto besser kann auf eine vergleichbare Erfahrung zurückgegriffen werden, die einem Ideen für den Umgang mit der konkreten Situation geben kann.

Kategorisierung im praktischen Handeln ist nicht nur notwendig, um frühere Erfahrungen zu mobilisieren, sondern auch um dieses Handeln vor sich selbst und den anderen zu legitimieren. Der Begriff der Behinderung, im Bereich der schulischen und vorschulischen Integration bereits durch den des sonderpädagogischen Förderbedarfs ersetzt, dient als Bezeichnung einer Form des Andersseins, das bestimmter Hilfe bedarf, und ist notwendig zur Legitimierung von sonder- und heilpädagogischem Handeln. Eine solche Legitimation ist notwendig, da sie Voraussetzung ist für die rechtliche Zusicherung von sonderpädagogischen Maßnahmen und veränderten Rahmenbedingungen, die für die Integration notwendig sind:

„Die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist nur im Einvernehmen mit der Landesregierung möglich. Im Fall der Aufnahme ist eine Vereinbarung zwischen dem Land, dem Kindergartenerhalter und den Eltern (Erziehungsberechtigten) abzuschließen, in welcher die notwendigen Stützmaßnahmen festgelegt werden. Stützmaßnahmen sind insbesondere die zeitliche Beschränkung des Kindergartenbesuchs, die Beschränkung der Kinderzahl in der Kindergruppe und der allfällige Einsatz einer Stützkraft“ (Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006, § 18, Art. 4).

Stützmaßnahmen werden dem Gesetz zu Folge nur dann gewährt, wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Kindergarten besuchen. Sie betreffen nicht nur, wie im Gesetz verankert, die Veränderung äußerer Rahmenbedingungen, sondern auch sonderpädagogische Hilfestellungen in Form von z.B. Sprachförderung, Übungen für die Feinmotorik etc. Es besteht allerdings die Gefahr, dass mit einer Dekategorisierung, d.h. mit dem Verzicht auf die Verwendung von Behindertenkategorien der rechtliche Anspruch auf integrative Hilfeleistungen verspielt wird (Benkmann 1994, 4, zit. n. Eberwein 1994, 50).

„'Behindert' zeigt sich in diesem Zusammenhang als staatlich verordnete Etikettierung, erzwungen durch die Abhängigkeit von Ressourcenzuweisung“ (Kron 2005, 84).

Nicht nur rechtlich ist es schwer, Integration ohne vorangegangene Kategorisierung der Kinder zu verwirklichen, sondern auch die pädagogische Umsetzung in die Praxis wird erschwert; denn wenn Integration als Ziel erreicht werden soll, bedarf es dazu einer bestimmten Zusammensetzung der Kindergruppen: „Es kann nicht einfach dem Zufall überlassen bleiben und es ist auch keineswegs beliebig, wie viele und welche behinderten und nichtbehinderten Kinder zusammen eine Lerngruppe bilden. Es ist möglicherweise auch nicht gleichgültig, welche Behinderungsarten in einer integrativen Lerngruppe zusammen sind“ (Wocken 1988, 94). Dass es nicht beliebig ist, wie viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Gruppe sind, zeigt auch die gesetzliche Festlegung von einer Anzahl zwischen drei und fünf Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro heilpädagogisch-integrative Gruppe: „Die Mindestzahl der Kinder in einer Heilpädagogisch Integrativen Kindergarten-Gruppe beträgt 12, die Höchstzahl 15. Von der Gesamtzahl müssen mindestens 3 und dürfen höchstens 5 Kinder besondere Bedürfnisse haben“ (Niederösterreichisches Kindergarten-Gesetz 2006, §4, Art. 3). Die Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann aber nur dann festgestellt und die Zusammensetzung der Gruppe nur dann beeinflusst werden, wenn der sonderpädagogische Förderbedarf zuvor bestimmt wurde und die Kinder als solche mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ausgewiesen worden sind. Es bedarf folglich der Kategorisierung und Etikettierung zur Zusammenstellung der Kindergruppen.

Nicht nur die Zusammenstellung der Gruppe kann gegen eine Aufnahme des Kindes in einen bestimmten Kindergarten oder eine Gruppe sprechen, sondern auch medizinische Gründe oder Einwände des Kindergartenleiters bzw. der Kindergartenleiterin: „Der Kindergarten-erhalter hat ein Kind vom Besuch des Kindergartens auszuschließen, wenn die Kindergarten-leitung dies beantragt und das Kind solche gesundheitlichen Beeinträchtigungen hat oder Verhaltensweisen zeigt, die zu einer unzumutbaren Störung des Kindergartenbetriebs führen“ (Niederösterreichisches Kindergarten-Gesetz 2006, § 19, Art. 1).

Integration solle ihrem Selbstverständnis nach alle Menschen betreffen und keine Grenzen haben. Bemerkenswerterweise werden aber per Gesetz *medizinische* Gründe angeführt, die *pädagogisches* Handeln behindern sollen. Und in der Tat: Es werden nicht *alle* Kinder integriert, denn es bleibt der so genannte „harte Kern“, der jenen Personenkreis bezeichnet, der oft in Diskussionen um Integration nicht mitgedacht wird, weil Integration häufig nicht mehr möglich erscheint (Erzmann 2003, 30). So wird denn auch in der Praxis des

niederösterreichischen Kindergartenwesens zwischen jenen Kindern unterschieden, die als Regelkindergartenkinder den Regelkindergarten besuchen, jenen, die als „Integrationskinder“ den Regelkindergarten besuchen, jenen, die als „Integrationskinder“ die heilpädagogisch-integrative Gruppe besuchen und jenen, die aus medizinischen Gründen vom Kindergartenbesuch auszuschließen sind. Eine solche Kategorisierung wird vorgenommen, um eine möglichst optimale Förderung, die den Bedürfnissen des Kindes entspricht, gewähren zu können. Es wird hier eine optimale Passung von Förderbedarf und Förderressourcen angestrebt, die sich nach Wocken (1988, 88f) an Hand einer Waage veranschaulichen lässt. Auf der einen Seite stehen „Kinder, die einen qualitativ anderen oder quantitativ höheren Förderbedarf haben als die Kinder, die wir als nichtbehindert ansehen. Kinder mit Behinderungen sind Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen“ (a.a.O.). Auf der anderen Waagschale befinden sich die Förderressourcen. Diese beiden Seiten müssen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, damit von Integrationsfähigkeit gesprochen werden kann (a.a.O.). Damit diese Ausgewogenheit zwischen pädagogischer Hilfestellung und Förderbedarf hergestellt werden kann, gilt es zunächst festzustellen, wo eine Unterstützung überhaupt notwendig ist. Es ist also eine Kategorisierung nach der Förderbedürftigkeit vorzunehmen. Im Gegensatz zur früher oft gebräuchlichen Vorgangsweise, Defizite des Kindes festzustellen und diese zu kompensieren, gilt es heute im Sinne der Förderdiagnostik, bei den Kompetenzen des Kindes anzusetzen und diese zu fördern. Auch wenn mit dieser veränderten Sichtweise versucht wird, Menschen mit Behinderungen nicht auf ihre Behinderung und die damit einhergehenden möglichen Schwächen zu reduzieren, so bedarf es doch in beiden Fällen einer Kategorisierung. Egal ob bei den Kompetenzen oder Defiziten angesetzt wird, beide müssen vorab festgestellt und für die im professionellen Bereich praktisch Tätigen ausgewiesen werden.

Um sonderpädagogische Hilfen gewährleisten zu können, bedarf es folglich sowohl von Seiten der KindergartenpädagogInnen, als auch von der rechtlichen und finanziellen Seite durch die Niederösterreichische Landesregierung bzw. die jeweilige Gemeinde, einer Legitimation, die sich durch die Ausweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ergibt:

„Damit diese sonderpädagogische Förderung auch rechtlich und finanziell gesichert bleibt, wird es auch weiterhin notwendig sein, die besondere Förderungsbedürftigkeit näher zu spezifizieren und begrifflich zu fassen. Die Hoffnung auf ‚Rights without labels‘ lässt sich vermutlich auch auf diesem Gebiet genauso wenig realisieren wie reservierte Parkplätze für Behinderte ohne das bekannte Piktogramm“ (Klein 1995, 119).

Kategorisierung und Etikettierung sichern aber nicht nur das Fortbestehen von Integration in Theorie und Praxis, sondern auch das der Sonder- und Heilpädagogik, die von der

Integrationspädagogik als überflüssig erklärt wird. So wie es in der Medizin zunächst einer Diagnose bedarf, um die Betroffenen als krank bezeichnen zu können und medizinisches Handeln zu rechtfertigen, wird in der Sonder- und Heilpädagogik das Etikett der Behinderung eingesetzt, um entsprechende Unterstützung gewährleisten zu können. Nur wenn jemand als „anders“ und damit der Hilfe bedürftig erkannt und gekennzeichnet wird, ist sonder- und heilpädagogisches Eingreifen möglich (Eberwein 1994, 45). Der Behinderungsbegriff bzw. irgendeine Form der Kennzeichnung eines Andersseins, das besonderer Hilfe bedarf, ist also Voraussetzung für das Bestehen der Disziplin und ihrer praktischen Anwendung. Die Zuweisung des Behindertenstatus ist folglich notwendig, um ein Fortbestehen der Disziplin der Sonder- und Heilpädagogik legitimieren zu können.

Integrationspädagogische Kategorisierung und Etikettierung werden aber nicht nur deshalb oft nicht kritisiert, weil sie für den Gedanken und die Umsetzung von Integration unvermeidlich sind, sondern auch, weil die dabei gemachten Unterscheidungen als Widerspiegelung der Realität gesehen werden. Viele meinen, egal wie unvoreingenommen und offen sie gegenüber Menschen mit Behinderungen sein mögen, dass ein Kind im Rollstuhl körperlich eingeschränkt ist. Somit wäre es eine Leugnung der Realität zu sagen, dass das Kind „normal“ bewegungsfähig sei: „Es wäre in diesem Zusammenhang sogar unlogisch die Dichotomisierung sprachlich zu vermeiden, weil gesellschaftliche Fakten geleugnet oder harmonisiert werden“ (Kron 2005, 85). Eine Vermeidung der Begriffe ändere nichts an der Realität, die durch diese widerspiegelt werde. Es ist nach dieser Ansicht nicht wichtig, welcher Begriff bestimmte Menschen als anders bezeichnet, sei es der der Behinderung oder der des sonderpädagogischen Förderbedarfs, so lange jene Unterscheidung getroffen und öffentlich gemacht wird, die es in Wirklichkeit gibt und die es herauszustreichen gilt, um sie durch spezielle Hilfen zu minimieren.

Die Dinge beim Namen zu nennen, auch wenn dies diskriminierend sein mag, habe nicht nur den Vorteil, dass damit die Realität nicht verschleiert wird, sondern es sei auch notwendig, um überhaupt darüber sprechen zu können. So schreibt Kobi (1999, 41), dass die schwammige Begrifflichkeit der Behinderung zwar untauglich sein mag für ein analytisch-scientifisches Setting, dass sie aber dennoch notwendig sei, denn: „Schwämme mögen zwar soft und triefend sein, sie sind hingegen gehaltvoller und tragender als wissenschaftliche Einheitskämme, über die gelegentlich Probleme so kurz geschoren werden, dass sie (die Probleme) unversehens im Wissenschaftsmüll landen und im veröffentlichten Forschungsbericht gar nicht mehr aufscheinen.“ Egal welchen Begriff man anwenden mag, es ist wichtig die dahinter stehende Problematik zu sehen, nämlich dass Menschen in zwei

Klassen, jene mit und jene ohne Behinderungen, geteilt werden und diese kritisch zu hinterfragen. Denn man darf nicht vergessen, dass gerade Kategorisierung und Etikettierung, selbst wenn sie im Dienste des „allseits Guten“ vollzogen werden, auch ihre negativen Auswirkungen haben: „In dem Versuch, die Situation behinderter Menschen angemessen zu beschreiben, um daraus gerechte Hilfen zu entwickeln, steckt der Keim der stigmatisierenden Ausgrenzung“ (Neumann 1995, 25).

3.2 Kategorisierung und Etikettierung als Stigmatisierung

„Der Begriff der Behinderung ist weder ein primär pädagogischer, medizinischer, soziologischer, psychologischer noch juristischer Begriff. In jeder dieser Disziplinen wird er aus jeweils anderen Aspekten gesehen und definiert“ (Pulker 1989, 69). Der Behinderungsbegriff ist kein eindeutig definierter, sondern er wird je nach Disziplin und Ansatz unterschiedlich aufgefasst. Die Problematik, den Begriff der Behinderung in all seiner Vielschichtigkeit zu erfassen, kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden. Zum ersten die Tatsache, dass es keine klaren Grenzen gibt, ab wann jemand als „noch nicht behindert“ bzw. „schon behindert“ einzustufen ist:

„Wo aber beginnt zwischen dem voll leistungsfähigen Super-man ... und dem zu nichts Fähigen, dem ‚Lebensunwerten‘ beim Nationalsozialismus und bei Singer (er kostet nur – nützt nichts) der behinderte Mensch? (...) Unterhalb welchem IQ beginnt die geistige Behinderung? Nach der WHO beginnt sie bei IQ>70. Hängt das aber nicht vom sozialen Umfeld ab?“ (Lempp 1995, 16)

Lempp spricht hier bereits mehrere Gründe an, warum der Behinderungsbegriff aus Sicht der Integrationspädagogik abgeschafft werden sollte. Zum ersten, weil er nicht genau definierbar und damit abgrenzbar ist, zum zweiten weil er nicht mess- und damit objektivierbar ist, zumal Behinderung vom sozialen Umfeld abhängt und zum Dritten weil er auf Grund von Diskreditierung in der Geschichte eine negative Konnotation erhalten hat, die ihm bis heute anhaftet. Behinderung ist deshalb nicht genau definierbar und abgrenzbar, weil sie nicht quantifizierbar und damit messbar ist. Eine solche Quantifizierbarkeit versucht der Staat durch die Kategorisierung zu erreichen, um damit eine möglichst objektive Zuordnung zu einer bestimmten Behinderungsart und Etikettierung der betroffenen Person die angemessene, gerechte Hilfe zur Verfügung stellen zu können (a.a.O., 18). Unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit werden scheinbar objektive Zuordnungen von Menschen zu bestimmten Behinderungsarten vorgenommen, um Etikettierungen vornehmen und damit einhergehende Förderungen zuteilen zu können: „Wissenschaft ist denn auch metaphorisch als ‚klinisch

geprüfte Zahnpasta' in aller Munde. Wissenschaft liefert Existenzbeweise und Gütesiegel, sagt, was Sache und sachlich ist. Die Unsachlichkeit des Subjekts und seiner Anmutungen bleibt aussen vor“ (Kobi 1999, 55f).

Das Problem bei der Klassifizierung und Etikettierung ist, dass Behinderung keine stabile, objektiv feststellbare, am Individuum festzumachende Entität ist, sondern sie entsteht erst in der sozialen Interaktion: „Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (Cloerkes 1997, 8). Cloerkes (1997, 8f) beschreibt Behinderung als in mehrfachen Zusammenhängen relativ:

- Behinderung ist relativ nach der zeitlichen Dimension, d.h. ein Mensch kann zeitlich begrenzt als behindert gelten. So gelten Lernbehinderungen etwa meist nur für die Dauer der Schulpflicht als existent.
- Behinderung ist relativ nach der subjektiven Auseinandersetzung, d.h. sie ist davon abhängig, ob und inwieweit sich die Person selbst als beeinträchtigt oder behindert erlebt. So kann der Verlust eines Fingers bedeutende Auswirkungen für einen Klavierspieler haben, für Telefonisten vielleicht weniger.
- Die Relativität bezieht sich auch auf die verschiedenen Lebensbereiche und -situationen, d.h. dass Behinderungen oftmals in unterschiedlichen Lebensbereichen wie etwa Familie, Beruf, Freizeit etc. verschieden zum Tragen kommen.
- Behinderung ist außerdem relativ durch die Abhängigkeit von der kulturspezifischen, sozialen Reaktion. Grundsätzlich bestimmt die soziale Reaktion, ob jemand als behindert gilt. Diese wiederum wird stark von der Kultur geprägt.

Die Relativität von Behinderung meint nach Cloerkes (1997, 8f), dass diese erst in der sozialen Realität zum Ausdruck kommt und abhängig ist davon, wie ein bestimmtes Merkmal von den anderen bewertet und wie von diesen damit umgegangen wird. Ein am Individuum auszumachendes Merkmal alleine macht auch nach Walther (1995, 91) keine Behinderung aus, sondern diese entsteht erst in der sozialen Interaktion und sei damit abhängig von den gesellschaftlichen Reaktionen auf ein Verhalten oder ein Merkmal. Somit zeige sich ein Merkmal, das in der einen Situation stark behindert, in einer anderen als völlig unbedeutend. Beispielsweise kann bei einer Präsentation eine körperliche Behinderung kaum oder gar nicht stören, während eine Sprachbehinderung die Situation negativ beeinträchtigt:

„Das Behindernde liegt nicht in den Phänomenen, nicht in der Schädigung, sondern ist eine Frage der Passung der Bedingungen aller Beteiligten. (...) Behinderung entfaltet sich in der konkreten Beziehungswirklichkeit, in der sozialen Situation und ist daher als Prozeß zu verstehen. Sie ist keine stabile, unveränderliche Größe, sondern entsteht

immer wieder neu und unterliegt ständiger Veränderung. Behinderung wird in diesem Zusammenhang nicht als Eigenschaft einer Person verstanden. Es ist nicht die Verschiedenheit einer Person, sondern der Umgang mit Verschiedenheit, der zur Benachteiligung dieser Person führt, der hier als Behinderung begriffen wird“ (Walther 1995, 91).

Behinderung ist demzufolge eine negativ bewertete Abweichung. Die Wertung eines Menschen an sich ruft nach Szasz (1997, 25) noch kein gesellschaftliches Problem hervor, denn sie kann positiv oder negativ ausfallen. Eine Abwertung eines Merkmals als „gestört“, „unerwünscht“ oder ähnliches dagegen hat ein soziales Problem zur Folge. Der Begriff der Erwünschtheit ist dabei natürlich kein objektiver, am Individuum festzumachender, sondern er bezieht sich auf das Verhältnis zwischen zwei Menschen (a.a.O., 26). Betrachtet man nun nach Cloerkes (1997, 5f) die Behinderung als gesellschaftlich unerwünschte Einschränkung, die es im Sinne der Chancengleichheit und –gerechtigkeit zu minimieren gilt, so ist Behinderung eine negativ bewertete und damit abgewertete Abweichung eines Menschen. Dem unerwünschten Anderen kann nach Szasz (1997, 28) nur geholfen werden, wenn man darauf verzichtet ihn zu klassifizieren, kurieren und kontrollieren und versucht ihn und seine Wünsche zu respektieren. Die negative Bewertung einer Abweichung ist abhängig von den Wertvorstellungen, die wiederum die Einstellungen und Verhaltensweisen bestimmen (Cloerkes 1997, 75). D.h. dass nicht jede Art der Behinderung von allen Menschen als solche gesehen werden muss, weil sie von den Erwartungen und Einstellungen abhängt, mit denen man dem Menschen mit vermeintlicher Behinderung in der sozialen Interaktion gegenübertritt. „<Behinderung> im sozialen Sinne ist nicht einfach ein objektivierbares Faktum, sondern eine Differenz, ein Unterschied, eine Abweichung, kurz: eine unerwünschte, störende und belastende Erwartungswidrigkeit hinsichtlich dessen, was wir als unsere Wirklichkeit erleben und erfahren, komponieren und konstruieren und (darum!?) für richtig halten“ (Kobi 1999, 172). Dadurch, dass Behinderung von der jeweils spezifischen Situation abhängig und keine fixe, objektiv zuordenbare Größe ist, fällt den SpezialistInnen die Diagnose oft schwer. „Die Begriffe ‚behindert‘/’Behinderung‘ scheinen also alles andere als eindeutig zu sein, so daß Fachleuten die angeblich objektive Zuordnung offensichtlich in sehr unterschiedlichem Ausmaß gelingt“ (Rosenberger 1998, 20).

Weder innerhalb einer bestimmten Disziplin, noch interdisziplinär gibt es eine klare Definition von Behinderung. Daher sind Beurteilungsdiskrepanzen zwischen den Fachinstanzen nicht selten, denn jede Diagnose hat ihren eigenen Sinn. Deshalb sind Diagnosen nicht austauschbar, zumal sie die Bedürfnisse des jeweils anderen Bereichs nicht abdecken (Kobi 1999, 91). Problematisch ist es demzufolge, wenn es wie etwa bei Lanzer

(2002, 15) heißt, dass die Pädagogik sich nicht mit der Definition und Diagnose von Behinderungen auseinanderzusetzen habe. Dafür seien Medizin und Psychologie zuständig. Die Pädagogik dagegen habe die Aufgabe, sich in Bezug auf Didaktik und Methodik damit zu beschäftigen, wie man Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen dieselbe Erziehung und Bildung zukommen lassen kann (a.a.O.). Pädagogisches bzw. heilpädagogisches Handeln kann aber nicht über medizinische Diagnosen legitimiert werden.

Zur Schwammigkeit und scheinbaren Grenzenlosigkeit des relativen Begriffs der Behinderung kommt seine negative Konnotation, ein Überbleibsel aus der Zeit des zweiten Weltkriegs, wo die Etikettierung als „behindert“ dem Menschen das Lebensrecht absprach. „Betroffene scheuen sich als diesem Begriff zugehörig zu bekennen, denn in einer leistungsorientierten Gesellschaft wie der unseren ist dieser Begriff negativ besetzt. Dazu kommt die Belastung dieses Begriffs aus der NS-Zeit“ (Rosenberger 1998, 20).

Wer jemand anderen als behindert bezeichnet, gilt unter Umständen als rassistisch, denn sowohl die Wissenschaft, als auch die Gesellschaft zieht es vor, unter dem Deckmantel der scheinbaren Gleichbehandlung Behinderung in gleichmacherischer Absicht zu verdecken und auch die Betroffenen meiden diese Begrifflichkeit in der Angst, abgestempelt zu werden:

„Nicht so sehr die wissenschaftliche Unzulänglichkeit, sondern vielmehr die bereits angedeuteten diskreditierenden und diskriminierenden Auswirkungen des Behinderungsbegriffs waren und sind die Argumente für eine ersatzlose ‚Abschaffung‘ des Begriffes Behinderung, der vor allem von Integrationspädagoginnen und -pädagogen als Hemmschuh für soziale und schulische Integration betrachtet wird“ (Strachota 2002, 207).

Da aber Integration, wie bereits erwähnt, einer Form der Kategorisierung bedarf, um entsprechende Hilfen legitimieren zu können, wurde und wird schon immer versucht, den Behinderungsbegriff durch einen anderen zu ersetzen, um die Abwertung, die mit der Zuschreibung einhergeht, zu verringern.

„Dazu kommt, daß manche Verbände und gesellschaftliche Gruppen das Wort ‚behindert‘ als diskriminierend ablehnen und durch andere, vermeintlich wertneutrale Formulierungen zu ersetzen suchen wie etwa ‚beeinträchtigt‘ oder ‚bildungsbenachteiligt‘... Das sind keine lächerlichen Spitzfindigkeiten, sondern legitime Versuche berechtigter Rücksichtnahme um zu verhindern daß bereits durch die Redeweise eine diskriminierende Ausgrenzung stattfindet“ (Neumann 1995, 28).

Im schulischen und vorschulischen Bereich ist es der Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“, der diese Funktion erfüllen soll, doch bei einer solchen Überlegung, nämlich der Ersetzung eines Begriffs durch einen anderen, um Ausgrenzung zu vermeiden, bleiben drei Probleme unberücksichtigt:

Zum ersten ist der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein noch viel schwammigerer, als der der Behinderung, der durch lange Tradition mittlerweile eine gewisse Alltagstauglichkeit und durch zahlreiche Definitionen zumindest innerhalb einzelner wissenschaftlicher Disziplinen ein bestimmtes Maß an Nachvollziehbarkeit erfahren hat. Wenn man jedes Kind als einmaliges Individuum mit eigenen Kompetenzen und Defiziten betrachtet, muss man nach Eberwein (1994, 46) zwangsläufig feststellen, dass jedes Kind einen anderen Bedarf an Förderung hat. „Deshalb ist auch die Frage nach zusätzlichem oder sonderpädagogischem Förderbedarf müßig. Wir sind ohnehin nicht in der Lage zu sagen, was regulärer und was zusätzlicher Förderbedarf ist“ (a.a.O.).

Zum zweiten vermittelt der Begriff des Förderbedarfs nach Eberwein (1994, 47) den Eindruck, dass allein die Sonderpädagogik das Monopol auf Förderung habe, die in anderen pädagogischen Einrichtungen nicht gewährleistet werde. Da aber das Prinzip des Förderns jeder Pädagogik immanent sei, handele es sich um einen tautologischen Begriff.

Zum dritten wird die Ausgrenzung nicht allein dadurch überwunden, dass der Behinderungsbegriff durch einen anderen ersetzt wird, denn „allein durch die Veränderung der Etiketten ändert sich der Inhalt nicht“ (Rett / Seidler 1981, 18). Hier soll einmal mehr „die Ablösung eines negativ besetzten Begriffs eine Neuorganisation pädagogischer Maßnahmen vermitteln, obwohl das Grundkonzept, der Personenkreis und die Wertvorstellung von normal und abweichend sowie der Auslesemechanismus erhalten bleiben“ (Eberwein 1994, 46). Jede Form der Kategorisierung setzt eine Unterscheidung zwischen der „ingroup“, also jener Gruppe, deren Mitglied man ist, und der „outgroup“, anders ausgedrückt zwischen „we“ und „they“ voraus. Wo eine solche Unterscheidung getroffen wird, sind Vorurteile und Diskriminierung möglich und wahrscheinlich (Dovidio u.a. 2006, 65). Man hofft, durch die Vermeidung des Behinderungsbegriffs und Ersetzung desselben durch den des sonderpädagogischen Förderbedarfs Stigmatisierung vermeiden und eine breitere gesellschaftliche Akzeptanz v.a. von Seiten der Eltern gewinnen zu können (Klein 1995, 118). Dennoch bleibt das Kind immer noch als „abweichend“ gekennzeichnet, denn es ist eines, das besonderen, also mehr oder anderen Förderbedarf hat, als die anderen Kinder. „Das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Special Educational Needs, mit Funktionsdiagnose ist primär – und das auch innerhalb integrativer Strukturen – das Kind mit Problemen, das ‚andere‘ Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die tradierte Alltagstheorie der Andersartigkeit oder zumindest die Dominanz des Andersseins weiter besteht“ (Hinz 2004, 44). Hinter dem neuen Begriff verbergen sich immanent die alten Behinderungsbegriffe, die man eigentlich mit der Ablösung des Wortes überwinden wollte (Eberwein 1994, 46).

Überhaupt ist es interessant, dass die Integrationspädagogik zwar die Sonderpädagogik abschaffen will, dass sie aber zugleich den Begriff des *sonderpädagogischen* Förderbedarfs verwendet, wenn auch vielleicht widerwillig. Natürlich bedarf es, wenn es nach Eberwein (1994, 50) „normal ist anders zu sein“, auch keines Sonderschullehrers bzw. keiner Sonderschullehrerin mehr, sondern LehrerInnen für allgemeine Schulen. So weit wäre die Argumentation noch nachvollziehbar, wenn nicht im Anschluss daran festgehalten würde, dass der / die Auszubildende im Rahmen seines / ihres Wahlfaches einen Schwerpunkt in einem bisher sonderpädagogischen Bereich, also einer bestimmten Beeinträchtigung wählen solle. Hier wird sonderpädagogische Praxis mit veränderten, vagen Begriffen – statt von Behinderung wird nun von Beeinträchtigung gesprochen – unter dem Etikett der Integration weitergeführt.

Nun ist Behinderung allerdings nicht mit dem Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ identisch, denn es gibt Behinderungen, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich ziehen, und Kinder, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, ohne dass sie eine Behinderung aufweisen:

„Nicht jede Behinderung zieht sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich, weil zwischen dem bloß organischen Defekt und den für die Bildung und Erziehung maßgeblichen Folgewirkungen im Sinne von Beeinträchtigungen einer Teilhabe an schulischen [und vorschulischen, Anm. d. Verf.] Lebens- und Lernprozessen zu unterscheiden ist“ (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1996, 16).

Das bedeutet also, dass eine Behinderung nur dann nach einem sonderpädagogischen Förderbedarf verlangt, wenn sie sich negativ auf den pädagogischen Lebensbereich auswirkt, also Erziehung und folglich Bildung des Kindes behindert. Gleichzeitig können auch Kinder mit Problemen in diesem Lebensbereich mit sonderpädagogischem Förderbedarf etikettiert werden, bei denen keine so genannte Behinderung diagnostiziert wurde. Kategorisierung und Etikettierung wirken sich dann diskriminierend aus, wenn einem Kind beispielsweise sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, weil es angeblich „verhaltensgestört“ ist, in Wahrheit aber ein/e ungeduldige/r KindergartenpädagogIn nicht gelernt hat, mit aktiven Kindern umzugehen.

Es gibt allerdings auch gewisse „Risikofaktoren“, die zu einer Beeinträchtigung im pädagogischen Bereich führen und die daher dazu beitragen, dass ein Kind sonderpädagogischen Förderbedarf erhält, ohne dass es als behindert gilt. Solche Faktoren sorgen dafür, dass ein bestimmtes Kind dem Pädagogen oder der Pädagogin auffällt und mit größerer Wahrscheinlichkeit als „abweichend“ und damit des sonderpädagogischen Förderbedarfs bedürftig abgestempelt wird als ein anderes. Sie betreffen zumeist das

Geschlecht sowie die familiären, sozialen, ökonomischen und politischen Hintergründe der Kinder: „Es sind vorwiegend Jungen aus sozial, ökonomisch, gesundheitlich und psychisch belasteten Familien“ (Projektgruppe emsoz 2005, 249).

Die Voreingenommenheit in Bezug auf bestimmte Kinder geht nach Forster (1982, 153f) auf die Geschichte der Behinderung zurück. Schon immer gab es einen starken Zusammenhang von Behinderung und Armut, der dafür sorgte, dass auch heute noch die Schichtzugehörigkeit eine entscheidende Rolle bei der Klassifizierung spielt. Früher wurden vor allem jene Kinder in Sonderschulen überwiesen, die aus benachteiligten sozioökonomischen und soziokulturellen Verhältnissen stammten. Diese Milieubedingungen spiegelten sich wider im niederen Bildungsniveau der Eltern und der niedrigen beruflichen Stellung derselben, in der unvollständigen Familienstruktur, der hohen Geschwisterzahl und den beengten Wohnverhältnissen. Auch heute noch steigt nach Cloerkes (1997, 66) die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind als behindert oder des sonderpädagogischen Förderbedarfs bedürftig etikettiert wird mit sinkender Schichtzugehörigkeit.

Durch die Unabhängigkeit von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf könnte die Quote von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beeinflusst werden. Sind wenige „auffällige“ Kinder in der Kindergartengruppe, so wird man unter Umständen eher dazu neigen, Kinder zu etikettieren und integrieren, als wenn die Ressourcen ohnehin schon ausgeschöpft sind, und so könnte etwa ein Kind mit Migrationshintergrund bei geringer Integrationsquote zum abweichenden werden, um gewisse Förderungen und Ressourcen zu erhalten. Sind dagegen viele Kinder mit Behinderungen in einer Gruppe, so wird vielleicht eher versucht werden, Kinder mit anderen Auffälligkeiten als einer Behinderung, also etwa sozialen Abweichungen im Sinne von bestimmten familiären Konstellationen, ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Gruppe zu belassen. Ein solches Vorgehen wird durch die über Jahre hinweg in etwa gleich bleibende Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nahe gelegt:

„Der Bedarf für sonderpädagogische Förderung in einem Kreis bzw. einer Kommune könnte relativ einfach mittelfristig pauschal geplant werden. Er liegt nach allen Erfahrungen bei rund 5% eines Altersjahrganges, wobei sozial belastete Regionen oder Stadtteile stärker berücksichtigt werden müssen. An solch einer durchschnittlichen Quote kann sich auch das Land bei seiner Personalplanung und Personalzuweisung orientieren“ (Preuss-Lausitz, 1998, 85).

Das soll nun keineswegs unterstellen, dass die Zuordnung des sonderpädagogischen Förderbedarfs völlig beliebig verläuft, aber natürlich können nicht unbeschränkt viele Kinder einen solchen erhalten, denn die Ressourcen sind begrenzt. Je nachdem, wie viel an

materiellen und personellen Ressourcen zur Verfügung steht und wie groß der Bedarf ist, können Kinder, die an der Grenze zwischen „normal“ und „abweichend“ stehen, der einen oder anderen Seite zugeordnet werden. Kategorisierung ist also auch insofern gefährlich, als sie abhängig ist von den Ressourcen, die mit ihr verbunden sind.

Die Kategorisierung ist außerdem problematisch, als sie sich in Grenzfällen, sofern nicht andere finanzielle Gründe oder ein Mangel an Ressourcen dagegen sprechen, eher für einen sonderpädagogischen Förderbedarf ausspricht, als dagegen. Warum dies der Fall ist soll an Hand einer Argumentation nachvollzogen werden, die zwar von Langfeldt (1981, 60f) für die Überweisung in Sonderschulen geschrieben wurde, die aber leicht auf den Kindergartenbereich und die Entscheidung für oder gegen sonderpädagogischen Förderbedarf umgelegt werden kann: Entscheidet man sich für eine Umschulung in die Sonderschule, so gibt es drei Möglichkeiten der Entwicklung. Erstens: Der / die SchülerIn versagt in der Sonderschule, d.h. dass die Entscheidung, ihn / sie aus der Volksschule zu nehmen richtig war, denn wie hätte er / sie diese Regelschule schaffen sollen, wenn er / sie „nicht einmal“ in der Sonderschule zurecht kommt. Zweitens: Der / die SchülerIn besucht die Sonderschule mit durchschnittlichem Erfolg, d.h. die Überweisung war richtig und er / sie hat die ihm / ihr gemäße Förderung gefunden. Drittens: Der / die SchülerIn ist in der Sonderschule besonders erfolgreich. Dieser Erfolg wird auf die großen sonderpädagogischen Bemühungen zurückgeführt, die ihre Wirkung zeigen. In jedem Fall wird die Umschulung als richtige Entscheidung gewertet. Die Entscheidungsalternative dagegen kann sich durchaus als falsch herausstellen. Legt man diese Argumentation auf das niederösterreichische Kindergartenwesen um, so stellt sich auch hier heraus, dass die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in jedem Fall als legitim erscheint. Kann das Kind trotz der Förderung nicht mit den anderen Kindern mithalten, so bleibt ihm der sonderpädagogische Förderbedarf oder dieser wird sogar noch erweitert oder verändert, in jedem Falle so an das Kind angepasst, dass ihm die entsprechende Erziehung und Bildung zu Teil werden. Kommt das Kind in der Gruppe gut mit, so erweist sich die Zuordnung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als legitim. Verzeichnet das Kind besonders gute Erfolge in seiner Gruppe, so werden diese auf die besondere Förderung zurückgeführt, die dann verringert werden kann. Der Vorteil bei der Kindergartenintegration besteht darin, dass der Förderbedarf als veränderungsfähig erlebt wird und damit immer wieder neue Integrationsvereinbarungen getroffen werden, die die Fördermaßnahmen an den aktuellen Bedarf anpassen:

„Wie auch bei anderen Entwicklungsprozessen ist sonderpädagogischer Förderbedarf keine unveränderbare Größe oder Diagnose. Im Laufe der individuellen Entwicklung können sich graduelle Veränderungen in Richtung einer Erhöhung aber auch

Reduzierung ergeben. Sonderpädagogische Maßnahmen ihrerseits lassen positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Schülers erwarten und können insbesondere bei Lern- und Verhaltensstörungen dazu beitragen, daß sich der sonderpädagogische Förderbedarf mindert oder gar entfällt“ (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1996, 18).

Die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist allerdings insofern problematisch, als mit der Zuschreibung des Etiketts eine Ontologisierung verbunden ist. Das heißt, dem Individuum werden durch Zuordnung zu einer bestimmten Behinderungsart Merkmale derselben als Wesensmerkmale seines Seins zugeschrieben (Jantzen 1974, 23, zit. n. Klein 1995, 115). Menschen mit Behinderungen sind aber nicht nur behindert, sondern sie sind zugleich Kinder, SportlerInnen, KünstlerInnen oder was auch immer, d.h. sie können verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, je nachdem in welchem Lebensbereich sie sich gerade aufhalten. Der einfachste Weg im Umgang mit Menschen ist aber „to avoid any integration and simply focus on a single basis for classification“ (Crisp / Hewstone 2006, 8). D.h. dass der Mensch nun auf seine Behinderung reduziert wird. Eine solche Reduzierung auf ein Merkmal ermöglicht es auch, Gruppen zu bilden, die scheinbar homogen sind, und sie mit Etiketten zu versehen. So werden etwa Kinder mit geistiger Behinderung zu einer Gruppe zusammengefasst oder Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Kategorisierungen sagen an sich allerdings wenig über den Einzelnen aus und sind daher für eine individuelle Förderung untauglich: „The labels that people choose or are assigned change over time and setting and tell us little about the content of the group identities ... Individuals who appear to be members of a particular group affiliation may in fact have an identity quite different from that which is ascribed“ (Phinney / Alipuria 2006, 233). Deshalb erstellt der Kindergarten für jedes Kind eine individuelle Integrationsvereinbarung, die speziell an seine Bedürfnisse angepasst ist. Um eine solche allerdings zu erstellen, bedarf es zuvor einer genauen Diagnostik. Die Integrationspädagogik rühmt sich der so genannten Förderdiagnostik, die im Gegensatz zur früheren defizitorientierten Diagnostik nicht mehr an den Defiziten, sondern den Kompetenzen des Kindes ansetze. Der Vorzug der Förderdiagnostik wird damit begründet, dass die Fokussierung eines behinderten Kindes auf Defekte und Devianzen seine Persönlichkeit verkürze. Allerdings werde nach Pulker (1989, 82) durch die Förderdiagnostik zwar die Funktionstüchtigkeit etikettiert, aber damit indirekt auch unweigerlich seine Funktionsuntüchtigkeit attestiert. Wenn man sage, was ein Kind kann, dann könne man darauf schließen, was es nicht kann, nämlich das, was nicht genannt wurde. Dabei werde der Mensch auf seine Nützlichkeit hin eingeschätzt, was der humanen Verantwortung widerspreche, in der alle Menschen stehen. In einem Interview von Barsch,

Bendokat und Brück (2007, 59) mit Slee vertritt dieser die Meinung, die Förderdiagnostik sei ein „Pseudokonzept“, dem die theoretische Fundierung fehle: „So ist bis heute völlig unklar, wie die sogenannte Förderdiagnostik gelehrt, gelernt und evaluierbar durchgeführt werden könnte. Außer gutem Willen und vielen moralischen Proklamationen, die sich zudem nicht einlösen lassen, hat dieses Pseudokonzept nichts vorzuweisen“ (a.a.O.).

Die Förderdiagnostik basiert Srees Ansicht nach auf einem logischen Irrtum, nämlich dem naturalistischen Fehlschluss. Aus Ist-Daten lassen sich keine Soll-Daten ableiten, d.h. aus der Diagnose könne man keine Fördermethoden und –ziele eruieren. Auch aus der empirischen Erfahrung der letzten 30 Jahre ließe sich die theoretische und praktische Nutzlosigkeit des Begriffs ableiten, da es keine systematischen Untersuchungen darüber gebe, dass die Förderdiagnostik der sonderpädagogischen Förderung geholfen habe. Überhaupt sei der Begriff des „Förderns“ eine „nebulöse Angelegenheit“, ein „unklares Konglomerat unterschiedlicher pädagogisch therapeutischer Interventionen“ (a.a.O., 60ff). Auch wenn hinter dem Einsatz der Förderdiagnostik der humane moralische Gedanke steckt, die Kompetenzen und nicht die Unzulänglichkeiten von Menschen mit Behinderungen zu betonen, um sie nicht darauf zu reduzieren, so ist fraglich ob sich dieser einlösen lässt von einer theoretisch nicht genau fundierten Förderdiagnostik, die die Fähigkeiten und damit indirekt zugleich die Unfähigkeiten festlegt und damit den Einsatz von Methoden zur Förderung legitimiert, die genauso nebulös sind, wie deren Ziele.

Indem Kinder mit Behinderungen nach außen hin durch die sonderpädagogische Förderung von ihrer Normabweichung entlastet werden, werden sie in eine Rolle gedrängt, die gekennzeichnet ist durch den Widerspruch zwischen der offiziellen Entlastung wegen der Abweichung von der Norm und der tatsächlichen Diskriminierung durch die Zuweisung einer besonderen Rolle. Sie werden durch die Kategorisierung und die Etikettierung als „behindert“ oder als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ stigmatisiert (Cloerkes 1997, 143). Indem Kinder als der Kategorie „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ zugehörig etikettiert werden, werden die negativen Abweichungen von den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen offenkundig gemacht, d.h. sie wirken stigmatisierend (Klein 1995, 113). Stigmatisierung bedeutet hier die Diskreditierung auf Grund eines bestimmten Merkmals. Die Etikettierung hat nämlich nicht nur Auswirkungen darauf, wie mit dem Kind im Kindergarten umgegangen wird, sondern darüber hinaus auf seinen weiteren Lebensweg:

„Wir bemühen uns Behinderungen möglichst früh zu erfassen und schreiben sie damit auch – ob wir wollen oder nicht – fest. Albert Einstein begann beispielsweise erst mit etwa 6 Jahren sehr mühsam zu sprechen und war als Kind sehr kontaktgestört. Er käme heute ohne Zweifel in einen Sprachheilkindergarten und später in eine

Sprachheilschule zur Frühförderung. Man darf bezweifeln, ob ein Mensch mit solch einem Laufbahnbeginn später noch die Möglichkeit angeboten bekäme, ein Max Planck-Institut (damals ein Kaiser-Wilhelms-Institut) zu leiten“ (Lempp 1995, 19).

Den krampfhaften Versuch, den Behinderungsbegriff abzuschaffen oder durch andere Bezeichnungen zu ersetzen, um die Abwertung zu mindern, sieht Kobi (1994, 102f) sehr kritisch. Seiner Ansicht nach greift die Heilpädagogik auf Euphemismen⁹, Tabuisierungen und Etikettenschwindel zurück, was er mit dem Fehlen einheimischer Begriffe und dem damit einhergehenden Import modischer Wörter aus anderen Wissenschaften, sowie mit der starken Begriffsunsicherheit im Allgemeinen und der Vorliebe für Schwammig-Poröses begründet. Als mildernden Umstand rechnet er ihr allerdings an, dass sie sich mit einem heiklen Thema befasse und daher vieles nicht klar aussprechen dürfe.

„In einer Gesellschaft, die menschliches Leben nur so weit als ein Seinsgutes anzunehmen bereit ist, als es sich als verbesserungs-, förderungs-, ausbeutungsfähig erweist und demgegenüber Behinderungen als etwas apriorisch Minderwertiges qualifiziert, ergeben sich Nötigungen, auf vage Umschreibungen auszuweichen, sowie peinliche Sach- und Personenverhalte angerührt werden. – Die Heilpädagogen teilen diese Notlügnerei, aufgrund derer es keine behinderten, sondern nur noch ‚Kinder mit erhöhtem Förderbedarf‘ geben soll“ (Kobi 1999, 102f).

Die Kategorisierung steht in dem Zwiespalt, dass sie einerseits notwendig ist für die Integrationspädagogik in Theorie und Praxis, aber andererseits den Idealen derselben geradezu widerspricht. Wenn Integration immer um jeden Preis durchzusetzen ist und sie in einer Allgemeinen Pädagogik aufgehen soll, dann bedarf es auch keiner Kategorisierung mehr, sondern es gilt, auf die individuellen Bedürfnissen jedes Kindes ohne Ausnahme einzugehen. Dennoch ist Integration noch weit entfernt von einer Allgemeinen Pädagogik und hat daher ihre Grenzen.

3.3. Grenzen der Integration

Integration, verstanden als Entstigmatisierung, zielt auf die Auflösung der Kategorisierung ab, um Devianzen als Normalität zu verstehen und die Etikettierung von Abweichenden zu vermeiden, da diese Segregation auslöst. Die Aufnahme eines Kindes in eine Sonderinstitution war und ist immer damit verbunden, dass dieses Kind zuvor durch eine Untersuchung mit abschließendem Gutachten als behindert im Sinne der jeweiligen Institution diagnostiziert wird. Um die Entscheidung über eine solche Aufnahme treffen zu können, war und ist es notwendig entsprechende Kriterien zu gewinnen, die festsetzen, ab wann ein Kind

⁹ Darunter versteht man „mildernde, verhüllende, beschönigende Umschreibungen für ein anstößiges oder unangenehmes Wort (z.B. „dahinscheiden“ für „sterben“) (Duden 2007a, 293)

als behindert gilt und wie sich die einzelnen Behinderungen voneinander abgrenzen lassen (Klein 1995, 110-113).

„Die spezielle Förderung, die ein Kind in einer Sonderschule [oder in einem Sonderkindergarten, Anm. d. Verf.] erfährt, ist also an eine entsprechende Klassifizierung oder in der Sprache der Stigmatheorie an eine Etikettierung (labeling) gebunden. Solche Etikettierungen machen negative Abweichungen von normalen gesellschaftlichen Erwartungen offenkundig, d.h. sie wirken stigmatisierend“ (Klein 1995, 113).

Wie sich hier gezeigt hat, bedarf aber nicht nur die Segregation, sondern auch die Integration einer Kategorisierung nämlich der in „Regelkindergartenkinder“, „Integrationskinder“ und „nichtintegrierte Kinder“. Eine solche Zuordnung von bestimmten Etiketten zu den Kindern ist insofern problematisch, als Begriffe nicht bloß Indikatoren, sondern immer auch Faktoren sind, d.h. sie greifen in das politische und soziale Geschehen ein (Strachota 2002, 29). Die Etikettierung als Zuordnung zu einer dieser Kategorien, nämlich „Regelkindergartenkind“, „Integrationskind“ oder „nichtintegriertes Kind“ zeigt also nicht nur einen existenten Tatbestand, eine vorhandene Störung oder Behinderung auf, sondern sie ist Ursache oder zumindest mitbestimmend für eine solche Behinderung. Integration ist also kein allumfassendes Wundermittel gegen die Ungleichbehandlung und Aussonderung von Menschen mit Behinderungen, sondern allein durch die notwendige Kategorisierung und Etikettierung wird sie zu einer zumindest hinterfragbaren Idee. Es ist allerdings leichter, sich dem Zeitgeist anzupassen und Integration zu fordern, als sie zu hinterfragen unter anderem, weil sie sich des Behinderungsbegriffs bedient. Dies liegt nicht nur in der Schwammigkeit und im inflationären Gebrauch des Behinderungsbegriffs, sondern auch an der Bedeutungsträchtigkeit desselben.

Integration fordert die Eingliederung Randständiger und will Chancengleichheit und -gerechtigkeit ermöglichen und Stigmatisierung entgegenwirken. Mit einer solchen Definition wird der Begriff zu einem politisch brisanten und stark emotional und moralisch besetzten. Ein solches Konzept zu hinterfragen, wäre politisch, moralisch und menschlich schwer zu legitimieren. Wer das Konzept der Integration hinterfragt, hinterfragt eine Demokratie, in der alle Menschen dieselben Rechte haben, denn die Menschenrechte legen fest: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ (Europäische Menschenrechtskonvention 1948, Art. 26). Man stellt aber nicht nur die Demokratie und die in ihr verankerten Menschenrechte in Frage, sondern auch die Würde des Menschen mit Behinderung und damit in gewisser Weise das Menschsein: „Diese gegenseitige Teilnahme [Integration im Sinne der Verbundenheit aller Menschen,

Anm. d. Verf.] ist unaufhebbar, ist Ausdruck von Menschenrecht und Menschenwürde“ (Heitger 2005, 5).

Kritik an Integration bedeutet damit die Hinterfragung von Menschenrecht und Menschenwürde für alle Menschen und ist damit sowohl politisch als auch moralisch verwerflich:

„Menschenwürde darf nicht nur dann garantiert sein, wenn sie bezahlbar ist. Integration ist kein ausschließlich pädagogisches Problem, sondern immer auch von gesamtpolitischem Interesse. Es geht aus politischer Sicht letztlich um die Frage, inwieweit der Staat berechtigt ist, Kinder aus regulären Lern- und damit auch Lebenszusammenhängen auszuschließen und in Sondereinrichtungen einzuweisen. Dass diese Aussonderung weitreichende Konsequenzen wie Diskriminierung und soziale Benachteiligung nach sich zieht, ist heute unbestritten“ (Graumann 2005, 92).

Das Problem ist, dass Integration heute um jeden Preis betrieben wird, weil es leichter ist, eine politisch und moralisch so brisante Thematik nicht zu hinterfragen und sich so nicht ins Kreuzfeuer der Kritik ihrer VertreterInnen zu begeben.

Ein anderer Grund, warum Integration so rasch zur nicht mehr hinterfragbaren Grundforderung in Gesellschaft und Heilpädagogik aufsteigen konnte, ist, dass man sich an die Wunschvorstellung klammert, dass sie ein Allheilmittel für die Problematik der Ungleichbehandlung und Aussonderung von Menschen mit Behinderungen zu bieten scheint. So wird mit Integration nicht nur Chancengleichheit, -gerechtigkeit und Entstigmatisierung herbeigesehnt, sondern vor allem die Betroffenen selbst erhoffen sich damit „Normalität“. So erwarten sich viele Eltern für ihr Kind ein „normales“ Leben, also dass das Kind sich weiterentwickelt, FreundInnen findet und vielleicht sogar etwas idealistisch, dass das Stigma der Behinderung „verschwindet“ oder zumindest in den Hintergrund rückt. Die Gefahr dabei ist, dass unter Normalisierung oftmals etwas anderes verstanden wird als im Sinne einer Integration anstrebenswert wäre, denn der Begriff der „Normalisierung“ ist ein ebenso vielschichtiger und unterschiedlich gebrauchter, wie der der Integration. Normalisierung kann nicht bedeuten, dass die Behinderung verschwindet, indem eine Anpassung an „die Normalität“, oder was in einer bestimmten Gesellschaft darunter verstanden wird, erfolgt. Eine solche Begriffsbedeutung geht auf frühere Vorstellungen der Medizin über den Umgang mit Menschen mit Behinderungen zurück, wo es etwa heißt: „Es ist Ziel und Aufgabe, den Behinderten mit allen notwendigen Hilfen am normalen Leben zu beteiligen. Dazu ist es erforderlich, daß er sich nicht nur gleichberechtigt fühlt, sondern auch soweit wie möglich unauffällig ist“ (Rett / Seidler 1981, 21). Hier wird Integration, definiert als Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in eine „Gesellschaft Normaler“ mit einer Angleichung

von Menschen mit Behinderungen an jene ohne Behinderungen, wobei der Verzicht auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Preis für die Einpassung ist.

Noch heute wird das Normalisierungsprinzip oft fälschlicherweise als pädagogisches Konzept gesehen, das darauf abzielt, Menschen mit Behinderungen zu angepassten Verhaltensweisen zu erziehen, sodass sie zu „unauffälligen“ Mitgliedern der Gesellschaft werden (Pulker 1989, 97). Integration mit dem Ziel der Normalisierung im Sinne einer Anpassung von Menschen mit Behinderungen widerspricht jedoch der Pädagogizität der Sonder- und Heilpädagogik mit dem Ziel der Mündigkeit durch Bildung (Heitger 1994, 29). Eine Normalisierung in diesem Sinne wäre keineswegs erstrebenswert. Stattdessen soll das Normalisierungsprinzip dazu auffordern, Kinder mit Behinderungen im tatsächlichen Alltag und Umgang mit Menschen mit und ohne Behinderungen zur Bewältigung von Aufgaben und Konflikten zu befähigen, anstatt sie in einem Schutzraum zu erziehen und sie danach in die ungeschützte Realität zu entlassen (Pulker 1989, 98).

Das unterschiedliche Verständnis von Normalisierung, einmal das heilpädagogische als gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen im Alltag der Regelinstitutionen und einmal das medizinische als Angleichung von Menschen mit Behinderungen an jene ohne Behinderungen, zeigt, dass es notwendig ist, den Begriff der Integration immer wieder kritisch zu hinterfragen, sich damit auseinanderzusetzen, trotz der Gefahr sich damit FeindInnen zu machen.

Es gilt anzuerkennen, dass auch Integration nicht um jeden Preis durchgeführt werden kann, sondern dass es Grenzen gibt: „Integration um jeden Preis ist sinnlos. Integration ist eine soziale und gesellschaftspolitische Aufgabe und ein Ziel, das von einer Fülle von Faktoren abhängt. Die Möglichkeit die Grenzen der Integration zu erkennen, ist Voraussetzung für ihre Realisierung. Alles andere ist entweder utopisches Gefasel oder mangelndes soziales Gewissen“ (Rett / Seidler 1981, 24). Die Grenzen der Integration werden an der Fähigkeit des Kindergartens, die Defizite des Kindes zu kompensieren, festgemacht. Die Integration von Kindern mit schwersten Behinderungen ist eng mit der Frage nach den Grenzen der Integration verbunden. „Die Integration von Menschen mit schwersten und schweren mehrfachen Behinderungen ist Stolperstein und Herausforderung zugleich“ (Cloerkes 1997, 229).

Abgesehen von den Grenzen der Integration gilt es auch die Methode der Integration zu hinterfragen. Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob es im Sinne einer Chancengleichheit und -gerechtigkeit anstrebenden Integration sein kann, dass ein duales Curriculum entwickelt wird. Wäre dies der Fall, würde Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf

nämlich nicht in der gleichen Weise Erziehung und Bildung zu Teil und sie hätten unterschiedliche Ausgangspositionen für eine Teilhabe an der sozialen Realität. Bei demselben Curriculum allerdings besteht die Gefahr, dass dieses nicht angemessen an die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf adaptiert wurde, sodass diese gegenüber den „normalen“ Kindern im Nachteil sind. Gleichberechtigung kann nämlich nicht über Gleichbehandlung erzielt werden:

„Wer überall und jederzeit für Gleichstellung und Gleichbehandlung plädiert, erträgt offenbar die Verschiedenartigkeit der menschlichen Individuen und ihre gleichermassen unterschiedlichen Voraussetzungen, die sie für die Bemeisterung des Lebens mitbringen, nicht – als wäre Ungleichbehandlung immer schon mit Unrecht gleichzusetzen. ‚Jedem das Seine‘ heisst doch gerade: bevorzugte Behandlung, grösserer Aufwand, wo immer er sich als notwendig erweist“ (Schmid 2004, 92).

Die Problematik der Gleichberechtigung durch Gleich- oder Ungleichbehandlung wird oft nur für die Entwicklung des Curriculums im Schulbereich angesprochen, sie gilt aber ebenso für den vorschulischen Bereich, denn auch dieser verfolgt, wie bereits erwähnt, das Ziel der Bildung durch Erziehung. D.h. also dass bei der Frage nach Integration folgende Formel der Niederösterreichischen Landesregierung (1989, 20) gilt: „Nur so viel Besonderung, Spezialisierung und Differenzierung wie unbedingt notwendig, aber so viel Kooperation und Integration wie möglich.“

Es gilt das Dilemma zu überwinden, dass bestimmte Kinder scheinbar besonderer Förderung bedürfen, dass mit der dafür notwendigen Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aber weiterhin Stigmatisierung und Ausgrenzung festgeschrieben werden (Stechow 2005, 81). „Es werden unter dem fortschrittlichen Konzept der Nichtetikettierung leider offensichtlich Etikettierungen ... vorgenommen.... Streng genommen wird sogar noch eine neue Kategorie eingeführt, nämlich die des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Rauer / Schuck 1999, 114).

Erst über die Kategorisierung und Etikettierung kann Integration ihre Ideale entfalten. Daher hat auch Integration eine definitorische Separation zur Voraussetzung: „Erst wir den Stempel ‚förderungsbedürftig‘ verpasst erhielt, darf die noble Gegengeste eines ‚integrierten Förderangebots‘ erwarten“ (Kobi 1999, 241). Integration und Separation umfassen nicht von Grund auf das allseits Gute oder Schlechte, sondern sie befinden sich in einer dynamischen Ambivalenz (a.a.O., 239): „Wo Integration das an-sich-Gute verkörpert, da missrät das Wort zum Schiboleth¹⁰, zur Duftmarke und Monstranz, mittels derer mitunter auch bekenkende

¹⁰ Erkennungszeichen, Losungswort, Merkmal (Duden 2007a, 936f)

Heilpädagogen schlüpfrig über die Soziallandschaft schweben“ (a.a.O., 244). Das heißt, dass es notwendig ist, bevor man Integration um jeden Preis fordert, kritisch zu hinterfragen, inwieweit sie einer Separation vorzuziehen ist, zumal auch sie separierende Elemente enthält, wenn sie mit Hilfe von Kategorisierungen Etikettierungen vornimmt, die sich wiederum stigmatisierend auswirken können.

4. Labeling Approach

„Ganz offenkundig haben Stigmata... sehr wichtige Funktionen für den einzelnen wie für die Gesellschaft. Diese Interessenkongruenz sorgt dafür, daß Stigmatisierungsprozesse allgegenwärtig und außerordentlich schwer reduzierbar sind. So gesehen sind *alle* prinzipiell ‚Diskreditierbare‘ und stehen ständig in der Gefahr, erfolgreich stigmatisiert zu werden“ (Cloerkes 1997, 149, Hervorhebung im Original).

Behinderung ist, wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich erläutert wurde, nicht ein dem Individuum anhaftendes Persönlichkeitsmerkmal, sondern dieses sorgt erst für eine veränderte Interaktion, die behindernd sein kann: „Ein Individuum, das leicht in gewöhnlichen sozialen Verkehr hätte aufgenommen werden können, besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, daß wir uns bei der Begegnung mit diesem Individuum von ihm abwenden... Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ (Goffman 1994, 13).

Dieser Ansatz vereint bereits die wesentlichen Thesen des Labeling Approach, nämlich, dass es von der gesellschaftlichen Reaktion auf ein Merkmal abhängt, ob dieses als abweichend bezeichnet wird. Anders formuliert: Es ist die symbolische Interaktion im Rahmen der realen gesellschaftlichen Praxis, die abweichendes Verhalten produziert (Keckeisen 1974, 38). Dieser Ansatz brachte zur Zeit seiner Entstehung eine völlig neue Perspektive in die Soziologie abweichenden Verhaltens, weil dieses nun erstmals nicht mehr nur als Spezifikum des menschlichen Charakters, sondern als sozialer Zuschreibungsprozess gesehen wurde. Dass dieser Gedanke einen neuen Blickwinkel eröffnete, kann man daran erkennen, dass er sich zunächst nur zögerlich angenommen, und erst nach und nach in die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen miteinbezogen wurde. So wurden bereits 1938 die ersten Gedanken des Labeling Approaches von Tannenbaum formuliert, aber erst in den 1950er Jahren gewann dieser Ansatz an Bedeutung, und es dauerte ein weiteres Jahrzehnt bis er eine weite Verbreitung fand. Mit der Zeit beanspruchte er einen immer breiteren Raum in der wissenschaftlichen Diskussion und noch heute reicht der Ansatz in die unterschiedlichsten

theoretischen Richtungen hinein (Lamnek 1999, 216f). Zur Zeit existieren nach Cloerkes (1997, 50) zwei Gruppen von Theorien des abweichenden Verhaltens, nämlich zum einen diejenigen Ansätze, die in der strukturell-funktionalistischen Tradition stehen und zum anderen jene, die einen prozessualen Ansatz verfolgen. Erstere gehen davon aus, dass abweichendes Verhalten in der Verletzung von Normen besteht, deren Vorschriften objektiv fassbar sind. Der Labeling Approach gehört zur zweiten Gruppe, die den prozessualen Ansatz verfolgt. Nach dem Labeling Approach wird Abweichung durch die sozialen Reaktionen auf ein Verhalten produziert. Heute subsumieren sich unterschiedliche, teils modifizierte und andere Nuancen setzende Richtungen unter den Begriff „Labeling Approach“ (Lamnek 1999, 216ff). Abgesehen von den verschiedenen Schattierungen sagt dieser nach Lamnek (1999, 236) im Allgemeinen etwa das Folgende aus:

Jene, die auf Grund der sozialen Hierarchie Macht haben, können nach Lamnek (1999, 236) Normen setzen, durch deren Anwendung Verhalten zu konformem oder abweichendem erklärt wird. Es ist also nicht das Verhalten selbst, das abweichend ist, sondern die Abweichung entsteht erst durch die soziale Reaktion, die sich in gesellschaftlichen Definitions- und Zuschreibungsprozessen äußert. Diese ist selektiv insofern, als sie gruppen-, situations- und personenspezifisch erfolgt, d.h. dass dasselbe Verhalten einmal als konform, einmal als abweichend bezeichnet wird, je nachdem wer es in welcher Situation aufweist. Die Definitionen können informell oder offiziell vorgenommen werden, wobei letztere größere Auswirkungen haben dürften. Die Zuschreibungsprozesse wiederum führen dazu, dass der Verhaltensspielraum der betroffenen, als abweichend bezeichneten Person eingeengt wird. Erfolgen die Zuschreibungen nicht verhaltens-, sondern personen- oder gruppenspezifisch, so wird die betroffene Person durch die Etikettierung als abweichend in ihren Handlungsmöglichkeiten so weit eingegrenzt, dass sie in eine abweichende Karriere gedrängt wird. Vor allem die Möglichkeiten zu konformem Verhalten werden stark begrenzt, sodass der Ausweg in das als abweichend definierte Verhalten gesucht wird. Durch die Zuschreibung der Abweichung und die Praktizierung derselben aus Mangel an Alternativen kommt es also zu einem veränderten Selbstbild und in Folge zu einer veränderten Identität, die die zugeschriebene Rolle des Abweichenden als persönlichkeitskonform perzipiert. Der Zirkel aus Etikettierung und Anpassung bzw. Rollenzuschreibung und Rollenübernahme entpuppt sich als Teufelskreis.

Der Begriff des „Stigmas“ stammt aus dem Griechischen und bezeichnet die in den Körper eingebrannten oder geschnittenen Zeichen, die Verbrecher und Verräter gegenüber der Öffentlichkeit brandmarkten (Goffman 1994, 9). Im Labeling Approach bezeichnet der

Begriff eine Eigenschaft einer Person, die diese von den anderen in der für sie zur Verfügung stehenden Personenkategorie unterscheidet und nicht wünschenswert ist. Er bezeichnet somit eine Diskrepanz zwischen der virtualen sozialen Realität, also der unbewussten Forderung und Charakterisierung einer Person, die wir in dem Moment antizipieren, wo wir ihr gegenüber treten, und der aktuellen sozialen Realität, also jene Kategorien und Attribute, die das Individuum nachweislich besitzt (a.a.O. 10). Stigmata können nach Goffman (1994, 12f) in drei sehr umfassende Typen eingeteilt werden:

„Erstens gibt es die Abscheulichkeiten des Körpers – die verschiedenen physischen Deformationen. Als nächstes gibt es individuelle Charakterfehler, wahrgenommen als Willensschwäche, beherrschende oder unnatürliche Leidenschaften, tückische und starre Meinungen und Unehrenhaftigkeit, welche alle hergeleitet werden aus einem bekannten Katalog, zum Beispiel von Geisteserwirrung, Gefängnishaft, Sucht, Alkoholismus, Homosexualität, Arbeitslosigkeit, Selbstmordversuchen und radikalem politischen Verhalten. Schließlich gibt es die phylogenetischen Stigmata von Rasse, Nation und Religion.“

Wie sich hier zeigt, kann der Labeling Approach auf Menschen mit unterschiedlichen Abweichung angewandt werden, zumal die Stigmata, bei denen er anknüpft, sehr verschieden sein können. Sie können in zwei Gruppen geteilt werden, nämlich die sichtbaren und die unsichtbaren, wobei erstere eine Stigmatisierung erleichtern. Während etwa Kriminelle ein unsichtbares Stigma aufweisen, das nach Goffman dem Bereich der individuellen Charakterfehler zuzuordnen ist, können Menschen mit Behinderungen entweder mit sichtbaren oder unsichtbaren Stigmata behaftet sein, je nachdem um welche Art der Behinderung es sich handelt und wie sie sich auswirkt. In jedem Fall kann Behinderung auch als Stigma betrachtet werden und damit Stigmatisierungen hervorrufen. Dazu bedarf es allerdings vorerst einer Auswirkung des Merkmals auf die soziale Beziehung. Die Merkmale und Eigenschaften von Personen, und damit auch die Behinderungen, sind nämlich an sich weder kreditierend noch diskreditierend, sondern erst die Auswirkungen derselben auf die sozialen Beziehungen tragen dazu bei, dass sie mit einer solchen Bewertung belegt werden. Diese wiederum ist nach Goffman (1994, 64) zum einen abhängig von der Visibilität des Merkmals, und zum anderen von den gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen, die die Reaktion in der sozialen Interaktion bestimmen und ist damit selektiv. Die Visibilität des Stigmas legt fest, wie gut bzw. schlecht das Stigma darauf ausgerichtet ist, Informationsmittel zu liefern, die anderen mitteilen, dass das Individuum dieses Merkmal besitzt. Der Begriff der „Visibilität“ ist insofern etwas irreführend, als eigentlich nicht bloß die Sichtbarkeit eines Merkmals gemeint ist, sondern die Wahrnehmbarkeit im Allgemeinen. So ist Stottern beispielsweise ein sehr „sichtbarer Defekt“ im Vergleich zu einer Geisteskrankheit, auch

wenn die Abweichung in erster Linie nicht mit Hilfe der visuellen, sondern der akustischen Wahrnehmung erkennbar wird. Abzugrenzen ist der Begriff der „Visibilität“ von drei anderen, die nach Goffman (1994, 65f) oft mit ihm vermischt werden: Zum ersten ist die Visibilität zu unterscheiden von dem „Bescheid-gewußt-sein“. Ob jemand über das Stigma Bescheid weiß oder nicht, hängt wiederum von der Sichtbarkeit des Stigmas und vom zuvor etwa über „Klatsch“ oder eine vorangegangene Kontaktaufnahme erworbenen Wissen ab. Zum zweiten ist der Begriff der „Visibilität“ abzugrenzen von einer ihrer Grundlangen, nämlich der Aufdringlichkeit, denn selbst wenn ein Merkmal unmittelbar wahrnehmbar ist, bleibt die Frage, wie sehr es den Interaktionsablauf beeinträchtigt. Zum dritten muss unterschieden werden zwischen der Visibilität eines Stigmas und dem so genannten „wahrgenommenen Herd“. Dieser Begriff bezeichnet jene Sphäre von Lebensaktivitäten, von denen das Individuum nach den Vorstellungen der anderen auf Grund seines Stigmas ausgeschlossen ist (a.a.O.). Die Visibilität eines Stigmas setzt aber auch voraus, dass man die entsprechenden entziffernden Fähigkeiten besitzt. So kann ein Mann mit einer roten Hornhautverfärbung und abgebrochenen Zähnen von einem Arzt sofort als Huttchinsonscher Patient eingestuft werden, während ein medizinischer Laie diese Merkmale nicht erkennen wird (a.a.O., 67).

Auf der Grundlage eines Stigmas tendieren die „Normalen“ dazu, im Sinne einer Generalisierung dem / der Betroffenen auch andere negative Eigenschaften zuzuschreiben (Cloerkes 1997, 148). Wie bereits im ersten Kapitel erläutert ist dies kein neues Phänomen, denn Menschen mit Behinderungen wurden schon lange als asozial oder pervers etc. eingestuft.

Da nicht das Stigma selbst unweigerlich zur Stigmatisierung führt, sondern eine solche selektiv ist, verzichtet der Labeling Approach bewusst auf eine einheitliche Definition des Begriffs „Abweichung“, denn der prozessuale Charakter der Klassifizierung eines Verhaltens als konform oder abweichend macht eine klare Begriffsklärung unmöglich und den Terminus zu einem relativen. Dies wird von KritikerInnen oftmals als Mangel des Ansatzes ausgelegt (Leuprecht 2001, 44f). Das Wesen der Abweichung kann aber nach Leuprecht (2001, 29 - 32) folgendermaßen umrissen werden: Abweichung kann mit Hilfe von statistischen Darstellungen skizziert werden, die eine zu weite Entfernung vom Durchschnitt als Abweichung definiert, also beispielsweise Linkshänder, Homosexuelle etc. Sie unterliegt außerdem einer pathologischen Zuschreibung, der zu Folge dem abweichenden Verhalten etwas inhärent Abweichendes unterstellt wird, womit Abweichung etwa einem aus einer Krankheit resultierenden Charaktermerkmal gleichgestellt wird. Die

Abweichungsdefinitionen können in drei Klassifikationsgruppen geteilt werden, nämlich die normorientierten, die erwartungsorientierten und die sanktionsorientierten. „Norm und Abweichung können somit als dichotomes Begriffspaar gesehen werden, das zwingend zusammengehört“ (a.a.O., 32).

Will man Abweichung erklären, so muss man zunächst auf die Entstehung und Auswirkung von gesellschaftlichen Werten, Normen und Regeln eingehen, die die Reaktion auf bestimmte Verhaltensweisen in sozialen Interaktionen bestimmen. Diese drei Begriffe werden oft synonym verwendet und auch bei ihren lexikalischen Begriffsklärungen wird zur Definition des einen Wortes auf das jeweils andere verwiesen. So findet sich etwa im Synonymwörterbuch unter der Definition des Begriffs „Regel“ folgende Ausführung: „Richtschnur, -linie, -maß, -satz, Vorschrift, Übereinkunft, Prinzip, Norm, Satzung, Statut, Regelung, Spiel-, Faustregel, Bestimmung, Reglement, Standard, Leitsatz, -linie, -schnur, Grundsatz, Maxime, Gesetz, Gesetz-, Regelmäßigkeit, Regularität, Brauch, Menstruation“ (Bertelsmann 2000, 511). Regeln im Online-Langenscheidt (o.J., o.S.) definiert als „Richtlinien, Normen, Vorschriften“, Normen als „verbindlich anerkannte Regeln, Richtschnur, Maßstab, Durchschnitt“ und Werte nach dem Brockhaus (2003, o.S.) als „in einem weiten Sinn Grund, Norm bzw. Ergebnis einer (positiven) Wertung“. Es geht also in jedem Fall um Richtlinien der Gesellschaft, von denen abzuweichen ein bestimmtes Verhalten hervorruft. Alle gesellschaftlichen Gruppen stellen bestimmte Regeln auf, denen ihre Mitglieder folgen sollen. Diese bezeichnen jene Verhaltensweisen, die in einer bestimmten Situation angemessen sind, als richtig und verbieten die anderen als falsch. Jene Personen, die den Regeln nicht Folge leisten, werden als AußenseiterInnen betrachtet bzw. betrachten sie ihre „RichterInnen“ als AußenseiterInnen. Regeln sind dabei nicht nur formale Bestimmungen, wie etwa Gesetze, sondern auch informelle Vereinbarungen, die spontan getroffen werden oder als Tradition weitergegeben wurden (Becker 1981, 1). Mit Becker lässt sich also sagen, dass „gesellschaftliche Gruppen abweichendes Verhalten dadurch schaffen, daß sie Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituieren, und daß sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie zu Außenseitern abstempeln. (...) abweichendes Verhalten ist Verhalten, das Menschen so bezeichnen“ (a.a.O., 8).

Die Regeln und Meinungen darüber, ob diese Regeln verletzt wurden oder nicht, sind allerdings nicht einheitlich, sondern diese Feststellung erfolgt selektiv. Manchmal sind sich diejenigen, die die Regeln durchsetzen und die Abweichenden sanktionieren sollen, selbst nicht darüber einig, ob ein Verstoß dagegen vorliegt oder nicht. Manchmal werden aber auch eindeutig abweichende Verhaltensweisen zugelassen und bleiben unbestraft, weil eine

Sanktion Ärger mit sich bringen würde, oder die notwendigen Ressourcen nicht ausreichen (a.a.O., 165). Dadurch entstehen nach Becker (1981, 17) vier verschiedene Typen von abweichendem Verhalten, die in folgender Tabelle dargestellt werden sollen:

Typen abweichenden Verhaltens

	Gehorsames Verhalten	Regelverletzendes Verhalten
Als abweichend empfunden	Fälschlich beschuldigt	Rein abweichend
Nicht als abweichend empfunden	Konform	Heimlich abweichend

Abb. 1.: Typen abweichenden Verhaltens, in: Becker 1981, 17

Das konforme Verhalten ist hier jenes, das von den anderen als der Regel entsprechend empfunden wird, während rein abweichendes Verhalten jenes ist, das als gegen eine Regel verstoßend empfunden wird. Die fälschliche Beschuldigung kennzeichnet eine Lage, die oft im Bereich der Kriminalität vorkommt, nämlich, dass jemand in den Augen der anderen eine Handlung begangen hat, die er in Wirklichkeit nicht begangen hat. Bei der heimlichen Abweichung legt jemand ein Verhalten an den Tag, das zwar nicht den Regeln entspricht, das allerdings keine Sanktion erfährt (a.a.O., 17f).

Typisierungen¹¹ und Typifikationen sind notwendige Voraussetzungen für den reibungslosen Ablauf von Interaktionsprozessen. Sie entstehen zum Beispiel, wenn der / die Kindergärtnerin von einem Kind auf Grund von subjektiven Beobachtungen einen bestimmten Eindruck vom Kind erhält und es diesem gemäß etikettiert (Brusten / Hurrelmann 1973). Die Etikettierungsprozesse sind nach Leuprecht (2001, 67f) Ausgangspunkt der Stigmatisierung, die als Prozess bezeichnet werden kann, der auf Verallgemeinerung von persönlichen und überlieferten Erlebnissen beruht. Der Unterschied zur Stereotypisierung liegt darin, dass bei der Stigmatisierung einer Person auf Grund eines Stigmas grundsätzlich negative Merkmale zugeschrieben werden, während dies bei der Stereotypisierung nicht zwingend der Fall ist. Gemeinsam ist diesen beiden Prozessen, dass sie formelhafte, beinahe willkürliche Merkmalszuschreibungen sind, deren Einfluss dauerhaft und widerstandskräftig ist (a.a.O.). Stigmatisierung bedeutet folglich diskreditierendes Verhalten auf Grund eines Stigmas, also einer diskreditierenden Eigenschaft. Die Stigmatisierung hat nach Hohmeier (1975, 10ff) sowohl für das einzelne Individuum, als auch für die Gesellschaft wichtige Funktionen:

¹¹ Interessant ist, dass dieser Begriff aus der Technik kommt und die Vereinheitlichung von Erzeugnissen und Erzeugnistteilen zum Zweck der rationalen und kostengünstigen Herstellungsweise meint (Brockhaus 2003, o.S.)

1. Funktionen auf der Mikroebene (Individuum):

- Orientierungsfunktion: Stigmata strukturieren soziale Situationen voraus und erleichtern so die Einstellung darauf, verringern die Unsicherheit und stellen eine Entscheidungshilfe dar.
- Abreaktionsfunktion: Abreaktion von Aggressionen durch Projektionen
- Entlastungsfunktion: Durch die Projektion verdrängter Triebansprüche (Aggressionen), d.h. Zuschreibung der eigenen Antriebe und Wünsche, die man nicht zu realisieren wagt an andere.
- Identitätsstrategien: Bewahrung des gefährdeten bzw. Wiederherstellung des gestörten seelischen Gleichgewichts durch betonte Abgrenzung, d.h. Betonung der eigenen „Normalität“ und Ablehnung der Andersartigkeit.

2. Funktionen auf der Makroebene (Gesellschaft):

- Regelung des Umgangs zwischen gesellschaftlichen Gruppen und des Zugangs zu knappen Gütern wie Status, Berufschancen, etc..
- Systemstabilisierung durch Kanalisierung von Aggressionen auf schwache ‚Sündenböcke‘.
- Verstärkung der Normkonformität der Nicht-Stigmatisierten: Ohne Stigmatisierte wäre es kein Vorteil ‚normal‘ zu sein.
- Herrschaftsfunktion: Unterdrückung und Ausschluss von konkurrierenden Gruppen.

All diese Funktionen, die die Stigmatisierung für das Individuum und die Gesellschaft hat, betreffen die „Normalen“, von denen die Stigmatisierung ausgeht, nicht jedoch die Betroffenen. Für diese hat die Stigmatisierung nach Hohmeier (1975, 12ff) tief greifende und negative Folgen, wobei das zentrale Problem immer das der Anerkennung als Person und gesellschaftliche/r PartnerIn ist:

- *Folgen auf der Ebene gesellschaftlicher Teilhabe:* Es droht Disprivilegierung und Isolation durch Rollenverlust und damit einhergehende Minderung der Teilnahme an der Gesellschaft. Weniger aufgrund des vorhandenen Merkmals als vielmehr als Folge einer Stigma-Generalisierung kommt es zum Verlust bisher ausgeübter Rollen oder die Ausübung bestimmter Rollen wird von vornherein unmöglich gemacht. Die Folgen reichen von ungünstigem öffentlichem Ansehen, über Kontaktverlust, Verlust von Berufsrollen und Daseinschancen bis zur Ausgliederung aus der Gesellschaft und physischen Vernichtung.

- *Folgen auf der Ebene der Interaktionen:* Es verändert sich das Verhältnis der Umwelt zur / zum Stigmatisierten, indem ihr gesamtes Verhalten auf das Stigma bezogen und von diesem her interpretiert wird und das bisherige Leben daraufhin betrachtet wird, welche Ereignisse mit der bisherigen Devianz übereinstimmen, d.h. es findet eine „Rekonstruktion der Biografie“ statt. Es fällt der / dem Stigmatisierten schwer als vollwertige/r InteraktionspartnerIn anerkannt zu werden und die Interaktionen sind durch Spannungen, Unsicherheiten, Verlegenheit und Angst erschwert.
- *Folgen auf der Ebene der Identität:* Durch die erschwerte Interaktion als Folge des Umdefinierens, sodass sich alle Interaktionen am Stigma orientieren, wird die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer persönlichen Identität erschwert.

Goffman (1994, 20f) weist darauf hin, dass ein Stigma für das stigmatisierte Individuum auch positive Funktionen haben kann. So kann es von dem / der Betroffenen als Entschuldigung für Misserfolge eingesetzt werden, es kann von ihm / ihr als Glück im Unglück gesehen werden, das ihn / sie über das Leben und die Menschen belehrt hat, oder es kann ihn / sie dazu bringen, die Grenzen des Normalen neu zu betrachten. In jedem Fall hat die Tatsache, als abweichend gebrandmarkt zu werden, wichtige Konsequenzen für die weitere soziale Partizipation und das Selbstverständnis der Betroffenen, denn nun erhält er / sie einen neuen Status. Er / sie wird als „Kriminelle/r“, „Kranke/r“, „Behinderte/r“ etc. abgestempelt und entsprechend behandelt (Becker 1981, 28). Er / sie wird in eine Rolle, ein Schema gepresst, wobei er / sie dieses Schema bzw. die Rolle oft lange nicht mehr ablegen kann.

Lemert spricht in diesem Zusammenhang von der „sekundären Devianz“, Becker von der „devianten Karriere“ (Keckeisen 1974, 38). Der Labeling Approach benutzt den Karrierebegriff zur Beschreibung des dynamischen und interaktionistischen Prozesscharakters abweichenden Verhaltens. Die sekundäre Devianz besteht in der Auflösung der Diskrepanz zwischen der Selbstdefinition der Betroffenen und der Fremddefinition durch die Gesellschaft. Das heißt, dass das Individuum immer mehr in die Rolle schlüpft, die die Gesellschaft ihm zuschreibt, indem es die antizipierten Erwartungen bezüglich seines Verhaltens erfüllt und dadurch in seiner Selbstdefinition immer mehr zu dem wird, was es der Gesellschaft zu Folge immer schon war. Es entsteht ein neuer Teufelskreis, in dem sich das Verhalten der Stigmatisierten und die Reaktionen der Umwelt gegenseitig bedingen. Der Handlungsspielraum wird immer mehr auf das deviante Verhalten hin eingegrenzt, sodass eine Devianzkarriere die Folge ist (Klapp 1997, 52). Der / die Etikettierte ist aber kein passives Opfer, sondern prinzipiell in der Lage, aus der negativen Laufbahn auszusteigen. Die

Verursachung der dissozialen Karriere wird oft im Kontakt des / der Betroffenen mit den sozialen Kontrollinstanzen gesehen, denn deren berufliche Tätigkeit besteht nach Klapp (1997, 54) darin, ihre KlientInnen nach bestimmten Definitionen bestimmten Personenkreisen zuzuordnen und sie damit zu stigmatisieren.

All diese Ausführungen mögen zu der fälschlichen Annahme führen, es gebe die Stigmatisierten und die Stigmatisierenden, die Normalen und die AbweichlerInnen. De facto existieren diese zwei so klar zu trennenden, eindeutigen Pole aber nicht, sondern man muss sie sich eher als ein Kontinuum vorstellen. Goffman (1994, 169f) spricht von einem „durchgehenden sozialen Zwei-Rollen-Prozeß, in dem jedes Individuum an beiden Rollen partizipiert, zumindest in einigen Zusammenhängen und in einigen Lebensphasen. Der Normale und der Stigmatisierte sind nicht Personen, sondern eher Perspektiven“.

4.1. Bedeutung des Labeling Approaches für die Kindergartenintegration

Der Kindergarten ist für die meisten Kinder die Lebensphase, in der sie mit der ersten außerfamiliären Sozialisationsinstanz in Verbindung treten, mit dem Ziel durch Erziehung zur Bildung geführt zu werden.

„Der Punkt in dem Leben des behüteten Individuums, an dem der häusliche Kreis es nicht länger schützen kann, wird nach sozialer Klasse, Wohnort und Art des Stigma variieren, wird aber, wenn er eintritt, in jedem Fall eine moralische Erfahrung bewirken. So wird häufig der Eintritt in die Volksschule als das Ereignis der Stigmaerfahrung berichtet“ (Goffman 1994, 46).

Wenn das Kind in den Kindergarten kommt, so gibt es zwei Möglichkeiten:

Im ersten Fall hat das Kind bereits eine erste Stigmaerfahrung hinter sich, weil es bereits ein Etikett verpasst bekommen hat. So etwa, wenn das Kind beispielsweise im Rollstuhl sitzt und seine Behinderung damit zumindest von der ärztlichen Seite her diagnostiziert, der Kategorie „Körperbehinderungen“ zugeordnet und entsprechend etikettiert wurde. Stigmata, die dem Bereich „physische Deformation“ angehören, werden zumeist, wenn vorhanden, schon vor dem Kindergartenalter erkannt, weil Kindern die Bewegungsfähigkeit etc. schon im frühen Kindesalter abverlangt wird. Aber dennoch muss mit dem Merkmal der Körperbehinderung kein sonderpädagogischer Förderbedarf einhergehen.

Im zweiten Fall kommt das Kind, wie es häufig passiert, als quasi „unbeschriebenes Blatt“ in den Kindergarten. Gewisse Merkmale im Bereich der „individuellen Charakterfehler“ oder der „phylogenetischen Stigmata“ können unter bestimmten Umständen zur Etikettierung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und einer damit einhergehenden Stigmatisierung führen.

In beiden Fällen liegt also ein auffälliges Merkmal vor, das zu einem sonderpädagogischem Förderbedarf werden und durch dieses Etikett zur Stigmatisierung im Kindergarten führen könnte. Ob dies der Fall ist, hängt bei beiden Möglichkeiten nach Punter (1989, 32) von der Reaktion der Kindergartenpädagogin auf das Merkmal ab.

Wenn der Kindergartenpädagogin in einem der beiden Fälle das Merkmal auffällt, was im zweiten Fall wesentlich wahrscheinlicher ist, zumal hier der Kindergartenpädagogin schon ein Gutachten vorliegt, das das Vorhandensein einer Abweichung bestätigt, so wird das Kind bewusst oder unbewusst beobachtet und in Abhängigkeit von den Regeln im Kindergarten und den Normen und Werten der Kindergartenpädagogin wird jegliches Verhalten des Kindes eingestuft. Die Kindergartenpädagogin entwickelt gruppen-, situationen- und personenspezifische Zuschreibungen auf Grund dieses Merkmals und des Normenhintergrundes. Wenn beständig konformes Verhalten beobachtet wird, obwohl beispielsweise laut ärztlichem Gutachten eine Abweichung vorliegt, ist es wahrscheinlich, dass die Kindergärtnerin von ihrer Vermutung abweicht, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf gegeben ist. Wenn rein abweichendes Verhalten beobachtet wird, wird sie vermutlich in ihrem Verdacht bestätigt, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.

Problematisch im Sinne einer folgenden Etikettierung sind heimliche Abweichungen, das heißt, dass das Kind sich zwar nicht den Regeln, Normen und Erwartungen gemäß verhält, dass die Kindergärtnerin aber nicht entsprechend reagiert. So etwa, wenn ein Kind sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen würde, ihm dieser aber nicht zugesprochen wird. Ebenso gefährlich ist die fälschliche Beschuldigung, also wenn ein Kind sich den Regeln entsprechend verhält, es aber dennoch auf Grund des Merkmals „verurteilt“ wird. Hier könnten die bereits erwähnten „Risikofaktoren“, oftmals Stigmata aus dem Bereich der „phylogenetischen Stigmata“ ins Spiel kommen. Kinder mit bestimmtem familiärem Hintergrund etwa werden oft von vornherein als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen und ein solches vorab gefällttes Urteil kann zur Self-fulfilling-prophecy führen. Jedes abweichende Verhalten, das bei anderen Kindern womöglich ebenso auftritt, wird bei diesem Kind als Hinweis auf den sonderpädagogischen Förderbedarf gedeutet. Die soziale Herkunft des Kindes und die damit einhergehenden Sozialisationsprozesse führen nach Punter (1989, 31) zur Entwicklung bestimmter Verhaltensmuster und Persönlichkeitstheorien, die im Widerspruch zu den im Kindergarten geltenden Standards stehen können, was vor allem bei Kindern aus der unteren sozio-ökonomischen Schicht der Fall ist. Sie stellen damit Regelverletzungen dar, die dazu führen, dass dem Kind das Etikett „abweichendes Verhalten“ zugeschrieben wird. Bei einer Kumulation solcher Zuschreibungen

erhärtet sich die Wahrscheinlichkeit der Generalisierung vom „Kind mit gelegentlich abweichendem Verhalten“ zum „Abweichler“. Diese Etikette können durch das Eingreifen von Agenten sozialer Kontrolle, in diesem Fall jene Personen, die professionell im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs tätig sind, in ihrem Stigmatisierungsgrad entweder gesteigert werden, indem die Alltagstheorien der Kindergärtnerinnen bestätigt und entsprechende Schritte eingeleitet werden, oder die Devianzkarriere wird verlangsamt und das Problem des Abweichenden gelöst.

Wird bei einem Kind erkannt, dass auf Grund eines Merkmals sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, so hat die Kindergärtnerin immer noch zwei Möglichkeiten. Über die erste wird im Grunde nicht viel und gerne gesprochen, weshalb sie als „stille Integration“ bezeichnet wird. Das bedeutet, dass das Kind integriert wird, ohne dass es das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ bekommt, d.h. aber auch, dass die Vorteile der Kategorisierung und Etikettierung, wie etwa die Gewährung entsprechender Ressourcen etc., wegfallen. Das Kind wird behandelt wie ein Regelkindergartenkind. Das auffällige Merkmal bleibt, aber die Kindergartenpädagogin kann damit umgehen und lässt es nicht zu einem Stigma werden, das Stigmatisierung zu Folge hat. Die zweite Möglichkeit ist die, dass ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wird und das offizielle Integrationsprozedere beginnt. Dem Kind wird das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verpasst, was alle Vor-, aber auch alle Nachteile der Kategorisierung und Etikettierung mit sich bringt. Unter anderem die mögliche Konsequenz der Stigmatisierung, das heißt, des diskreditierenden Verhaltens anderer gegenüber dem / der Stigmatisierten. Die Selbstdefinition des Kindes passt sich an diese Fremddefinition von außen an und es wird tatsächlich zum „Abweichenden“, zum „Bedürftigen“. Eine Devianzkarriere ist nicht selten die Folge, denn die Etiketten sind oft schwer wieder aufzulösen und können in der Schulzeit und im späteren Lebensweg nachwirken.

Wie aber erfolgt eine so wichtige Entscheidung über die Kategorisierung und Etikettierung eines Kindes, die sein späteres Leben maßgeblich beeinflusst? Und sind sich jene Personen, die an diesem Prozess beteiligt sind, der Problematik einer möglichen Stigmatisierung überhaupt bewusst? Diesen Fragen soll im folgenden empirischen Teil der Arbeit auf den Grund gegangen werden.

5. Empirischer Teil

5.1 Vorwort

Es gilt dem empirischen Teil ein Vorwort voranzustellen, zumal der Weg hin zu diesem Forschungsvorhaben ein sehr interessanter Teil desselben ist. Zum ersten weil die persönlichen Erfahrungen von Erfolg und Niederschlag, Zusagen, Absagen und Verweigerungen ein Problembewusstsein in mir geweckt haben dafür, dass die Thematik in Niederösterreich eine offensichtlich sehr heikle sein dürfte. Zum zweiten zeigt dieser Weg sehr deutlich, welche bürokratischen, organisatorischen, juristischen und sonstigen Hürden bei der Erforschung eines Themas von solcher Brisanz, zumal es um Kinder mit Behinderungen geht, überwinden muss. Zum dritten, und das ist der wichtigste Grund für dieses doch sehr ausführliche Vorwort, kann aus all dieser Verweigerung und Ablehnung auch einiges geschlossen werden, was die Einstellung zu Integration und ihren Problemen und das Problembewusstsein in Bezug auf Etikettierung und Stigmatisierung betrifft.

Der Weg bis zur empirischen Untersuchung gestaltete sich von Anfang an als sehr schwierig, zeit- und energieaufwendig. Zunächst fand ich über mehrere Vorgespräche heraus, wie Kindergartenintegration überhaupt zustande kommt, wobei mir vor allem eine Kindergartenleiterin eine große Hilfe war: Die Eltern kommen zur Einschreibung in den Kindergarten und können hier bereits ihre Vermutung bezüglich des Vorliegens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs äußern. Ansonsten kann von jeder im Bereich der Kindergartenintegration professionell Tätigen bei der Einschreibung oder zu einem beliebigen Zeitpunkt während des Kindergartenjahres ein Verdacht auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf geäußert werden. Wird dieser von der heilpädagogischen Kindergärtnerin bestätigt, so wird ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet.

Auf der Grundlage dieses Wissens galt es nun, die richtige Methode zu finden, mit der dieses Verfahren untersucht werden konnte. Ich stieß auf zwei Möglichkeiten, nämlich eine teilnehmende Beobachtung eines solchen Verfahrens oder qualitative Interviews mit den Beteiligten. Ich beschloss meine Ideen mit der niederösterreichischen Landesregierung abzusprechen, was sich in mehrfacher Hinsicht als sehr schwierig herausstellte. Die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung gestaltete sich als schwierig und trotz allgemeinem und grundsätzlichem Interesse an meinem Forschungsvorhaben stieß selbiges auf Skepsis und Ablehnung, was mich auf die Brisanz des Themas aufmerksam machte. So

wurde der empirische Zugang mit der Begründung abgelehnt, dass damit der Datenschutz verletzt werden könnte, was sich bei Abklärung mit einem erfahrenen Juristen als Vorwand herausstellte. Meine Fragen zur Thematik wurden in einem Gespräch mit einer leitenden Beamtin in der Niederösterreichischen Landesregierung zwar beantwortet, aber mit der Information, dass es sich dabei um informelle Antworten handle, die in der Arbeit nicht verwendet werden dürften, zumal sonst rechtlich dagegen vorgegangen werden könne. Ich wurde darauf verwiesen, dass das Forschungsvorhaben vorab schriftlich bei der Landesregierung einzureichen sei. Der Versuch das Forschungsvorhaben in Wien umzusetzen in der Hoffnung, dass hier weniger bürokratische und organisatorische Hürden und eine größere Bereitschaft zur Unterstützung meiner Forschungsarbeit gegeben seien, scheiterte insofern als mir hier nach zahlreichen Versuchen der Kontaktaufnahme mitgeteilt wurde, dass ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Wien anders ablaufe, zumal hier die Entscheidung über das Vorliegen eines solchen im Wesentlichen von einem / einer PsychologIn getroffen werde und auch hier gelte es ein Forschungsvorhaben zunächst schriftlich einzureichen.

Ich entschied mich folglich, mein Forschungsvorhaben in schriftlicher Form bei der niederösterreichischen Landesregierung einzureichen und bekam etwa einen Monat später einen Bescheid zurückgesandt, der bestätigte, dass selbiges in der von mir beschriebenen Form durchführbar wäre, im öffentlichen Interesse liege und ich die Kindergärten eines niederösterreichischen Bezirks in Wiennähe betreten dürfe. Ich habe mich allerdings mit den einzelnen, von meinem Forschungsvorhaben betroffenen Personen auseinanderzusetzen und von ihnen jeweils eine Zusage für mein Vorhaben einzuholen. Die Einschränkung auf einen Bezirk war in mehrfacher Hinsicht notwendig. Zum einen, weil die Landesregierung eine Beschränkung forderte, zum anderen weil dadurch eine gewisse Vergleichbarkeit gegeben war und zum dritten weil es eine weitere bürokratische Hürde gewesen wäre sich mit verschiedenen Kindergarteninspektorinnen auseinanderzusetzen.

Im nächsten Schritt nahm ich mit der Kindergarteninspektorin Kontakt auf, aber die nächsten Termine für Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs standen erst im September an. Um bei diesen eine teilnehmende Beobachtung durchführen zu dürfen, galt es, sich mit der jeweiligen Gemeinde, den Kindergärten und Eltern in Verbindung zu setzen. Schlussendlich kam keine Beobachtung zu Stande, da aus unterschiedlichen Gründen eine solche von vornherein verweigert oder nach anfänglicher Zusage plötzlich wieder abgesagt wurde. Die angeführten Argumente bezogen sich darauf, dass die Eltern ohnehin schon gegen Integration und schwer zum entsprechenden Gespräch zu bewegen gewesen seien, weshalb

die heilpädagogische Kindergärtnerin es strikt ablehnte, die Anwesenheit einer zusätzlichen Person zu dulden. Ein weiteres Argument für die Ablehnung war die Befürchtung, der Datenschutz könne verletzt werden, die auch mit der Bestätigung des Juristen, dass dies nicht der Fall sei, nicht auszuräumen war. Auch wurde argumentiert, dass ohnehin schon so viele Leute anwesend seien, was bei etwas so Persönlichem nicht angemessen sei.

Da mir aber von allen Seiten die Möglichkeit eines Interviews angeboten wurde, entschied ich mich in Absprache mit der Landesregierung und der Kindergarteninspektorin dazu eine andere Methode der Datengewinnung zu wählen, aber auch hier taten sich unerwartete Probleme auf. Mein Forschungsvorhaben sprach sich schnell herum, es wurden anfängliche Zusagen wieder zurückgenommen oder nicht erinnert. Es war schwer, von den wenigen mobilen heilpädagogischen Kindergärtnerinnen zwei aufzutreiben, die bereit waren, ein Interview zu geben, und die meisten Kindergartenpädagoginnen gaben an, keine persönlichen Erfahrungen zu haben, da Integration die Sache der Kindergartenleiterin sei.

Der Weg bis zur eigentlichen Datengewinnung war also ein sehr langer, mit bürokratischen Steinen gepflasterter, wo ich auf sehr viel Ablehnung und Angst seitens meiner Ansprechpartnerinnen stieß. Es war aber nicht die oftmals als Argumente genannte Angst vor einer Verletzung der Rechte der Eltern oder Kinder zu der ausschlaggebende Grund für die negative Einstellung gegenüber meinem Forschungsvorhaben. Vielmehr hatten viele professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätige, wie sich dann im Laufe vieler Telefonate und Terminvereinbarungen, Absagen und Erklärungen herausstellte, Angst um ihre Existenz, die sie durch gewisse ihrer Erfahrung passierte Vorfälle gefährdet sahen. Es zeigte sich also schon alleine in der Erhebungsphase, dass die Thematik eine sehr heikle ist und dass es unter Umständen etwas zu verbergen geben könnte.

5.2 Methodisches Vorgehen

Im Zentrum des Forschungsinteresses dieser Arbeit steht, wie bereits in der Einleitung erwähnt, die Problematik der Kategorisierung, Etikettierung und Stigmatisierung durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei der Kindergartenintegration. Dabei geht es im Wesentlichen um zwei Punkte, nämlich zum einen darum, welche Kriterien für die Kategorisierung in und die daraus resultierende Etikettierung als „Regelkindergartenkind“, „Integrationskind im Regelkindergarten“ und „Integrationskind in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ herangezogen werden, und zum anderen darum, inwieweit bei den professionell im Bereich der Kindergartenintegration Tätigen ein Problembewusstsein für eine

mit dieser Kategorisierung einhergehende Etikettierung und unter Umständen eine daraus resultierende Stigmatisierung besteht. Diese Forschungsfragen legen eine empirisch-qualitative Herangehensweise nahe. Da die Kriterien für die Kategorisierung von Kindern nicht schriftlich festgehalten sind, nämlich weder in Form von Gesetzestexten, die eine solche regeln, noch als publizierte Reflexionen, die eine solche hinterfragen, gilt es bei den in der Praxis Tätigen nachzuforschen. Auch deren Problembewusstsein in Bezug auf Stigmatisierung kann nur über den direkten Kontakt mit den entsprechenden Personen eruiert werden. Dies kann nur ein empirisch-qualitativer Zugang leisten. *„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen. Empirisch bedeutet, dass theoretisch formulierte Annahmen an spezifischen Wirklichkeiten überprüft werden. ‚Systematisch‘ weist darauf hin, dass dies nach Regeln vor sich gehen muss“* (Atteslander 2003, 5, Hervorhebung im Original). Eine solche systematische, also regelgeleitete Abbildung und Abstrahierung der sozialen Wirklichkeit (a.a.O., 7) wird auch in dieser Forschung verfolgt, weshalb die Herangehensweise an die Beantwortung der Forschungsfragen sich folglich als empirisch-qualitative gestaltet. Sie setzt sich aus der Datenerhebung mittels qualitativem Interview und Datenauswertung mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zusammen, da sich diese Methoden im Vergleich mit verschiedenen anderen als für diese Forschung am angemessensten herausstellten. Diese Entscheidung führte zu folgendem, in Anlehnung an Osterkorn (2005, 80) entwickeltem Forschungsdesign:

Empirisch-qualitatives Forschungsdesign	
Theoretische Vorüberlegungen	• Erörterung der Problemstellung • Auseinandersetzung mit bisherigen Untersuchungen und Überlegungen • Ableitung des Forschungsdefizits und der Forschungsfragen für die eigene Forschung • theoretische Grundlage für die empirische Forschung
Datenerhebung	• problemzentrierte Interviews mit Interviewleitfaden nach Witzel (1985)

	• Schriftliche Informationen zur Thematik in Form von Formularen etc.
Datenaufbereitung	• Transkription • Gesprächsprotokolle
Datenauswertung	• Konstruktion eines Kategorienschemas • Analyse der einzelnen Interviews • gruppenmäßige Analyse der Interviews gegliedert nach professioneller Tätigkeit • generalisierende Analyse und Bezugnahme auf die theoretischen Grundlagen

Abb.2.: Empirisch-qualitatives Forschungsdesign

Die Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung sollen im Folgenden erläutert werden.

5.3 Datenerhebung

Die für dieses Forschungsvorhaben ausgewählte Methode der Datenerhebung entspricht im Wesentlichen dem problemzentrierten Interview nach Witzel (1985). „Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Methodenkombination bzw. -integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ (Witzel 1985, 230). Die Anordnung, Gewichtung und Modifizierung der einzelnen Methoden hängt jeweils vom zu untersuchenden Gegenstand ab, was Witzel (1985, 232) mit dem Begriff der „Gegenstandsorientierung“ als Kriterium für das problemzentrierte Interview betitelt. „Das bedeutet für die Methodenkombination des problemzentrierten Interviews, daß deren Teilelemente zunächst die prinzipielle Sicherstellung eines geeigneten Zugangs zu Handlungs- und Bewußtseinsanalysen bieten soll“ (a.a.O.). Bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben wurde der Dialogform des Interviews der Vorzug gegeben, um detaillierte Nachfragemöglichkeiten zu haben. Bei qualitativen, problemzentrierten Interviews handelt es sich um teilstrukturierte Interviews, die sich insofern gut zur Datengewinnung eignen, als sie „aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die

Abfolge der Fragen offen ist. Die Möglichkeit besteht ..., aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen. In der Regel wird dazu ein *Gesprächsleitfaden* benutzt“ (Atteslander 2003, 148, Hervorhebung im Original). Abzugrenzen ist es vom wenig strukturierten Interview, bei dem der / die InterviewerIn keinen Leitfaden hat und vom strukturierten Interview, wo Antwortkategorien vorgegeben sind und eine spontane Abweichung vom Fragebogen während des Interviews nicht vorgesehen ist. Der Vorteil des teilstrukturierten Interviews ist, dass ein Leitfaden mit all seinen Vorteilen vorhanden ist und dennoch offene Reaktionsmöglichkeiten des / der Interviewten angestrebt werden (a.a.O., 147f). „Der Leitfaden hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1985, 236). Der Interviewleitfaden hat also neben seiner Funktion als Richtlinie für den / die InterviewerIn zudem den Vorteil, dass eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews erleichtert wird (Mayring 2002, 69f), was in weiterer Folge für die generalisierende Analyse von Vorteil ist.

Witzel (1989, 236) führt als Instrumente der Datenerhebung durch das qualitative Interview neben dem Leitfaden noch den Kurzfragebogen, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum an. Aufgrund des sehr ausführlichen und umfassenden Interviewleitfadens, der in Kapitel 5.2.1 näher erläutert werden soll, wurde in der vorliegenden Studie auf einen Kurzfragebogen verzichtet. Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, um anschließend vollständig transkribiert werden zu können. Der Vorteil der Tonbandaufzeichnung besteht nach Witzel (1985, 237) darin, dass der gesamte Gesprächskontext, also auch die Rolle des Interviewers / der Interviewerin, erfasst werden kann und sich diese/r voll auf das Gespräch konzentrieren und nonverbale Elemente beobachten kann. Im Anschluss an die Gespräche wurde jeweils ein Postskriptum verfasst, das dazu dient, „einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden“ (a.a.O., 238).

Das zweite zentrale Kriterium des problemzentrierten Interviews, neben dem der *Gegenstandsorientierung*, ist das der *Problemzentrierung*, das heißt, dass der Ausgangspunkt der Forschung bei einer von dem / der ForscherIn wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung angesetzt wird. Daher gilt es nach Witzel (1985, 230) zunächst den Wissenshintergrund des / der ForscherIn zu systematisieren und offenzulegen, was in der vorliegenden Arbeit in den bisherigen theoretischen Ausführungen geschehen ist.

Ein drittes Kriterium ist das der *Prozessorientierung*. Witzel (1985, 233) bezieht sich hier auf das Sensitizing Concept von Blumer (1954), wenn er betont: „Es geht um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (a.a.O.). Im Zentrum des problemzentrierten Interviews steht eine Problemstellung, der sich der /die InterviewerIn bereits im Vorfeld der Forschung angenähert hat und die er / sie auf Grund von bereits bestehenden Forschungen bereits theoretisch analysiert und dargelegt hat, sodass bestimmte Aspekte herausgearbeitet wurden, die im Interviewleitfaden zusammengestellt worden sind und im Gespräch angesprochen werden (Mayring 2002, 67).

Bei den Interviews selbst wurde versucht, eine Haltung des freundlichen Gewährenlassens einzunehmen, um einerseits eine zu ablehnende Haltung und damit eine steife Atmosphäre zu verhindern und andererseits die eigenen Interessen und Meinungen herauszuhalten um eine Beantwortung der Fragen im Hinblick auf die soziale Erwünschtheit zu vermeiden.

„Der Interviewer (soll sich) bis zu einem gewissen Grade zurückhalten; er sollte einen seriösen Eindruck machen und deutlich werden lassen, daß er das Interview ernst nimmt. Gleichzeitig sollte er keinen zu steifen Eindruck machen. (...) In seinen Reaktionen muß sich der Interviewer in engen Grenzen halten – es ist sogar Grundprinzip jeder Befragung, dass der Interviewer versuchen muß, seine eigene Einstellung zum Untersuchungsgegenstand zu verbergen. Er darf auch kein Befremden oder Mißbilligung über irgend etwas zeigen, was der Befragte sagt, und auch nicht enthusiastisch nicken, wenn der Befragte die eigenen Ansichten des Interviewers zum Ausdruck bringt. (...) Es hat sich als ein wirksamer Kompromiß herausgestellt, daß der Interviewer eine Haltung freundlichen Gewährenlassens annimmt. Er lacht über die Witze des Befragten, er macht Ausrufe, wenn der Befragte etwas sagt, das offensichtlich Erstaunen erregen soll ..., macht unterstützende Bemerkungen ... Er meidet jedoch gewissenhaft eine direkte Zustimmung oder Ablehnung der Einstellung des Befragten ...“ (Maccoby / Maccoby 1974, 63, zit. n. Atteslander 2003, 152).

Zum Zwecke eines ungestörten Gesprächsflusses wurde nicht nur die Haltung des freundlichen Gewährenlassens eingenommen, sondern gelegentlich, wenn notwendig, vom Interviewleitfaden abgewichen und nach den zentralen Kommunikationsstrategien des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 245) vorgegangen. Diese setzen sich zusammen aus: Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierung, spezifische Sondierung und Ad-hoc-Fragen. Es wurde eine relativ allgemeine Einstiegsfrage gestellt, da eine solche nach Witzel (1985, 245) erzählerisch ausgestaltet werden kann, ohne das Augenmerk auf einen bestimmten Aspekt der Problemstellung zu beschränken. Bei der Kommunikationsstrategie der allgemeinen Sondierung geht es um die „Spezifizierung einzelner Sachverhalte und Zusammenhänge, die in den Alltagsselbstverständlichkeiten verborgen liegen, an die man sich

aus verschiedenen Gründen nicht erinnert oder die ganz einfach ein Moment der Vielfalt von angesprochenen Problemfeldern betreffen, mit dem sich der Interviewer glaubt näher beschäftigen zu müssen“ (a.a.O., 246f). Es wurde in der vorliegenden Studie versucht, solche einzusetzen und entsprechende von Witzel (1985, 247) beispielhaft genannte Fragemuster zu verwenden, wie etwa: „Was passiert da im Einzelnen?“.

Während die allgemeine Sondierung vorwiegend materialgenerierende Funktion hat, dient die spezifische Sondierung vor allem der Verständnisgenerierung. Sie besteht aus Intervieweingriffen wie Zurückspiegelung, Verständnisfragen oder Konfrontationen, die dazu dienen Erzählsequenzen oder Darstellungen und Zusammenhänge nachvollziehen zu können. Die Zurückspiegelung ist eine Art Bilanz, ein Interpretationsangebot des / der Interviewers / Interviewerin, das dem / der Befragten die Explikation zurückspiegelt, ihm / ihr Korrekturmöglichkeiten für seine / ihre Darstellungen bietet und ihm / ihr als Strukturierungshilfe dient. Mit Hilfe von Verständnisfragen und Konfrontationen wird der / die Interviewte gezwungen, an seinen / ihren Explikationen zu arbeiten und seine / ihre Realitätskonstruktionen offen zu legen (a.a.O., 247f). „Existierende Diskrepanzen können so vom Befragten aufgrund der Entfaltung der Problematik und damit zusammenhängender Gedächtnisstimulationen ausgeräumt werden oder bleiben als Ergebnis der Exploration bestehen, wenn der Befragte diese Widersprüchlichkeiten nicht weiter auflösen kann, weil sie objektiv existieren, gesellschaftlichen Widersprüchen entsprechen, die für ihn Entscheidungsdilemmas mit sich bringen“ (a.a.O., 248).

Jene Themengebiete, die von dem / der Befragten nicht erschöpfend behandelt wurden, müssen mit Ad-hoc-Fragen abgedeckt werden (a.a.O., 250). Die hier genannten Kommunikationsstrategien nach Witzel wurden auch in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt, wobei der Interviewerin die praktische Aufgabe zukam, im Gespräch selbst entscheiden zu müssen, wann eine solche zu Gunsten der Erhaltung des Erzählflusses und der Erzählungs- und Verständnisgenerierung eingesetzt werden sollte. Paraphrasierungen, also Zusammenfassungen des Gesagten, wurden daher je nach Empfinden der Interviewerin an jenen Stellen eingebracht, wo sowohl der Interviewerin, als auch der Interviewten die Möglichkeit gegeben werden sollte, ihre Gedanken zu strukturieren, das Gesagte zu reflektieren oder eventuelle Missverständnisse zu korrigieren, denn sie „integrieren die Aussagen im Interview in einen allgemeinen Zusammenhang, zeigen Erfahrungskompetenzen, und machen die Inhalte redundant. Gleichzeitig zeigen sie, ob der Gesprächsinhalt auch ‚richtig‘ verstanden wurde“ (Froschauer / Lueger 1992, 46). Die

Paraphrasierungen wurden an jenen Stellen vermieden, wo eindeutige, ausführliche Erklärungen gegeben wurden, die keiner näheren Erläuterung und Nachfrage bedurften.

5.3.1 Interviewleitfaden

Bei der Formulierung des Interviewleitfadens, wie er im Anhang nachzulesen ist, waren zwei Komponenten von besonderer Bedeutung. Zum einen die inhaltliche Formulierung der Fragen, zum anderen die sprachliche Formulierung. Inhaltlich war es wichtig, dass es sich um offene Fragen handelte, denn die „*offene Frage* enthält keine festen Antwortkategorien“ (Atteslander 2003, 161, Hervorhebung im Original). Das war insofern von Bedeutung, als eine offene Reaktionsmöglichkeit der Interviewten angestrebt wurde. Trotz inhaltlicher Komplexität der Fragen galt es, diese sprachlich möglichst einfach und nachvollziehbar zu gestalten, um ein Stocken im Erzählfluss oder Missverständnisse zu verhindern. Dazu wurde auf möglichst einfache, klare, offene Fragen zurückgegriffen. Um bei sehr komplexen Fragen nicht auf vorgegebene Antwortkategorien zurückgreifen zu müssen, diese aber trotzdem verständlich zu machen, wurde im Bedarfsfall auf Beispiele zurückgegriffen, die von der Interviewten aufgegriffen werden konnten, aber nicht mussten. Die sprachliche Formulierung hatte nicht nur insofern eine große Bedeutung, als sie die Offenheit der Fragen garantieren sollte, sondern auch insofern, als das Thema ein eher heikles war – die „im Fragebogen fixierte Sprache *ist* nicht nur soziale Realität, sondern sie *schafft* auch soziale Realität beim Befragten, indem sie das verbale Verhalten des Befragten steuert“ (Atteslander 2003, 120, Hervorhebung im Original). Die Interviewten sollten sich durch die Frage weder einer Wertung, noch einer Kritik ausgesetzt fühlen, sondern lediglich ihre Erfahrungen aus der Praxis kundtun. Um eine etwaige anklagende Färbung der Fragen zu verhindern wurden Meinungen anderer Personen sowie die Erfahrungen aus dem Probeinterview miteinbezogen. Die Formulierung der einzelnen Fragen basierte auf der thematischen Auseinandersetzung, wie sie bereits in der theoretischen Vorarbeit geleistet wurde. Die Fragen wurden von Alternativfragen unterstützt, die lediglich in der Formulierung, nicht aber im Inhalt von den jeweiligen Fragen abwichen, wodurch Frage und Alternativfrage je nach Geschmack ausgewechselt werden konnten. Sie fanden dort ihren Einsatz, wo die Interviewte die Frage nicht verstand und wo es notwendig war, diese noch einmal in anderen Worten zu formulieren (Mayring 2002, 69). Zudem wurden zu den einzelnen Fragen, die sehr umfassend und offen formuliert waren, Zusatzfragen entwickelt, die dann zum Einsatz kamen, wenn die Interviewte diese Themenbereiche nicht von sich aus schon bei der Beantwortung der Frage

miteinbezogen hatte. Sie funktionierten als Stütze, um ein genaueres Eingehen und Vertiefen der Problematik zu ermöglichen, wenn die Interviewte zu sehr an der Oberfläche blieb.

Im Anschluss an die inhaltliche und sprachliche Formulierung galt es, die Fragen in eine logische Reihenfolge zu bringen. Sie wurden in thematisch zusammengehörige Fragen gruppiert und sowohl die einzelnen Fragen innerhalb der Gruppen, als auch die Gruppen selbst wurden in eine logisch nachvollziehbare Reihenfolge gebracht. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Reihenfolge vom Allgemeinen zum Speziellen und vom Einfachen zum Komplexen eingehalten wurde. Daraus ergab sich folgende Gliederung des Interviewleitfadens:

Erläuterungen
Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Kategorisierung
Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung
Problembewusstsein in Bezug auf Integration
Abschlussfrage
Abschluss

Der Leitfaden enthält einen vorformulierten Gesprächseinstieg, bei dem noch einmal Sinn der Studie und Vorgehen beim Interview erläutert wurden.

Danach ging es direkt mit dem ersten Themenkomplex weiter, bei dem versucht wurde, den formalen Ablauf eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von der Einleitung der Integration bis zur tatsächlichen Praxis derselben zu erörtern. Dazu galt es, zunächst herauszufinden, von wem und unter welchen Umständen ein solches Verfahren eingeleitet wird, welche Themen und Argumente in einem Integrationsgespräch von den einzelnen ExpertInnen angesprochen werden und welche Gewichtung diesen zukommt. Außerdem galt es herauszufinden, was im Falle einer Entscheidung gegen Integration passiert und wie oft dies der Fall sei. Diese Kategorie beinhaltet nicht nur die eigenen Argumente für oder gegen Integration, sondern es ging darum herauszufinden, ob es Regelmäßigkeiten in Ablauf und Inhalt des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gibt, die auf Vorurteile und Stereotypen zurückzuführen und damit schon ein Hinweis auf Stigmatisierungen bestimmter Personen oder Personengruppen sein könnten. Bei diesem Themenkomplex wurde darauf geachtet, eine sehr

einfache, relativ allgemeine und offene Einstiegsfrage zu wählen, um damit zum Erzählen anzuregen.

Im zweiten Teil des Fragebogens, einem der Hauptteile für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, ging es darum, welche Kriterien dazu dienen, den sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen zu können und welche herangezogen werden, um zwischen Integration im Regelkindergarten und in der heilpädagogischen Gruppe zu differenzieren. Dabei war es wichtig, nicht nur die bewussten Kriterien, sondern auch die so genannten „Risikofaktoren“ oder „heimliche Kriterien“ mit einzubeziehen. Darunter sollen jene Kriterien verstanden werden, die die Entscheidung der im Bereich der Kindergartenintegration professionell Tätigen beeinflussen, wobei dieser die Beeinflussung entweder gar nicht bewusst ist, oder ihr ist das Ausmaß des Einflusses auf ihre Entscheidung nicht bewusst. Das heißt es handelt sich um Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Einleitung eines Integrationsverfahrens und der tatsächlichen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von vornherein, also schon vor dem offiziellen Integrationsgespräch, erhöhen, indem sie Erwartungen, Erfahrungen und / oder Vorurteile der in der Kindergartenintegration Tätigen entsprechen, denen zu Folge Kinder mit eben diesem Merkmal mit besonders hoher Wahrscheinlichkeit sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Der dritte Themenkomplex ist vor allem für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage von besonderer Bedeutung, weil es hier um die stigmatisierenden Auswirkungen der Etikettierung geht. Zunächst steht dabei im Fokus der Betrachtung, ob eine Etikettierung Auswirkungen auf das Kind während des Kindergartenbesuches hat und inwieweit solche von den im Bereich der Kindergartenintegration praktisch Tätigen als stigmatisierend empfunden werden. In einem zweiten Schritt geht es darum abzuklären, inwieweit eine Stigmatisierung über den Kindergarten hinaus im Sinne einer Devianz-Karriere, also einer Diskreditierung auf Grund des Etiketts die die Karriere bestimmt und in eine gewisse Bahn lenkt, von den Befragten angenommen wird. Im Zusammenhang damit galt es zudem herauszufinden inwieweit eine einmal erfolgte Etikettierung rückgängig gemacht werden kann und in der Praxis überprüft wird bzw. inwieweit eine solche als stabil und unveränderlich hingenommen wird. Weiters war es wichtig abzuklären, inwieweit eine Etikettierung des Kindes eine Stigmatisierung der Eltern zu Folge haben könnte bzw. inwieweit diesbezüglich ein Problembewusstsein bei den Befragten vorhanden ist.

Der letzte Fragebereich befasst sich mit dem Problembewusstsein in Bezug auf Integration, d.h. wie die Einstellung der einzelnen im Kindergartenbereich professionell Tätigen zur „offiziellen“ Integration ist, was insofern von Bedeutung ist, als die Einstellung zur

Integration im Allgemeinen im Zusammenhang mit der Frage nach dem Problembewusstsein in Bezug auf eine solche stehen. Zudem wurde die Haltung zur Alternative, nämlich der „stillen Integration“, d.h. einer Integration ohne Etikettierung, weil ohne Integrationsvereinbarung, eruiert, weil hieraus das Problembewusstsein in Bezug auf Etikettierung und eine damit verbundene Stigmatisierung geschlossen werden kann.

Die Abschlussfrage wurde so gewählt, dass sie dem Gespräch eine positive Wendung gab. Das war vor allem insofern von Bedeutung, als das Gespräch sonst mit Aussagen zur „stillen“ Integration geendet hätte, was erwartungsgemäß für die Interviewten eine unangenehme Thematik sein könnte.

Es folgte eine Danksagung und Verabschiedung.

5.3.2 Die Erhebungsphase

Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik galt es, Interviewpartnerinnen zu finden. Da in einem Integrationsgespräch sehr viele verschiedene Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen anwesend sind bzw. sein können, und um dennoch eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews garantieren zu können, musste zunächst der Erhebungsraum auf einen Bezirk eingegrenzt werden. Diese Forschung beschränkt sich somit auf einen niederösterreichischen Bezirk in der Nähe von Wien. Es wurden also sämtliche Kindergärten im gewählten Bezirk telefonisch kontaktiert, über das Forschungsvorhaben informiert und um Teilnahme an der Studie gebeten. Interessant war, dass die Kindergartenpädagoginnen das Gespräch stets an die Kindergartenleiterinnen weitergaben mit der Erklärung, sie hätten mit Integration keine persönlichen Erfahrungen, da dafür die Leiterin zuständig sei. Es war also schwierig, Kindergartenpädagoginnen zu finden, die diesbezüglich Erfahrungen aufwiesen und sich zu einem Interview bereit erklärten. Auch die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen waren schwer zu erreichen, zumal sie mobil sind und damit in verschiedenen Kindergärten arbeiten. Nach einer telefonischen Erstkontaktaufnahme folgte eine weitere mit Terminvereinbarung für das Interview.

5.3.3 Interviewpartnerinnen

Insgesamt wurden sieben professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätige interviewt. Das erste Interview fungierte als Probeinterview, da sich aber keine Notwendigkeiten von Änderungen ergaben, soll auch dieses in die Analyse miteinbezogen werden. Damit

interviewte ich drei Kindergartenleiterinnen, zwei Kindergartenpädagoginnen aus jeweils anderen Kindergärten und zwei mobile heilpädagogische Kindergärtnerinnen.

5.4 Datenaufbereitung

Bei der Transkription der Interviews wurde darauf geachtet, dass Dialekt und sprachliche Besonderheiten beibehalten wurden. Alltagssprachliche Laute wurden im Sinne der Transkriptionsregeln nach Froschauer und Lueger (1992, 88) verschriftlicht:

I (= Interviewer), A, B, C... (=Befragte)	Kodierung der GesprächsteilnehmerInnen
-----	bei Pausen, ein Bindestrich pro Sekunde
(A1 lacht)	für nichtverbale Äußerungen
>Telefon läutet<	für situationsspezifische Geräusche
Mhm, äh...	Hörersignale oder gesprächsgenerierende Beiträge als normalen Text anführen
<u>Etwa so</u>	bei auffälligen Betonungen
(...)	bei Unverständlichkeit der Aufnahme, pro Sekunde ein Strich
(etwa so)	vermuteter Wortlaut bei schlechtverständlicher Stelle
E t w a s o	bei gedehnter Sprechweise

Im Anschluss an jedes Interview wurde ein Postskriptum nach den Kriterien von Froschauer und Lueger (1992, 87) verfasst:

1. Zustandekommen des Interviews
2. Milieubedingungen (Gebäude, Einrichtung, Empfang, beobachtete Interaktionen etc.)
3. Rahmenbedingungen (Zeit, Dauer, Raum, Anwesende etc.)
4. Gesprächsverlauf (Dynamik, Auffälligkeiten, Gefühle etc.)
5. vermutete Auswirkungen der sozialen Situation auf die Aussagen
6. Geschehnisse vor oder nach dem „offiziellen“ Interview
7. Annahmen zum Interview betreffend:
 - Bedeutung des Interviews für die Befragte
 - potentielle Auswirkungen des Zustandekommens auf das Interview
 - interessante Textstellen
 - Schlüsse vom Interviewkontext auf das untersuchte System

Für die Datenauswertung lagen nun als Ergebnis der Erhebungsphase folgende Materialien vor:

- Sieben Interviews
- Sieben Zusatzprotokolle
- Formulare zur Kindergartenintegration, die ich von den Interviewten erhielt

5.5 Datenauswertung

Die Auswertung der vorliegenden Interviews erfolgte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dabei wurden zunächst die Interviews einzeln, danach zusammengefasst nach Funktionen analysiert und im Anschluss daran erfolgte eine generalisierende Analyse, die einen Rückbezug auf die Forschungsfrage und die theoretischen Vorüberlegungen darstellt.

Die Methode der Inhaltsanalyse stellte sich als geeignet heraus, weil es ihr Ziel ist, „Rückschlüsse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche Phänomene“ (Lamnek 1995, 172) zu ziehen. Nach Mayring (1997, 13) will Inhaltsanalyse in Texten fixierte Kommunikation analysieren und dabei systematisch, d.h. regel- und theoriegeleitet vorgehen, indem sie den Text mit einem am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet. Dabei verfolgt sie das Ziel Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Auch in dieser Forschung geht es darum, aus vorwiegend sprachlichem Material solche Rückschlüsse zu ziehen, die Aufschluss über das praktische Handeln der Befragten geben. Dabei soll theoriegeleitet vorgegangen werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse liegt insofern nahe, als sie der Auswertung bereits erhobenen Datenmaterials dient, „und das heißt, sie dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs“ (Lamnek 1995, 173). Beim vorliegenden Forschungsvorhaben geht es nicht um „Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen“, wie dies nach Mayring (1997, 16) bei quantitativen Analysen der Fall ist, sondern es wird angestrebt, wie das für die qualitativ-verstehende Inhaltsanalyse typisch ist, „die volle Komplexität ihrer Gegenstände erfassen zu wollen“ (a.a.O., 18).

Nach Mayring (1997, 58) lassen sich drei grundlegende Formen des Interpretierens unterscheiden, nämlich die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Bei der Zusammenfassung ist es Ziel der Analyse, das Material durch Abstraktion so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte in überschaubarer Form übrig bleiben. Diese stellen

immer noch ein Abbild des Grundmaterials dar. Bei der Explikation geht es darum, zu einzelnen fraglichen Textstellen Datenmaterial heranzutragen, das diese erläutert. Die dritte Form ist die Strukturierung: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (a.a.O.). Von diesen Grundformen des Interpretierens leitet Mayring die von ihm vorgestellten Modelle der qualitativen Inhaltsanalyse ab. Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse unterscheidet er wiederum vier Arten, je nach Strukturierungsgesichtspunkt:

„Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten kann eine innere Strukturierung herausgefiltert werden (*formale Strukturierung*); es kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert oder zusammengefasst werden (*inhaltliche Strukturierung*); man kann auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben (*typisierende Strukturierung*); schließlich kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden (*skalierende Strukturierung*)“ (a.a.O., 59, Hervorhebung im Original).

In dem vorliegenden Forschungsvorhaben kam die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse zur Anwendung. Diese setzt sich nach Mayring aus acht Schritten zusammen:

Zunächst gilt es die Analyseeinheit zu bestimmen. Dabei werden die *Kodiereinheit*, also der kleinste Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf, die *Kontexteinheit*, also der größte auszuwertende Textbestandteil, und die *Auswertungseinheit*, die Reihenfolge der Textteile, festgelegt (a.a.O., 53). In dieser Studie schien die Codierung in Sinneinheiten als vorteilhaft, damit keine größeren Sinnstrukturen verloren gehen.

In einem zweiten Schritt werden nach Mayring (1997, 83f) die Strukturierungsdimensionen festgelegt. Diese Festlegung erfolgt theoriegeleitet. Im vorliegenden Forschungsvorhaben wurden die Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet.

Im nächsten Schritt gilt es, die Strukturierungsdimensionen weiter zu differenzieren und zu einem Kategoriensystem zusammenzustellen (a.a.O., 83). Die Strukturierungsdimensionen wurden also so differenziert, dass ein Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien entstand, die sich aus der Fragestellung, dem Interviewleitfaden und den Interviewtranskriptionen ergaben.

Der vierte Schritt besteht nach Mayring (1997, 84) in der Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln. Es galt also, mittels Definitionen genau festzuhalten, wann ein Materialbestandteil unter eine bestimmte Kategorie oder Subkategorie fällt. Dazu wurden Beispiele aus den Interviewtranskripten als Ankerbeispiele herangezogen und bei Unsicherheiten bezüglich der Abgrenzung zweier Kategorien wurden Kodierregeln verfasst,

die festlegen, ob ein Materialbestandteil einer bestimmten Kategorie zuzuordnen ist oder nicht.

Es folgt ein Materialdurchlauf mit Fundstellenbezeichnung (a.a.O.), wie er auch in dieser Studie durchgeführt wurde. Das heißt, dass das Material durchgegangen wurde und dabei jene Textstellen markiert wurden, in denen die jeweilige Kategorie angesprochen wird. Diese wurden dann herausgeschrieben und in das Kategorienschema eingetragen. Der Probedurchlauf diente der Kontrolle des Kategorienschemas und ermöglichte eine Erprobung und Adaption der Kategorien, Definitionen und Kodierregeln.

Der sechste Schritt besteht aus dem eigentlichen Materialdurchlauf mit Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen (a.a.O.). Die einzelnen Interviewtranskripte wurden also mehrmals durchgegangen und auf Materialbestandteile, die den im Kategorienschema aufgenommenen Kategorien entsprechen, hin untersucht. Dabei wurden die entsprechenden Textstellen mit unterschiedlichen Buntstiften markiert und eventuell aufkommende eigene Gedanken daneben notiert. Die markierten Textstellen wurden in die entsprechenden Kategorien des Schemas eingefügt und es folgte eine nochmalige Überprüfung.

Ein siebter Schritt sieht eine Überarbeitung und gegebenenfalls eine Revision von Kategoriensystem und Definitionen vor (a.a.O.). Die Kategorien und Definitionen wurden bei der Analyse und der Zuteilung der Textstellen zu den Kategorien überprüft, eine Revision stellte sich aber als nicht notwendig heraus. Die Formulierung von Kodierregeln dagegen war unumgänglich.

In einem letzten Schritt hat die Ergebnisaufbereitung zu erfolgen (a.a.O.). Zunächst wurde eine Einzelanalyse jedes Interviews durchgeführt. Dabei sollte das Charakteristische der einzelnen Interviews herausgearbeitet werden. Die im Hinblick auf die Forschungsfragen wesentlichen Aspekte der einzelnen Interviews wurden noch einmal extra herausgearbeitet, um eine Zusammenschau der wichtigsten Ergebnisse zu haben. Im Anschluss daran erfolgte eine Zusammenschau der Interviews nach ihrer professionellen Tätigkeit. Das heißt die Kindergartenleiterinnen, die Kindergartenpädagoginnen und die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen wurden jeweils miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, um feststellen zu können, inwieweit bestimmte Ansichten, Aussagen, Praktiken etc. mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Funktion zusammenhängen könnten. In einem letzten Schritt wurde eine generalisierende Analyse gemacht, um zu allgemeinen Erkenntnissen zu gelangen, die über die einzelnen Interviews hinausgehen. Die Analysen erfolgten unter Rückbezug auf die Forschungsfragen.

Die Auswertung des Datenmaterials führte zu den nun folgenden Ergebnissen:

5.6 Untersuchungsergebnisse

Frau A

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Frau A beschreibt aus ihrer Position als Kindergartenleiterin den Ablauf des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als einen scheinbar sehr harmonischen, reibungslosen, zumal es in den bisherigen „Fällen“ immer offensichtlich gewesen sei, wann ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorgelegen habe und ein entsprechendes Verfahren einzuleiten war, was zumeist von ihr selbst, im „besten Fall“ von den Eltern gemacht werde. Das weitere Vorgehen kommt nach Frau As Schilderungen eher einem formalen Prozedere gleich, bei dem das Vorliegen eines Förderbedarfs inoffiziell schon feststehen dürfte. Dies lässt sich daraus ableiten, dass bisher noch kein Verfahren eingeleitet wurde, bei dem kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde und es weder Unstimmigkeiten bezüglich des Vorliegens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, noch Uneinigkeiten darüber gegeben habe, wo das Kind integriert werden soll. Man konzentriere sich vor allem auf die Schaffung der entsprechenden, für die Integration notwendigen Rahmenbedingungen, wie Kinderzahlreduzierung und den Einsatz von Stützkräften:

„Ja, ganz wichtig sind die Rahmenbedingungen, weil sie nicht nur das Integrationskind, sondern alle Kinder der Gruppe betreffen und auch das Personal, das dort, hier arbeitet, damit alles ineinander treffen kann, damit äh eine Integration nicht nur für das Kind mit dem erhöhten Förderbedarf statt findet, sondern auch für die Kinder, die die anderen in der Gruppe sind, die ja sozial sehr viel lernen aus so einer Situation.“

Die ExpertInnen, die hierarchisch auf einer Ebene stehen, hätten jede ihren Fachbereich im Integrationsgespräch einzubringen und würden in ihren Argumenten gleiche Gewichtung erfahren:

„Naja, es hat jeder, jeder seinen seinen Stellenwert beim Integrationsgespräch. Es bringt halt jeder seine Ge-, seine Wichtigkeiten vor. Die Gemeinde bezüglich Kinderzahlreduzierung oder Stützkraft, wenn sie Einwände hat, die Kindergartenpädagogin und die Leiterin im, im pädagogischen Bereich und die Inspektorin, wenn sie dabei is, die das eher überblickt, und die Heilpädagogin, die halt dann mehr auf den Förderbedarf eingehen kann, des einzelnen Kindes.“

- Kriterien

Frau A setzt das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs weitgehend mit dem Vorliegen eines medizinischen Gutachtens über eine Behinderung fest. Das Vorliegen eines medizinischen Gutachtens dürfte aber nicht nur ein offenes, sondern zugleich ein verstecktes Kriterium sein, weil es nicht nur zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs hinzugezogen und in die Entscheidung miteinbezogen wird, was Frau A offen zugibt, sondern diese Entscheidung vorwegzunehmen scheint, wie folgende Aussage nahe legt: „Ja, ja. Natürlich ähm, der ärztliche Befund, wenn ma einen hat, das is natürlich a klare Richtlinie.“ D.h. bei Kindern mit einer medizinischen Diagnose über eine Behinderung sei auf Grund des Gutachtens schon jeweils vor Kindertageeintritt klar gewesen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege, weil diese Gutachten nach Frau A „eindeutig“ seien und als „klare Richtlinie“ bei der Zuschreibung fungieren. Dadurch wird das medizinische Gutachten zu einem heimlichen Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Neben dem medizinischen Kriterium des Vorliegens einer Behinderung spielt auch das Kriterium der Ressourcen eine große Rolle. Zum einen sei es entscheidend bei der Bestimmung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, denn die bestehenden finanziellen Ressourcen haben Einfluss darauf, ob Kinder, die sich im Grenzbereich „sonderpädagogischer Förderbedarf – ja oder nein“ bewegen, einen solchen zugeschrieben bekommen oder nicht. Zum anderen spielen die Ressourcen bei der Bestimmung des Integrationsortes, also Regelkindergarten oder heilpädagogisch-integrative Gruppe eine wichtige Rolle, denn die Kinderanzahl bestimme, wo ein Kind integriert werden kann, wobei man versuche, einzelne Kinder eher im Regelkindergarten unterzubekommen.

Neben dem medizinischen Gutachten und den Ressourcen führt Frau A als weiteres Kriterium den Eindruck der jeweiligen Kindergartenpädagogin bzw. Kindergartenleiterin von dem Verhalten des Kindes an: „Ansonsten, ja, geht’s um den Eindruck, den man vom Kind hat amal am Anfang.“ Sie beurteile das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch Beobachtung des Verhaltens im Kindergartenalltag, also dessen Spiel, Sprache, Bewegung und Koordination etc.

Zusätzlich bezieht Frau A in ihre Überlegungen auch die Vorgeschichte des Kindes und Erzählungen der Eltern in ihre Beobachtungen mit ein. Hier interessiert scheinbar vor allem die auf die Behinderung bezogene Vorgeschichte des Kindes. „wenn scho Therapien stattgefunden haben, wenn a Frühförderung war, des is ja alles wichtig des zu wissen, damit man darauf aufbauen kann.“

Neben diesen „offiziellen“ Kriterien gibt es laut Frau A keine speziellen Situation bzw. „Typen“ von Kindern, bei denen man mit größerer Wahrscheinlichkeit von einem sonderpädagogischen Förderbedarf ausgehen könne. Hier spiele weder Muttersprache, noch die familiäre Konstellation oder gar eine bestimmte Behinderung eine Rolle, sondern es gelte, sich das Kind im Einzelfall anzusehen und danach zu entscheiden, denn „Vorurteile soll man eher hinten anhalten“. Eine Aussage während des Interviews lässt allerdings darauf schließen, dass sehr wohl bestimmte Vorbehalte vorliegen, nämlich gegenüber bestimmten Behinderungen, die sie als „offensichtlich“ und damit eindeutige Fälle eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bezeichnet: „ich hab äh nur Kinder gehabt wo, wo es offensichtlich war, dass ein, ein Bedarf, ein sonderpädagogischer Bedarf ist, äh eher mit geistiger Behinderung oder mit Mehrfachbehinderung.“ Frau A setzt somit starke Behinderungen, also Behinderungen mit starker Visibilität, wie etwa Mehrfachbehinderungen, mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gleich und meint, dass bei diesen Kindern schon vor Kindertageeintritt ein solcher festgestanden habe. Behinderungen mit hoher Visibilität wären hier also neben den genannten Kriterien ein „Risikofaktor“ für die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Neben der Visibilität der Behinderung ist auch die Einstellung der Eltern als „heimliches Kriterium“ zu nennen. Sind nämlich die Eltern gegen Integration, so gilt es nach Frau A dies zu akzeptieren und das Kind bliebe in Folge als Regelkindertageeintritt im Kindertage, sofern keine „grogen Störungen“ vorliegen. Wenn also die Einstellungen der Eltern auch nicht direkt als Kriterium genannt und Frau A scheinbar als solches nicht bewusst sind, spielen sie doch insofern eine große Rolle, als sie entscheidend sein können für die Kategorisierung des Kindes.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Frau A sieht keine Auswirkungen der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auf die Interaktionen im Kindertage. Sie selbst werde zwar sensibler in ihrem Verständnis gegenüber dem Kind, verändere ihr Verhalten aber nicht und auch das der anderen Kinder bleibe gleich. Es könne sich nur das Verhalten des Kindes selbst ändern, indem es therapeutische Fortschritte mache.

Für die Eltern dagegen habe die Feststellung Auswirkungen, weil sie anerkennen müssen, dass mit ihrem Kind etwas nicht in Ordnung sei. Dieser Schritt sei unabdingbar für eine Integrationsvereinbarung.

Obwohl die Eltern einen gewissen Einfluss auf die Etikettierung haben und es spontan angesetzte Kontrollen zur Überprüfung der Integrationssituation gibt, ist eine Etikettierung, wenn sie einmal verhängt wurde, beinahe irreversibel. Theoretisch kann ein sonderpädagogischer Förderbedarf zwar jederzeit aufgehoben werden, nach Frau A sei dies aber in der Praxis noch nie auf Wunsch der Eltern möglich gewesen, sondern maximal beim Übertritt in die Schule. Dies könnte daran liegen, dass Frau A bisher nur Kinder mit geistiger Behinderung oder Mehrfachbehinderung als Integrationskinder hatte, bei denen die sonderpädagogische Unterstützung zumindest ihrer Ansicht nach längerfristig notwendig war, auch wenn sich die Eltern dagegen sträubten.

Die Möglichkeit zur Weitergabe der Integrationsvereinbarungen unterstütze Frau A, weil die Schule dann besser auf das Kind eingehen und dort ansetzen könne, wo der Kindergarten mit seiner Förderung stand. Gleichzeitig sieht sie aber vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern den Nachteil, dass das Kind durch die Weitergabe eine Vorprägung haben könne.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Frau A sieht Integration als durchwegs positiv und anstrebenswert an und betrachtet sie als Chance für die Kinder mit und ohne Behinderung in ihrem sozialen Verhalten etwas dazuzulernen:

„Jo ich find es, ich find es auch richtig, dass die Kinder a Möglichkeit bekommen, den Regelkindergarten oder a heilpädagogische Gruppe zu besuchen, weil das afoch sozial ganz wichtig is. Auch für die Kinder, die nicht klar Beeinträchtigung haben, für die is das wichtig, solche Kontakte zu haben. Wir haben amal a mehrfachbehindertes Kind gehabt, der ähm, wo, wo dann die Mutter gsagt hat, die z’erst sehr skeptisch [wor] ihn überhaupt in den Kindergarten zu geben, aber sie war dann so froh, weil die Kinder dann, wenn sie in dem Ort weg waren und er in seinem Wagen gelegen hat, hingegangen sind und ihn einfach begrüßt haben, weil sie ihn gekannt haben und weil das sie vertraut war. Ansonsten, wenn er den Kindergarten net besucht hätte, hätt’s eben kein Kind angeschaut, weil er niemanden gekannt hätte und weil die Kinder nicht mit dieser Situation und mit dieser Behinderung vertraut gewesen wär. Und so is des für die Kinder selbstverständlich der Umgang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Es is sehr prägend, find ich.“

Zur Möglichkeit der stillen Integration äußert sie sich nur sehr vage, ist etwas zurückhaltend in ihren Antworten und weicht aus, indem sie meint, dass es jeweils vom individuellen Kind abhängt, ob und aus welchen Gründen eine solche „stille“ Integration angebracht wäre, dass sie somit auch keine generalisierenden Antworten geben könne. Vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern sehe sie als Problem einer solchen die Belastung für die

Gruppe, zugleich aber den Vorteil, dass das Kind beim Übertritt in die Schule nicht vorgeprägt sei.

- Abschlussfrage

In ihrer Antwort auf die Abschlussfrage kommt noch einmal sehr deutlich heraus, dass Frau A mit dem Kurs, den man in Niederösterreich in Bezug auf Kindergartenintegration eingeschlagen hat, sehr zufrieden ist und dass sie diesen fortzusetzen gedenkt. Sie wünsche sich lediglich, dass immer das Kind im Mittelpunkt des Interesses stehe.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Auffällig ist, dass Frau A sich bei der Legitimation einer pädagogischen Entscheidung über die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Kindergarten sehr stark auf medizinische Aspekte konzentriert. So ist das wichtigste Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Frau A das Vorliegen eines medizinischen Gutachtens. Frau A setzt eine Behinderung mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gleich, wobei mit der Visibilität der Behinderung auch die Wahrscheinlichkeit der Zuschreibung steigt. Ist die Behinderung eine „offensichtliche“, wie sie es nennt, also eine in ihrer Visibilität sehr starke, wie etwa Mehrfachbehinderungen, so wurde in den meisten Fällen schon vorab vom Arzt eine solche festgestellt und es steht schon vor Kindergarteneintritt fest, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. In weniger „offensichtlichen“ Fällen, zu denen ihrer Meinung nach Kinder mit Hyperaktivität zählen, werden pädagogische Maßnahmen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ergriffen. Hier wird das Kind in seinem sozialen Verhalten in der Interaktion im Kindergarten beobachtet und entsprechend seines Entwicklungsstandes hinsichtlich Sprache, Bewegung etc. beurteilt. Bei diesen Arten von Behinderung ist folglich eher die soziale Anpasstheit des Kindes ausschlaggebend für die Entscheidung und weniger der medizinische Befund.

Ein weiteres, sehr wichtiges Kriterium sind die bestehenden Ressourcen. Personelle und finanzielle Ressourcen entscheiden, ob ein Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommt oder nicht. Da nach Frau As Schilderungen immer nur genau ein Kind einen solchen erhält, liegt die Vermutung nahe, dass immer nur der „schlimmste“ Fall, d.h. der medizinisch auffälligste oder sozial am wenigsten angepasste, einen solchen zugeschrieben bekommt, während andere abweichende Kinder Therapien außerhalb des

Kindergartens erhalten, oder sie werden heilpädagogisch-integrativen Gruppen zugewiesen. Wo das Kind integriert werden soll, hängt ausschließlich von den Ressourcen im Kindergarten ab, also davon, wie viele „Integrationskinder“ dort bereits sind. Dies würde erklären, warum die Zahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer genau eins beträgt, die Zahl von Kindern, die Therapien etc. erhalten, aber steigt.

Die Rolle der Eltern wird von Frau A nicht direkt als Kriterium genannt, spielt aber bei der Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eine große Rolle, weil bei nicht „groben Störungen“ eine Ablehnung der Eltern gegenüber Integration dazu führt, dass ein Kind als Regelkindergartenkind aufgenommen wird. Einstellung und Durchsetzungsvermögen der Eltern sind somit ein wichtiges, „heimliches“ Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Frau A räumt zwar die üblichen Vorurteile bezüglich eines Zusammenhangs zwischen einer niedrigen sozialen Schicht bzw. nichtdeutscher Muttersprache und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aus, übersieht aber ihre eigenen Vorurteile bezüglich Kindern mit bestimmten Behinderungen. Sie bezeichnet jene Kinder mit Behinderungen mit hoher Visibilität, dazu gehören ihrer Ansicht nach geistige Behinderungen und Mehrfachbehinderungen, als „offensichtlich“ eines Förderbedarfs bedürftig. Damit setzt sie das Vorliegen eines medizinischen Gutachtens mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gleich und geht von vornherein von einem solchen aus.

Frau A weist ein geringes Problembewusstsein auf in Bezug auf die stigmatisierende Auswirkung einer Etikettierung als „Integrationskind“. Die Integration im Kindergarten selbst stellt sie als „heilige Kuh“ dar. Sie sieht hier keine Stigmatisierung, die sich durch die Kategorisierung und Etikettierung ergeben könnte. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs verändere ihrer Meinung nach nichts an der Interaktion im Kindergarten. Auch die Eltern hätten nur insofern Probleme mit der Anerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, als sie sich nicht eingestehen wollen, dass mit ihrem Kind etwas „nicht in Ordnung“ sei. Überhaupt sei Integration im Kindergarten allseits anzustreben und weiter auszubauen. Etwas offener wird sie beim Blick auf die Schule. Sie meint zwar, dass eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen gut und auch häufig gewünscht sei, dass es aber vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern das Problem einer gewissen Vorprägung im Sinne einer Stigmatisierung geben könnte. Dennoch sei eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen von den Eltern durchwegs gewünscht und anzuraten, da sich das Stigma des Kindes ohnehin nicht verdecken lasse: „Ja, grade bei verhaltensschwierigen

Kindern ist das so, dass sich das nicht lange verdecken lässt von den Eltern, auch wenn sie glauben, das geht.“ Dass noch nie eine Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stattgefunden habe, könnte daran liegen, dass die Möglichkeit einer solchen nach Frau A vor allem für verhaltensauffällige Kinder wichtig sei, die sich durch Therapien etc. in ihrem Verhalten ändern können, sodass kein sonderpädagogischer Förderbedarf mehr notwendig wäre. Die Kinder, die sie bisher hatte, waren allerdings Kinder mit „offensichtlichen“, schweren Behinderungen, wie geistigen Behinderungen oder Mehrfachbehinderungen. Frau A scheint also davon auszugehen, dass sich bei diesen starken Behinderungen zwar die Förderbedürftigkeit verändern könne, dass eine solche aber bestehen bleibe .

Frau B

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Frau B beschreibt aus ihrer langen Erfahrung als Kindergartenleiterin den Ablauf des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wie folgt: Ab der Einschreibung des Kindes im Kindergarten werde dieses von ihr beobachtet und wenn sie den Verdacht auf das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs habe, spreche sie mit den Eltern, ob die heilpädagogische Kindergärtnerin das Kind bei einem Schnuppertag beobachten dürfe. Bestätigt diese ihren Verdacht, so werde das Kind zur Abklärung in eine Institution außerhalb des Kindergartens geschickt. Der dort erstellte Befund sei die Basis für das Integrationsgespräch, wo die Rahmenbedingungen, also das Einsetzen einer Stützkraft oder die Reduzierung der Kinderanzahl oder beides besprochen werde. Bei einem solchen Gespräch seien eine Vertreterin der Landesregierung, die pädagogische Beraterin, die heilpädagogische Kindergärtnerin, die Gemeindevertreter, die Eltern und Frau B in ihrer Funktion als Kindergartenleiterin zugegen sowie in bestimmten Fällen, wo es der Einstellung der Eltern zu Folge drohe, ein Streitgespräch zu werden, auch die Kindergarteninspektorin.

Bei der Argumentation der ExpertInnen, bei denen es keine Hierarchie gebe, werde häufig das Argument der Schwere des Entwicklungsrückstandes und das des sozialen Verhaltens vorgebracht:

„Also für einen Sonderbedarf ist hauptsächlich, wenn das Kind allgemein einen einen Entwicklungsrückstand haben, wenn sie hyperaktiv sind oder wenn sie ein großes sprachliches Defizit haben und gegen äh - einen Sonderbedarf sprechen sie eigentlich wenn, wenn eigentlich nur ein kleiner Entwicklungsrückstand feststellbar ist und vom Sozialen her nichts feststellbar ist, weil solche Abklärungen finden einzeln statt und das Kind fällt in der Gruppe erst auf. Zum Beispiel bei Hyperaktivität. Ein Kind, das

net in der Gruppe ist, kann ruhig spielen, aber wenns dann abgelenkt ist, kanns sehr hyperaktiv sein. Da gibt's dann öfter Probleme mit einer Ablehnung, dass das Kind keinen Sonderbedarf braucht.“

Frau B selbst setze sich sehr stark für Integration ein und argumentiere damit, dass die anderen Kinder unter der Situation leiden würden. Diese Argumentation fruchte zumeist, sodass sie noch keine Ablehnung bekommen habe und nur selten ein Integrationsgespräch eingeleitet werde, bei dem kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Ist aber eine Integration nicht möglich, weil auf Grund der Ressourcen kein Integrationsplatz mehr frei ist, so greife Frau B auf die Möglichkeit einer „stillen“ Integration zurück, um die betroffenen Kinder nicht aus der Gruppe ausschließen zu müssen.

- Kriterien

Als Kriterium für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nennt Frau B den Entwicklungsstand des Kindes. Dazu zähle sie die sprachliche, motorische und geistige Entwicklung sowie die Entwicklung der Sinneserfahrung. Um diese feststellen zu können, bringe Frau B das Kind mit verschiedenen Spielen, Puzzles etc. in Kontakt und beobachte es dabei in seiner Interaktion, um diese Beobachtungen anschließend auf ihre Erfahrungen rückbeziehen zu können und das Verhalten des Kindes mit dem der anderen Kinder zu vergleichen. Sie beziehe auch die Anamnese und Vorgeschichte des Kindes mit ein, wobei sie den Mutter-Kind-Pass oder schon vorliegende ärztliche Gutachten ansehe und bei den Eltern nachfrage. Vor allem aber stütze sie sich auf ihre Beobachtungen, weil die ärztlichen Gutachten in ihren Ansprüchen an die Entwicklung des Kindes viel niedriger angesetzt seien, als die Ansprüche, die der Kindergarten stelle – zumal die Ausführungen der Eltern ihrer Erfahrung nach oft nicht sehr ehrlich seien:

„Zum Beispiel hab ich an Fall gehabt, ein ähm Zwillinge. -- Ein Zwilling hat bei der Geburt einen -- Gehirnschlag gehabt und die Mutter ist draufgekommen beim Laufen, dass er nicht mitkommt, dass er nur gehen kann, aber Gleichgewichtsprobleme hat. Und durch ein Gespräch mit ihr und durch eine andere Mutter hat sie von Frühförderung gehört und hot eine Anamnese braucht für die Frühförderung vom Kinderarzt. Und der hat des Kind zum Orthopäden geschickt, der Orthopäde hats zum Kinderneurologen geschickt. Da sind sie drauf gekommen, dass das Kind eine cerebrale Parese einseitig hat durch den Gehirnschlag bei der Geburt. Und der ältere Bruder hat auch motorische Probleme, von den Zwillingen. Und durch die, beim, bei der Ergotherapie hab ich gleich den älteren Bruder auch mitgeschickt und hab gesagt er, sie soll ihn auch anschauen, er hat einen Muskeltonus, einen schwachen und is so -- unkonzentriert, er kann net fokussiern. Die Mutter hat mir dann erklärt, äh er braucht nichts. Und jetzt, ein Jahr später, hat sie mir erklärt damals - hat die Ergotherapeutin

gesagt, er braucht eine spezielle Ergotherapie. Oiso hots mi voll onglogn nur weils ka Zeit ghobt hot (lacht).“

Da die Eltern nach Frau B oft nicht ehrlich seien, stütze man sich auch auf bereits gemachte Erfahrungen mit der Familie oder im Vorfeld vorhandenes Wissen über die Vorgeschichte des Kindes, wodurch die familiäre Konstellation zu einem „heimlichen“ Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird. Weiß man bereits etwas über das Kind, so diene dieses Wissen dazu, dass man bei den Eltern des entsprechenden Kindes genauer nachforsche:

„Wenn wir die Familie kennen, wenn das bereits Kinder sind, die wir kennen, dann, dann äh können wir schon Aussagen treffen über den Hintergrund, wenn nicht, dann wird mit den Eltern ein Gespräch geführt, schon von Geburt an alles beleuchtet. Die Geburt, also die Schwangerschaft, ob’s Probleme gegeben hat bei der Geburt, ob irgendwelche Kinderkrankheiten war’n, wird mit den Eltern eben ein genaues Gespräch geführt.“

Ein anderes wichtiges „heimliches“ Kriterium seien Beeinträchtigungen, sowohl körperliche als auch geistige. Stelle man eine solche fest, so könne man nach Frau B mit hoher Wahrscheinlichkeit von vornherein auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf schließen.

Ressourcen, ein Migrationshintergrund oder die Einstellung der Eltern zur Integration spielen als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Frau B keine Rolle.

Bei der Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten und Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe gelte die Schwere der Auffälligkeit als Kriterium: „Äh, überhaupt schwere Behinderungen kommt das Kind automatisch in den, in den heilpädagogischen Kindergarten, waun a a starker Sonderbedarf gegeben ist. Wenn ein Kind integriert wird ohne Stützkraft, wenn es nur leicht beeinträchtigt ist und wir sagen ohne Stützkraft, kann es auch in eine normale Regelkindergartengruppe integriert werden.“ Je stärker die Verhaltensauffälligkeit oder die Behinderung sei, wobei Frau B explizit schwerstmehrfachbehinderte, stark körperbehinderte oder auch blinde Kinder nennt, desto selbstverständlicher wird das Kind einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe zugeschrieben. Auch für eine Exklusion sei die Schwere der Behinderung nebst Aggressionspotential des Kindes ein Kriterium.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Frau B gesteht ein, dass Kindern auf Grund des Etiketts „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ein Sonderstatus zugesprochen wird. Dieser äußere sich zum einen im vorsichtigeren

Umgang mit den betroffenen Kindern, sowohl durch das Kindergartenpersonal als auch durch die anderen Kinder, zum anderen zeige sich dieser in einer eigenen Umgangsweise mit dem Kind, die Frau B als „Zwangsbeglückung“ bezeichnet. Darunter versteht sie, dass man Kinder durch Ausübung entsprechenden Druckes dazu bringt, im Namen der Integration Dinge zu tun, die dessen Förderung dienen:

„Und es wird zu manchen Dingen, wenns freiwillig net bereit is, etwas zu tun, wird's zwangsbeglückt (lacht). Zum Beispiel ein Kind hat sehr große Gleichgewichtsprobleme, ja? Möchte nicht laufen, nicht hüpfen, nicht springen. Hat durch ihren Sonderbedarf eben an großen Dickkopf unter Anführungszeichen ja, was sie nicht machen möchte. Und dafür is dann die Stützkraft da und sagt: ‚Ja komm, und du machst jetzt trotzdem mit‘. Und dann wird eben gemeinsam mit der Stützkraft versucht, das Kind zu überzeugen und zwangszubeglücken (lacht). Mit Nachdruck zu motivieren, nenn ich das.“

Auch für manche Eltern sei die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei ihrem Kind problematisch, wofür Frau B mehrere mögliche Gründe nennt. Eine Ursache für die Ablehnung dieser Zuschreibung sei, dass die Eltern sich nicht eingestehen wollen, dass ihr Kind anders ist und einen sonderpädagogischen Förderbedarf braucht, oder dass sie sich ihres Kindes wegen schämen. Ein anderer sei die Angst davor, den bisherigen Lebensstil, gekennzeichnet durch Bequemlichkeit, verändern zu müssen. Auch die Angst davor, dass ihr Kind als „blöd“ abgestempelt wird, sei eine häufige Ursache für die Ablehnung der Eltern gegenüber einem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Nach Frau B werde das Kind auch nach der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs weiter beobachtet. Kontrollen im eigentlichen Sinne gebe es im Kindergarten nicht, sondern diese werden in Institutionen außerhalb etwa von TherapeutInnen, ErgotherapeutInnen, LogopädInnen etc. durchgeführt. Das Kindergartenpersonal setze sich allerdings manchmal spontan zusammen, um die nächsten Schritte der Förderung zu besprechen. Zu einer Aufhebung komme es dabei allerdings selten. Dass allerdings die Möglichkeit einer solchen besteht, sei für die Eltern sehr wichtig, damit ihr Kind, wenn es große Fortschritte gemacht hat, ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in die Schule gehen könne. Bei diesem Übertritt in die Schule finde auf freiwilliger Basis der Kindergartenpädagogin ein Abschlussgespräch statt.

Eine Weitergabe der Integrationsvereinbarung an die Schule hält Frau B für sinnvoll, weil man in der Schule von vornherein mehr Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse des Kindes nehmen könne. Die Weitergabe habe zwar keine Nachteile, werde aber dennoch von manchen Eltern abgelehnt, wobei die meisten sich schlussendlich doch zu einem Gespräch mit der Schule überzeugen lassen.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Grundsätzlich hält Frau B Kindergartenintegration für anstrengenswert, weil davon nicht nur das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch die anderen Kinder profitieren:

„I finds schon wichtig. Eben für das Kind, dass es auch in einen normalen Kindergarten gehen darf, und auch für die anderen Kinder, dass sie sehen, dass es Kinder gibt, die eben nicht so gesund sind wie sie selber und eben Rücksicht nehmen und fördern können. An natürlicher Umgang mit Behinderungen und Beeinträchtigungen bekommen.“

Auch „stille“ Integration wird von Frau B gut geheißen und praktiziert, allerdings nur unter der Bedingung, dass die Rahmenbedingungen entsprechend sind. Sie werde dann eingesetzt, wenn mehr Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, als man in einer Gruppe haben dürfte, die Rahmenbedingungen aber so sind, dass man das Kind dennoch aufnehmen könne:

„Nein, weil ich die einfach in die Gruppe bekommen habe und das erst dann später festgestellt habe [zwei Kinder, die gerade "still" integriert werden, Anm. d. Verf.]. -- Und ich kann sie nicht mehr integrieren, sonst müsste ich sie jetzt äh aus der Gruppe weggeben, weil man nur zwei offizielle Kinder, Integrationskinder, haben darf. Sie bekommen, also wir schicken schon die Mütter zur Abklärung, ich habe eine Stützkraft und die arbeitet dann eben auch mit den Kindern. Wir haben eben mehr Bedarf (lacht). Sie werden net einfach ignoriert, sondern eben auch versucht zu fördern.“

Der Nachteil einer „stillen“ Integration sei allerdings, dass das Kind nicht die spezielle Förderung bekomme, die es vielleicht brauchen würde, sondern es laufe eben mit:

„Äh, zum Beispiel voriges Jahr hatte ich so a stille Integration. Äh, ein Geschwisterkind woar sprachlich Rückentwicklung und hot a körperliche Behinderung. Und es war eine stabile Gruppe, eine sehr ausgeglichene Gruppe und er wurde eigentlich von den Kindern akzeptiert und angenommen und is eigentlich nicht negativ aufgefalln. Er hat eben gewissen Sonderstatus gehabt, es wurde mit den Kindern besprochen, wie zum Beispiel äh er kann nicht sitzen im Sesselkreis oder gemeinsame Tätigkeiten machen. Da hat er eben dann allein spielen dürfen, aber er hat nicht stören dürfen, er hat auch seine Auflagen bekommen und des wurde eigentlich von den Kindern gut akzeptiert. Dann is des möglich.“

- Abschlussfrage

Frau B wünscht sich für die Zukunft der niederösterreichischen Kindergartenintegration mehr Bereitschaft von den Gemeinden für den Einsatz von Stützkräften, mehr Zusammenarbeit mit den KinderärztInnen und mehr Vertrauen in die Kindergartenpädagoginnen.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Auffällig bei Frau B ist, dass sowohl die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als auch die Kontrolle weitestgehend an Institutionen außerhalb des Kindergartens abgetreten wird. Als einziges Kriterium für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nennt Frau B den Entwicklungsstand des Kindes. Bei der Feststellung desselben vertraue sie in erster Linie auf ihre Beobachtungen und eigenen Erfahrungen, in zweiter Linie auf schriftliche Feststellungen, wie man sie etwa im Mutter-Kind-Pass oder in ärztlichen Gutachten finde und erst in letzter Instanz greife sie auf die Aussagen der Eltern zurück. Gutachten seien insofern kritisch zu betrachten, als der ärztliche Anspruch an die Entwicklung der Kinder niedriger angesetzt sei als der des Kindergartens. Die Aussagen der Eltern erfahren insofern wenig Gewichtung, als sie nach Frau Bs Erfahrungen oft unehrlich seien.

Nach Frau B wird die Vorgeschichte des Kindes zu einem „heimlichen“ Kriterium, denn sie beobachte Kinder, bei denen Komplikationen bei der Schwangerschaft oder Geburt bzw. Kinderkrankheiten aufgetreten waren, genauer, was die Wahrscheinlichkeit der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erhöht.

Ein anderes wichtiges „heimliches“ Kriterium seien körperliche und geistige Beeinträchtigungen. Stelle man eine solche fest, so könne man nach Frau B mit hoher Wahrscheinlichkeit auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf schließen.

Ressourcen, ein Migrationshintergrund oder die Einstellung der Eltern zur Integration spielen als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Frau B keine Rolle.

Bei der Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten und Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe gelte die Schwere der Abweichung des Kindes als Kriterium. Bei starker Verhaltensauffälligkeit oder Behinderung sei das Kind einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe zuzuordnen. Auch für eine Exklusion sei die Schwere der Behinderung nebst Aggressionspotential des Kindes ein Kriterium.

Schwerstmehrfachbehinderte Kinder, stark körperbehinderte Kinder oder auch Blindheit fallen nach Frau B in die Kategorie „starke Behinderungen“ und seien somit von vornherein einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe zuzuordnen, wodurch diese Arten der Behinderung zu „heimlichen“ Kriterien für die Kategorisierung werden.

Frau Bs Problembewusstsein in Bezug auf Stigmatisierung durch Etikettierung bei der Integration scheint nicht allzu ausgeprägt zu sein. Sie betont zwar immer wieder, dass die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Auswirkungen auf den Kindergartenalltag hat, sieht diese aber als positiv an. So etwa sei der Sonderstatus, den das Kind durch die Zuschreibung bekommt, ein Vorteil, da man mit dem Kind vorsichtiger umgehe. Selbst die „Zwangsbeglückung“ des Kindes im Namen der Integration geschehe zum Besten des Kindes und sei daher etwas Förderliches. Auch eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen an die Schule habe ausschließlich positive Auswirkungen auf die schulische Laufbahn des Kindes, nämlich insofern als man sich bereits im Vorfeld auf die besonderen Bedürfnisse des Kindes einstellen könne. Nachteile sehe sie keine, weshalb man die Eltern in einem Gespräch zu einer Weitergabe zu überzeugen versuche. Als Ursachen einer solchen Verweigerung der Eltern gegenüber einer Etikettierung nennt Frau B die Angst der Eltern, sich das Anderssein eingestehen oder ihr Leben auf die besonderen Bedürfnisse des Sprösslings ausrichten zu müssen, die Angst vor einer Stigmatisierung des Kindes indem dieses als „blöd“ abgestempelt wird, sowie die Scham für das Kind. Letztere kann als stigmatisierend Folge der Etikettierung des Kindes für die Eltern verstanden werden, denn erst diese macht das Anderssein des Kindes öffentlich und ermöglicht eine Diskreditierung der Eltern durch andere, zumal sie sich für die Abweichung verantwortlich fühlen und schämen. Grundsätzlich hält Frau B Kindergartenintegration für anstrengenswert, weil davon nicht nur das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch die anderen Kinder profitieren. Deshalb zielen Frau Bs Wünsche für die Zukunft der niederösterreichischen Kindergartenintegration nicht auf eine Veränderung derselben ab, sondern lediglich auf ein Mehr an Ressourcen und eine bessere Zusammenarbeit zwischen ÄrztInnen und PädagogInnen ab. Auch einer „stillen“ Integration gegenüber verwehrt sie sich nicht. Sie werde dann eingesetzt, wenn mehr Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, als man in einer Gruppe haben dürfte, die Rahmenbedingungen aber so gegeben sind, dass man das Kind dennoch aufnehmen könne, habe aber den Nachteil dass die spezielle Förderung für das Kind weg falle.

Frau C

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Frau C meint, dass ein Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zumeist durch sie in ihrer Funktion als Kindergartenleiterin eingeleitet werde, selten durch die Eltern. Zumeist falle ihr eine Entwicklungsstörung oder andere Abweichungen erst im Laufe des Kindergartenjahres auf, eher selten schon bei der Einschreibung. Sie verständige dann die heilpädagogische Kollegin, die das Kind ein paar Vormittage über in seiner Gruppe beobachte. Bei Unklarheiten bezüglich der Feststellung, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege „oder wenn’s hoit mit Eltern erfahrungsgemäß schwierig wird“, könne auch jederzeit die pädagogische Beraterin, eine Psychologin, herangezogen werden, was aber selten nötig sei. Nach einer kurzen Absprache zwischen Kindergartenleiterin und heilpädagogischer Kindergärtnerin leiten diese ihre Protokolle an die Kindergarteninspektorin weiter, woraufhin ein Elterngespräch erfolge und anschließend ein Termin für ein Integrationsgespräch in Einvernehmen mit Inspektorin und Eltern festgesetzt werde. Dabei sei auch die Gemeinde anwesend, die für die finanzielle Umsetzung der Rahmenbedingungen, wie Kinderzahlreduzierung, die Anschaffung spezieller Materialien oder eine Zeitbeschränkung für die Anwesenheit im Kindergarten, zuständig sei. Priorität habe hier die Frage, was bei nicht alltäglichen Situationen wie Personalausfällen oder bei reduziertem Betrieb wie etwa in den Sommerferien zu tun sei.

Beim Gespräch selbst merke man eine gewisse hierarchische Ordnung, insofern nämlich als die Eltern den Aussagen der Kindergarteninspektorin, deren Berufsbezeichnung nach Frau B bereits eine gewisse erhabene Stellung signalisiere, mehr Gewicht geben und auch die heilpädagogische Kindergärtnerin auf Grund ihrer fachlichen Kompetenz in ihren Argumenten von den Eltern für gewichtiger gehalten werde. Dass bei Einleitung eines Verfahrens kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, komme nur selten vor und sei nur bei Uneinigkeiten bzw. wenn jemand entschieden gegen Integration ist, der Fall. Die Kinder werden dann „still“ integriert, d.h. gefördert, als ob sie einen Förderbedarf hätten, wenngleich die Veränderung der Rahmenbedingungen ohne die offizielle Bestätigung weg falle:

„o, man wird aber trotzdem versuchen, das Kind hoit so zu fördern, wie man’s vielleicht eh sunst a vor hätte. Es wird ka Reduzierung der Kinderzahl geben, diese Sochn werd’n dann wegfoin, des geht donn net, wenn’s net definiert is, aber ansonsten, wird ma schau’n,

dass ma des Kind genauso fördert, wie wauns a Integrationskind wäre, oiso von da her, von der Arbeit her, ändert si do jetzt wenig.“

- Kriterien

Als Kriterium für die Entscheidung, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, nennt Frau C Verhaltensauffälligkeiten oder Behinderungen, die von der Norm abweichen. Es geht also darum festzustellen, ob Verhalten und Entwicklung des Kindes dem altersgemäßen Durchschnitt entsprechen. Sie stelle diese fest, indem sie die Kinder in ihrem pädagogischen Alltag beobachte, wobei sie verschiedene Spiele etc. anbiete und dabei Sprache, Motorik etc. ansehe und mit der Norm vergleiche. Sie spreche auch mit den Eltern, wobei diese Abweichungen oft verheimlichen und auch ehrliche Beschreibungen des Alltags zu Hause nicht eins zu eins auf die Kindergarteninteraktion übertragbar seien.

Zu diesem offenen Kriterium kommen eine Reihe „heimlicher“ dazu. So spielt scheinbar auch die Einstellung der Eltern eine Rolle, ohne deren Zustimmung es nicht zur Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kommen könne: „Oiso wenn die Eltern sogn: ‚Na, des Problem gibt’s nicht’, donn, man kann, kann’s ihnen ontrogen, aber wenn die Eltern dann abblocken, donn können wir nur des tun, wos ma, wos ma hoit im Rahmen unseres Berufs tun können und donn san uns praktisch die Hände gebunden.“ So entscheiden Einstellung und Standhaftigkeit der Eltern über die Kategorisierung mit, ohne dass sie von der Befragten explizit als Kriterium für die Zuschreibung genannt werden. Überhaupt schaue man bei Kindern mit „schwierigem“ familiärem Hintergrund genauer hin, also bei jenen Kindern, die aus zerrütteten Familien stammen oder einen Migrationshintergrund aufweisen. Jene, die aus dem angrenzenden Heim in den Kindergarten geschickt werden, hätten schon so viel erlebt, dass sie man von vornherein beinahe generell von einem sonderpädagogischen Förderbedarf ausgehen könne: „Jo, waun ma so will die, die, des Problem, das wir do hobn mitm Heim. Oiso diese Familien, oiso do is bei jedem Kind sicher ein Förderbedarf gegeben.“ So spielen also auch der familiäre und kulturelle Hintergrund der Kinder eine Rolle in der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Auch die Ressourcen sind ein „heimliches“ Kriterium, nämlich insofern, als bei Ressourcenknappheit eine Integration ohne Vereinbarung, also eine „stille“ Integration angestrebt werde.

Für die Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten oder eine heilpädagogische Gruppe nennt Frau C die Schwere der Behinderung bzw. Auffälligkeit als

Kriterium. Man müsse sehen, wo das Kind auf Grund der gegebenen Rahmenbedingungen besser gefördert werden könne:

„Das, das hat's schon gegeben. Wir hobn sogar selber ane im Haus gehabt. Und wir hobn zum Beispiel a Kind vom, vom Haus, was vom Schülerinternat is, eigentlich zu uns gehören würde und äh des aber in X [Ortsangabe anonymisiert, Anm. d. Verf.] in die heilpädagogisch-integrative Gruppe geht, weil der auch gar nicht gesprochen hat und der sowieso in einer Gruppe lebt, do im Internat. Und für den woar des eben gonz wichtig, doss da no a zusätzliche Person do is, a heilpädagogische Kollegin, oiso drei Personen bei 15 Kindern. Und die bringen den nach X.“

Als „heimliches“ Kriterium für diese Differenzierung kann das Vorliegen einer Körperbehinderung oder einer starken Verhaltensauffälligkeit genannt werden, denn bei den entsprechenden Kindern geht Frau C generell von vornherein davon aus, dass diese in einer kleinen Gruppe besser gefördert werden können, weshalb sie lieber eine heilpädagogisch-integrative Gruppe besuchen sollten.

Ein anderes Kriterium für die Kategorisierung seien die örtlichen Gegebenheiten bzw. die Bereitschaft der Eltern räumliche Distanzen zu überwinden. Es müsse, um eine Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe anzustreben, eine solche in der Nähe geben bzw. müssten die Eltern bereit sein das Kind hinzubringen.

Für einen Ausschluss aus dem Kindergarten spreche als einziges Kriterium „Gefahr im Verzug“, also die Aggressivität des Kindes:

„Jo, wenn zum Beispiel Gefahr im Verzug is, das heißt die ondern Kinder san gefährdet dadurch. Sowos hob i scho amoi ghobt. Des worn eben a Kinder do ausm Heim, wo sexueller Missbrauch woar, und, und des woar donn wirklich so, dass die eben mit Stühl'n gworfn hobn und gewürgt hobn und wo ma afoch donn nimma mehr. Wir san ja kane Therapeuten, net? Wir können zwar integrieren und wir können fördern, aber wenn offensichtlich is, dass des Kind a so a, wirklich stationär Therapie hobn muass, weil ma, weil ma des trotz aller Förderung dem Kind do net hölf'n kann, dann wird's notwendig sein.“

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Frau C meint, dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs keinerlei Auswirkungen auf die Kindergarteninteraktion habe, wobei sie an anderer Stelle erzählt, dass die Eltern unter anderem deshalb einer Zuschreibung kritisch gegenüber stehen, weil das Kind dann einen anderen Stellenwert in der Gruppe habe. Die Eltern hätten ein Problem damit, dass ihr Kind mit dieser Zuschreibung deklariert werde, würden sich schämen und hätten Angst vor dem Anderssein ihres Kindes, das durch die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs attestiert wird.

Eine einmal erfolgte Zuschreibung werde immer wieder kontrolliert, indem alle zwei Monate die im Bereich Kindergartenintegration professionell Tätigen zusammentreffen und an Hand von Protokollen Fort- und Rückschritte besprechen, wobei auch spontane Besprechungen eingeschoben werden, wenn es unerwartete Probleme gebe, oder die Entwicklung unerwartet rasch und gut verlaufe. Entdeckt man eine unerwartet positive Entwicklung, könne der sonderpädagogische Förderbedarf auch mit Hilfe eines Formulars und unter erneutem Zusammentreffen der professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen wieder aufgehoben werden, was aber nur ganz selten der Fall und nach Frau Cs Meinung auch nicht unbedingt notwendig sei, weil es sich bei dem Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ohnehin nur um eine „pro forma Sache“ handle. Es dürfte eher mit den gegebenen Rahmenbedingungen als mit der tatsächlichen Entwicklung des Kindes zusammenhängen, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf wieder aufgehoben wird, wie folgende Aussage zeigt:

„Dann kann man auch die, die Integration ändern. Da san hoit donn a Sochn auf-, angführt, zum Beispiel, was weiß ich, des Kind, bei mir wärs jetzt zum Beispiel so ein Fall, dass i äh seit Herbst a Integrationskind hob, des äh so Fortschritte gmocht hot, dass ma eigentlich sogn kann, es is net anders wie a anders Kind. Äh, er is geistig eher sehr, sehr schwach, aber er schafft halt einfach nicht mehr, des hab ma inzwischen a festgstöit und meine Gruppe is beschränkt auf 20 Kinder, des warn die Rahmenbedingungen. Wir haben jetzt wahnsinnig vü Kinder, die noch einsteigen wolln. Ich könnte keines mehr nehmen auf Grund dieser, dieser Rahmenbedingungen nur 20 Kinder in meiner Gruppe. Könnte man aufheben, weil des Kind sich so entwickelt hot, doss i sog, des kann ruhig no a Kind dazunehmen. Des wird ihn nicht beeinflussen und er hot si so guat entwickln dass, entwickelt, dass des eigentlich auch mit mehr Kindern passt.“

Die Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs dürfte also stark mit den Ressourcen zusammenhängen und damit eher eine politische als eine pädagogische Entscheidung sein.

Eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen kennt Frau C nicht, sondern die Eltern selbst sagen, was im Kindergarten gewesen ist. Sie sehe eine solche aber durchaus positiv für den Start des Kindes, weil man die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen könne und das Kind eventuell in der Vorschule anfangen könnte. Die weitere berufliche Karriere werde nicht beeinflusst. Auch wenn keine Weitergabe erfolge, komme es oft vor, dass das Kind dennoch einen sonderpädagogischen Förderbedarf auch in der Schule hat, wenn es ihn im Kindergarten hatte.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Frau Cs Problembewusstsein in Bezug auf Integration scheint gering: „Jo, find i, find i afoch richtig, jo [dass es in Niederösterreich keine Alternative mehr zur Integration gibt, Anm. d. Verf.].“ Etwas differenzierter sieht Frau C die „stille“ Integration, die dann zum Einsatz komme, wenn die Eltern sehr stark gegen Integration und damit Etikettierung sind und Panik vor der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs haben, oder wenn keine Veränderungen der Rahmenbedingungen erforderlich sind und das Kind auch ohne diese ausreichend gefördert werden könne, denn Integration und eine Veränderung der Rahmenbedingungen setze auch immer Ressourcen voraus, die natürlich begrenzt seien. Man gehe dann mit dem Kind um wie mit den anderen, indem man versuche, es bestmöglich zu fördern:

„Na, schon aus, aus Ressourcengründen a. Äh, ma wissen jo, wir hättn olle gern a Stützkroft, oiso zusätzlich a Person in der Gruppe. Des geht jo wirklich nur in gonz schwerwiegenden Fälln, dass ma da zusätzlich noch a Person kriagt und daher sogt ma, jo, es bringt ma im Prinzip goar nix. Es bleibt ollas gleich, ob des Kind jetzt a Integrationskind is oder nicht. Mein Bedürfnis wird sowieso sein, so wie i olle ondern Kinder a fördern muss, muss i des Kind fördern. Daher es ändert nichts an meiner Arbeit und an meiner -- mh, an meinem Tun, daher is es, jo, für die Eltern is nur a Belostung, wenns wissen, es is a Integrationskind, daher.“

Den Nachteil einer „stillen“ Integration sieht Frau C darin, dass es später schwer sei, die Rahmenbedingungen zu verändern, der Vorteil sei, dass die Eltern nicht zusätzlich belastet werden durch die Zuschreibung.

- Abschlussfrage

Frau C empfindet Integration an sich als sehr positiv und würde sich lediglich mehr Offenheit von den Eltern und eine bessere und selbstverständlichere finanzielle Unterstützung in Hinblick auf Stützkkräfte und Kinderzahlreduzierung wünschen.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Das einzige offene Kriterium für die Entscheidung, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, ist nach Frau C eine Abweichung von der Norm im Sinne einer Verhaltensauffälligkeit oder Behinderung, die sie durch Beobachtungen der Kindergarteninteraktion und Gespräche mit den Eltern feststelle.

Zu diesem offenen Kriterium kommen einige „heimliche“ hinzu. Eines davon ist die Einstellung der Eltern zur Integration, die insofern eine Rolle bei der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs spielt, als diese bei entschiedener Ablehnung der Eltern nicht stattfinden könne und es so zu einer „stillen“ Integration komme.

Ein zweites „heimliches“ Kriterium ist die familiäre und kulturelle Situation. Sowohl bei Kindern aus so genannten zerrütteten Familien, als auch bei Kindern mit Migrationshintergrund schaue man genauer hin, weil die Wahrscheinlichkeit des Vorliegens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erfahrungsgemäß höher sei. Bei Kindern, die aus dem angrenzenden Heim in den Kindergarten kommen, sei es generell so, dass ein erhöhter Förderbedarf bestehe.

Ein drittes „heimliches“ Kriterium sind die Ressourcen, wobei bei Knappheit derselben eine Integration ohne Vereinbarung, also eine „stille“ Integration, angestrebt werde. Die Ressourcen entscheiden auch darüber, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf wieder aufgehoben werde.

Für die Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten oder in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe nennt Frau C die Schwere der Behinderung bzw. Auffälligkeit als Kriterium, wobei eine Körperbehinderung oder starke Verhaltensauffälligkeit von vornherein annehmen lasse, dass das Kind in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe besser gefördert werden kann. Damit wird das Vorliegen einer Körperbehinderung oder starken Verhaltensauffälligkeit zum „heimlichen“ Kriterium für die Differenzierung.

Ein anderes Kriterium für die Kategorisierung seien die örtlichen Gegebenheiten bzw. die Bereitschaft der Eltern, räumliche Distanzen zu überwinden.

Für einen Ausschluss aus dem Kindergarten spreche als einziges Kriterium die Aggressivität des Kindes.

Frau C äußert kein sehr differenziertes Problembewusstsein in Bezug auf Integration. Sie empfindet diese als positiv und anstrebenswert und kritisiert lediglich die knappen Ressourcen. Überhaupt scheint für sie die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eher eine „pro forma Sache“, wie sie es ausdrückt, zu sein, weshalb es nicht wichtig sei, dass die Option besteht, einen solchen wieder aufheben zu können. Frau C meint, die Zuschreibung habe keinerlei Auswirkungen auf die Kindergarteninteraktion, obwohl sie an anderer Stelle anmerkt, dass die Eltern es nicht ertragen können, dass ihr Kind durch die Zuschreibung einen anderen Stellenwert in der Gruppe habe. Auch eine weitere berufliche Karriere werde dadurch nicht beeinflusst und eine Weitergabe an die Schule in dem Sinne,

dass Vertreterinnen des Kindergartens, VertreterInnen der Schule und die Eltern sich zusammensetzen gebe es nicht, sondern die Eltern informieren die Schule. Jegliche Weitergabe von Informationen an die Schule habe lediglich Vorteile, weil man dadurch entsprechende Rahmenbedingungen schaffen könne, die für das Kind förderlich seien und man es eventuell in die Vorschule schicken könne.

Nur in Bezug auf die Einstellung der Eltern weist Frau C ein gewisses Problembewusstsein auf, wenn sie meint, die Eltern hätten ein Problem damit, dass ihr Kind mit dieser Zuschreibung deklariert werde, würden sich schämen und hätten Angst vor dem Anderssein ihres Kindes, das durch die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs attestiert werde. Aus ihrer Ausführung lässt sich schließen, dass die Eltern nicht wollen, dass das Anderssein ihres Kindes für andere Menschen offenbart wird, unter anderem aus Scham und Angst vor Diskreditierung, also Stigmatisierung ihrer selbst durch Etikettierung ihres Kindes. Deshalb sei auch bei strikter Ablehnung der Eltern eine „stille“ Integration anzustreben, die den Vorteil habe, dass die Eltern nicht zusätzlich durch die Attestierung des Andersseins ihres Kindes belastet werden. Sie habe allerdings den Nachteil, dass sie nur einsetzbar wäre, wenn eine Veränderung der Rahmenbedingungen nicht notwendig sei, wobei eine solche an späterer Stelle, wenn man bemerke, dass sie doch von Nöten sei, schwer durchsetzbar sei.

Analyse Kindergartenleiterinnen

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Die Kindergartenleiterinnen beschreiben zwar in sehr unterschiedlicher Detailliertheit Ablauf, Inhalte und Ergebnisse des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, sind sich in den wesentlichen Punkten inhaltlich jedoch einig. So werde das Verfahren am häufigsten von ihnen selbst in ihrer Funktion als Kindergartenleiterin auf Grund von Beobachtungen im Laufe des ersten Kindergartenjahres eingeleitet. Zuvor allerdings gelte es, die Eltern zu informieren und die heilpädagogische Kindergärtnerin einzuschalten, um den entsprechenden Verdacht zu bestätigen. Nur eine Kindergartenleiterin erwähnt, dass im Anschluss daran noch eine Abklärung in einer Institution außerhalb des Kindergartens mit schriftlichem Gutachten notwendig sei. Der weitere Ablauf scheint nach den Schilderungen der Kindergartenleiterinnen eher einem formalen Prozedere zu entsprechen, bei dem es im Wesentlichen nicht mehr so sehr darum zu gehen scheint, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, sondern viel mehr um die Schaffung der notwendigen

Rahmenbedingungen für eine Integration, von denen am häufigsten Kinderzahlreduzierung und Einsatz einer Stützkraft genannt wurden. Obwohl es nur noch um sehr formale Sachen zu gehen scheint, wie die Festlegung einzelner konkreter Maßnahmen zur Förderung des Kindes, während die grundsätzliche Entscheidung über die Zuschreibung bereits gefällt zu sein scheint, geben dennoch zwei der Kindergartenleiterinnen an, dass es einige Fälle gibt, wo man auf Grund der Einstellung der Eltern darauf schließen könnte, dass es ein „schwieriges Gespräch“ bzw. ein „Streitgespräch“ werden könne. Uneinigkeiten in Bezug auf die Argumentationen entstehen also nicht unter den ExpertInnen, sondern zwischen ExpertInnen und Eltern. In solchen Fällen könne eine pädagogische Beraterin hinzugezogen werden. Ansonsten seien bei dem Integrationsgespräch in jedem Fall die Gemeinde, die heilpädagogische Kindergärtnerin, die Eltern, die Kindergartenleiterin selbst und eine Vertretung der Landesregierung zugegen. Die Funktion der Vertretung der Landesregierung übernehme entweder die heilpädagogische Kindergärtnerin oder die Kindergarteninspektorin selbst.

Zwei der Kindergartenleiterinnen sind sich einig, dass es keine Hierarchie zwischen den ExpertInnen gebe, die dritte hingegen meint, dass durch die Gewichtung der einzelnen Argumente der ExpertInnen seitens der Eltern eine gewisse hierarchische Tendenz bemerkbar sei, an deren Spitze die Kindergarteninspektorin, deren Berufsbezeichnung schon eine gewisse erhabene Stellung bezeichne, stehe. Auch die heilpädagogische Kindergärtnerin werde auf Grund ihrer fachlichen Kompetenz in ihren Argumenten von den Eltern für gewichtiger gehalten.

Besonders häufig vorgebrachte Argumente für oder gegen sonderpädagogischen Förderbedarf durch die einzelnen ExpertInnen konnte nur eine der Kindergartenleiterinnen nennen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass beim Integrationsgespräch vorwiegend die Rahmenbedingungen besprochen werden und nicht mehr unbedingt für oder gegen sonderpädagogischen Förderbedarf argumentiert werden müsse, da dieser zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits weitestgehend festzustehen scheint. Darauf deutet auch hin, dass es kaum Uneinigkeiten unter den ExpertInnen gebe und es daher auch kaum zu Einleitungen solcher Verfahren komme, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werde.

- Kriterien

Interessant ist, dass bei allen drei Kindergartenleiterinnen eine Behinderung, die oftmals mit dem Vorliegen eines medizinischen Gutachtens legitimiert wird und damit eine medizinische

Kategorie ist, gleichgesetzt wird mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, also einer pädagogischen Kategorie.

Neben einer Behinderung wird von zwei der Kindergartenleiterinnen auch ein bestimmtes, Verhalten, von einer Kindergartenleiterin der Entwicklungsstand des Kindes als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs herangezogen.

Diese drei Kriterien, nämlich das Vorliegen einer Behinderung, von der Norm abweichendes Verhalten oder eine von der Norm abweichende Entwicklung werden von den verschiedenen Kindergartenleiterinnen in unterschiedlicher Gewichtung als Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs genannt, wobei die drei Begriffe teilweise nicht scharf voneinander getrennt und beinahe synonym verwendet werden. So werden Verhaltensauffälligkeiten und Behinderungen einmal zugleich, einmal abwechselnd genannt oder es ist von Entwicklung und gleich darauf von Verhalten die Rede.

Methodisch sind sich die Kindergartenleiterinnen ziemlich ähnlich. Wollen sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen, so beobachten sie das Kind im Kindergartenalltag und bieten ihm verschiedene Spiele, Puzzles, Stifte etc. an, um es in seinem Verhalten, seiner Entwicklung oder seiner interpersonalen Interaktion erforschen zu können. Des Weiteren spielen schriftliche Gutachten eine wichtige Rolle. Bei einer Kindergartenleiterin scheinen diese sogar ausschlaggebend für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu sein und die Zuschreibung ohne weitere Beobachtungen zu legitimieren, wodurch das Vorliegen eines medizinischen Gutachtens bei ihr zu einem „heimlichen“ Kriterium wird, das die Wahrscheinlichkeit des Vorliegens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von vornherein, also ohne das Kind überhaupt wirklich zu kennen, drastisch erhöht. Auch Elterngespräche dienen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, scheinen aber bei allen drei Kindergartenleiterinnen eine geringe Gewichtung zu erfahren. Als Grund dafür geben zwei der Kindergartenleiterinnen an, dass die Eltern oft nicht ganz ehrlich seien.

Die letzte Methode, nämlich das Elterngespräch, werde vor allem dazu benutzt, die Vorgeschichte und Anamnese des Kindes zu ermitteln. Diese ist Methode und Kriterium zugleich, denn sie dient nicht nur im Sinne einer Methode dazu, mehr über die anderen Kriterien, nämlich Behinderung, Verhalten oder Entwicklung, herausfinden zu können, sondern ist selbst wieder ein Kriterium. So meint eine Kindergartenleiterin, dass eventuell stattgefundene Therapien oder Frühförderung in die Überlegungen über einen sonderpädagogischen Förderbedarf einbezogen werden. Bei einer anderen diene das Wissen, das man über die Familie des Kindes hat, dazu, dass man bei den Eltern des entsprechenden

Kindes genauer nachforsche und damit das „Risiko“ der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs steigt, wodurch die Anamnese zum „heimlichen“ Kriterium wird.

Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs dürften auch die Ressourcen eine Rolle spielen, was aber nur eine der drei Kindergartenleiterinnen explizit erwähnt. Sie meint, dass bei Kindern im Grenzbereich zwischen „Normalität“ und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs die Ressourcen, vor allem die finanziellen, Einfluss darauf haben, ob eine Zuschreibung erfolgt oder nicht.

Während eine Kindergartenleiterin die Ressourcen als ausschlaggebendes Kriterium für die Bestimmung des Integrationsortes, also Regelkindergarten oder heilpädagogisch-integrative Gruppe nennt, sind sich die beiden anderen einig, dass bei der Differenzierung allein die Schwere der Behinderung bzw. Auffälligkeit ausschlaggebend sei. Besonders starke Behinderungen oder Auffälligkeiten seien neben erhöhtem Aggressionspotential auch der einzig denkbare Grund für eine Exklusion.

Interessant ist, dass bestimmte Behinderungen Kinder von vornherein zu „Integrationskindern im Regelkindergarten“ oder „Integrationskindern in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ machen. Die Kindergartenleiterinnen sind sich einig, dass bestimmte „schwere“ Behinderungen in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe besser gefördert werden können, welche Behinderungen damit gemeint sind, ist aber jeweils sehr unterschiedlich. Zwei nennen körperbehinderte Kinder, eine zusätzlich Schwerstmehrfachbehinderungen und Blindheit, die dritte starke Verhaltensauffälligkeiten.

Ein anderes Kriterium für die Kategorisierung seien die örtlichen Gegebenheiten bzw. die Bereitschaft der Eltern, räumliche Distanzen zu überwinden. Es müsse, um eine Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe anzustreben, eine solche in der Nähe geben bzw. müssten die Eltern bereit sein das Kind hinzubringen.

Zum „heimlichen Kriterium“ wird bei zwei Kindergartenleiterinnen die Einstellungen der Eltern zur Integration. Seien die Eltern entschieden gegen diese, so gelte es dies zu akzeptieren und das Kind bleibe in Folge als Regelkindergartenkind im Kindergarten.

Auch der familiäre Hintergrund ist ein „heimliches“ Kriterium. So meint eine der Befragten, dass gerade bei Kindern aus „zerrütteten“ Familien ein besonders hohes „Risiko“ für einen sonderpädagogischen Förderbedarf vorliege. Aus ihrer unmittelbaren Erfahrung erzählt sie, dass praktisch jedes Heimkind einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötige.

Während zwei Interviewpartnerinnen vehement abstreiten, dass auch ein Migrationshintergrund ein „heimliches“ Kriterium für die Feststellung des

sonderpädagogischen Förderbedarfs sei, gibt die dritte an, bei diesen Kindern von vornherein genau hinzusehen.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Auf die Frage, ob die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Auswirkungen auf den Kindergartenalltag habe, antworten alle drei Kindergartenleiterinnen mit einem „Nein“. Dennoch finden sich in späteren Ausführungen über die Interaktion mit Integrationskindern immer wieder Hinweise darauf, dass mit diesen anders umgegangen wird, als mit Regelkindergartenkindern. So beschreibt eine Befragte den „anderen Stellenwert in der Gruppe“, die andere spricht von „Sonderstatus“, die dritte erwähnt einen veränderten Umgang mit dem Kind, der aus einem Mehr an Verständnis diesem gegenüber rühre.

Die Zuschreibung habe nicht nur Auswirkungen auf die Kindergarteninteraktion, sondern auch auf die Eltern und zwar insofern, als diese sich oft nicht eingestehen wollen, dass ihr Kind anders ist und einen sonderpädagogischen Förderbedarf braucht. Sie schämen sich für ihr Kind oder haben Angst davor, dass dieses anders ist, dass es als „blöd“ abgestempelt wird, oder vor der neu gewonnenen Verantwortung für dessen Förderung.

Problematisch in Hinblick auf Stigmatisierung ist für die betroffenen Kinder und ihre Eltern, dass eine einmal verhängte Etikettierung nur selten wieder aufgehoben werde. Zwar werde das Kind weiterhin beobachtet und es gebe immer wieder Kontrollen, wobei Art und Häufigkeit derselben von den drei Kindergartenleiterinnen sehr unterschiedlich beschrieben werden. Bei diesen Kontrollen gehe es aber eher um eine Adaption der Förderung an die aktuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes und nur selten komme eine Aufhebung in Frage. Dass die Möglichkeit einer solchen allerdings prinzipiell besteht, wird zumindest von zwei Kindergartenleiterinnen als wichtig erachtet vor allem im Hinblick auf den Übertritt in die Schule. Die dritte dagegen sieht die Aufhebung als reine „pro forma“ Sache und damit als rein pragmatische Entscheidung auf Grund von Ressourcenknappheit.

Ob eine Weitergabe der Integrationsvereinbarung an die Schule von den Eltern gewünscht wird, dürfte von Kindergarten zu Kindergarten sehr verschieden sein. Welchen Vorteil eine solche hat, darin sind sich die Kindergartenleiterinnen einig: Man könne schon vorab die Rahmenbedingungen schaffen und damit besser auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen, es eventuell sogar in die Vorschule schicken. Weder die schulische noch die berufliche Karriere des Kindes werde durch eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen beeinflusst und somit gebe es, zumindest nach zwei der Befragten keine Nachteile für das Kind. Lediglich

eine der Interviewten wirft ein, dass eine Weitergabe vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern den Nachteil haben könne, dass das Kind dadurch eine Vorprägung habe.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Alle drei Kindergartenleiterinnen haben ein relativ geringes Problembewusstsein in Bezug auf Integration. Es scheint, als ob sie die Möglichkeit von Alternativen zur Integration, zumal es solche im niederösterreichischen Kindergartenwesen zumindest im öffentlichen Bereich nicht gibt, kaum überdenken und Integration als gegeben und damit als positive Entwicklung betrachten. Da sowohl Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch die anderen Kinder in ihrem sozialen Verhalten von der Integration profitieren, könne sie nichts Schlechtes sein.

Die „stille“ Integration wird von den Kindergartenleiterinnen als „letzte Instanz“ gesehen. Sofern eine Veränderung der Rahmenbedingungen nicht nötig sei, weil das Kind einer solchen nicht bedürfe oder weil eine solche durch eine andere Integration in der Gruppe schon gegeben sei, könne man ein Kind „still“ integrieren, wenn keine Integrationsplätze mehr frei sind oder wenn die Eltern sich massiv gegen Integration verwehren. Der Nachteil einer „stillen“ Integration sei, dass man die Rahmenbedingungen nicht an das Kind anpassen könne, was auf Kosten der Förderung des betroffenen Kindes und auf Kosten der Gruppe gehe, die dadurch besondere Belastung erfahre. Erst bei der Frage nach den Vorteilen einer „stillen“ Integration lässt sich ein gewisses Problembewusstsein in Bezug auf Integration, nämlich im Speziellen in Bezug auf die Stigmatisierung durch die notwendige Etikettierung bemerken. Eine Kindergartenleiterin spricht davon, dass das Kind bei einer „stillen“ Integration beim Übertritt in die Schule nicht vorgeprägt sei, eine andere meint, dass die Eltern dann nicht zusätzlich durch die Zuschreibung belastet werden.

- Abschlussfrage

Allein die Prägnanz, mit der die Frage nach den Wünschen der Kindergartenleiterinnen für die Zukunft der niederösterreichischen Kindergartenintegration beantwortet wird lässt darauf schließen, dass diese mit dem derzeitigen Entwicklungsstand im Großen und Ganzen zufrieden zu sein scheinen. So wünscht sich eine der Befragten etwa lediglich die Fortführung der eingeschlagenen Linie. Die beiden anderen plädieren für ein Mehr an Ressourcen und mehr Gewichtung ihrer eigenen Argumente bei der Feststellung des sonderpädagogischen

Förderbedarfs sowie mehr Offenheit von den Eltern und bessere Zusammenarbeit mit den KinderärztInnen.

- Zusammenschau in Hinblick auf die Forschungsfragen

Auffällig ist, dass in der Praxis ein sonderpädagogischer Förderbedarf weitgehend mit einer Abweichung von der Norm gleichgesetzt wird, die sich entweder in abweichendem Verhalten, einer verzögerten Entwicklung oder im Vorliegen einer Behinderung manifestieren kann. Obwohl es, wie bereits im theoretischen Teil erörtert, bei der Integration nicht darum gehen kann Normalisierung im Sinne von einer Angleichung zur Unauffälligkeit anzustreben, sind es doch jene Kinder, die etikettiert werden, die sich auffällig verhalten, aus der Masse herausstechen, indem sie von der Norm abweichen.

Um eine solche Abweichung feststellen zu können, wird je nach Bedarf auf folgende Methoden zurückgegriffen: In erster Linie wird das Kind im Kindergartenalltag und unter Angebot diverser Spiele, Puzzles, Stifte etc. beobachtet, um es eingehender in seinem Verhalten, seiner Entwicklung oder seiner interpersonellen Interaktion beobachten zu können. Um eine eventuelle Abweichung feststellen zu können, wird diese Beobachtung mit der Norm verglichen. Das heißt die Beobachtung wird vor dem Hintergrund der jeweiligen Erfahrung der Kindergartenleiterin und/oder dem Wissen darüber, was das Kind bereits können sollte, analysiert oder mit den Beobachtungen anderer Kinder verglichen.

Ein anderes Kriterium sind Vorgeschichte und Anamnese des Kindes, die methodisch vor allem durch schriftliche Gutachten und Elterngespräche ermittelt werden, wobei letztere auf Grund der eingeschränkten Ehrlichkeit der Eltern weniger Gewichtung erfahren. Die Anamnese des Kindes ist Methode und Kriterium zugleich, denn sie dient nicht nur dazu mehr über die anderen Kriterien, nämlich Behinderung, Verhalten oder Entwicklung, herausfinden zu können, sondern ist auch wieder selbst ein Kriterium.

Ein anderes nur teilweise offen genanntes Kriterium sind die Ressourcen. Die in der Theorie geäußerte Vermutung, dass bei Kindern im Grenzbereich zwischen „Normalität“ und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs die Ressourcen über eine mögliche Zuschreibung entscheiden, wird von den Kindergartenleiterinnen bestätigt.

Neben den offen genannten Kriterien werden viele „heimliche“ Kriterien von den Kindergartenleiterinnen in die Entscheidung über die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs miteinbezogen.

Ein „heimliches“ Kriterium ist die Einstellungen der Eltern zur Integration. Seien die Eltern entschieden gegen Integration, so gelte es dies zu akzeptieren und das Kind bleibe in Folge als Regelkindergartenkind im Kindergarten. Wenn also die Einstellung und die Standhaftigkeit der Eltern auch nicht direkt als Kriterium genannt werden, spielen sie doch insofern eine große Rolle, als sie entscheidend sein können für die Kategorisierung des Kindes.

Auch lässt sich hier der in der Theorie erläuterte Zusammenhang von bestimmten Hintergründen des Kindes und einer Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, wie er etwa von der Projektgruppe emsoz (2005, 249) beschrieben wird, findet sich zum Teil in den Beschreibungen der Kindergartenleiterinnen als heimliches Kriterium wieder: „Es sind vorwiegend Jungen aus sozial, ökonomisch, gesundheitlich und psychisch belasteten Familien“ (a.a.O.). Tatsächlich spielen in der Praxis unbewusst der familiäre Hintergrund und kulturelle Hintergrund eine Rolle für die Zuschreibung. So seien es vor allem Kinder aus so genannten „zerrütteten“ Familien, Heimkinder oder Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen man von vornherein mit hoher Wahrscheinlichkeit vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgehen könne.

Ein besonders interessantes „heimliches“ Kriterium sind medizinische Gutachten. Eine der Kindergartenleiterinnen spricht von einer klaren Richtlinie, die nicht mehr hinterfragt oder begründet werden müsse, womit ein Vorliegen eines medizinischen Gutachtens ohne weitere Begründung und von vornherein zu einer Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs führt.

Auch bestimmte Behinderungen sind als „heimliche“ Kriterien zu nennen, da bei Auftreten derselben von vornherein vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgegangen werden könne. Dass Behinderungen dabei nicht mit sonderpädagogischem Förderbedarf gleichzusetzen sind, wird von den Befragten nicht beachtet:

„Nicht jede Behinderung zieht sonderpädagogischen Förderbedarf nach sich, weil zwischen dem bloß organischen Defekt und den für die Bildung und Erziehung maßgeblichen Folgewirkungen im Sinne von Beeinträchtigungen einer Teilhabe an schulischen [und vorschulischen, Anm. d. Verf.] Lebens- und Lernprozessen zu unterscheiden ist“ (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1996, 16).

Diesen Schritt, nämlich die Folgewirkungen der Beeinträchtigung auf die Teilhabe am vorschulischen Lebens- und Lernprozess zu überprüfen, um die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs entscheiden zu können, gehen die Kindergartenleiterinnen bei bestimmten Behinderungen nicht, wodurch diese zu „heimlichen“ Kriterien für die Zuschreibung werden, weil sie die „Risikowahrscheinlichkeit“ der Zuschreibung erhöhen bzw. eine solche automatisch nach sich ziehen.

Bei der Kategorisierung in „Integrationskinder im Regelkindergarten“ und „Integrationskinder in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ werden als Kriterien das der Ressourcen und das der Schwere der Behinderung bzw. Auffälligkeit angegeben. Bestimmte Behinderungen, die von den Befragten als besonders „stark“ eingestuft werden, wobei jeweils differiert, welche Behinderungen unter diesen Begriff fallen, führen von vornherein zu einer Zuordnung zu einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe und sind damit als „heimliches“ Kriterium zu bewerten. Dieses Kriterium, nämlich das Vorliegen besonders starker Behinderungen oder Auffälligkeiten sei neben erhöhtem Aggressionspotential auch der einzig denkbare Grund für eine Exklusion. Interessanterweise nennt nur eine der Befragten die örtlichen Gegebenheiten als Kriterium, denn es muss eine heilpädagogisch-integrative Gruppe in der Nähe geben und die Eltern müssen bereit sein ihr Kind hinzubringen.

Die Etikettierung durch die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hat stigmatisierende Auswirkungen für das Kind und dessen Eltern, die von den Kindergartenleiterinnen nicht oder zumindest in ihrem Ausmaß nicht erkannt werden. Dass die Etikettierung Auswirkungen auf die Kindergarteninteraktion in der einen oder anderen Form hat, ist unbestritten, dass diese aber stigmatisierend sein sollen, wird von den Kindergartenleiterinnen nicht gesehen, was gerade bei einem Sonderstatus mit damit einhergehender „Zwangsbeglückung“ zu hinterfragen wäre.

Auch in Bezug auf eine Stigmatisierung der Eltern durch die Etikettierung des Kindes als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ist das Problembewusstsein der Kindergartenleiterinnen gering. Es scheint zwar, als ob sie sich mit dieser Problematik auseinandersetzen, da sie mit einer Ablehnung der Integration durch die Eltern des Öfteren konfrontiert werden, aber nur selten wird als Grund für dieselbe eine Stigmatisierung der Eltern gesehen. Viel eher wird die Angst der Eltern vor der Stigmatisierung des Kindes als Grund für deren Widerstand gegen Integration und damit Etikettierung gedeutet, was sich auch daraus erschließen lässt, dass die Eltern sich nicht nur gegen die Zuschreibung an sich verwehren, sondern auch gegen eine Weitergabe derselben an die Schule und daran, dass die Möglichkeiten einer Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs den Kindergartenleiterinnen zu Folge für die Eltern eine wichtige Option ist, weil dann ihr Kind nicht mehr das „andere“ ist, das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern es ist „normal“. Dass die Eltern diese Option für so wichtig halten und „Normalität“ für ihr Kind

anstreben und dass sie sich den Aussagen der Kindergartenleiterinnen nach unter anderem aus Scham gegen Etikettierung verweigern, könnte man dies so interpretieren, dass die Eltern die Ursache für die Etikettierung in irgendeiner Form auf sich selbst zurückführen. Insofern könnten sie sich selbst als Grund für die Etikettierung begreifen, durch dieselbe sich selbst in irgendeiner Form als „abgestempelt“ erleben und damit als stigmatisiert begreifen. Eine derartige Reflexion über die Hintergründe der Scham der Eltern findet sich bei den Kindergartenleiterinnen selbst jedoch nicht.

Auch eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen an die Schule wird von den Kindergartenleiterinnen als überwiegend positiv erlebt. Diese habe den Vorteil, dass man in der Schule schon vorab die Rahmenbedingungen schaffen und damit besser auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen, es eventuell sogar in die Vorschule schicken könne. Dass die Weitergabe schon von vornherein den Umgang mit dem Kind beeinflusst, vielleicht sogar Stigmatisierung bewirkt, wird nur von einer der Befragten kurz angesprochen, wenn sie sagt, dass diese vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern den Nachteil haben könne, dass das Kind dadurch die eine Vorprägung habe.

Die Abschlussfrage nach den Wünschen der Kindergartenleiterinnen für die Zukunft der niederösterreichischen Kindergartenintegration zeigt einmal mehr, was schon das ganze Gespräch über bemerkbar ist, nämlich dass diese mit den derzeitigen Entwicklungen zufrieden sind, sich lediglich Verbesserungen in Bezug auf Ressourcen und Zusammenarbeit wünschen. Integration wird von den Befragten als anstrebenswerte Entwicklung betrachtet, die Alternativen völlig ausschließt, da alle von ihr profitieren. Dieses Profitieren aller ist jedoch nur bei der „offiziellen“ Integration in vollem Umfang möglich, weshalb die „stille“ Integration von den Interviewten nur ungern und mangels Alternativen in „letzter Instanz“ praktiziert werde. Sie sei nur möglich wenn eine Veränderung der Rahmenbedingungen nicht nötig sei, weil das Kind einer solchen nicht bedürfe, oder weil eine solche durch eine andere Integration in der Gruppe schon gegeben sei. Notwendig werde sie wenn keine Integrationsplätze mehr frei sind, oder wenn die Eltern sich massiv gegen Integration verwehren. Sie wird deswegen als „Notlösung“ betrachtet, weil bei einer „stillen“ Integration eben nicht alle davon profitieren, sondern nur die Eltern, die zusätzlich durch die Zuschreibung belastet werden und die Kinder, die beim Übertritt in die Schule nicht vorgeprägt seien. Da sie aber trotz dieser genannten Vorteile nur als „Notlösung“ betrachtet wird, zeigt sich, dass die Problematik der Etikettierung und damit einhergehenden Stigmatisierung von den Kindergartenleiterinnen als gering geschätzt wird, dass also das Problembewusstsein eher gering ist. Der Nachteil einer „stillen“ Integration sei, dass man die

Rahmenbedingungen nicht an das Kind anpassen könne, was auf Kosten der Förderung des betroffenen Kindes und auf Kosten der Gruppe gehe, die dadurch besondere Belastung erfahre. Dies wiegt für die Kindergartenleiterinnen scheinbar mehr als die Etikettierung und Stigmatisierung des einzelnen Kindes und seiner Familie.

Frau D

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Frau D beschreibt aus ihrer Sicht als heilpädagogische Kindergärtnerin den Ablauf des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wie folgt: Es gebe zwei Möglichkeiten zur Einleitung eines solchen Verfahrens, nämlich zum einen durch die Eltern bei der Einschreibung auf Grund von bereits bestehenden ärztlichen, psychologischen oder anderen Gutachten oder zum anderen auf Grund von Beobachtungen im Laufe des Kindergartenbesuchs durch eine im Bereich der Kindergartenintegration professionell Tätige oder die Eltern. Bei Einzelintegrationen seien es erfahrungsgemäß häufiger die Pädagoginnen, bei Integrationen in heilpädagogisch-integrative Gruppen eher die Eltern, die das Verfahren einleiten. Das weitere Prozedere laufe in beiden Fällen gleich ab, und zwar werde die heilpädagogische Kindergärtnerin eingeladen, das Kind in der Gruppe kennenzulernen und zu beobachten. Mit Einverständnis der Eltern könne anschließend auch mit dem Kind einzeln oder in Kleingruppen gearbeitet werden. Frau D mache dabei eine Entwicklungseinschätzung, die durch eine Diagnostik von einer Institution außerhalb des Kindergartens überprüft werde. Anschließend werde ein Integrationsvereinbarungsgespräch eingeleitet. Dabei seien anwesend: Die Gemeinde als Kindergartenerhalter, die Kindergartenleiterin und die zuständige Kindergartenpädagogin als Vertreterinnen des Kindergartens, die heilpädagogische Kindergärtnerin und in manchen Fällen, je nachdem wie ausgebucht ihr Terminkalender ist, auch die Kindergarteninspektorin als Vertretung der Landesregierung, wobei letztere auch durch die heilpädagogische Kindergärtnerin vertreten werden könne.

In diesem Integrationsvereinbarungsgespräch gehe es in erster Linie um die Auffälligkeiten des Kindes, um in zweiter Linie die Rahmenbedingungen so festlegen zu können, dass sie die Defizite des Kindes möglichst gut kompensieren. Dabei habe für Frau D immer Priorität, dass es dem Kind gut gehe und ihm ein möglichst guter Start im Kindergarten ermöglicht werde, weshalb es sehr wichtig sei, dass man individuell auf die „Problematiken“ des Kindes eingehe

und nicht stur nach einem Konzept arbeite, das einem vorschreibt, was bei Integration zu tun sei:

„Des wos es bei unserem Prozedere gibt, is dass a Integrationsvereinbarungsgespräch gibt, wo ma vielleicht etwas beschließt, was nicht für alle extra gmocht wird. Aber sonderpädagogischer Förderbedarf, der da heißt in der Schule meinetwegen es kommt a zusätzliche Lehrperson, um stundenweise mit dem Kind zu üben, des is es nicht. Des is in der Form nicht vorgesehen. Des heißt Integrationsvereinbarungen besagen nur: Gibt's a Einschränkung der Verweildauer des Kindes im Kindergarten, gibt's a Einschränkung der Kinderhöchstzahl, was passiert wenn, braucht des Kind a zusätzliche Aufsichtsperson, braucht es zusätzliche Hilfestellungen, das wird festgestellt. Aber net, dass ma jetzt sogt von Haus aus: Sonderpädagogischer Förderbedarf bedeutet das Kind bekommt jetzt eine Sonderkindergartenpädagogin an die Seite gestellt und das für drei Stundn pro Woche oder so, das is nicht der Fall, hob ma net so viele also.“

In den Gesprächen seien in letzter Zeit keine Argumente gegen Integration vorgebracht worden, sondern viel eher versuchen Stellen außerhalb des Kindergartens, Kindern sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuschreiben, weil sie meinen, eine solche Etikettierung ginge automatisch mit Vorteilen für das Kind, wie einer Kinderzahlreduktion und dem Einsatz einer Stützkraft einher, was in der Realität nicht der Fall sei, da dies weder gesetzlich noch zeitlich möglich sei. Am meisten Gewicht werde von den Eltern den Argumenten der ÄrztInnen geschenkt, wenn solche von denselben zu Rate gezogen werden oder vorweg eine Diagnose gestellt haben, in zweiter Linie vertrauen sie auf PsychologInnen und TherapeutInnen und erst in letzter Instanz erfahren die Argumente des Kindergartens Gewichtung. Alles in allem sei man allerdings immer von den finanziellen Ressourcen abhängig und damit von der Zustimmung oder Ablehnung der Gemeinde, wobei die Eltern ihre politische Macht als WählerInnen zur Beeinflussung derselben nutzen können. Das Ergebnis solcher Integrationsvereinbarungsgespräche sei fast immer die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zumal man nicht „leichtfertig jetzt irgendwie die Pferde scheu macht.“

„Praktisch nie [wird ein Verfahren eingeleitet, aber kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt], weil es macht si niemand gerne zusätzliche Arbeit, d.h. bis amal eine Pädagogin sogt: ‚I glaub, da brauch ma a Integrationsvereinbarung‘, is ohnehin scho sehr viel passiert. Das heißt, da is es klar, irgendeine Hilfestellung braucht es für die Gruppe oder für des Kind. Meiner Meinung nach fährt dann schon die Eisenbahn drüber. Was dann an Maßnahmen zu setzen ist steht dann auf einem andern Blatt, aber dass es Maßnahmen braucht, steht da bereits fest. Wie weit ma da jetzt die Einverständniserklärung der Eltern braucht oder nicht, des schaut ma si dann an. Je nachdem, wenn's jetzt nur drum geht, dass das Kind meinetwegen, pf, an anderen Spielbereich braucht, wo es sich zurückziehen kann, des kann gruppenintern gelöst werden, da brauch i net a großes Rambazamba mit Landesregierung oder so.“

Bei Kindern, die nicht integriert werden können, was nur auf Grund der vehementen Ablehnung der Eltern gegenüber Integration der Fall sei, gebe es zwei Möglichkeiten: Zum einen die der „stillen“ Integration, die dann zum Einsatz komme, wenn das Kind auf Grund seines Sozialverhaltens den ordnungsgemäßen Betrieb des Kindergartens nicht stört, oder zum anderen die des Ausschlusses des Kindes, wenn sein Verhalten den ordnungsgemäßen Kindergartenbetrieb beeinflusst. Zu einer Exklusion komme es aber nur sehr selten. Frau D selbst kennt nur zwei Fälle in Niederösterreich, bei denen eine solche praktiziert worden sei.

- Kriterien

Das primäre und einzig offene Kriterium, nach dem Frau D vorgeht um festzustellen, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, ist „ob für das Kind a regelmäßiger Kindergartenbesuch möglich ist, ohne Stützmaßnahmen.“ Ob dies der Fall ist oder nicht, hänge von der Entwicklung des Kindes ab, die mit Hilfe einer Erhebung von Vorgeschichte und Anamnese, ärztlicher Gutachten und einer eigenen Entwicklungseinschätzung auf Grund von Beobachtungen und unter Einbezug der Kindergartenpädagogin festgestellt werde. Bei der Entwicklungseinschätzung stehe es der heilpädagogischen Kindergärtnerin frei, welche Methode sie wählt und ob sie ihren Schwerpunkt bei der Motorik oder der Sprache setzt. Basierend auf diesen Informationen gelte es in erster Linie zu entscheiden, ob überhaupt Maßnahmen notwendig sind. Ist dies der Fall, so werde in zweiter Linie darüber befunden, ob diese Maßnahmen in Institutionen außerhalb des Kindergartens durchgeführt werden können. Erst wenn das Kind besondere Maßnahmen im Kindergarten braucht, wie etwa eine Stützkraft, einer kleinere Gruppengröße oder spezielle Materialien, handle es sich um ein Kind, das einer Integration bedarf.

Wesentlich mehr Kriterien finden sich, wenn man auch die „heimlichen“ miteinbezieht. Dazu zählt zunächst das Vorhandensein von Ressourcen. Stehen mehr Ressourcen zur Verfügung, so neige man eher zur Integration, als wenn diese ohnehin knapp sind. Benötigt man bestimmte Ressourcen, sei man einer Integration eher zugeneigt. Die vorhandenen und die benötigten Ressourcen, sowohl finanzieller als auch personeller oder materieller Art, sind also ein wichtiges Kriterium für die Entscheidung über einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein weiteres wichtiges „heimliches“ Kriterium ist die Art und Stärke der Entwicklungsrückstände: „Des kommt drauf an, wenn also da feststeht, dass des Kind ähm an Entwicklungsrückstand hat massivster Art, dann steht's von Haus aus fest.“ So seien schwerst-mehrfachbehinderte Kinder eher mit sonderpädagogischem Förderbedarf in

heilpädagogisch-integrativen Gruppen unterzubringen und auch Kinder mit diagnostiziertem ADHS wären erfahrungsgemäß häufig Integrationskinder.

Ein anderes „heimliches“ Kriterium sei die Überforderung der Kinder durch ihre Eltern. Besteht die Befürchtung, dass eine solche gegeben ist, so neige man eher zur Integration: „Wo zu befürchten is, dass Eltern ihre Kinder zeitlich überfordern, dass Kinder, die ohnehin unter der großen Gruppe leiden, dann no längere Verweildauer im Kindergortn hobn ois a Erwachsener a Orbeitswochen hot. Es gibt Kinder, die hobn 46- bis 50-Stundenwochn, hot ka Erwachsener, Kindern wird's zugemutet. Also dort würd mas scho mochn.“

Bei der Kategorisierung in Integration im Regelkindergarten oder in der heilpädagogischen Gruppe gibt es nach Frau D drei Kriterien:

Zunächst gehe es um die Ressourcen, also darum, ob es eine heilpädagogisch-integrative Gruppe gibt und ob gerade ein Platz frei ist. Das zweite Kriterium seien die Bedürfnisse der Eltern. Hier sei vor allem die räumliche Entfernung und die Bereitschaft und Möglichkeit der Eltern, diese zu überwinden anzusprechen. Diese Sachzwänge dürften nach Frau D gegenüber dem dritten Kriterium, nämlich den Bedürfnissen des Kindes, überwiegen, da Frau D diese nur einmal in einem Nebensatz anspricht. Die Art und Stärke der Behinderung des Kindes spiele keine Rolle bei der Differenzierung:

„Des heißt net zum Beispiel, dass a Kind mit Downsyndrom automatisch jetzt a HP-Gruppen-Kind wäre, das is es nicht. Wir haben also alles auch in Einzelintegration, Sinnesbehinderungen aller Art, jo, geistige Behinderungen aller Art, also das hängt wirklich von der Situation ab. I man, wenn des Kind jetzt irgendwo in Tschimbutti wohnt, kann i fünfmal feststellen, das Kind wär in aner HP-Gruppen besser aufgehoben, wir haben dort keine. Das heißt i muss an Ort und Stelle schau, was besser is, weil das erste Bemühen is, dass es so wohnortnahe wie m(öglich is).“

Für eine Exklusion spreche man sich nur bei besonders „schwerwiegenden Fällen“ extremer Vernachlässigung oder bei vehementer Ablehnung und Gegeninitiative der Eltern aus:

„Des geht eigentlich nur dann, wenn, wenn die Eltern net mitarbeiten. Also des muss wirklich, entweder muss des, des Kind dermaßen vernachlässigt und verwahrlost sein, dass man ohnehin die Jugendabteilung verständigt. Mit verwahrlost und vernachlässigt is körperlich und seelisch gemeint selbstverständlich. Dann werden sowieso andere Maßnahmen eingeleitet, aber ansonsten muss wirklich a massives entweder Dagegenarbeiten der Eltern do sei oder jo nicht absichtliches Dagegenarbeiten aber aufgrund einer Einschränkung irgendeiner Art bei den Eltern, dass es überhaupt zu einem Ausschluss kommt. Wie gsogt, in all den Jahren kenn ich zwei Fälle, wo das konkret der Fall war.“

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Eine stigmatisierende Auswirkung der Etikettierung auf die Kindergarteninteraktion sieht Frau D nicht. Sie meint zwar, dass eine Zuschreibung insofern Folgen habe, als die äußeren Umstände, wie etwa die Dienstpläne, angepasst werden müssten, aber weder ihr Umgang, noch der der Pädagogin oder der anderen Kinder mit dem Kind verändere sich durch die Zuschreibung selbst:

„Die wissen jo des goar net [die anderen Kinder, Anm. d. Verf.], des is denen des wurscht. I denk ma außer sie hörns von zhaus, jo? Des kummt scho vur, aber do kommt genauso vor „Kümmeltürk“ oder wos, jo? Können net amal „Kömmel“ oder wos sogn, ober blöd daherreden, aber das hörns von zhaus, aber im Kindergortn, mir zumindest no nie aufgfoin, dass des wos ändert, weil wenn jemand a Problem hot mit Menschen, die anders sind, is es wurscht, ob der jetzt offiziell Integrationskind haßt oder net, dann hat der Mensch grundsätzlich mit dem Anderssein a Problem, aber das hängt jetzt net von der Feststellung ob. Der hätt a a Problem, wenn jetzt ane mit lila Hoar herkommt, net, oiso.“

Die Problematik, die die Eltern mit dieser Zuschreibung haben, sieht Frau D allerdings sehr differenziert. Sie unterscheidet zwischen zwei Gruppen von Eltern, für die Integration problematisch ist: Die Einen seien die eher einfach strukturierten Leute, die sehr spontan einer Integration zustimmen und auch eine entsprechende Vereinbarung unterschreiben und im Nachhinein Angst hätten, um ihre Rechte gebracht worden zu sein oder gebracht zu werden. Sie hätten außerdem Angst, weil sie „befürchten: ‚Mein Kind is jetzt für die ganze Schulkarriere abgestempelt als behindert oder als dumm oder irgendwas‘.“ Die anderen seien die von Frau D so genannten „Kampfmütter“, eine Gruppe von Eltern, die sich durch Belesenheit und ihren Bildungsstand auszeichne und nur das Beste für ihr Kind, nämlich eine „Heilung“ wolle, sodass das Kind möglichst schnell „normal“ und „gesund“ werde und eine rasche kognitive Entwicklung erlebe, damit es das von den „Kampfmüttern“ angestrebte Ziel, die schnellstmögliche Schulreife, erreiche. Diese Eltern können sich nach Frau D nicht eingestehen, dass ihr Kind anders ist und dürften daher auch keine entsprechende Etikettierung wollen, um nicht aus ihrer illusionären, perfekten Traumwelt gerissen zu werden:

„I man, es gibt schon Eltern, die so die Phantasie hobn: Integration is um jeden Preis das Richtige und zwar Einzelintegration und möglichst so, dass niemand wos merkt. Des san die, die den ersten Schmerz ‚mein Kind is anders‘ noch nicht bewältigt hobn. Is auf der einen Seite verständlich, auf der anderen Seite natürlich a enorme Ble-, Blockade in der Oarbeit. Des san aber die Eltern, die den Wunsch hobn, alles 110%-ig für ihr Kind zmochn und glauben, es gebe die perfekte Erziehung und die würde bedeuten, oder Heilpädagogik würde bedeuten, jemand ist im Stande ihr Kind heil zu machen. Und des is a Illusion.“

Die „Kampfütter“ seien zwar für Integration, allerdings nicht für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Das Kind soll zwar von allen Seiten so unterstützt werden, dass es möglichst schnell an die Entwicklung der „normalen“ Kinder herankomme, aber ohne dass es jemand merkt. Insgesamt gebe es allerdings wenige, die ganz allgemein gegen Integration seien, denn „die meisten seh-, sehn ja sehr wohl den Vorteil und erkennen das Bemühen des Personals es möglichst gut zu machen, ja? Wir, wir san a nur Menschen, jo? Also, die a bissal wiffer san, erkennen des schon. Da muss ma schon an ziemlichen Defekt hobn, wenn man des donn net sieht (lacht). Da rennan zum Glück net allzu viele davon herum.“

Trotz weitgehender Einsicht der Eltern sei es für diese immer auch eine Erleichterung, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf wieder aufgehoben wird: „I glaub, es is vor allem für die Befindlichkeit der Eltern wichtig, ohja. I denk ma des is do a deutliches Signal, wo Eltern si sogn können: ‚Puh, wir hobns jetzt gschofft und mein Kind is jetzt mehr oder minder unauffällig‘.“ Eine Aufhebung sei aber eher selten der Fall und nur dann möglich, wenn das Kind sich überraschend positiv entwickelt hat. Sobald jemand eine solche Entwicklung vermute, werde das Kind genauer beobachtet und dann könne die Vereinbarung einvernehmlich wieder zurückgenommen werden. Eine Anpassung der Förderung an die aktuellen Bedürfnisse des Kindes erfolge laufend auf Basis ständiger Beobachtungen, Reflexionen der Pädagoginnen und Evidenzblätter über die Entwicklungsverläufe von den heilpädagogischen Kindergärtnerinnen. Finde man mit den jeweiligen Maßnahmen kein Auslangen mehr oder könne man etwas zurücknehmen, so könne die Integrationsvereinbarung jederzeit angepasst werden. Auf jeden Fall finde bei Verlassen des Kindergartens ein Abschlussgespräch statt, sofern die Eltern dies wünschen: „Also meistens, wenn die Eltern sogn: ‚I hätt no gern a Abschlussgespräch‘, schaut des dann so aus, dass sa si mit mir zom setzen und mit der Kindergartenpädagogin, dass mas no mal besprechen, bevor des Kind in die Schule kommt. Oder manche geben uns afoch a schriftliche Stellungnahme, wo draufsteht, was ihnen gfoin hot oder so.“

Der Schulpolitik und damit der Weitergabe von Integrationsvereinbarungen an die Schule steht Frau D sehr kritisch gegenüber. Sie meint, dass etwa die Hälfte der Eltern einer solchen zustimmen, die anderen hätten Angst davor. Die Ablehnung beruhe zum einen darauf, dass man sich oft nicht vorschnell auf eine bestimmte Schulart einschließen und damit keine/n DirektorIn dabei haben wolle und zum anderen darauf, dass die Schule sehr stark nach Klassenpolitik und nicht nach den Bedürfnissen des Kindes entscheide:

„Es gibt auch Direktorinnen, die sich dazu setzen, aber viele Eltern wolln no net a bestimmte Direktorin haben, weil's noch nicht entschieden haben für sich: Äh, was für Art Schule möchte i überhaupt? Möcht i die Volksschule hobn, möcht i a sonderpädagogisches Zentrum hobn oder will i a spezielle Schule, die abgestimmt is auf die Bedürfnisse meines Kindes, was will i überhaupt? Stimm i ana Integrationsklasse zu – ja oder nein? Des haßt, da is eher der Bezirksschulinspektor gefragt, der sagt: Was gibt's n in der Region für Angebote? Was könn ma Ihnen anbieten? Was davon wolln Sie nutzen? Weil Schulen gehen schon eher so nach, a noch Klassenpolitik: Jetzt brauch ma a möglichst hohe Schülerzahl, um Klassen teilen zu können, da wird ois gnumma, was grad schaut. Es gibt so Jahre, des klingt jetzt schlimm, was i sog, aber ich erlebs eben so. Und dann gibt's Jahre, wo möglichst olle ondern si die Kinder nehmen solln, weil's keine mehr brauchen, ja? Und was haßt: ‚Na suachts an um häuslichen Unterricht, die soin no a Joahr im Kindergortn bleiben, wir brauchen sie im Moment net‘. Des haßt, da unterstell ich schon, dass da nicht immer nur auf die Bedürfnisse der Kinder geschaut wird, dass da eher schon Politik gemacht wird damit.“

Eine Alternative stellen so genannte Übergangsgespräche dar, bei denen man sich mit dem Bezirksschulinspektor zusammensetze, der noch einmal alle Möglichkeiten und Angebote unterbreite und die Eltern informiere. Die Angebote seien nicht zwingend und werden von den Eltern erfahrungsgemäß auch nicht immer angenommen. Ob eine Weitergabe Vor- oder Nachteile für das Kind habe, sieht Frau D abhängig von dem / der jeweiligen SchulpädagogIn. Der Vorteil könne sein, dass man sich schon vorweg auf die Bedürfnisse des Kindes einstellen könne, der Nachteil, dass das Kind schon vorweg „abgestempelt“ sei:

„Najo, -- des hängt a vom Kind ab oder a von den handelnden Personen. I denk ma, wenn des a Pädagogin is, a Lehrerin, die, so wie ma si a, a gute Lehrerin vorstellt, und i hab mit der vorher Gespräche ghobt und die Eltern waren einverstanden, dass ma un-, uns über dieses spezielle Kind austauschen, kann's nur gut sein, wenn ma scho a bestimmtes Bild mitgibt. Weil i der sagen kann: Was hat das Kind gerne gemacht? Was, wo fühlt si des Kind wohl? Was braucht es? Is des aber a Person, die von vornherein ein bissl mit Vorsicht zu genießen is, und auch die gibt es immer wieder, kenn kane persönlich, aber es wird mir erzählt, da wär i eher vorsichtig mit Weitergaben von irgendwelchen Texten, weil die harkt sich dann vielleicht fest und sagt: ‚Na, du woarst im Kindergortn scho a Floschn, also bist a Floschn bliebn‘. Also, es hängt wirklich von den handelnden Personen ab, i kann net sagen des oder des is besser. Aber es gibt ja Schulen, da haben einzelne Lehrpersonen schon einen bestimmten Ruf und an Hand dieses Rufs würd ich dann vielleicht a Entscheidungshilfen anbieten und sagen: ‚Wenns mein Kind wär, würd ich dieses oder jenes tun.‘ Aber wie gsagt, es liegt an den Eltern, ob sa si dann entscheiden, dass des weitergegeben wird oder net.“

Erfolge keine Weitergabe der Integrationsvereinbarung werde dennoch in beinahe 100% der „Fälle“ in der Schule wieder ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt: „Wenns do auffällig woarn (lacht), sans durt a auffällig, oiso da würd i scho nahezu 100% sogn.“ Für den weiteren beruflichen Werdegang des Kindes sehe Frau D keine Konsequenzen.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Frau D hat ein stark ausgeprägtes Problembewusstsein in Bezug auf Integration. Grundsätzlich scheint sie einer solchen positiv gegenüberzustehen, was man daraus schließen kann, dass sie immer wieder betont, dass 97% der Eltern mit dem niederösterreichischen Kindergartenwesen sehr zufrieden wären. Dennoch erörtert sie auch Problematiken der Integration. So etwa, dass die Sichtweisen von professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen teilweise noch sehr defizitorientiert seien, was sie für sehr problematisch halte. Den Versuch, Probleme auf sprachlichem Wege, durch Veränderung der Begriffe zu lösen, hält sie offensichtlich für einen eher unfruchtbaren, zumal jeder Begriff für irgendjemanden kränkend sei. Auch der Normbegriff an sich sei für sie ein störender: „Mi stört der Normbegriff a so immens, weil es gibt ka Normkind. I waß a net was brav haßt. Des heißt für mi, geht's drum (lacht): Kann der Mensch mit dem, was er hat, gut leben? Jo oder na? Was onderes interessiert mi net, oiso.“ Sie scheint Integration nicht um jeden Preis für anstrengenswert zu halten und steht damit auch Sonderinstitutionen offen gegenüber, weil Eltern damit ein breiter gefächertes Angebot hätten und das Gebot der Wohnortnähe besser einzuhalten sei, sodass das Kind leichter in seiner Wohnumgebung die entsprechende Förderung erhalten könne. Integration an sich sei sehr individuell durchzuführen und es gebe verschiedene Konstruktionen.

Eine dieser möglichen Konstruktion ist die „stille“ Integration, die dann durchgeführt werde, wenn die Eltern sich vehement gegen die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aussprechen. Sie habe den Nachteil, dass der rechtliche Schutz weniger gut sei, die finanzielle Förderung vom Land ausbleibe und die Kosten damit an der Gemeinde hängen bleiben und dass die Eltern weiterhin ihre Realitätsverweigerung fortsetzen können.

- Abschlussfrage

Frau D wünscht sich für die Zukunft der Kindergartenintegration kleinere Gruppen und erwachsenere Eltern.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hat Frau D nur ein einziges explizites Kriterium, nämlich „ob für das Kind a regelmäßiger Kindergartenbesuch möglich

is, ohne Stützmaßnahmen.“ Dies stelle sie fest durch eine Entwicklungseinschätzung, wobei sie Vorgeschichte und Anamnese, ärztliche Gutachten, eigene Beobachtungen und die der Kindergartenpädagogin miteinbeziehe. Diese werde von einer außenstehenden Institution überprüft, indem eine Diagnostik gemacht werde. Die endgültige Entscheidung scheint also von der außenstehenden Stelle abzuhängen.

Neben dem expliziten Kriterium der Entwicklung des Kindes gibt es eine Reihe „heimlicher“ Kriterien, die Frau D miteinbezieht und die dazu führen, dass man bei einem Kind mit größerer Wahrscheinlichkeit von vornherein einen sonderpädagogischen Förderbedarf feststellt, als bei anderen. Dazu zählen zunächst die vorhandenen und die benötigten Ressourcen, sowohl finanzieller als auch personeller oder materieller Art, denn man sei eher geneigt zur Integration, wenn man entweder überschüssige Ressourcen habe oder bestimmte Ressourcen brauche. Hier wird also wiederum die im theoretischen Teil geäußerte Vermutung, dass die Zuschreibung stark von Ressourcen, nämlich sowohl in Hinblick auf einen Überschuss derselben, als auch auf einen Bedarf, abhängt.

Auch bei sehr „starken“ Entwicklungsrückständen, also bei schwerst-mehrfachbehinderten Kindern, oder bei Kindern mit diagnostiziertem ADHS scheint man eher zur Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu neigen.

Die Gefahr der Überforderung der Kinder durch ihre Eltern ist ein weiteres „heimliches“ Kriterium, bei dem man eher dazu neige, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuschreiben.

Bei der Kategorisierung in Integration im Regelkindergarten oder in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe werde die Entscheidung primär von den Sachzwängen, also dem Vorhandensein eines Platzes und den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Eltern in Bezug auf die räumliche Distanz abhängig gemacht und erst in zweiter Linie von den Bedürfnissen des Kindes. Für eine Exklusion spreche man sich nur bei besonders „schwerwiegenden Fällen“ extremer Vernachlässigung oder bei vehementer Ablehnung und Gegeninitiative der Eltern aus.

Frau Ds Problembewusstsein in Bezug auf Integration ist sehr ausgeprägt. Es scheint, als ob sie sich öfter damit auseinandersetze, wenn sie metatheoretische Betrachtungen über die starke Defizitorientierung, die Begrifflichkeiten und den Normbegriff, sowie über den Machbarkeitsgedanken in der Pädagogik einwirft. Entsprechend dürfte sie sich mit der Thematik bereits auseinandergesetzt zu haben, distanziert sich in ihrer persönlichen Praxis allerdings etwas von den kritischen Aspekten. So sieht sie etwa die Interaktion im

Kindergarten durchaus unbeeinflusst von der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, bestreitet aber nicht den möglichen Einfluss auf die schulischen Interaktionen, die sich bei Weitergabe von Integrationsvereinbarungen positiv im Sinne einer besseren Anpassung an die Bedürfnisse des Kindes oder negativ im Sinne einer „Abstempelung“ auswirken könne. So beschreibt sie auch, dass jeder professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätige nur das Beste für die Kinder wolle, was die meisten Eltern auch sehen, dass es aber einige wenige gibt, die sie auch offen verurteilt, die dies nicht bemerken. Dazu gehören die von ihr so genannten „Kampfmütter“, sehr gebildete, belesene, übermotivierte Eltern, die wollen, dass man ihr Kind auf jede erdenkliche Weise unterstütze, ohne dass jemand davon erfährt, und die eher einfach strukturierten Leute, die Angst hätten benachteiligt zu werden in ihren Rechten. Eine starke Ablehnung der Eltern führe zur „stillen“ Integration, die nach Frau D nur Nachteile finanzieller und rechtlicher Art habe, und auch für die Eltern sei sie gefährlich, da sie sich weiterhin der Illusion einer „heilen Welt“ hingeben können. Es scheint so, als ob Frau D ein Dagegenarbeiten der Eltern nicht achte und als ob sie meine dass diese oft nicht wüssten, was das Beste für ihr Kind sei. Auch die eigene starke Abhängigkeit der Zuschreibung eines Förderbedarfs von den Ressourcen wird nicht offen als Kriterium erwähnt, der Schule jedoch wird wohl eine Klassenpolitik unterstellt, bei der die Bedürfnisse des Kindes hinten anstünden. Ein Problembewusstsein äußert sich auch insofern als Integration von Frau D nicht als „Allheilmittel“ gesehen wird. Sie sei nicht um jeden Preis anzustreben, sondern auch andere Initiativen, wie etwa private Sondergruppen, werden von Frau D als durchaus denkbare Alternativen betrachtet.

Im Hinblick auf die Ziele der Integration weist Frau D ein sehr geringes Problembewusstsein auf, wenn sie meint, dass es wichtig sei, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf wieder aufgehoben werden könne, weil dies den Eltern signalisiere, dass ihr Kind wieder „normal“ und „unauffällig“ sei. Hier wird Integration beschrieben als Angleichung eines Menschen mit Behinderung an die „Gesellschaft Normaler“, was die Gefahr birgt, dass damit der Verzicht auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung einhergeht. Frau D spricht zwar in diesem Zusammenhang von den Eltern, für die diese Option wichtig sei, distanziert sich aber nicht explizit davon. Damit zeigt sich, dass wie Pulker (1989, 97) bemerkt, noch heute das Normalisierungsprinzip fälschlicherweise als pädagogisches Konzept gesehen, das darauf abzielt, Menschen mit Behinderungen zu angepassten Verhaltensweisen zu erziehen, sodass sie zu „unauffälligen“ Mitgliedern der Gesellschaft werden.

Frau G

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Frau G beschreibt als erfahrene heilpädagogische Kindergärtnerin zwei Möglichkeiten der Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, nämlich zum einen die Einleitung durch die Eltern beim Eintritt in den Kindergarten auf Grund eines ärztlichen Befundes, zum anderen die Einleitung während des Kindergartenjahres durch das Kindergartenpersonal. In beiden Fällen sei die weitere Vorgehensweise gleich, nämlich dass zunächst ein Elterngespräch geführt werde, um das Einverständnis der Eltern und ihr Vertrauen zu gewinnen. Anschließend beobachte die heilpädagogische Kindergärtnerin das Kind und leite ihre Beobachtungen in schriftlicher Form gemeinsam mit den Beobachtungen der jeweiligen Kindergartenpädagogin, die die Auffälligkeit bemerkt hat, weiter an die Kindergarteninspektorin. Es werde dann ein Termin für ein Integrationsvereinbarungsgespräch festgesetzt, bei dem die Kindergarteninspektorin, die Kindergartenpädagogin, die Kindergartenleiterin, die Eltern und die heilpädagogische Kindergärtnerin auf jeden Fall dabei seien. In manchen Fällen, nämlich vor allem dann, wenn die Einleitung vom Kindergarten ausgeht, sei es wichtig, dass die pädagogische Beraterin dazukommt, um mit den Eltern auf einer sachlichen Ebene zu sprechen und ihr Verständnis zu wecken. Bis ein solches Verfahren eingeleitet wird, sei allerdings schon sehr viel passiert und man habe mit den Eltern schon ein halbes Jahr bis ein Jahr gesprochen und versucht, ihr Verständnis zu wecken und ihr Einverständnis zu erlangen, um ein solches Verfahren überhaupt einleiten zu können.

Da die Eltern zum Zeitpunkt des Integrationsvereinbarungsgesprächs bereits ihr Einverständnis gegeben haben, sei dieses rein organisatorischen Inhaltes. Hier gehe es um die Rahmenbedingungen, wobei medizinische Versorgung, sofern sie notwendig ist, an oberster Stelle stehe. Es gelte, das Personal entsprechend zu schulen und zu besprechen, was bei Personalausfällen zu tun sei. Für die Behörden habe die Anwesenheit des Kindes im Kindergarten Priorität, weil dies eine finanzielle Angelegenheit sei. Bezüglich der Anwesenheit des Kindes sei es wichtig zu besprechen, wie viele Stunden das Kind anwesend sein könne, was bei Notbetrieb zu tun sei, ob das Kind in den Ferien den Kindergarten besuchen könne sowie die Dauer der Anwesenheit der Stützkraft bzw. was bei Ausfall derselben zu tun sei. Dabei versuche man, „es zu ermöglichen, dass das Kind so lange, wie es für es, für das Kind gut ist, den Kindergarten besuchen kann, also dass man einfach die

Umstände so richtet, dass es geht und auch in den Ferien. Also das ist jetzt einfach, in den letzten Jahren hat sich das verändert. Früher war's selbstverständlich am Vormittag und selbstverständlich in den Ferien nicht.“ Auch die Förderungsmaßnahmen, also etwa die Anschaffung von Einrichtungen, sei wichtig abzuklären, vor allem für die Gemeinde, die diese finanziell ermögliche. Zudem gelte es, die Gruppengröße zu besprechen, die wiederum für die Gemeinde von Bedeutung sei, die dafür sorgen müsse, dass jedes Kind einen Platz hat. Im Gespräch selbst werde von den ExpertInnen häufig die globale Formulierung: „Kindergartenbetrieb ist nicht aufrecht zu erhalten, wenn nicht eine zusätzliche Person da ist“ als Argument für Integration vorgebracht. Dieses sei insofern sehr wirkungsvoll, als es alle Kinder betreffe. Ein anderes, häufig vorgebrachtes Argument sei: „Das Kind würde sehr profitieren davon“; „Es wäre gut für das Kind“ oder: „Es ist eine Notwendigkeit für das Kind“. Eine Hierarchie zwischen den ExpertInnen sei insofern vorhanden, als die endgültige Entscheidung für oder gegen sonderpädagogischen Förderbedarf von der Zustimmung der Kindergarteninspektorin abhängt. Eine frühere Vormachtstellung der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen gegenüber pädagogischen Beraterinnen und Kindergartenpädagoginnen hätte man mittlerweile eingebüßt. Zu Uneinigkeiten unter den ExpertInnen komme es weniger, eher zu Uneinigkeiten mit den Eltern. Bei Unstimmigkeiten untereinander tendiere man allerdings eher zur Einigung in Richtung Integration. Außerdem scheinen solche Uneinigkeiten insofern auflösbar, als ohnehin die Kindergarteninspektorin das letzte Wort zu haben scheint. Bei Unstimmigkeiten bezüglich des Ortes der Integration, also Regelkindergarten oder heilpädagogisch-integrative Gruppe, bestimme die Gemeinde.

Nach Frau G werde nicht oft ein Integrationsverfahren eingeleitet, bei dem kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Dies sei nur dann der Fall, wenn außenstehende Institutionen, zu denen die Kinder zum Testen geschickt werden, keinen sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen, weil sie durch die Einzelsituation ein verzerrtes Bild vom Verhalten des Kindes bekommen. Wird ein Kind nicht integriert, so gibt es verschiedene Möglichkeiten. So könne es beispielsweise bei Exklusion vorkommen, dass die Kinder- und Jugendabteilung sich einschalte und das Kind zur Untersuchung und Behandlung in eine „Anstalt“ außerhalb des Kindergartens schicke. Es gebe auch Kinder mit medizinischen Problemen, bei denen eine Integrationssituation bestehe, die aber keinen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen. Hier werden die Rahmenbedingungen bei Bedarf dahingehend geändert werden, dass etwa eine Stützkraft anwesend sei, eine heilpädagogische Kindergärtnerin sei aber nicht involviert.

- Kriterien

Frau G nennt zwei grundlegende Kriterien für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, nämlich zum einen den Entwicklungsstand des Kindes und zum anderen das Verhalten desselben.

Ersteres bemerke Frau G durch Beobachtung des Kindes über einen längeren Zeitraum, etwa ein halbes Jahr, und Gespräche mit den Eltern. Dabei gehe Frau G nicht nach einer vorgegebenen Norm vor und teste das Kind, wie es etwa PsychologInnen tun, sondern sie vertraue auf ihre Erfahrung, die ihr sage, ob die Entwicklung altersentsprechend sei oder nicht. Vermute sie einen Entwicklungsrückstand, so beobachte sie das entsprechende Kind einzeln und gebe ihm verschiedene Aufgabenstellungen, um ihren Verdacht zu überprüfen.

Bei Abweichungen im Verhalten werde der Verdacht zumeist von der Kindergartenpädagogin geäußert und Frau G überprüfe diesen durch Beobachtungen des Kindes in der Gruppe.

In beiden Fällen führe Frau G auch Anamnesegespräche mit den Eltern. Dabei gehe es weniger darum festzustellen, ob eine Abweichung und damit ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege, sondern eher um die Feststellung der Ursachen der Abweichung, um daraus Konsequenzen für die Förderung ableiten zu können. Deshalb spielen auch Aussagen der Eltern über das Verhalten des Kindes zu Hause keine allzu wichtige Rolle: „Ja schon viel, weil ich mein ich möchte wissen, wie das Kind zu Hause ist. Nur, ich kann nicht sagen es ist eins zu eins übertragbar, insofern Konsequenz ähm für das, was hier notwendig ist, kann's nicht direkt haben. Es ist nur wichtig es auch zu wissen.“ Das Elterngespräch könne auch dazu dienen, das Einverständnis der Eltern für eine Einzelbeobachtung des Kindes zu erlangen und das Ergebnis bisheriger Beobachtungen zu besprechen.

Auch medizinische Gutachten seien ein Kriterium und werden als solches in die Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs miteinbezogen. Dies erwähnt Frau G explizit, die tatsächliche Gewichtung eines ärztlichen Gutachtens scheint ihr allerdings nicht bewusst zu sein, wodurch dies zugleich zum Risikofaktor wird. Es scheint von vornherein festzusetzen, dass bei dem betroffenen Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, was erkennbar wird, wenn Frau G ein medizinisches Gutachten einen „triftigen Grund“ nennt, bei dem man nicht weiter zu argumentieren brauche.

Ein anderes „heimliches“ Kriterium, das die Wahrscheinlichkeit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs insofern erhöht, als man bei den entsprechenden Kindern näher hinschaue und deren Verhalten genauer beobachte, sei die Schwangerschaft und Geburt

des Kindes. Frau Gs Erfahrungen zu Folge sei eine Komplikation bei Schwangerschaft und Geburt häufig Ursache für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Auch die Muttersprache wird unbewusst miteinbezogen. Zwar meint Frau G, dass nichtdeutsche Muttersprache bzw. Migrationshintergrund kein Integrationsgrund wären, spricht aber doch davon, dass eine eventuell dadurch entstehende Traumatisierung einen Förderbedarf notwendig machen könne. Außerdem machen die Sprachbarrieren viel Aufwand und eine besondere Beschäftigung mit dem Kind notwendig, um dessen sprachlichen Entwicklungsstand in seiner Muttersprache feststellen zu können. Diese sprachlichen Barrieren könnten, auch wenn Frau G das nicht anspricht, dazu führen, dass man bestimmte Verhaltensweisen leichter falsch deuten kann und die besondere und intensive Beschäftigung könnte dazu führen, dass man leichter Auffälligkeiten entdeckt.

Auch die familiäre Situation hat Einfluss auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und ist als „heimliches“ Kriterium zu nennen, da Frau G bestimmte Typen von Eltern charakterisiert, deren Kinder ihrer Erfahrung nach besonders oft sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Bei Kindern, deren Eltern dieser Beschreibung entsprechen führe man von vornherein genauere Beobachtungen durch, um eine „Vorauswahl“ treffen zu können, bei welchen Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen könnte und daher entsprechende Maßnahmen, wie Elterngespräche, eingeleitet werden müssen, zumal der Aufwand dieser Konversationen zu groß sei, um sie mit allen Eltern durchzuführen. Folgende Charakteristik von Eltern ist nach Frau G ein Anzeichen für einen eventuell vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarf:

„Also typische Elternprofile würd ich sagen: Eltern die selber, Eltern, die als Kind schon in einer Familie aufgewachsen sind, die - ihnen wenig Rückhalt gegeben hat, die vielleicht so zersplittert war, wie eben immer wieder also nach Scheidung immer wieder andere Bezugspersonen und aus dem heraus dann selber nicht in einer kons-, in einer konstanten Konstellation, Partnerschaft leben, sondern wo das sehr schwankend is und nach kurzer Zeit wieder ein neuer Partner, eine neue Partnerin. Vor allem die Männer sind dann, wo wir mit den Müttern dann Kontakt haben, weil die die Kinder dann eigentlich konstant haben, und die Männer sind dann die, die eigentlich manchmal Bezugspersonen sind, wo man merkt, das Verhalten des Kindes verändert sich jetzt, es kom-, wird irgendwie ruhiger, kommt an und wenn das wieder wechselt, is es wieder komplett aus, na. Das sind so Konstellationen, das is eben immer wieder beobachtbar, dass solche Kinder in der Gruppe (sind), die Gruppe einfach überfordern.“

Bei der Entscheidung darüber, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht, spielen nach Frau G die Ressourcen keine Rolle, bei der Zuordnung des Kindes in den Regelkindergarten oder die heilpädagogisch-integrative Gruppe nur insofern, als es eine solche natürlich geben muss, um diese Entscheidung überhaupt erst aufkommen zu lassen. Da

man sich bei der Kategorisierung aber nach den Bedürfnissen des Kindes richte, also danach, wo das Kind am besten gefördert werden könne, spielen die Ressourcen eine Rolle, zumal es bei der Entscheidung über den geeignetsten Förderort auch darum gehe zu bestimmen, wo das Kind die beste personelle Unterstützung bekomme, etwa im Sinne einer Stützkraft.

Ein „heimliches“ Kriterium für die Zuordnung eines Kindes in eine heilpädagogisch-integrative Gruppe ist das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit oder einer schweren körperlichen Behinderung, da man nach Frau G bei diesen Kindern im Allgemeinen sagen könne, dass sie in einer kleineren Gruppe besser aufgehoben seien.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Nach Frau G hat die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Auswirkungen auf den Kindergartenalltag, wenngleich keine stigmatisierenden, und zwar insofern als das Personal dem Kind mehr Aufmerksamkeit schenke und es besser verstehe. Die anderen Kinder werden normalerweise nicht informiert, außer sie fragen auf Grund der starken Visibilität des Stigmas nach. Ist dies der Fall, so seien auch diese geneigt, nach aufklärenden Gesprächen mit dem Kindergartenpersonal das betroffene Kind anders zu behandeln, indem sie ihm mehr Verständnis entgegenbringen oder im Umgang mit ihm vorsichtiger seien.

Auf Elternseite sei eine gewisse Ablehnung der Integration und damit der Etikettierung spürbar. Vor allem bei sehr jungen Eltern oder Eltern aus niedrigeren Einkommensschichten, sowie Eltern aus sehr instabilen Beziehungen mit wechselnden Partnerschaften sei eine Tendenz in Richtung Ablehnung von Integration zu erkennen. Diese sei nach Frau G darauf zurückzuführen, dass die entsprechenden Eltern nicht annehmen können, dass ihr Kind anders ist und etwas passieren muss.

Grundsätzlich sei es immer Wunsch und Ziel der Eltern, ein „Kind zu haben, das nix mehr zusätzlich braucht.“ Auf Grund dieses starken Elternwunsches so schnell wie möglich ein „normales“ Kind zu haben sei es wichtig, dass die Möglichkeit zur Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs besteht, auch wenn diese nicht allzu oft praktiziert werde. Dabei gelte es, erneut ein Gespräch mit Kindergartenpädagogin, heilpädagogischer Kindergärtnerin und Kindergarteninspektorin anzusetzen und ein entsprechendes Formular auszufüllen. Ansonsten gehe es eher darum, dass man die Entwicklung des Kindes beobachte und die Integration ständig anpasse. Vor allem in Bezug auf die Besuchszeiten kommen solche Veränderungen öfters vor.

Es kommt Frau Gs Erfahrungen zu Folge auch nicht allzu oft vor, dass die Eltern eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen wünschen, wobei eine solche so aussehe, dass Eltern, Schule und Kindergarten an einen Tisch zusammengeführt werden und reden, ohne dass dabei etwas Schriftliches weitergegeben werde. Frau G führt die Zurückhaltung der Eltern gegenüber einem solchen Zusammentreffen auf deren Angst vor einer Stigmatisierung des Kindes zurück. Sie fürchten, dass sie an eine/n LehrerIn geraten, die sich ein Bild auf Grund dieser Vorinformationen machen könnte, das den weiteren Umgang mit dem Kind negativ beeinflussen könnte. Diese Furcht vor einer Voreingenommenheit des Lehrers / der Lehrerin scheint für Frau G durchaus nachvollziehbar:

„Naja, in weiterer Konsequenz, wenn man’s wirklich so durchdenkt, dass da eine Person kommt, die sich völlig beeinflussen lässt und nicht ein eigenes Bild macht und aufgrund dessen voreingenommen is, kann’s sein. Angenommen es kommt ein, kommt zu einem Lehrer und zu einer Lehrerin, die einfach eine Abwehr hat gegenüber Kindern, die Probleme haben in irgendeiner Form - der Entwicklung, dass sie dann schon eine -, eine Haltung dem Kind gegenüber haben, die einfach beeinflusst ist und die vielleicht dazu führt, dass das Kind benachteiligt wird.“

Eine Alternative wären so genannte Nahtstellengespräche, die des häufigeren in Anspruch genommen werden. Dabei stehe nicht so sehr die Vergangenheit im Vordergrund, also die Frage: „Wie war das Kind im Kindergarten?“, sondern viel mehr die Gegenwart und ihre Auswirkungen auf die Zukunft, also die Überlegung: „Was braucht das Kind jetzt?“

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Frau G steht einer Integration sehr differenziert gegenüber und scheint hier ein gewisses Maß an Problembewusstsein entwickelt zu haben. Sie meint, dass weder im Kindergarten noch in der Schule jedes Kind um jeden Preis integriert werden müsse, sondern dass auch Sonderinstitutionen eine Alternative für bestimmte Kinder – hier nennt Frau G im Speziellen schwerstbehinderte Kinder - wären: „Das find ich dann schon gut, dass die gibt und bin nicht unbedingt dafür, dass man auf Biegen und Brechen jedes Kind integrieren muss in einer Integrationsklasse.“

Eine so genannte „stille“ Integration ist für Frau G die letzte Lösung, wenn Eltern sich standhaft gegen Integration verwehren und die für die Aufnahme notwendigen Rahmenbedingungen bereits gegeben seien. Eine Alternative zur Integration sei eine Förderung außerhalb des Kindergartens, die Eltern oft leichter unterstützen:

„Äh das sind doch häufig die Kinder, wo’s nicht direkt um das geht, was jetzt im Kindergarten spezielle Förderung heißt, sondern da geht’s um des, dass man die ganze Situation verändert, dass das Kind im Alltag besser kann. Was Förderung heißen

würde wäre eigentlich Therapie außerhalb, weil Ergotherapie zum Beispiel da etwas ist, was häufig notwendig ist und dafür gewinnt man die Eltern unter Umständen eher als dass sie zustimmen einer Integration. Aber das ist zum Beispiel eine Maßnahme, die getroffen werden könnte. Das heißt es passiert net nix, sondern es gibt ja Gespräche und man versucht, dass das Kind kriegt was es braucht, nur die Anpassung, die dann auch sehr wichtig wäre, die kann halt dann nicht stattfinden.“

Die Alternative der „stillen“ Integration habe den Nachteil, dass keine spezielle Anpassung der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse des Kindes erfolgen könne, habe aber für die Eltern den Vorteil, dass sie das Anderssein des Kindes nicht anerkennen müssen. Die Gemeinde wehre sich aber stark gegen „stille“ Integration.

- Abschlussfrage

Frau G scheint mit der aktuellen Situation in Niederösterreich weitgehend zufrieden zu sein, denn für die Zukunft der Kindergartenintegration wünsche sie sich nur, dass weiterhin Förderungen vom Land, Unterstützungen der Gemeinde und das zur-Verfügung-stellen von Stützkräften möglich sei.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geht Frau G nach zwei Kriterien vor, nämlich zum einen dem Entwicklungsstand des Kindes und zum anderen dem Verhalten desselben. Ersteres bemerke Frau G durch Beobachtung des Kindes und Gespräche mit den Eltern, die sie auf ihre Erfahrungen rückbeziehe. Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes stelle eher die Kindergartenpädagogin fest und Frau G habe die Aufgabe, diese durch Beobachtungen in der Gruppe zu überprüfen. In beiden Fällen führe Frau G auch Anamnesegespräche mit den Eltern, um die Ursachen der Abweichung herauszufinden und davon Erkenntnisse für die Intervention ableiten zu können, oder um Einverständnis der Eltern für eine Einzelbeobachtung des Kindes zu erlangen.

Auch medizinische Gutachten seien ein Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, allerdings ein „heimliches“, zumal sie das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von Vornherein festlegen und weitere Argumentationen unnötig machen.

Ein anderes „heimliches“ Kriterium, das die Wahrscheinlichkeit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs insofern erhöht, als man das Verhalten bei den

entsprechenden Kindern genauer beobachtet, seien Komplikationen bei Schwangerschaft und Geburt des Kindes.

Auch die Muttersprache wird unbewusst miteinbezogen und zwar einerseits insofern als man den entsprechenden Kindern mehr Aufmerksamkeit zuwendet und damit mehr Zeit hat, Auffälligkeiten festzustellen, und andererseits insofern, als hier die Gefahr einer Traumatisierung durch den Migrationshintergrund bestehe.

Zudem hat die familiäre Situation Einfluss auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und ist als „heimliches“ Kriterium zu nennen. Vor allem Kinder von Eltern, die selbst aus instabilen Beziehungen kommen, seien besonders häufig in der Gruppe überfordert und daher verhaltensauffällig.

Bei der Entscheidung darüber, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht, spielen nach Frau G die Ressourcen keine Rolle, bei der Zuordnung des Kindes in den Regelkindergarten oder die heilpädagogisch-integrative Gruppe allerdings schon. Zum einen seien Ressourcen hier relevant, da es zunächst überhaupt eine heilpädagogisch-integrative Gruppe geben müsse und zum anderen insofern, als die personellen Ressourcen entscheidend dafür seien, wo das Kind am besten gefördert werden kann. Dies sei ein weiteres Kriterium für die Kategorisierung, nämlich die Frage nach der bestmöglichen Förderung des Kindes.

Ein „heimliches“ Kriterium für die Zuordnung eines Kindes in eine heilpädagogisch-integrative Gruppe ist das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit oder einer schweren körperlichen Behinderung, da man bei diesen Kindern im Allgemeinen sagen könne, dass sie in einer kleineren Gruppe besser aufgehoben seien.

Interessant ist auch, dass Frau G die im Theorieteil erwähnte These Langfeldts (1981, 60f) bestätigt, dass die Kategorisierung sich in Grenzfällen, sofern nicht andere finanzielle Gründe oder ein Mangel an Ressourcen dagegen sprechen, eher für einen sonderpädagogischen Förderbedarf ausspricht, als dagegen.

Frau G scheint Integration im Allgemeinen und die Kindergartenintegration in Niederösterreich im Speziellen zwar als sehr positive Entwicklung zu bewerten, weist aber zugleich ein gewisses Problembewusstsein auf, wenn sie davon spricht, dass Integration um jeden Preis nicht der richtige Weg sei, sondern dass man diese sehr differenziert betrachten müsse und dass diese auch Grenzen habe. Es gibt also auch nach Frau G immer noch den sogenannten „harten Kern“, wie ihn Erzmann (2003, 30) beschreibt, also jene Personen, die in Diskussionen um Integration nicht mitgedacht werden, weil Integration häufig nicht mehr möglich erscheint. So sei sie nicht für alle Kinder die beste Lösung, sondern beispielsweise

bei schwerstbehinderten Kindern könnte eine Sonderinstitution durchaus eine Alternative sein. Eine weniger gute Alternative sei die Möglichkeit der „stillen“ Integration, die sie als „letzte Lösung“ bezeichnet, die nur dann eingesetzt werde, wenn die Rahmenbedingungen auf Grund einer bereits bestehenden Integration schon entsprechend seien und die Eltern sich gegen Integration verwehren. Dies seien vor allem Eltern aus instabilen Beziehungen, aus niedrigen Einkommensschichten und junge Eltern, die überfordert seien und sich die Abweichung des Kindes nicht eingestehen wollen. Zumindest von den Eltern wird nach Frau G Integration wiederum als Mittel zur Normalisierung gesehen, die dazu beitragen soll, die Kinder von abweichenden zu „unauffälligen, normalen“ Kindern zu machen. Deshalb sei es auch wichtig, dass die Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs grundsätzlich möglich sei. Häufig wünschen die Eltern auch keine Weitergabe der Integrationsvereinbarung an die Schule im Sinne eines gemeinsamen Gesprächs mit Schule und Kindergarten, da sie Angst haben vor einer dadurch entstehenden Voreingenommenheit des Lehrers / der Lehrerin, die eine Stigmatisierung des Kindes nach sich ziehen könnte. Hier zeigt sich ein gewisses Problembewusstsein Frau Gs im Hinblick auf die Problematik der Etikettierung und einer eventuelle daraus folgenden Stigmatisierung im Schulbereich, während eine solches für den Kindergartenbereich nicht zu bemerken ist. Frau G meint, im Kindergarten habe die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nur positive Auswirkungen, nämlich insofern, als das Personal dem Kind mehr Aufmerksamkeit schenke und es besser verstehe. Werden die anderen Kinder auf Nachfragen hin informiert, so bringen sie dem betroffenen Kind in der Interaktion mehr Verständnis entgegen oder seien vorsichtiger im Umgang mit ihm.

Eine Stigmatisierung der Eltern durch die Etikettierung des Kindes spricht Frau G nicht an, sie meint aber, dass bestimmte Eltern, nämlich vor allem die jungen, die aus niedrigeren Einkommensschichten kommen, oder die mit sehr instabilen Beziehungen eher zur Ablehnung von Integration neigen, weil sie nicht annehmen können, dass ihr Kind anders ist. Interessant ist, dass sie hier gerade jene Elterngruppe beschreibt, deren Kinder der Theorie und Geschichte zu Folge besonders vom Risiko der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs betroffen sind, nämlich „Jungen [bezüglich des Geschlechts macht Frau G keine Aussagen, Anm. d. Verf.] aus sozial, ökonomisch, gesundheitlich und psychisch belasteten Familien“ (Projektgruppe emsoz 2005, 249). Es scheinen also besonders jene Eltern zu sein, die sich gegen Zuschreibungen von sonderpädagogischem Förderbedarf wehren, deren Kinder besonders von einer solchen gefährdet sind. Ob ein Grund für die Ablehnung das Gefühl der Eltern auf Grund ihrer Situation diskreditiert zu werden, sein

könnte, verbunden mit der Angst davor, dass diese Diskreditierung sich durch die Etikettierung des Kindes verschlimmern könnte, sei dahingestellt. Eine andere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die Eltern sich selbst die Schuld geben für das Anderssein ihres Kindes, indem sie diese Abweichung auf die Lebensumstände zurückführen. Sie könnten fürchten, dass eine Etikettierung des Kindes diese „Schuld“ auch für andere sichtbar macht und eine Diskreditierung ihrer selbst nach sich zieht. In jedem Fall werden die Abweisungen der Eltern von Frau G nicht näher reflektiert und die Problematik einer eventuellen Stigmatisierung der Eltern wird damit nicht angedacht.

Analyse heilpädagogische Kindergärtnerinnen

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Die befragten heilpädagogischen Kindergärtnerinnen gehen bei den Ausführungen über Ablauf und Inhalt der Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs stark ins Detail. Beide beschreiben den Ablauf folgendermaßen: Die Einleitung des Verfahrens könne auf zwei Arten erfolgen, nämlich zum einen durch die Eltern, die bei der Einschreibung bereits Gutachten vorbringen, oder zum anderen während des Kindergartenjahres durch die Eltern oder professionell in der Kindergartenintegration Tätige. Eine der Befragten gibt an, dass es bei Einzelintegrationen erfahrungsgemäß häufiger die Pädagoginnen, bei Integrationen in heilpädagogisch-integrative Gruppen eher die Eltern seien, die die Verfahren einleiten. In beiden Fällen werde nach einem Elterngespräch die heilpädagogische Kindergärtnerin dazu eingeladen, das Kind in der Gruppe oder mit Einwilligung der Eltern auch einzeln zu beobachten. Der nächste Schritt sei nach einer der Befragten eine Abklärung der durch die Beobachtung gewonnenen Entwicklungseinschätzung außerhalb des Kindergartens. Die andere Interviewte erwähnt eine solche Abklärung durch andere Institutionen an anderer Stelle, allerdings nicht explizit als zwingenden Teil des Ablaufs eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Sie meint, dass ihre Beobachtungen gemeinsam mit denen der jeweiligen Kindergartenpädagogin, die die Auffälligkeit bemerkt habe, an die Kindergarteninspektorin weitergeleitet werden. Beim weiteren Vorgehen sind sich die Befragten wieder einig und zwar werde dann ein Integrationsgespräch geführt, bei dem folgende Personen anwesend seien: Ein/e VertreterIn der Gemeinde als Kindergartenerhalter, die Kindergartenleiterin und die zuständige Kindergartenpädagogin als Vertreterinnen des Kindergartens, die Eltern, die heilpädagogische

Kindergärtnerin und in manchen Fällen, je nachdem wie ausgebucht ihr Terminkalender ist, auch die Kindergarteninspektorin als Vertretung der Landesregierung, wobei letztere auch durch die heilpädagogische Kindergärtnerin vertreten werden könne. In manchen Fällen, nämlich vor allem dann, wenn die Einleitung vom Kindergarten ausgeht, sei es einer der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen zu Folge wichtig, dass die pädagogische Beraterin dazukommt, um mit den Eltern auf einer sachlichen Ebene zu sprechen und ihr Verständnis zu wecken.

Leichte Differenzen in den Ausführungen zeigen sich dort, wo es um Inhalte des Integrationsgespräches und die Priorität der einzelnen Themen geht. Einer der Befragten zu Folge gelte es in erster Linie die Auffälligkeiten des Kindes zu erörtern und in zweiter Linie die Rahmenbedingungen so festzulegen, dass die Defizite des Kindes möglichst gut kompensiert werden können, indem die Rahmenbedingungen möglichst gut an die individuellen Bedürfnisse des Kindes angepasst werden. Dabei habe für sie in ihrer Funktion als heilpädagogische Kindergärtnerin immer das Wohlbefinden des Kindes oberste Priorität und Ziel müsse es sein, ihm einen möglichst guten Start im Kindergarten zu ermöglichen. Die andere Befragte gibt an, das Integrationsvereinbarungsgespräch sei rein organisatorischen Inhaltes, da die Eltern zum Zeitpunkt desselben bereits ihr Einverständnis zur Integration gegeben haben. Hier gehe es ausschließlich um die Rahmenbedingungen, wobei medizinische Versorgung, sofern sie notwendig ist, an oberster Stelle stehe. Für die Behörden habe die Anwesenheit des Kindes im Kindergarten Priorität, weil dies eine finanzielle Angelegenheit sei.

Dass es bei solchen Integrationsgesprächen einer Hierarchie gibt, wird von beiden heilpädagogischen Kindergärtnerinnen so empfunden, über die genaue Rangordnung unter den Anwesenden herrscht Uneinigkeit. Eine der Befragten meint, dass die Eltern den Argumenten der ÄrztInnen, sofern welche herangezogen werden, am meisten Gewichtung beimessen, in zweiter Linie vertrauen sie auf PsychologInnen und TherapeutInnen und erst in letzter Instanz erfahren die Argumente des Kindergartens Gewichtung. Da man aber immer von den finanziellen Ressourcen abhängig sei, habe die Gemeinde und damit auch die Eltern als WählerInnen viel Macht bei dieser Entscheidung. Die zweite Befragte erzählt, dass an der Spitze der Hierarchie die Kindergarteninspektorin stehe. Eine frühere Vormachtstellung der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen gegenüber pädagogischen Beraterinnen und Kindergartenpädagoginnen habe man mittlerweile eingebüßt. Diese Hierarchie sei auch bei Uneinigkeiten von Bedeutung, zumal die Kindergarteninspektorin bei der Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs das letzte Wort habe, die Gemeinde

dagegen bei der Entscheidung über den Ort der Integration, also Regelkindergarten oder heilpädagogisch-integrative Gruppe.

Keine der beiden heilpädagogischen Kindergärtnerinnen konnte von den ExpertInnen häufig vorgebrachte Argumente gegen Integration nennen. Eine der beiden gibt eine Begründung dafür ab, nämlich dass solche Argumente selten vorgebracht werden, sondern vielmehr sogar Stellen außerhalb des Kindergartens Integration anstreben, weil sie dem Irrglauben unterliegen, dass daraus automatisch Vorteile für das Kind entstehen. Für einen sonderpädagogischen Förderbedarf werde nach einer der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen von den ExpertInnen häufig die globale Formulierung: „Kindergartenbetrieb ist nicht aufrecht zu erhalten, wenn nicht eine zusätzliche Person da ist“, oder: „Das Kind würde sehr profitieren davon“; „Es wäre gut für das Kind“; „Es ist eine Notwendigkeit für das Kind“ vorgebracht. Nur sehr selten komme man bei einem Integrationsgespräch zu dem Ergebnis, dass kein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Dies erscheint verständlich, wenn man weiß, dass man im Falle von Unstimmigkeiten unter den ExpertInnen eher zur Integration tendiere. Eine Einleitung eines Verfahrens, bei dem kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, sei nur dann passiert, wenn außenstehende Institutionen, zu denen die Kinder zum Testen geschickt werden, keinen sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen, weil sie durch die Einzelsituation ein verzerrtes Bild vom Verhalten des Kindes bekommen. Grund für die Seltenheit des Ergebnisses „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ sei der Aufwand eines solchen Verfahrens, den man nicht leichtfertig und freiwillig auf sich nehme, wenn er nicht notwendig sei. Deshalb stehe bei Einleitung eines solchen Verfahrens bereits fest, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege.

Können Kinder nach Meinung der ExpertInnen nicht integriert werden, so gebe es prinzipiell die selten praktizierte Möglichkeit einer Exklusion. Diese werde nur dann angewandt, wenn die Eltern eine Integration vehement ablehnen und ein ordnungsgemäßer Betrieb im Kindergarten nicht aufrecht zu erhalten sei. Wird dieser jedoch nicht durch das Kind gestört, greife man auf die Möglichkeit der „stillen“ Integration zurück. Bei Exklusion des Kindes bestehe die Möglichkeit, dass die Kinder- und Jugendabteilung sich einschalte und das Kind zur Untersuchung und Behandlung in eine „Anstalt“ außerhalb des Kindergartens schicke. Es gebe auch Kinder mit medizinischen Problemen, bei denen eine Integrationssituation bestehe, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen.

- Kriterien

Die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen sind sich einig, dass die Entwicklung des Kindes das entscheidende Kriterium sei für die Feststellung, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Diese gelte es durch Beobachtung des Kindes, Elterngespräche über Vorgeschichte und Anamnese desselben und medizinische Gutachten zu erheben.

Bei besonders starken Entwicklungsrückständen stehe das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von vornherein fest, wodurch starke Entwicklungsrückstände, die etwa bei schwerst-mehrfachbehinderten Kindern oder Kindern mit diagnostiziertem ADHS festzustellen seien, zum „heimlichen“ Kriterium werden. Damit werden Kinder mit den genannten Behinderungen und Auffälligkeiten zur „Risikogruppe“.

Eine der Befragten nennt als zweites grundlegendes Kriterium für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs neben dem Entwicklungsstand des Kindes das Verhalten desselben. Eine Abweichung desselben falle häufig der zuständigen Kindergartenpädagogin auf und werde von ihr durch Beobachtung in der Gruppe überprüft.

In jedem Fall, egal ob es sich um Abweichungen in der Entwicklung oder im Verhalten handelt, werde ein Anamnesegespräch zur Ergründung der Ursache der Auffälligkeit geführt. Die Anamnese und Vorgeschichte des Kindes trägt auch zur Ermittlung eines anderen „heimlichen“ Kriteriums bei, nämlich den Verlauf der Schwangerschaft und Geburt des betroffenen Kindes. Ein weiteres „heimliches“ Kriterium, das bei der Anamnese ermittelt wird, ist die familiäre Situation. Eine der Interviewten charakterisiert bestimmte Typen von Eltern, deren Kinder ihrer Erfahrung nach besonders oft sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, die andere versucht über die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eine eventuelle Überforderung des Kindes durch die Eltern zu verhindern. Auch medizinische Gutachten sind bei einer der Befragten ein „heimliches“ Kriterium, da sie als triftiger Grund für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gesehen werden, bei dem nicht weiter argumentiert werden müsse.

Auch die Muttersprache wird von einer der Interviewten unbewusst miteinbezogen. Nichtdeutsche Muttersprache bzw. Migrationshintergrund sei zwar kein Integrationsgrund, aber eine eventuell dadurch entstehende Traumatisierung könne einen Förderbedarf notwendig machen. Außerdem machen die Sprachbarrieren viel Aufwand und eine besondere Beschäftigung mit dem Kind notwendig, um dessen sprachlichen Entwicklungsstand in seiner Muttersprache feststellen zu können. Diese intensivere Beschäftigung mit dem Kind gemeinsam mit der Erfahrung, dass eine Traumatisierung vorliegen könnte und der

Problematik der Sprachbarriere an sich, die das Verstehen von Verhalten und die Feststellung des Entwicklungsstandes erschweren, macht Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. Migrationshintergrund zu einer „Risikogruppe“ in Bezug auf die Etikettierung als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“.

Bei einer der Befragten findet sich als „heimliches“ Kriterium das der Ressourcen. Stehen mehr Ressourcen zur Verfügung, so neige man eher zur Integration, als wenn diese ohnehin knapp sind. Die vorhandenen und die benötigten Ressourcen, sowohl finanzieller als auch personeller oder materieller Art sind also ein wichtiges Kriterium für die Entscheidung über einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Eine große Rolle spielt das Vorhandensein oder Fehlen von Ressourcen auch bei der Kategorisierung der Kinder in „Integrationskinder im Regelkindergarten“ oder „Integrationskinder in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe“. Das zweite Kriterium für die Differenzierung seien die Bedürfnisse der Eltern. Hier sei vor allem die räumliche Entfernung und die Bereitschaft und Möglichkeit der Eltern, diese zu überwinden, von Bedeutung. Diese Sachzwänge dürften nach bei einer der Befragten gegenüber den Bedürfnissen des Kindes überwiegen, da sie letztere nur einmal in einem Nebensatz anspricht. Bei der anderen Interviewten dagegen sei das einzige Kriterium bei dieser Kategorisierung die Bedürfnisse des Kindes, also die Frage wo das Kind am besten gefördert werden könne. Auch hier spielen Ressourcen eine Rolle und zwar insofern, als es eine heilpädagogisch-integrative Gruppe überhaupt erst geben muss, um eine solche Entscheidung aufkommen zu lassen und insofern als für die angesprochene bestmögliche Förderung des Kindes die entsprechende personelle Unterstützung gegeben sein muss, also personelle Ressourcen.

Ein „heimliches“ Kriterium für die Zuordnung eines Kindes in eine heilpädagogisch-integrative Gruppe ist das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit oder einer schweren körperlichen Behinderung, da eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen meint, dass man bei diesen Kindern im Allgemeinen sagen könne, dass sie in einer kleineren Gruppe besser aufgehoben seien.

Während eine der Befragten behauptet, dass es keine Kriterien und Gründe für eine Exklusion gebe, obwohl sie zu Beginn des Interviews als mögliches Ergebnis eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch den Ausschluss eines Kindes nannte, meint die andere, dass eine Exklusion nur bei besonders „schwerwiegenden Fällen“ extremer Vernachlässigung oder bei vehementer Ablehnung und Gegeninitiative der Eltern praktiziert werde.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen sind sich einig, dass die Etikettierung zwar Auswirkungen auf den Kindergartenalltag habe, sehen diese jedoch eher als notwendige Veränderungen denn als Stigmatisierung. So meinen sie, dass es darum gehe, organisatorische Dinge zu verändern, der Umgang des Kindergartenpersonals und der anderen Kinder mit dem etikettierten Kind bleibe jedoch gleich. Die anderen Kinder wissen zumeist nichts von der Zuschreibung und werden lediglich dann informiert, wenn es sich um ein Stigma mit starker Visibilität handelt, sodass die anderen Kinder zu fragen beginnen. Sie seien dann verständnisvoller, ebenso wie auch das Kindergartenpersonal dem Kind mehr Aufmerksamkeit schenke und es besser verstehen könne. Eine der Befragten meint, dass eine eventuelle Ablehnung des etikettierten Kindes durch die anderen nicht etwa auf das Etikett an sich, sondern auf die Abweichung als solche zurückzuführen sei, dass es sich also um Kinder handle, die mit dem Anderssein eines Kindes nicht umgehen können. Hier komme es zwar zur Stigmatisierung, diese sei aber nicht auf die Etikettierung, sondern auf das Stigma als solches zurückzuführen.

Eine Stigmatisierung der Eltern durch die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs spricht keine der beiden Befragten direkt an. Die beiden sind sich jedoch einige, dass es vor allem junge, einfach strukturierte Leute, aus niedrigen Einkommensschichten und instabilen Beziehungen seien, die sich gegen eine Zuschreibung verwehren aus Angst um ihre Rechte gebracht worden zu sein oder aus Angst vor einer Stigmatisierung des Kindes. Zusätzlich gebe es noch die so genannten „Kampfmütter“, die sich durch Belesenheit und ihren hohen Bildungsstand auszeichnen und eine „Heilung“ des Kindes an streben, sodass dieses „normal“ werde und rasch die Schulreife erreiche. Die „Kampfmütter“ wollen sich nach nicht eingestehen, dass ihr Kind anders ist und seien zwar für Integration, allerdings nicht für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Auf Grund dieses starken Elternwunsches, so schnell wie möglich ein „normales“ Kind zu haben, sei es den beiden heilpädagogischen Kindergärtnerinnen zu Folge wichtig, dass die Möglichkeit zur Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs besteht, auch wenn diese nicht allzu oft praktiziert werde. Im Gegensatz zu einer Aufhebung finde eine Adaption der Förderung an die jeweiligen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes laufend statt. Die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes beobachte man ständig, zumal jede Pädagogin dazu

verpflichtet sei Reflexionen zu schreiben und die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen die Entwicklungsverläufe in Evidenzblättern festhalten müssen.

Eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen meint, dass etwa die Hälfte der Eltern einer Weitergabe der Integrationsvereinbarung an die Schule zustimmt. Die Ablehnung der anderen Hälfte beruhe zum einen darauf, dass man sich oft nicht vorschnell auf eine bestimmte Schulart einschließen wolle und damit keine/n DirektorIn dabei haben wolle und zum anderen darauf, dass die Schule sehr stark nach Klassenpolitik und nicht nach den Bedürfnissen des Kindes entscheide. Der Erfahrungen der anderen Befragten zu Folge komme eine Weitergabe nicht allzu oft vor. Beide heilpädagogischen Kindergärtnerinnen haben ein Problembewusstsein in Bezug auf die Stigmatisierung des Kindes in der Schule durch die Weitergabe der Etikettierung aus dem Kindergarten entwickelt. Als Alternative zur Weitergabe einer Integrationsvereinbarung werde ein so genanntes „Nahtstellengespräch“ oder „Übergangsgespräch“ vorgeschlagen, bei dem man sich mit dem Bezirksschulinspektor zusammensetze, der noch einmal alle Möglichkeiten und Angebote unterbreite und die Eltern informiere.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Beide heilpädagogischen Kindergärtnerinnen dürften ein stark ausgeprägtes Problembewusstsein in Bezug auf Integration haben, da sie beide Integration nicht als „Allheilmittel“ sehen, das es in jedem Fall anzuwenden gilt. Stattdessen sprechen sie auch Sonderinstitutionen eine Existenzberechtigung zu, wobei eine der Befragten meint, dass diese das Angebot für die Eltern erweitern und das Gebot der Wohnortnähe damit besser einzuhalten sei, während die andere auf die Grenzen der Integration anspielt, die sie bei schwerstbehinderten Kindern setzt, bei denen eine Sonderinstitution einer Integration vorzuziehen wäre.

Eine Alternative zur offiziellen Integration, die mit der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einhergeht, ist die „stille“ Integration, die dann durchgeführt werde, wenn die Eltern sich vehement gegen die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aussprechen. Sie werde vor allem dann eingesetzt, wenn bereits eine Stützkraft auf Grund einer Integrationssituation vorhanden sei und auch ein weiteres Kind eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bedarf, die Eltern des betroffenen Kindes sich aber dagegen verschließen. Sie habe den Nachteil, dass der rechtliche Schutz weniger gut sei, die finanzielle Förderung vom Land ausbleibe und die Kosten damit an der

Gemeinde hängen bleiben und dass die Eltern weiterhin ihre Realitätsverweigerung fortsetzen können. Was die eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen als Nachteil bezeichnet, nämlich dass die Eltern das Anderssein ihres Kindes nicht anerkennen müssen, sieht die andere als Vorteil für dieselben. Es dürfte also die eine aus ihrer Sicht, die andere aus der Sicht der Eltern sprechen. Als Nachteil einer „stillen“ Integration gilt, dass keine spezielle Anpassung der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse des Kindes erfolgen könne. Die Gemeinde wehre sich auch stark gegen „stille“ Integration, aber als Alternative wäre eine Förderung außerhalb des Kindergartens vorstellbar.

- Abschlussfrage

Beide heilpädagogischen Kindergärtnerinnen scheinen mit der aktuellen Situation der Kindergartenintegration in Niederösterreich weitgehend zufrieden zu sein, denn die eine wünscht sich lediglich, dass weiterhin Förderungen vom Land, Unterstützungen der Gemeinde und das Zur-Verfügung-Stellen von Stützkräften möglich sei, die andere plädiert für kleinere Gruppen und erwachsenere Eltern. Es steht also vor allem die Ressourcenfrage im Vordergrund.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Das Hauptkriterium für die Entscheidung über die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist den beiden heilpädagogischen Kindergärtnerinnen zu Folge die Entwicklung des Kindes bzw. Rückstände in derselben. Diese gelte es durch Beobachtung des Kindes, Elterngespräche über Vorgeschichte und Anamnese desselben und medizinische Gutachten zu erheben. Bei einer der Befragten wird als zweite Möglichkeit für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs abweichendes Verhalten des Kindes genannt.

Das Hauptkriterium, nämlich ob die Entwicklung des Kindes „normal“ ist, wird dann zum „heimlichen“ Kriterium, wenn bereits Gutachten vorliegen, die dies widerlegen, denn dann stehe das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von vornherein fest. Damit werden medizinische Gutachten zu einem „heimlichen“ Kriterium, weil sie ein triftiger Grund für die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs seien, bei dem nicht weiter argumentiert werden müsse. Hier wird pädagogisches Handeln durch medizinische, psychologische oder andere bereits vorhandene Gutachten legitimiert.

Nicht nur medizinische Gutachten spielen eine wichtige Rolle bei der Entscheidung über die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern auch die Anamnese und Vorgeschichte des Kindes. Diese trägt zur Ermittlung zweier anderer „heimlicher“ Kriterien bei, nämlich den Verlauf der Schwangerschaft und Geburt des betroffenen Kindes und die familiäre Situation.

Auch die Muttersprache wird von einer der Befragten unbewusst miteinbezogen. Die auf Grund von Sprachbarrieren und Verständigungsproblemen intensivere Beschäftigung mit dem Kind gemeinsam mit der Erfahrung dass nichtdeutsche Muttersprache zu einer Traumatisierung führen könne und der Problematik der Sprachbarriere an sich, die das Verstehen von Verhalten und die Feststellung des Entwicklungsstandes erschweren, macht Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. Migrationshintergrund zu einer „Risikogruppe“ in Bezug auf die Etikettierung als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“.

Bei einer der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen findet sich als „heimliches“ Kriterium die Ressourcen. Stehen mehr Ressourcen zur Verfügung, so neige man eher zur Integration, als wenn diese ohnehin knapp sind.

Auch für die Kategorisierung der Kinder in „Integrationskinder im Regelkindergarten“ oder „Integrationskinder in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ ist das Vorhandensein von Ressourcen ein Kriterium.

Das zweite Kriterium für die Differenzierung seien die Bedürfnisse der Eltern. Hier sei vor allem die Wohnortnähe zu nennen. Diese Sachzwänge dürften nach einer der Befragten gegenüber den Bedürfnissen des Kindes überwiegen. Die andere dagegen nennt die Bedürfnisse des Kindes als einziges Kriterium bei dieser Kategorisierung, also die Frage, wo das Kind am besten gefördert werden könne. Dass damit auch Ressourcen gleichzeitig zum heimlichen Kriterium werden, ist insofern eine logische Folge, als Frau G meint, dass es notwendig sei, um die bestmöglichen Förderung des Kindes zu erreichen, entsprechendes Personal zu haben, wodurch personelle Ressourcen zum „heimlichen Kriterium für die Differenzierung werden.

Ein anderes „heimliches“ Kriterium für die Zuordnung eines Kindes in eine heilpädagogisch-integrative Gruppe ist das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit oder einer schweren körperlichen Behinderung, da eine der Befragten meint, dass man bei diesen Kindern im Allgemeinen sagen könne, dass sie in einer kleineren Gruppe besser aufgehoben seien.

Während eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen angibt, dass es keine Kriterien und Gründe für eine Exklusion gebe, obwohl sie zu Beginn des Interviews als mögliches Ergebnis

eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch den Ausschluss eines Kindes nannte, meint die andere, dass eine Exklusion nur bei besonders „schwerwiegenden Fällen“ extremer Vernachlässigung oder bei vehementer Ablehnung und Gegeninitiative der Eltern praktiziert werde.

Beide heilpädagogischen Kindergärtnerinnen dürften ein relativ stark ausgeprägtes Problembewusstsein in Bezug auf Integration haben, da sie beide Integration sehr differenziert betrachten. Sie plädieren nicht für Integration um jeden Preis, sondern sprechen auch Sonderinstitutionen eine Existenzberechtigung zu, zumal zum einen durch das Vorhandensein solcher Institutionen das Gebot der Wohnortnähe leichter einzuhalten sei und es zum anderen den so genannten „harten Kern“ gebe, nämlich schwerstbehinderte Kinder bei denen Integration als Mittel an ihre Grenzen gerät. Integration dürfte hier als Ziel verstanden werden, das über unterschiedliche Wege, also etwa auch Segregation in Sonderinstitutionen erreicht werden könne. Auch die Problematik der Stigmatisierung durch Etikettierung wird von den Befragten teilweise erfasst, etwa wenn die Problematik diskreditierender Begrifflichkeiten erwähnt wird.

Eine mögliche Stigmatisierung durch die Etikettierung wird allerdings nicht nur auf der theoretischen Ebene von Begrifflichkeiten gesehen, sondern auch in der Praxis der Kindergartenintegration. So beschreiben etwa beide heilpädagogischen Kindergärtnerinnen die Angst der Eltern vor einer möglichen Stigmatisierung des Kindes und ihrer selbst. Während die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen ein ausgeprägtes Problembewusstsein in Bezug auf Integration und ihre Grenzen und stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung im Allgemeinen haben, sind sie in Bezug auf die Stigmatisierung des Kindes in der konkreten Kindergartenpraxis selbst sehr wenig problembewusst und –orientiert. Sie sehen die Veränderungen im Kindergartenalltag, die sich durch die Etikettierung ergeben, nämlich die Adaption der Rahmenbedingungen, wie etwa Dienstplananpassungen sowie die vermehrte Aufmerksamkeit des Kindergartenpersonals und der anderen Kinder nicht als stigmatisierend, sondern als für eine Integration notwendig und als natürliche und logische Folge der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Allfällige Diskreditierungen durch andere Kinder seien nicht auf die Etikettierung, sondern auf das Stigma selbst, auf die Ablehnung des Andersseins zurückzuführen, unabhängig von der Zuschreibung des Etiketts.

Eine mögliche Stigmatisierung in der Schule durch die Weitergabe von Integrationsvereinbarungen und damit die Etikettierung wird von den heilpädagogischen Kindergärtnerinnen beschrieben. Die Eltern haben Angst vor einer Weitergabe, da sie

befürchten, dass eine solche den weiteren Umgang mit ihrem Kind negativ beeinflussen könnte, da bei bestimmten PädagogInnen die betroffenen Kinder auf Grund ihres Etiketts abgestempelt werden. Aus diesem Grund werden von den Eltern eher Nahtstellengespräche bevorzugt, wo unverbindliche Informationen ausgetauscht werden. Und es ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass eine Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach einer der Befragten vor allem im letzten Kindergartenjahr praktiziert wird, wobei eine solche im Allgemeinen sehr selten ist. Ein einmal zugeschriebenes Etikett ist demnach relativ stabil, auch wenn die Inhalte der Integrationsvereinbarungen beständig angepasst werden. Eine Alternative zur offiziellen Integration, die mit der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einhergeht, ist die „stille“ Integration, die den Befragten zu Folge eher eine „Notlösung“ darstellt, die dann durchgeführt werde, wenn die Eltern sich vehement gegen die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aussprechen und die Rahmenbedingungen, etwa auf Grund einer bereits bestehenden Integration in der Gruppe, eine weitere, diesmal „stille“ Integration ermöglichen. Weder die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen sehen diese als optimal an, da der rechtliche Schutz weniger gut sei, die finanzielle Förderung vom Land ausbleibe und die Kosten damit an der Gemeinde hängen bleiben und die Eltern weiterhin ihre Realitätsverweigerung fortsetzen können, noch die Gemeinde, die die finanziellen Auslagen zu tragen habe. Was eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen als Nachteil bezeichnet, nämlich dass die Eltern das Anderssein ihres Kindes nicht anerkennen müssen, sieht die andere als Vorteil für dieselben. Es dürfte also aus unterschiedlichen Perspektiven heraus argumentiert werden, nämlich einmal aus der eigenen Sicht, jener der heilpädagogischen Kindergärtnerin, und einmal aus der Sicht der Eltern. Als Nachteil einer „stillen“ Integration nennt eine der Befragten, dass keine spezielle Anpassung der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse des Kindes erfolgen könne. Die Gemeinde wehre sich auch stark gegen „stille“ Integration, aber als Alternative wäre eine Förderung außerhalb des Kindergartens vorstellbar.

Frau E

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Frau E nennt aus ihrer Sicht als Kindergartenpädagogin zwei grundsätzliche Möglichkeiten, wie die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zustande kommen könne: Die ihrer Erfahrung nach häufigere Variante sei jene,

wo Eltern, bei deren Kindern schon vor Kindergarteneintritt „Defizite“ festgestellt wurden, auf die Gemeinde zukommen und um Unterstützung bitten. Die andere Möglichkeit sei, dass die Kindergartenpädagogin, wenn sie Defizite feststellt, nach Absprache mit der heilpädagogischen Kindergärtnerin ein solches Verfahren einleite. In beiden Fällen werden in Folge der Kindergarten, die Gemeinde und die Kindergarteninspektorin informiert und es wird ein Gespräch vereinbart, das im besten Fall gemeinsam mit den Eltern, der Kindergartenleiterin, der Kindergartenpädagogin, der heilpädagogischen Kindergärtnerin, der Gemeinde und eventuell auch der Stützkraft, wenn man schon eine hat, und der Frühförderin, wenn eine solche mit dem Kind im Vorfeld gearbeitet hat, stattfindet. Dabei sei es aber im Gegensatz zu früher nicht mehr zwingend erforderlich, dass die heilpädagogische Kindergärtnerin und die Kindergarteninspektorin beide anwesend sind, sondern es müsse zumindest eine von beiden dabei sein, um die Gesprächsleitung zu übernehmen. Auch reiche es aus, wenn lediglich die Kindergartenleiterin und nicht zusätzlich die Kindergartenpädagogin und die Stützkraft dem Gespräch beiwohnen, aber im Sinne einer besseren Teamarbeit und Vorbereitung auf die jeweiligen Aufgaben der betreffenden Personen werde die Anwesenheit aller, sofern möglich, angestrebt. In jedem Fall habe jemand von der Gemeinde bei dem Gespräch dabei zu sein, weil diese die finanziellen Auslagen für die Stützkraft zu zahlen habe, auch wenn sie sich einen Teil der Kosten vom Land wieder zurückhole.

Im Integrationsgespräch selbst geht es nach Frau E darum festzustellen,

„warum das Kind Unterstützung braucht, welche Defizite das Kind hat, wenn's abgeklärt ist. - Ja und dann die Rahmenbedingungen werden vereinbart, d.h.: Wie lang das Kind im Kindergarten, ähm mit Mittagessen? Ob's Medikamente braucht, ja oder nein? Äh, vor von der Zeit her: Darf das Kind da sein, wenn die Stützkraft nicht da ist? Darf das Kind da sein, wenn die Kindergärtnerin nicht da ist? Wie viele Personen müssen mindestens in der Gruppe sein, dass das Kind da sein kann? Gruppengröße: Muss sie verringert werden? Das wird alles dann vereinbart.“

Bei dem Gespräch geht es also vor allem darum abzuklären, warum das Kind Unterstützung braucht und welche Maßnahmen für eine solche notwendig sind, und weniger darum, ob das Kind überhaupt einer solchen bedarf, denn dass dies der Fall ist, dürfte zum Zeitpunkt des Integrationsgesprächs bereits feststehen. Dies geht zum einen daraus hervor, dass Frau E keine Argumente gegen die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nennen kann, die von den ExpertInnen ihrer Erfahrung nach vorgebracht werden, sondern lediglich Argumente für eine solche, die da etwa wären:

„Um das Kind besser in der Entwicklung zu fördern und gezielter mit dem Kind zu arbeiten, und ja, weil ich als Kindergärtnerin mich dann nicht, wenn das schwere

Defizite sind, um das Kind kümmern kann, weil ich hab 25 Kinder daneben noch. Das sind eigentlich die Gruppe, die Argumente, weil ich sag: „Das Kind bleibt sonst auf der Strecke, wenn ich äh keinen hab.“

Zum anderen dürfte die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bereits bei Einleitung eines Integrationsgesprächs feststehen, da Frau E anmerkt, dass ihrer Erfahrung nach noch kein Verfahren eingeleitet wurde, bei dem kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde und sie kein Argument wisse, warum ein Kind nicht integriert werden könne. Sie glaube aber, dass es bei jenen Kindern, bei denen auf Grund vehementer Verweigerung der Eltern kein Integrationsvereinbarungsgespräch zustande komme und denen daher kein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben werde, auf das Engagement der Kindergartenpädagogin ankomme, inwieweit dem Kind Förderung zukomme bzw. inwieweit es lediglich mitlaufe.

Grundsätzliche komme bei einem solchen Gespräch den Argumenten jener Person die größte Gewichtung zu, die das Verfahren eingeleitet habe, „weil der hat ja schon ein Bedürfnis, das Kind zu unterstützen, dem is ja schon was aufgefallen.“ Grundsätzlich nehmen nach Frau E die Eltern die Aussagen von ÄrztInnen und LehrerInnen für gewichtiger, als die von Kindergartenpädagoginnen, zumal letztere keine schriftlichen Diagnosen oder Beurteilungen abgeben können. Deshalb sei auch der einzige Grund für eine Unstimmigkeit, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege, keine Uneinigkeit zwischen den ExpertInnen, die hierarchisch auf einer Ebene stehen, sondern die zwischen Eltern und Kindergartenpädagogin, weil sie deren Einschätzung nicht teilen. Ein Schriftstück gebe es erst nach dem Integrationsgespräch, bei dem ein Formular ausgefüllt werde mit Name der Eltern, der Kinder, der Kindergärtnerin, des Gemeindevertreters / der Gemeindevertreterin, Daten des Kindes, Diagnose wenn vorhanden, eventuell zu verabreichende Medikamente, Notfallsplan und vereinbarte Rahmenbedingungen. Von diesem Schriftstück bekommen Gemeinde, Kindergarten und BH sowie die Inspektorin, wenn sie nicht anwesend ist, einen Durchschlag.

- Kriterien

Frau E hebt sich in ihrer Beschreibung der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf Grund ihrer zusätzlichen Ausbildung zur Motopädagogin sehr stark von den „normalen“ Kindergartenpädagoginnen ab.

Grundsätzlich beobachte sie die Kinder in ihrer Interaktion im Kindergartenalltag und könne dann auf Grund ihres Wissens und ihrer Ausbildung „Defizite“ feststellen und zuordnen, während andere Kindergartenpädagoginnen solche ihrer Meinung nach nicht erkennen und

die Kinder als „schlimm abstempeln“. Die zwei wichtigsten Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs seien bei Frau E das Verhalten und die Entwicklung des Kindes.

Beim Verhalten achte Frau E darauf, ob es in jene Richtung vom „normalen“ Verhalten abweicht, die umgangssprachlich oft als „schlimm sein“ bezeichnet wird und sich vor allem in Aggressivität äußert:

„Wenn ich jetzt nur nach meinem Schulstandardwissen geh, dann werd ich vieles nicht sehn und dann werd ich keinen Sonderbedarf feststelln können, weil dann stempels ich als einfache Kindergärtnerin, das Kind als schlimm ab, weil ich nicht seh, dass das Kind jetzt da Defizite hat (...) aber wenn ich des nicht weiß, dann stemple ich das Kind als schlimm ab. (...) Ich hab Sachen viel früher und anders gesehen und sie erkannt und konnte mit dem Kind leichter arbeiten und schlimme Kinder denk ich ma: ‚Nein, das Kind is ja gar net schlimm!‘ Ich seh jetzt, was dem Kind fehlt und kann ihm helfen und kann dort ansetzen oder ich seh: ‚He, das kann er super!‘, und setz an den Stärken an und man muss immer an den Stärken ansetzen, damit i des Selbstwertgefühl des Kindes stärke und dadurch werden dann auch leichter die Schwächen des Kindes behoben.“

Für Frau E gibt es demnach keine „schlimmen“ Kinder, sondern dies seien jene Kinder, die besonderen Bedarf haben und spezielle Förderung und Unterstützung benötigen.

Das zweite Kriterium ist nach Frau E die Entwicklung des Kindes, die man auf Grund von Beobachtungen vor dem Hintergrund einer bestimmten Erfahrung und Ausbildung einstufen und mit Hilfe von bestimmten Entwicklungstests, wie etwa dem von Kipphardt, überprüfen könne. Man müsse allerdings aufpassen, dass man weder die Entwicklungstests noch die von ihr sehr kritisch gesehenen so genannten Arbeitsblätter „für 100% nehmen“ dürfe, sondern lediglich als Richtlinien dafür, ob bzw. wie stark das Kind von der Norm abweiche. Dabei gelte es, die Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter festzustellen: „Das Lebensalter is das, was auf der Geburtsurkunde steht und das Entwicklungsalter des Kindes is das, wo ich das Kind jetzt abhol und jetzt mit dem Kind arbeite. Das sind zwei grundlegende Schienen. Und nur weil äh das Entwick- und das Lebensalter jetzt sechs Jahre sagt, is es noch lange nicht entwicklungsmäßig für die Schule reif oder für den Kindergarten.“

In ihre Einschätzung beziehe Frau E nicht nur Beobachtungen und Entwicklungstests mit ein, sondern auch bereits vorhandene Diagnosen und Beschreibungen der Eltern über das Verhalten des Kindes zu Hause: „Ja sicher, weil wenn ich schon eine, eine Diagnose habe oder eine Feststellung ähm, dann wird in diese Richtung weitergearbeitet, weil dann weiß ich ja von der Frühförderin oder von der Amna-, von der Anamnese oder schon von der Diagnose her, ähm: Das hat das Kind und in diese Richtung bitte ghört das Kind weitergefördert.“

Bei der Kategorisierung in „Integration im Regelkindergarten“ und „Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ dürfte es nach Frau E vor allem um Art und Grad der Behinderung des Kindes sowie die vorhandenen Ressourcen gehen. Solange „nicht so ein schwerer Fall vorliegt, schaut man, dass man die Kinder im Regelkindergarten integriert“, während für die so genannten „schweren Fälle“ die Integration in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe vorgesehen sei. Unter den „schweren Fällen“ verstehe man jene Kinder, bei denen man zumeist schon von vornherein eine Diagnose hat und die Eltern sich daher schon vorweg mit der Kindergarteninspektorin absprechen können, wie und wo das Kind am besten gefördert werden kann. In zweiter Linie geht es um die Ressourcen, denn im untersuchten Bezirk gibt es nur eine heilpädagogisch-integrative Gruppe und damit nur eine beschränkte Aufnahmekapazität, d.h. man müsse schauen, ob überhaupt Plätze frei sind und dementsprechend abwägen, ob das Kind integriert werden kann und wo dies bestmöglich geschehe. Man versuche zudem, die Kinder so weit wie möglich „ressourcensparend“ zusammenzufassen, d.h. dass sie jene Kindergärten besuchen, wo das für ihre Förderung notwendige Material bzw. eine Stützkraft etc. schon vorhanden sei. Das Gesetz sehe nämlich vor, dass alle Kinder ab einem Alter von zweieinhalb Jahren einen Kindergartenplatz haben müssen und sofern sie nicht entsprechend beeinträchtigt sind, müsse dieser vom Regelkindergarten gewährt werden. Sind die Rahmenbedingungen, die für die Aufnahme und entsprechende Förderung des Kindes notwendig wären, unmöglich zu gewährleisten, so gebe es die Möglichkeit der Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe.

Ein heimliches Kriterium bei der Kategorisierung dürfte Bewegungseinschränkung sein. Frau E erwähnt mehrmals, dass Schwerstbehinderte bzw. stark Beeinträchtigte eine heilpädagogisch-integrative Gruppe besuchen sollten, worunter sie Kinder im Rollstuhl, mit Lähmungserscheinungen etc. zählt. Verhaltensauffälligkeiten dagegen scheinen ein heimliches Kriterium für die Integration im Regelkindergarten zu sein, da Frau E meint, mit solchen Kindern solle man als Kindergartenpädagogin umgehen können.

Für eine Exklusion kenne Frau E keine Gründe, denn sie ist der Meinung, dass man mit einer entsprechenden Anpassung der Rahmenbedingungen und guter Zusammenarbeit im Team jedes Kind integrieren könne und es keinen Grund gebe, ein Kind ganz auszuschließen.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Die Etikettierung des Kindes als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ hat nach Frau E nur insofern Auswirkungen auf die Interaktionen im Kindergartenalltag, als man

diesen an die speziellen Bedürfnisse des Kindes anpassen müsse. Dies geschehe, indem das Team sehr viel miteinander kooperiere, der Umgang des Personals und der anderen Kinder mit dem etikettierten Kind verändere sich jedoch nicht. Eine stigmatisierende Auswirkung der Etikettierung auf die Kindergarteninteraktion scheint Frau E zwar nicht zu sehen, aber aus den ständigen begrifflichen Adaptionen leitet Frau E ab, dass etwa die Eltern eine solche befürchten oder erleben. So meint sie etwa, dass der Wortlaut „Stützkraft für ein Kind als Unterstützung für die Gruppe“ ein Beispiel für den Versuch sei, die Stigmatisierung des Kindes zu vermeiden. Ob eine Etikettierung von den Eltern als stigmatisierend empfunden wird oder nicht, hänge nicht so sehr von den Eltern selbst, also deren Bildungsstand, soziale Herkunft etc. ab, als vielmehr von der Abweichung der Kinder. Vor allem in jenen „Fällen“, wo die Kinder sich im Grenzbereich bewegen, wo also die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht ganz eindeutig ist, falle es den Eltern schwer, eine Etikettierung aus Angst vor Stigmatisierung zu akzeptieren. Ein Beispiel seien Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, vor allem wenn sie sehr ruhig sind und deshalb zu Hause nicht auffallen. Hier sehen die Eltern die Problematik nicht und verwehren sich eher gegen eine Etikettierung als bei „offensichtlichen Fällen“, wie etwa bei Kindern mit Behinderungen, wo womöglich sogar schon ein ärztliches Gutachten vorliegt:

„Also das war, da war nur der eine Fall eigentlich, wo ich auf die Eltern zugegangen bin und das die einzige Sorge der Eltern war eigentlich, also es war ein ruhiges Kind, d.h. es ist, er hat in der Gruppe nicht gestört, es ist in der Gruppe nicht aufgefallen, ähm, zu Hause war er auch jetzt ruhig und unauffällig, er ist halt mitgelaufen am Bauernhof und so äh und das einzige Problem, das die Eltern eigentlich damit hatten, dass sie Angst hatten, ihr Kind ist jetzt abgestempelt, das Kind ist Integrationskind und das wirkt sich gleich automatisch in der Schule äh weiter aus.“

Nach Frau E ist das einzige Problem der Eltern mit der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, das sie aus ihrer Erfahrung kennt, dass diese Angst haben, ihr Kind sei mit dieser Etikettierung gebrandmarkt und das Etikett ziehe eine Stigmatisierung für das Kind nach sich, die sich in der Schule fortsetzen könnte.

Diese Angst der Eltern, nämlich die Angst vor der Stigmatisierung des Kindes beim Übertritt in die Schule, habe vor allem früher für die Ablehnung der Weitergabe der Integrationsvereinbarungen an die Schule gesorgt: „Früher haben sie gesagt: ‚Ja, dann ist mein Kind gebrandmarkt und hat einen Stempel und dann muss es in eine Integrationsschule, nur weil’s im Kindergarten Integration hatte!‘ Das hat sich ja früher weiter gezogen.“ Heute, wo man mit der Thematik der Integration offener umgehe, habe die Weitergabe nach Frau E lediglich Vorteile, da man auf die Vorarbeiten der Frühförderung und der Förderung im

Kindergarten aufbauen könne. Nachteile gebe es keine, weder für die schulische, noch für die berufliche Laufbahn des Kindes.

Dennoch ist die Angst der Eltern vor einer Etikettierung des Kindes nicht ganz unbegründet, nämlich insofern, als Frau E erzählt, dass sie selbst noch kein Kind hatte, bei dem der sonderpädagogische Förderbedarf wieder aufgehoben wurde. Sie finde es dennoch wichtig, dass es diese Option grundsätzlich gibt, und dann praktiziert wird, wenn das Kind mit Hilfe der Förderung „aufgeholt“ habe, da die Eltern immer anstreben, dass ihr Kind „normal“ werde: „Einerseits finde ich's auch wichtig, dass man's aufheben kann, weil manchmal ähm durch die Förderung im Kindergarten halt die Defizite aufgehoben werden und dann brauch ich die eine Person, die dritte Person jetzt für dieses eine Kind nicht äh --- auf der anderen Seite ist es für die Eltern auch sehr wichtig, dass sie sagen können, ihr Kind ist jetzt wieder ‚normal‘.“ Für eine Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sei es ihrer Meinung nach notwendig, dass das Kind keine Unterstützung mehr von einer dritten Person braucht. Als Beispiel nennt sie verhaltensauffällige Kinder, die lernen in der Gruppe zu Recht zu kommen. Im Gegensatz zur Aufhebung passiere eine Adaption der Förderung an die jeweils aktuellen Bedürfnisse des Kindes ständig und automatisch zumal Frau E auch Buch führe, die jeweiligen Fort- und Rückschritte stets festhalte und auf diese reagiere. Das Protokollieren sei nicht nur für sie persönlich wichtig, sondern auch um etwaige Entwicklungen vor Eltern, Kindergarteninspektorin etc. belegen zu können.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Frau E betont sehr stark die pädagogische Aufgabe der Kindergartenpädagogin, die ihrer Meinung nach darin besteht, jedes Kind bestmöglich zu fördern: „Förderung äh ist die tägliche Aufgabe im Kindergarten, die von jeder Kindergärtnerin an jedem Kind durchzuführen ist. Tue ich dies nicht, bin ich fehl am Platz.“ Insofern werden auch jene Kinder gefördert, die Integration benötigen, denen aber kein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, denn ein reines Mitrennen-Lassen der Kinder widerspreche der Pädagogizität der Kindergartenarbeit:

„Wenn's a Kind is, wie gsagt, das ruhig is, wird mir mich äh das alles als Kindergärtnerin nicht störn, nur wenn ich das drei Jahre mitrennen lass ähm, dann muss ich mich als Kindergärtnerin auch nach drei Jahren fragen: ‚Wo ich meine pädagogische äh Arbeit, wo is meine päga-, pädagogische Arbeit geblieben?‘ Es is genauso das Kind in der Gruppe, es zählt genauso, wie jedes andere Kind, ähm.“

Diese Form der Förderung fällt nach Frau E jedoch nicht unter den Begriff der Integration, denn eine „stille“ Integration gibt es ihrer Meinung nach nicht, zumal bei einer solchen, die für die Integration typische Veränderung der Rahmenbedingungen, also der Einsatz einer Stützkraft oder die Reduzierung der Kinderzahl wegfallen, sobald keine Etikettierung erfolgt. Die Etikettierung selbst sieht Frau E nicht als problematisch an, weil sie meint, das Kind werde durch diese nicht „abgestempelt“:

„Ein Kind wird nie abgestempelt. Ich kann beobachten und eine Beobachtung festhalten oder weitergeben, aber niemals auf Grund einer Beobachtung, egal welches Kind abstempeln oder. Allein nicht amal daran denken, weil wenn ich da, wenn ich mit mit diesem Gedanken schon anfangen, dann steck ich dieses Kind mit meiner nachfolgenden Beobachtung in eine Schublade hinein ...“

Ganz allgemein sieht sie die Kindergartenintegration als durchwegs positive Entwicklung, weil sie meint, dass jedes Kind die Möglichkeit haben sollte, einen Regelkindergarten zu besuchen, zumal dies nicht nur für das Kind selbst wichtig sei, sondern auch für die soziale Kompetenz der anderen Kinder, die lernen müssen, mit einer solchen Situation des Anders-Seins umzugehen und es nur eine heilpädagogisch-integrative Gruppe im Bezirk gibt. Integration sei aber nur mit Vereinbarungen möglich, weil nur so den Kindern die für sie notwendige Unterstützung zukommen könne und auch die Kindergartenpädagogin in ihrer Arbeit Unterstützung bekomme. Problematisch sei Integration dort, wo sie an die Nahtstellen gerät, also beim Übergang von der Frühförderung zum Kindergarten, vom Kindergarten zur Schule, von der Therapie zum Kindergarten etc, denn dort geschehe zu wenig Austausch, sodass man zu wenig an der bereits passierten Förderung ansetzen könne: „Also da geht die Integration jetzt auch nicht so Hand in Hand dann immer.“

- Abschlussfrage

Frau E wünscht sich für die Zukunft der niederösterreichischen Kindergartenintegration den Einsatz von Stützkräften unabhängig davon, ob es in der jeweiligen Kindergruppe Integrationskinder gibt oder nicht. Zudem plädiert sie für eine pädagogische Ausbildung und Schnuppertage für die Stützkräfte, sodass diese besser auf ihre Aufgabe vorbereitet seien.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Frau E hebt sich sehr stark von den „normalen“ Kindergartenpädagoginnen ab, weil sie meint, durch ihre Ausbildung zur Motopädagogin gewisse Abweichungen besser wahrnehmen,

verstehen und deuten zu können. Zudem bezieht sie sich in ihren Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sehr stark auf die Motorik, d.h. sie dürfte, folgt man ihren Ausführungen und Beispielen, bei der Beobachtung sehr stark das motorische Verhalten und die motorische Entwicklung des Kindes fokussieren.

Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zieht Frau E vor allem zwei Kriterien heran, nämlich die Entwicklung und das Verhalten des Kindes. Beim Verhalten achte Frau E darauf, ob das Kind Verhaltensweisen aufzeigt, die von anderen alltagssprachlich als „schlimm sein“ bezeichnet werden und sich vor allem in Aggressivität äußern. Das zweite Kriterium ist nach Frau E die Entwicklung des Kindes, die man auf Grund von Beobachtungen vor dem Hintergrund einer bestimmten Erfahrung und Ausbildung einstufen könne, indem man Lebens- und Entwicklungsalter einander gegenüberstellt und mit Hilfe von bestimmten Entwicklungstests, wie etwa dem von Kipphardt, überprüfe.

Frau E bezieht in ihre Überlegungen nicht nur eigene Beobachtungen, sondern auch Elterngespräche und bereits vorliegende Diagnosen mit ein. Während sie die Beschreibungen der Eltern daraufhin überprüft, ob diese nicht Probleme des Kindes zu Hause, also die Eltern-Kind-Beziehung betreffend beschreiben, die auf die Kindergarteninteraktion keinen Einfluss haben, werden bereits vorhandene Diagnosen von ÄrztInnen oder Frühförderinnen scheinbar ohne vorherige Überprüfung derselben im Hinblick auf deren Anwendbarkeit im Kindergarten für die Legitimation einer Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet. Hier zeigt sich also eine gewisse Autoritätshörigkeit gegenüber medizinischem und heilpädagogischem Personal, wie es Frau E auch den Eltern unterstellt, wenn sie meint, dass diese im Integrationsgespräch den Argumenten der ÄrztInnen mehr Gewichtung schenken, zumal diese ihre Ergebnisse in Form von schriftlichen Diagnosen fixieren. Frau E rechtfertigt ihr gegenüber ärztlichen Diagnosen geringeres Vertrauen in die elterlichen Aussagen mit der speziellen Einzelsituation des Kindes zu Hause, die von der Gruppensituation des Kindes im Kindergarten abweichen könne, bezieht in ihre Überlegungen jedoch nicht mit ein, dass auch bei ÄrztInnen oder FrühförderInnen meist eine Einzelsituation gegeben ist.

Bei der Kategorisierung in „Integration im Regelkindergarten“ und „Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ dürfte es nach Frau E in erster Linie um Art und Grad der Behinderung des Kindes gehen, da es vor allem „schweren Fällen“ vorbehalten sei, eine heilpädagogisch-integrative Gruppe zu besuchen. In zweiter Linie richte man sich nach den Ressourcen, die sehr beschränkt seien.

Wie bereits erwähnt, spielt bei Frau E die Motorik des Kindes als Kriterium eine große Rolle und sie wird bei der Kategorisierung insofern zu einem „heimlichen“ Kriterium, als Frau E mehrmals zwischendurch und in Beispielen erwähnt, dass Schwerstbehinderte bzw. stark Beeinträchtigte eine heilpädagogisch-integrative Gruppe besuchen sollten, worunter sie Kinder im Rollstuhl, mit Lähmungserscheinungen etc. zählt, ohne diese motorischen Einschränkungen direkt als Kriterium zu benennen. Verhaltensauffälligkeiten dagegen scheinen ein „heimliches“ Kriterium für die Integration im Regelkindergarten zu sein, da Frau E meint, mit solchen Kindern solle man als Kindergartenpädagogin umgehen können. Eine Exklusion sei für Frau E undenkbar, da sie meint, dass man mit einer entsprechenden Anpassung der Rahmenbedingungen jedes Kind integrieren könne.

Frau E scheint in Bezug auf eine mögliche Stigmatisierung durch Etikettierung ein geringes Problembewusstsein zu haben. Sie betont, dass sich die Interaktion mit dem betroffenen Kind durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht verändert und zwar weder der Umgang der anderen Kinder mit dem Kind: „Nein, nur weil jetzt festgestellt ist am Papier, dass das Kind jetzt sonderpädagogischen Förderbedarf hat ähm, wirkt sich das sicher nicht auf die andern Kinder aus“, noch der des Kindergartenpersonals mit dem Kind: „Das pa- das heißt man passt sich da schon an, aber halt net, dass ma jetzt nur mit dem einen Kind anders umgeht, sondern man versucht halt, die ganze Gruppe so zu organisieren.“ Die Vermutung, dass diese Aussagen nur getroffen wurden, um im Rahmen der sozialen Erwünschtheit zu antworten, liegt insofern nahe, als Frau E sich widerspricht, wenn sie an anderer Stelle die Situationen aus dem Kindergartenalltag folgendermaßen beschreibt:

„Also ich merks im, im Turnsaal. Natürlich wenn das Kind jetzt im Turnsaal steht und die anderen Kinder laufen herum, natürlich müssen die andern Kinder mehr Rücksicht nehmen, weil da steht jetzt ein Kind und läuft nicht mit. Aber dadurch werden die Kinder auch wieder aufmerksam: ‚Da is halt noch wer und es gibt nicht nur mich, sondern da gibt’s auch noch wen, auf den ich ein bissl Rücksicht nehmen muss.‘ Oder äh der braucht ein Taschentuch und sie bringen ihm das Taschentuch. Auch äh, wenn er etwas runterschmeißt also, äh wir jetzt üben mit ihm: ‚Schau, äh dir is was runtergefallen, hebs bitte wieder auf!‘, wo die andern Kinder wieder scho: ‚Wart, ich helf dir schon auf!‘, ja? Also, natürlich die andern Kinder werden auch aufmerksam. Oder es is sehr laut, es spricht nicht und wir versuchen ihn, aufm Sesselkreis oder bei einer Feier zu integrieren, äh es gibt halt dann laute Töne von sich, wo ich wieder warten muss, ähm es geht gleich wieder vorbei, ich kann weitersprechen, oder die Stützkraft geht mit ihm hinaus, weil’s sonst nicht möglich is jetzt äh mit den Kindern weiter Geburtstag zu feiern. D.h. wir sind alle im Team gefordert und die Situation, auf die dementsprechende, einzugehn. Sicher wird auch die Stützkraft schau, wenn ich in der anderen Gruppe grad, ob jetzt passt oder nicht, dass sie mit dem Kind reingeht. Oder die andere Kindergärtnerin wird sagen, oder ich sag auch: ‚Du, pass

auf, ich hab jetzt a Vorschulprojekt mit den Kindern, ich bin jetzt mit den Kindern im Turnsaal. Bitte geh mit ihm vorher oder nachher in den Turnsaal!“

Diese Beispiele zeigen deutlich, dass die anderen Kinder und das Kindergartenpersonal sehr wohl anders mit dem etikettierten Kind umgehen und dass die betroffenen Kinder auch aus gewissen Tätigkeiten ausgeschlossen werden, von denen man meint, dass sie auf Grund ihres Stigmas nicht dazu in der Lage wären, wie etwa einer Feier, Vorschularbeit etc. Es kommt hier also sehr deutlich zu einer Stigmatisierung die auf Etikettierung zurückzuführen sein könnte, deren sich Frau E nicht bewusst sein dürfte in der Meinung sie tue das Beste für das Kind.

Frau F

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Frau F erzählt, dass ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zumeist durch die Kindergartenpädagogin eingeleitet werde, die bei Beobachtung einer Abweichung mit den Eltern ein Gespräch führe, um dann die heilpädagogische Kindergärtnerin einzuladen, die mit Hilfe eines Erhebungsbogens den Verdacht der Auffälligkeit überprüfe. Es werde anschließend im Integrationsgespräch die Psychologie des Kindes, darunter versteht Frau F die Auffälligkeiten des Kindes, besprochen und ein entsprechender Förderplan festgelegt, den entweder die heilpädagogische Kindergärtnerin, sofern sie fix im Haus ist, durchzuführen habe oder andernfalls die Kindergartenpädagogin. Im Integrationsgespräch selbst gebe es keine Hierarchie, aber dennoch habe die heilpädagogische Kindergärtnerin in ihren Argumenten starke Gewichtung. Bei Uneinigkeiten diskutiere man so lange, bis man zu einer Lösung kommt und im Zweifelsfall werde eine außenstehende Person mit einbezogen und eher nicht integriert. Dass ein Kind nicht integriert worden wäre, sei Frau F in ihrer praktischen Erfahrung noch nicht untergekommen, sei aber dann der Fall, wenn jemand entschieden gegen Integration stimmt. Für diese Kinder gebe es zwei Möglichkeiten, nämlich zum einen eine alternative Institution, wie etwa eine Spielgruppe zu besuchen, mit dem Nachteil, dass dort nicht dieselbe zeitlich umfassende Betreuung gegeben sei wie im Kindergarten, oder das Kind laufe mit, sofern es keine geistige Behinderung oder Körperbehinderung aufweise.

- Kriterien

Bei der Nennung von Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs tut sich Frau F anfangs sehr schwer. Schließlich nennt sie den Entwicklungsstand des Kindes, im Hinblick auf die Sprache und die Motorik als Kriterium. Dieser werde durch Elterngespräche und durch Beobachtung bei gewissen Übungen mit anschließendem Vergleich mit den anderen Kindern desselben Alters oder mit der Norm, wie sie in fachlichen Registern festgehalten wird, festgestellt.

Auch ärztliche Gutachten seien ein Kriterium und vor allem bei „schwierigen Sachen“, dazu zählt Frau F psychische Erkrankungen oder Behinderungen und körperliche Behinderungen, wichtig.

Ein drittes Kriterium sei die Wohnanalyse, die die professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen über das Umfeld des Kindes aufklären.

Bei der Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten und in der heilpädagogischen Gruppe gebe es drei Kriterien. Das erste sei das Kriterium der finanziellen Ressourcen. Wenn die Integration eines Kindes Anschaffungen und Maßnahmen erfordere, die über die finanzielle Leistbarkeit des Regelkindergartens hinausgehe, gelte es, eine heilpädagogisch-integrative Gruppe aufzusuchen. Als zweites Kriterium nennt Frau F das der Art und des Schweregrades der Behinderung. Die „schwereren Fälle“, wie etwa schwere Körperbehinderungen, seien ihrer Erfahrung nach noch nicht im Regelkindergarten aufgenommen worden, sondern besuchen eine heilpädagogisch-integrative Gruppe. Das dritte Kriterium ist das des Platzes. Eine heilpädagogisch-integrative Gruppe habe strenge Vorschriften bezüglich Kinderanzahl und des Verhältnisses zwischen „Integrationskindern“ und anderen Kindern. Sofern ein Platz frei ist, habe sie das Kind im Gegensatz zum Regelkindergarten unabhängig von Art und Grad der Behinderung aufzunehmen.

Eine Exklusion sei nur dann erforderlich, wenn das Kind auf Grund seines Verhaltens die anderen Kinder stark beeinflusse.

Frau F spricht auch sehr viele „heimliche“ Kriterien an. Zur Risikogruppe zählen Kinder aus bestimmten familiären Verhältnissen, bei denen man von vornherein genauer schaue, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehe. So etwa bei Scheidungskindern, Kindern aus Pflegefamilien oder Zwillingskindern, die erfahrungsgemäß in ihrem Verhalten auffällig seien. Bei Kindern aus Pflegefamilien „werden wieder andere Sachen natürlich spezieller gefragt, als bei dem normalen Kind, nen, bei einem normalen Kind, ja.“ Das heißt, es ist ein Risikofaktor Scheidungskind, Zwillingskind zu sein oder aus einer Pflegefamilie zu kommen,

weil hier von vornherein eher auf Auffälligkeiten geachtet wird und auch die Gespräche anders ablaufen.

Ein weiterer Risikofaktor ist der kulturelle Hintergrund. Auch ein Migrationshintergrund und das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache durch die Eltern und Kinder und die eventuell dadurch entstehende Isolation des Kindes ist ein Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs:

„Also man, allgemein kann man ja nicht sagen, dass Ausländerkinder mit anderer Kultur unbedingt eine Integration brauchen, aber bei manchen Kindern ist es wirklich so notwendig, dass die Eltern ja überhaupt kein Wort Deutsch sprechen und sie eben nur ihre Muttersprache sprechen und die Kinder sich total ausschließen, dann versucht man eben schon eine Integration zu machen. Also dann gibt's dann eben auch an Förderbedarf wegen dem Deutschlernen und so weiter.“

Ein weiteres „heimliches“ Kriterium seien die Ressourcen. Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sei gestiegen und man neige eher dazu, einem Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuschreiben, wenn Ressourcen vorhanden sind.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Frau F erläutert, dass sich die Kindergarteninteraktion durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs verändere, meint aber, dies geschehe zum Besten des Kindes. Das Kind erhält gewissermaßen eine Sonderstellung, weil es spezielle Übungen machen muss, die die anderen Kinder nicht zu machen brauchen. Man versuche, diese in den Kindergartenalltag einzubauen und nicht in einem abgesonderten Raum durchzuführen. Auch in der Planung müsse man die Sonderstellung und die Einhaltung des Förderplanes miteinbeziehen. Auch die anderen Kinder interagieren anders mit dem Kind, seien im Umgang mit diesem vorsichtiger und bemühen sich mehr um dieses. Mit zunehmender Visibilität der Abweichung steige auch die Skepsis der andern Kinder gegenüber diesem.

Für die Eltern sieht Frau F keine Stigmatisierungsproblematik und erwähnt lediglich die in manchen Fällen auftretende Skepsis, ob denn ein sonderpädagogischer Förderbedarf wirklich vorliege und nicht lediglich eine kleine Entwicklungsverzögerung, die das Kind von selbst aufholen könne.

Einmal pro Woche findet nach Frau F ein Teamgespräch statt, wo sich die Leiterin, die Stützkräfte, die Helferinnen, die heilpädagogische Kindergärtnerin und die Kindergartenpädagogin zusammensetzen und die Entwicklung besprechen. Die Kindergartenpädagogin habe inzwischen täglich eine Reflexion zu machen, die heilpädagogische Kindergärtnerin habe Karteikarten mit Beobachtungsbögen auszufüllen.

Eine Aufhebung sei vor allem bei sprachlichen Problemen, auch bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache eine wichtige Option, weil diese Art von Rückständen schnell wieder aufgeholt werden können. Sie sei insofern wichtig, als eine weitere Förderung dem Kind eher schade, weil es nach Aufhebung des Förderbedarfs „wieder ganz normal in den Alltag einsteigen“ könne.

Auch einen Einfluss der Weitergabe von Integrationsvereinbarungen auf den schulischen und beruflichen Werdegang des Kindes erwähnt Frau F, wenngleich sie diesen als positiv bewertet. Sie meint, dass die Eltern vor allem von Kindern in heilpädagogisch-integrativen Gruppen häufig eine solche Weitergabe anstreben und man so leichter die richtige Schule für das jeweilige Kind finden könne:

„Sag ma so, wenn eben die Eltern vielleicht denken, dass es, dass das Kind einfach mit seiner Behinderung in eine normale Volksschule gehen kann, das is aber nicht der Fall, dann is das, dann leidet das Kind darunter eben und die Volksschulkinder, die anderen Mitschüler, haben's dann auch nicht leicht in der Klasse, also da wär dann eine Sonderschule doch besser.“

Auch auf die Berufswahl könne die Weitergabe der Integrationsvereinbarung und die eventuelle dadurch beeinflusste Schulwahl Auswirkungen haben.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Frau F kennt aus ihrer persönlichen Erfahrung keine „stille“ Integration, könne sich aber gut vorstellen, dass diese dann zum Einsatz komme, wenn die Eltern Schamgefühle haben oder es auf Grund von Sprachbarrieren und damit verbundenem kulturellen Hintergrund trotz Dolmetscher schwierig ist, ihnen die Situation begreiflich zu machen. Sie sehe den Vorteil darin, dass es Kinder mit Auffälligkeiten, vor allem mit solchen von geringer Visibilität, leichter falle, sich in der Gruppe zu etablieren, weil die anderen Kinder nicht davon wissen. Der Nachteil könnte sein, dass das Klima an sich beeinträchtigt wird, weil man mit den anderen Eltern in Konflikt gerät, wenn diese die spezielle Förderung des einen Kindes bemerken, obwohl dessen Förderbedürftigkeit nicht offiziell bekannt ist.

Im Allgemeinen steht Frau F einer Integration sehr positiv gegenüber, zieht aber für bestimmte Kinder auch die Alternative der Förderung in anderen Institutionen außerhalb des Kindergartens, wie etwa Spielgruppen etc., in Betracht.

- Abschlussfrage

Wünsche hat Frau F lediglich in Hinblick auf die Ressourcen, vor allem die finanziellen.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Frau F als jüngste und damit unerfahrenste der Interviewten nennt als Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs den Entwicklungsstand des Kindes, ärztliche Gutachten, die Wohnsituation, die durch eine Wohnanalyse zu eruieren sei und über das Umfeld des Kindes Aufschluss gebe.

Teilweise unbesonnen wirken ihre Antworten auf bestimmte Fragen, die auf „heimliche“ Kriterien abzielen, zumal sie wider der sozialen Erwünschtheit antwortet. Ein Risikofaktor sei ein Migrationshintergrund, der dazu führe, dass das Kind sich aus der Gruppe ausschließe oder auf Grund mangelhafter Deutschkenntnisse ausgeschlossen werde. Auch bei Scheidungskindern oder Zwillingskindern sehe man genauer hin. Dadurch wird sowohl der familiäre, als auch der kulturelle Hintergrund zum „heimlichen“ Kriterium

Ein anderes „heimliches“ Kriterium seien die Ressourcen, nach denen man sich vor allem dann richte, wenn ein Kind sich im „Graubereich“ befindet.

Bei der Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten und in der heilpädagogischen Gruppe gebe es drei Kriterien: Den Platz, die finanziellen Ressourcen und Art und Schweregrad der Behinderung.

Eine Exklusion sei nur dann erforderlich, wenn das Kind auf Grund seines Verhaltens die anderen Kinder stark beeinflusse.

Nach Frau F hat die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Auswirkungen auf den Kindergartenalltag, aber keine stigmatisierenden. Sie verändere die Interaktion im Kindergarten insofern, als man den Kindergartenalltag mit der Durchführung des Förderplans in Einklang bringen müsse. Durch Exklusion des Kindes, also Absonderung von den anderen, wenngleich diese möglichst nicht räumlich sein sollte, und Durchführung bestimmter Übungen, will man Integration erreichen. Auch die anderen Kinder gehen anders mit dem etikettierten Kind um. Je nach Visibilität des Stigmas seien sie skeptisch ihm gegenüber. Man könne aber auch eine Veränderung in die positive Richtung, nämlich einen vorsichtigeren Umgang mit und gestiegenes Interesse an dem betroffenen Kind bei den anderen Kindern beobachten. All diese Veränderungen scheint Frau F als positiv und das Beste für das

etikettierte Kind zu bewerten. Auch bei den Eltern habe sie keine negativen Erfahrungen in Hinblick auf stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung gemacht und bisher lediglich etwas Skepsis an der Notwendigkeit einer solchen mitbekommen.

Im gesamten Interview scheint Frau F stark zwischen Behinderungen und sprachlichen Auffälligkeiten zu unterscheiden, wobei sie erstere als „problematischer“ und langandauernder und damit den Regelkindergarten überfordernd zu erleben scheint. So sieht sie auch eine Aufhebung der Integrationsvereinbarung für weitere als leichter durchführbar, weil man diese Probleme „schneller aufheben“ könne.

Auch einen Einfluss der Weitergabe von Integrationsvereinbarungen auf den schulischen und beruflichen Werdegang des Kindes erwähnt Frau F, wenngleich sie diesen wiederum als positiv bewertet, insofern als man durch eine solche leichter die richtige Schule und den Beruf für das jeweilige Kind finden könne.

Die „stille“ Integration, die nur bei „leichten Fällen“, also nicht bei Kindern mit Behinderungen, zu praktizieren sei, habe den Vorteil, dass die anderen Kinder nichts von der Auffälligkeit mitbekommen und damit unvoreingenommener mit dem Kind umgehen. Der Nachteil bestehe allerdings darin, dass andere Eltern nicht verstehen, warum dieses Kind ohne offizielle Bestätigung spezielle Förderung erhält

Analyse Kindergartenpädagoginnen

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Beim Ablauf des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind sich die Kindergartenpädagoginnen einig, wenngleich die eine diesen wesentlich detaillierter beschreibt, was wohl auf ihre längere Erfahrung zurückzuführen ist. Das Verfahren werde von der Kindergartenpädagogin oder den Eltern eingeleitet, der Kindergarten, die Gemeinde und die Kindergarteninspektorin werden informiert und es werde ein Gespräch vereinbart, das nach einer der Befragten im besten Fall gemeinsam mit den Eltern, der Kindergartenleiterin, der Kindergartenpädagogin, der heilpädagogischen Kindergärtnerin, der Gemeinde und eventuell auch der Stützkraft, wenn man schon eine hat, und der Frühförderin, wenn eine solche mit dem Kind im Vorfeld gearbeitet habe, stattfinde. Es komme dabei den Argumenten jener Person am meisten Gewichtung zu, die das Verfahren eingeleitet habe, zudem übernehme die Kindergarteninspektorin oder die heilpädagogische Kindergärtnerin die Gesprächsleitung, was, wenngleich es die Interviewte nicht direkt anspricht, auch eine

gewisse Vorrangstellung signalisieren könnte. Die Eltern selbst schenken ÄrztInnen am meisten Vertrauen. Die andere Kindergartenpädagogin dagegen meint, es gebe keinerlei Hierarchie, sondern man diskutiere so lange, bis man zu einer Lösung komme und ziehe im Zweifelsfall außenstehende Personen hinzu. Dennoch spricht sie davon, dass gerade den Argumenten der heilpädagogischen Kindergärtnerin eine starke Gewichtung zukomme, was darauf schließen lassen könnte, dass diese doch eine gewisse Vorrangstellung einnimmt. Inhaltlich gehe es in dem Gespräch nach einer der Kindergartenpädagoginnen darum, die „Psychologie des Kindes“ zu ergründen, das heißt, es werden die Auffälligkeiten des Kindes besprochen, um anschließend einen entsprechenden Förderplan festzulegen. Auch die andere erzählt, dass man sich darüber unterhalte, welche Unterstützung das Kind brauche und durch welche Maßnahmen man diese gewährleisten könne.

Beide Kindergartenpädagoginnen beschreiben das Integrationsgespräch so, als ob zu diesem Zeitpunkt bereits feststehe, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht und dass es nur noch zu klären gelte, welche Unterstützung anzubieten sei. Dies lässt sich daraus ableiten, dass keine von beiden Argumente aufzählen kann, die gegen einen sonderpädagogischen Förderbedarf vorgebracht werden können, dafür allerdings spreche nach einer der Befragten, dass das Kind sonst „auf der Strecke“ bleibe bei einer so großen Gruppe, wie sie im Kindergarten vorzufinden ist. Auch hat keine der beiden bisher erlebt, dass ein Verfahren eingeleitet, aber kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden sei. Dies weist umso mehr darauf hin, dass schon vor dem eigentlichen Integrationsgespräch feststeht, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, zumal eine der Kindergartenpädagoginnen davon spricht, dass man bei Uneinigkeiten unter den ExpertInnen eher dazu neige nicht zu integrieren. Es dürfte also solche Konflikte folglich nicht oder zumindest nicht allzu oft geben, nämlich nur dann, wenn die Eltern solche heraufbeschwören, nicht aber unter den ExpertInnen. Dass ein Kind trotz Einleitung des Verfahrens nicht integriert wird, sei den Kindergartenpädagoginnen nach dann der Fall, wenn sich jemand, nach Frau E die Eltern, vehement gegen Integration verwehre. Während eine der Befragten für diese Kinder die Möglichkeit der „stillen“ Integration oder den Besuch einer alternativen Institution nennt, betont die andere, dass es hier auf das Engagement der Kindergartenpädagogin ankomme, inwieweit dem Kind Förderung zukomme bzw. inwieweit es lediglich mitlaufe, aber aufgenommen werde es in jedem Fall.

- Kriterien

Die zwei wichtigsten Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Verhalten und Entwicklung des Kindes. Bei ersterem gelte es nach einer der Kindergartenpädagoginnen darauf zu achten, ob das Kind jenes Verhalten aufweise, das von anderen oft als „schlimm sein“ bezeichnet wird, wie etwa erhöhte Aggressivität, denn ein solches Verhalten sei ein wichtiger Hinweis für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Das zweite Kriterium sei die Entwicklung des Kindes, wobei man auf Grund von Beobachtungen vor dem Hintergrund einer bestimmten Erfahrung und Ausbildung die Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter einzustufen vermag, die dann mit Hilfe von Entwicklungstests überprüft werden könne. Im Gegensatz zu einer Befragten, die auf Grund ihrer zusätzlichen Ausbildung zur „Motopädagogin“ sich aus der Gruppe der „normalen“ Kindergartenpädagoginnen hervorhob, war die andere bei der Frage nach den Kriterien für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sehr zurückhaltend. Sie nannte zunächst nur den sprachlichen und motorischen Entwicklungsstand des Kindes als Kriterium.

Während eine der Befragten sehr zurückhaltend ist mit der Erwähnung „heimlicher“ Kriterien, spricht die andere sehr viele an. Eines davon betrifft die familiären Verhältnisse des Kindes, denn bei bestimmten Konstellationen, nämlich Scheidungskindern, Kindern aus Pflegefamilien oder Zwillingskindern, schaue man von vornherein genauer hin, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehe. Ein weiterer Risikofaktor ist der kulturelle Hintergrund. Auch ein Migrationshintergrund und das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache durch die Eltern und Kinder und die eventuell dadurch entstehende Isolation des Kindes ist ein heimliches Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Auch die Ressourcen haben unbewusst Einfluss auf die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die zweite Befragte nennt keine „heimlichen Kriterien“, reagiert auf Fragen, die in eine solche Richtung abzielen aber mit solch einer Ablehnung, dass vermutet werden kann, dass sie hier bewusst abblockt, um der sozialen Erwünschtheit zu entsprechen und vorurteilsfrei zu erscheinen.

Ihre Erkenntnisse über Entwicklungsstand und Verhalten des Kindes beziehen beide Kindergartenpädagoginnen aus Elterngesprächen, Beobachtungen und Tests bzw. Übungen, wobei eine der Befragten betont, dass sie Arbeitsblätter zur Einstufung kategorisch ablehne, zumal diese keine starke Aussagekraft hätten. Bereits vorliegende Diagnosen, vor allem medizinischer Art, spielen für beide Kindergartenpädagoginnen eine wichtige Rolle bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Eine der Interviewten nennt zudem die

„Wohnanalyse“ als Mittel zur Feststellung, wodurch das Umfeld des Kindes zum weiteren Kriterium für eine Zuschreibung wird.

Bei der Kategorisierung in „Integration im Regelkindergarten“ und „Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ sind sich die beiden Kindergartenpädagoginnen einig: Ein Kriterium sei Art und Grad der Behinderung des Kindes, wobei „schwere Fälle“ in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe unterzubringen seien. Das zweite Kriterium sei das der Ressourcen, d.h. wenn ein Kind Anschaffungen und Maßnahmen erfordere, die über die finanzielle Leistbarkeit des Regelkindergartens hinausgehen, gelte es, eine heilpädagogisch-integrative Gruppe aufzusuchen. Hier gehe es aber nicht nur um finanzielle, sondern auch personale, räumliche und sonstige Ressourcen. Man versuche die Kinder so weit als möglich „ressourcensparend“ zusammenzufassen, d.h. dass sie jene Kindergärten besuchen, wo das für ihre Förderung notwendige Material bzw. eine Stützkraft etc. schon vorhanden seien. Da die Ressourcen begrenzt sind, müsse man bei der Entscheidung auch berücksichtigen, ob Plätze in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe frei sind und dementsprechend abwägen, wo das Kind integriert werden könne, bzw. wo die finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen am besten gegeben sind bzw. geschaffen werden können, um das entsprechende Kind zu integrieren.

Ein heimliches Kriterium bei der Kategorisierung dürfte bei beiden Kindergartenpädagoginnen das der Bewegungseinschränkung sein. Sie erwähnen mehrmals, dass Schwerstbehinderte bzw. stark Beeinträchtigte eine heilpädagogisch-integrative Gruppe besuchen sollten, worunter sie Kinder mit motorischen Behinderungen zählen. Verhaltensauffälligkeiten dagegen scheinen ein heimliches Kriterium für die Integration im Regelkindergarten zu sein.

Für eine Exklusion kennt eine der Befragten keine Gründe, denn sie ist der Meinung, dass man mit einer entsprechenden Anpassung der Rahmenbedingungen jedes Kind integrieren könne und es keinen Grund gebe ein Kind auszuschließen. Die andere dagegen meint, dass eine Exklusion dann erforderlich sei, wenn das Kind auf Grund seines Verhaltens die anderen Kinder stark beeinflusse.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Beide Kindergartenpädagoginnen erzählen, dass sich durch die Etikettierung des Kindes als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ die Interaktion im Kindergartenalltag

verändere, meinen aber, dass dies zum Besten des Kindes geschehe und sehen darin keine Stigmatisierung. Man passe sich nach einer der Befragten an die Bedürfnisse des Kindes an, ohne dass sich der Umgang des Personals und der anderen Kinder mit dem etikettierten Kind verändere. Den Erläuterungen der anderen Kindergartenpädagogin zu Folge erhalte das Kind eine Sonderstellung, weil es spezielle Übungen machen muss, die die anderen Kinder nicht zu machen brauchen, die man aber so weit wie möglich in den Kindergartenalltag einbaue. Auch die anderen Kinder interagieren anders mit dem Kind, seien im Umgang mit diesem vorsichtiger und bemühen sich mehr um dieses.

Ob eine Etikettierung von den Eltern als stigmatisierend empfunden wird oder nicht hängt nach einer der Befragten weniger von den Eltern selbst, also deren Bildungsstand, soziale Herkunft etc. ab, als vielmehr von der Abweichung der Kinder, denn je weniger auffällig die Abweichung ist, desto schwerer falle es den Eltern diese zu erkennen und zu akzeptieren. Als Grund, warum sich die Eltern gegen die Etikettierung verwehren, nennt die Befragte die früher damit einhergegangenen Konsequenzen, nämlich dass das Kind damit „abgestempelt“ werde und auch in der Schule ein Integrationskind bleibe. Die Interviewte erkennt zwar damit die Gefahr der Stigmatisierung des Kindes im weiteren Lebensweg, geht jedoch nicht auf eine Stigmatisierung der Eltern ein. Auch die andere befragte Kindergartenpädagogin sieht durch die Etikettierung des Kindes keine direkte Stigmatisierung der Eltern, sondern erwähnt lediglich ein Verwehren derselben gegenüber der Zuschreibung auf Grund von Skepsis, ob denn ein sonderpädagogischer Förderbedarf wirklich vorliege und nicht lediglich eine kleine Entwicklungsverzögerung, die das Kind von selbst aufholen könne.

Ob ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in jenem Bereich, in dem es abweichend ist, „aufgeholt“ hat, wird nach einer der Befragten in regelmäßig statt findenden Teamgesprächen diskutiert auf der Grundlage der Reflexionen der Kindergartenpädagogin und der Beobachtungsbögen und Karteikarten der heilpädagogischen Kindergärtnerin. Seien die Fortschritte entsprechend, so könne auch eine Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgen. Dies sei vor allem bei sprachlichen Problemen, auch bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache eine wichtige Option, weil diese durch entsprechende Förderung schnell wieder aufgeholt werden können. Sie sei insofern wichtig, als eine weitere Förderung dem Kind eher schade, weil es nach Aufhebung des Förderbedarfs „wieder ganz normal in den Alltag einsteigen“ könne. Im Gegensatz zur Aufhebung passiere eine Adaption der Förderung an die jeweils aktuellen Bedürfnisse des Kindes ständig und automatisch, indem ständige Protokolle die Entwicklung des Kindes dokumentieren, die es regelmäßig zu besprechen gilt.

Die Protokolle spielen auch eine Rolle beim Übertritt in die Schule, zumal hier die Möglichkeit besteht, die Integrationsvereinbarungen auf Wunsch der Eltern weiterzugeben. Die Weitergabe habe ausschließlich Vorteile, nämlich dass man auf die Vorarbeiten der Frühförderung und der Förderung im Kindergarten aufbauen könne. Nachteile gebe es keine, weder für die schulische, noch die berufliche Laufbahn des Kindes. Eine der Befragten führt explizit einen Einfluss der Weitergabe von Integrationsvereinbarungen auf den schulischen und beruflichen Werdegang des Kindes an, den sie als ausschließlich positiv bewertet, weil sie es leichter mache, die „richtige“ Schule für das Kind zu finden. Interessanterweise führt sie hier vor allem Eltern mit Kindern aus heilpädagogisch-integrativen Gruppen an, die häufig eine solche Weitergabe anstreben und deren Kinder manchmal unter Umständen in einer Sonderschule besser aufgehoben sein könnten.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Interessant ist, dass eine der Befragten in Bezug auf die Problematik der Etikettierung ein sehr geringes Problembewusstsein aufweist, zumal sie davon ausgeht, dass eine solche notwendig sei, um die Pädagogizität ihrer Arbeit aufrecht erhalten zu können. Ohne Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gebe es keine Veränderung der Rahmenbedingungen, damit keine Integration und das Kind laufe lediglich mit. Die Etikettierung selbst sieht sie nicht als problematisch an, weil sie meint, das Kind werde durch diese nicht „abgestempelt“. Ganz allgemein sieht sie die Kindergartenintegration als durchwegs positive Entwicklung. Problematisch sei sie dort, wo sie an die Nahtstellen gerät, denn dort geschehe zu wenig Austausch, sodass man zu wenig an der bereits passierten Förderung ansetzen könne. Die andere Kindergartenpädagogin ist im Bezug auf „stille“ Integration etwas offener, auch wenn sie keine persönlichen Erfahrungen damit vorweisen kann. Sie könne sich gut vorstellen, dass diese dann zum Einsatz komme, wenn die Eltern Schamgefühle haben oder es auf Grund von Sprachbarrieren und damit verbundenem kulturellen Hintergrund trotz Dolmetscher schwierig ist, ihnen die Situation begreiflich zu machen. Sie sehe den Vorteil darin, dass es Kinder mit Auffälligkeiten, vor allem mit geringer Visibilität, leichter falle sich in der Gruppe zu etablieren. Der Nachteil könnte sein, dass das Klima an sich beeinträchtigt wird, weil man mit den anderen Eltern in Konflikt gerät, wenn diese die spezielle Förderung des einen Kindes ohne Zuschreibung der Abweichung, die eine solche notwendig macht, bemerken.

- Abschlussfrage

Bezüglich der Wünsche für die Zukunft der niederösterreichischen Kindergartenintegration sind sich die Kindergartenpädagoginnen einig, wenn sie ein Mehr an Ressourcen nennen, wobei vor allem finanzielle Ressourcen gemeint sein dürften. Außerdem wäre es nach einer der Befragten wünschenswert, auch Stützkräften eine pädagogische Ausbildung zukommen zu lassen.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Bei der Frage nach den Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bemerkt man einen deutlichen Unterschied zwischen den beiden Kindergartenpädagoginnen, der sich vermutlich auf ihre bisherige Karriere und Erfahrungen zurückführen lässt. Die eine betont ihre Überlegenheit gegenüber anderen Kindergartenpädagoginnen, die sie auf Grund ihrer Zusatzausbildung zur Motopädagogin zu haben meint und die ihr helfe „Defizite“ der Kinder zu erkennen und zuzuordnen. Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs achte sie auf das Verhalten des Kindes, genauer gesagt darauf, ob dieses sich so verhalte, dass es von anderen als „schlimm“ abgestempelt würde, also etwa sehr aggressiv ist, und als zweites beobachte sie die Entwicklung, wobei sie Lebens- und Entwicklungsalter einander gegenüberstelle.

Im Gegensatz dazu scheint die andere interviewte Kindergärtnerin bei der Frage nach den Kriterien vorerst überfordert und sucht nach Unterlagen aus einem vorangegangenen Gespräch mit einer befreundeten heilpädagogischen Kindergärtnerin. Schließlich nennt sie als Kriterium ebenfalls den Entwicklungsstand des Kindes, wobei sie im Gegensatz zur andere Befragten, die sehr stark die Motorik des Kindes fokussiert, die sprachliche und die motorische Entwicklung nennt.

Ihre Erkenntnisse über Entwicklungsstand und Verhalten des Kindes beziehen beide Kindergartenpädagoginnen aus Elterngesprächen, Beobachtungen und Tests bzw. Übungen, medizinischen Gutachten und eine der Befragten bezieht auch Wohnanalysen mit ein.

Die eine der interviewten Kindergartenpädagoginnen scheint sehr darauf bedacht, im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu antworten, und weist jegliche Frage, die auf die Erörterung „heimlicher“ Kriterien abzielt, sofort zurück oder verneint, dass der jeweils beispielhaft genannte Umstand einen Einfluss auf die Zuschreibung habe. Sie scheint entrüstet, dass nach „bestimmten Typen“ von Kindern gefragt wird, bei denen man auf Grund seiner Erfahrung

von vornherein mit größerer Wahrscheinlichkeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf annehme und meint dies wäre eine Abstempelung der Kinder. Die andere dagegen erwähnt mehrfach „heimliche“ Kriterien wie die familiären Verhältnisse, den kulturellen Hintergrund bzw. Migrationshintergrund und die Ressourcen.

Bei den Kriterien für die Differenzierung zwischen „Integration im Regelkindergarten“ und „Integration in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ sind sich die beiden Kindergartenpädagoginnen weitgehend einig. Sie meinen beide, dass Art und Grad der Behinderung und Ressourcen eine Rolle spielen.

Ein heimliches Kriterium bei der Kategorisierung dürfte bei beiden Kindergartenpädagoginnen der Schweregrad der Bewegungseinschränkung sein.

Während eine der Befragten meint, es gebe keinen Grund für eine Exklusion, zumal jedes Kind mit den entsprechenden Rahmenbedingungen integriert werden könne, gibt die andere an, dass eine solche dann erforderlich sei, wenn das Kind mit seinem Verhalten die anderen Kinder stark beeinflusse. Bei ersterer handelt es sich interessanterweise um jene Interviewte, die es ablehnt von „Typen von Kindern“ zu sprechen und die jegliche Anspielung auf „heimliche“ Kriterien entrüstet von sich weist.

Ist erst einmal eine Zuschreibung erfolgt, so wirkt sich diese auch auf den Kindergartenalltag aus, was auch beide Kindergartenpädagoginnen angeben. Die eine meint, dass man sich an die Bedürfnisse des Kindes anpasse ohne dass sich dabei der Umgang des Personals oder der anderen Kinder mit dem etikettierten Kind verändere. Die andere dagegen spricht von einer Sonderstellung, die das Kind einnehme, zumal es im Gegensatz zu den anderen Kindern bestimmte Übungen machen müsse und auch die anderen Kinder interagieren anders mit dem betroffenen Kind. Obwohl sich beide Kindergartenpädagoginnen gegen den Gedanken verwehren, dass eine Etikettierung des Kindes eine Stigmatisierung nach sich ziehen könnte, lässt sich doch zumindest bei einer der beiden eine solche erkennen, denn hier wird das Kind anders behandelt, muss teilweise abgesondert bestimmte Übungen machen und wird auch von diesen anders behandelt, auch wenn dies unter dem „Deckmantel der Integration“ zum Besten des Kindes geschehe. Hier zeigt sich die im Theorieteil bereits angesprochene Problematik wie Integration als Ziel erreicht werden soll, ob es im Sinne einer Chancengleichheit und -gerechtigkeit anstrebenden Integration sein kann, dass ein duales Curriculum entwickelt wird, oder ob Gleichberechtigung über Gleichbehandlung erzielt werden muss bzw. kann.

Eine stigmatisierende Auswirkung der Etikettierung auf die Kindergarteninteraktion scheinen die Kindergartenpädagoginnen nicht zu sehen, aber dennoch ist ein gewisses

Problembewusstsein diesbezüglich vorhanden, was sich daraus ableiten lässt, dass eine der Befragten die ständigen begrifflichen Adaptionen wie etwa die Veränderung des Wortlautes „Stützkraft für ein Kind“ in „Stützkraft für ein Kind als Unterstützung für die Gruppe“ als Versuch sieht, die Stigmatisierung des Kindes zu vermeiden und die Eltern diesbezüglich zu beruhigen. Ein anderes Anzeichen für ein gewisses Problembewusstsein der Befragten im Hinblick auf Stigmatisierung ist, dass sie die Abwehr der Eltern gegenüber einer Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs darauf zurückführen, dass diese eine Stigmatisierung und eine daraus resultierende Devianzkarriere befürchten. Sie haben Angst, dass das Kind „abgestempelt“ werde und dies auch zumindest im Laufe seiner schulischen Laufbahn bleibe, dass es also stigmatisiert werde.

Inwieweit hier die Angst vor der eigenen Stigmatisierung durch die Etikettierung des Kindes hinzukommt, wird von den Kindergartenpädagoginnen nicht direkt angesprochen, lediglich das Schamgefühl der Eltern wird von einer der Befragten erwähnt. Diese wünschen sich ein „normales“ Kind und streben auch bei der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs an, dass dieser nach einem bestimmten Zeitraum wieder aufgelöst werden kann. Es wird sozusagen eine „Heilung“ des Kindes erhofft, wobei nicht klar ist, ob dies ausschließlich aus Angst vor der Stigmatisierung des Kindes oder auch aus Angst vor den diskreditierenden Konsequenzen für die Eltern selbst – wer hat schon gern ein „abnormales“ Kind? – angestrebt werde. Deshalb sei es den Kindergartenpädagoginnen zu Folge auch wichtig, dass eine einmal erfolgte Zuschreibung wieder aufgehoben werden könne, was aber ihrer Erfahrung nach noch nicht passiert sei. Bei den Gründen für die Notwendigkeit der Option einer Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt sich noch einmal deutlich die Stigmatisierung des Kindes und seiner Eltern. Eine der Befragten meint, dass das Kind dann wieder in den „normalen Kindergartenalltag“ einsteigen könne, was soviel bedeutet, wie dass es durch die Zuschreibung bis zu einem gewissen Grade aus diesem herausgerissen wird. Die andere erzählt, dass es vor allem die Eltern seien, die eine solche Aufhebung anstreben. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass auch die Eltern durch die Etikettierung des Kindes stigmatisiert werden, denn sie streben an, ein „normales“ Kind zu haben und wollen, dass es auch nach außen hin nicht mehr als „abweichend“ gekennzeichnet ist, was auch mit dem Prestige der Eltern zu tun haben könnte.

Die Etikettierung hat nicht nur auf den Kindergartenalltag selbst, sondern auch darüber hinaus Auswirkungen, nämlich beim Übertritt in die Schule, vor allem dann, wenn die Integrationsvereinbarungen auf Wunsch der Eltern weitergegeben werden. Die Konsequenzen seien aber den Kindergartenpädagoginnen zu Folge ausschließlich positiv, weil man leichter

an den Vorarbeiten aus dem Kindergarten ansetzen könne, leichter die „richtige“ Schule und den passenden Beruf für das Kind finde. Ob die Angst der Eltern vor einer über den Kindergarten hinausgehenden Stigmatisierung des Kindes durch die Weitergabe der Integrationsvereinbarungen völlig unberechtigt ist, sei dahingestellt, wenn eine der Befragten meint, dass es vor allem für Kinder aus heilpädagogisch-integrativen Gruppen günstig wäre, diese Dokumente weiterzugeben, damit die Eltern in ihrer Einschätzung bezüglich der „richtigen“ Schule für ihr Kind realistischer werden und auch eine Sonderschule als Möglichkeit in Betracht ziehen, wie es für die entsprechenden Kinder oftmals am besten sei. Die Interviewte spricht damit eine Devianzkarriere an, zumal sie angibt, dass die Weitergabe die Schul- und Berufswahl beeinflusse und zwar, das geht aus einem Beispiel hervor, wo sie von einer Sonderschule und „einfacheren beruflichen Tätigkeiten“ wie handwerklichen Aktivitäten erzählt, in eine eher abwertende Richtung.

Eine der Befragten definiert Integration über eine Förderung durch Veränderung der Rahmenbedingungen, wie sie für das Kind selbst, aber auch für die Kindergartenpädagoginnen notwendig ist, womit es keine „stille“ Integration gebe. Sie lenkt aber ein, dass ein jedes Kind bestmöglich gefördert werde, auch wenn es Integration benötige, aber keine Etikettierung erfolge. Ganz allgemein sieht sie die Kindergartenintegration als durchwegs positive Entwicklung, weil sie den betroffenen Kindern die Möglichkeit gebe einen Kindergarten zu besuchen und die anderen Kinder lernen, mit einer solchen Situation des Anders-Seins umzugehen. Die Etikettierung selbst sei nicht problematisch, weil sie Kinder nicht „abstemple“. Problematisch sei Integration nur dort, wo sie an die Nahtstellen gerät. Die andere interviewte Kindergartenpädagogin dagegen steht einer „stillen“ Integration sehr offen gegenüber.

Allgemeine Analyse

- Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Das niederösterreichische Kindergartenwesen legt für ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs folgenden formalen Ablauf fest:

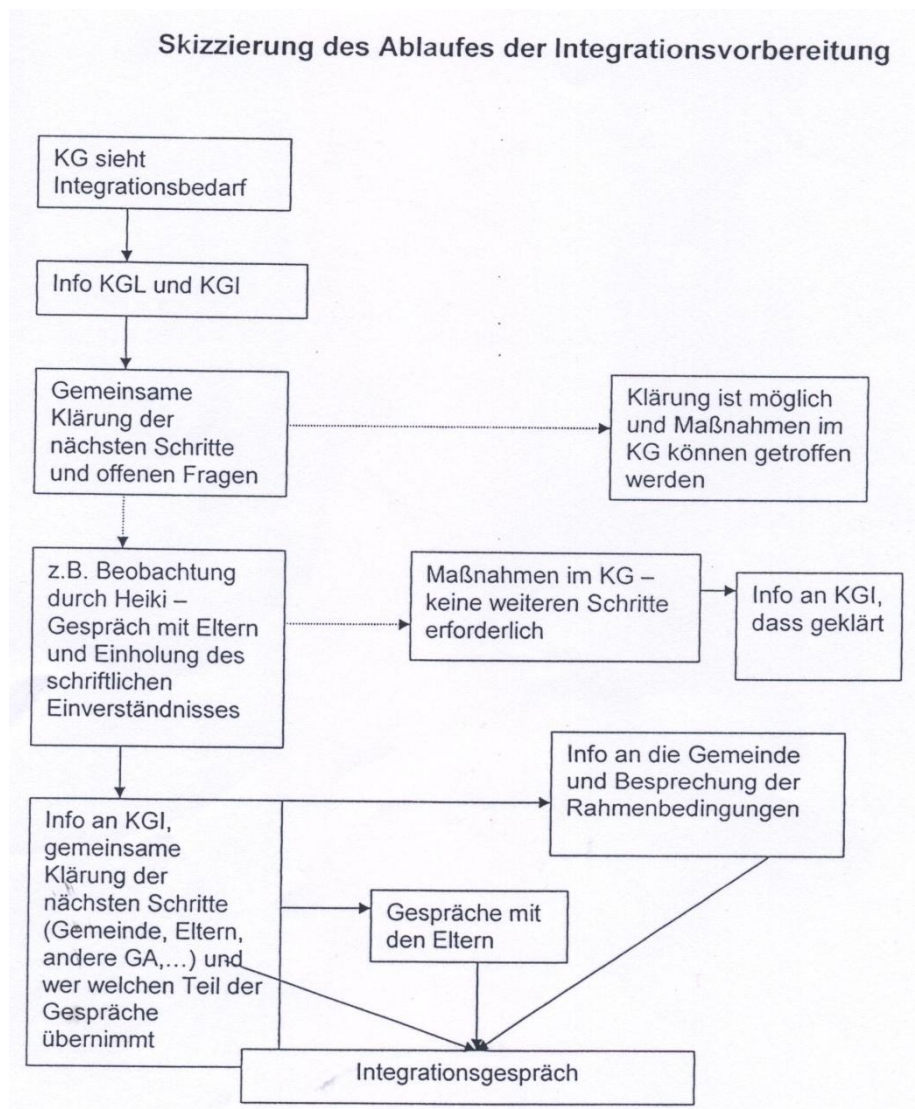


Abb. 3.: Skizzierung des Ablaufes der Integrationsvorbereitung, Kopie

Der hier angeführte formale Ablauf zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, wie er von der niederösterreichischen Landesregierung vorgegeben wird, stimmt weitgehend mit den Angaben der Interviewpartnerinnen über den tatsächlichen Ablauf des Verfahrens in der Praxis überein. Kleine Abweichungen ergeben sich dort, wo es um Zwischenschritte in Form von Gesprächen der ExpertInnen untereinander und der ExpertInnen mit den Eltern geht. Ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird durch die

Eltern oder den Kindergarten eingeleitet, wobei die Einleitung durch den Kindergarten den meisten professionell in der Kindergartenintegration Tätigen zu Folge die häufigere Option sein dürfte. Nur eine der Befragten differenziert zwischen einer Einzelintegration, bei der es vorwiegend der Kindergarten sei, der das Verfahren einleitet und einer Integration in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe, bei der dies hauptsächlich von den Eltern ausgehe. Sie begründet dies damit, dass bei Kindern, die in heilpädagogisch-integrative Gruppen kommen, zumeist „schwere“ Abweichungen vorliegen, die schon vor Kindergarteneintritt festgestellt wurden, sodass die Eltern bereits wissen, dass ihr Kind spezieller Förderung bedarf.

Wurde das Verfahren eingeleitet, so werden Gespräche der professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen untereinander geführt, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege oder nicht, und es werde die heilpädagogische Kindergärtnerin eingeschaltet, die das Kind beobachtet, wobei bei einer Einzelbeobachtung das Einverständnis der Eltern einzuholen sei. Bestätigt diese das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, wie er auch von der Person, die das Verfahren eingeleitet hat vermutet wird, so komme es bereits zu einem Integrationsgespräch. Nur zwei der Befragten sprechen davon, dass zuvor eine Abklärung in einem Institut außerhalb des Kindergartens zu erfolgen habe, die die Entwicklungseinschätzung der heilpädagogischen Kindergärtnerin überprüfe und eine Diagnose stelle. Auch nur zwei erwähnen Elterngespräche, die zuvor noch zu erfolgen haben und die Kindergarteninspektorin, die einzuschalten sei. Auffällig ist, dass die Beschreibung der Interviewpartnerinnen wesentlich weniger Gespräche und Rückversicherungen unter den ExpertInnen und bei den Eltern beinhaltet als die offizielle Skizzierung des Ablaufs. So werden Gemeinde und Kindergarteninspektorin von den meisten im Vorfeld des Integrationsgesprächs nicht erwähnt, die Eltern nur beiläufig. Die Entscheidung scheint stark von der heilpädagogischen Kindergärtnerin abzuhängen. Diese wiederum haben das Verfahren im Vergleich zu den anderen Interviewpartnerinnen sehr ausführlich beschrieben. Interessant ist, dass bei einer Kindergartenpädagogin und einer Kindergartenleiterin direkt von der Einleitung des Verfahrens zum Integrationsgespräch übergegangen wird, wobei dies von zweiterer so begründet, dass es bei ihr bisher nur „eindeutige Fälle“ gegeben habe, wo bereits bei Einleitung des Verfahrens offensichtlich gewesen sei, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege.

Kommt es zu einem Integrationsgespräch, hier sind sich die Interviewpartnerinnen einig, so haben dabei folgende Personen anwesend zu sein: die Kindergartenleiterin und die Kindergartenpädagogin als Vertreterinnen des Kindergartens, ein/e VertreterIn der Gemeinde,

die Kindergarteninspektorin als Vertreterin der Landesregierung, die Eltern und die heilpädagogische Kindergärtnerin. Ist die Kindergarteninspektorin verhindert, so kann sie sich auch durch die heilpädagogische Kindergärtnerin vertreten lassen, es muss aber zumindest eine von beiden bei dem Gespräch anwesend sein. Zudem können, je nach Situation Stützkräfte, HelferInnen und Frühförderinnen dazu geladen werden sowie bei allfälligen Problemen auch außenstehende Personen, die mit dem betroffenen Kind zu tun haben, wie etwa PsychologInnen oder die pädagogische Beraterin.

Bezüglich des Bestehens einer Hierarchie unter den hier genannten Beteiligten sind sich die Interviewten uneinig. Interessant ist, dass diejenigen, die in dem Gespräch eine hierarchische Ordnung der TeilnehmerInnen empfinden, niemals sich selbst als an der Spitze der hierarchischen Ordnung stehend betrachten, sondern immer eine/n VertreterIn einer anderen Funktion. So nennen etwa eine Kindergartenleiterin und eine heilpädagogische Kindergärtnerin die Kindergarteninspektorin als hierarchisch an der Spitze stehend, was ersterer zu Folge schon die Berufsbezeichnung nahe legt und auch die heilpädagogische Kindergärtnerin habe auf Grund ihrer fachlichen Kompetenz eine gewisse Vormachtstellung. Die andere heilpädagogische Kindergärtnerin meint, dass die Eltern in erster Linie ÄrztInnen, in zweiter Linie TherapeutInnen und PsychologInnen und erst in letzter Instanz dem Kindergarten Glauben schenken. Auch die Gemeinde habe ganz nach dem Motto „Geld ist Macht“ großen Einfluss auf die Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf, da sie über die finanzielle Zuwendung entscheide. Diese könne aber wiederum am Ehesten von den Eltern als WählerInnen beeinflusst werden. Während eine der befragten Kindergartenpädagoginnen vor allem der heilpädagogischen Kindergärtnerin eine Vormachtstellung zuschreibt, spricht eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen davon, dass diese eine solche mittlerweile längst zu Gunsten von pädagogischen Beraterinnen und Kindergartenpädagoginnen eingebüßt habe. Zwei der drei befragten Kindergartenleiterinnen sehen keinerlei hierarchische Ordnung im Gespräch.

Obwohl nirgendwo genau festgehalten ist, was inhaltlich in einem solchen Integrationsgespräch abzuhandeln sei, gibt es doch gewisse Punkte, die im beim Gespräch auszufüllenden Formular, nämlich der so genannten Integrationsvereinbarung, vorkommen und damit geklärt werden müssen. Ein solches Formular, wie es im Anhang zu finden ist, hält fest, welche Personen anwesend waren, welche Stützmaßnahmen vereinbart wurden, nämlich Einsatz einer Stützkraft, Kinderanzahl, Erziehungs- und Betreuungszeit, zeitliches Ausmaß des Kindergartenbesuches, Maßnahmen bei reduziertem Betrieb, Vereinbarungen über medizinische Versorgungshandlungen und Notfallsplan und Behelfsmaterial.

Es zeigt sich hier sehr deutlich, was auch aus den Interviews hervorgeht, dass es bei diesen Gesprächen weniger darum geht, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt bzw. warum oder warum nicht, sondern viel mehr wird von einem solchen mehr oder minder bereits ausgegangen, und es geht eher darum, wie die bestmögliche Förderung des Kindes gewährleistet werden kann. Abweichungen, Probleme etc. des Kindes fließen nur insofern ein, als es sie mit Hilfe bestimmter Fördermaßnahmen zu kompensieren gilt. Es werden folglich vorwiegend die Rahmenbedingungen besprochen, die da wären: Reduzierung der Kinderanzahl, Einsatz einer Stützkraft, Anschaffung spezieller Materialien, Verweildauer des Kindes im Kindergarten. Vor allem die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen sehen in bestimmten abzuklärenden Themen Priorität, der Abklärung der medizinischen Versorgung bzw. des finanziellen Aufwands zukommt, nach der anderen dem Wohlbefinden des Kindes, da es immer Vorrang habe, dass es dem Kind gut gehe und dass es einen guten Start in den Kindergarten habe. Nur eine der Kindergartenleiterinnen gibt noch eine thematischen Priorität an, nämlich dass es besonders wichtig wäre abzuklären, was bei nichtalltäglichen Situationen mit dem Kind zu geschehen habe, also etwa bei Personalausfällen oder reduziertem Betrieb in den Sommerferien.

Dass bereits vor dem eigentlichen Integrationsgespräch weitgehend feststehen dürfte, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, zeigt sich nicht nur in der Wahl der Themen, sondern auch daran, dass es kaum Verfahren gibt, die das Ergebnis hervorbringen, dass kein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen gibt dafür eine logische Begründung ab, nämlich dass die Einleitung eines Verfahrens nicht leichtfertig durchgeführt werde und daher im Vorfeld schon viel diskutiert und überprüft werde, sodass bei tatsächlichem Zustandekommen des Gesprächs schon mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden könne, dass hier ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliege und es lediglich zu klären gelte, welche Maßnahmen zum Einsatz kommen sollen. Eine Einleitung eines Verfahrens mit dem Ergebnis, dass kein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehe, komme nur dann vor, wenn es Uneinigkeiten zwischen den am Gespräch Beteiligten gebe, die aber den Befragten zu Folge nur selten vorkommen. So beschreiben sie die Integrationsgespräche entweder als harmonisch und bestreiten Uneinigkeiten, oder es gibt Unstimmigkeiten, weil sich die Eltern vehement gegen Integration verwehren. Sie werden entweder durch Reden gelöst, wie eine der Kindergartenpädagoginnen anmerkt, oder durch die Entscheidung der Kindergarteninspektorin, wenn es um das Vorliegen des sonderpädagogischen Förderbedarfs geht, bzw. die Entscheidung der Gemeinde, wenn es um den Integrationsort geht, wie eine der

heilpädagogischen Kindergärtnerinnen meint. Interessant ist, dass genau diese beiden Damen sich widersprechende Tendenzen bei Uneinigkeiten angeben. Im Zweifelsfall entscheide man sich nach der Kindergartenpädagogin eher gegen Integration, der heilpädagogischen Kindergärtnerin zu Folge eher dafür. Liegt es also in den Händen der Kindergarteninspektorin, wie die heilpädagogischen Kindergärtnerin meint, so entscheidet man sich scheinbar eher für Integration, wird eine Entscheidung durch gemeinsame Gespräche erzielt, wie die Kindergartenpädagogin meint, so fällt diese wohl eher zu Ungunsten der Integration aus.

Ein weiterer Aspekt, der nahelegt, dass bereits vor dem Gespräch feststeht, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, ist, dass die Befragten keine typischen Argumente der ExpertInnen nennen können, die gegen das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs vorgebracht werden, Argumente die das Bestehen eines solchen nahe legen dagegen schon. Eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen bringt die zwei von verschiedenen Befragten genannten Argumente auf den Punkt, nämlich „Kindergartenbetrieb ist nicht aufrecht zu erhalten“ und „Es wäre gut für das Kind“. Lediglich eine der Kindergartenleiterinnen spricht davon, dass man gegen einen sonderpädagogischen Förderbedarf argumentiere, wenn der Entwicklungsrückstand klein und das soziale Verhalten unauffällig sei, meint aber zugleich, dass sie, und sie ist die einzige die sich von vornherein generell positioniert, sich stark für einen Förderbedarf einsetze, indem sie argumentiere, dass die anderen Kinder leiden müssen.

Wird kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, so gibt es verschiedene Optionen, wobei die „stille“ Integration, also eine Integration ohne Vereinbarung, am häufigsten genannt wurde. Nach einer der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen ist diese nur dann möglich, wenn das Kind den ordnungsgemäßen Betrieb des Kindergartens nicht stört. Ansonsten müsse man eine Exklusion andenken. Diese könne der anderen heilpädagogischen Kindergärtnerin nach eine Untersuchung und Behandlung in einer „Anstalt“ zu Folge haben. Eine der Kindergartenpädagoginnen nennt als weitere Option den Besuch einer alternativen Institution, etwa einer Spielgruppe.

Im Allgemeinen lässt sich in Bezug auf den Ablauf des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs festhalten, dass Abweichungen von den offiziellen Vorgaben eher auf individuelle Unterschiede in der Praxis der einzelnen interviewten Personen und weniger auf die Zugehörigkeit zur jeweiligen Berufsgruppe zurückzuführen sein dürften.

- Kriterien

Bei der Beantwortung der Fragen über die Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt sich sehr deutlich, dass es keine genau festgelegten Kriterien gibt - weder für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, noch für die Kategorisierung in „Integration im Regelkindergarten“, „Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ und Exklusion. Dennoch lassen sich aus den Ausführungen der Interviewten Kriterien herausfiltern, wobei einige direkt angesprochen, andere nur indirekt erwähnt werden. Bei zweiteren handelt es sich um die so genannten „heimlichen“ Kriterien. Das sind jene, die die Wahrscheinlichkeit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von vornherein, also vor der Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, erhöhen, bei denen den Befragten aber entweder nicht bewusst ist, dass sie überhaupt einen Einfluss auf die Etikettierung haben, oder aber die Intensität des Einflusses auf die Entscheidung ist den Interviewten nicht klar. Interessant ist auch, dass die Befragten nicht nur die Kriterien an sich nennen, sondern auch Methoden, mit deren Hilfe dieselben ermittelt werden.

Im Allgemeinen kann zunächst gesagt werden, dass die beiden häufigsten Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Entwicklungsstand und das Verhalten des jeweiligen Kindes sind. Dabei gilt es jeweils eine Abweichung des Kindes festzustellen, wobei interessant ist, ob dies auf Grund der bisherigen Erfahrung, also eine subjektive Einschätzung des Kindes unter Rückbezug auf die bisherige praktische Berufserfahrung passiert, oder auf Grund von scheinbar objektiv festgelegten Normen etwa in Form eines Schemas, das vorgibt wie weit ein Kind in einem bestimmten Stadium seiner Entwicklung sein sollte bzw. welches Verhalten es in bestimmten Situationen aufweisen sollte, was also „normal“ ist und was „abweichend“. Hier lässt sich doch eine gewisse Tendenz in Bezug auf die Zugehörigkeit zur jeweiligen Funktion der professionell in der Kindergartenintegration Tätigen feststellen, nämlich insofern, als die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen ihre Einschätzungen bezüglich des Vorliegens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sehr stark auf ihrer Erfahrung begründen, während von den Kindergartenleiterinnen und -pädagoginnen jeweils eine Angabe auf die gängige Norm zurückzugreifen.

Auch bei den Methoden, die angewandt werden, um die entsprechenden Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu ermitteln, lässt sich eine gewisse funktionsbezogene Ähnlichkeit feststellen. So stützen sich die Kindergartenleiterinnen

durchwegs sehr stark auf Beobachtungen, wobei sie das Kind in verschiedenen Situationen und unter mehreren Gesichtspunkten beobachten, ihm immer wieder Spiele, Stifte, Puzzles anbieten, um Sprache, Verhalten bei der Interaktion etc. eruieren zu können. Die Kindergartenpädagoginnen dagegen wenden ebenfalls die Methode der Beobachtung an, stützen sich aber auch sehr stark auf Tests und Übungen, die sie mit den Kindern durchführen, sei es in Form von motorischen Übungen, Arbeitsblättern oder ähnlichem. Die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen schenken der Erhebung der Anamnese und Vorgeschichte des Kindes eine große Bedeutung, wie sie bei keiner eine andere Funktion innehabenden Gruppe genannt wird. Zudem kommen bei den einzelnen Interviewten auch verschiedene andere Methoden dazu, nämlich der Einbezug medizinischer Gutachten, des Mutter-Kind-Passes oder einer Wohnanalyse.

Neben den offiziellen und von den Befragten explizit genannten Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gibt es auch eine Reihe „heimlicher“ Kriterien. Interessant ist, dass die Kindergartenleiterinnen eine Behinderung durchwegs von vornherein mit dem Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gleichsetzen. D.h. dass ein Kind, das mit einem medizinischen Gutachten in den Kindergarten kommt, das eine Behinderung bestätigt, von Vornherein mit dem Etikett „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ belegt wird, unabhängig davon, welche tatsächlichen Auswirkungen diese Behinderung auf den pädagogischen Alltag, also Erziehung und Bildung des Kindes hat. Pädagogisches Handeln wird hier medizinisch legitimiert. Interessant ist auch, dass die Kindergartenpädagoginnen völlig konträr sind bei der Nennung „heimlicher“ Kriterien. Während die eine sich vehement dagegen verwehrt, dass es bestimmte „Typen“ von Kindern gebe, denen man mit größerer Wahrscheinlichkeit von Vornherein einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuspreche und sich brüskiert, dass überhaupt schon der Ausdruck „Typen von Kindern“ eine Beleidigung und Abstempelung sei, wie sie im Kindergarten niemals vorkomme, nennt die andere eine Reihe von „heimlichen“ Kriterien, wie etwa die familiären Verhältnisse, den kulturellen Hintergrund und die bestehenden Ressourcen. Die immense Verweigerung ersterer lässt vermuten, dass sie ihre Antwort an die soziale Erwünschtheit angepasst und die Realität etwas geschönt hat.

Bei beiden heilpädagogischen Kindergärtnerinnen spielt die familiäre Situation als „heimliches“ Kriterium eine große Rolle, wenngleich unterschiedliche Beispiele genannt werden. Die eine spricht davon, dass vor allem die Überforderung der Kinder durch die Eltern ein Kriterium für einen sonderpädagogischen Förderbedarf sei, die andere dagegen meint,

dass vor allem Scheidungskinder oder generell Kinder aus zersplitterten Familien mit größerer Wahrscheinlichkeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen.

Zudem gab es einige andere „heimliche“ Kriterien, die genannt wurden, die allerdings nicht funktionsspezifisch sein dürften. Dazu gehört das Kriterium „Verlauf von Schwangerschaft und Geburt“, d.h. Kinder mit problematischem Schwangerschafts- und Geburtsverlauf haben eher Bedarf als andere. Auch die Ressourcen spielen eine wichtige Rolle bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, denn dieser werde dann wahrscheinlicher, wenn entweder genügend Ressourcen übrig sind, oder aber wenn bestimmte Ressourcen gebraucht werden, die aber nur dann genehmigt und gestellt werden, wenn ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Gruppe ist. Letzteres könnte auch im Zusammenhang mit einem anderen „heimlichen“ Kriterium stehen, nämlich der Einstellungen der Eltern. Ein vehementes Verweigern der Eltern gegen die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs verringere die Wahrscheinlichkeit desselben. Dies könnte man so interpretieren, dass wenn man bestimmte Ressourcen braucht, man Kinder im Grenzbereich etikettiert, die man bei ausgeschöpften Ressourcen vielleicht mitlaufen lassen würde. Hier aber nimmt man eher jene Kinder, bei denen keine allzu großen Unannehmlichkeiten seitens der Eltern zu erwarten sind, wo also die Einstellung der Eltern pro Integration und sonderpädagogischem Förderbedarf zu erwarten ist. Interessant ist, dass auch der kulturelle Hintergrund eine Rolle spielt, nämlich vor allem im Hinblick auf die Muttersprache. Eine andere Muttersprache Sorge dafür, dass man sich mehr mit dem Kind beschäftigen müsse, was schon einmal mehr Möglichkeiten biete Auffälligkeiten festzustellen und zudem erschwere eine solche das Verständnis für bestimmte, Verhaltensweisen und die Feststellung des Entwicklungsstandes des betroffenen Kindes. Migrationshintergrund in Verbindung mit nichtdeutscher Muttersprache ist somit auch ein „heimliches“ Kriterium für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Etwas weniger Facettenreichtum bietet sich bei der Nennung der Kriterien für die Entscheidung „Integration im Regelkindergarten“, „Integration in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ oder „Exklusion“. Die zwei entscheidenden Kriterien, von denen jede der Befragten zumindest eines genannt hat, die Kindergartenpädagoginnen jeweils beide, sind die Ressourcen und Art und Grad der Behinderung bzw. Beeinträchtigung.

Die Ressourcen umfassen räumliche, finanzielle und personelle. Zunächst müsse es einen Platz in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe geben, damit eine Unterbringung in selbiger überhaupt angedacht werden kann. Dann sei es eine finanzielle und personelle Frage

insofern, als man Kinder dann in heilpädagogisch-integrativen Gruppen unterbringe, wenn die finanziellen Auslagen für eine Anschaffung vom Regelkindergarten nicht getragen werden können oder wenn in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe bereits Ressourcen, wie bestimmte benötigte Materialien, Stützkräfte etc. bestehen, die man im Regelkindergarten anschaffen müsste. Überhaupt versuche man, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ressourcensparend „aufzuteilen“, nämlich so, dass Kinder mit denselben Bedürfnissen nach etwa bestimmten Materialien zusammengefasst werden, sodass besagte Materialien nur einmal angeschafft werden müssen. Zum anderen spielen auch Art und Grad der Abweichung des Kindes eine Rolle, d.h. dass die „schweren Fälle“, wobei sehr unterschiedlich ist, was darunter verstanden werden soll, eine heilpädagogisch-integrative Gruppe, die „leichten Fälle“ einen Regelkindergarten besuchen sollen. Neben diesen beiden Hauptkriterien wurden als weitere Kriterien für die Differenzierung zwischen „Integration in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ und „Integration im Regelkindergarten“ noch die örtlichen Gegebenheiten und die Bereitschaft der Eltern zur Überwindung räumlicher Distanzen genannt. D.h. dass es überhaupt eine heilpädagogisch-integrative Gruppe im Bezirk geben muss, damit man ein Kind dorthin schicken kann und sofern diese sich nicht in unmittelbarer Wohnortnähe befindet, sei es auch eine Frage der Bereitschaft der Eltern, ihr Kind dorthin zu bringen und wieder zu holen. Interessant ist, dass all die genannten Kriterien nahelegen, dass die Entscheidung für den jeweiligen Integrationsort eher von den Sachzwängen abhängt, als von den Bedürfnissen des Kindes. Es geht um Ressourcen, und auch Art und Grad der Abweichung legen nahe, dass es zwar darum geht, wo das Kind am besten gefördert werden kann, dass aber auch dies von Ressourcen, örtlichen Gegebenheiten etc. abhängt. Einzig eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen nennt die Bedürfnisse des Kindes explizit als Kriterium für die Kategorisierung.

Im Kriterium der Art und des Grades der Behinderung bzw. Abweichung findet sich zugleich ein „heimliches“ Kriterium für eine Kategorisierung, denn wenn die „schwereren“ und „leichteren Fälle“ differenziert werden müssen, gilt es, diese zu definieren. Zum „heimlichen“ Kriterium werden hier bestimmte Behinderungen oder Abweichungen, bei denen den Befragten zu Folge ihrer Erfahrung nach von Vornherein mit größerer Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, dass das betroffene Kind im Regelkindergarten bzw. in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe besser aufgehoben sei. So nennen drei der Befragten Körperbehinderungen als „starke“ Behinderungen, die eher eine heilpädagogische Gruppe besuchen sollten, zwei von ihnen zusätzlich noch schwere Verhaltensauffälligkeiten. Interessant ist, dass eine der Interviewten gerade Verhaltensauffälligkeiten als leicht im

Regelkindergarten zu integrieren beschreibt. Auffällig ist, dass bei beiden Kindergartenpädagoginnen bewegungseinschränkende Behinderungen zu „heimlichen“ Kriterien für die Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe werden. Es zeigt sich hier, dass bezüglich der Behinderungen, die bestimmte Integrationsorte nahelegen, keineswegs Einigkeit herrscht, dass aber sehr wohl bei den Befragten bestimmte Behinderungen als von vornherein für die Zuweisung zu einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe ausschlaggebend sind.

Obwohl die Möglichkeit einer Exklusion grundsätzlich besteht, können einige keine Kriterien für eine solche nennen und zwar entweder, weil sie keine Erfahrung haben oder weil sie, wie etwa eine der Kindergartenpädagoginnen meinen, dass jedes Kind integriert werden könne. Jene, die sich dazu äußern, geben sehr unterschiedliche Kriterien für eine Exklusion an. So könne ein Kind dann ausgeschlossen werden, wenn der Kindergartenbetrieb sonst nicht mehr aufrecht zu erhalten ist. Dies ist dann der Fall, wenn das Verhalten die anderen Kinder stark beeinflusst, eine sehr starke Behinderung oder ein stark erhöhtes Aggressionspotential vorliegt. Auch bei extremer Vernachlässigung des Kindes, die den Einsatz anderer Maßnahmen erfordert, oder bei vehementer Ablehnung und starker Gegeninitiative der Eltern, könne eine Exklusion erfolgen.

- Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung

Interessant ist, dass alle Befragten sich einig sind, dass sich die Kindergarteninteraktion durch die Etikettierung eines Kindes als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ verändere. Dies geschehe aber nicht in Richtung einer Stigmatisierung des Kindes, sondern es passiere zum Besten des Kindes und äußere sich in einer Anpassung des Kindergartenalltags an die Bedürfnisse des Kindes. So werden die Planung und der Tagesablauf angepasst, das Team kooperiere mehr miteinander, um den Bedürfnissen des Kindes bestmöglich gerecht zu werden, der Umgang der Kinder mit dem betroffenen Kind verändere sich zum Positiven, weil diese mehr Rücksicht nehmen und mehr Verständnis zeigen,

Eine Stigmatisierung im Kindergarten wird zwar von keiner der Befragten angesprochen, dennoch lässt sich eine solche aus verschiedenen Aussagen herausfiltern. So etwa wenn eine der Kindergartenleiterinnen und eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen von einer Sonderstellung sprechen, die dem Kind durch die Etikettierung und den damit einhergehenden Förderplan zugewiesen wird. Obwohl die Übungen zur Förderung des Kindes dienen, heben sie es dennoch aus der Gruppe ab, schließen es teilweise aus und widersprechen somit dem

eigentlichen Sinn selbiger, nämlich der Integration. Auch eine andere Kindergartenleiterin erwähnt den „anderen Stellenwert in der Gruppe“, den das Kind durch die Etikettierung bekomme.

Wesentlich bereitwilliger als über eine Stigmatisierung des Kindes im Kindergarten durch die Etikettierung, äußern sich die Befragten zu einer Stigmatisierung über den Kindergarten hinaus, nämlich in der Schule, weshalb eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen von manchen als nicht unproblematisch erlebt wird. Sehr kritisch diesbezüglich ist eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen, die der Schule unterstellt, nicht ausschließlich auf die Bedürfnisse des Kindes zu achten, sondern Klassenpolitik zu betreiben, Kinder also dort unterzubringen, wo gerade Platz ist, und nicht dort, wo sie am besten gefördert werden können. Eine mögliche Stigmatisierung des Kindes in der Schule basierend auf der Etikettierung aus dem Kindergarten wird von mehreren Interviewten angesprochen: Eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen schildert, dass bei den Eltern die Furcht vor einer Voreingenommenheit der LehrerInnen durch die Weitergabe der Integrationsvereinbarung besteht, eine der Kindergartenpädagoginnen erzählt von einer früheren Angst der Eltern, dass ihr Kind in der Schule „gebrandmarkt“ sei, durch die Etikettierung im Kindergarten und auch eine der Kindergartenleiterinnen erwähnt als Nachteil der Weitergabe eine eventuelle daraus resultierende Vorprägung des Kindes. Dennoch wird die Weitergabe vom Großteil der Befragten befürwortet, explizit dagegen spricht sich keine aus. Über die Vorteile selbiger sind sich die Interviewten einig, nämlich man könne besser auf die Bedürfnisse des Kind eingehen, auf bereits geschehene Vorarbeit aufbauen und von vornherein die notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen. Eine der Kindergartenpädagoginnen, übrigens die einzige Befragte, die einen Einfluss der Weitergabe der Integrationsvereinbarung an die Schule auf die weitere berufliche Karriere angibt, meint, dass diese dazu verhelfen könne, die „richtige“ Schule und den besten Beruf für das Kind auszuwählen. Das Beispiel, das sie wählt, nämlich dass etwa Kinder aus heilpädagogisch-integrativen Gruppen etwa eine Sonderschule besuchen und dann einer handwerklichen Tätigkeit nachgehen können, deutet bereits die Gefahr einer Devianzkarriere an. Als Alternative zur Weitergabe von Integrationsvereinbarungen nennt eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen die so genannten „Nahtstellengespräche“, bei denen die Zukunft des Kindes im Mittelpunkt steht. Die andere der heilpädagogische Kindergärtnerin spricht von „Übergangsgesprächen“, bei denen noch nicht der / die zukünftige DirektorIn anwesend sei, sondern der Bezirksschulrat über die verschiedenen Möglichkeiten informiere.

Dass sowohl die Etikettierung, als auch die Weitergabe einer Integrationsvereinbarung von vielen Eltern abgelehnt wird, hängt nicht nur mit der Stigmatisierung des Kindes durch selbige zusammen, sondern könnte seinen Grund auch in der Angst der Eltern vor einer Stigmatisierung ihrer selbst durch die Etikettierung haben. So können manche Eltern nicht akzeptieren, dass ihr Kind anders ist. Ein solches Eingeständnis hängt oftmals mit Schamgefühlen und Einbußen in Bezug auf Prestige insofern zusammen, als hier die Angst der Eltern besteht, dass andere sie selbst abwerten könnten, sie vielleicht sogar beschuldigen, weil sie ein „abnormales“ Kind haben. Eine der der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen nennt hier vor allem die sozial Schwachen, die aus niedrigen Einkommensschichten stammen und in eher instabilen Partnerschaften leben, die andere neben den einfach strukturierten Leute auch die so genannten „Kampfmütter“. Interessant ist, dass die Befragten scheinbar davon ausgehen bzw. die Erfahrung gemacht haben, dass vor allem jene Eltern gegen Integration sind, die vom Durchschnitt abweichen, indem sie entweder der unteren oder oberen sozialen und / oder Bildungsschicht angehören. Die Interpretation liegt nahe, dass es gerade diese Eltern sind, die sich nicht eingestehen wollen, dass ihr Kind anders ist und die sich diskreditiert fühlen durch die Etikettierung des Kindes zum einen, weil sie vielleicht meinen, man werte das Kind zu Unrecht aufgrund der eigenen Situation ab, oder man sei vielleicht sogar Schuld an selbiger, zum anderen weil sie sich nicht eingestehen wollen, dass das Kind nicht genauso klug, erfolgreich etc. sein soll, wie sie selbst. In jedem Fall soll, wenngleich Integration unausweichlich scheint, keine Etikettierung erfolgen. Das spricht dafür, dass die Eltern nicht grundsätzlich gegen Integration sind, aber dagegen, dass das Kind als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ausgewiesen wird und damit für alle als solches erkennbar ist.

Dass eine einmal verhängte Etikettierung nicht leicht wieder rückgängig zu machen ist, lässt sich daraus schließen, dass keine der Befragten mehrere Erfahrungen diesbezüglich aufweisen kann. Dennoch empfinden, abgesehen von einer der Kindergartenleiterinnen, die die Aufhebung als reine „pro-forma-Sache“ bezeichnet, alle die Option einer Aufhebung aus unterschiedlichen Gründen als wichtig und zwar zum ersten für die Eltern, die sich ein „normales“ Kind wünschen, zum zweiten für das Kind, das dann wieder in den „normalen“ Kindergartenalltag einsteigen könne, und zum dritten für die Behörden und den Kindergarten, deren Verpflichtung allen Kindern ab einem Alter von 2 ½ Jahren einen Kindergartenplatz zu gewähren mit der eventuell mit dem Förderbedarf in Verbindung stehenden verminderten Kinderanzahl kollidieren könnte. Eine Adaption der Integrationsvereinbarung an die jeweils aktuellen Kompetenzen und Förderbedürfnisse des Kindes erfolge im Gegensatz zu einer

Aufhebung ständig und scheint nicht genau und offiziell festgelegt zu sein, zumal sie sich bei jeder der Befragten, also scheinbar von Gemeinde zu Gemeinde, von Kindergarten zu Kindergarten und sogar von Person zu Person, unterschiedlich gestaltet. Zwei der Befragten erzählen von ständigen Adaptionen, eine von wöchentlichen Teamgesprächen, eine von Treffen, die alle zwei Monate stattfinden und im Bedarfsfall von spontanen Besprechungen unterstützt werden, eine von Kontrollen in externen Institutionen und die letzte von spontan angesetzten Kontrollen. Dass allerdings Protokolle, Reflexionen oder andere Aufzeichnungen über Fort- und Rückschritte des Kindes zu machen sind, darüber sind sich die Befragten einig.

- Problembewusstsein in Bezug auf Integration

Das Problembewusstsein in Bezug auf Integration ist bei den Kindergartenleiterinnen und -pädagoginnen sehr niedrig. Die meisten Befragten sind überzeugt davon, dass Integration für alle Kinder zahlreiche Vorteile habe. Die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen stehen einer Integration im Gegensatz zu den Kindergartenleiterinnen und -pädagoginnen kritisch gegenüber. Eine der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen betont zwar den hohen Prozentsatz von Eltern, die mit dem niederösterreichischen Kindergartenwesen zufrieden sind, spricht aber gleichzeitig auch über dessen Schwächen, nämlich die teilweise immer noch sehr defizitorientierte Sichtweise von professionell in der Kindergartenintegration Tätigen und den eher unfruchtbaren Versuch, die Problematik der Diskreditierung durch eine ständige Adaption von Begrifflichkeiten zu umgehen sowie die Verwendung des „Normbegriffes“ in der integrativen Theorie und Praxis. Auch die andere befragte heilpädagogische Kindergärtnerin steht einer Integration sehr differenziert gegenüber, wenn sie, ebenso wie erstere meint, dass es gelte, im Einzelfall abzuwägen, ob eine Integration, die Unterbringung in einer Sonderinstitution oder eine zusätzliche außerhalb des Kindergartens stattfindende Förderung neben dem Kindergartenbesuch für das Kind förderlicher sei und nicht jedes Kind um jeden Preis zu integrieren. Eine Vielfalt an Angeboten erleichtere es, das Gebot der Wohnortnähe einzuhalten und gestatte den Eltern eine größere Auswahl. Gerade bei schwerstbehinderten Kindern sei eine Sonderinstitution oftmals die bessere Lösung.

Eine „stille“ Integration wird gemeinhin als die „letzte“ Lösung gesehen. Das lässt sich daran erkennen, dass beide befragten Kindergartenpädagoginnen keinerlei persönliche Erfahrungen damit aufweisen können und dass einzig eine der Kindergartenleiterinnen einen Vorteil in selbiger erkennt, nämlich dass das Kind beim Übertritt in die Schule keine „Vorprägung“ habe, dass also eine Stigmatisierung durch die Etikettierung wegfalle, weil keine Etikettierung

erfolge. Abgesehen von diesem positiven Einwand für „stille“ Integration, wird diese als reine Notlösung gesehen, weil sie im Vergleich zur „normalen“ Integration eine Reihe von Nachteilen habe. Zum ersten fallen die bei Integration notwendige Anpassungen der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse des Kindes weg, zum zweiten sei die rechtliche Absicherung weniger gut, zum dritten bleibe die finanzielle Förderung vom Land aus, was zu Folge habe, dass die Kosten an der Gemeinde hängen bleiben, die sich in Folge gegen die „stille“ Integration verwehre und zum vierten sei eine fortwährende Realitätsverweigerung der Eltern die Folge, was nach einer der heilpädagogischen Kindergärtnerinnen aus Perspektive der im Bereich Kindergartenintegration professionell Tätigen ein Nachteil, einer der Kindergartenleiterinnen zu Folge, die dies scheinbar aus der Perspektive der Eltern betrachtet, ein Vorteil wäre. Ein weiterer Nachteil könne nach einer der Kindergartenpädagoginnen sein, dass das Klima im Kindergarten beeinträchtigt werde, weil sich andere Eltern benachteiligt fühlen, da ein Kind spezielle Förderung erhält, ohne als dafür bedürftig ausgewiesen zu sein, ihr Kind dagegen nicht. Die „stille“ Integration werde nur dann eingesetzt, wenn sich die Eltern standhaft gegen die Etikettierung ihres Kindes verwehren. Eine solche Ablehnung könne nach einer der Kindergartenpädagoginnen unter anderem auf Sprachbarrieren zurückzuführen sein, die es unmöglich machen, den Eltern die Situation, also die Notwendigkeit einer Etikettierung und der damit einhergehenden Förderung, zu erklären. Eine Kindergartenleiterin gibt an, dass „stille“ Integration auch dann praktiziert werde, wenn eine Veränderung der Rahmenbedingungen nicht notwendig sei und man so die ohnehin begrenzten Ressourcen für die wirklich notwendigen „Fälle“ aufsparen könne. Für eine der anderen Kindergartenleiterinnen wäre es auch ein Grund „still“ zu integrieren, wenn das Kind sonst nicht in den Kindergarten aufgenommen werden könne, weil die Integrationsplätze bereits „vergeben“ sind.

- Abschlussfrage

Betrachtet man die Antworten der Interviewten auf die Frage nach ihren persönlichen Wünschen für die Zukunft der niederösterreichischen Kindergartenintegration, so lässt sich im Allgemeinen feststellen, dass diese mit dem derzeitigen Kurs derselben weitgehend zufrieden sein dürften. Die meisten Wünsche richten sich an die politisch Machthabenden und betreffen ein Mehr an Ressourcen, sei es finanzieller oder personeller Art. Zwei der Befragten wünschen sich allerdings von den Eltern mehr Offenheit bzw. dass sich diese „erwachsener“ benehmen. Eine der Kindergartenleiterinnen richtet ihre Bitte an die anderen beim Verfahren

zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beteiligten ExpertInnen, wenn sie sich eine bessere Zusammenarbeit mit KinderärztInnen wünscht. Somit betreffen alle Wünsche zwar auch das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber erst in zweiter Linie, weil sie in erster dazu dienen, dass die Rahmenbedingungen für eine Integration ermöglicht und damit die professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen unterstützt werden, die wiederum eine Integration ermöglichen, die in einem nächsten Schritt dem Kind dienlich sein soll. Einzig eine der Kindergartenleiterinnen wird zur Vertreterin des Kindes, wenn sie sich ganz allgemein wünscht, dass das Kind grundsätzlich immer im Mittelpunkt steht.

- Zusammenschau im Hinblick auf die Forschungsfragen

Die Frage nach den Kriterien für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im niederösterreichischen Kindergartenwesen führt zu der ernüchternden Erkenntnis, dass es keine fixierten, einheitlichen Kriterien hierfür gibt.

Im Prinzip führt eine Normabweichung im Hinblick auf *Verhalten* oder *Entwicklung* des Kindes zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Ob die Norm durch subjektiv über die Erfahrung der professionell in der Kindergartenintegration Tätigen und den Vergleich mit anderen Kindern der Gruppe, oder scheinbar objektiv festgelegte wissenschaftlich fundierte Regeln festgesetzt wird, ist von Person zu Person verschieden, wobei es eher die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen zu sein scheinen, die auf ihre Erfahrungen zurückgreifen, was sich womöglich so erklären lässt, dass es vor allem sie sind, die als mobile heilpädagogische Kindergärtnerinnen am meisten, weil täglich und in verschiedenen Kindergärten, mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu tun haben und damit diesbezüglich wohl die meiste Erfahrung aufweisen.

Methodisch lassen sich ebenso gewisse Unterschiede feststellen. Alle professionell im Bereich der Kindergartenintegration Tätigen erwähnen die Beobachtung als wichtige Methode für die Feststellung der Abweichung und damit des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Vor allem die Kindergartenleiterinnen betonen diese und variieren dabei die Situation und Interaktion des Kindes, indem sie ihm verschiedene Spielsachen, Bastelsachen etc. anbieten. Die Kindergartenpädagoginnen sprechen außerdem von Tests bzw. Übungen, die sie mit den Kindern machen, um ihren Entwicklungsstand abzuklären. Einzig die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen stellen die Vorgeschichte und Anamnese des Kindes zusätzlich zur Beobachtung in den Mittelpunkt. Unabhängig vom Innehaben einer bestimmten Funktion im

Bereich Kindergartenintegration, wurden außerdem noch medizinische Gutachten, Wohnanalyse und der Mutter-Kind-Pass als Methoden zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs genannt.

Neben den offiziellen Kriterien, die da wären Abweichungen in Entwicklung und Verhalten, wozu auch Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten zählen, gibt es eine Reihe „heimlicher“ Kriterien, die die Wahrscheinlichkeit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Kind erhöhen. Sie betreffen, wie auch im theoretischen Teil bereits erörtert wurde und es in der Geschichte der Aussonderung und Integration von je her üblich war, zumeist das Geschlecht sowie die familiären, sozialen, ökonomischen und politischen Hintergründe der Kinder. Zu den Risikofaktoren gehören zum ersten die familiären Verhältnisse, denn vor allem Pflege-, Scheidungs-, Zwillings- oder Heimkinder gehören zur „Risikogruppe“. Zum zweiten spielt der kulturelle Hintergrund des Kindes eine Rolle, denn im Speziellen Kindern mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Muttersprache wird mit größerer Wahrscheinlichkeit ein sonderpädagogischer Förderbedarfs attestiert. Zum dritten wird auch Verlauf von Schwangerschaft und Geburt miteinbezogen, denn gibt es hier Komplikationen, könnte ein sonderpädagogischer Förderbedarf die Folge sein. Zum vierten hat die Einstellung der Eltern zur Integration im Allgemeinen und zur Etikettierung des Kindes im Speziellen Auswirkungen auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, denn je vehementer sich diese dagegen verwehren, desto unwahrscheinlicher ist eine Zuschreibung. Natürlich spielen auch fünftens die Ressourcen eine Rolle, denn wer eine Stützkraft braucht, muss ein Integrationskind vorweisen können und wer das entsprechende Spielmaterial, wenige Kinder oder genügend Personal zur Verfügung hat, tut sich leichter mit einer Integration. Zuletzt bleibt auch noch zu bemerken, dass auch die Diagnose einer Behinderung von den Kindergartenleiterinnen von vornherein mit dem Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gleichgesetzt wird, auch wenn die Auswirkungen auf die Erziehung und Bildung des Kindes noch unklar sind.

Bei der Differenzierung zwischen „Integration im Regelkindergarten“ und „Integration in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ werden zwei Kriterien genannt, nämlich das der Ressourcen und das der Art und des Grades der Abweichung. Die Kinder werden jener Institution zugeordnet, in der die entsprechenden für die Integration notwendigen Ressourcen schon vorhanden oder am leichtesten aufzutreiben und in der noch Plätze frei sind. „Schwere Fälle“ werden außerdem eher einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe zugeordnet als „leichte“, wobei die Definitionen, was unter „schweren“ und „leichten Fällen“ verstanden wird, sehr unterschiedlich ausfallen. Bei den Kindergartenpädagoginnen sind es Kinder mit

Einschränkungen in Bezug auf ihre Motorik, die von vornherein eher heilpädagogisch-integrativen Gruppen zugewiesen werden, d.h. ein Kind mit einer Körperbehinderung gehört zur „Risikogruppe“. Zudem spielen noch Wohnortnähe und Bedürfnisse der Eltern bzw. die Bereitschaft derselben räumliche Distanzen zu überwinden, eine Rolle bei der Differenzierung.

Alle Befragten sind sich einig, dass eine Exklusion eher der Ausnahmefall ist, als die Regel und haben somit keine oder nur sehr eingeschränkte Erfahrungen diesbezüglich. Für eine solche spreche man sich aus, wenn der Kindergartenbetrieb nicht mehr aufrecht zu erhalten ist wenn das Verhalten des Kindes die anderen Kinder beeinflusst, bei entsprechender Stärke der Behinderung, auf Grund des hohen Aggressionspotentials oder wenn die Eltern sich vehement gegen Integration verwehren. Auch bei extremer Vernachlässigung des Kindes, die den Einsatz anderer Maßnahmen erfordert, könne eine Exklusion erfolgen.

Bei Fragen, die das Problembewusstsein der professionell in der Kindergartenintegration Tätigen betreffen, muss zwischen Kindergartenleiterinnen und –pädagoginnen auf der einen Seite und heilpädagogischen Kindergärtnerinnen auf der anderen unterschieden werden. Zwar befürworten alle Befragten grundsätzlich Integration, was im Hinblick auf ihre professionelle Praxis naheliegend ist, aber während erstere Integration ziemlich undifferenziert als schlichtweg positiv für alle Kinder betrachten, haben die beiden heilpädagogischen Kindergärtnerinnen ein größeres Problembewusstsein in Bezug auf kritische Aspekte der Kindergartenintegration. Als problematisch bezeichnen sie etwa die teilweise immer noch sehr defizitorientierte Sichtweise von professionell in der Kindergartenintegration Tätigen, den nicht zielführenden Versuch, die Diskreditierung durch eine ständige Adaption von Begrifflichkeiten zu umgehen, sowie die Verwendung des „Normbegriffes“ in der integrativen Theorie und Praxis. So sei es ihrer Meinung nach nicht der richtige Weg, Integration um jeden Preis „durchzuboxen“, sondern es gelte den heilpädagogischen Kindergärtnerinnen zu Folge im Einzelfall abzuwägen, ob Integration oder eine Sonderinstitution bzw. zusätzliche Förderung außerhalb des Kindergartens das Beste für das Kind sei. Die Grenze verläuft hier bei den schwerstbehinderten Kindern, die nicht integriert werden können bzw. für die es das Beste wäre, nicht integriert zu werden, wie dies auch in der Geschichte der Aussonderung und Integration immer wieder argumentiert wird mit dem so genannten „harten Kern“, also jenen Kindern, die auf Grund der Schwere der Abweichung nicht integriert werden sollen.

Integration wird gemeinhin gut geheißen und das Problembewusstsein in Hinblick auf stigmatisierende Auswirkungen einer Etikettierung eines Kindes als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ist gering. Zwar geben alle Befragten an, dass die Etikettierung verschiedene Auswirkungen auf den Kindergartenalltag hat, aber diese geschehen zum Besten des Kindes und betreffen lediglich die Adaption des Kindergartenalltags an die Bedürfnisse des betroffenen Kindes, wie sie für eine Integration notwendig sei. Dass hier Maßnahmen getroffen werden, bei denen die Selbstbestimmung des Kindes unter dem Etikett der „Normalisierung“ durch bestmögliche Förderung leidet, wenn von „Zwangsbeglückung“ durch diverse Übungen die Rede ist, oder dass versucht wird, mit Hilfe von segregativen Maßnahmen Integration zu erreichen, wenn das Kind bestimmte Übungen machen muss, während die anderen spielen, wird von den Interviewten erwähnt, aber nicht als stigmatisierend empfunden oder zumindest nicht so bezeichnet. Dies zeigt, dass zwar Stigmatisierung in der einen oder anderen Form passiert, diese aber nicht als solche reflektiert wird, sondern unter dem Gebot der Integration und der bestmöglichen Förderung des Kindes passiert.

Ein differenzierteres Problembewusstsein zeigt sich im Hinblick auf eventuelle stigmatisierende Auswirkungen einer Etikettierung im Kindergarten auf die weitere schulische Laufbahn. So wird hier angedeutet, dass eine Weitergabe der Integrationsvereinbarungen zu Folge haben könnte, dass gewisse „Vorprägungen“ bestehen, also das Kind von vornherein auf Grund seines Etiketts diskreditiert wird. Dennoch spricht sich keine der Befragten explizit gegen eine Weitergabe aus, die meisten empfinden eine solche als durchwegs positiv, nur wenige betrachten sie kritisch. Über die Vorteile sind sich alle einig, nämlich, dass man sich von vornherein besser auf die Bedürfnisse des Kindes einstellen und auf diese eingehen könne, und dass man auf bereits vorangegangene Förderung aufbauen könne.

Eine Weitergabe kann allerdings nur mit Zustimmung der Eltern durchgeführt werden, wobei sich diese einer solchen gegenüber oft verwehren. Dies geschehe vor allem aus Angst vor der Stigmatisierung des Kindes und einer daraus resultierenden Devianz-Karriere, wie sie von den Befragten nicht befürchtet wird. Aus eben diesem Grund lehnen einige Eltern auch die Etikettierung des Kindes an sich schon ab und damit die Kindergartenintegration. Dazu komme noch die Angst der Eltern vor einer Stigmatisierung ihrer selbst, denn durch die Etikettierung werde die Illusion der Eltern, ein „normales“ Kind zu haben zerstört und die Abweichung offen gelegt, was Schuld- und Schamgefühle weckt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass eine Abweichung des Kindes von den Eltern auf sich selbst bezogen wird, wodurch

Schuldgefühle entstehen. Die Beschreibung der Befragten, dass einige zwar Integration wollen, nicht aber die dafür notwendige und damit zwangsläufig mit einer solchen einhergehende Etikettierung zeigt, dass hier die Stigmatisierung der Eltern ins Spiel kommt, denn sie wollen zwar das, was sie für das Beste für ihr Kind halten, wollen aber nicht, dass die Abweichung des Kindes offen gelegt wird, vermutlich, den Interviews zu Folge, weil sie sich schämen. Sie haben Angst, dass sie abgewertet werden, also Angst vor einer Stigmatisierung durch die Etikettierung des Kindes. All diese Hintergründe werden von den Befragten nicht reflektiert, sondern es wird lediglich erzählt, welche Probleme die Eltern mit der Integration haben, nicht jedoch warum, was zeigt, dass das Problembewusstsein in Bezug auf eine Stigmatisierung der Eltern nicht gegeben ist.

Eine „stille“ Integration wird gemeinhin als die „letzte“ Lösung gesehen, weil sie im Vergleich zur „normalen“ Integration eine Reihe von Nachteilen habe. Zum ersten fallen die bei Integration notwendige Anpassungen der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse des Kindes weg, zum zweiten sei die rechtliche Absicherung weniger gut, zum dritten bleibe die finanzielle Förderung vom Land aus, was zu Folge habe, dass die Kosten an der Gemeinde hängen bleiben und zum vierten sei eine fortwährende Realitätsverweigerung der Eltern die Folge, was aus Perspektive der im Bereich Kindergartenintegration professionell Tätigen ein Nachteil, aus der Perspektive der Eltern betrachtet ein Vorteil wäre. Ein weiterer Nachteil könne sein, dass das Klima im Kindergarten beeinträchtigt werde, weil sich andere Eltern benachteiligt fühlen, da ein Kind spezielle Förderung erhält, ohne als dafür bedürftig ausgewiesen zu sein, ihr Kind dagegen nicht. Die „stille“ Integration werde nur dann eingesetzt, wenn sich die Eltern standhaft gegen die Etikettierung ihres Kindes verwehren und / oder wenn eine Veränderung der Rahmenbedingungen nicht notwendig sei und man so die ohnehin begrenzten Ressourcen für die wirklich notwendigen „Fälle“ aufsparen könne.

Resümee

Im Allgemeinen wird in Niederösterreich ein Kind dann in den Kindergarten aufgenommen, wenn es folgende im Niederösterreichischen Kindergartengesetz (2006, §18, Art. 1 - 4) festgelegten Kriterien erfüllt:

- ein Alter von zweieinhalb bzw. drei Jahren;
- das Kriterium der Wohnortnähe, d.h., dass zumindest ein/e Erziehungsberechtigte/r seinen / ihren Hauptwohnsitz in der jeweiligen Gemeinde hat, in der sich der Kindergarten befindet;
- Kinder mit Behinderungen können nur in Einvernehmen mit der Landesregierung den Kindergarten besuchen, wobei dafür eine Vereinbarung zwischen Land, Kindergartenerhalter und Eltern abzuschließen ist.

Aus dem Gesetz wird deutlich, dass auch in Zeiten, wo Integration in unterschiedlichsten Lebensbereichen zum Schlagwort geworden ist, dessen Selbstverständlichkeit es nicht zu hinterfragen gilt, soll nicht der Zeitgeist kritisiert werden, nicht alle Kinder selbstverständlich in den Kindergarten aufgenommen werden. Stattdessen gibt es gewisse Kriterien, wie es sie in der Geschichte des Kindergartens immer schon gab, die es zu erfüllen gilt. Trotzdem die Integrationspädagogik sich stark gegen den Gedanken der Segregation und den damit in Zusammenhang stehenden Behinderungsbegriff verwehrt, werden dennoch in der integrativen Praxis Kinder mit Etiketten versehen, die zwar statt des Behinderungsbegriffs den des sonderpädagogischen Förderbedarfs verwenden, aber unabhängig von der Bezeichnung wird das Kind durch die Etikettierung zum „Anderen“, es wird von den anderen abgehoben, also segregiert. Die Dinge beim Namen zu nennen scheint hier notwendig, um überhaupt darüber sprechen und entsprechend handeln zu können. Die Kriterien, nach denen eine solche Etikettierung vorgenommen wird, sind weder innerhalb eines Bezirkes, noch innerhalb einer Gemeinde, noch innerhalb einer Berufsgruppe, noch innerhalb einer Personengruppe mit derselben Funktion im Hinblick auf Kindergartenintegration, noch innerhalb eines Kindergartens einheitlich, sondern sie variieren von Person zu Person. Es gibt keine objektiven Kriterien, keine schriftlichen Regelungen, sondern die jeweilige professionell im Bereich der Kindergartenintegration Tätige entscheidet über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auf Grund von Beobachtungen, Diagnosen, Erzählungen der Eltern, Wohnanalysen etc. Mit Hilfe dieser Methoden stellt sie fest, ob eine Normabweichung im Sinne eines Entwicklungsrückstandes oder einer Verhaltensauffälligkeit besteht und leitet ein Integrationsgespräch ein, bei dem es die organisatorischen

Rahmenbedingungen zu besprechen gilt. Bedürfnisse, Probleme und Abweichungen des Kindes werden nur insofern angesprochen, als sie durch die zu setzenden Maßnahmen möglichst beachtet bzw. kompensiert werden sollen.

Interessant ist, dass viele der Befragten heilpädagogisches Handeln medizinisch legitimieren, indem sie in vorgebrachten medizinischen Gutachten nicht mehr hinterfragbare Dogmen sehen, die das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bestätigen. Dabei wird nicht beachtet, dass eine Behinderung – wobei kritisch zu hinterfragen gilt, ob der / die ÄrztIn eine solche überhaupt diagnostiziert oder ob sie nicht vielmehr körperliche Störungen feststellen – nicht mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gleichzusetzen ist, denn beim sonderpädagogischen Förderbedarf gilt es, die Beeinträchtigung der Teilhabe am (vor)schulischen Lebens- und Lernprozessen herauszufinden. In der Praxis aber wird eine Beeinträchtigung, sofern sie von einem / einer ÄrztIn diagnostiziert wurde, in vielen Fällen automatisch mit dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gleichgesetzt, ohne dass die Auswirkungen einer Beeinträchtigung auf die Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des Kindes abgeklärt werden. Dabei wird nicht beachtet, dass Behinderung erst in der Interaktion entsteht und nicht am Individuum festzumachen ist.

Ein anderes interessantes Ergebnis ist, dass neben den spärlichen offiziellen Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die da wären Abweichung in Entwicklung und Verhalten, zahlreiche „heimliche“ Kriterien hinzukommen. Bestimmten Kindern wird von vornherein, also bereits vor Kindergarteneintritt, mit größerer Wahrscheinlichkeit ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben. Der Grund dafür ist, dass sie bestimmte Stigmata besitzen, die der Erfahrung der professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen nach besonders häufig bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auftreten. Diese Stigmata betreffen, wie auch schon die Projektgruppe emsoz (2005, 249) in ihrer Untersuchung festgestellt hat, zumeist das Geschlecht sowie die familiären, sozialen, ökonomischen und politischen Hintergründe der Kinder. Zur „Risikogruppe“ gehören damit unter anderem Kinder mit gewissen familiären, sozialen, kulturellen Konstellationen. Zudem spielen die Einstellung der Eltern zur Integration, bestimmte Behinderungen und das Vorliegen bzw. die Notwendigkeit zur Beschaffung bestimmter Ressourcen eine Rolle bei der Zuschreibung. All diese Komponenten fließen unbewusst in die Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit ein.

Wesentlich klarer sind die Kriterien für die Kategorisierung zwischen „Integration im Regelkindergarten“ und „Integration in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“. Hier wird

entschieden nach Art und Grad der Abweichung, nach dem Vorhandensein der entsprechenden für die Integration notwendigen Ressourcen und nach Wohnortnähe bzw. Möglichkeiten räumliche Distanzen zu überwinden. Interessant ist, dass die Sachzwänge in Bezug auf die Entscheidung über die Kategorisierung gewichtiger sein dürften als die Bedürfnisse des Kindes, die kaum genannt werden.

Auch hier gibt es „heimliche“ Kriterien, vor allem bestimmte Behinderungen, die von vornherein als „schwere Fälle“ und damit ausschließlich der Integration in einer heilpädagogisch-integrativen Gruppe zugänglich betrachtet werden.

In Bezug auf eine Exklusion sind die Meinungen sehr unterschiedlich, zumal kaum Erfahrungen mit einer solchen bestehen. Sie wird entweder von der professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen strikt abgelehnt mit der Begründung, man könne jedes Kind integrieren, oder aber sie wird durchgeführt, weil der normale Kindergartenbetrieb gefährdet ist, die Eltern sich aber vehement gegen Integration verwehren.

Die Etikettierung ist zwar notwendig für die Integration, zumal sonst keine Förderungen möglich sind, wie sie für die die Integration ausmachenden Änderungen der Rahmenbedingungen notwendig sind, zugleich aber ist sie der Ausgangspunkt für Stigmatisierung. Diesbezüglich herrscht aber nur bei wenigen professionell im Bereich der Kindergartenintegration Tätigen ein Problembewusstsein vor, im Allgemeinen wird Integration als dogmatische Grundforderung hingenommen und nicht weiter hinterfragt, geschweige denn kritisiert, denn Kritik an Integration bedeutet die Hinterfragung von Menschenrecht und Menschenwürde für alle Menschen und ist damit sowohl politisch als auch moralisch verwerflich. Interessanterweise sind es die heilpädagogischen Kindergärtnerinnen, die diesbezüglich reflektieren. Sie wollen Integration nicht um jeden Preis erzwingen und kritisieren die integrative Theorie und Praxis. Sie erkennen die Grenzen der Integration und schreiben Segregation im Sinne einer Unterbringung in Sonderinstitutionen eine Berechtigung zu. Dennoch wird Integration im Allgemeinen als positive Entwicklung gesehen, die es zu verbessern gilt, wobei sich die Verbesserungsvorschläge vor allem auf das Zur-Verfügung-Stellen von Ressourcen und Verständnis für die integrative Praxis beziehen.

Das Problembewusstsein für die „heilige Kuh Integration“ ist eher gering. So werden die Auswirkungen der Etikettierung des Kindes auf die Kindergarteninteraktion zwar erkannt, aber als positiv und für die Integration notwendig betrachtet. Eine „Sonderstellung“ oder „Zwangsbeglückung“ des Kindes wird ausschließlich als Mittel zur bestmöglichen Förderung und nicht als Segregation des Kindes gesehen. Dennoch wird hier versucht, durch

Besonderung im Sinne von Etikettierung, die eine Sonderstellung des Kindes nach sich zieht und anschließender Aussonderung im Sinne von „besonderen“ und „besondernden“ Übungen die das besondere Kind im Sinne seiner Förderung durchzuführen hat, Integration zu erreichen. Hier stellt sich die Frage, ob es im Sinne einer Chancengleichheit und -gerechtigkeit anstrebenden Integration sein kann, dass ein duales Curriculum entwickelt wird, wodurch den Kindern nicht in der gleichen Weise Erziehung und Bildung zu Teil würde und sie unterschiedliche Ausgangspositionen für eine Teilhabe an der sozialen Realität hätten. Bei demselben Curriculum allerdings besteht die Gefahr, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gegenüber den „normalen“ Kindern im Nachteil sind, weil Gleichberechtigung nicht über Gleichbehandlung erzielt werden kann. Dieses in der Theorie viel diskutierte Dilemma scheint auch in der Praxis ein zentrales Thema zu sein, für das weder ein entsprechendes Problembewusstsein vorhanden, noch ausreichend Reflexionen aufgewendet werden.

Auch eine Stigmatisierung der Eltern ist den professionell im Bereich der Kindergartenintegration nicht bewusst. Zwar erkennen sie die Probleme, die selbige mit der Integration und damit in Zusammenhang stehend der Etikettierung haben, reflektieren diese aber kaum. Dass hinter dem Schamgefühl oder der scheinbaren Realitätsverweigerung der Eltern die Angst vor Diskreditierung ihrer selbst auf Grund der Etikettierung des Kindes stehen könnte, wird von keiner der professionell im Bereich der Kindergartenintegration Tätigen erwähnt.

Auch in Bezug auf die relative Stabilität einer einmal verhängten Etikette ist das vorherrschende Problembewusstsein gering. Zwar werden die Förderinhalte ständig adaptiert, aber eine Aufhebung ist nur schwer und in sehr wenigen Fällen möglich.

Ein weitaus ausgeprägteres Problembewusstsein findet sich dort, wo es um die stigmatisierende Auswirkung der Etikettierung auf die schulische Laufbahn geht. Es wird zwar die Weitergabe der Integrationsvereinbarungen an die Schule von vielen Befragten forciert in der Meinung, dass man dadurch in der Schule von vornherein leichter auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen und auf bereits geschehene Förderung aufbauen könne, dennoch sehen einige auch das Problem der Stigmatisierung, die dadurch auftreten könnte. Ein Weiterdenken in Richtung Devianz-Karriere zeigt sich nicht, zumal die professionell im Bereich der Kindergartenintegration Tätigen meinen, dass die Etikettierung im Kindergarten kaum Einfluss auf die schulische Laufbahn und auf Grund der großen Zeitspanne keinen Einfluss auf den beruflichen Werdegang habe. Dennoch lässt sich aus einigen Aussagen, wie etwa, dass das Kind dann vielleicht gleich bei Schuleintritt der Vorschule zugeordnet werden

könne oder dass eine Weitergabe der Integrationsvereinbarung es erleichtere die richtige Schule zu finden, die in einigen Fällen, wo es um Kinder aus heilpädagogisch-integrativen Gruppen geht, die Sonderschule wäre, schließen, dass die Etikettierung doch einen Einfluss auf die schulische und berufliche Laufbahn im Sinne einer Devianzkarriere haben könnte.

Dass es auch in Zeiten der Integration noch Exklusion gibt, dass es immer noch notwendig ist, Kinder mit Hilfe bestimmter Kriterien zu etikettieren, um sie integrieren zu können, dass immer noch versucht wird mit Hilfe von Selektion und segregativer Praxis Integration als Ziel zu erreichen und dass das Problembewusstsein in Bezug auf Stigmatisierung durch Etikettierung begrenzt ist, zeigt, dass das niederösterreichische Kindergartenwesen noch nicht die Phase der Inklusion, geschweige denn die Stufe der Allgemeinen Pädagogik erreicht hat. Sie steht bestenfalls im Umbruch zwischen Integration und Inklusion, ist also in jene Widersprüche und Probleme verwickelt, wie sie die Integration kennzeichnen, und versucht, diese zu lösen und so Inklusion zu erreichen. Dafür wird es notwendig sein, Theorie und Praxis der Integration weiterhin vor allem im Hinblick auf Notwendigkeit und Problematik der Etikettierung zu hinterfragen und theoretisch aus kritischer Distanz zu reflektieren, anstatt Integration als Mittel zum einzig möglichen Weg zu erklären, mit dem Integration als Ziel erreicht werden kann:

„In der Kulturlandschaft mit Sümpfen, Dickichten und hohen Gebirgen gibt es keinen sicheren Weg zu diesem dynamischen Ziel [Integration, Anm. d. Verf.]. Aber es ist eine Kulturlandschaft, deren Hindernisse unterschiedliche Verrückbarkeit und Unüberwindbarkeit haben. Vor diesen Hindernissen zu kapitulieren, ohne sie genau untersucht zu haben, ist ein Irrweg. Sie zu leugnen, ohne sie zu untersuchen, ein anderer. Zur Orientierung, wie denn die Landschaft beschaffen ist und wie das Ziel erreicht werden könnte, ist mitunter ein Höhenflug erforderlich, um das sehen zu können, was man unten, im Dickicht steckend, nicht sehen kann. Aber von oben eine gerade Terrasse durch die Landkarte zu ziehen und diesen geraden Weg zum einzig möglichen zu erklären, wird scheitern. Wer unten im Dickicht seinen Weg sucht, wird mancherlei Drangsalen und Verlockungen ausgesetzt. Es werden bequeme Wege angeboten, die hinterrücks in die falsche Richtung führen. Wenn man den Unebenheiten und Hindernissen der Landschaft stets folgt, kann es passieren, dass man sich an idyllischen Bachufern verläuft und das Ziel vergisst. Also ist doch wieder ein Erkundungsflug notwendig“ (Reiser 1991, 32, zit. n. Erzmann 2003, 151f).

Forschungen über die stigmatisierenden Auswirkungen der Etikettierung im Kindergarten auf die weitere schulische und berufliche Laufbahn des betroffenen Kindes, wie sie im Konzept der Devianzkarriere beschrieben werden, wären eine interessante Weiterführung der vorliegenden Studie, zumal sich diese Arbeit im Kern mit dem Bereich Kindergarten beschäftigt und nur wenig „über diesen Tellerrand hinausblickt“.

Auch wäre es interessant, die integrative Praxis zu beobachten, inwieweit dort tatsächlich Segregation als Mittel eingesetzt wird, um Integration zu erreichen.

Zudem würde eine Untersuchung, die die Perspektive der Eltern in Bezug auf die Ängste vor Integration im Allgemeinen und Stigmatisierung des Kindes und ihrer selbst durch die Etikettierung des Kindes einfängt, Aufschluss über die Thematik geben.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik, vollst. überarb. und erw. Neuaufl., Weinheim u.a.: Beltz
- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (Hrsg.) (1989): Integration in Niederösterreich. Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten, Wien: Orac
- Anders, Michel (1974): Problem Sonderschule, Köln: Kippenheuer & Witsch
- Anlanger, Otto (1993): Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. Dokumentation, Wien u.a.: Jugend & Volk
- Angerer, Anton / Raab, Erich / Streit, Philip (1994): Akzeptiert? Soziale Reaktionen von Kindergärtnerinnen und Eltern auf behinderte Kinder in Vorschulalter, Graz: Leykam
- Apel, Hans-Jürgen (2000): „Dein größter Erzieher, deutsches Volk, heißt Adolf Hitler.“ – Schule als Stätte der Indoktrination. In: Kirk, Sabine u.a. (Hrsg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in der Vergangenheit und Gegenwart, Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt, 207 - 223
- Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. neu bearb. und erweiterte Auflage, Berlin u.a.: de Gruyter
- Barsch, Sebastian / Bendokat, Tim/ Brück, Markus (2005): In eigener Sache: Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik online 04/05, 4 – 19,
URL: http://www.heilpaedagogik-online.com/2005/heilpaedagogik_online_0405.pdf,
Stand: 22.11.2006
- Barsch, Sebastian / Bendokat, Tim/ Brück, Markus (2007): Interview mit Jörg Schlee. In: Heilpädagogik online 02/07, 59 – 66,
URL: http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0207.pdf,
Stand: 31.3.2007
- Becker, Howard, S. (1981): Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Becker, Ulrich (Hrsg.) (2004): Perspektiven der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung. Interdisziplinäre und vergleichende Betrachtungen, Baden-Baden: Nomos
- Bergeest, Harry (2002): Körperbehindertenpädagogik, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Bertelsmann (2000): Bertelsmann. Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Wörter, Gütersloh / München, Bertelsmann Lexikon Verlag
- Beschel, Erich (1980): Geschichte. In: Kantner, Gustav O. / Speck, Otto (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4, 2. durchgesehene Aufl., Berlin: Marhold, 113 – 147
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora
- Bless, Gérard (2004): Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In: Kummer Wyss, Annemarie / Walther-Müller, Peter (Hrsg.): Integration. Anspruch und Wirklichkeit, Luzern: SZH/CSPS, 41 – 56
- Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik, 15. überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner
- Brockhaus (2003): Der Brockhaus multimedial, Mannheim
- Brunner, H. (1957): Altägyptische Erziehung, Wiesbaden, zit. n. Meyer, Hermann (1983): Geistigbehindertenpädagogik. In: Solarova, Svetluse (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 84 - 113
- Brusten, Manfred / Hurrelmann, Klaus (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, Weinheim: Juventa
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf bei lern- und verhaltensbehinderten Kindern, Wien
- Bundschuh, Konrad / Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi (2002): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, 2. durchges. Aufl., Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt
- Cloerkes, Günther (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, Heidelberg: Winter
- Comenius, Johann Amos (1993): Große Didaktik, übers. und hrsg. von Andreas Flitner, 8., überarb. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Crisp, Richard J. / Hewstone, Miles (2006): Multiple social categorization. Context, process, and social consequences. In: Crisp, Richard J. / Hewstone, Miles (Hrsg.): Multiple Social Categorization. Processes, Models and Applications, New York: Psychology Press, 3 - 22
- Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Integrationskultur am Anfang oder am Ende. In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusionspädagogik, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 23-40
- Dovidio, John F. u.a. (2006): Recategorization and crossed categorization. The implications of group salience and representations for reducing bias. In: Crisp, Richard J. / Hewstone,

- Miles (Hrsg.): Multiple Social Categorization. Processes, Models and Applications, New York: Psychology Press, 65 – 89
- Duden (2007a): Das Fremdwörterbuch, 9. aktualisierte Auflage, Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus
- Duden (2007b): Duden – Deutsches Universalwörterbuch, 6. Überarbeitete Auflage, Mannheim u.a.: Dudenverlag, URL: www.duden.de, Stand: 21.10.2007
- Eberwein, Hans (1994): „Besondere“ Kinder – „Besondere“ Schulen? Zukunftsperspektiven der Sonderpädagogik und der Sonderschule. In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft, Horn: Verlag Kaiser, 37 - 53
- Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, 6. vollständig überarb. und aktualisierte Aufl., Weinheim: Beltz
- Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierung und schulischer Systeme. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, 6. vollständig überarb. und aktualisierte Aufl., Weinheim: Beltz, 17 - 35
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1991): Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch die Behindertenpädagogik. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft, 3. unveränderte Aufl., Frankfurt am Main: Lang, 129 – 145
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1994): Historische Aspekte gemeinsamer Bildung behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft, Horn: Verlag Kaiser, 9 – 23
- Engelbrecht, Helmut (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Bd. 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz, Wien: Österr. Bundesverlag
- Engelbrecht, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Bd. 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie, Wien: Österr. Bundesverlag

- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart, Wien: Österr. Bundesverlag
- Europäische Kommission (2008): Warum ein Europäisches Jahr 2007?, URL: http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?cat_id=EY, 1-2, Stand: 11.12.2008
- Euröpäische Menschenrechtskonvention (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, URL: www2.amnesty.de/internet/deall.nsf/windexde/TH2004001, 1-4, Stand: 25.8.2007
- Erzmann, Tobias (2003): Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung, Bd. 2, Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Forster, Rudolf (1982): Wie man lernbehindert wird. Zur Aussonderung „dummer“ Schüler. In: Forster, Rudolf / Schönwies, Volker (Hrsg.): Behindertenalltag. Wie man behindert wird, Wien: Jugend und Volk, 153 – 170
- Fricke-Finklenburg, Renate (Hrsg.) (1989): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933 – 1945, Opladen: Leske und Budrich
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (1992): Das qualitative Interview. Zur Analyse sozialer Systeme, Wien: WUV
- Fuhrmann, Manfred (2001): Humanismus und Christentum. Die doppelte Orientierung des europäischen Lehrplans. In: Wiersing, Erhard (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Detmolder Hochschulschriften Bd. 4, Essen: Verlag die blaue Eule, 96 - 111
- Glötzl, Herbert (1976): Die Produktion abweichenden Verhaltens in der Volksschule. Labeling Approach und abweichendes Verhalten, Diss. Universität Regensburg
- Goffman, Erving (1994): Stigma. Über die Bewältigung beschädigter Identität, 11. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Graumann, Olga (2005): Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 91 - 96
- Gruber, Heinz (1994): Entwicklung und Perspektiven der Schulintegration in Österreich. In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft, Horn: Verlag Kaiser, S. 68 – 75

- Hanich, Roswitha u.a. (1989): Grundsätzliches. In: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (Hrsg.) (1989): Integration in Niederösterreich. Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten, Wien: Orac, 15 - 28
- Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für die Hilfsschullehrer, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Haslhofer, Laura (2004): „Selektierung – Brauchbarmachung – Entlastung“. Hilfsschule im Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung des „Gaues Oberdonau“, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Heitger, Marian (1994): Behindertenbetreuung, Behindertenintegration, Solidarität und Mündigkeit. In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft, Horn: Verlag Kaiser, 24 – 32
- Heitger, Marian (2005): Die Bildungsaufgabe angesichts sprachlicher Behinderung in der Kommunikationsgesellschaft. In: Heilpädagogik, 48. Jg., Nr. 2, 1 – 8
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion. In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41 - 74
- Hohmeier Jürgen (1975): Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß. In: Brusten, Manfred / Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Neuwied / Darmstadt: Luchterhand, 5 – 25
- Jantzen, Wolfgang (1982): Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens, München: DJI
- Jung, Kurt M. (1965): Weltgeschichte in Stichworten, Berlin: Safari Verlag
- Katzenbach, Dieter (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In: Geiling, Ute (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 86 - 90
- Kauermann, Nadja (1992): Gemeinsamer Kindergarten für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Die Einstellung von Eltern und KindergärtnerInnen zur Integration behinderter Kinder in den Kindergarten, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Keckeisen, Wolfgang (1974): Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des Labeling Approach, München: Juventa Verlag
- Kerschbaumer, Franz Xaver (1989): Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im NÖ Kindergarten. In: Amt der Niederösterreichischen

- Landesregierung (Hrsg.) (1989): Integration in Niederösterreich. Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten, Wien: Orac, 31 - 59
- Kerschbaumer, Franz Xaver (1997): Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten, Diss. Universität Wien
- Kessler, Judith (1986): Gemeinsam leben lernen. Behinderte und nichtbehinderte Kinder im integrierten Kindergarten, Wien: Jugend und Volk - Verlag
- Kintzinger, Martin (1996a): Schule und Schüler in der gegenwärtigen interdisziplinären Mittelalterforschung. Eine Einleitung. In: Kintzinger, Martin / Lorenz, Sönke / Walter, Michael (Hrsg.): Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts, Köln / Weimar / Wien: Böhlau Verlag, 1 - 10
- Kintzinger, Martin (1996b): Varietas puerorum. Unterricht und Gesang in Stifts- und Stadtschulen des späten Mittelalters. In: Kintzinger, Martin / Lorenz, Sönke / Walter, Michael (Hrsg.): Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts, Köln / Weimar / Wien: Böhlau Verlag, 299 - 326
- Klapp, Sylvie (1997): Heimerziehung dissozialer, delinquent gewordener Jugendlicher in Vergangenheit und Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung des Labeling-approach-Ansatzes, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Klein, Gerhard (1995): Zum Begriff der Behinderung in der Sonderpädagogik. In: Neumann, Johannes (Hrsg.): „Behinderung“. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Tübingen: Attempto, 105 – 123
- Kniel, Adrian / Kniel, Christiane (1984): Behinderte Kinder in Regelkindergärten. Eine Untersuchung in Kassel, München: DJI
- Kobi, Emil E. (1999): Heilpädagogik als, mit, im System, Luzern: Ed. SZH/SPC
- Konrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart, Freiburg: Lambertus
- Konrad, Franz-Michael (2007): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart, München: C.H. Beck
- Kornmann, Reiner (1998): Der Beitrag der Förderdiagnostik zur Schule ohne Aussonderung. Ein Fallbeispiel. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung. Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied u.a.: Luchterhand, 129 – 139

- Kron, Maria (2005): „Behinderung“ - notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In: Geiling, Ute (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?, Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 82 - 86
- Kummer-Wyss, Annemarie / Walther-Müller, Peter (Hrsg.) (2004): Integration. Anspruch und Wirklichkeit, Luzern: SZH/CSPS
- Kurz, August (1891): Das schwachsinnige Kind. Eine Anleitung für den ersten Unterricht schwachbefähigter Kinder, Wr. Neustadt: Folk
- Laewen, Hans- Joachim / Andres, Beate (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Neuwied u.a.: Luchterhand
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2 Methoden und Techniken, 3. korrigierte Auflage, Weinheim: Beltz
- Lamnek, Siegfried (1999): Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter, 7. Auflage, München: Wilhelm Fink Verlag
- Langenscheidt (o.J.): Langenscheidt Fremdwörterbuch,
URL: www.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html, Stand: 25.11.2006
- Lanzer, Gudrun (2002): Elterninitiative zur schulischen Integration von Kindern mit Behinderungen – gestern und heute, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Ledl, Viktor (2006): Kritische Bemerkungen zur „Heiligen Kuh Integration“. In: Heilpädagogik, 49. Jg., Heft 2, März 2006, 9 - 16
- Leiter, Josef (1971): Die Wiener Hilfsschule 1920 – 1970. Eine erlebte Chronik mit Beiträgen von Hans Radl und Alois Lustig, Wien / München: Jugend und Volk
- Lempp, Reinhard (1995): Behinderung aus anthropologischer Sicht. In: Neumann, Johannes (Hrsg.): „Behinderung“. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Tübingen: Attempto, 13 – 20
- Langfeldt, H.-P. (1981): Alternativvorschlag zur praktizierten Umschulungsdiagnostik. In: Kornmann, Reimer (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten, Heidelberger Symposium 1974, 4. Auflage, Heidelberg: Schindele Verlag, 58 - 73
- Leuprecht, Eva (2001): Labeling Approach und soziale Minderheiten. Kriminalisierung sozialer Minderheiten am Beispiel männlicher Homosexueller, Dipl.-Arb. Universität Wien

- Liesen, Christian (2004): Was unterscheidet Inklusion von Integration? In: Kummer-Wyss, Annemarie / Walther-Müller, Peter (Hrsg.): Integration. Anspruch und Wirklichkeit, Luzern: SZH/CSPS, 67 – 86
- Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 6. Durchges. Auflage, Weinheim: Dt. Studienverlag
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken, 5. überarb. und neu ausgestattete Auflage, Weinheim / Basel: Beltz
- Merle, H. / Sengelmann, H. / Söder, H. (Hrsg.) (1887): Das Blinden-, Idioten- und Taubstummen-Bildungswesen. Beiträge zur Heilpädagogik, Bd. 1, Norden: Didr. Soltau's Verlag
- Meyer, Hermann (1983): Geistigbehindertenpädagogik. In: Solarova, Svetluse (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 84 - 113
- Miedaner, Lore (1986): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, Weinheim: Juventa
- Moriz, Karin (1987): Integration Behinderter in Kindergarten und Vorschule, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Möckel, Andreas (2001): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule, 4. erw. Aufl., Heidelberg: Winter
- Möckel, Andreas (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung, 2. völlig überarb. Neuauflage, Stuttgart: Klett-Cotta
- Neumann, Johannes (Hrsg.) (1995): „Behinderung“. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Tübingen: Attempto
- Neumann, Johannes (1995): Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In: Neumann, Johannes (Hrsg.): „Behinderung“. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Tübingen: Attempto, 21 – 43
- Niederösterreichisches Kindergartengesetz (2006): Niederösterreichisches Kindergartengesetz, URL: <http://www.ris.bka.gv.at>, 1-26, Stand: 11.2.2007
- Niederösterreichische Landesregierung (1989): Integration in Niederösterreich. Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten, Wien: Orac
- Norz, Karin (2006): Berufliche Integration von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine qualitative Befragung „sonst bist dein lebtage ein Dodel“, URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/norz-integration.html>, 1-32, Stand: 20.3.2007
- Osterkorn, Maria (2005): Der Entscheidungsfindungsprozess in Zusammenhang mit der Inanspruchnahme des Combined Tests, Dipl.-Arb. Universität Wien

- Phinney, Jean S. / Alipuria, Linda (2006): Multiple social categorization and identity among multiracial, multiethnic, and multicultural individuals. Processes and implications. In: Crisp, Richard J. / Hewstone, Miles (Hrsg.): Multiple Social Categorization. Processes, Models and Applications, New York: Psychology Press, 211 - 238
- Preuss-Lausitz, Ulf (1998): Umsetzungsstrategien für die integrative Schule der Zukunft. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung. Ideen, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied u.a.: Luchterhand, 66 - 88
- Projektgruppe emsoz (2005): Schlussfolgerungen für die Organisation einer verbesserten Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, Weinheim / Basel: Beltz, 247 – 261
- Pulker, Rosina (1989): Integration im Kindergarten. Zur Problematik der integrativen und/oder segregativen Modelle im Kindergarten der Gegenwart, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Punter, Charlotte (1989): Stigmatisierungsphänomene im Kindergarten. Ein Beitrag zur Untersuchung pragmatischer Alltagstheorien von Kindergärtnerinnen unter der Perspektive des labeling approach, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Ramberger, Monika (2001): Der Funktionswandel der Sonderschule. Entwicklungsverlauf und gegenwärtige Situation, Dipl.-Arb. Universität Wien
- Rauer, Wulf / Schuck, Karl Dieter (1999): Bildungswege von Kindern in der Integrativen Grundschule, Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Rett, Andreas / Seidler, Horst (1981): Das hirngeschädigte Kind. Ärztliche und erzieherische Probleme, 5. neubearb. und ergänzte Aufl., Wien: Jugend und Volk
- Rosenberger, Manfred (1998): Zur Entwicklung der Idee einer ‚Schule ohne Aussonderung‘. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung. Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied u.a.: Luchterhand, 12 – 3
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Rutte, Volker (1998): Schulische Integration in Österreich. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung. Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied u.a.: Luchterhand, 352 – 365

- Sander, Alfred (1997): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam, Weinheim / Basel: Beltz, 99 – 107
- Sander, Alfred (1998): Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung. Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied u.a.: Luchterhand, 54 – 65
- Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen. Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 11 – 22
- Schär, Adelheid / Parmentier, Ursula (Hrsg.) (1995): Integration? Keine Frage! Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam schulen. Bericht der 1. Tagung „Integration? Keine Frage!“ vom 1. April 1995 in Zürich, Luzern: Ed. SZH
- Schmid, Peter (2004): Gerechtigkeit, Wahrheit und Liebe im heilpädagogischen Helfen. In: Kummer-Wyss, Annemarie / Walther-Müller, Peter (Hrsg.): Integration. Anspruch und Wirklichkeit, Luzern: SZH/CSPS, 87 - 100
- Schmitt, Inghwio aus der (1985): Schwachsinnige in Salzburg. Zur Geschichte einer Aussonderung, Salzburg: Umbruch
- Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schnell, Irmtraud (2006): Wir haben damals übermorgen angefangen - sind wir schon im Heute gelandet? In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 02/2006, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=19&reporeid=23>, 1 – 33, Stand: 25.11.2006
- Schröder, Ulrich (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe, Stuttgart / Berlin / Köln: Kohlhammer
- Schumann, Brigitte (2008): „Ich schäme mich ja so!“: Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte, In: Heilpädagogik online 01/08, 83-92, URL: http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf, Stand: 01.01.2008
- Severinski, Nikolaus (Hrsg.) (1994): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft, Horn: Verlag Kaiser

- Stechow, Elisabeth von (2005): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Wissensbestände in der Integrationspädagogik. In: Geiling, Ute (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78 - 81
- Stowasser, Josef Maria u.a. (1998): Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, München: R. Oldenbourg
- Strachota, Andrea (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte, Wien: Literas-Universitäts-Verlag
- Stötzner (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder, zit. n. Anders, Michel (1974): Problem Sonderschule, Köln: Kippenheuer & Witsch
- Szasz, Thomas (1997): Grausames Mitleid. Die Aussonderung unerwünschter Menschen, Frankfurt am Main: Ficher-Taschenbuch-Verlag
- Taylor, John R. (2003): Linguistic Categorization, 3. Aufl., Oxford / New York: Oxford University Press
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim / München: Juventa Verlag
- Walther, Renate (1995): Behinderung aus konstruktivistischer Sicht. Dargestellt am Beispiel der Tübinger Untersuchung zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehschädigung. In: Neumann, Johannes (Hrsg.): „Behinderung“. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Tübingen: Attempto, 89 - 104
- Wehinger Ulrike (1997): Vorwort. In: Scharr, Elke / Steinebach, Christoph (Hrsg.): Integration auf dem Weg. Die Öffnung einer Sondereinrichtung, Freiburg: Lambertus, 7 – 10
- Wiersing, Erhard (2001): Humanistische Bildung und Platons „*Politeia*“ heute. Anmerkungen zum Schreckensbild des Erziehungsstaats. In: Wiersing, Erhard (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Detmolder Hochschulschriften Bd. 4, Essen: Verlag die blaue Eule, 244 - 313
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler, Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 227 - 255

- Wocken, Hans (1988): Kriterien der Aufnahme behinderter Schüler. In: Hans Wocken / Antor Georg / Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen, Hamburg: Curio Verlag, 87 – 97
- Zwerger, Brigitte (1980): Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten. Aspekte nichtfamiliärer Kleinkinderziehung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Weinheim / Basel: Beltz

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1.: Typen abweichenden Verhaltens. In: Becker, Howard, S. (1981): Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Abb. 2.: Empirisch-qualitatives Forschungsdesign, eigene Abb.
- Abb. 3.: Skizzierung des Ablaufes der Integrationsvorbereitung, Kopie eines Ausdruckes für professionell im Bereich der Kindergartenintegration Tätige

Anhang

I. Theoretischer Teil

1. Barsch, Sebastian / Bendokat, Tim/ Brück, Markus (2005): In eigener Sache: Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik online 04/05, 4 – 19,
URL: http://www.heilpaedagogik-online.com/2005/heilpaedagogik_online_0405.pdf

Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik
Sebastian Barsch, Tim Bendokat und Markus Brück

In eigener Sache: Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik

Kontroverse Debatten auf fachlicher Ebene sind eine Grundvoraussetzung für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Disziplinen. Dies gilt auch für die Heil- und Sonderpädagogik. Doch obwohl Theorien und praktische Handlungsmodelle unseres Faches eine kritische Auseinandersetzung geradezu herausfordern, finden solche Diskussionen kaum statt. Einer Weiterentwicklung auf wissenschaftlicher und praxisbezogener Ebene steht die Heilpädagogik damit selbst im Weg.

Anhand von vier aktuellen Beispielen soll der Mangel an Diskussions- und Streitkultur in der Heil- und Sonderpädagogik verdeutlicht werden. Reaktionen darauf sind erwünscht.

Schlüsselwörter : Streitkultur, Wissenschaftlichkeit in der Heilpädagogik, fachkritischer Diskurs

Controversial debates form a principal condition for the further development of scholarly disciplines. This is also true for therapeutic pedagogy and special needs education. Nevertheless, despite the fact that a lot of theories and models of practise in our field downright provoke critical debate, such discussions hardly take place at all. Thus special needs education itself tends to stand in the way of further developments on a scholarly plane as well as on a practically oriented one.

The lack of a culture of debate and controversy in special needs education shall be illustrated by four examples. Reactions to this are welcome.

Keywords: debate, scholarship in special needs education

Streitkultur: Mangelware in der Heilpädagogik?

Das Projekt *Heilpädagogik online* besteht nunmehr seit drei Jahren. Am 1. Oktober 2002 erschien die erste Ausgabe unserer Fachzeitschrift, welche als Online-Publikation im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik dem Gedanken unbegrenzt und kostenlos zugänglicher wissenschaftlicher Texte verpflichtet ist. Schon im Vorwort zur Erstausgabe machten wir als Herausgeber auf ein zentrales Anliegen von *Heilpädagogik online* aufmerksam:

„Ein kritischer und lebhafter Austausch findet unserer Ansicht nach viel zu wenig statt. Wir sehen [mit *Heilpädagogik online*] die Möglichkeit, den kritischen Diskurs und somit die Grundvoraussetzung für die Weiterentwicklung der Heilpädagogik zu beleben“ (BARSCH/BENDOKAT 2002, 5).

Unserer Ansicht nach gibt es in der Heilpädagogik einen erheblichen Mangel an Diskussions- und Streitkultur. Debatte und Kontroverse sind aber eine wesentliche Voraussetzung für wissenschaftlichen Fortschritt!

Obgleich es zahlreiche Beispiele in theoretischen und praktischen Arbeiten gibt, die eine kritische Überprüfung und Diskussion geradezu herausfordern, scheint in unserem Fach das Bedürfnis nach harmonischem Miteinander oder auch konfliktfreiem Nebeneinander viel größer zu sein als der Wille zum kritischen Diskurs, der auch das Risiko einer Konfrontation auf fachlicher Ebene in sich birgt. So bemerkt Herbert GOETZE im Editorial der „Heilpädagogischen Forschung“ (Heft 3, Oktober 2003), dass zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen „schon nach kurzer Zeit in den Orkus der Vergessenheit geraten“. Diese für ihn offensichtliche Regelmäßigkeit wurde allerdings unterbrochen, als eine umstrittene Methode (die der gestützten Kommunikation) in einer Resolution kritisch hinterfragt wurde. Dies ist für eine wissenschaftliche Publikation an sich nichts ungewöhnliches, denn Wissenschaft hat doch stets die Aufgabe, eine sachliche Debatte zu beleben, Tendenzen der jeweiligen Fachdisziplin kritisch zu beurteilen und festgefahrene Denkrichtungen zu hinterfragen. Diese Ansicht vertreten jedoch zu wenige: auf die Resolution wurde nicht

sachlich angemessen reagiert, sondern mit „teilweise heftigen Attacken gegen die Initiatorinnen der Resolution“ (GOETZE ebd.).

Immerhin jedoch wurde reagiert, was sonst eher selten vorkommt. Debatten, also der Austausch *fundierter* Pro- und Kontrapositionen im Sinne eines wissenschaftlichen Diskurses, gibt es in der Heilpädagogik kaum.

Dieses hier angerissene Phänomen betrifft nahezu alle Publikationen im Bereich unseres Faches. Ein kritischer Austausch innerhalb der Fachdisziplin lässt sich nur in sehr wenigen Veröffentlichungen feststellen. Einer Weiterentwicklung des Faches steht dies natürlich im Weg.

Beispiel 1: Paradigmenwechsel in der Heilpädagogik:

„Behinderte gibt es nicht!“

Die Überschrift dieses Abschnitts ist in Anlehnung an FEUSERS berühmte These „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (FEUSER 1996) zu verstehen, DREHER hat sie 2000 in ähnlicher Form vertreten. Diese These ist Ausdruck eines seit Jahrzehnten andauernden Prozesses: der Abkehr vom medizinischen Modell von Behinderung.

Seit längerem nun ist in der Heilpädagogik von unterschiedlichen Paradigmen die Rede (vgl. z.B. BLEIDICK/HAGEMEISTER 1998; BLEIDICK 1999). Ob damit tatsächlich auch ein Paradigmenwechsel in der Heilpädagogik festzustellen ist, ob überhaupt von einem Paradigma im Sinne des Wortes gesprochen werden kann, darf mit HILLENBRAND (1999) bezweifelt werden.

Statt dessen haben sich die Perspektiven, unter denen „Behinderung“ in den Blick genommen wird, differenziert. Allerdings Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik wird vielfach behauptet, mit der nun jeweils eingenommenen Perspektive sei die einzig Wahre gefunden – neue Wege werden nicht mehr betreten. Damit meinen wir, dass zum Beispiel das soziale Erklärungsmodell von Behinderung in seiner extremen Ausprägung letztlich den Blick versperrt für andere Komponenten, Ebenen und Bedingungen von Behinderung. Diese werden somit kaum noch wahrgenommen. So scheint vielen Vertretern unseres Fachs daran gelegen zu sein, medizinische Komponenten von Behinderung (genauer: die Schädigung) aus pädagogischen Gründen kaum bzw. gar nicht mehr zu berücksichtigen. An der realen Situation vieler behinderter Menschen geht eine solche Herangehensweise natürlich vorbei: Dies wird zum Beispiel in einem Artikel der Wochenzeitung *Die Zeit* über den kleinwüchsigen Bioethiker Tom Shakespeare deutlich, der

sagt: „Wer bestreitet, dass der Körper eine Rolle spielt, distanziert sich von den Erfahrungen behinderter Menschen“ (zit. nach: SCHNEIDER 2002; vgl. hierzu auch FELKENDORFF 2004 und GRODE 2003).

Natürlich darf die Zeit nicht zurück gedreht und Behinderung wieder als bloß individuell-medizinisch beschreibbare Kategorie verstanden werden. Allerdings muss die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Behinderung die Komplexität der unterschiedlichen Perspektiven zur Kenntnis nehmen. Eine weitere unangemessene und unkritische Vereinfachung, die mit dem angeblichen Paradigmenwechsel in engem Zusammenhang steht, ist die Folgende:

In der heilpädagogischen Fachliteratur ist etwa seit Beginn der 1990er Jahre ein Trend zu beobachten, Theorien auf der Grundlage des Konstruktivismus zu formulieren. Aus der Überzeugung heraus, dass es eine „objektive“ Wirklichkeit nicht gibt, weil wir die Welt um uns herum nur durch den Filter unserer individuellen Wahrnehmung Anmerkungen zum fachkritischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik erkennen und dieses Erkennen von unseren jeweils unterschiedlichen Erfahrungen und Biographien abhängig ist, wir somit letztlich auf dieser Basis unsere von Individuum zu Individuum unterschiedliche Wirklichkeit konstruieren, nimmt die Heilpädagogik immer mehr Abstand davon, bestimmte Behinderungsbilder eindeutig zu beschreiben und zu kategorisieren. Der Konstruktivismus in seinen verschiedenen Schattierungen ist in unserem Fach absolut „in“. Zusammen mit systemisch-ökologischen Sichtweisen (z.B. bei SPECK 1998) durchzieht er als roter Faden das moderne heilpädagogische Denken. Begründet wird auf seiner Basis alles mögliche – sei es die Beschreibung von geistiger Behinderung, seien es moderne Konzeptionen der Didaktik, welche derzeit kaum noch ohne den Zusatz „systemisch-konstruktivistisch“ auskommen (vgl. KRON 2004, 153 ff., REICH 2000).

Allen Autoren ist gemeinsam, dass sie sich als besonders fortschrittlich im Denken und kritisch gegenüber herkömmlichen Sichtweisen und Konzepten geben. Gegenüber der systemisch-konstruktivistischen Basis ihres Denkens lassen sie es dagegen in der Regel an kritischer Hinterfragung mangeln. Bis heute findet in der heilpädagogischen Literatur kaum eine kritische Diskussion des Konstruktivismus statt (Ausnahmen: DEDERICH 2001, LELGEMANN 2003), vielmehr scheint sich hier eine nahezu kritiklose Rezeption innerhalb des Faches etabliert zu haben – ein fahrender Zug, auf den nach und nach alle aufspringen. Allerdings ist hier zu fragen, inwieweit der Konstruktivismus sich überhaupt eignet, als erkenntnistheoretisches Konzept Grundlage wissenschaftlicher Forschung zu sein. Denn:

schafft die Heilpädagogik dann nicht eher (neue) blinde Flecken, als dass sie zu wissenschaftlich verwertbaren Aussagen kommt?

Beispiel 2: Heilpädagogik und Bioethik

Es gibt kaum ein Thema, das in der Heilpädagogik mehr kritische Beiträge hervorgerufen hat als die sogenannte *Bioethik-Debatte*. Mit dem Beginn der Debatte um die Thesen des australischen Moralphilosophen Peter SINGER Ende der 1980er Jahre wurde eine wahre Flut von Veröffentlichungen ausgelöst, die sich mit bioethischen Fragestellungen befassen. Diese Veröffentlichungswelle ist heute im Vergleich zu den frühen 1990er Jahren sichtlich kleiner geworden, abgeebbt ist sie hingegen noch längst nicht, wie z.B. die Buchpublikationen von DEDERICH (2000, 2001, 2003a) oder jüngst auch LEONHARDT (2004) zeigen. Auch in den verschiedenen Fachzeitschriften werden immer wieder bioethische Themen aufgegriffen und diskutiert (z.B. DEDERICH 2003b, FOSTER 2004, HAEBERLIN 2002a und b, MOOSECKER 2003). So wichtig dieses Engagement der Heilpädagogik im Feld der Bioethik ist, so fragwürdig ist zum Teil die Art und Weise, in der dieses Engagement erfolgt, so fragwürdig sind zum Teil auch die Antworten, welche die Heilpädagogik findet.

Die Bioethik wirft hochkomplexe Fragen auf, auf die oft genug keine eindeutigen und allgemeingültigen Antworten zu finden sind. Dennoch erweckt die Heilpädagogik hier gerne den Anschein, als hätte sie den Stein der Weisen vor allen anderen Wissenschaften schon gefunden: Man muss dagegen sein! Aus Sicht der Heilpädagogik sind es nicht nur bestimmte Entwicklungen im Bereich der Biotechnologie und -politik, welche als bedenklich zu bewerten und zu verurteilen sind. Vielfach wurde und wird in der fachinternen Bioethik-Debatte die These vertreten, dass die Bioethik als solche eine fragwürdige Disziplin darstellt. Man denke nur an den schillernden Begriff der „neuen Behindertenfeindlichkeit“, der von THEUNISSEN (1989) mit Blick auf SINGER in die Debatte eingeführt wurde und sich seither allergrößter Beliebtheit erfreut. Ob es nun um die Frage nach der Behandlung schwerstbeschädigter Neugeborener oder um die Legitimität der Forschung an embryonalen Stammzellen geht: In jedem Fall wittert die Heilpädagogik „Behindertenfeindlichkeit“ und schlägt Alarm. Um diesem Anliegen mehr Nachdruck zu verleihen war es lange Zeit auch ganz besonders schick, sich nicht auf die Diskussion der Sache zu beschränken (was eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein sollte), sondern man nahm sich gleich auch die Personen vor, die hinter bestimmten, als „behindertenfeindlich“ etikettierten Positionen stehen. Sei es, dass man die Thesen von Peter SINGER und Helga KUHSE als „blanken Aufruf zum Mord“ (FEUSER 1989b) brandmarkt, sei es dass man Norbert HOERSTER in die

gesellschaftliche Isolation schreiben will (HEESCH 1998), oder sei es auch, dass man der Bioethik pauschal unterstellt, sie impliziere und intendiere die Ausgrenzung behinderter Menschen (DEDERICH 2003a, Klappentext).

Wir könnten zahlreiche weitere Beispiele anführen, dafür ist an dieser Stelle kein Platz (vgl. ausführlicher dazu: BENDOKAT & BRÜCK 2004). Deutlich wird aber schon anhand der genannten Veröffentlichungen: Was die Heilpädagogik in ihrer internen Bioethik-Debatte betreibt, hat mit kritischer und dabei stets sachlicher Diskussion der Sache wenig zu tun (vgl. hierzu auch HOYNINGEN-SÜESS/ WIDMER 2003 und 2004 sowie bezeichnend JANTZEN 2004). Auch wird das eigene Verhalten so gut wie gar nicht hinterfragt und reflektiert (als Ausnahme sei auf BONFRANCCHI 1997 verwiesen). Das kritische Bewusstsein richtet sich einheitlich und immer wieder in Andersdenkende verunglimpfender Weise nach außen – gegen die vermeintlich behindertenfeindliche Bioethik.

Zu denken geben sollte in diesem Zusammenhang auch die Frage, welchen Eindruck die Heilpädagogik durch dieses Verhalten nach außen macht – z.B. auf Vertreter ihrer Nachbardisziplinen oder auch auf die interessierte Öffentlichkeit. In diesem Zusammenhang sollte man sich aber auch fragen, ob die heilpädagogische Bioethik-Debatte außerhalb des Faches überhaupt wahrgenommen wird. So wird der Dialog mit den Nachbardisziplinen kaum gesucht. Die Heilpädagogik führt scheinbar lieber Selbstgespräche, behauptet aber trotzdem immer wieder gerne, dass Interdisziplinarität enorm wichtig ist.

Beispiel 3: Heilpädagogik und die Schule für alle

Zu den zentralen Themen der Heilpädagogik gehört seit mehr als 20 Jahren die Integration behinderter Menschen. Hier geht es im Kern v.a. um Fragestellungen, die sich aus dem Wunsch nach schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ergeben. Dass die Forderung nach (vermehrter) schulischer Integration berechtigt ist steht für uns außer Frage. Interessant wird es in diesem Kontext besonders dann, wenn es um die vielfach geforderte „Schule für alle“ geht, ein Lern- und Lebensort, der grundsätzlich für alle Schüler offen ist, ungeachtet ihrer jeweils individuell unterschiedlichen physischen und psychischen Verfassung. Heterogenität und zielfieldifferenter Unterricht werden in der Integrationspädagogik als Chance begriffen, welche allen Beteiligten ein besseres Lernen ermöglichen soll, als dies im bisherigen Schulsystem der Fall ist. Dies setzt natürlich ein Mindestmaß an didaktisch-methodischen Konzeptionen voraus. Genau damit scheinen sich die meisten Vertreter einer integrativen Pädagogik allerdings sehr schwer zu tun. Obwohl die

ersten lauten Forderungen nach einer Überwindung des als ausgrenzend kritisierten Sonderschulsystems in der Heilpädagogik mehr als 20 Jahre zurück liegen und sich diese Diskussion zu einem festen Bestandteil des Faches entwickelt hat, liegen kaum tragfähige didaktisch-methodische Arbeiten vor, die einer praktischen Umsetzung der Integration dienlich sind (deutlich wird diese Gewichtung in EBERWEIN/KNAUER 2002). Dieses Problem wird überhaupt eher selten in der Integrationspädagogik diskutiert. Der Fokus liegt hier eher auf der (bildungs-)politischen Forderung, alle Kinder alles zu lehren in der vielbeschworenen „Schule für alle“. Eine ethischmoralische Begründung dieser Forderung findet sich in den meisten Fällen auch – mal mehr mal weniger überzeugend.

Als sehr wenig überzeugend sind die selten zu finden konkreten Überlegungen zur praktischen Umsetzung zu beurteilen. Oft wird auf den sogenannten *Gemeinsamen Gegenstand* verwiesen, der – im Sinne einer inneren Differenzierung – so aufzufächern sei, dass er den Lernvoraussetzungen aller Schüler in der Schule für alle gerecht wird. So soll ein Lernen in einer Klasse realisiert werden, in der künftige Abiturienten zusammen mit schwerstmehrfachbehinderten Schülern über alle heutigen Grenzen hinweg lernen. FEUSER (1989a; vgl. dazu HEIMLICH 2004) hat diese Idee am Unterrichtsbeispiel „Wir kochen eine Gemüsesuppe“ ausgearbeitet:

„In bezug auf das schon erwähnte Beispiel ‚Wir kochen eine Gemüsesuppe‘ ist die Veränderungen bewirkende Wärme der Gemeinsame Gegenstand. Das Phänomen Wärme ist jedem Kind ein auf der Basis seiner aktuellen Zone der Entwicklung erfahrbares Moment. Von der Objektseite her vergegenständlicht sich das Elementare und Fundamentale letztlich im Gesamt der Gesetzmäßigkeiten der Thermodynamik (als komplexestes Produkt der Menschheit in der Behandlung dieser Frage und damit als Ausdruck der der Menschheit heute möglichen Sinn und Bedeutungskonstituierung bezüglich dieses Ausschnittes der objektiven Realität). Von der Subjektseite her repräsentiert das Fundamentale und Elementare jene das Gesamt dieser Gesetzmäßigkeiten konstituierenden Elemente nach Maßgabe der dem lernenden Subjekt im Sinne der nächsten Zone der Entwicklung leistbaren persönlichen Sinnbildungs- und Bedeutungskonstituierungsprozesse und macht damit die am Baum-Modell aufgezeigten Individualisierungen erforderlich: Für den Schüler ‘X’ z.B. im Zusammenhang von Wärmezufuhr und Konsistenzveränderung je nach Objekt (Kartoffel - Ei) mit der Konsequenz, die Intensität und Dauer der Wärmezufuhr je nach Objekten unterschiedlich zu regulieren und sich dafür Kontrollmechanismen anzueignen (Stellung des Schalters am Elektroherd; Kochzeiten); für den Schüler ‘Y’ z.B. im Zusammenhang des Verhältnisses von Wärmezufuhr und Konsistenzveränderung des Wassers (Gefrierpunkt/Siedepunkt; fest, flüssig, gasförmig) mit Formen der Energiegewinnung (Wasserrad, Dampfmaschine, -turbine) mit der Konsequenz über das Wirkungsverhältnis von Energietransformation unter ökologischen Gesichtspunkten zu Schlüssen zu kommen; für den Schüler ‘Z’ z.B. im Zusammenhang von Wärmezufuhr auf den eigenen Körper und Schwitzen und das

Drosseln der Heizung, das Schließen einer Jalousie, das Lüften des Raumes oder das Ablegen eines Kleidungsstückes“ (25).

FEUSERS Überlegungen kommentieren sich von selbst. Bezeichnenderweise befasst die Grundschulforschung sich wesentlich konkreter mit dem Thema „Heterogenität und Integration“ als die heilpädagogische Forschung, vermutlich auch weil Grundschulen unmittelbar mit dieser Problematik konfrontiert werden (vgl. z.B. HEINZEL/ PRENGEL 2002). Und wenn Simone SEITZ 2005 in Bezug auf eine inklusive Schule feststellt: „Die Integrations-/ Inklusionsforschung postuliert daher zu Recht ein inklusives (Kern-)Curriculum (vgl. FEUSER 1995, HINZ 2002,2004), **wie dies aber konkret aussehen soll, wagt bislang niemand zu sagen.**“ (119) [Herv. S.B./T.B./M.B.], dann steckt dahinter auch ein bedenkenswertes Manko von fünfundzwanzig Jahren integrations- und sonderpädagogischer Entwicklung.

Beispiel 4: Heilpädagogik zwischen Wissenschaft und Glaubenssätzen

Die *Zeitschrift für Heilpädagogik* eröffnet das Editorial ihrer Ausgabe 04/2004 wie folgt:

„Sonderpädagogik als Theorie und Praxis einer wissenschaftlich orientierten Pädagogik unter erschwerten Bedingungen kann auf die empirische Prüfung zentraler Annahmen und Befunde nicht verzichten.“

In den allermeisten Fällen verzichtet sie dennoch.

Es muss doch nachdenklich stimmen, wenn man betrachtet, wie viele Methoden in der Sonderpädagogik angewendet und gelehrt werden – und wie wenige von diesen Methoden bislang mit den Mitteln moderner Wissenschaft auf ihre Effektivität hin überprüft worden sind (vgl. hierzu besonders WALTER 2002). Tatsächlich belegt eine neue Untersuchung (BORCHERS/RUNOW 2003) sogar, dass die Beliebtheit von Methoden und Förderkonzepten bei Sonderschullehrern in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu ihrer Wirksamkeit steht! Die Autoren der genannten Untersuchung stellen resümierend fest:

„Diese Ergebnisse führen zu der Annahme, dass die wissenschaftliche Evaluation von Interventionen nicht ihr Ziel erreicht hat, die Lehrkräfte mit Informationen darüber zu versorgen, wie die Qualität von Unterricht und Erziehung verbessert werden kann. Die Ursachen dafür sind vielfältig: Zum einen ist eine mangelhafte Forschungslage im deutschsprachigen Raum hierfür verantwortlich (vgl. KLAUER 2000); zudem stehen weder in der ersten Phase der universitären Lehrkräfteausbildung, noch in der zweiten Phase an den Schulen, noch in Fort- und Weiterbildungskursen wissenschaftlich fundierte Interventionen im Vordergrund. Im Zusammenhang damit steht eine geringe Bereitschaft der Lehrkräfte, sich über neue Forschungsergebnisse zu informieren“ (2003).

Die Autoren verweisen hier auf ein beachtliches Defizit in der sonderpädagogischen Forschung und Theoriebildung, eine – wie KLAUER (2001, 36 f.) festhält - keineswegs neue Erkenntnis. Vielmehr wird auf den erheblichen Rückstand in der wissenschaftlichen Sonderpädagogik bereits seit Jahrzehnten immer wieder hingewiesen – ein Rückstand, der sich insbesondere im internationalen Vergleich deutlich offenbart (vgl. ebd.). Die in der Heilpädagogik bevorzugt verwendeten Forschungsmethoden bezeichnet KLAUER als „vielfach schlichte[n] Verfahren“, die mit denen anderer Disziplinen nicht mehr mithalten können (ebd. 37). Damit wäre die wissenschaftliche Sonderpädagogik als rückständig zu bezeichnen, die ihrem Anspruch nicht gerecht wird und somit auch keine fundierte Ausbildung der in der Praxis tätigen Sonderpädagogen gewährleisten kann. Für das Arbeitsfeld Diagnostik sagt z.B. SCHLEE bereits 1983:

„Letztlich handelt es sich auch bei der Förder(ungs)diagnostik nur um magische Rituale, mit deren Hilfe sich Personen, die nicht über ausreichendes Handlungswissen verfügen, über ihre Kränkung helfen, in dem sie sich mit der Welt wieder arrangieren und versöhnen“ (49).

Bis 2001 konnte er – trotz intensiver heilpädagogischer Arbeit an der Förderdiagnostik – nicht vom Gegenteil überzeugt werden:

„Obwohl der Begriff der ‘Förderdiagnostik’ schon seit mehr als 20 Jahren besteht und Eingang in zahlreiche offizielle Verlautbarungen gefunden hat, gibt es bis heute für ihn keine theoretische Fundierung und stimmige konzeptionelle Ausgestaltung. So ist bis heute völlig unklar, wie die sogenannte Förderdiagnostik gelehrt, gelernt und evaluierbar durchgeführt werden könnte. Außer gutem Willen und vielen moralischen Proklamationen, die sich zudem nicht einlösen lassen, hat dieses Pseudokonzept nichts vorzuweisen (SCHLEE 1985a,b)“ (332f.).

SCHLEEs Kritik fällt sehr scharf aus und müsste doch Reaktionen derjenigen hervorrufen, welche überzeugt für die Förderdiagnostik eintreten, um ihr Konzept gegen die Kritik zu verteidigen. Aber auch hier scheint es an der Bereitschaft zur kontroversen Auseinandersetzung auf fachlicher Ebene zu mangeln.

Fazit: Die angeführten Beispiele weisen auf erhebliche Mängel etwa im Bereich der empirischen Überprüfung von Methoden, im inner- wie interdisziplinären Diskurs etc. hin. Es wäre also aus unserer Sicht wünschenswert, wenn die Heilpädagogik sich als Wissenschaft begreift und kontroversen Debatten nicht aus dem Weg zu gehen versucht. Wir verstehen „Heilpädagogik online“ als geeignete Plattform dafür.

Literatur

- BARSCH, S.; BENDOKAT, T.: Vorwort zur Erstausgabe. In: Heilpädagogik online 01/02, 2-5. Online unter: http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0102.pdf, Stand: 04.08.2004
- BENDOKAT, Tim; BRÜCK, Markus: Behindertenfeindliche Bioethik? Ein häufiger Irrglaube der Heilpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 4/2004, 429-439
- BLEIDICK, U.: Behinderung als pädagogische Aufgabe. Stuttgart, Berlin, Köln 1999
- BLEIDICK, U.; HAGEMEISTER, U.: Einführung in die Behindertenpädagogik I. 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln 1998
- BONFRANCHI, R.: Zwischen allen Stühlen. Die Kontroverse zu Ethik und Behinderung. Erlangen 1997
- BORCHERS, J.; RUNOW, V.: Effektive Interventionen im sonderpädagogischen Arbeitsfeld - ein Vergleich zwischen Forschungsbefunden und Lehrereinschätzungen. In: Heilpädagogische Forschung 04/2003, 189 - 203
- DEDERICH, M.: Behinderung – Medizin – Ethik. Behindertenpädagogische Reflexionen zu Grenzsituationen am Anfang und Ende des Lebens. Bad Heilbrunn 2000
- DEDERICH, M.: Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn 2001
- DEDERICH, M.: Bioethik und Behinderung. Bad Heilbrunn 2003a
- DEDERICH, M.: Kritische Anmerkungen zur Präimplantationsdiagnostik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2003, 356 – 362 (2003b)
- DREHER, Walther: Eine Gesellschaft für alle Menschen – ohne besondere Bedürfnisse. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1/00, 50-57. Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-00-gesellschaft.html>, Stand: 12.08.2005
- EBERWEIN, H.; KNAUER, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. 6., vollständig überarb. u. aktualisierte Auflage, Weinheim und Basel 2002
- FELKENDORFF, Kai: Wer wird behindert? In: Heilpädagogik online 04/2004, 3-22. Online unter: http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0404.pdf, Stand: 30.09.2004
- FEUSER, G.: Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1/1989, 4–48 (1989a)

- FEUSER, G.: Offener Brief an Prof. Dr. Chr. Anstötz, die Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit sowie die Bundesvereinigung Lebenshilfe. In: Behindertenpädagogik 3/1989, 292-297 (1989b)
- FEUSER, G.: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung 1/1996, 18-25
- FOSTER, R.: Verantwortung, Persönlichkeit und Menschenwürde – Ethische Stolpersteine auf dem Weg zu einer „behindertenfreien“ Gesellschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2004, 230- 239
- GOETZE, H.: Editorial. In: Heilpädagogische Forschung 03/03, 101.
- GRODE, W.: Selbstbestimmt Leben und das soziale Modell von Behinderung, in: Heilpädagogik online 02/2003, 4-20, http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0203.pdf, Stand: 30.3.2003
- HAEBERLIN, U.: Sonderpädagogik studieren - eine Herausforderung an den ganzen Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/2002, 398-403 (2002a)
- HAEBERLIN, U.: Gedanken über die Zukunftschancen der Heil- und Sonderpädagogik. In: BUNDSCHUH, K. (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance? Bad Heilbrunn 2002, 17-38 (2002b)
- HEESCH, E.: Aufruf zum öffentlichen Protest. In: Behindertenpädagogik 3/1998, 274-276
- HEIMLICH, U.: Didaktische Konzepte für den zielfifferenten Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6/2004, 288-295
- HEINZEL, F./ PRENGEL, A.: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002
- HILLENBRAND, C.: Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/1999, 240-246
- HOYNINGEN-SÜESS, U./WIDMER, P.: Auswirkungen der Singer- Debatte. Eine Inhaltsanalyse deutschsprachiger Lehrbücher der 90er Jahre. In: Sonderpädagogik 4/2003, 211-222
- HOYNINGEN-SÜESS, U./WIDMER, P.: Replik zur Stellungnahme zu Hoyningen-Sess, U. & Widmer, P. (2003). Auswirkungen der Singer-Debatte. Eine Inhaltsanalyse deutschsprachiger Lehrbücher der 90er Jahre. Sonderpädagogik 1/2004, 38-40
- JANTZEN, W.: Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (2001), 222-231

JANTZEN, W.: Stellungnahme zu Hoyningen-Sess, U. & Widmer, P. (2003). Auswirkungen der Singer-Debatte. Eine Inhaltsanalyse deutschsprachiger Lehrbücher der 90er Jahre. Sonderpädagogik 1/2004, 34-37

KLAUER, K.-J.: Zur Neuordnung der Ausbildung der Sonderschullehrer. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 08/2001, 33 - 37

KRON, F. W.: Grundwissen Didaktik. 4. neubearbeitete Auflage München 2004

LELGEMANN, R.: Radikaler Konstruktivismus und Sonderpädagogik -Thesen und Anfragen aus theoretischer und praktischer Perspektive. In: Heilpädagogik online 4/2003, 4-20. Online unter: http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0403.pdf, Stand: 30.09.2003

LEONHARDT, A. (Hrsg.): Wie perfekt muss der Mensch sein? Behinderung, molekulare Medizin und Ethik. München 2004

MOOSECKER, J.: Präimplantationsdiagnostik - Ethisches Dilemma oder Dammbruch? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6/2003, 234-239

REICH, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 3., überarb. Auflage, Neuwied, Krißel 2000

SCHLEE, J.: Illusionen sogenannter Förderdiagnostik. In: Kornmann, R. / Meister, H. / Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg 1983, 48 – 57

SCHLEE, J.: Ist die sonderpädagogische Forschung in Deutschland provinziell und rückständig? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8/2001, 331 - 334

SCHNEIDER, R. U.: Des Dichters kurzer Enkel. Der kleinwüchsige Bioethiker Tom Shakespeare will zwischen Genforschern und Behindertenvertretern vermitteln. In: Die Zeit 32/2002, 28

SEITZ, Simone: Lehr-/ Lernforschung für die inklusive Schule – Begründungen und Erschließungsmöglichkeiten. In: GEILING, Ute; HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn 2005, 116-121

SPECK, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 4. Auflage, München 1998

THEUNISSEN, G.: Zur „Neuen Behindertenfeindlichkeit“ in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10/1989, 673–687

WALTER, J.: „Einer flog übers Kuckucksnest“ - oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/2002, 442-450

2. Barsch Sebastian / Bendokat, Tim/ Brück, Markus (2007): Interview mit Jörg Schlee.
In: Heilpädagogik online 02/07, 59 – 61, URL: http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0207.pdf

„Förderdiagnostik ist ein verhängnisvoller Mythos“

Interview mit Jörg Schlee

Jörg Schlee, Jahrgang 1940, Staatsexamen für das Lehramt „Volksschullehrer“, Dipl.-Psych., war von 1978 bis 2003 o. Professor für Sonderpädagogische Psychologie an der Universität Oldenburg. Zu der Thematik „Förderdiagnostik“ verfasste er mehrere kritische Arbeiten, die jedoch in der Sonderpädagogik auf keine Resonanz stießen und daher folgenlos blieben.

Heilpädagogik online: Herr Schlee, Förderdiagnostik spielt in der modernen Sonderpädagogik eine zentrale Rolle. Sie betrachten die Förderdiagnostik jedoch als „Pseudokonzept“, dem das überzeugende theoretische Fundament fehlt. Noch 2001 schrieben Sie in der Zeitschrift für Heilpädagogik: „So ist bis heute völlig unklar, wie die sogenannte Förderdiagnostik gelehrt, gelernt und evaluierbar durchgeführt werden könnte. Außer gutem Willen und vielen moralischen Proklamationen, die sich zudem nicht einlösen lassen, hat dieses Pseudokonzept nichts vorzuweisen.“² Hat die Sonderpädagogik auf diesem Gebiet nachgebessert?

Jörg Schlee: Bitte sehen Sie mir meine „Pinseligkeit“ nach, aber die *Sonderpädagogik* als Disziplin kann nichts nachbessern. Sie ist kein handelnder Akteur. Auch dann nicht, wenn sie von Ihnen als „modern“ bezeichnet wird. Nachbesserungen im dem Sinne, dass die theoretische Fundierung der Diagnostik sowie ihre Funktionen und Leistungsmöglichkeiten geprüft, überdacht und ggf. verändert werden, könnten allein von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen vorgenommen werden. Ob dieses jedoch geschehen ist, vermag ich heute mit Sicherheit weder zu verneinen noch zu bejahen, weil ich in der letzten Zeit die entsprechenden Publikationen nicht mehr systematisch geprüft habe. Ich befürchte aber, dass sich der verhängnisvolle Mythos von der so genannten Förderdiagnostik weiterhin gefestigt hat.

Heilpädagogik online: Ihre sehr kritische Einschätzung der Förderdiagnostik wird vielen möglicherweise befremdlich erscheinen. Können Sie Ihre Aussage präzisieren? Warum sprechen Sie von einem verhängnisvollen Mythos?

Jörg Schlee: (Sonder-)Pädagogische Konzepte und Theorien sollten den Lehrerinnen und Lehrern helfen, ihre Aufgaben in der schulischen Praxis besser zu bewältigen. Für eine glaubwürdige und wirksame Sonderpädagogik reicht allein der gute Wille nicht aus. Sie muss auch theoretisch fundiert und begründbar sein. Anderenfalls wird man von dem sonderpädagogische Handeln kaum Kompetenz und Professionalität verlangen dürfen. Daher erwarte ich von meinen Kolleginnen und Kollegen, also den Hochschullehrer/innen und Wissenschaftler/innen in der Sonderpädagogik, dass sie die Diskussion in der Sonderpädagogik nicht mit Leerformeln belasten, sondern sich darum bemühen, die Kolleginnen und Kollegen in der Praxis durch fruchtbare und praktikable Konzepte in ihrem Handeln unter schwierigen Bedingungen zu unterstützen. Die Idee von der so genannten Förderdiagnostik kann dies jedoch nicht leisten. Sie basiert auf einem logischen Irrtum, dem so genannten naturalistischen Fehlschluss: Aus Ist-Daten lassen sich keine Soll-Werte ableiten, d.h. aus diagnostischen Daten kann man weder Förderziele noch Fördermethoden erschließen. Aber auch die empirischen Erfahrungen der letzten 30 Jahre weisen deutlich auf die theoretische die praktische Nutzlosigkeit dieses Begriffs hin. Oder haben Sie von systematischen Untersuchungen gehört, die unter kontrollierten Bedingungen nachgewiesen haben, dass seit der Einführung der so genannten Förderdiagnostik Sonderschülern in signifikanter Weise besser geholfen werden konnte? Ist ihnen von gesicherten Erfahrungen berichtet worden, dass seither die Qualität und die Erfolgsquote in der Sonderpädagogik glaubhaft gestiegen seien? Nein – die Idee von der Förderdiagnostik basiert, auch wenn sie inzwischen auf vielfache Weise in offiziellen Verlautbarungen verankert ist, auf einem frommen, jedoch naiven Wunsch. Leider vernebelt dieser das klare Denken und erschwert für die Sonderpädagogik die Entwicklung produktiver Lösungsperspektiven. Deshalb habe ich in diesem Zusammenhang von einem verhängnisvollen Mythos gesprochen.

Heilpädagogik online: Wenn man - wie Sie sagen - aus diagnostischen Daten keine Förderziele und Fördermethoden erschließen kann, wie kann dann ein erfolgversprechender Förderansatz aussehen? Können Sie die wesentlichen Kriterien dafür skizzieren?

Jörg Schlee: Zunächst möchte ich darauf hinweisen, dass Ihre Frage unterstellt, man wisse in der Sonderpädagogik, was man unter „Fördern“ zu verstehen habe. Tatsächlich ist das nicht der Fall. Denn es gibt keine speziellen Theorien oder Konzepte, mit deren Hilfe sich „Fördern“ angemessen und eindeutig beschreiben ließe. Es muss sich vermutlich um etwas Gutgemeintes handeln. Obwohl der Förderbegriff in der Sonderpädagogik geradezu inflationär gebraucht wird, sind weder seine Charakteristika noch seine kritischen Unterschiede zu Tätigkeiten wie Unterricht, Beratung, Therapie, Nachhilfe usw. zuverlässig fassbar. Es handelt sich also um eine mehr oder weniger nebulöse Angelegenheit. So lange für das so genannte Fördern keine glaubhaften und abgesicherten Besonderheiten und deren theoretische Begründungen als Kriterien benannt werden können, kann man darunter nichts anderes verstehen als ein unklares Konglomerat unterschiedlicher pädagogischtherapeutischer Interventionen.

Unter diesem Verständnis sind für ein erfolgreiches „Fördern“ methodisch- didaktische Unterrichtskonzeptionen heranzuziehen. Möglicherweise kann man sich bei seiner sonderpädagogischen Handlungsplanung ebenfalls an Beratungs- und Therapiekonzepten orientieren. Das bedeutet, dass für die Entwicklung von angemessenen Vorstellungen zum „Fördern“ zunächst einmal pädagogischtherapeutische Handlungskonzepte erforderlich sind.

All diese Konzepte, also die Didaktiken, die Unterrichts-, Beratungs- und/oder Therapievorstellungen basieren implizit oder explizit auf Menschen- bzw. Schülerbildannahmen. Diese so genannten anthropologischen Kernannahmen liefern für die Gestaltung von Lehr- Lernsituationen die entscheidenden Gesichtspunkte. So werden beispielsweise eine psychoanalytische, eine gestalttheoretische, eine konstruktivistische Orientierung zu jeweils unterschiedlichen Unterrichts- bzw. „Förder“-Empfehlungen führen. Eine Lehrerin, die sich der materialistischen Behindertenpädagogik verpflichtet fühlt, wird zu anderen „Förder“-Vorstellungen kommen als eine Lehrerin, die sich an den Menschenbildannahmen der Verhaltenstheorie orientiert.

Um nun klar auf Ihre Frage einzugehen: Ausschlaggebend für pädagogische („Förder“-)Vorstellungen sind die in den pädagogischtherapeutischen Konzeptionen enthaltenen anthropologischen Kernannahmen. Denn sie haben einen doppelten Charakter. Einerseits beschreiben sie, wie Menschen *sind*. Andererseits enthalten sie zugleich auch Vorstellungen, wie Menschen sein *sollten*. Diese Soll- Vorstellungen sind letzten Endes für das pädagogische Planen und Handeln ausschlaggebend. Ob man sich dessen bewusst ist oder nicht, sie bestimmen in der Pädagogik die Ziele und die Kriterien für die methodischen Überlegungen.

Ich wiederhole noch einmal, was ich bereits gesagt habe: Aus diagnostischen Daten lassen sich weder Ziele noch methodische Handlungshinweise ableiten. Diese ergeben sich jedoch aus den anthropologischen Kernannahmen, die man seiner pädagogischen Arbeit explizit – also bewusst und reflektiert - oder implizit zugrunde legt. Damit wird die Diagnostik für die (sonder-)pädagogische Arbeit aber nicht überflüssig. Ganz im Gegenteil: Man darf auf sie keinesfalls verzichten. Doch muss sie eine völlig andere Funktion bekommen.

3. Duden (2007b): Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 6. Überarbeitete Auflage, Mannheim u.a.: Dudenverlag, URL: www.duden.de

Lapp, der; -en, -en [mhd. lappe = einfältiger Mensch, viell. zu →Lappen] (bayr., österr. abwertend): einfältiger, ...

4. Europäische Kommission (2008): Warum ein Europäisches Jahr 2007?, URL: http://ec.europa.eu/employment_social/eyeq/index.cfm?cat_id=EY, 1-2

Warum ein Europäisches Jahr 2007?

Ganz zu Recht ist die Europäische Union (EU) stolz auf ihre **Antidiskriminierungsgesetzgebung**, die zu den umfassendsten der Welt gehört. Im Jahr 2000 hat die Europäische Union zwei sehr weitreichende Rechtsvorschriften verabschiedet, die Diskriminierung aufgrund der Rasse oder ethnischen Herkunft, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung im Bereich der Beschäftigung und, was die Rasse und ethnische Herkunft betrifft, in anderen Aspekten des täglichen Lebens verbieten. Diese Texte stützen sich auf die umfassenden EU-Vorschriften zur Förderung der Gleichstellung **von Frauen und Männern**.

Es reicht jedoch nicht, gleiche Rechte zu verlangen und Gesetze zu verabschieden, die deren Anwendung garantieren, um echte Chancengleichheit für alle sicherzustellen. Zur Veränderung von Verhaltensweisen und Mentalitäten müssen entsprechende Anreize geschaffen werden. Außerdem ist es unbedingt notwendig, sich mit den komplexen Formen der Ungleichheit, von denen bestimmte Gruppen und Gemeinschaften in Europa – wie etwa die Roma – betroffen sind, auseinander zu setzen und die Wurzeln dieser Probleme zu untersuchen. Nicht zuletzt müssen wir der Tatsache ins Auge sehen, dass unsere Gesellschaften sich verändern. Beispiele für diesen Wandel sind die alternde Bevölkerung der EU und ihre zunehmend multi-ethnische Zusammensetzung. Die unaufhaltsam wachsende

Vielfalt konfrontiert uns mit neuen Herausforderungen, auf die wir effektiver reagieren müssen, und bietet gleichzeitig eine Fülle von Chancen, die wir uns nicht entgehen lassen dürfen.

Das 2007 Europäische Jahr der Chancengleichheit für alle ist eine Initiative, die gewissermaßen die Vorreiterrolle für eine kühnere Strategie spielt, die dem Kampf gegen Diskriminierungen in der EU neue Impulse geben soll, wie die Kommission in ihrem im Juni 2005 veröffentlichten Dokument „[Rahmenstrategie für Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit für alle](#)“  [172 Kb] erklärte. Während des Jahres müssen alle Diskriminierungsgründe in einem ausgewogenen Verhältnis behandelt werden, und die unterschiedlichen Arten, auf die Frauen und Männer aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft, ihrer Religion oder Weltanschauung, ihrer Behinderung, ihres Alters oder ihrer sexuellen Ausrichtung Diskriminierung erfahren, sind dabei ebenfalls zu berücksichtigen.

Das Jahr soll:

- den Menschen ihre Rechte auf Gleichbehandlung und ein Leben ohne Diskriminierung – ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft, ihrer Religion oder Weltanschauung, ihrer Behinderung, ihres Alters oder ihrer sexuellen Ausrichtung – klarer bewusst machen
- Chancengleichheit für alle fördern
- eine größere Debatte über den **Nutzen von Vielfalt** sowohl für Europas Gesellschaft als auch für Einzelpersonen einleiten.

5. Europäische Menschenrechtskonvention (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, URL: www2.amnesty.de/internet/deall.nsf/windexde/TH2004001, 3-4

Artikel 26

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

6. Langenscheidt (o.J.): Langenscheidt Fremdwörterbuch, URL:
www.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html

Sen'tenz, die; -, -en 1. knapper Denkspruch, Sinnspruch 2. *RECHT* richterliche Erkenntnis, Urteil 3. *RELIGION* Lehrspruch der Kirchenväter, Bibelspruch

Dis·po·si·ti'on, die; -, -en 1. Plan, Gliederung, Anordnung 2. Verfügung, Bereitschaft 3. Stimmung, Geneigtheit, psychische Verfassung, Einstellung 4. *BIOLOGIE, MEDIZIN* Empfänglichkeit, Anfälligkeit für Krankheiten oder Allergien

Ety·mo·lo'gie, die; -, -n *LINGUISTIK* 1. Wissenschaft von der Herkunft, Geschichte und Wandlung von Wörtern 2. Herkunft, Geschichte und Wandlung eines Wortes

7. Niederösterreichisches Kindergartengesetz (2006): Niederösterreichisches Kindergartengesetz, URL: <http://www.ris.bka.gv.at>, 6-7 & 14 - 16

§ 3

Aufgaben des Kindergartens

(1) Der Kindergarten hat durch das Kindergartenpersonal die Aufgabe, die Familienerziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote, geeignete Spiele und durch die erzieherische Wirkung, welche die Gemeinschaft bietet, zu fördern, zu unterstützen und ein grundlegender Beitrag zu einer religiösen und ethischen Bildung zu leisten.

(2) Die Kinder sind nach erprobten wissenschaftlichen Methoden insbesondere der Kleinkindpädagogik, der Kindergartenpädagogik und bei Bedarf der Heilpädagogik unter

Ausschluss jedes schulartigen Unterrichtes zu fördern und zu unterstützen. Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind auch nach integrativen Grundsätzen zu betreuen und in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die Bedürfnisse der Kinder haben dabei im Mittelpunkt zu stehen.

(3) Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge hat bei der Bildungsarbeit methodischsystematisch vorzugehen. Die Planung ist in Form von schriftlichen Vorbereitungen nachzuweisen. Es ist in den einzelnen Bildungsbereichen der Entwicklungsstand des einzelnen Kindes in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht zu berücksichtigen.

(4) Das Kindergartenpersonal hat bei der Erfüllung ihrer Aufgaben bei Bedarf mit den Einrichtungen der öffentlichen Jugendwohlfahrt oder Behindertenhilfe sowie mit Fachleuten verschiedener Disziplinen (Medizin, Psychologie, Heilpädagogik, usw.) zusammenzuarbeiten.

(5) Die Eltern (Erziehungsberechtigten) sind bei der Erfüllung der Aufgaben des Kindergartens regelmäßig einzubeziehen (z.B. Elternabende, schriftliche Informationen, gemeinsame Feiern).

§ 4

Kindergartengruppen

(1) Der Kindergartenerhalter hat den Kindergarten in Gruppen zu gliedern. Ein Kindergarten darf nicht mehr als 4 Gruppen haben. *Mit Genehmigung der Landesregierung kann ein Kindergarten auf bis zu 8 Gruppen erweitert werden.*

(2) Die Mindestzahl der Kinder in einer allgemeinen Kindergartengruppe beträgt 12, die Höchstzahl 25.

(2a) Aus besonderen Gründen darf der Kindergartenerhalter mit Genehmigung der Landesregierung die Höchstzahl (nach Abs. 2) um höchstens 3 überschreiten, wenn die räumlichen Verhältnisse ausreichen und die für eine Aufnahme in Betracht kommenden Kinder in einem anderen Kindergarten der Gemeinde (des Gemeindeverbandes) nicht aufgenommen werden können.

(3) Werden bis zu vier Kinder von 2,5 bis 3 Jahren in der Kindergartengruppe betreut, beträgt die Höchstzahl 20, bei fünf Kindern dieser Altersgruppe beträgt die Höchstzahl 19. In einem mehrgruppigen Kindergarten können Kinder von 2,5 bis 3 Jahren auf mehrere Gruppen aufgeteilt werden. Ergibt sich dadurch, dass Kinder ab dem vollendeten 3. Lebensjahr nicht in den Kindergarten aufgenommen werden können oder eine zusätzliche Kindergartengruppe eröffnet werden müsste, dann darf die Aufteilung von Kindern von 2,5 bis 3 Jahren auf mehrere Gruppen nur so erfolgen, dass jeweils die zulässige Höchstzahl der Kinder von 2,5 bis 3 Jahren in einer Kindergartengruppe erreicht wird.

(4) Im Kindergarten können Kinder von 2,5 bis 3 Jahren auch in einer eigenen Kindergartengruppe mit mindestens 12 Kindern zusammengefasst werden, wobei jedenfalls 6 Kinder im Alter von 2,5 bis 3 Jahren sein müssen. Ab einer Zahl von 13 Kindern von 2,5 bis 3 Jahren ist jedenfalls eine weitere Kinderbetreuerin/ ein weiterer Kinderbetreuer einzusetzen. Die Höchstzahl beträgt 16, wobei die Kinder das gesamte Kindergartenjahr in dieser Kindergartengruppe verbleiben dürfen. Fällt die Anzahl der Kinder im Alter von 2,5 bis 3 Jahren unter 6, kann Abs. 3 angewendet werden.

(5) Die Mindestzahl der Kinder in einer Heilpädagogisch Integrativen Kindergartengruppe beträgt 12, die Höchstzahl 15. Von der Gesamtzahl der Kinder müssen mindestens 3 und dürfen höchstens 5 Kinder besondere Bedürfnisse haben.

(6) Die Kindergartenleitung eines mehrgruppigen Kindergartens führt die interne Einteilung der Kindergartengruppen durch. Dabei sind grundsätzlich Kinder verschiedener Altersstufen in einer Gruppe unterzubringen.

§ 18

Aufnahme

(1) Der Kindergartenerhalter nimmt auf Antrag der Eltern (Erziehungsberechtigten) im Einvernehmen mit der Kindergartenleitung Kinder *frühestens ab dem vollendeten 2,5. Lebensjahr* auf. Der Antrag ist grundsätzlich bis Ende Februar vor Beginn des nächsten Kindergartenjahres zu stellen. Die Aufnahme ist bei Bedarf auch während des Kindergartenjahres möglich.

(2) Aufnahmevoraussetzung ist grundsätzlich, dass das Kind und mindestens ein Erziehungsberechtigter den Hauptwohnsitz in der Gemeinde oder in einer Gemeinde des Gemeindeverbandes haben.

(3) Wenn nicht alle angemeldeten Kinder aufgenommen werden können, sind jene Kinder, die ein Jahr vor dem Schuleintritt stehen, in erster Linie zu berücksichtigen. Bei der Aufnahme ist auf das soziale Umfeld Bedacht zu nehmen. *Volksschulkinder können nur nach Maßgabe vorhandener Plätze im Einvernehmen mit der Kindergartenleitung und nur für die nach der Bildungszeit festgesetzte Erziehungs- und Betreuungszeit jeweils für ein Kindergartenjahr aufgenommen werden.*

(4) Die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist nur im Einvernehmen mit der Landesregierung möglich. Im Fall der Aufnahme ist eine Vereinbarung zwischen dem Land, dem Kindergartenerhalter und den Eltern (Erziehungsberechtigten) abzuschließen, in welcher die notwendigen Stützmaßnahmen festgelegt werden. Stützmaßnahmen sind insbesondere

- * die zeitliche Beschränkung des Kindergartenbesuchs,
- * die Beschränkung der Kinderzahl in der Kindergartengruppe und
- * der allfällige Einsatz einer Stützkraft.

Eine Stützkraft ist vom Kindergartenerhalter beizustellen, wobei das Land dafür eine Förderung gewährt. Wenn keine Stützkraft eingesetzt wird und das Kind eine Behinderung ab der Stufe 5 des § 4 Abs. 2 des NÖ Pflegegeldgesetzes 1993, LGBL. 9220, aufweist, erhält die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge eine Stunde zusätzlich an Vorbereitungszeit.

(5) Stützmaßnahmen können auch bei bereits aufgenommenen Kindern nach festgestelltem Bedarf wie in Abs. 4 vereinbart werden.

(6) Der Kindergartenerhalter darf die Aufnahme eines Kindes aus medizinischen Gründen mit Zustimmung der Landesregierung ablehnen.

(7) Der Besuch eines Kindergartens ist freiwillig, doch haben die Eltern (Erziehungsberechtigten) ein Fernbleiben ihres Kindes der Kindergartenleitung ehestmöglich zu melden. Die Eltern (Erziehungsberechtigten) haben die Kindergartenleitung unverzüglich von anzeigepflichtigen Krankheiten des Kindes oder im selben Haushalt lebender Personen zu verständigen und das Kind so lange vom Besuch des Kindergartens fernzuhalten, bis die Gefahr einer Ansteckung anderer Kindergartenkinder und des Kindergartenpersonals nicht mehr besteht.

(8) Der Kindergartenerhalter hat frühestens bei der Antragstellung für die Aufnahme und spätestens zu Beginn des Kindergartenjahres bei den Eltern (Erziehungsberechtigten) den Bedarf für die Erziehungs- und Betreuungszeit zu erheben. Diese Aufgabe darf auch der Kindergartenleitung übertragen werden.

§ 19

Ausschließung, Abmeldung und Entlassung

(1) Der Kindergartenerhalter hat ein Kind vom Besuch des Kindergartens auszuschließen, wenn

- * die Kindergartenleitung dies beantragt und
- * das Kind solche gesundheitlichen Beeinträchtigungen hat oder Verhaltensweisen zeigt, die zu einer unzumutbaren Störung des Kindergartenbetriebes führen.

(2) Der Kindergartenerhalter darf ein Kind vom Besuch des Kindergartens ausschließen, wenn

- * ihm die Kindergartenleitung meldet, dass es zwei Wochen ununterbrochen ohne eine Verständigung der Kindergartenleitung dem Kindergarten ferngeblieben ist oder
- * die Aufnahmevoraussetzung gemäß § 18 Abs. 2 nicht mehr gegeben ist oder

* kein Beitrag gemäß § 25 Abs. 8 geleistet wird.

(3) Der Kindergartenerhalter darf nach vorheriger schriftlicher Mahnung der Eltern (Erziehungsberechtigten) ein Kind vom Kindergartenbesuch dann ausschließen, wenn die erzieherische Aufgabe oder der Betrieb des Kindergartens dadurch beeinträchtigt wird, dass die Eltern (Erziehungsberechtigten)

1. anzeigepflichtige Krankheiten des Kindes oder im selben Haushalt lebender Personen verschweigen oder

2. für die Begleitung zum und vom Kindergarten wiederholt nicht sorgen oder

3. die festgesetzten Erziehungs- bzw. Betreuungszeit wiederholt nicht beachten.

(4) Der Kindergartenerhalter darf ein Kind von jenem Teil des Kindergartenbesuches ausschließen, für welchen die Eltern (Erziehungsberechtigten) einen der Beiträge gemäß § 25 Abs. 2, 5 oder 6 nicht einbezahlen.

(5) Die Eltern (Erziehungsberechtigten) können ihre Kinder jederzeit schriftlich vom Kindergartenbesuch abmelden.

(6) Das Kind wird aus dem Kindergarten mit dem Schuleintritt, spätestens jedoch mit Ende des Kindergartenjahres, in das die Vollendung des siebenten Lebensjahres fällt, entlassen.

8. Norz, Karin (2006): Berufliche Integration von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine qualitative Befragung „sonst bist dein lebtage ein Dodel“, URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/norz-integration.html>, 5

3.2.1 Integration

Das Wort Integration stammt vom lateinischen "integratio" und heißt "Herstellung zu einem Ganzen".

Mit Integration wird die gemeinsame Teilnahme von behinderten und nicht behinderten Menschen in der Gesellschaft gesehen. Doch bereits die Differenzierung in "behindert" und

"nicht behindert" bedeutet eine Kategorisierung der Menschen und verkörpert somit Diskriminierung und Ausgrenzung.

Bereits durch die Sprache - behindert und nicht behindert - die einen und die anderen - kommt das Gefühl von zwei unterschiedlichen Gruppen, einer Trennung auf. Hinz spricht hier von einer "Zwei-Gruppen-Theorie", wo es gilt durch aufeinander Zugehen Grenzen zu durchbrechen und Barrieren abzubauen.

Integration bedeutet nicht eine Anpassung an die Normen unserer Gesellschaft, sondern vielmehr ein aufeinander Zugehen von Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung. (vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/abram-theoriediskussion-dipl.html>, Abfrage Mai 2006)

9. Schnell, Irmtraud (2006): Wir haben damals übermorgen angefangen - sind wir schon im Heute gelandet? In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 02/2006, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=19&reporeid=23>, 1 - 33

Irmtraud Schnell: Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? [1]

Im Hinblick auf die gleichberechtigte Wahrnehmung und Anerkennung von Menschen mit Behinderung im gesellschaftlichen Leben hat das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung eine Schlüsselrolle inne. Deshalb setzten sich seit Ende der 60er Jahre vor allem Eltern von Kindern mit Behinderung für ein alltägliches Miteinander von jungen Menschen ein und lösten damit eine Bewegung aus, die als eine der neuen sozialen Bewegungen zu betrachten ist. Der Beitrag zeichnet die vielfältigen Entwicklungen im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs, in der Rechtsprechung wie in der schulischen Praxis nach. Zum Ende werden Handlungsnotwendigkeiten heute erwogen.

Autorin: [Irmtraud Schnell](#)

Abstract: Im Hinblick auf die gleichberechtigte Wahrnehmung und Anerkennung von Menschen mit Behinderung im gesellschaftlichen Leben hat das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung eine Schlüsselrolle inne. Deshalb setzten sich seit Ende der 60er Jahre vor allem Eltern von Kindern mit Behinderung für ein alltägliches Miteinander von jungen Menschen ein und lösten damit eine Bewegung aus, die als eine der neuen sozialen Bewegungen zu betrachten ist. Der Beitrag zeichnet die vielfältigen Entwicklungen im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs, in der

Rechtsprechung wie in der schulischen Praxis nach. Zum Ende werden Handlungsnotwendigkeiten heute erwogen.

Stichworte:

URL: www.inklusion-online.net/index.php?menuid=19&reporeid=23

Ausgabe: 02/2006

Inhaltsverzeichnis

1. Wo stehen wir also heute?
2. Die 70er Jahre
3. Die 80er Jahre
4. Die 90er Jahre bis heute
5. Literatur

–

Zur Geschichte der Auseinandersetzungen um schulische Integration in der BRD – Betrachtungen auf dem Hintergrund des aktuellen Standes gemeinsamen Lebens und Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung

Es ist notwendig, eine Bildung für alle zu erreichen, die auf den Prinzipien der vollen Teilhabe und Gleichberechtigung basiert. Bildung spielt eine Schlüsselrolle für die Zukunft eines jeden Menschen, sowohl aus persönlicher als auch aus sozialer und beruflicher Sicht. Das Bildungssystem muss daher die Hauptrolle spielen um eine persönliche Entwicklung und soziale Einbeziehung zu sichern, die Kindern und Jugendlichen erlauben wird so unabhängig wie möglich zu sein. Das Bildungssystem ist der erste Schritt zu einer einbeziehenden Gesellschaft“

(Deklaration von Madrid des European Disability Forum 2003).

„ Unter dem Leitbegriff der Integration sind während der letzten beiden Jahrzehnte in der bildungspolitischen Entwicklung die Wege zu einer verbesserten pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Sondereinrichtungen zunehmend problematisiert worden. Sonderbetreuung, -förderung und -zuwendung werden von vielen behinderten Menschen und ihren Angehörigen nicht als hilfreich, sondern als Ausgrenzung empfunden und deshalb abgelehnt; gerade im Bereich der Bildung wird erwartet, daß durch Öffnung der allgemeinen Einrichtungen für Behinderte eine differenzierte zwischenmenschliche und interkulturelle Wahrnehmung ermöglicht wird“

(Vierter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation 1998)

Sowohl die Erklärung auf europäischer Ebene als auch der nationale Bericht – damit greife ich nur zwei von vielen ähnlichen Äußerungen heraus – beschreiben die Schlüsselrolle des alltäglichen Miteinanders von jungen Menschen mit und ohne Behinderung im Hinblick auf die gleichberechtigte Wahrnehmung und Anerkennung von Menschen mit Behinderung im gesellschaftlichen Leben. Im wissenschaftlichen und mancherorts auch im bildungspolitischen Diskurs, in der Rechtsprechung wie in der schulischen Praxis ist das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung [\[2\]](#) als akzeptierte Möglichkeit nicht mehr weg zu denken. Aber: Entwickelt es sich weiter oder bleibt es in einer Art Alibi-Funktion stecken?

Der Beitrag versucht, die vielfältigen Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen nachzuzeichnen. Zuerst richte ich den Blick auf den derzeitigen Stand gemeinsamen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland, der die Diffusität der bildungspolitischen Aktivitäten und der fachlichen Diskussion zeigt [\[3\]](#) , aber auch gegenwärtige Trends widerspiegeln soll. Sodann gehe ich der Frage nach, wie die heutige Situation schulischer Integration im Zusammenhang mit ihrer Entwicklung und den entsprechenden Auseinandersetzungen einzuschätzen ist [\[4\]](#) . Zum Ende erwäge ich Handlungsnotwendigkeiten heute. Es wird deutlich werden, wie sehr die Politik für Kinder und Jugendliche mit Behinderung abhängt von allgemeingesellschaftlichen Diskursen.

1 Wo stehen wir also heute?

a) Bildungspolitische Entwicklungen

Entscheidend ist, ob die Möglichkeiten gemeinsamen Lernens Eingang in die allgemeinpädagogische Diskussion gefunden haben und so für die Bildungspolitik von Belang werden. Integrationspädagogik bzw. Inklusive Pädagogik kann also nicht unabhängig von der Situation in deutschen Schulen überhaupt betrachtet werden.

Gleichermaßen beachtet werden muss die gegenwärtige gesellschaftliche Lage, insbesondere die gesellschaftliche Wahrnehmung von differenten Menschen und Lebensstilen, die, im Unterschied zum Beginn der Auseinandersetzungen um Gemeinsamkeit in der Schule und dementsprechende notwendige Reformen von Entsolidarisierung geprägt ist (vgl. hierzu z.B. die Ausführungen von Deppe-Wolfinger zu Integration und Solidarität 2002 und 2006), wie sie einer neo-liberalen Programmatik (vgl. Deppe-Wolfinger 2004) entspricht, die eine globalisierte Wirtschaft mit ihren veränderten Standards und die Reduzierung des Bedarfs an Arbeitskräften in den Industrienationen abbildet. Die marktwirtschaftliche Verformung des Bildungssystems führt u.a. das Prinzip des Wettbewerbs in das Bildungssystem ein, das

allerorten vom Kindergarten bis zur Universität die Konzentration auf den „output“ richten soll – die Prozesse innerhalb der Bildungssysteme, die mit Reifung und daher mit Entschleunigung zu tun haben sollten, kommen so unter Druck.

Der Stand der Entwicklung gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung unterscheidet sich erheblich von Bundesland zu Bundesland.

Dass es nicht fachliche Bedenken sein können, durch die sich die unterschiedliche Entwicklung schulischer Integration begründen ließe, erweist sich bei der Betrachtung der KMK-Statistik (kmk.org, vgl. auch Schnell 2006).

Alle Länder vermeiden, sich offen von schulischer Integration zu verabschieden. Geändert hat sich dennoch die Situation insofern, als es überall Eltern gibt, die darauf bestehen, dass ihrem Kind mit Behinderung die Gemeinsamkeit mit anderen ermöglicht wird, Pädagog(inn)en, die auf die Kooperation von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik nicht mehr verzichten wollen und Wissenschaftler(innen), die, sowohl bei der aktiven Beratung von Eltern, Kindern und Jugendlichen und in der Schulentwicklung, als auch bei der Durchdringung inklusiven Geschehens und seiner Voraussetzungen weiter vorankommen.

b) Integrationsentwicklungen

Kennzeichnend sind nach meinem Überblick auf der Positivseite:

- Schulische Integration ist rechtlich anerkannt, allerdings ohne in der Sonderbeschulung eine Benachteiligung zu erkennen
- Die Behindertenbewegung hat erreicht, dass z.B. Gleichstellungsgesetze in Bund und Ländern erlassen wurden
- Die Empowerment-Bewegung hat Einfluss auf pädagogische Konzepte und Institutionen sowie Organisationen genommen
- Die Debatte um „Integration“ und „Inklusion“ und die Diskussion um integrative Bildung und Didaktik sowie um ein die neuen Entwicklungen einbeziehendes Professionsverständnis kommt im Kreis der Integrationsforscher/innen und darüber hinaus voran
- Die Heterogenität von Lerngruppen wird zunehmend und deutlicher Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik
- Und auf der anderen Seite:
- Der geringe und abnehmende Anteil der Schülerinnen und Schüler mit so genannter geistiger Behinderung, die Regelschulen besuchen, insbesondere auf der Sekundarstufe I
- Haushaltsvorbehalte in den gesetzlichen Regelungen aller Länder
- Das Aussparen des Schulalters in allen Landesgleichstellungsgesetzen

- Der Abbau der Ressourcen im Bildungswesen insgesamt, aber insbesondere bei der integrativen Unterstützung
- Die Kürzung der Fortbildungs- und Beratungsangebote für Lehrer/innen und Eltern in allen Bundesländern
- Das nicht mehr erkennbare Eintreten der Bildungspolitik für schulische Integration
- Das Ignorieren der Erfolge schulischer Integration und ihrer möglichen Impulse für Schulentwicklung durch zuständige Kultusministerien
- Die einseitige Orientierung an der Förderung der so genannten Elite, verstärkt seit 2000, einhergehend mit der Untätigkeit gegenüber Mädchen und Jungen mit Schulleistungsschwächen
- Die Stagnation des öffentlichen Interesses am Thema „Schulische Integration“ sowie am Thema „Soziale Benachteiligung“
- Die Distanz der Fachdisziplinen
- Das weiterhin relativ unvermittelte Nebeneinander von Bemühungen um die Weiterentwicklung von Integrationspädagogik in der Allgemeinen Pädagogik und in der Sonderpädagogik.

c) Hintergründe

Vermutlich dürfen immer noch nicht die Subkulturen unterschätzt werden, die im Zusammenhang vorhandener Sonderschulplätze, des Angebotes an Ausbildungsstätten, der Stellungnahmen von Fachverbänden auf der jeweiligen Landesebene, der stärkeren bzw. schwächeren Kraft der Elternbewegung entstehen sowie eine Politik der Landesregierungen, die diesen Subkulturen folgt [\[5\]](#) .

Im Vergleich zu den 80er Jahren und zum Anfang der 90er Jahre, in denen das gesamte System der Sonderpädagogik durch die Auseinandersetzung mit schulischer Integration eine erhebliche Irritation erfuhr, scheint heute das Sonderschulsystem wieder zu erstarken. Politiker/innen, Vertreter/innen von Organisationen für Lehrkräfte und andere Personen des öffentlichen Lebens sprechen seit den 90er Jahren vom Zwei-Säulen-Modell sonderpädagogischer Förderung – soll es dabei bleiben? Zuletzt haben Kronig , Haeberlin und Eckhart (Kronig/ Haeberlin/ Eckhart 2000) und Hans Wocken (Wocken 2000 und 2005) in umfangreichen Untersuchungen erneut die kritische Frage nach der Wirksamkeit der Trennung von Kindern mit und ohne Förderbedarf für die betroffene Gruppe gerechtfertigt.

Gleichwohl wächst unter Wissenschaftler(inne)n die Zahl derer, die unter dem Stichwort der Heterogenität aller Lerngruppen und aus systemisch-konstruktivistischer Sicht die Sonderpädagogik in ihrem Zusammenhang mit der allgemeinen Pädagogik beschreiben (Vgl.

z.B. Graumann 2002, Warzecha 2003, Werning/ Balgo/ Palmowski und Sassenroth 2002). Die Inklusive Pädagogik entwirft Schule und Unterricht vor dem Hintergrund der Verschiedenheit aller Kinder in vielfältiger Hinsicht (vgl. z.B. Sander 2002 und 2004, Hinz 2004 und Schnell/ Sander 2004). Vielfach wird überdies und völlig unabhängig von der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher der Bedarf des allgemeinbildenden Schulwesens an notwendigen Veränderungen beschrieben. Die Kritik, auch die der Kultusbehörden, fordert die Berücksichtigung der Vielfalt der Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und eine Individualisierung des Unterrichts, freilich ohne das Kernstück der Individualisierung, nämlich die Bewertung der Leistungen entlang des individuellen Fortschritts und die erforderliche individuelle Lernbegleitung einzuplanen oder gar umzusetzen. Hier zeigt sich die Abstinenz der Kultusminister/innen gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs, die der Integrationsbewegung häufig genug zu schaffen machte und die ein Problem der Bildungspolitik an sich zu sein scheint (vgl. z.B. Kienel / Wunder 2002) [\[6\]](#) : Nach meinem Überblick sind es nicht viele Wissenschaftler/innen, die die Aktivitäten der Kultusbürokratie im Hinblick auf die Tabuisierung der Schulsystemfrage oder auf schulformbezogene Bildungsstandards begrüßen. Erwachsene Menschen mit Behinderung klagen selbst ihre Gleichstellung ein. Sie haben einen Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik eingeleitet. Das Forum behinderter Juristinnen und Juristen hat erheblichen Anteil am Zustandekommen des Bundesgleichstellungsgesetzes. Allerdings wurden, so eine Kritik an den Vorbereitungen dazu, die Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht in gleichem Maße aufgenommen wie die von Menschen mit anderen, z.B. körperlichen Beeinträchtigungen. Die Landesgleichstellungsgesetze bieten Grundlagen zu Abkommen mit verschiedenen Gremien und Organisationen, die zu mehr Barrierefreiheit führen können. Der schulische Bereich jedoch ist in allen Landesgleichstellungsgesetzen ausgespart; der Paradigmenwechsel erreicht die Schule also nicht – logisch verständlich im gegliederten Schulsystem; geht es doch in der Schule nicht nur um Gleichstellung aller Kinder und Jugendlicher, sondern mindestens im gleichen Maße um die Zuordnung einzelner Schülerinnen und Schüler zu späteren gesellschaftlichen Positionen. Die Logik der Gleichstellung aller Menschen und ihrer Gemeinsamkeit konnte sich offensichtlich nicht gegen den Wettbewerbsdruck um die besseren Plätze durchsetzen.

Hier zeigt sich ein großer Unterschied zu den 70er und 80er Jahren. Nachdem in der Bundesrepublik Ende der 60er Jahre die Restauration vom lebendigen Interesse an der Demokratie und am Gemeinwesen in Frage gestellt worden war, wurde hierarchischen

Ordnungen und Vorrechten einzelner gesellschaftlicher Gruppen die Gleichberechtigung aller entgegengesetzt. Insbesondere Minderheiten – Frauen gehörten übrigens dazu – erfuhren eine Aufwertung ihres gesellschaftlichen Status. Die Idee, dass Bildung ein Bürgerrecht darstelle, bezog alle Bevölkerungsgruppen ein. Dass auf dem Hintergrund des Bürgerrechts auf Bildung Bildungsangebote ausgeweitet wurden, kam der Wirtschaft entgegen, die nach dem Bau der Berliner Mauer unter einem Mangel an Arbeitskräften litt.

Gemessen an den Vorstellungen der Integrationsbewegung in den 70er und 80er Jahren, sind wir also keinesfalls im Heute gelandet. Im Gegenteil: Nach Jahren der Zunahme gemeinsamer Unterrichtung droht seit einigen Jahren mancherorts der Gedanke der Gemeinsamkeit im Gewühl der gegensätzlichen gesellschaftlichen Orientierungen zu ersticken. Ich werde versuchen, die Fragen nach den Ursachen dafür im Hinblick auf die verschiedenen Akteure zu beantworten. Glücklicherweise verläuft Geschichte, also auch die bildungspolitische und gesellschaftliche Veränderungen nicht eindimensional – das wird deutlich, wenn wir die vergangenen dreieinhalb Jahrzehnte nacheinander betrachten.

2 Die 70er Jahre

Der gesellschaftliche Wandel spiegelte sich Ende der 60er Jahre in der *erziehungswissenschaftlichen Diskussion* wider, die sich nun erstmals nach dem Ende des Krieges an internationale Entwicklungen anschloss. Hatte z. B. Huth 1961 (21) noch behauptet, dass nur innerhalb einer bestimmten Schwankungsbreite der Begabungshöhe erzieherische Beeinflussung möglich sei und eine „scharfe Auslese“ gefordert, sprach Erdmann 1968 für den Deutschen Bildungsrat vom „Zusammenwirken der Faktoren, durch die Begabung zustande kommt und sich entwickelt“ und dass die „richtig angelegten Lehr- und Lernprozesse selbst entscheidende Bedeutung besitzen“ (Erdmann 1968, 6). Untersuchungen wie die von Elfriede Höhn zeigten die Fehlerquote bei der „Auslese“ in Schulen [\[7\]](#). Die bislang eher medizinisch orientierte Betrachtung von Entwicklungsverläufen bei jungen Menschen wechselte von der Defizitorientierung zur Wahrnehmung von Kompetenzen und Kompetenzprofilen. Eine Folge des Wandels waren die Debatte um die Grundschulreform, die die Perspektive vom schulreifen Kind zu einer Schule, die unterschiedliche Lernausgangslagen von Kindern in ihr pädagogisches Handeln aufnehmen müsse und die Diskussion um die Gesamtschule, die verschiedene Begabungen besser berücksichtigen könne als das gegliederte Schulsystem. [\[8\]](#) In der Gesamtschule sollten auch Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensbesonderheiten lernen können. *Grundschulreform und Gesamtschuldebatte* lösten in den 70er Jahren heftige

Kontroversen zwischen dem Arbeitskreis Grundschule, der sich schon Ende der 60er Jahre für schulische Integration ausgesprochen hatte [\[9\]](#) , und zwischen Gesamtschulbefürwortern, also Vertreter/innen der Allgemeinen Schule, auf der einen Seite und dem Verband Deutscher Sonderschulen (heute vds) auf der anderen Seite aus, denn der Bundesverband hatte sich vor allem dem Auf- und Ausbau der Schule für Lernbehinderte verschrieben – sein Vorsitzender Prändl z.B. beharrte in der Auseinandersetzung mit dem Vorsitzenden des Arbeitskreises Grundschule Erwin Schwartz auf einer Quote von 4 % lernbehinderter Schüler/innen, das geht jedenfalls aus einer Erwiderung von Schwartz (1978, 77 f.) hervor, und fürchtete einen Rückschlag seiner lobbyistischen Bemühungen. Der Schriftleiter der Verbandszeitschrift „Zeitschrift für Heilpädagogik“ Ulrich Bleidick schrieb noch 1973: „Wir wissen heute, welche Nachteile Sonderbeschulung mit ihren Separierungstendenzen hat: negative Selektion, Stigmatisierung, geringe Bildungsqualifikation und Verstoß gegen die Chancengleichheit im Bildungswesen“ (Bleidick 1973, 38). 1976 kritisierte er den von Muth, Kniel und Topsch herausgegebenen Materialband „Schulversuche zur Integration behinderter Kinder in den allgemeinen Unterricht“ als verspätet und lückenhaft (Bleidick 1983, 545). Rezensionen und Auswertungen von integrativen Schulversuchen hat er in der Verbandszeitschrift, die gleichzeitig eine der wichtigsten Fachzeitschriften in der Bundesrepublik war und ist, bis Ende der 80er Jahre jedoch ausschließlich dazu genutzt, seine gegenüber Gemeinsamem Lernen skeptische Position darzulegen; und Untersuchungen, die die Schule für Lernbehinderte in Frage stellten (vgl. Hildes Schmidt/ Sander 1996), wurden in der Zeitschrift für Heilpädagogik nicht entsprechend ihrer Bedeutung gewürdigt. Auf diesem Weg stützte der vds den Erhalt bzw. Ausbau des Sonderschulsystems – als *Fachverband* wog sein Argument schwer, zumal sowohl der Verbandsvorsitzende als Referent im Baden-Württembergischen Kultusministerium als auch der Schriftleiter als Inhaber eines Lehrstuhls an der Universität Hamburg über weitere Möglichkeiten der Einflussnahme verfügten.

Eltern indes ließen sich nicht von ihrem Vorhaben abbringen, ihre behinderten Kinder gemeinsam mit anderen Kindern des Wohnbezirks einzuschulen. Im Kindergarten hatte man gute Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Spielen, Lernen und Leben gemacht, diese sollten weitergeführt werden. Eltern behinderter Kinder sahen sich ob ihres Anliegens heftigen Vorwürfen ausgesetzt, z.B. dem, sie wollten die Behinderung ihres Kindes nicht wahrnehmen oder sie „versündigten sich“ an ihren Kindern, und sollten sich vielfach rechtfertigen. Eltern, deren Kinder keine Behinderung hatten, schlossen sich jedoch der Idee an, weil sie auch für ihre Kinder eine andere Art des Unterrichtens und einen höheren Stellenwert des sozialen Lernens erhofften. Die Montessori-Schule der Aktion Sonnenschein in München, von dem

Kinderarzt Theodor Hellbrügge gegründet, hatte seit 1970 gezeigt, dass die Gemeinsamkeit von Nichtbehinderten und Behinderten zum bereichernden Nutzen beider Seiten auch in der Schule zu realisieren sei. 1975 wurde in der Fläming-Grundschule in Berlin *die erste Integrationsklasse* an einer öffentlichen Schule eingerichtet. Das brachte ihr den Ruf als „Mutterschule der Integration“ ein (Muth 1988, 22). Es dauerte einige Jahre, bis auch in Westdeutschland Integrationsklassen eingerichtet werden konnten – 1981/82 in Bonn Friesdorf, die weitergeführt wurde in der Gesamtschule Bonn-Beuel [\[10\]](#) , wo 1985/86 das erste Kind mit Down-Syndrom in Deutschland eine öffentliche weiterführende Allgemeine Schule besuchte, 1982/ 83 in Königstädten-Rüsselsheim in Hessen [\[11\]](#) und seit 1983/ 84 auch in Hamburg.

Ein wichtiger Elternverband, die Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind, der das Recht auf Förderung auch für Kinder mit so genannter geistiger Behinderung durchgesetzt hatte, sah sich damals nicht in der Lage, die Bestrebungen von jungen Eltern zu unterstützen, die Sondereinrichtungen als Weg in die Isolation betrachteten und legte ihnen eher Steine in den Weg als sie zu unterstützen (vgl. Roebke Chr . 2000 und Roebke, W . 2000). Ende der 80er Jahre öffnete sich der Elternverein aber und unterstützte einzelne Eltern nachhaltig (vgl. Schnell 2002, 80).

1973 verabschiedete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates die „Empfehlung für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, die vom Ausschuss für Sonderpädagogik erarbeitet worden war. Unter dem Vorsitz von Jakob Muth waren in ihm u.a. namhafte *Wissenschaftler* (Bach, Bleidick, Heese, Möckel, Reinartz, Speck) und eine Wissenschaftlerin (Solarova) vertreten. Die Empfehlung war das erste offizielle Dokument, das der bisherigen Ansicht, die separierte Förderung behinderter Kinder bereite deren Integration in die Gesellschaft vor, das gemeinsame Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder entgegensetzte und für alle Altersstufen Konzepte entwarf, die sich an der Gemeinsamkeit orientierten. Für Eltern, Wissenschaftler/innen, Pädagog(inn)en und andere an Integration Interessierte stellte die Empfehlung einen Meilenstein dar, auf den man sich in Auseinandersetzungen berufen konnte – schließlich hatten der Bildungskommission auch Vertreter der Verwaltungen des Bundes und der Länder angehört.

Die Freie Demokratische Partei (FDP) war die erste *Partei* , die in ihrem Programm nicht nur den Ausbau des Sonderschulwesens, sondern auch gemeinsames Lernen mit anderen als schulischen Weg für Kinder mit Behinderung in ihr Programm aufnahm: „Bisher mussten viele Kinder in Sonderschulen eingewiesen werden, weil das bestehende Schulsystem nicht

anpassungsfähig genug organisiert ist. Die von der FDP geforderten Einrichtungen der Elementarerziehung und die Offene Schule werden zweifellos einen erheblichen Teil der Kinder aufnehmen können, die bisher abgesondert unterrichtet wurden... Durch regelmäßige psychologische Betreuung und durch Kontakt mit den Eltern wird versucht, möglichst viele Kinder in die Regelschule zu integrieren.... Für Kinder, bei denen auch unter verbesserten pädagogischen und organisatorischen Bedingungen eine Integration nicht möglich ist, wird es weiterhin besondere Einrichtungen geben müssen“, heißt es in den „Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik“ (FDP 1972, zit. nach Scharfenberg 1976, 119).

Es sollte aber noch bis in die 80er Jahre dauern, bis schulische Integration von Kindern mit Behinderung Thema des Wettstreits der Parteien wurde. Als Katalysator kann wohl die Partei der Grünen bezeichnet werden, die 1978 formulierte: „Die Bildungspolitik muss davon ausgehen, dass der junge Mensch verschiedene Entwicklungsstadien durchläuft und auch unterschiedliche Begabungen und Möglichkeiten mit bringt. Eine echte Lebensschule muss dieser Vielfalt gerecht werden“ (GAZ 1978, zit. nach Froemer 1982, 431) und die sich bis heute deutlich für ein einheitliches integriertes Schulwesen bis zur 10. Klasse ausspricht.

Die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) benannte erst 1989 in ihrem Grundsatzprogramm den Zusammenhang zwischen schulischer Integration und der allgemeinen Integration Behinderter in die Gesellschaft: „Wir wollen die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen, von ausländischen und deutschen, von behinderten und nicht-behinderten Kindern, damit Vorurteile und Benachteiligungen abgebaut werden“ (SPD 1989, 28). Die Christdemokraten freilich hatten schon in ihrem Grundsatzprogramm „Freiheit Solidarität Gerechtigkeit“ 1978 festgestellt: „Bei der Integration behinderter Menschen kommt der Schule eine entscheidende Rolle zu. Körperbehinderte und nach Möglichkeit auch lernbehinderte Kinder sollten gemeinsam mit Nichtbehinderten erzogen werden. So werden sie fähig, auch später als Erwachsene miteinander zu leben, Vorurteile abzubauen, Behinderte aus der Isolation herauszuholen“ (CDU 1981, zit. nach Hintze 1995, 189).

3 Die 80er Jahre

Die 80er Jahre können als das Jahrzehnt der *Schulversuche* in die Geschichte der Integrationsbewegung eingehen. Im Rückblick verstärkt sich der Verdacht, dass es nicht immer ein ernsthaftes Interesse der Bildungspolitiker/innen an der Nichtaussonderung Behinderter war, das zu Modellversuchen führten, sondern dass es vielerorts der Politik abgetrutzte Zugeständnisse waren, die auf diesem Weg der Woge der Forderung nach Integration Herr werden zu können meinte. Der Deutsche Bildungsrat hatte nämlich, im

Gegensatz zur Empfehlung, Schulversuche zur Gesamtschule einzurichten, Schulversuche zur Integration der Behinderten in die allgemeine Schule nicht für notwendig gehalten, da es keiner Schulversuche mehr bedürfe, die „empirisch beweisen müssten, dass diese Aufgabe auch zu bewältigen ist“ (Muth 1986, 124). Erfahrungen in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern und eine Reihe integrativer Schulen in der Bundesrepublik hätten, schon als die Empfehlung veröffentlicht wurde, gezeigt, „dass die Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinen Schulen möglich ist“ (a.a.O.). Lediglich die bessere finanzielle Ausstattung und besondere schulrechtliche Regelungen betrachtete Jakob Muth, der Vorsitzende der Kommission, als Gründe, die Schulversuche rechtfertigten. Dennoch stand im Zentrum vieler universitärer Institute die wissenschaftliche Forschung als Begleitung von Modellversuchen zum Gemeinsamen Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung – in Bremen, Bochum, Bonn, Berlin, Frankfurt, Hamburg, Kiel, Mainz, Saarbrücken und Würzburg. Viele Forscher/innen sahen eine Chance, gute Pädagogik einer nichtaussondernden Schule zu beschreiben und auch die bildungspolitische Ausrichtung in ihrem Bundesland entsprechend zu beeinflussen. Andere hofften, die grundsätzliche Kritik der ausgehenden 60er und der beginnenden 70er Jahre an der Aussonderung vor allem sogenannter Lernbehinderter wieder aufgreifen zu können. Die empirischen Untersuchungen der 70er und Anfang der 80er Jahre, die allesamt die Schule für Lernbehinderte als effizienten Förderort für die betreffenden Schüler/innen deutlich in Frage stellten, hatten keine bildungspolitischen Konsequenzen hervorgerufen. Auch die Schulversuche zur Integration von Kindern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Preuss-Lausitz 1981 und Reiser u.a. 1984) hatten keine Breitenwirkung erzielen können. Wäre erst einmal akzeptiert, dass Kinder mit geistiger Behinderung integriert werden können, gelte das auch für andere. Vor diesem Hintergrund ließen sich Wissenschaftler/innen auf Forschungsprojekte zum gemeinsamen Lernen ein; in großer Anzahl wurden die Anfänge gemeinsamen Lernens breit untersucht. Es kann wohl behauptet werden, dass die meisten Forscher/innen im Verlauf ihrer Begleitforschungen zu immer entschiedeneren Vertreter(inne)n gemeinsamen Lernens wurden und es bis heute sind. Ferdinand Klein , zum Beispiel, hat seinen eigenen Prozess offen beschrieben (Klein 1998).

Die Begleitforschung veränderte den Arbeitsplatz von Wissenschaftler(inne)n fundamental: Ulf Preuss-Lausitz beschrieb im Zusammenhang der Begleitung der Uckermarck-Schule, der integrativen Schule am Wohnort: „Begleitung ist vieles zugleich: *Beratung* bei der Lösung aktueller Aufgaben vor Beginn und während des Schulversuchs; *Mitwirkung* bei der *Lösung* aktueller Fragen z.B. in Fallbesprechungen, Jahrgangsrunden oder Gesprächsrunden mit

einzelnen Lehrergruppen; *Innovationshilfe* durch eigene Initiativen, beispielsweise bei Anregungen für binnendifferenzierenden Unterricht oder durch Beschlussvorlagen für Konferenzen; *Konfliktmanagement* ; *Außenvertretung* , etwa durch Darstellung des Schulversuchs in anderen Schulen, gegenüber Besuchern der Schule, gegenüber den Medien oder in öffentlichen Veranstaltungen; *Verhandlungsteilnahme* , etwa durch Teilnahme an Sitzungen der Schulleitung mit der Schulaufsicht oder mit bezirklichen Gremien; Initiierung von *Fortbildung* , beispielsweise durch das Angebot eigener Veranstaltungen in der Schule; und nicht zuletzt: *Dokumentation* und *Forschung* “ (Preuss-Lausitz 1990, 25). So ausgiebig und so nahe waren wohl manche Wissenschaftler/innen dem pädagogischen Alltag lange nicht mehr gekommen. Es komme darauf an, in diesem komplexen Aufgabenbündel „sowohl Nähe als auch Distanz zu den alltäglichen Abläufen innerhalb der Schule“ zu wahren, so Preuss-Lausitz (1990).

Die Diskussion darüber, wie und wo sie sich bei der Begleitforschung verorten sollten, im Hinblick auf ihre Auftraggeber einerseits – in der Regel die Kultusbehörde des Landes oder die Bund-Länder-Kommission – und die am Versuch Beteiligten, Eltern, Kinder und Pädagog(inn)en andererseits beschäftigte die Wissenschaftler/innen intensiv. So wurde 1986 bei den Aktivitäten zum 10jährigen Bestehen der Fläming-Grundschule, an denen viele Integrationsforscher/innen aus der ganzen Republik teilnahmen, der Beschluss gefasst, in Zukunft jährlich zusammenzutreffen, um über Forschungsfragen zu beraten. 1987, bei der ersten Jahrestagung in Frankfurt, lautete das Thema schlicht: „Was machen wir da eigentlich als Wissenschaftler?“ Helmut Reiser beklagte schon auf dieser ersten Tagung, dass die Unterstützung gering sei, offenbar auch die der Deutschen Forschungs-Gemeinschaft (DFG), für eine Form wissenschaftlichen Nachdenkens, das nach den Zweck des Forschens frage und von daher die Methoden diskutieren wolle. Gefragt schienen ihm hingegen zu sein: „ a) Erfolgskontrollen mit quantitativen empirischen Methoden und b) didaktische Beratung ohne Ausflüge ins Grundsätzliche“ (Reiser 1987, 2). Der reflexive Austausch untereinander war auch deshalb sinnvoll, weil neben ihrer Erforschung gemeinsamen Lernens und dem Eintreten für integrative Entwicklungen fast alle Wissenschaftler/innen nach wie vor Sonderpädagog(inn)en ausbildeten, die überwiegend zukünftig in Sonderschulen arbeiten würden – die Ansprüche konnten kaum gegensätzlicher sein [\[12\]](#) .

In der bildungspolitischen Auseinandersetzung kreisten die Argumente nach wie vor um Sinn und Effekte von schulischer Integration einerseits und von Sonderschulen andererseits. In die Auseinandersetzung wurden zunehmend die *Parteien* einbezogen, da bei Ablehnungen des Regelschulbesuchs für ein Kind mit Behinderung jeweils eine breite Öffentlichkeit hergestellt

werden konnte – am Beispiel Harry Rempts in Freiburg (Baden-Württemberg) besonders deutlich: Nach dem Besuch des Kindergartens sollte Harry, ein Junge mit Down-Syndrom, mit den anderen Schulneulingen am Wohnort in die Grundschule eingeschult werden. „Ganz Freiburg will es“, titelte die Badische Zeitung. Gegen den Willen aller Beteiligten vor Ort, von den anderen Eltern am Wohnort bis zum Stadtparlament, gegen Einsprüche vieler Einzelpersonen, Gremien und Organisationen, z.B. der Lebenshilfe – Harrys Eltern hatten um Unterstützung gebeten – und angesichts bundesweiter Berichterstattung, z. B. in DIE ZEIT: „Harry darf nicht“ und in BILD setzte das Kultusministerium durch, dass Harry die Schule für Geistigbehinderte besuchte. Welche Auswirkungen solcher Art Scheitern von Eltern und ihrem Umfeld an behördlicher Willkür auf das politische Bewusstsein hatte, lohnte eine gründliche Analyse. In einer Rundfunksendung sagte Jakob Muth : „Was mir in Freiburg deutlich geworden ist, bei der ungeheuer breiten Zustimmung der ganzen Region zur Eingliederung des Kindes Harry Rempt in eine allgemeine Klasse, lässt sich nur auf eine Formulierung bringen: Dort sind erwachsene demokratische Bürger entmündigt worden, indem die Kultusbürokratie gegen ihre Auffassung Stellung bezogen hat“ (Muth 1988). Harrys Eltern wurde in der Auseinandersetzung vorgeworfen, ihnen läge lediglich an der sozialen Integration ihres geistig behinderten Kindes und nicht an seiner (kognitiven) Förderung, die in der Sonderschule besser geleistet werden könne [\[13\]](#) (Schnell 2002).

In fast allen Bundesländern kämpften *Eltern* immer wieder darum, dass ihr Kind mit Behinderung eine Regelschule besuchen könne, und Parteien waren zur Stellungnahme aufgefordert. So geriet schulische Integration immer stärker zu einem Thema, zu dem Parteien, zum Beispiel auch in Wahlversammlungen vor Landtagswahlen, Farbe bekennen mussten. 1985 übertrugen im Saarland die Wähler/innen der SPD die Regierungsverantwortung nach mehreren Jahrzehnten der Regierung durch die CDU. Im Vorfeld hatte der designierte Kultusminister Breitenbach aus seiner Bereitschaft keinen Hehl gemacht, im Bildungsbereich Neuerungen einführen zu wollen. 1986 war das Saarland dann das erste Bundesland, in dessen Schulgesetz festgehalten wurde, dass „der Erziehungs- und Unterrichtsauftrag der Schulen der Regelform grundsätzlich auch die behinderten Schüler“ (SchOG) umfasse. Es folgte der Regierungswechsel zur SPD in Schleswig-Holstein, wo alsbald ein ähnliches Schulgesetz zur Anerkennung schulischer Integration führte. Damit soll nicht gesagt sein, dass die SPD schulische Integration zuverlässig weiterentwickelte; „sicherer“ waren Koalitionen zwischen SPD und Grünen. Das lässt sich ablesen an den Regierungen bzw. Koalitionsverhandlungen, die schulgesetzliche Regelungen zur Integration erließen:

SPD

1986 Saarland

1990 Schleswig-Holstein

SPD/ GRÜNE/ AL

1990 Berlin SPD/ AL

1991 Brandenburg SPD/ Bündnis 90

1992 Hessen SPD/ Die Grünen

1994 Niedersachsen SPD/ Bündnis 90/ Die Grünen

1995 Nordrhein-Westfalen SPD/ Bündnis 90/ Die Grünen

1996 Sachsen-Anhalt SPD/ Bündnis 90/ Die Grünen

1997 Hamburg

sonstige Koalitionen

1994 Bremen SPD/ Grüne und FDP

1996 Mecklenburg-Vorpommern CDU/ SPD

Rheinland-Pfalz SPD/ FDP

Baden-Württemberg CDU/ FDP

CDU

1999 Sachsen

2002 Thüringen

CSU

(2003)

So verzagt die Schulgesetze mit ihren Haushaltsvorbehalten formuliert sind, sie erregten jeweils erhebliches Aufsehen bei Eltern und anderen bildungspolitisch Interessierten und wurden als politischer Erfolg gewertet. Der unverdrossenen Arbeit der *Eltern* behinderter und nichtbehinderter Kinder war es zu verdanken, die Öffentlichkeit schufen, wenn im Einzelfall das Recht auf Gemeinsamkeit nicht berücksichtigt wurde, sich mit einzelnen Politiker(inne)n auseinandersetzten, die Klage führten, um zu ihrem Recht zu gelangen und die sich vor allem zusammengefunden hatten in der Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder“, die, nachdem Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre einzelne Elterninitiativen untereinander Kontakt aufgenommen hatten, 1985 als Elterninitiative auf Bundesebene gegründet wurde [\[14\]](#) . Weil zu dieser Elternbewegung auch Eltern nichtbehinderter Kinder gestoßen waren, wurde sie durchaus als pädagogische Bewegung wahrgenommen, von der Anstöße zu einem veränderten Unterricht und Schulleben ausgingen.

Auch die *Organisationen der Lehrkräfte* blieben von den intensiven Auseinandersetzungen der 80er Jahre nicht verschont. Vor allem im Fachverband vds brodelte es, weil integrative Bemühungen nach wie vor bestenfalls ignoriert wurden. Nachdem der Vorsitzende bei einer Veranstaltung, bei der der Bundesbildungsminister Engholm sich für schulische Integration eingesetzt hatte, von der „Italienischen Seuche“ gesprochen hatte [\[15\]](#) , zogen sich verschiedene Wissenschaftler von der aktiven Mitarbeit im Verband zurück. Ohnehin standen die kritischen Anfragen junger Wissenschaftler an die Schule für Lernbehinderte im Widerstreit mit der offiziell vertretenen Verbandsmeinung, so dass kaum jemand im Zusammenhang der Unterstützung von Gemeinsamem Lernen in den vds irgendwelche Hoffnungen setzte. Allein der hessische Landesverband hatte schon 1982 einen Antrag verabschiedet, in dem es hieß, die Diskussion Integration und/ oder Sonderschule dürfe nicht auf der Ebene „Institution ja oder nein“ geführt werden, sondern müsse der Frage nachgehen, wie Behinderte am vielfältigsten gefördert werden können: „Wenn Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam lernen sollen, so müssen alle Betroffenen gemeinsam eine neue Schule konzipieren und praktizieren“ (Zitzlaff 1984, 625) [\[16\]](#) .

Da die GEW in ihrem bildungspolitischen Programm von 1977 „Fördern statt Auslesen“ als „pädagogisches Prinzip im Primarbereich“ [\[17\]](#) festgelegt hatte, und 1980 gefordert hatte, die Grundschule solle allmählich zur Schule für alle Kinder umgewandelt werden [\[18\]](#) , ergab sich das Engagement für das Gemeinsame Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder in Form von Kongressen, Veröffentlichungen und Finanzierung von wissenschaftlichen Gutachten und die Unterstützung des Elternwunsches nach schulischer Integration logisch; die Initiative zur Schule für alle war von der Fachgruppe Grundschule in der GEW ausgegangen, einzelne Mitglieder der Fachgruppe der Sonderpädagog(inn)en hatten sich anfangs schwer mit dem Aufgehen in der allgemeinen Schule getan. Aber auch in der GEW insgesamt bedurfte es weiterer Diskussionen, bis in Beschlüssen die Integrationsfähigkeit, die das Kind unter Beweis zu stellen hatte [\[19\]](#) , von der Integrationsfähigkeit der Schule abgelöst wurde [\[20\]](#) .

In seinen zehn Thesen zur Integration formulierte Jakob Muth – er war, im Gegensatz zu anderen Mitgliedern des Ausschusses Sonderpädagogik, zum Beispiel Ulrich Bleidick, seinem Engagement für „weitmögliche Integration“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974,) beharrlich treu geblieben – worauf die sich in den 80er Jahren deutlich verstärkende Integrationsbewegung berief. Die erste These beginnt mit den Worten: „Integration ist ein Grundrecht im Zusammenleben der Menschen...“ (Muth 1992, 185).

4 Die 90er Jahre bis heute

Der Blick richtete sich von West nach Ost und umgekehrt. Die ersten Jahre des Jahrzehnts waren Regierungen und Organisationen damit beschäftigt, die unterschiedlichen Lebensverhältnisse, auch im Bildungsbereich, wahrzunehmen und Veränderungsprozesse, leider nur einseitig und in den östlichen Ländern, in Gang zu setzen. Unzählige Sitzungen wurden zum Beispiel damit verbracht, Ausbildungsgänge der DDR den westlichen Besoldungstabellen zuzuordnen. Für viele Lehrkräfte stand die Frage des beruflichen Überlebens im Vordergrund, andere sahen und nutzten die Chance zur pädagogischen Erneuerung, die im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen überwiegend in Sonderschulen gesehen wurde. Ich erinnere mich an eine gemeinsame Sitzung von GEW, Lebenshilfe und vds, in der wir berieten, wie die Lebenshilfe in den östlichen Ländern dazu beitragen könnte, dass die neu zu gründenden Sonderschulen für Kinder mit geistigen Einschränkungen wenigstens neben bestehende Grundschulen gebaut wurden. Marianne Birthler, die erste Kultusministerin in Brandenburg, setzte auf die Anerkennung und die Gemeinsamkeit aller jungen Menschen und erließ alsbald umfassende Regelungen für das Gemeinsame Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, die ein entsprechendes Beratungs- und Fortbildungssystem umfassten. Die umfängliche wissenschaftliche Begleitung übernahmen Jutta Schöler, Peter Heyer und Ulf Preuss-Lausitz (vgl. Heyer/ Preuss-Lausitz und Schöler 1997).

Wie „gute Schule“ zu definieren und zu gestalten sei, war seit Mitte der 80er Jahre Thema in der Erziehungswissenschaft, allerdings ohne Schüler/innen mit Behinderung in die Fragestellung mit einzubeziehen. 1993 erschienen von sonderpädagogischer Seite drei Werke, die die Bewältigung von Verschiedenheit in der Gleichberechtigung als pädagogische Herausforderung in der integrativen, der Koedukationspädagogik und in der Interkulturellen Erziehung begründeten. Schulische Integration wurde von der Autorin und den Autoren in den Zusammenhang der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993 und Preuss-Lausitz 1993) bzw. der „Pädagogik der Heterogenität“ (vgl. Hinz 1993) gestellt. Es sollte aber noch Jahre dauern, bis zum Beispiel Norbert Wenning Heterogenität als Leitprinzip der Erziehungswissenschaft einforderte (Wenning 2004).

Die Schulversuche zur Integration mitsamt den Schülerinnen und Schülern waren im Westen mittlerweile in die Jahre gekommen. Dass die Verschiedenheit von Schüler(inne)n auch in der Sekundarstufe bewältigt werden könne, war inzwischen unumstritten, wenn auch zahlreiche

Regelungen in weiterführenden Schulen die Berücksichtigung individueller Lernprozesse erschwerten. Die Hamburger Studie von Almut Köbberling und Wilfried Schley zeigt, dass schulische Integration Behinderter viele Impulse zur Schulentwicklung an Gesamtschulen geben kann (Köbberling und Schley 2000). In den 80er Jahren war, auch im Kreis der Integrationsforscher/innen, heftig diskutiert worden, ob schulische Integration in der Sekundarstufe weiter geführt werden sollte und wie sie sich in der Pubertätsphase auswirken werde. Die Hamburger Studie ergab auch hier, dass die Auseinandersetzung mit den sich gruppierenden Mitschüler(inne)n die Schüler/innen mit Behinderung stark fordert und sie in diesem Prozess auf verlässliche Unterstützung angewiesen sind, dass aber das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse letztlich bleibt (Köbberling 1998). Ein weiterer und bislang in der Bundesrepublik einmaliger Schulversuch startete 1993 in Hamburg, die Integrativen Regelklassen. Grundschulen in Sozialen Brennpunkten, die sich als nichtetikettierende und nichtaussondernde Grundschulen zu verstehen bereit waren, erhielten eine zusätzliche systembezogene personelle Zuweisung von einer halben Stelle pro Klasse. Mit diesem Versuch sollte bewiesen werden, dass schulische Integration und zieldifferentes Lernen auch in sozial nicht ausgelesenen Milieus gelingen könne – der Integrationsbewegung war wiederholt vorgeworfen worden, sie vertrete nur die Anliegen von gutbürgerlichen Eltern. Die Ergebnisse des Schulversuchs lösten Diskussionen aus, waren doch die Lernentwicklungen der Kinder nicht so verlaufen, dass die Integrativen Regelklassen ihre kompensatorische Funktion im Vergleich zu anderen Klassen unter Beweis stellen konnten. Der Konflikt drehte sich um die Frage, ob gemeinsamer Unterricht aller Kinder nur dann als erfolgreich bezeichnet werden könne, wenn er die kompensatorische Aufgabe erfülle, also die Kinder mit Abweichungen an die hypothetische Durchschnittsnorm herañführe – was, wie Hans Wocken (2000 und 2005) u.a. (z.B. Tent 1991; Kronig/ Haeberlin und Eckhart 2000) zeigten, die Sonderschule auch nicht zu leisten vermag –, oder ob die Möglichkeit zum gemeinsamen Lernen aller Kinder eines Schulbezirks an sich als Erfolg zu betrachten sei – gemäß der Integration Behinderter als „moralische Maxime“ (Hinz u.a.)

Die „Integrationseltern“ der ersten Jahre befassten sich nun schon mit den Fragen, wie die Gemeinsamkeit Behinderter und Nichtbehinderter im beruflichen Leben bzw. der Vorbereitung darauf eingeleitet werden könne und welche Möglichkeit des Wohnens anzustreben sei. Eltern sind immer wieder von Neuem gefordert, Wege zu bahnen.

Im schulischen Bereich wuchs die Zahl der Schüler/innen mit Behinderung in allgemeinen Schulen an; seit 1999 wird darüber von der KMK auch Buch geführt. Das entspricht nicht zuletzt der „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der

Bundesrepublik Deutschland“, die von der Kultusministerkonferenz 1994 verabschiedet wurde (Kultusministerkonferenz 1994) und in deren Vorwort gesagt wird, dass sonderpädagogische Förderung zunehmend in Allgemeinen Schulen stattfinden solle und die Sonderpädagogik sich gegenüber der Allgemeinen Pädagogik in einem subsidiären Verhältnis zu verstehen habe – noch eindeutiger Formulierungen hätten dem Beschluss der KMK wohl mehr Wirksamkeit verleihen können. Aber die Richtung war ausgesprochen und fand ihre Entsprechung in der vielerorts deutlich zunehmenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in allgemeinen Schulen. Eine weitere wichtige Weichenstellung war die Überwindung der Begriffe „Behinderung“ und „Sonderschulbedürftigkeit“, die mit der am Kind festgemachten defizitorientierten Diagnose schon die entsprechende schulische Einrichtung verbanden. Stattdessen soll jetzt in einer „Kind-Umfeld-Diagnose“ (vgl. auch Sander 2003) der „sonderpädagogische Förderbedarf“, der „Förderschwerpunkt“ und der entsprechende „Förderort“ festgestellt werden. Damit ist für die Sonderpädagogik „Förderung“ ein zentraler Begriff geworden – auf Kosten anderer, z.B. „Bildung“, wie Monika Vernooij (2006) feststellt.

Mit dem Jahr 1994 verbinden sich nicht nur in Deutschland Erwartungen an eine Weiterentwicklung des gemeinsamen Lernens. Die internationale Konferenz der UNESCO in Salamanca verabschiedete eine Erklärung, in der als Leitprinzip festgestellt wird, dass Schulen **alle Kinder** , unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschliessen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. Diese Bestimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme“ (Salamanca-Erklärung 1996). Auch in europäischen Gremien wurden verschiedene Erklärungen verfasst, die die Bedeutung gemeinsamen Lernens betonten und Projekte angestoßen, die schulische Integration in der Lehrerauf- und -fortbildung verankern sollten (vgl. Hausotter 1998 und Oertl 1998).

Ein Schwerpunkt der Diskussion in der wissenschaftlichen Sonderpädagogik sowie der bildungspolitischen Planung war die Einrichtung Sonderpädagogischer Förderzentren (vgl. Wocken 1999 und Sander 1995). Von ihnen versprachen sich die einen, dass sich Sonderschulen an der Etablierung einer Schule für alle beteiligen würden, andere versprachen sich genau das Gegenteil, nämlich die Stabilisierung der Sonderschulen, wieder andere versprachen sich beides. Entsprechend unterschiedlich fielen die Verordnungen zur

Errichtung Sonderpädagogischer Förderzentren in den Bundesländern aus: Vom Austausch des Türschildes an einer Sonderschule über die Förderzentren in Schleswig-Holstein, die im Schulbezirk die Kinder mit Beeinträchtigungen sowohl in der Sonderschule als auch in den allgemeinen Schulen unterrichten, über die Beratungs- und Förderzentren in Hessen, die durch Beratung in Grundschulen den Lernort allgemeine Schule erhalten sollen, also präventiv arbeiten, bis zu Förderzentren im Saarland, die mit Personal aller Fachrichtungen ausgestattet, die integrative Unterstützung in den allgemeinen Schulen eines Landkreises leisten sollen und bis zu den Förderzentren in Bremen, deren Personal die Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen, im Verhalten und in der Sprache in Grund- und Sekundarschulen unterstützen. Bislang zeigt sich, dass die separierte Förderung und die zuständige Institution sich beharrlich grundsätzlichen Veränderungen widersetzt. Nur eine eindeutige Struktur gepaart mit einer klaren politischen Ausrichtung, wie sie die Schule für Blinde und Sehgeschädigte in Schleswig als Schule ohne eigene, „stationäre“, Schüler/innen aufweist, die sich als Entwicklungs-, Ressourcen-, Beratungs- und Fortbildungszentrum versteht, ist m.E. in der Lage, dem Sog der Sonderpädagogik nach Eigenleben zu widerstehen. Sonderpädagoginnen und -pädagogen selbst waren mit der Ausweitung gemeinsamen Unterrichts für Kinder mit und ohne Behinderung zunehmend vor gänzlich neue Aufgaben gestellt. Die professionelle Weiterentwicklung war Gegenstand von Fortbildungen und grundsätzlichen Erörterungen zur sonderpädagogischen Professionalität (vgl. z.B. Reiser 1996 und 1998, Loeken 2000), in deren Zentrum nun die Kooperationsfähigkeit auf verschiedenen Ebenen gefordert wurde (vgl. auch Horster u.a. 2005). Die Bereitschaft zur Mitarbeit im gemeinsamen Unterricht konnte, nachdem schulgesetzliche Regelungen für die Integration getroffen waren, weder bei Lehrkräften der Allgemeinen Schule und erst recht nicht bei Sonderpädagog(inn)en und deren Freiwilligkeit überlassen bleiben, auch wenn sie eine günstige Voraussetzung war. Ich habe selbst erlebt, dass sich bei einzelnen Kolleg(inn)en die zuvor mit Ängsten begründete Ablehnung zu überzeugter Kooperation wandelte.

Bereitschaft von Lehrkräften wurde auch von Eltern behinderter Kinder zunehmend eingefordert. Bei Ablehnung von Schulen beschritten nun Eltern auch den Klageweg, auf dem sie sich neben dem Beweis erfolgreicher pädagogischer Integrationsarbeit auf europäische Erklärungen, aber auch auf die Änderung des Grundgesetzes in Artikel 3 berufen konnten. Vor allem in den CDU-regierten Ländern war ziendifferente Unterrichtung weiterhin nicht gestattet und führte zu Auseinandersetzungen (ziendifferent im Unterschied zu zielgleich, wenn Kinder nicht die gleichen Lernziele verfolgen konnten wie die (meisten) anderen).

Den rechtlichen Durchbruch vor dem Bundesverfassungsgericht lösten aber 1997 Eltern aus Niedersachsen aus. Weil es dort schulgesetzliche Regelungen für Integration gab und mittlerweile genügend erforscht war, dass gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, auch ziendifferentes Lernen, möglich, sinnvoll für alle und erfolgreich sei, könnten Eltern, die ihr Kind mit Beeinträchtigung in einer Regelschule einschulen wollten, nicht mehr einfach abgewiesen werden. Ablehnungen müssten zukünftig in jedem Einzelfall begründet werden. Allerdings wurde in dem Verweis auf die Sonderschule keine Benachteiligung gesehen. Das war zum Teil verständlich: Gab es doch nur im Hinblick auf Sonderschulen im Förderschwerpunkt Lernen Nachweise, dass sie ihrem Anspruch kompensatorischer Förderung nicht nachkommen können (vgl. Haeberlin u.a. 1990; Tent u.a. 1991; Bless 1995; später Wocken 2000 und 2005 und Kronig/ Haeberlin und Eckhart 2000). Bei den internationalen Vergleichsstudien (IGLU und PISA) wurde die Chance nicht wahrgenommen, die Effizienz von Sonderschulen zu untersuchen.

In den Auseinandersetzungen um den Regelschulbesuch für einzelne Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geriet das Wesen gemeinsamen Lernens, das eine Reform für Schule und Unterricht im Sinne der Wahrnehmung der auf vielfältige Weise Verschiedenen beinhaltete, vielerorts in den Hintergrund. Das löste die Kritik an der Praxis der Integration aus, die vor allem von Georg Feuser (z.B. 1995), aber auch von Andreas Hinz (z.B. 2000 und 2002) formuliert wurde und die in den beginnenden Jahren des neuen Jahrzehnts nach 2000 im Kreis der Integrationsforscher/innen zur Debatte um Inklusion führte (vgl. Sander 2002; Schnell/ Sander 2004; Geiling/ Hinz 2005; Platte/ Seitz/ Terfloth 2006).

Von dem neuen Begriff versprachen sich seine Befürworter/innen u.a., dass der Beweggrund, der zur Fürsprache gemeinsamen Lernens geführt hatte, nämlich die Nichtaussonderung von Kindern mit Schulschwäche [\[21\]](#) , wieder bewusst gemacht und der Verweis dieser Kinder auf Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungshilfe als Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen ins Blickfeld gebracht werden konnte. Inklusive Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sollten Partizipation und Lernen für alle chancengleich ermöglichen. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien hatten für alle Schüler/innen erhebliche Gerechtigkeitsdefizite des deutschen Schulsystems offengelegt und gaben zu grundsätzlichen Überlegungen zum gleichberechtigten gemeinsamen Lernen auf individuell verschiedenem Niveau Anlass, auch aus internationaler Perspektive. Die Beharrungskräfte des gegliederten Systems, zu dem die Sonderschulen als letzte Stufe gehören, scheinen jedoch gewaltig. Gleichwohl werden auch in der Allgemeinen Pädagogik die Stimmen lauter, die die Heterogenität aller Lerngruppen feststellen und Differenz und Gemeinsamkeit,

Vereinheitlichung und Differenzierung als zwar widersprüchlich, aber unhintergehbare Anforderungen an Schule und Unterricht betrachten. Die Sonderpädagogik sollte sich in diesen Diskurs einschalten. Wenn sie sich durch Disability Studies aufrütteln ließe, die nun zunehmend auch in Deutschland Eingang in die Debatte finden, könnte sie nicht umhin, ihre Überlegungen zu Inklusion und Exklusion in unserem Bildungssystem zu präzisieren und zu vertreten (vgl. Waldschmidt 2003 und 2006; Weiser 2005; Hermes/ Rohrman 2006).

Es ist an der Zeit, dass die Sonderpädagogik ihr Eigenleben aufgibt und ihre Kompetenzen in den Dienst der Allgemeinen Pädagogik stellt. Bleibt zu hoffen, dass die Sonderpädagogik so ihren Beitrag leistet, der inklusiven Schule den Weg zu bereiten.

5 Literatur

Bleidick , Ulrich: Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: ZfHP 24 (1973) 10, 824-845

Ders.: 10 Jahre Bildungsratsempfehlung und die Geschichte der „Integration“. Bericht über die Fachtagung „Schulschwache Kinder in der Grundschule – 10 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder“ in Berlin am 13./14.5.1983. In: ZfHP 34 (1983) 8, 541-552

Bma (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung) (Hrsg.): Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Vierter Bericht der Bundesregierung. Bonn 1998.

Bless , Gerard: Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Stuttgart, Wien 1995

Boban , Ines; Hinz , Andreas (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Weinheim, Basel 2004

Deklaration von Madrid des European Disability Forum 2003. In: www.madriddeclaration.org/en/dec/dec.htm (11.10.2006)

Deppe-Wolfinger , Helga: Integration und Solidarität. In: Warzecha , Birgit (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg 2002, 39-57

Dies.: Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: Schnell , Irmtraud und Alfred Sander : Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 23-40

Dies.: Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In: Forster , Rudolf (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn 2004, 244-263

Dies.: PISA und IGLU – Bildungspolitische Dimensionen aus der Sicht der Sonder- und Integrationspädagogik. In: Stechow , Elisabeth von; Hofmann , Christiane (Hrsg.): Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn 2006, 35-52

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974

Entschließung der Arbeitsgruppe “Integration oder Ausgliederung?” In: Schwartz , Erich (Hrsg.): Ausgleichende Erziehung in der Grundschule. Grundschulkongress ´69 Band 2. Frankfurt am Main 1970, 103-105

Erdmann , Karl-Dietrich: Vorwort. In: Roth , Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart 1968, 5f.

Ders.: Vorwort. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1973, 13-24

Feuser , Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995

Froemer , Fried (Hrsg.): Parteiprogramme. Grundsatzprogrammatik und aktuelle Ziele. SPD, CDU, CSU, FDP, DKP, NPD, Die Grünen. Das Parteiengesetz; Daten, Finanzen, Fakten. Leverkusen 1982

Geiling , Ute; Hinz , Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn 2005

GEW im DGB : Gewerkschaftstag 1977. Angenommene Anträge. Frankfurt 1977

Dies. : Gewerkschaftstag 1980. Angenommene Anträge. Frankfurt 1980

Dies. : Erziehung entscheidet unser Schicksal. Aufruf zur bildungspolitischen Offensive in den 80er Jahren. In: Außerordentlicher Gewerkschaftstag 1981. Frankfurt 1981

Graumann , Olga: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn 2002

Haeberlin , Urs: Die Integration von lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern 1990

Hermes , Gisela; Rohrman , Eckhard (Hg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm 2006

Heyer , Peter; Preuss- Lausitz , Ulf; Schöler , Jutta: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“

Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS), Referat für Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.). Berlin 1997

Hildeschiedt , Anne; Sander , Alfred: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein , Hans (Hrsg.): Lernen und Lernbehinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim, Basel 1996, 115-134

Hintze , Peter (Hrsg.): Die CDU-Parteiprogramme: eine Dokumentation der Ziele und Aufgaben. Bonn 1995

Hinz , Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung-Koedukation. Hamburg 1993

Ders. Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. In : Albrecht , Friedrich; Hinz , Andreas; Moser , Vera: Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin 2000 , 124-140

Ders.: Index for Inklusion. Halle 2002

Ders.: Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des "Index für Inklusion. In: ZfHP 5 (2004), 245-250

Ders.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell , Irmtraud; Sander , Alfred: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74

Huth , Albert: Was heißt Begabung? In: Huth , Albert; Scheuerl , Hans: Das begabte Kind. Ein Tagungsbericht. Rottenburg 1961, 2-21

Horster , Detlef; Hoyningen- Süess , Ursula; Liesen , Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden 2005

Kienel , Hartmut; Wunder , Dieter: Wissenschaftliche Beratung und Bildungspolitik. In: Weegen , Michael; Böttcher , Wolfgang; Bellenberg , Gabriele; Ackeren , Isabell van (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim und München 2002, 39-50

Klein , Ferdinand: Voraussetzungen und Chancen des gemeinsamen Unterrichts – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung der (geistig behinderten) Kinder. In: Informations- und Koordinationsstelle für Sonderpädagogische Förderung (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule. Forschungsbericht. Wiesbaden 1998, 5-27

KMK: „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“. In: www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf (11.10.2006)

- Köbberling , Almut: Gemeinsamkeit und Vielfalt in der Sekundarstufe: Wege in verschiedene Lebenswelten teilen. In: Hildschmidt , Anne; Schnell , Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, 257-276
- Köbberling , Almut; Schley Wilfried: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuches in der Sekundarstufe. Weinheim und München 2000
- Kronig , Winfried; Haeberlin , Urs; Eckhart , Michael: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart, Wien 2000
- Loeken , Hiltrud: Spannungsfelder sonderpädagogischer Professionalität – Anregungen für ein Professionskonzept. In: Albrecht , Friedrich; Hinz , Andreas; Moser , Vera: Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin 2000, 199-210
- Motakef , Mona: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin 2006
- Muth , Jakob: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen 1986
- Ders.: Die Fläming-Grundschule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim und Basel 1988, 17-23
- Ders.: Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Susteck , Herbert; Birr - Chaarana , Edith (Hrsg.): Jakob Muth. Schule als Leben. Prinzipien. Empfehlungen. Reflexionen. Eine pädagogische Anthologie. Hohengehren 1992, 185-189
- Oertel , Birgit: Auf dem Weg zu einer integrativen Schulpraxis in Europa. Helios II – ein Programm zur Förderung der Eingliederung und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung. In: Hildschmidt , Anne; Schnell , Irmtraud: Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München 1998
- Platte , Andrea; Seitz , Simone; Terfloth , Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn 2006
- Prändl , Bruno: Offener Brief (mit Auszug aus dem Tonbandprotokoll als Anlage). In: ZfHP 32 (1981) 11, 802-804

Prengel , Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993

Preuss-Lausitz , Ulf: Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Weinheim und Basel 1981

Ders.: Aufgaben und Tätigkeiten der Wissenschaftlichen Begleitungen. In: Heyer , Peter; Preuss-Lausitz , Ulf; Zielke , Gitta: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München 1990, 25-30

Ders.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993

Reiser , Helmut: Begrüßung. In: DFG-Projekt: Integration Behinderter im Primarbereich. Dokumentation: Forschungsmethoden und Theoriebildung der Wissenschaftlichen Begleitungen in Integrationsschulversuchen. Kolloquium vom 18.-20. Februar 1987. Frankfurt 1987, 2f.

Ders.: Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: Horster , Detlef; Hoyningen- Süess ; Liesen , Christian (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden 2005, 133-150

Ders.: Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: ZfHP 47 (1996), 178-186

Ders.: Sonderpädagogik als Service – Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: ZfHP 49 (1998), 46-54

Reiser , Helmut; Gutberlet , Michael; Klein , Gabriele; Kreie , Gisela; Kron , Maria: Sonderschullehrer in Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim, Basel 1984

Roebke , Christa: Der schwere, aber erfolgreiche Weg der Nichtaussonderung. In: Roebke , Christa; Hüwe , Birgit; Rosenberger , Manfred: Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied, Berlin 2000, 44-261

Roebke , Wolfgang: Unser Weg mit Ulrich – Von der Andersartigkeit zur Normalität, oder: Wie man sich von Bevormundung emanzipieren kann. In: Roebke , Christa; Hüwe , Birgit und Rosenberger, Manfred: Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied, Berlin 2000, 312-319

Roebke , Christa; Hüwe , Birgit; Rosenberger , Manfred: Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied, Berlin 2000

Salamanca-Erklärung. Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. In Deutsch herausgegeben von der Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz 1996

Salzberg-Ludwig , Karin: Lernen und Lernbeeinträchtigung im Kontext von Schule. In: Sonderpädagogische Förderung 50 (2005) 345-362

Sander , Alfred: Über die Förderung schulschwacher Grundschüler. Saarländische Schulzeitung 23 (1976) 3, 10-12

Sander , Alfred: Modellversuch Sonderpädagogische Förderzentren: Was hat sich bewegt? Zugleich ein Versuch zu Folgerungen für die weitere Entwicklung. In: Die Sonderschule 40 (1995), 94-108

Ders.: Von der integrativen zur inklusiven Erziehung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung. In: Hausotter , Anette; Boppel , Werner; Meschenmoser , Helmut (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung 2001 in Schwerin. Middelfart 2002, 143-164

Ders.: Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 12, St. Ingbert 2003

Ders.: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: ZfHP 55 (2004) 240-244

Scharfenberg , Günter (Hrsg.): Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975. Band 3: FDP. Berlin 1976

Schnell , Irmtraud: Die Bestrebungen um die Gemeinsamkeit der Verschiedenen – Kräfte und Gegenkräfte – aufgezeigt an der Geschichte der Bewegung für gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der BRD seit etwa 1970. Dissertation Heidelberg 2002

Dies.: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München 2003

Dies.: An den Kindern kann's nicht liegen... Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik

Deutschland. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 14 (2006) (im Druck)

Schnell , Irmtraud; Sander, Alfred: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004

Schwartz , Erwin: Förderung schulschwacher Kinder in der Grundschule. In: Sonderpädagogik im Saarland. 10 (1978) 1-2, 77f.

Sünker , Heinz: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt am Main 2003

Tent , Lothar u.a.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: ZfHP 42 (1991) 5, 289-320

Vernooij , Monika A.: Zum niedrigen Stellenwert der Bildung in der Sonderpädagogik. In: Stechow, Elisabeth von; Hofmann, Christiane (Hrsg.): Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn 2006, S. 64-84

Waldschmidt , Anne: Ist Behindertsein normal? Behinderung als normalisierendes Dispositiv. In: Cloerkes, Günter (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg 2003, 83-102

Dies.: Disability Studies – Konturen einer neuen Forschungslandschaft. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 14 (2006) 2, 67-74

Warzecha , Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster 2003

Weiser , Jan: Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld 2005

Wenning , Norbert: Heterogenität als Leitidee der Erziehungswissenschaft. Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4 565-582

Werning , Rolf; Balgo , Rolf; Palmowski , Winfried; Sassenroth , Martin: Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München 2002

Wocken , Hans: Ambulanzlehrerzentren – Unterstützungssysteme für integrative Förderung. In: Sonderpädagogische Fördersysteme – auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln 1999

Ders.: Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. ZfHP 51 (2000) 12, S. 492-503

Ders.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht, Potsdam 2005 In: bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html (15.07.06)

Zitzlaff , Wienke, Vorsitzende des LV Hessen. In: Stellungnahmen des Bundesvorsitzenden und der Landesvorsitzenden des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. – Fachverband für Behindertenpädagogik. ZfHP 35 (1984) 9, 624-626



Zur Autorin :
Dr. Irmtraud Schnell,
Vertretungsprofessur an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich
Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte u.a.: Inklusive Entwicklung von Erziehungs- und
Bildungseinrichtungen. Integration und Aussonderungsprozesse in Schule und Gesellschaft
im nationalen und internationalen Vergleich. Bildungspolitische Entwicklungen und die
Schule für Alle
E-Mail: I.Schnell(at)em.uni-frankfurt.de

[1] Die Frage knüpft an ein Zitat von Karl Valentin an: „Wir konnten damals erst übermorgen anfangen“.

[2] Zur Verwendung der Begriffe „Integration“ bzw. „Inklusion“ oder „Gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung“ an dieser Stelle nur so viel: Ich verwende hier gerne den ursprünglichen Begriff der Integration. Er umfasste in den 70er und 80er Jahren ähnliche Vorstellungen, wie sie heute mit dem der „Inklusion“ einzuholen beabsichtigt werden insofern, als die wahrgenommene Differenz zwischen behinderten und nichtbehinderten Schüler/innen den Blick für die Verschiedenheit aller Kinder und Jugendlichen und ihrer jeweiligen Bildungsbedürfnisse schärfte.

[3] Während einerseits der Diskurs um „Inklusion“ die Beachtung der Individualität aller Lernenden in ihrer Vielfalt bei gleichzeitiger Unterstützung ihrer Gemeinsamkeit fordert, wird von anderer Stelle behauptet, der Lernort sei sekundär und argumentiert wie in den 70er und 80er Jahren (vgl. z.B. Salzberg-Ludwig 2005). In einem Bericht des Instituts für Menschenrechte (2006) wird die alte Argumentation, die Sonderschule versprache eine bessere kognitive Förderung, schlichtweg übernommen (Motakef 2006).

[4] Hier kann es nur darum gehen, grobe Linien der Auseinandersetzung nachzuzeichnen. In „Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München 2003“ habe ich detailliert die Auseinandersetzung in verschiedenen Feldern (bezogen auf die Gruppen der Eltern, der Wissenschaftler/innen, der Organisationen für Lehrkräfte, der sonderpädagogischen Fachrichtungen bzw. – verbände, der Parteien und der Schulbehörden) erläutert – noch ausführlicher in meiner Dissertation an der PH Heidelberg „Die Bestrebungen um die Gemeinsamkeiten der Verschiedenen – Kräfte und Gegenkräfte – aufgezeigt an der Geschichte der Bewegung für gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der BRD seit etwa 1970. Heidelberg 2002“.

[5] In den östlichen Bundesländern, speziell in Sachsen, stützt übrigens die Tatsache, dass die Arbeitszeit von Sonderschullehrer(inne)n, im Gegensatz zu der anderer Lehrkräfte, nicht zwangsweise reduziert wurde, in besonderer Weise den Erhalt des Sonderschulsystems.

[6] Die Austauschprozesse der tatsächlichen Aufnahme der Beratung und deren Wirkung (z.B. zwischen Alfred Sander als Wissenschaftler und Diether Breitenbach als Kultusminister im Saarland) stellten interessante Untersuchungsthemen dar, aber auch die Hamburger Integrationsgeschichte (vgl. Boban / Hinz 2004) lohnte eine genauere Betrachtung der Austauschprozesse zwischen Wissenschaft, Politik und Verwaltung.

[7] In den 90er Jahren haben die Untersuchungen zu den Lernausgangslagen (LAU) in Hamburg abermals deutlich gezeigt, wie abhängig Urteile von Lehrkräften über den weiteren Werdegang von Schüler(inne)n von anderen als Leistungs- und Intelligenzfaktoren sind. Es hätte der Ergebnisse der PISA-Studie nicht bedurft, um den eklatanten Zusammenhang von Elternhaus und Bildungsverlauf eines jungen Menschen darzulegen. Konsequenzen, um diesen Zusammenhang zumindest zu lockern, standen bislang nicht im Fokus der realen Politik, auch wenn in Sonntagsreden mehr Chancengleichheit (SPD) bzw. Chancengerechtigkeit (CDU) gefordert wird.

[8] Die SPD brachte die Gesamtschule ins Gespräch, die FDP hatte schon vorher mit der „Offenen Schule“ ein ähnliches Konzept vorgeschlagen. Beide Konzepte sollten unterschiedliche Bildungsverläufe in der Gemeinsamkeit ermöglichen. Spätere Realisierungen von Gesamtschule litten darunter, dass sie konzeptionell an die Regelungen des gegliederten Schulsystems angepasst wurden – die Kultusministerkonferenz hätte ansonsten die Abschlüsse nicht anerkannt.

[9] „Die Grundschule als Teil des staatlichen, allgemeinbildenden Schulwesens umfasst alle, auch die behinderten Schüler. Das Bildungsziel der Grundschule gilt grundsätzlich für alle Kinder“ (EntschlieÙung 1970, 103).

[10] Die IGS Bonn-Beuel versteht sich auch heute noch als Integrationsschule und führt zweizügig Integrationsklassen.

[11] Der positive Bericht der wissenschaftlichen Begleitung von Ferdinand Klein und Richard Meier wurde allerdings erst 1998 vom Hessischen Kultusministerium veröffentlicht (vgl. Klein 1998).

[12] Die Saarbrücker Universität war wohl die einzige bundesweit, in der die Sonderpädagogik bis 2002 zentraler Teil des Pädagogikstudiums der Studierenden für Lehrämter an allgemeinen Schulen war. Seit Mitte der 90er Jahre müssen Studierende aller Lehrämter in Berlin einen „Integrationsschein“ erwerben.

[13] Auch andere Eltern mussten sich mit diesem Argument auseinandersetzen, das leicht zu widerlegen ist, sich aber offensichtlich beharrlich hält (s.o.).

[14] Christa Roebke, Birgit Hüwe und Manfred Rosenberger (Neuwied, Berlin 2000) haben in ihrem Buch „Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen“ die Geschichte der Elternbewegung ausführlich dokumentiert und bewegende Berichte einzelner Eltern zusammengetragen.

[15] „Wir arbeiten – erlauben Sie, dass ich das heute feststelle – idealiter seit 83 Jahren an unserer Auflösung. Wir wollen so wenig wie nur möglich separierte Sonderbeschulung und sind darin mit Ihnen einig... Uns geht es darum, dass die Konditionen geschaffen werden, bevor die Kinder in die allgemeine Schule integriert werden und nicht umgekehrt. Die italienische Seuche darf in Deutschland nicht grassieren – ich muss es so sagen. Wir brauchen die Mittel und Methoden in der allgemeinen Schule, bevor das behinderte Kind auf diese Schule kommt und nicht umgekehrt. Und das ist unsere große Sorge“ (Prändl 1981, 804).

[16] Weiter hieß es: „Den besonderen Fördernotwendigkeiten Behinderter kann in unterschiedlicher Weise Rechnung getragen werden. Je nach Art und Schwere einer Behinderung müssen individuelle Lösungen gefunden werden; primär sind in jedem Fall pädagogische Erfordernisse. Dabei ist zu bedenken, dass organisatorische Lösungen, die wegen der Häufigkeit des Auftretens einer Behinderung für Behinderte geschaffen werden, diese gleichzeitig wieder benachteiligen können. Gemeinsame Erziehung und Bildung für Behinderte und Nichtbehinderte kann dieser Gefahr entgegenwirken. Sie müssen für behinderte Kinder aber die gleiche Intensität von Bildung und Erziehung gewährleisten wie in speziellen Einrichtungen“ (a.a.O.)

[17] „Zumindest in den ersten beiden Schuljahren gibt es keine Zeugnisse und keine Versetzungen, sind Unterschiede in den Lernvoraussetzungen durch ein differenziertes pädagogisches Programm gezielter Förderung abzubauen. Hierzu müssen kleine Lerngruppen gebildet werden... Zur Verbesserung der Förderung in der Grundschule sind neben den Grundschullehrern Sonderpädagogen mit den Fachrichtungen Lernbehinderten-, Verhaltensgestörten- und Sprachheilpädagogik einzusetzen“ (GEW 1977, 20f.)

[18] „Kein Aussondern von Kindern aus ihren Lerngruppen aufgrund von Lernschwierigkeiten, Leistungsversagen. Dies gilt auch für ausländische Kinder mit Behinderungen“ (GEW 1980, 28).

[19] „Der Separierung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher in Sondereinrichtungen muss verstärkt durch individual-pädagogische Fördermöglichkeiten vorgebeugt werden. Integrative Modelle und Versuche sind vermehrt einzurichten“ (GEW 1981, 26).

[20] 1980 wurde in einem Antrag „Integration“ gefordert, in jedem Land sollten Schulversuche eingerichtet bzw. bestehende ausgebaut werden, „in denen alle im entsprechenden Schuleinzugsbereich lebenden Schüler eingeschult und gemeinsam beschult werden, d.h. dass in diesen Schulen alle sonst in die verschiedenen Sonderschulen ausgesonderten Schüler grundsätzlich gemeinsam mit anderen Kindern lernen können“ (GEW 1980, 34).

[21] Der Begriff „Schulschwache Kinder“ soll seit den 70er Jahren zum Ausdruck bringen, dass nicht nur Kinder mit und in der Schule Schwierigkeiten haben, sondern die Schule selbst ihren Anteil am versagen hat (vgl. z.B. Sander 1976).

[1]<http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=19&reporeid=23>

[2]<http://www.madriddeclaration.org/en/dec/dec.htm>

[3]<http://www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf>

[4]<http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>

10. Schumann, Brigitte (2008): „Ich schäme mich ja so!“. Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Heilpädagogik online 01/08, 83 – 92, URL: http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf

Brigitte Schumann

„Ich schäme mich ja so!“. Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte

Die Autorin hat in einer empirischen Studie untersucht, welche Effekte die Überweisung zur Sonderschule für die betroffenen Schüler hat. Sie fand heraus, dass ihre eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten - aufgrund ihrer deprivierten familiären Situation und/oder ihres ethnischen Minderheitenstatus – zusätzlich reduziert werden durch ihre soziale Scham als Sonderschüler. Migrantenkinder sind davon besonders betroffen. Die immer noch vorhandene Vorstellung, die Sonderschule könne leistungsschwachen Schülern ein positives Selbstkonzept vermitteln, erweist sich als falsch. Den Befunden zufolge werden sie in ihrem Menschenrecht auf Bildung verletzt. Politisch hängt die Verwirklichung ihres Rechts von ihrer individuellen Förderung in einer Schule für alle ab.

Schlüsselwörter: Sonderschulüberweisung, Sonderschulbesuch, Selbstkonzept, Stigmatisierung, soziale Scham, Effekte auf Migranten, Verletzung des Menschenrechts auf Bildung

The author has explored the effects of the referral to special schools from the perspectives of students in an empirical study. She has found that their restricted scope of action - due to their deprived family background and/or their ethnical minority status – is additionally reduced by their feelings of social shame as special school pupils. Migrant children are especially affected. The still existing belief that special schools can provide failing students with a positive self-concept is proved wrong. According to the scientific findings these students are violated in their human right to education.

Politically the realization of their human right depends on their individual support in a school for all.

keywords: referral to special school, special school attendance, self-concept, stigmatization, social shame, effects on migrants, violation of the human right to education

1973 forderte der Deutsche Bildungsrat die Überwindung der „Selektions- und Isolationstendenz im Schulwesen“ durch eine Konzeption, die „die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte“ herstellen sollte. Mehr als 30 Jahre später ist Deutschland - abweichend von der internationalen Entwicklung und entgegen der völkerrechtlich verbindlichen UN-Kinderrechtskonvention - mit einem Anstieg der Sonderschulbesuchsquote auf insgesamt 4,8 % im Jahr 2003 immer noch integrationspädagogisches Entwicklungsland.

Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen bzw. Sonderklassen

<1%	1-2%	2-4%	≥4%
Cyprus	Austria	Belgium (DE)	Belgium (F)
Greece	Denmark	Estonia	Belgium (NL)
Iceland	Ireland	Finland	Czech Rep.
Italy	Liechtenstein	France	Germany
Norway	Lithuania	Hungary	Switzerland
Portugal	Luxembourg	Latvia	
Spain	Netherlands	Poland	
	Sweden	Slovakia	
	UK		

Quelle: European Agency for Development in Special Needs Education: Special Needs Education in Europe. Thematic Publication. January 2003, 10

Das gilt auch für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Bei abnehmenden Schülerzahlen in den allgemeinbildenden Schulen ist ihre Zahl gewachsen und in allen Bundesländern mit Ausnahme von Bremen dominiert die sonderpädagogische Förderung in der Sonderschule.

Die Sonderschule: „Schonraum“ oder „Schonraumfalle“?

Die Notwendigkeit, schulleistungsschwache Kinder aus dem Regelschulsystem auszuschließen, wird bildungspolitisch und (sonder-) pädagogisch bis heute in der Tradition der Hilfsschulpädagogik mit der optimalen Förderung im Schutz- und „Schonraum“ der Sonderschule begründet. Dort sollen die Betroffenen vor Leistungsdruck, Versagensangst und

Misserfolgen geschützt und in der Entwicklung eines positiven allgemeinen und leistungsbezogenen Selbstkonzeptes unterstützt werden. Mit dieser These werden jedoch die Armutssituation und die extreme Bildungsbenachteiligung dieser Kinder als Ursachen ihrer Lern- und Leistungsprobleme in unserem Schulsystem verschleiert.

90 % der Schüler/innen an der Sonderschule für Lernbehinderte kommen aus Familien, deren sozioökonomischer Status nach Untersuchungen von WOCKEN (2005) unter dem Niveau der Arbeiterschicht liegt. Die herkunftsbedingten Leistungsschwächen werden meist schon in der Grundschule sichtbar, aber nicht ausgeglichen. Ihr Risiko, in eine Sonderschule überwiesen zu werden, ist nach einer Langzeitstudie der AWO über die „Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit“ (2005) dreieinhalb mal so groß wie das von Kindern, die nicht in Armut leben. Dort aber sind sie, wie wissenschaftlich nachgewiesen, aufgrund des sozial verarmten Lernmilieus im Kompetenzerwerb extrem benachteiligt und zur Erfolglosigkeit verurteilt. Als gering Qualifizierte und damit normabweichende Minderheit sind sie in der modernen Bildungsgesellschaft von sozialem Ausschluss bedroht und der Stigmatisierung ausgesetzt.

Sonderschulabschlüsse im Bereich G/H

	Abschluss								
Abschlussjahr	ohne Haupt- schulab- schluss		Hauptschulab- schluss Kl.9		Hauptschulab- schluss Kl.10		Fachober- schulreife		Insgesamt
	in%		in%		in%		in%		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
1999	5.161	57,8	3.097	34,5	565	6,3	118	1,3	8.923
2000	5.236	60,9	2.805	32,6	481	5,6	78	0,9	8.600
2001	5.774	66,0	2.469	28,2	439	5,0	66	0,8	8.748
2002	5.943	66,3	2.322	25,9	593	6,6	102	1,1	8.960
2003	6.146	66,0	2.462	26,4	625	6,7	80	0,9	9.313
2004	7.002	68,1	2.649	25,8	551	5,4	81	0,8	10.283

Quelle: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2004/05. Statistische Übersicht Nr. 347, 143

Da die Schonraumthese für den Erhalt des eigenständigen Sonderschulsystems im Dienste des selektiven und auf Homogenität ausgerichteten Regelschulsystems zentral ist, habe ich die Schonraumthese einer wissenschaftlichen Überprüfung unterzogen.

197 Schüler/innen der Sonderschule für Lernbehinderte im Ruhrgebiet wurden schriftlich befragt und 41 Schüler/innen interviewt. Es wurde erkundet, welche emotionalen und sozialen

Belastungen bzw. Entlastungen sie mit der Überweisung zur Sonderschule und dem Sonderschulbesuch verbinden und wie sich diese auf ihr Selbstkonzept auswirken. Zu diesem Zweck wurde u.a. erfragt, welches Bewältigungsverhalten ihnen in Alltagssituationen möglich ist, wenn sie mit ihrem niedrigen Sonderschulstatus konfrontiert werden. Unterschieden wurde zwischen den in die Sonderschule eingeschulten und als „originär“ bezeichneten Sonderschülern (eine statistisch sehr kleine Gruppe) und den Seiteneinsteigern aus der Grundschule bzw. den weiterführenden Schulen. Als Variablen für die statistische Analyse und die qualitative Inhaltsanalyse wurden das Geschlecht und der Migrationshintergrund berücksichtigt.

Übersicht über die Stichprobe (Angaben der Prozentwerte in Klammern)

Originäre Sonderschüler/innen (N=55)		Seiteneinsteiger/innen (N=142)	
weiblich	männlich	weiblich	männlich
24 (43,6)	31 (56,4)	56 (39,4)	86 (60,6)
			Schülerzahl Gesamt(N=197)
ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund
47 (85,5)	8 (14,5)	103 (73,0)	38 (27,0)
			Schülerzahl Gesamt (N=196)*

* bei 1 Seiteneinsteiger/in fehlt die Angabe zum Migrationshintergrund

195 Eltern wurden ebenfalls schriftlich befragt und 10 Eltern interviewt.

Sie sollten einerseits Auskunft geben, wie sie die Wirkungen des Sonderschulbesuchs für ihr Kind einschätzen, welche psychosozialen Be- und Entlastungen der Sonderschulbesuch ihres Kindes ihnen bedeutet und welches Schulsystem sie sich für ihr Kind wünschen. Die auf Mehrperspektivität angelegte explorative Studie konnte durch die schriftliche Befragung von 73 Lehrerinnen und Lehrern an Sonderschulen auch ihre professionelle Perspektive einbeziehen.

Sonderschüler/innen: beschämt und beschädigt

Die Auswertung der aus quantitativen und qualitativen Methoden gewonnenen Daten ergab, dass die Überweisung zur Sonderschule eine institutionelle Beschämung für fast alle Sonderschüler/innen darstellt. Sie wird begleitet von informellen Beschämungen durch Mitschüler/innen, Gleichaltrige und andere Akteure in ihrem Umfeld. Auch Lehrer/innen und Freunde werden zu den Personen gezählt, von denen Beschämungen ausgehen. 21 % der schriftlich Befragten machen wegen der Sonderschulüberweisung negative Erfahrungen mit

ihren Freunden. Diese machen sich lustig über sie oder brechen den Kontakt zu ihnen ab. 34,8 % fühlen sich zur Sonderschule abgeschoben und haben den Eindruck, dass ihr Klassenlehrer sie „loswerden“ will. Über Erfahrungen der Bloßstellung und Missachtung ihrer Würde wissen auch die Schüler und Schülerinnen in Interviews zu berichten. Nur 8 Schüler/innen von insgesamt 41 geben an, dass sie keine Beschämungserfahrung mit dem Sonderschulbesuch verbinden.

Die Interviewauswertung machte deutlich, dass der stigmatebehaftete Sonderschulstatus fast alle Beschämten dazu zwingt, ihren Schülerstatus in Alltagssituationen zu verschweigen bzw. zu verleugnen. Diese Reaktionen verweisen auf ein negatives Selbstkonzept. Im günstigeren Fall sind sie als äußere Anpassung an die negative Fremdtypisierung zu deuten, im ungünstigeren Fall drückt sich darin die Übernahme des negativen Fremdbildes in das Selbstkonzept aus. Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die negative Selbstwahrnehmung durch die statusgebundene Scham Schüler/innen der Sonderschule darin behindert, ein positives belastbares Selbstkonzept zu entwickeln.

Obwohl den „originären“ Sonderschülern und -schülerinnen die Beschämung durch den Ausschluss aus dem Regelschulsystem erspart geblieben ist und sie die längste Verweildauer im „Schonraum“ der Sonderschule haben, können sie keinen erkennbaren Vorteil für ihr Selbstkonzept daraus ziehen. Es gibt Hinweise, dass sie potenziell besonders beschädigt sind durch die an den Sonderschulstatus gebundenen Scham.

Schambelastung der Migranten

Die Schambelastung ist bei Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund (die meisten befragten und interviewten Schüler/innen sind türkischer Abstammung) stärker als bei herkunftsdeutschen Schülern und Schülerinnen. Migrantenkinder werden nach eigener Wahrnehmung sehr viel häufiger und ausgeprägter mit der Scham, aber auch der Enttäuschung und Traurigkeit ihrer Eltern wegen des Sonderschulbesuchs konfrontiert. Die Wahrnehmungen der Kinder decken sich mit den Angaben der Eltern. Fast doppelt so viele Migranteneltern wie herkunftsdeutsche Eltern geben in der schriftlichen Befragung an, dass es ihnen sehr bzw. ein bisschen peinlich ist, über den Sonderschulbesuch ihres Kindes zu sprechen.

Migranteneltern befürchten eine doppelte Diskriminierung und Stigmatisierung, wenn zu dem ethnischen Minderheitenstatus noch der Sonderschulstatus hinzugefügt wird. Zusätzlich müssen insbesondere türkische Familien mit Diskriminierung durch ihre eigenen Landsleute rechnen. Die Folge ist, dass der Sonderschulbesuch aus Scham häufig zum absoluten Familiengeheimnis wird.

Vor diesem Hintergrund haben Migrantenkinder es schwerer, ihre Schamgefühle zu bewältigen. In der Elternscham werden ihre eigenen Schamgefühle verstärkt. Während Migrantenmädchen die Schamgefühle eher gegen sich selbst richten, mit sozialem Rückzug reagieren und unter großem Leidensdruck stehen, wenn sie teilweise jahrelang den Sonderschulbesuch zu verschweigen suchen, agieren die Jungen ihre Schamgefühle eher in Ärgerreaktionen aus. Sie leiten so ihre Unterlegenheitsgefühle in aggressives Verhalten um. Die Gefahr, dass sie sich Cliquen mit negativer Werteorientierung anschließen, sich Schulleistungsnormen entgegenstellen und deviantes Verhalten zeigen, ist infolge ihrer massiv untergrabenen Männlichkeitsvorstellung groß. Dagegen sind Migrantenmädchen der Gefahr ausgesetzt, sich dem negativen Fremdbild anzupassen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Umgang mit der Scham sind bei herkunftsdeutschen Schülern und Schülerinnen in dieser Ausprägung nicht nachweisbar. Bei herkunftsdeutschen Mädchen fehlt der enorme Leidensdruck. Sie erleben ihren niedrigen Status weniger stark als sozialen Pranger und herkunftsdeutsche Jungen erleben die Scham- und Unterlegenheitsgefühle weniger stark als Angriff auf ihre Männlichkeitsvorstellung.

Aus der dargestellten Bedeutung der Elternscham für das Schamerleben und die Schambewältigung der Kinder darf nicht fälschlicherweise geschlossen werden, dass die Eltern letztlich die Verantwortung für die psychosoziale Belastung ihrer Kinder tragen. Das hieße, die Ursache mit der Wirkung zu vertauschen und die negativen Schameffekte der strukturell erzeugten und gesellschaftlich legitimierten Beschämung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern zu individualisieren.

Schlussfolgerung

Vielmehr gilt es herauszustellen, dass soziale Beschämungen wie der Ausschluss aus dem Regelschulsystem und die Zuschreibung eines stigmbelasteten Status besonders wirksame

gesellschaftliche Instrumente sind, soziale Ungleichheit über das Schamgefühl und die negative Selbstwahrnehmung aufrechtzuerhalten.

Der „Schonraum“ ist eine Falle. Es gelingt in der Aussonderung nicht, die Entwicklung eines positiven allgemeinen Selbstkonzeptes zu fördern. Die Zuweisung des Sonderschulstatus bedeutet – aus menschenrechtlicher Sicht gesprochen - für die Betroffenen eine Verletzung ihres Menschenrechts auf Bildung und auf Würde. Die am 13.12. 2006 von der UN-Vollversammlung verabschiedete Convention on the Rights of Persons with Disabilities macht unmissverständlich deutlich, dass wir eine nichtaussondernde allgemeine Schule für alle brauchen, die jedes Kind in seiner Unterschiedlichkeit wertschätzt und unter Einbeziehung der sonderpädagogischen Förderung individuell fördert.

Während die schriftlich befragten und interviewten Eltern diese Forderung unterstützen, sind es bei den befragten Sonderschullehrern und –lehrerinnen nur ca. 10 %, die ihren „Schonraum“ aufgeben wollen.

Literatur

HOLZ, G./SKOLUDA, S.: Armut im frühen Grundschulalter. In:

Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungsverhalten von Kindern im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Frankfurt am Main 2003

KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der

Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994-2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 177. November 2005

UN-Kinderrechtskonvention. Verfügbar über:

<http://www.kidweb.de/kiko.htm> (Datum des Zugriffs: 18.12.2007)

UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Verfügbar über:

http://untreaty.un.org/English/notpubl/IV_15_english.pdf (Datum des Zugriffs: 18.12.2007)

WOCKEN, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleiche Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht) Mai 2005

II. Empirischer Teil

1. Leitfaden

0. Erläuterungen:

0.1 Erläuterungen zum Forschungsvorhaben:

Im Zuge meiner Diplomarbeit zum Thema Kindergartenintegration führe ich Interviews mit Kindergartenleiterinnen, Kindergartenpädagoginnen und Heilpädagoginnen durch. Dabei soll im Wesentlichen herausgefunden werden, wie die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Praxis abläuft.

0.2 Erläuterungen zum Interview:

Ich möchte das Interview mit diesem Tonbandgerät aufzeichnen, um bei der anschließenden Analyse keine wesentlichen Details auszulassen. Die Aufnahme wird natürlich ausschließlich von mir selbst bearbeitet und an niemand anderen weitergegeben.

Außerdem kann ich Ihnen absolute Anonymität zusichern, d.h. ihre persönlichen Daten werden nicht veröffentlicht oder weitergegeben.

Ich möchte noch einmal betonen, dass diese Forschung einen Blick auf die aktuelle Praxis der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wirft. Dabei geht es weder um Kritik, noch um Wertung.

Im Laufe des Interviews werde ich an jenen Stellen, wo ich es für notwendig erachte, versuchen, das von Ihnen Gesagte zusammenzufassen, um sichergehen zu können, dass ich Sie richtig verstanden habe. Sollte dies nicht der Fall sein, bitte ich Sie mit Bescheid zu geben.

1. Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs:

1.1 Ablauf des Verfahrens:

F: Können Sie mir beschreiben, wie ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs genau abläuft?

ZF: Welche Tests, Beobachtungen, Untersuchungen benötigt man, um den sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen zu können?

ZF: Von wem werden diese Tests durchgeführt?

F: Durch wen werden die Verfahren erfahrungsgemäß am häufigsten eingeleitet?

1.2 Inhalte des Verfahrens:

F: Welche Themen werden in einem solchen Verfahren angeschnitten?

F: Welche Priorität kommt den im Verfahren behandelten Themen zu?

1.3 Argumentation und Beziehung der beim Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs anwesenden ExpertInnen:

F: Können Sie mir einige „typische“ Argumente der einzelnen ExpertInnen nennen, die Ihrer Erfahrung nach häufig für bzw. gegen sonderpädagogischen Förderbedarf vorgebracht werden?

AF: Gibt es Argumente für bzw. gegen Integration, die von bestimmten ExpertInnengruppen besonders häufig in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs genannt werden? Welche?

F: Welche Gewichtung kommt den Argumenten der einzelnen Personen in dem Gespräch zu?

AF: Empfinden Sie es so, als gebe es eine Hierarchie zwischen den Beteiligten?

ZF: Was passiert bei einer Uneinigkeit darüber, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt?

ZF: Was passiert bei Unstimmigkeiten bezüglich des Ortes der Integration, also ob das Kind im Regelkindergarten oder einer heilpädagogischen Gruppe aufgenommen werden soll?

1.4 Ergebnisse:

F: Wie oft kommt es Ihrer Erfahrung nach vor, dass ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet wird, aber kein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt?

F: Was passiert mit Kindern, die nicht integriert werden?

2. Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und zur Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten und in der heilpädagogischen Gruppe bzw. Exklusion:

2.1 Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs:

F: Nach welchen Kriterien beurteilen Sie, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt?

ZF: Inwieweit spielen Vorgeschichte und Anamnese des Kindes eine Rolle?

ZF: Welche Gewichtung kommt Ihrer Meinung nach den Aussagen der Eltern über das Verhalten des Kindes zu Hause zu?

ZF: Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach ärztliche Gutachten bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs?

2.2 Kriterien zur Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten und in der heilpädagogischen Gruppe bzw. Exklusion:

F: Nach welchen Kriterien beurteilen Sie, ob ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Regelkindergarten oder eine heilpädagogische Gruppe besuchen sollte?

AF: Gibt es Ihrer Meinung nach „Mindestanforderungen“, die ein Kind erfüllen sollte, um in den Regelkindergarten oder eine heilpädagogische Gruppe integriert werden zu können?

F: Welche Gründe könnten es sein, die Sie zu dem Ergebnis führen, dass ein Kind nicht integriert werden kann?

2.3 Risikofaktoren / „heimliche“ Kriterien:

F: Gibt es erfahrungsgemäß bestimmte „Typen“ von Kindern, bei denen mit größerer Wahrscheinlichkeit ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, als bei anderen? (Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, Kinder mit bestimmten Behinderungen, Kinder mit bestimmtem familiären Hintergrund...?)

AF: Gibt es bestimmte Merkmale des Kindes oder seiner Umwelt, die erfahrungsgemäß die Wahrscheinlichkeit eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erhöhen?

ZF: Wie würden Sie das „typische“ Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschreiben?

ZF: Gibt es Ihrer Erfahrung nach gewisse familiäre Situationen oder Konstellationen, die einen von vornherein zur Annahme bringen, dass mit großer Wahrscheinlichkeit ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt?

F: Gibt es „typische“ Elternprofile von Eltern die für bzw. gegen Integration sind?

AF: Gibt es Ihrer Erfahrung nach Unterschiede bei den Einstellungen der Eltern zur Integration, die sich auf die Herkunft, Wohnsituation, Familiensituation, Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, einer Bildungsebene etc. zurückführen lassen?

F: Hat sich die Zahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in dem Kindergarten, wo Sie arbeiten, in den letzten Jahren verändert? Inwiefern?

F: Es gibt ja auch immer wieder Kinder, die sich im „Grenzbereich“ bewegen, d.h. wo die ExpertInnenmeinungen bezüglich des Vorliegens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auseinander gehen. Inwieweit glauben Sie hängt die Zuordnung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei diesen Kindern von den bestehenden Ressourcen ab?

3. Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung:

3.1 Stigmatisierende Auswirkung der Etikettierung auf die Interaktion im Kindergartenalltag:

F: Hat die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Auswirkungen auf die Interaktionen im Kindergartenalltag? Inwiefern?

AF: Hat die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Auswirkungen auf die zwischenmenschlichen Interaktionen des Kindes mit anderen Personen im Kindergarten? Inwiefern?

ZF: Inwiefern verändert sich durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Interaktion des Kindes mit anderen Kindern?

ZF: Inwiefern verändert sich durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Ihre Interaktion mit dem Kind?

3.2 Stigmatisierende Auswirkungen auf die Eltern:

F: Gibt es Eltern, für die die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs problematisch ist?

ZF: Wie würden Sie diese Eltern und deren Kinder, rückblickend auf Ihre Berufserfahrung beschreiben?

3.3 Stabilität der Etikettierung:

F: Die Kompetenzen des Kindes verändern sich vermutlich während eines Kindergartenbesuches und dementsprechend auch die Förderbedürftigkeit. Inwiefern erfolgt eine Anpassung von Förderansprüchen an die aktuellen Fähigkeiten des Kindes?

AF: Gibt es regelmäßige „Kontrollen“, die zeigen, was das Kind dazugelernt hat und wie die Förderung modifiziert werden muss?

ZF: Wie laufen diese ab?

ZF: Wie häufig finden diese statt?

ZF: Von wem werden sie durchgeführt? (Dieselben ExpertInnen, wie beim Feststellungsverfahren?)

F: Was ist notwendig, um einen sonderpädagogischen Förderbedarf wieder aufzuheben?

F: Wie oft passiert das Ihrer Erfahrung nach?

F: Glauben Sie, dass es wichtig ist, dass die Möglichkeit besteht, einen sonderpädagogischen Förderbedarf wieder aufzuheben? Inwiefern?

3.4 Devianz-Karriere:

F: Es ist möglich, dass Integrationsvereinbarungen auf Wunsch der Eltern an die Schule weitergegeben werden können. Wie oft wird dies erfahrungsgemäß von den Eltern gewünscht?

F: Welche Vor- und Nachteile könnte eine solche Weitergabe Ihrer Meinung nach für den schulischen Werdegang des Kindes haben?

F: Glauben Sie, dass eine solche Weitergabe den beruflichen Werdegang des Kindes beeinflusst? Inwiefern?

F: Wie oft hat ein Kind, das im Kindergarten sonderpädagogischen Förderbedarf hatte, diesen auch in der Schule, wenn die Integrationsvereinbarungen nicht weitergegeben wurden?

4. Problembewusstsein in Bezug auf Integration

F: In Niederösterreich gibt es keine Alternative zur Kindergartenintegration, d.h. dass alle Kinder in den Regelkindergarten oder eine heilpädagogische Gruppe integriert werden. Wie stehen Sie dazu?

F: Es gibt ja auch die Möglichkeit der „stillen Integration“, also Kinder, die ohne Integrationsvereinbarung und damit ohne SPF integriert werden. Wie stehen Sie dazu?

ZF: Welche Gründe könnte eine solche „stille Integration“ haben?

ZF: Welche Vor- und Nachteile könnte eine solche haben?

5. Abschlussfrage (gibt dem Gespräch eine positive Wendung):

F: Was würden Sie sich für die Kindergartenintegration in Zukunft wünschen?

6. Abschluss:

Vielen Dank, dass Sie sich zu diesem Interview bereit erklärt haben. Auf Wiedersehen!

7. Erläuterungen:

F... Fragen, die von der Interviewerin in jedem Fall gestellt werden.

AF... Alternativfragen, die dann gestellt werden, wenn die Frage nicht verstanden wurde.

ZF... Zusatzfragen, die dann gestellt werden, wenn sie nicht ohnehin schon durch die Beantwortung der Frage überflüssig geworden sind. Dies liegt im Ermessen der Interviewerin.

An jenen Stellen, wo es die Interviewerin für notwendig hält, sollen Paraphrasen eingebaut werden. Diese haben eine doppelte Funktion. Zum einen sollen sie dann eingesetzt werden, wenn sich die Interviewte in Widersprüchen oder Unsicherheiten verfängt, um ihr die Möglichkeit zu geben, das von ihr Gesagte zu reflektieren. Zum anderen sollen sie der Interviewerin die Möglichkeit geben bei Unsicherheiten nachzufragen und sicherzugehen, dass die Aussagen von ihr so verstanden wurden, wie sie von der Interviewten gemeint waren.

2. Kategorienschema

Code	Kategorien	Definitionen	Ankerbeispiel	Kodierregeln
1	Allgemeines zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	Hier soll alles, was formal und inhaltlich zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu sagen ist, Platz finden. Dabei geht es nicht vorrangig um persönliche Eindrücke und Meinungen der Interviewten, sondern um einen allgemeinen		
a	Ablauf des Verfahrens	Formale Kriterien des Ablaufs (Ort, Zeit, Organisation - Einleitung, Ablauf...),	• wenn mir eben ein Sonderbedarf auffällt, dann sprech ich mit den Eltern, ob die heilpädagogische Kindergärtnerin das Kind beobachten darf. Dann lad ich zu einem Schnuppertag die Eltern ein und dann äh beobachtet die heilpädagogische Kindergärtnerin das	Hierzu gehören keine genauen Ausführungen über die Feststellungskriterien, die Anamnese und deren Ermittlung etc.
b	Inhalte des Verfahrens	inhaltliche Thematiken des Integrationsvereinbarungsgesprächs und deren Priorität	• also da wird nur noch festgehalten, was organisatorisch zu, zur Verfügung stehen muss. Sei es einmal die Stützkraft und die äh Dauer der Anwesenheit der Stützkraft, die is nicht immer parallel zur Anwesenheit des Kindes, sondern das kann durchaus sein,	
c	Argumentationen und Beziehungen der ExpertInnen	Rollen der ExpertInnen, deren "typische" Argumentationen und deren Beziehung untereinander	• Also für einen Sonderbedarf is hauptsächlich wenn das Kind allgemein einen einen Entwicklungsrückstand haben, wenn sie hyperaktiv sind oder waun sie ein großes sprachliches Defizit haben und gegen äh - einen Sonderbedarf sprechen sie eigentlich wenn, we	Unter ExpertInnen sollen hier alle im Bereich Kindergartenintegration professionell Tätigen (Kindergarteninspektorin, Kindergartenleiterin, -pädagogin und Sonderkindergartenpädagogin) verstanden werden, sowie VertreterInnen der Gemeinde oder hinzugezogene
d	Ergebnisse	Informationen über die Ergebnisse, wenn kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, oder das Kind nicht integriert wird.	• Das is eben die Frage dann. Kommt eben drauf an eben, wie schwer die Behinderung von dem Kind is, ob's überhaupt eine spezielle Betreuung benötigt, die im Kindergarten nicht gegeben wäre, und ansonsten, weiß nicht, gibt's auch spezielle Einrichtung. Als	Sofern hier "stille" Integration als Möglichkeit angesprochen wird, wird die Aussage dieser Kategorie zugeordnet, nicht jedoch Gründe, Vor- und Nachteile etc. derselben.
2	Kriterien	In dieser Kategorie geht es darum festzuhalten, wie die jeweilige Interviewte die Kinder mit Hilfe "offener" oder "heimlicher" Kriterien kategorisiert. Im Vordergrund steht eine Reflexion der eigenen Praxis.		
a	Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und deren Ermittlung	• Oiso noch de verschiedensten. Also nach dem Entwicklungsstand amal, nach der sprachlichen Entwicklung und die ganze Sinneserfahrung, die motorische Entwicklung, viel durch Beobachtung, durch Arbeit, die geistige Entwicklung, durch Spiele, Beobachtung im	Hierzu zählen alle Kriterien, die von den Befragten auf die entsprechende Fragestellung explizit genannt werden, wobei auch Methoden zur Gewinnung derselben berücksichtigt werden.
b	Kriterien zur Differenzierung zwischen Integration im Regelkindergarten oder in der heilpädagogischen Gruppe oder Exklusion	Kriterien zur Differenzierung zwischen "Integrationskind im Regelkindergarten", "Integrationskind in der heilpädagogischen Gruppe" und "nichtintegriertes Kind"	• Das hängt davon ab, wo es wohnt, ob die Eltern Fahrmöglichkeiten haben und ob, wo dem Kind besser geholfen is und ob es Platz gibt in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe • Des geht eigentlich nur dann, wenn, wenn die Eltern net mitarbeiten.	
c	Risikofaktoren / "heimliche Kriterien"	Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von Vorherein, also schon vor Eintritt des Kindes in den Kindergarten, erhöhen, so genannte "Risikofaktoren" Diese können im Kind selbst, dessen familiären Umfeld	• Also gibt's schon, also Scheidungskinder heutzutage schaut ma vielleicht auch mehr drauf eben, weil einem gerade da etwas auffällt, dass das Verhalten des Kindes plötzlich ganz anders is als vorher, oder eben Zwillinge gibt's auch, ja? Weil grad Zwilli	Kriterien sind dann als "heimliche" zu bezeichnen, wenn sie von der Befragten nicht direkt auf die Frage nach den Kriterien genannt werden, von der Befragten selbst also nicht als Kriterien für die Etikettierung betrachtet werden, oder wenn deren Einfluss

3	Stigmatisierende Auswirkungen der Etikettierung	Hier sollen die stigmatisierenden Auswirkungen einer Etikettierung aus der Sicht der Interviewten herausgefunden und das Problembewusstsein in Bezug auf Stigmatisierung eruiert werden.		Es gilt, nicht nur stigmatisierende Auswirkungen, sondern auch positive Konsequenzen oder allgemeine Probleme der Etikettierung miteinzubeziehen, sofern solche genannt werden.
a	Stigmatisierende Auswirkungen für das Kind im Kindergarten	Auswirkungen der Etikettierung auf die Interaktion im Kindergarten, Verhaltensänderungen, Änderungen im Umgang mit dem Kind, die das Personal oder die anderen Kinder betreffen.	• Es hat insofern Auswirkungen, also wenn zum Beispiel in der Integrationsvereinbarung jetzt drinnen steht: „Wenn dieses Kind anwesend ist darf nie eine Erwachsene allein mit den Kindern sein“, dann hat's sehr wohl Auswirkungen, weil dann muss man den Die	
b	Stigmatisierende Auswirkungen auf die Eltern	Problematik der Zuschreibung für die Eltern	• Ja, gibt's sehr wohl, weil Eltern befürchten: „Mein Kind is jetzt für die ganze Schulkarriere abgestempelt als behindert oder als dumm oder irgendwas“. Natürlich is die Angst do. • Ich frag sie nicht, aber das sind so Phantasien, was ich eh auch gsag	Hier wird herausgefunden inwieweit und für welche Eltern im Speziellen die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs problematisch ist. Dabei werden auch andere Probleme der Eltern mit der Etikettierung, nicht nur die Stigmatisierung ihrer selbst
c	Stabilität der Etikettierung	Kontrolle und Aufhebungsmöglichkeit von Integrationsvereinbarungen in der Zeitspanne des Kindergartebesuchs	• Dass ganz aufgehoben wird, selten, das san eben so Entwicklungsverläufe, die überraschend san und besonders positiv san. Dass Veränderungen gmocht werden, laufend, nach oben und nach unten, in beide Richtungen, dass ma merkt, wir finden nicht das Ausla	In dieser Kategorie geht es darum, inwieweit und wie eine einmal verhängte Etikettierung überprüft wird und inwieweit, wie, wie oft es zu einer Aufhebung derselben kommt bzw. wie die Befragten zu einer solchen stehen.
d	Devianzkarriere	Auswirkungen der Etikettierung auf die weitere schulische und berufliche Laufbahn des Kindes durch Weitergabe der Integrationsvereinbarung	• Ja, der Nachteil kann sein, weil die Kinder a Prägung haben schon, eine Vorprägung, hat Probleme gegeben. Der Vorteil is der, dass auch die Schule informiert is: Was is gut für das Kind, äh wie kann man darauf aufbau'n, was im Kindergarten versucht wurd	Hier sollen alle stigmatisierenden Auswirkungen festgehalten werden, die über den Kindergarten hinausgehen.
4	Problembewusstsein in Bezug auf Integration	Einstellung und Meinung zur Integration und zur "stillen Integration"	• Jo ich find es, ich find es auch richtig, dass die Kinder a Möglichkeit bekommen den Regelkindergarten oder a heilpädagogische Gruppe zu besuchen, weil das afoch sozial ganz wichtig is. Auch für die Kinder, die nicht klar Beeinträchtigung haben, für die	In dieser Kategorie geht es um Einstellungen zur Integration und Gründe, Vor-, Nachteile, Einstellungen etc. im Bezug auf "stille" Integration.
5	Abschlussfrage	Wünsche für die Zukunft der Kindergartenintegration. Diese Frage gibt dem Gespräch zum Abschluss eine positive Wendung	• Jo, das ma sehr sensibel umgeht damit, im Grunde, die die bisherige Linie fortführt und davon, ja und immer das Kind in den Mittelpunkt stellt und schaut, wie's den Kindern dabei geht.	

Zusammenfassung

Diese Arbeit befasst sich mit der Problematik der Etikettierung und Stigmatisierung im Bereich der Kindergartenintegration. Ausgehend von einem geschichtlichen Rückblick auf die Entwicklung des pädagogischen Grundgedankens der Integration als gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung, wird erörtert, inwieweit die Pädagogik im Allgemeinen und die niederösterreichische Kindergartenpädagogik im Speziellen Phasen der Exklusion und Segregation durch Einsatz von Integration überwunden hat bzw. inwieweit einer Integrationspädagogik segregative Elemente zwangsläufig inhärent sind. Dabei wird besonders auf den Vorgang der Kategorisierung eingegangen, der einerseits notwendig für Integration ist, andererseits etikettierende und stigmatisierende Auswirkungen hat, die durch Integration und Inklusion überwunden werden sollen. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung des Konzepts des Labeling Approaches, das sich mit der Thematik der Abweichung und damit einhergehender Stigmatisierung beschäftigt, und es wird überprüft inwieweit dieses Konzept auf die Kindergartenintegration angewandt werden kann.

Dem theoretischen Teil folgt eine empirische Untersuchung mittels problemzentrierter Interviews von professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen und inhaltsanalytischer Aufarbeitung des Materials. Die Studie gründet auf den theoretischen Vorannahmen und beschäftigt sich mit zwei Fragen. Zum einen geht es darum festzustellen, nach welchen Kriterien die Kategorisierung in „Regelkindergartenkind“, „Integrationskind im Regelkindergarten“, „Integrationskind in der heilpädagogisch-integrativen Gruppe“ erfolgt bzw. welche Kriterien eine Exklusion rechtfertigen. Es zeigt sich, dass keine klaren Kriterien genannt werden können, sondern dass auf sehr allgemeine Formulierungen zurückgegriffen wird, die eine Abweichung in Entwicklung und Verhalten beschreiben. Zahlreiche „heimliche“ Kriterien determinieren die Entscheidung über einen sonderpädagogischen Förderbedarf, ohne dass den Befragten das Ausmaß des Einflusses bzw. ihre eigenen Vorurteile gegenüber bestimmten Personen(gruppen) bewusst sind. Zum anderen beschäftigt sich die Untersuchung mit der Frage, inwieweit bei den professionell im Bereich Kindergartenintegration Tätigen ein Problembewusstsein vorherrscht für eine mit der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eventuell einhergehende Etikettierung und Stigmatisierung. Das Problembewusstsein in Bezug auf Etikettierung und Stigmatisierung ist sehr gering, vor allem dort, wo es um die Auswirkungen der Zuschreibung auf die eigene Praxis, also die der Kindergartenintegration, geht.

Lebenslauf

TANJA KRENN	geb. am 09.09.1985 in Klosterneuburg, Niederösterreich.
Eltern:	Herbert Krenn, geb. 25.07.1958, Beleuchter im Theater in der Josefstadt Marianne Krenn, geb. Koberger am 28.04.1960, Sachbearbeiterin an der Universität Wien
1991 – 1995	Volksschule, Greifensteinerstr. 22, 3423 St. Andrä v. d. Hagenthale
1995 – 2003	Gymnasium, Donaulände 72, 3430 Tulln
2003	Erfolgreicher Abschluss des Gymnasiums mit Matura Beginn des Diplomstudiums Pädagogik mit den Schwerpunkten heil- und integrative Pädagogik und psychoanalytische Pädagogik, sowie des Bakkalaureatsstudiums der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
2003 – 2006	Bakkalaureatsstudium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Studienschwerpunkte: Fernsehjournalismus und Werbung & PR
2005	80-stündiges pädagogisches Praktikum bei der Kinderuni Wien und im Kinderzimmer der Universität Wien, Kinderbetreuung.
2006	Einmonatiges Praktikum in der „Thema“-Redaktion des ORFs.
2006	Beendigung des Studiums der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft mit Auszeichnung, Titel der Bakkalaureatsarbeit: Objektivität in der journalistischen Berichterstattung des ORF 80-stündiges heilpädagogisches Praktikum am Tomatis-Institut für Horch- und Sprach(heil)pädagogik, Gusenleithnergasse 30/1, 1140 Wien, Betreuung und Förderung von Kindern und Jugendlichen während bzw. bei der musiktherapeutischen Intervention. 80-stündiges wissenschaftliches Praktikum am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien, Erstellung von Dossiers und Beurteilungen im Rahmen des Projekts „Schule des Monats“.
2005 – 2009	Österreichische Gebärdensprache- Kurse am Sprachinstitut der Universität Wien