

Klaus Sarimski

Kinder mit Behinderungen in inklusiven Kindertagesstätten



2., überarbeitete Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Der Autor

Prof. i. R. Dr. Klaus Sarimski hat bis 2021 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Schwerpunkten sonderpädagogische Frühförderung und allgemeine Elementarpädagogik gelehrt.

Klaus Sarimski

Kinder mit Behinderungen in inkluisiven Kindertagesstätten

2., überarbeitete Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage (2012) ist unter dem Titel »Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten« erschienen.

2. Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-039826-9

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-039827-9
epub: ISBN 978-3-17-039828-9

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Die Lehrbuchreihe »*Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*« will Studierenden und Fachkräften das notwendige Grundlagenwissen vermitteln, wie die Bildungsarbeit im Krippen- und Elementarbereich gestaltet werden kann. Die Lehrbücher schlagen eine Brücke zwischen dem aktuellen Stand der einschlägigen wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Bereich und ihrer Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.

Die einzelnen Bände legen zum einen ihren Fokus auf einen ausgewählten Bildungsbereich, z. B. darauf, wie Kinder ihre sozio-emotionalen, sprachlichen, kognitiven, mathematischen oder motorischen Kompetenzen entwickeln. Hierbei ist der Leitgedanke darzustellen, wie die einzelnen Entwicklungsniveaus der Kinder und Bildungsimpulse der pädagogischen Einrichtungen ineinandergreifen und welche Bedeutung dabei den pädagogischen Fachkräften zukommt. Die Reihe enthält zum anderen Bände, die zentrale bereichsübergreifende Probleme der Bildungsarbeit behandeln, deren angemessene Bewältigung maßgeblich zum Gelingen beiträgt. Dazu zählen Fragen, wie pädagogische Fachkräfte ihre professionelle Responsivität den Kindern gegenüber entwickeln, wie sie Gruppen von Kindern stressfrei managen oder mit Multikulturalität, Integration und Inklusion umgehen können. Die einzelnen Bände bündeln fachübergreifend aktuelle Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften wie der Entwicklungspsychologie, Diagnostik sowie Früh- und Sonderpädagogik und bereiten für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung, aber ebenso für die pädagogische Arbeit vor Ort vor. Die Lehrbuchreihe richtet sich sowohl an Studierende, die sich in ihrem Studium mit der Entwicklung und institutionellen Erziehung

von Kindern befassen, als auch an die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Krippenbereichs.

Im vorliegenden Band »Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten« zeigt der anerkannte Experte für Frühförderung und Psychologe Klaus Sarimski ermutigende praktische Wege auf, wie die soziale Partizipation dieser Kinder in Kinderkrippen und Kindertageseinrichtungen kompetent unterstützt werden kann. Dabei geht es um Kinder, die durch körperliche Behinderung, kognitive Behinderung oder eingeschränkte Hör-, Seh- oder Sprachfähigkeiten in ihrer Mobilität und Kommunikation sowie in der Verarbeitung von Sinneseindrücken aus ihrer Umwelt und in ihrer sozialen Beteiligung am Gruppengeschehen eingeschränkt sind. Klaus Sarimski trägt die verfügbaren empirischen Kenntnisse über die Probleme der sozial-emotionalen Entwicklung bei Kindern mit Sehschädigung, Hörschädigung, eingeschränkter Mobilität, schweren sprachlichen und kognitiven Behinderungen (mit und ohne autistischen Verhaltensmerkmalen) übersichtlich und verständlich zusammen und beschreibt in pointierter Weise die besonderen Hilfebedürfnisse der Kinder und praktische Möglichkeiten zu ihrer Unterstützung. Der Autor vermittelt umfassende und anregende Informationen für ein systematisches Vorgehen zur Planung pädagogischen Handelns, das auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes abgestimmt ist.

Münster, Freiburg und Heidelberg im Frühjahr 2020
Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Vorwort zur zweiten Auflage

1 Soziale Integration und Inklusion im Elementarbereich

- 1.1 Integrationsbegriffe und ihre Relevanz für die Praxis
- 1.2 Regionale Entwicklung der Integration in Deutschland
- 1.3 Einstellungen von Erziehern, Eltern und Kindern

2 Bedingungen und Wirkungen sozialer Integration

- 2.1 Soziale Kompetenz von Kindern im Kindergarten
- 2.2 Spielangebot, Verhalten der pädagogischen Fachkraft und Gruppenzusammensetzung
- 2.2 Soziale Kontakte in integrativen Gruppen
- 2.4 Entwicklungsverläufe bei integrativer Förderung
- 2.5 Zusammenfassung
- 2.6 Empfohlene Literatur zur Vertiefung:

3 Praxis der Förderung sozialer Partizipation und Kompetenz

- 3.1 Planung pädagogischer Hilfen zur Förderung der sozialen Beteiligung
- 3.2 Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen
- 3.3 Vorbereitung der Aufnahme eines neuen Kindes
- 3.4 Spezifische Aspekte bei der Integration im Krippenalter
- 3.5 Zusammenfassung
- 3.6 Empfohlene Literatur zur Vertiefung:

4 Behinderungsspezifische Hilfen zur sozialen Integration

- 4.1 Sehgeschädigte Kinder
- 4.2 Hörgeschädigte Kinder
- 4.3 Kinder mit schweren Spracherwerbsproblemen
- 4.4 Kinder mit Mobilitätseinschränkungen und/oder besonderem Pflegebedarf
- 4.5 Kinder mit geistiger Behinderung
- 4.6 Kinder mit autistischen Verhaltensmerkmalen
- 4.7 Kinder mit kritischem Sozialverhalten
- 4.8 Zusammenfassung
- 4.9 Empfohlene Literatur zur Vertiefung

5 Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen und therapeutischen Fachkräften

- 5.1 Allgemeine Elementarpädagogik und Sonderpädagogik
- 5.2 Sonderpädagogische und therapeutische Fachberatung
- 5.3 Teamteaching
- 5.4 Konfliktlösung im Umgang mit kritischen Sozialverhaltensweisen
- 5.5 Zusammenfassung
- 5.6 Empfohlene Literatur zur Vertiefung

6 Qualitätssicherung in integrativen Einrichtungen

- 6.1 Qualitätsstandards aus Sicht der Eltern
- 6.2 Qualitätsstandards aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte
- 6.3 Fortbildung von pädagogischen Fachkräften
- 6.4 Evaluation der Strukturqualität der pädagogischen Arbeit
- 6.5 Evaluation der Prozessqualität der pädagogischen Arbeit
- 6.6 Evaluation der Ergebnisqualität der pädagogischen Arbeit
- 6.7 Selbstevaluation der pädagogischen Arbeit
- 6.8 Zusammenfassung
- 6.9 Empfohlene Literatur zur Vertiefung

Literatur

Vorwort zur zweiten Auflage

Es hat mich sehr gefreut, dass der Band »Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten« in der Fachöffentlichkeit beträchtliches Interesse gefunden hat. Nach fast zehn Jahren bietet es sich an, für die zweite Auflage einige Anpassungen vorzunehmen. Die intensive bildungspolitische Diskussion über Inklusion hat im Bereich der Kindertageseinrichtungen (im Folgenden KiTas) in den letzten Jahren dazu geführt, dass die Zahl der Kinder mit Behinderungen, die allgemeine KiTas besuchen, gestiegen ist. Die statistischen Angaben wurden entsprechend aktualisiert. Zum Bereich der Qualitätssicherung, der Entwicklung von Kooperationen innerhalb der Teams und der Zusammenarbeit mit externen Unterstützungspartnern hat sich sowohl in der Praxis als auch in der Forschung gleichfalls eine Weiterentwicklung vollzogen. Die Ergebnisse mehrerer Forschungsarbeiten dazu wurden eingearbeitet. Schließlich wurde der Forschungsstand aus den letzten Jahren zu den Bedingungen des Gelingens sozialer Teilhabe, der Praxis der Förderung sozialer Partizipation und Kompetenz und behinderungsspezifischen Hilfen zur sozialen Integration gesichtet. Ohne das Ziel zu verfolgen, hier die breite Vielfalt der internationalen Forschungsarbeiten darzustellen, wurden einzelne Studienergebnisse für die zweite Auflage berücksichtigt, die auf wichtige Elemente der Entwicklung inklusiver Betreuungsformen hinweisen.

Heidelberg/München, im Dezember 2020
Klaus Sarimski

1 Soziale Integration und Inklusion im Elementarbereich

Verena, vier Jahre alt, ist ein Mädchen mit cerebraler Bewegungsstörung. Sie sitzt meist in einer speziellen Sitzschale. Sie trägt noch Windeln. Ihr Situationsverständnis ist unklar; sie kann nicht sprechen; ihre Befindlichkeit drückt sie durch Weinen, Quengeln, Lächeln und Lachen aus. Innerhalb der Gruppe ist sie von Anfang an akzeptiert. Einige Kinder fragen immer wieder, ob sie einmal laufen oder sprechen kann, andere thematisieren nie ihre Behinderung. Schon bald gehen einige Kinder mehr auf Verena zu; allerdings wird sie von den meisten Kindern kaum in gemeinsame Spiele einbezogen; sie brauchen dazu die Unterstützung der Erzieherin.

Christoph ist ein fünf Jahre alter Junge mit Down-Syndrom. Er hat bereits einen großen Wortschatz, ist witzig und schlagfertig, spielt gern Puzzle und Memory. In seiner motorischen Entwicklung ist er hinter Kindern seines Alters zurück. Christoph zieht sich im Verlauf eines Kindergartentages zeitweise zurück, döst oder spielt alleine. Er kann seine Bedürfnisse deutlich äußern und durchsetzen. Bei den anderen Kindern der Gruppe ist er beliebt. Wurde er früher meist von anderen Kindern zu einem Spiel aufgefordert oder darin einbezogen, initiiert er inzwischen auch selbst Tischspiele oder Rollenspiele. Dabei sucht er sich sowohl behinderte wie auch nicht behinderte Kinder aus Spielpartner aus.

Paul ist drei Jahre alt und hat eine schwere Hörbehinderung. Seit Beginn des zweiten Lebensjahres trägt er ein Cochlea-Implantat. Er

versteht einfache Sätze, wenn sie klar artikuliert sind und die Umgebungsgerausche ihn nicht zu sehr ablenken. Seine eigenen Äußerungen gleichen etwa einem zweijährigen Kind, sind aber für die anderen Kinder der Gruppe und die Erzieherin oft schwer verständlich. Paul beschäftigt sich neugierig mit vielen Spielsachen in der Gruppe, sucht aber von sich aus nur selten den Kontakt zu anderen Kindern. Manchmal wird er von ihnen zum Mitspielen aufgefordert. Besonders bei kleinen Rollenspielen kommt es aber oft zu Problemen, weil er nicht immer versteht, was die anderen sagen, und deshalb seine Rolle nicht ihrer Erwartung gemäß ausfüllen kann.

Jens ist von Geburt an blind. Er ist vier Jahre alt und seit einem Jahr in der Gruppe. Die Eingewöhnung hat sich recht schwierig gestaltet. Er hatte große Mühe, sich in der fremden Umgebung zurecht zu finden. Mittlerweile kennt er sich aber im Gruppenraum gut aus und bewegt sich sicher fort. Eine besondere Vorliebe hat er für Steckspiele und Formenkisten, mit denen er sich mit Ausdauer und großem Geschick beschäftigt. Die anderen Kinder der Gruppe sprechen ihn häufig an und versuchen, ihm Dinge zu erklären, die er nicht sehen kann. Ein Spiel miteinander gelingt aber selten; am ehesten bei musikalischen Aktivitäten, denn Jens kennt viele Lieder auswendig und hat ein gutes Rhythmusgefühl, so dass er sich mit Klanginstrumenten beteiligen kann.

1.1 Integrationsbegriffe und ihre Relevanz für die Praxis

Die Kinder, die in diesen Beispielen vorgestellt wurden, besuchen integrative Kindergärten. Das ist bis heute nicht für alle Kinder mit Behinderungen Normalität. Die Versorgung mit integrativen Betreuungsplätzen ist regional sehr unterschiedlich. Jedoch sind alle Bundesländer der BRD bemüht, ihre Angebote der integrativen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung auszubauen. Das Ziel ist, dass alle Eltern, die das wünschen, ihre Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der KiTa des

Wohnquartiers anmelden können. Als integrative KiTas sind Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zu bezeichnen, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen in integrativen Gruppen aufnehmen, durch multiprofessionelle Teams unterstützen und damit die selbstbestimmte soziale Teilhabe aller Kinder im Sinne integrativer Bildung ermöglichen (Heimlich & Behr, 2006).

Mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen sind dabei nicht nur – wie in diesen Beispielen – behinderte Kinder gemeint, d. h. Kinder mit Sehschädigungen, Hörbehinderungen, Spracherwerbsstörungen, körperlichen Einschränkungen, Lern- und geistiger Behinderung sowie Kinder mit autistischen Verhaltensmerkmalen, die insgesamt drei bis vier Prozent aller Kinder ausmachen. Sie stehen in diesem Band im Mittelpunkt. Es gibt aber darüber hinaus eine – zahlenmäßig wesentlich größere – Gruppe von Kindern mit leichteren Entwicklungsrückständen, Teilleistungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten sowie Kinder mit außergewöhnlichen Belastungen im familiären und sozialen Umfeld (z. B. psychische Erkrankung eines Elternteils, chronische Konflikte zwischen Eltern, Alkohol- und Drogenabhängigkeit der Eltern, soziale Benachteiligung durch Armutslagen). Ihre Früherkennung, Bildung und Förderung stellt KiTas ebenfalls vor besondere Anforderungen. Sie werden in diesem Band aber nichtbehandelt.

1.1.1 Unterschiedliche Formen sozialer Integration

Geht man von der Praxis aus, so finden sich unter dem Begriff der sozialen Integration behinderter Kinder im Kindergarten heutzutage sehr unterschiedliche Formen von gemeinsamer Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder.

- Es gibt behinderte Kinder, die den allgemeinen Kindergarten besuchen, ohne dass sie dort spezielle Förderung erhalten oder die Erzieherinnen¹ durch sonderpädagogische oder therapeutische Fachkräfte unterstützt werden.
- Unter dem Titel »Einzelintegrationsmaßnahme« werden andere Kinder in den allgemeinen Kindergarten aufgenommen und erhalten

dort zusätzliche Förderangebote durch eine Fachkraft. Eine Beratung durch eine Frühförderstelle oder Reduzierung der Gruppenstärke ist vorgesehen, sodass die Erzieherinnen ihren spezifischen Bedürfnissen gerecht werden können.

- In »integrativen Gruppen« (in Regel- oder Sonderkindergärten) findet ein zusätzliches Betreuungsangebot und Beratung statt, die Gruppenstärke ist auf maximal 12–18 Kinder reduziert, darunter höchstens fünf Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf.
- Bei der sogenannten »umgekehrten Integration« werden Kinder ohne zusätzlichen Förderbedarf in einen bereits bestehenden Sonderkindergarten oder eine Schulvorbereitende Einrichtung (SVE) aufgenommen, die an eine Förderschule angegliedert ist.
- Bei der »kooperativen Integration« (oder »additiven Form«) schließlich bilden Kinder mit besonderem Förderbedarf eine separate Gruppe, die aber unter dem Dach eines allgemeinen Kindergartens angesiedelt ist.

Jede dieser verschiedenen Formen stellt eine Alternative dar zur Aufnahme eines behinderten Kindes in einen Sonderkindergarten oder eine Schulvorbereitende Einrichtung als selbstständige, von den allgemeinen Kindergärten separierte Einrichtung.

Hilfen für Kinder mit Behinderungen waren lange Zeit mit einer sozialen Ausgrenzung verknüpft. Regeleinrichtungen, wie Kindergärten und Grundschulen, fühlten sich den Problemen zeitlich und inhaltlich nicht gewachsen. Man war der Ansicht, Kinder mit diesen besonderen Bedürfnissen seien in Sondereinrichtungen besser aufgehoben. So entstand über Jahrzehnte hinweg ein zum Teil sehr ausdifferenziertes System von Sonderschulen und Sonderkindergärten. Dieses ausgebaute (und teure) Sonderschulwesen ist teilweise historisch zu verstehen als Versuch der »Wiedergutmachung« nach der mörderischen Euthanasiepolitik der Nationalsozialisten.

In den letzten Jahren hat sich jedoch in der Sichtweise, wie Kindern mit besonderen Bedürfnissen am besten geholfen werden kann, ein tiefgreifender Wandel vollzogen. Ausgehend vor allem von den USA und den skandinavischen Ländern verbreitete sich auch in Deutschland die Idee einer »integrativen Pädagogik« nach dem Prinzip der Normalisierung und sozialen Inklusion. Sie geht davon aus, dass Hilfen

die betroffenen Kinder nicht mehr als unbedingt notwendig in ihren normalen Lebensvollzügen einschränken dürfen und alle Kinder an allen Aktivitäten und Angeboten für Kinder, die sich »normal« entwickeln, teilhaben sollen. Diese Entwicklung wurde vor allem von Eltern behinderter Kinder vorangetrieben, die nur in der Aufnahme ihrer Kinder in integrativen Einrichtungen einen Schutz vor sozialer Ausgrenzung sahen. Das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend herausgegebene Handbuch zu Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland (BMFSFJ, 2008) trägt dieser Entwicklung Rechnung.

Im Konzept einer integrativen Erziehung und Bildung wird die Unterschiedlichkeit aller Kinder als Ausgangslage anerkannt, ebenso wie innere Differenzierungen in heterogenen Gruppen durch Individualisierung der Bildungsziele und pädagogische Hilfen vorgesehen sind. Ein solches Konzept der uneingeschränkten Teilhabe wird in der Fachdiskussion als »Inklusion« – sozusagen als optimierte, erweiterte Integration – bezeichnet (Feuser, 1999; Hinz, 2002; Sander, 2004). Eine so verstandene Förderung aller Kinder fordert Träger, Organisationen und Erzieher dazu heraus, pädagogische Lösungen zu entwickeln, die geeignet sind, ausnahmslos alle Kinder einer Kindergruppe – deren spezifisches Merkmal es ist, in vielfältigster Weise verschieden zu sein – in gleichermaßen guter Qualität zu betreuen, zu erziehen und zu bilden.

1.1.2 »Integration« und »Inklusion« im internationalen Verständnis

Die Neuorientierung bei der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderungen fand ihren Niederschlag in verschiedenen internationalen Deklarationen und Vereinbarungen. Dabei sind die Begriffe »Integration« und »Inklusion« allerdings terminologisch nicht eindeutig definiert (Bürli, 2009). In der UN-Behindertenrechtskonvention, der Bundestag und Bundesrat im Dezember 2008 zugestimmt haben, wird z. B. im englischen Original von »Inklusion« gesprochen, in der amtlichen Übersetzung jedoch von »Integration«. Dabei sind nicht nur Kinder mit zusätzlichem

sonderpädagogischem Förderbedarf gemeint, sondern auch Kinder mit Migrationshintergrund oder mit schwierigen Familiensituationen, die besonderer Unterstützung bedürfen. In Artikel 24 der Konvention wird dann allerdings für den Bereich der Bildung festgelegt, dass keine Behörde ein Kind unter Hinweis auf eine Behinderung vom Bildungssystem ausschließen darf und angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden müssen, darunter wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet. Von Seiten der Behindertenverbände und der Bundesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen« wird aus dieser Formulierung in einer sogenannten »Schattenübersetzung« der Deklaration deshalb die Forderung abgeleitet, dass alle Kinder in allgemeinen Kindergärten und Schulen in heterogenen Lerngruppen der Vielfalt der Begabung entsprechend gefördert und unterrichtet werden müssen.

Auch die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) hat auf dem Weltkongress über »Bildung bei besonderem Förderbedarf – Zugang und Qualität« in Salamanca 1994 in diesem Zusammenhang richtungweisende Aussagen gemacht. Danach sind alle Kinder ohne Rücksicht auf ihre physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, religiösen, ethnischen, sprachlichen Voraussetzungen in die allgemeine Schule aufzunehmen, es sei denn, es gebe schwerwiegende Gründe für eine andere Entscheidung. Integrativer Unterricht hat den unterschiedlichen Lern- und Förderbedürfnissen der Kinder zu entsprechen, sich den verschiedenen Lernstilen und Lerngeschwindigkeiten anzupassen, allen eine qualitativ gute Bildung zu garantieren, und dies durch geeignete Curricula, organisatorische Arrangements, Unterrichtsstrategien, Inanspruchnahme von Ressourcen und ein Kontinuum von Stütz- und Förderangeboten sicher zu stellen. Die Versetzung in eine Sonderschule soll nur bei einer kleinen Minderheit geschehen, bei denen klar erwiesen ist, dass sie nicht in geeigneter Weise im Regelschulbereich gefördert werden können.

1.1.3 Reformentwicklung in Deutschland

Ungeachtet internationaler Trends und Vorgaben sind integrative Konzepte innerhalb Deutschlands bisher immer noch sehr unterschiedlich entwickelt. Die Integrationsquote ist weitaus niedriger als in einigen vergleichbaren Ländern. Der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der Schüler variiert in den einzelnen Bundesländern zwischen 5,3 % und 8,3 %.² Den größten Anteil daran haben Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen (38,8 %), gefolgt von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (16,0 %) und emotionale und soziale Entwicklung (15,2 %). Von allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchten im Schuljahr 2015/16 39,3 % eine allgemeine Schule.³ Der Anteil der inklusiv beschulten Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Hören, Sehen und Körperliche und motorische sowie emotionale und soziale Entwicklung liegt dabei zwischen 30 % und 50 %. Von den Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nur 7,9 % inklusiv unterrichtet.

Inklusion von Kindern mit Behinderungen ist zu einem zentralen Thema der bildungspolitischen Debatte geworden. An vielen Orten werden mit großem pädagogischen Engagement Konzepte realisiert, die der Vision einer inklusiven Schule, die kein Kind abweist, sondern sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler nach individueller Förderung anpasst, nahekommen. Es fehlt jedoch an einer ausreichenden personellen und finanziellen Ausstattung der Schulen durch die Schulverwaltung und Bildungsministerien sowie einer fachlichen Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, um eine flächendeckende Weiterentwicklung zu einem vollständig inklusiven Schulsystem zu ermöglichen.

In einigen Bundesländern wird das Etikett »Integration« auch missbraucht, indem die Integration auf administrative oder räumliche Zuordnungen beschränkt bleibt. Das Förderschulsystem wird dort zwar administrativ der allgemeinen Schulverwaltung unterstellt, Sonderklassen im Rahmen sogenannter Kooperationsmodelle räumlich in die Allgemeine Schule aufgenommen, die soziale Ausgrenzung der behinderten Kinder und Jugendlichen aus dem gemeinsamen Unterricht und Alltag aber nicht wirklich aufgehoben. Zudem wird den Eltern zwar eine Wahlfreiheit zugesichert, ob sie ihr Kind in einer allgemeinen Schule oder einer Förderschule anmelden möchten, die

Aufnahme in einer allgemeinen Schule kann aber im Einzelfall dennoch abgelehnt werden. Diese Entscheidung wird dann damit begründet, dass keine ausreichenden finanziellen und personellen Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um die nötige individuelle Förderung in der allgemeinen Schule sicher zu stellen.

1.1.4 Fortschritte im Elementarbereich

Im Elementarbereich haben dagegen in den letzten drei Jahrzehnten grundlegende strukturelle Veränderungen stattgefunden. Dort hat sich der Leitgedanke durchgesetzt, dass eine gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen – in Form der Einzelintegration im Regelkindergarten oder in integrativen Gruppen – anzustreben ist. Inklusion bedeutet, auf jegliche Form der Aussonderung zu verzichten, die Heterogenität der Kinder als Reichtum der Einrichtung zu betrachten und spezifische Unterstützungsmaßnahmen potenziell für alle Kinder vorzuhalten. Dies muss mit einer Umstrukturierung der Organisation der KiTa und einem Qualifikationsprozess auf der Ebene der Fachkräfte einhergehen (Heimlich, 2013). Inklusion bedeutet ausdrücklich nicht, die besonderen Bedürfnisse von Kindern aus belastenden Lebenslagen und mit erhöhtem Entwicklungsrisiko zu ignorieren. Vielmehr geht es darum, die pädagogische Praxis angemessen auf die besondere Situation dieser Kinder auszurichten und dabei allgemein-pädagogische Angebotsprofile mit heil- und sonderpädagogischem Spezialwissen zu vernetzen (Hansen, 2010).

Heute haben die Eltern eines Kindes mit Behinderung in nahezu allen Bundesländern die Möglichkeit, ihr Kind in eine integrative Gruppe oder in einen Regelkindergarten zu geben, wenn sie dies wünschen. Dementsprechend hat die Zahl der Kindertagesstätten, in deren Gruppen mindestens ein Kind mit einer Behinderung aufgenommen ist, in den letzten Jahren stetig zugenommen. Im Einzelfall kann ein Kindergarten dennoch eine Aufnahme ablehnen, wenn er sich nicht in der Lage sieht, den spezifischen Bedürfnissen eines Kindes (z. B. mit einer schweren und mehrfachen Behinderung) gerecht zu werden. Am häufigsten nennen die Einrichtungen nach den Ergebnissen der Befragung des Deutschen Jugendinstituts als Hindernisse für die

Aufnahme fehlende Barrierefreiheit (41 %), mangelnde räumliche Ausstattung (45 %) der Einrichtung sowie fehlende Qualifikation des Personals für eine ausreichende Förderung eines Kindes mit Behinderung (33 %) (Pluto & van Santen, 2017).

In einigen Bundesländern wurden bestehende Sondereinrichtungen gänzlich aufgelöst, sodass den Eltern gar keine Alternative zur Anmeldung im allgemeinen Kindergarten bleibt. Ihnen wird dann geraten, mit der Anmeldung eine individuelle Assistenzkraft (Integrationshelfer) zu beantragen, die als Einzelfallhilfe nach den Bestimmungen des Sozialgesetzbuchs im Rahmen der Eingliederungshilfe finanziert werden kann. Die Leistungen können nur kindbezogen, d. h. als individuelle Leistung nach § 53/54 des SGB XII für Kinder mit geistigen, körperlichen oder mehrfachen Behinderungen, bzw. nach § 35a des SGB VIII für Kinder mit seelischer Behinderung gewährt werden. Alternativ können sie innerhalb des »persönlichen Budgets« nach dem Bundesteilhabegesetz finanziert werden. In anderen Bundesländern (z. B. Baden-Württemberg und Bayern) gehört die Betreuung in Sondereinrichtungen dagegen auch heute noch zum festen Repertoire der Kindertagesbetreuung behinderter Kinder.

1.2 Regionale Entwicklung der Integration in Deutschland

Integration von Kindern mit Behinderungen im Elementarbereich ist weltweit seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein Thema. In den USA wurden zu dieser Zeit erste Modellprojekte durchgeführt, bei denen Kinder mit Behinderungen in Vorschulgruppen aufgenommen wurden (»mainstreaming«). Seit 1986 besteht dort ein Rechtsanspruch auf Aufnahme in eine möglichst wenig einschränkende, d. h. integrative Umgebung, wenn dies den Bedürfnissen des Kindes entspricht.

In der Folge dieser Entscheidung nahm die Zahl der Einrichtungen, in denen zumindest einzelne Kinder mit Behinderungen betreut wurden, stetig zu. Allerdings handelte es sich dabei überwiegend um Kinder mit

leichteren kommunikativen und kognitiven Behinderungen (Odom & Diamond, 1998). Entgegen dem offiziell verkündeten Konzept einer weitgehenden Inklusion ist aber auch die USA noch weit von der Verwirklichung einer durchgehenden gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder entfernt. In der amerikanischen Praxis gilt ein Kind bereits als »inkludiert«, für das im individuellen Bildungsplan eine Beteiligung von 20 % der Schulzeit am Unterricht in der Regelklasse als möglich betrachtet wird. Landesweite Statistiken zeigen, dass bei der Hälfte aller Kinder mit geistiger Behinderung oder Autismus und einem Viertel der Kinder mit Hörschädigungen oder Körperbehinderungen zumindest im Schulalter mehr als 60 % des Unterrichts weiterhin in separierten Klassen stattfindet (Willmann, 2008).

1.2.1 Erfahrungen und Materialien für die Praxis aus Begleitforschungen von Modellprojekten

In verschiedenen deutschen Bundesländern wurden in den Jahren zwischen 1980 und 1990 mehrere Modellprojekte zur Integration behinderter Kinder in Kindergärten durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Vor allem die folgenden zwei Fragen standen dabei im Vordergrund:

1. Unter welchen strukturellen Bedingungen ist integrative Erziehung überhaupt realisierbar?
2. Welche Erfahrungen machten die pädagogischen Fachkräfte und Eltern im Rahmen solcher Modellversuche?

Daraus sind eine Reihe von Praxisberichten, Auswertungen und Materialien für die Umsetzung von Integrationskonzepten entstanden (z. B. Dichans, 1990; Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987; Miedaner, 1986;). Die Gruppen, über die dabei berichtet wurde, waren zwar in der Regel relativ klein und in ihrer Zusammensetzung sehr heterogen. Dennoch enthalten viele dieser Forschungsberichte wertvolle, ausführliche Beobachtungen einzelner Kinder, aus denen Bedingungen für eine gelingende Integration abgelesen werden können.

So stellten Kniel und Kniel (1984) differenzierte Beobachtungen zu sozialen Kontakten in integrativen Gruppen in Kassel vor. Sie unterschieden verschiedene Statusgruppen und fanden, dass behinderte Kinder häufiger als nicht behinderte Kinder allein spielten oder im Kontakt mit einer Erzieherin, seltener im Kontakt mit anderen Kindern waren.

Klein et al. (1987) analysierten das hessische Projekt »Integrative Prozesse in Kindergartengruppen«, das von 1982-1985 in drei Kindergärten durchgeführt wurde. In fokussierten Interviews mit den Trägern der Einrichtung, der Elternschaft, der Leitung der Kindergärten und den Erzieherinnen sowie durch teilnehmende Beobachtung in den Gruppen konnten verschiedene Formen der Kontaktaufnahme und Interaktionsmuster zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern herausgearbeitet, Einstellungen der Erzieherinnen und Erfahrungen der Eltern reflektiert werden. In dieser Studie zeigten sich große individuelle Unterschiede in den sozialen Beziehungen. Während einige behinderte Kinder in engem Kontakt mit nicht behinderten Kindern waren, blieben andere deutlich auf Distanz. Beide Untersuchungen machten somit deutlich, dass sich befriedigende soziale Beziehungen zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern nicht durch die Aufnahme in eine integrative Gruppe von allein einstellen, sondern in vielen Fällen von pädagogischer Unterstützung abhängig sind.

Am bayerischen Modellversuch »Gemeinsame Förderung behinderter und nicht behinderter Kinder im Elementarbereich« (Hüffner & Mayr, 1989) nahmen 15 Kindergärten teil. Im Mittelpunkt stand die Beobachtung des kindlichen Kontakt- und des Erziehverhaltens. Fortbildungsveranstaltungen dienten dazu, den Erzieherinnen behinderungsspezifische Kenntnisse zu vermitteln und sozialintegrative Prozesse anzuregen.

In Nordrhein-Westfalen wurde ein Modellversuch in 19 Kindergartengruppen mit themenzentrierten Arbeitskreisen und teilnehmender Beobachtung in typischen Alltagssituationen in der Gruppe evaluiert (Dichans, 1990). Der dortige situationsbezogene Ansatz der Kindergärten erwies sich als tragfähig, um auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder im Tagesablauf flexibel einzugehen, eine differenzierte pädagogische Planung und zeitlich-

räumliche Organisation war aber notwendig für das Gelingen integrativer Prozesse. Heimlich (1995) untersuchte speziell die Spielprozesse in integrativen Gruppen und fand, dass behinderte Kinder vor allem im ersten Jahr ihres Gruppenbesuchs auf die Unterstützung der Erzieherinnen angewiesen waren, um zu kooperativen Spielformen in der Gruppe zu kommen.

Miedaner (1987) legte im Auftrage des »Deutschen Jugendinstituts« eine Bestandsaufnahme auf der Basis von ausführlichen Interviews in 30 Einrichtungen vor, die zu diesem Zeitpunkt die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung behinderter und nicht behinderter Kinder in ihrem Konzept verankert hatten. Bei den Interviews standen Fragen nach der sozialen Herkunft der Kinder, den räumlichen Bedingungen der Einrichtung, der Situation der Mitarbeiter, den Finanzierungsmodi, dem pädagogischen Konzept, der Elternmitarbeit und Erfahrungen und Probleme bei der Integration im pädagogischen Alltag im Mittelpunkt. Daraus ergaben sich erste Richtlinien für die Gruppengröße und die Zusammensetzung von integrativen Gruppen, die allgemein anerkannt wurden. Integrative Gruppen sollten nicht mehr als 15 Kinder umfassen, davon maximal fünf Kinder mit Behinderung, mindestens eine Doppelbesetzung von Erzieherinnen sei für solche Gruppen vorzusehen.

1.2.2 Stetige Zunahme der Zahl der Einrichtungen mit inklusivem Selbstverständnis

Die positiven Berichte über die Modellprojekte führten zu einer raschen Zunahme der Anzahl der Einrichtungen mit einem integrativen Konzept. Die Daten aus vier aufeinanderfolgenden Berichten zur »Lage der Behinderten und Entwicklung der Rehabilitation« zeigten z. B., dass 1989 lediglich 160 Kindergärten im Bundesgebiet ein integratives Konzept verfolgten. Fünf Jahre später waren dies bereits 560 Einrichtungen, hinzu kamen 780 Kindergärten, in denen Einzel-Integrationsmaßnahmen vollzogen wurden. Dem standen 946 Sonderkindergärten (mit insgesamt 20 800 Plätzen) gegenüber. Laut einer Länderbefragung hatten 1997 dann schon 41 % der Kinder mit Behinderungen einen Integrationsplatz im Kindergarten. Zwischen den