Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit

Klaus Sarimski

Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten

Kohlhammer

Kohlhammer

Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit

Herausgegeben von Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler

Klaus Sarimski

Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2011 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG Stuttgart

ISBN 978-3-17-021095-0

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, 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 Juli 2011

Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Scholer

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber 5

1 Soziale Integration und Inklusion im Elementarbereich 9
1.1 Integrationsbegriffe und ihre Relevanz für die Praxis. 10
1.2 Regionale Entwicklung der Integration in Deutschland 14
1.3 Einstellungen von Erzieherinnen, Eltern und Kindern 20
1.4 Zusammenfassung 26
1.5 Empfohlene Literatur zur Vertiefung 26

2 Bedingungen und Wirkungen sozialer Integration 28
2.1 Soziale Kompetenz von Kindern im Kindergarten 28
2.2 Spielangebot, Erzieherverhalten und Gruppenzusammensetzung. 31
2.3 Soziale Kontakte in integrativen Gruppen 33
2.4 Entwicklungsverläufe bei integrativer Förderung 38
2.5 Zusammenfassung 42
2.6 Empfohlene Literatur zur Vertiefung 42

3 Praxis der Förderung sozialer Partizipation und Kompetenz 44
3.1 Planung pädagogischer Hilfen zur Förderung der sozialen Beteiligung 44
3.2 Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen 46
3.3 Vorbereitung der Aufnahme eines neuen Kindes 52
3.4 Spezifische Aspekte bei der Integration im Krippenalter 57
3.5 Zusammenfassung 62
3.6 Empfohlene Literatur zur Vertiefung 62

4 Behinderungsspezifische Hilfen zur sozialen Integration 64
4.1 Sehgeschädigte Kinder 64
4.2 Hörgeschädigte Kinder. 72
4.3 Kinder mit schweren Spracherwerbsproblemen 84
4.4 Kinder mit Mobilitätseinschränkungen und/oder besonderem Pflegebedarf 93
4.5 Kinder mit geistiger Behinderung 103
4.6 Kinder mit autistischen Verhaltensmerkmalen 111
4.7 Kinder mit kritischem Sozialverhalten 116
4.8 Zusammenfassung 127
4.9 Empfohlene Literatur zur Vertiefung 127

5 Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen und therapeutischen Fachkräften 129
5.1 Allgemeine Elementarpädagogik und Sonderpädagogik. 129
5.2 Sonderpädagogische und therapeutische Fachberatung 131
5.3 Teamteaching 138

5.4 Konfliktlösung im Umgang mit kritischen Sozialverhaltensweisen 140
5.5 Zusammenfassung 143
5.6 Empfohlene Literatur zur Vertiefung 143

6 Qualitätssicherung in integrativen Einrichtungen 145
6.1 Qualitätsstandards aus Sicht der Eltern 145
6.2 Qualitätsstandards aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte 146
6.3 Evaluation der Strukturqualität der pädagogischen Arbeit. 146
6.4 Evaluation der Prozessqualität der pädagogischen Arbeit. 148
6.5 Evaluation der Ergebnisqualität der pädagogischen Arbeit. 149
6.6 Selbstevaluation der pädagogischen Arbeit. 150
6.7 Zusammenfassung 151
6.8 Empfohlene Literatur zur Vertiefung 152

Literatur 153

1 Soziale Integration und Inklusion im Elementarbereich

Beispiel

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.

Beispiel

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 als Spielpartner aus.

Beispiel

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 Umgebungsgeräusche 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.

Beispiel

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, sodass 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 von Kindern mit und ohne Behinderung auszubauen. Das Ziel ist, dass alle Eltern, die das wünschen, ihre Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Kindertageseinrichtung des Wohnquartiers anmelden können. Als integrative Kindertageseinrichtungen 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, also 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 Kindertageseinrichtungen ebenfalls vor besondere Anforderungen. Sie werden in anderen Bänden dieser Lehrbuchreihe behandelt.

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 Betreuung erhalten oder die Erzieherinnen durch sonderpädagogische oder therapeutische Fachkräfte unterstützt werden.
- Unter dem Titel „Einzelintegrationsmaßnahme“ werden andere Kinder in den allgemeinen Kindergarten aufgenommen und erhalten dort zusätzliche För-

derangebote 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) finden ein zusätzliches Betreuungsangebot und Beratung statt, die Gruppenstärke ist auf maximal 12–18 Kinder reduziert, darunter höchstens fünf Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf.
- Bei der so genannten „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 voran getrieben, 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 uneingeschränk-

ten Teilhabe wird in der Fachdiskussion als „Inklusion“ – sozusagen als optimierte, erweiterte Integration – bezeichnet (Feuser, 1999; Hinz, 2002; Sander, 2004). Eine so verstandene Erziehung 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 und Bildung 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. Dazu zählen 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 so genannten „Schattenübersetzung“ der Deklaration (Netzwerk-artikel-3, 2009) 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, 1994) 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 der klar erwiesen ist, dass sie nicht in geeigneter Weise im Regelschulbereich gefördert werden kann.

1.1.3 Reformentwicklung in Deutschland

Ungeachtet internationaler Trends und Vorgaben sind integrative Konzepte innerhalb Deutschlands bisher immer noch sehr unterschiedlich entwickelt. Das gilt vor allem für den Schulbereich. Mehr als achtzig Prozent aller behinderten Kinder in Deutschland werden in Sonderschulen unterrichtet. Die Integrationsquote ist weitaus niedriger als in vergleichbaren Ländern, Deutschland bildet das Schlusslicht der Integrationsbewegung, wie der UN-Sonderberichterstatter V. Munoz bei der Beurteilung des deutschen Schulsystems im Jahr 2006 rügte.

An manchen Orten werden zwar mit großem pädagogischem Engagement Modellprojekte realisiert, die der Vision einer inklusiven Schule, die kein Kind abweist, sondern sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler nach individueller Förderung anpasst, nahekommen. An anderen wird das Etikett „Integration" missbraucht, indem die Integration auf administrative oder räumliche Zuordnungen beschränkt bleibt. Das Förderschulsystem wird administrativ der allgemeinen Schulverwaltung unterstellt, Sonderklassen im Rahmen so genannter Kooperationsmodelle räumlich in die Allgemeine Schule aufgenommen, die soziale Ausgrenzung der behinderten Kinder und Jugendlichen aus dem gemeinsamen Unterricht und Alltag aber nicht aufgehoben.

Eine Wahlfreiheit für Eltern, die ihr Kind in eine allgemeine Schule statt einer Förderschule anmelden möchten, besteht somit vielerorts nur auf dem Papier. Behinderte Kinder können bis heute einer Sonderschule zugewiesen werden, auch wenn die Eltern dies nicht wollen. 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 zwei Jahrzehnten grundlegende strukturelle Veränderungen stattgefunden. Dort hat sich der Leitgedanke durchgesetzt, dass eine gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen – in Form der Einzelintegration im Regelkindergarten oder in integrativen Gruppen – anzustreben ist. 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. So zeigen die Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe zu Tageseinrichtungen aus dem Jahre 2006 (Riedel, 2007), dass am Stichtag (15.3.2006) der letzten Erhebung 76,8 % aller behinderten Kinder, die eine Kindertageseinrichtung in Anspruch nehmen, in integrativen Einrichtungen betreut wurden. Jede vierte Einrichtung in Deutschland hat bereits ein oder mehrere behinderte Kinder in die Gruppen aufgenommen. Dies waren im Bundesgebiet am Stichtag 42 100 Kinder. 12 700 behinderte Kinder besuchten eine Sondereinrichtung für behinderte Kinder.

Trotz dieser Veränderungen gehört die Betreuung in Sondereinrichtungen in manchen Bundesländern (s. unten) auch heute noch zum festen Repertoire der

Kindertagesbetreuung behinderter Kinder. Die Zahlen bedeuten eben auch, dass immerhin noch jedes vierte Kind mit Behinderung, das einen Betreuungsplatz in Anspruch nimmt, in eine Sondereinrichtung aufgenommen ist. Die tatsächliche Zahl der in Sondereinrichtungen betreuten Kinder liegt überdies noch deutlich höher, da in der o.g. Statistik nur die Einrichtungen erfasst sind, die in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe fallen. Nicht in den Daten enthalten sind Vorschuleinrichtungen, die an Sonderschulen angegliedert sind und der Schulverwaltung unterstehen. Sie stellen z.B. in Bayern und Baden-Württemberg einen beträchtlichen Anteil des Versorgungsangebots dar. Allein in Baden-Württemberg besuchten z.B. im Schuljahr 2007/2008 4592 Kinder mit Behinderungen einen solchen Schulkindergarten, der an eine Sonderschule angegliedert ist (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009).

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. Als ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung in Deutschland kann z.B. der Entwicklungsprozess in den USA gelten. Dort wurden zu dieser Zeit erste Modellprojekte durchgeführt, bei denen Kinder mit Behinderungen in Vorschulgruppen aufgenommen wurden („mainstreaming"). Seit 1986 besteht in den USA 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 die Hälfte aller Kinder mit geistiger Behinderung oder Autismus und ein Viertel der Kinder mit Hörschädigungen oder Körperbehinderungen auch heute noch überwiegend in separierten Klassen unterrichtet werden (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. Die Begleitforscher/-innen widmeten sich vor allem zwei Fragen:

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

Daraus sind eine Reihe von Praxisberichten, Auswertungen und Materialien für die praktische Verwirklichung 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 das Gelingen von Integrationsprozessen 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 Interviews mit den Trägern der Einrichtung, der Elternschaft, der Leitung der Kindergärten und den Erzieherinnen sowie teilnehmender Beobachtung in den Gruppen konnten verschiedene Formen der Kontaktaufnahme und Interaktionsmuster zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern herausgearbeitet sowie 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 Erzieherinnenverhaltens. Durch Fortbildungsveranstaltungen wurde versucht, den Erzieherinnen die dazu nötigen behinderungsspezifischen 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. Für das Gelingen integrativer Prozesse waren aber eine differenzierte pädagogische Planung und zeitlich-räumliche Organisation notwendig. Heimlich (1995) untersuchte speziell die Spielprozesse in integrativen Gruppen und fand, dass behinderte Kinder vor allem im ersten Jahr ihres Gruppenbesuchs auf die Unterstüt-

zung 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 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 Finanzierungsformen, dem pädagogischen Konzept, der Elternmitarbeit sowie 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 integrativem Konzept

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 Bundesländern gab es aber deutliche Unterschiede. Während in Bremen und Hessen nahezu alle behinderten Kinder allgemeine Kindergärten besuchten, waren es in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz gut zwei Drittel, in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt nur etwa ein Drittel (Fegert & Frühauf, 1999).

Heute gilt nach Sozialgesetzbuch SGB IX ein Rechtsanspruch auf die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder, der in den „Leistungen zur Teilhabe“ formuliert ist:

> *„Leistungen für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder werden so geplant und gestaltet, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nicht behinderten Kindern betreut werden können. Dabei werden behinderte Kinder alters- und entwicklungsentsprechend an der Planung und Ausgestaltung der einzelnen Hilfen beteiligt und ihre Sorgeberechtigten intensiv in Planung und Gestaltung der Hilfen einbezogen“* (§ 4, Abs. 3).

Leistungen für behinderte Kinder sind sowohl im SGB XII (§§ 53 ff.) wie auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, § 22) weiter geregelt. Die konkrete Ausgestaltung erfolgt jedoch in Landesgesetzen und einzelnen Rechtsverordnun-