

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 %.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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

---

2 [https://www.bertelsmann-stiftung.de/.../Studie\\_IB\\_Klemm-Studie\\_Inklusion\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/.../Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf)

3 [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule\\_2018.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf)

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 Assistentzkraft (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 Be-

hinderung 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