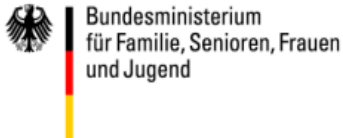


Gefördert von:



Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung

Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht

Sachverständigenkommission
14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)

Birgit Lütje-Klose

Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe

Birgit Lütje-Klose

Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“ und „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ (Außenstelle Halle), und der Forschungsgruppe „Migration, Integration, und interethnisches Zusammenleben“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen der Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Der vorliegende Text wurde als Expertise zum 14. Kinder- und Jugendbericht erstellt. Ihre Veröffentlichung wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Der Sachverständigenkommission, die diese Expertise herausgibt, gehörten folgende Mitglieder an: Prof. Dr. Sabine Andresen, Gaby Hagmans, Prof. Dr. Nadia Kutscher, Prof. Dr. Thomas Olk, Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Prof. Klaus Schäfer, Prof. Dr. C. Katharina Spieß, Wolfgang Trede, Prof. Dr. jur. Dr. phil. Reinhard Joachim Wabnitz (Vorsitzender).

In der Geschäftsstelle des Deutschen Jugendinstituts e. V. wirkten mit:
Dr. Sabrina Hoops (ab 01.09.2011), Dr. Hanna Permien (bis 31.12.2012), Birgit Riedel, Dr. Ekkehard Sander, Susanne Schmidt-Tesch (Sachbearbeitung).

© 2013 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-267
Fax: +49 (0)89 62306-182
E-Mail: sschmidt@dji.de

Homepage: www.dji.de/14_kjb

Vorwort

Die Bundesregierung ist gemäß § 84 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) verpflichtet, dem Deutschen Bundestag und dem Bundesrat in jeder Legislaturperiode einen Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen und Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland mit ihrer Stellungnahme dazu vorzulegen. Jeder dritte Bericht soll einen Überblick über die Gesamtsituation der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland vermitteln. Der 14. Kinder- und Jugendbericht stellt wiederum einen solchen Gesamtbericht dar – mit der programmatischen Überschrift: „Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung“. Zusammen mit der Stellungnahme der Bundesregierung wird der Bericht am 31.01.2013 als Bundestagsdrucksache sowie am 21.02.2013 als Publikation des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erscheinen.

Die Sachverständigenkommission für den 14. Kinder- und Jugendbericht hat drei Anhörungen durchgeführt und zahlreiche Expertisen vergeben (siehe bereits Auflistung im Anhang des Berichts), deren Ergebnisse für die Berichtsarbeit nutzbar gemacht worden sind. Die Inhalte der Expertisen gaben wichtige Impulse für die Diskussionen der Kommission. Viele Aspekte flossen auch in den Berichtstext ein und haben wesentlich zu dessen wissenschaftlicher Fundierung beigetragen. Im Bericht konnten allerdings nicht alle Erkenntnisse aus den Expertisen im Detail berücksichtigt werden. Da diese jedoch viele wichtige Befunde, Einblicke und Einsichten enthalten, die mit Blick auf die Analyse der Lebenssituation von jungen Menschen, die Kinder- und Jugendhilfe sowie für die Entwicklung von Perspektiven und Empfehlungen für eine aktive Gestaltung des Aufwachsens neu sein dürften, beschloss die Sachverständigenkommission, die Expertisen einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Dafür wurden die – ausschließlich von den Autorinnen und Autoren verantworteten – Texte von diesen im Herbst 2012 zum Teil leicht überarbeitet und aktualisiert. Die Expertisen für diesen Kinder- und Jugendbericht werden hiermit erstmals in elektronischer Form publiziert. Die Sachverständigenkommission dankt allen Autorinnen und Autoren der Expertisen für ihre wertvolle Unterstützung bei der Erstellung des 14. Kinder- und Jugendberichts.

München, im Dezember 2012

Prof. Dr. Dr. Reinhard J. Wabnitz
Vorsitzender der Sachverständigenkommission für den
14. Kinder- und Jugendbericht

Inhaltsverzeichnis

1	Problemstellung und Auftrag der Expertise	9
2	Von der Exklusion zur Inklusion – theoretische Grundlagen und historische Entwicklung	11
2.1	Inklusionsbegriff	11
2.2	Von der Exklusion zur Inklusion	12
2.3	Normalität und Behinderung	17
3	Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihre Konsequenzen für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems	19
4	Bedeutung des Auftrags zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems für die Kinder- und Jugendhilfe	24
5	Stand und Perspektiven inklusiver Strukturen in der Kinder- und Jugendhilfe	26
5.1	Inklusive Unterstützungssysteme in Kindertageseinrichtungen und im Übergang zur Grundschule	27
5.1.1	Stand der Inklusion in Kindertageseinrichtungen	27
5.1.2	Individuelle Förderpläne und Bildungsdokumentationen als Instrumente der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich	32
5.1.3	Sprachförderung als Beitrag zur Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund	34
5.2	Umsetzung von Inklusion in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Erziehungshilfe	40
5.2.1	Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule - Stand der Inklusion	40
5.2.2	Modelle inklusiver Erziehungshilfe	44
6	Fazit und Empfehlungen	46
7	Literatur	49

1 Problemstellung und Auftrag der Expertise

Fragen der Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen, die unter benachteiligenden oder behindernden Bedingungen aufwachsen, werden in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe bereits seit Jahren diskutiert. Im Elementarbereich hat eine umfangreiche Umstrukturierung stattgefunden, sodass Eltern inzwischen in nahezu allen Bundesländern die Möglichkeit einer integrativen Betreuung ihrer Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen haben (Riedel 2008, Kron 2011). Allerdings bestehen regional weiterhin große Unterschiede, sodass das bestehende Angebot die Nachfrage nach integrativen Plätzen noch bei weitem nicht überall decken kann (Albers u. a. 2011). In Schulen, Horten oder berufsbildenden Institutionen beschränkt sich inklusive Erziehung und Bildung dagegen noch immer auf einen deutlich geringeren Teil der Einrichtungen. Auch Maßnahmen der Frühförderung oder Einrichtungen für Heranwachsende mit Behinderungen (§ 45 SGB VIII) werden weiterhin überwiegend in Sonderinstitutionen organisiert.

Die Unterstützungssysteme der Kinder- und Jugendhilfe in inklusiv orientierten Institutionen nutzbar zu machen ist im Einzelfall nicht immer leicht, weil die historisch gewachsenen, besondernden Parallelstrukturen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen dem entgegenstehen. Eltern, die für ihre Kinder mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen eine gemeinsame Erziehung und Bildung in wohnortnahen Institutionen wünschen, stehen heute – nach mehr als 30 Jahren Integrationsbewegung in Deutschland – vielfach noch immer vor einem undurchschaubaren Dschungel bürokratischer Hindernisse und institutioneller Widerstände und müssen für das Recht auf volle soziale Teilhabe ihrer Kinder bei jedem institutionellen Übergang erneut kämpfen.

Das Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, das mit dem Begriff der Inklusion verbunden ist, ist für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen in Deutschland im Grundgesetz verankert (GG Art. 3 Abs. 3: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“). Mehrere Sozialgesetzbücher regeln die diesbezüglichen Ansprüche detailliert (SGB VIII Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen und SGB XII Sozialhilfegesetz). Die unterschiedlichen Zuständigkeiten und gesetzlichen Regelungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen in den verschiedenen Sozialgesetzbüchern sind allerdings für die schwierige Situation von Familien, die eine inklusive Erziehung und Förderung für ihre Kinder wünschen, nicht selten mitverantwortlich. Das Zusammenspiel der verschiedenen Systeme, die für Kinder und Jugendliche Aufgaben erfüllen, ist – wie schon im 13. Kinder- und Jugendbericht angemahnt (BMFSFJ 2009, S. 170) – im Interesse der Betroffenen und im Sinne des Inklusionsgedankens weiterhin verbesserungsbedürftig (vgl. auch Rabeneck 2002).

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008), die seit 2009 rechtsgültig ist und in Artikel 24 den Auftrag zur Ver-

wirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems beinhaltet, stellt nun die in Deutschland überwiegend praktizierte Förderung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Sonderinstitutionen grundlegend in Frage. Das Konzept der Inklusion geht auch über die vorhandenen Integrationsmodelle in einzelnen integrativen Einrichtungen oder Gruppen hinaus: Es beinhaltet die Verantwortungsübernahme für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen durch alle Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems ohne Kategorisierung und Aussonderung.

Auf den verschiedenen politischen Ebenen, in den Länderparlamenten, Kommunen und einzelnen Institutionen wird derzeit um Wege zur Umsetzung der Konvention gerungen, und die Inklusionspläne mehrerer Bundesländer (Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) sehen binnen kurzer Frist eine komplette Umstrukturierung der Bildungs- und Unterstützungssysteme vor (Klemm/Preuss-Lausitz 2011). Diese Zielperspektive bringt hinsichtlich der Schaffung entsprechender Strukturen, Kapazitäten und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte erhebliche Herausforderungen mit sich. Die Institutionen der Behindertenhilfe, von heilpädagogischen Kindertagesstätten oder -gruppen über Förderschulen bis hin zu besonderen Wohnformen, Berufsausbildungen oder Werkstätten für Behinderte, stehen damit auf dem Prüfstand.

Für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe stellt sich die Frage, wie sie zum Aufbau eines insgesamt inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems beitragen und die Verwirklichung des Rechts auf vollständige soziale Partizipation und individuelle Entwicklungsförderung unterstützen kann.

Dieser Frage wird im Folgenden in sechs Abschnitten nachgegangen. Zunächst wird ein Überblick über die theoretisch-konzeptionellen Ansätze und Perspektiven von Inklusion und Integration gegeben (2). Daran anschließend wird die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems diskutiert (3). Die Bedeutung inklusiver Konzepte für die Kinder- und Jugendhilfe wird in Bezug auf den Artikel 24 der Konvention erörtert (4). Der Stand und die Perspektiven inklusiver Strukturen und Maßnahmen werden exemplarisch anhand von zwei Aufgabenbereichen der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt (5). Der erste Themenkomplex bearbeitet die Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen und im Übergang zur Grundschule. Dabei werden schwerpunktmäßig die Nutzung von Bildungsdokumentationen und die Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen für mehrsprachige Kinder angesprochen. Der zweite Themenkomplex geht der Frage nach der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Interesse einer inklusiven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ nach. Dabei werden besonders die Modelle REBUS und Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe in den Blick genommen. Abschließend werden Empfehlungen für die Weiterentwicklung

der Kinder- und Jugendhilfe unter Berücksichtigung des Primats inklusiver Förderung formuliert (6).

2 Von der Exklusion zur Inklusion – theoretische Grundlagen und historische Entwicklung

2.1 Inklusionsbegriff

Der Begriff der Inklusion ist international im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. „students with special educational needs“ (zum Behinderungsbegriff vgl. Kap. 2.3) seit Anfang der 1990er-Jahre gebräuchlich. Er wird in der 1994 verabschiedeten Salamanca-Erklärung verwendet, in der erstmalig eine internationale Übereinkunft darüber getroffen wurde, dass die Rechte von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen am besten in einem inklusiven Bildungssystem umgesetzt werden können. Weiterhin ist er der Leitbegriff der englischsprachigen Fassung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) (vgl. Kap. 3).

Der Begriff Inklusion stammt aus dem Lateinischen und wird übersetzt mit „Einschluss, enthalten sein“. Im pädagogischen Diskurs wird mit Inklusion die Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderungen oder anderen Merkmalen des Anders-Seins zur Gesellschaft und allen ihren Institutionen angesprochen. Der Begriff steht im Sinne von Porter (1997), Hinz (2009) und Wocken (2010) für eine Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe (z.B. „seelisch Behinderte“, SGB VIII) stattfindet und ohne dass eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt. Dies bezieht sich nicht nur auf die Differenzkategorie „Behinderung“, sondern auch auf weitere Dimensionen von Heterogenität wie z.B. Geschlecht, soziale Lebenslage, ethnische Zugehörigkeit oder Herkunftssprache. Inklusion „bezieht sich auf alle Menschen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Religion oder Behinderung zu tun haben“ (Hinz 2009, S. 172). Die Zusammenhänge unterschiedlicher Lebensbedingungen wie Armut, sprachliche Unterschiede, Migrationserfahrungen, Erkrankungen in der Familie etc. und der Entstehung von Behinderung werden explizit thematisiert und berücksichtigt. Diese gesellschaftstheoretische Sichtweise des Inklusionsbegriffs ist gekennzeichnet durch drei zentrale Eckpfeiler:

- das Diversity-Konzept unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren „race, class and gender“,
- die Idee des „teaching for social justice“ als Instrument gegen soziale Benachteiligung und

- die Bürgerrechtsbewegung der „citizenship education“ für alle (Hinz 2009, S. 171).

Der Begriff der Inklusion beschreibt damit die Vision einer Gesellschaft und eines Bildungssystems, das ohne Aussonderung auskommt und übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfalt menschlichen Lebens beinhaltet (Werning 2010, S. 4). Inklusion strebt den Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung an und wendet sich gegen die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie, durch die zum Beispiel eine Unterscheidung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, Deutschen und Ausländern, Einsprachigen und Mehrsprachigen, Reichen und Armen getroffen wird (Hinz 2009, S. 172).

2.2 Von der Exklusion zur Inklusion

Die historische Entwicklung hin zum Modell der Inklusion wird von Sander (2008) als Prozess rekonstruiert, der in fünf aufeinander aufbauenden, allerdings zum Teil auch gleichzeitig stattfindenden Stadien von der Exklusion über die Separation und Kooperation hin zur Integration und Inklusion verläuft. Daran waren und sind die Institutionen schulischer und außerschulischer Bildung über weite Strecken parallel beteiligt, auch wenn die wissenschaftliche Rezeption die schulischen Prozesse mehrheitlich stärker berücksichtigt.

Diese Entwicklung beginnt (nicht nur) in Deutschland mit der Phase der **Exklusion** von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen aus strukturierten Bildungsprozessen. Bis in die 1890er-Jahre waren Kinder mit körperlichen oder geistigen Schädigungen ebenso wie vernachlässigte und arme Kinder von der Partizipation am Erziehungs- und Bildungssystem weitgehend ausgeschlossen. Lediglich einzelne Institutionen wie die Armen- und Rettungshäuser Pestalozzis, Wicherns oder Georgens und Deinhardts nahmen sich dieser Ärmsten der Armen an und begründeten auf diese Weise die Behindertenhilfe aus karitativen Motiven (Ellger-Rüttgardt 2008, Sander 2008, S. 28). Die Rettungshausbewegung kann aus pädagogischer Sicht als Antwort auf die Armut und Verwahrlosung der betroffenen Kinder verstanden werden, die mit körperlichen und geistigen Schädigungen vielfach einher ging, und verbindet aus heutiger Sicht die Aufgaben von Sozialpädagogik, außerschulischer und schulischer Heil- und Sonderpädagogik (Lindmeier/Lindmeier 2002).

Das Stadium der **Separation** begann nach Sander (2008) mit dem Aufbau eines flächendeckenden und differenzierten Hilfesystems in Deutschland. In den sogenannten „Idiotenanstalten“ etablierte sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts in größerem Umfang eine eigenständige Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die zunächst vorrangig in den Händen der privaten Wohlfahrt lag, aber zusätzlich zur Pflege ihrer Zöglinge auch Bildungsangebote bereitstellte (Ellger-Rüttgardt 2009, S. 22) und damit der Exklusion aus dem Bildungssystem entgegen-

wirkte. Ein erheblicher Anteil der heute noch bestehenden Institutionen der Behindertenhilfe in privater oder kirchlicher Trägerschaft entstand in dieser Zeit. Die Einführung der Schulpflicht im Jahr 1871 führte zunächst zu einer gemeinsamen Beschulung, wenn auch unter Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Schädigungen, die als „bildungsunfähig“ angesehen wurden und weiterhin exkludiert blieben oder – so bereits vorhanden – in Tagesheimen untergebracht wurden. Dies änderte sich für Schülerinnen und Schüler mit geistigen Behinderungen in der BRD in manchen Bundesländern erst in den 1970er-Jahren und in der DDR erst mit der Wiedervereinigung Deutschlands.

Angesichts des sogenannten „Sitzenbleiberelends“ derjenigen, die in der aufstrebenden Leistungsschule dieser Zeit versagten und über Jahre immer wieder dieselben Klassen wiederholten, wurden ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts die ersten „Hilfsschulen“ gegründet, die sich rasch ausbreiteten und ein Bildungsangebot für Kinder bereithielten, die als „schwachsinnig“ diagnostiziert und damit als „pathologisch“ kategorisiert wurden (Werning/Lütje-Klose 2012). Diese sogenannten Hilfsschulen, deren Einrichtung von Anfang an nicht unumstritten war, können als Sammelbecken für die unterschiedlichsten Kinder und Jugendlichen gelten, für die die aufstrebende Hilfsschullehrerschaft – nicht zuletzt aus berufsständischen Motiven – ein Parallelsystem der Beschulung aufbaute und von denen die Volksschule sich entlastete (Moser/Sasse 2008, S. 28).

In den 1920er- und 1930er-Jahren, die als „Hochblüte der Heilpädagogik“ bezeichnet werden, galt die deutsche Heil- und Sonderpädagogik im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich als international führend (Ellger-Rüttgardt 2009). Eine Vielzahl differenzierter Sonderinstitutionen für Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen wurde gegründet, ein hochkomplexes Parallelsystem für Menschen mit Behinderungen entstand. Im Nationalsozialismus wurde dieses System von Sonderinstitutionen auf unheilvolle Weise zur Umsetzung von Selektionsmaßnahmen und Zwangssterilisationen nach dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses bis hin zu den „Euthanasieprogrammen“ genutzt, woran führende Sonderpädagogen teilweise aktiv beteiligt waren (Hänsel 2008).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das System heil- und sonderpädagogischer Förderung in Deutschland – anders als in vielen anderen Ländern Europas – nicht in die allgemeine Kinder- und Jugendhilfe sowie in eine Gesamtschule für alle Kinder integriert, sondern als ein differenziertes Sondersystem neben einem ebenfalls gegliederten Regelsystem wieder aufgebaut. Das Prinzip der institutionellen Differenzierung nach Schulleistung, das im allgemeinen Schulsystem im Rahmen der Dreigliedrigkeit weiter geführt worden ist, wurde für Kinder mit Beeinträchtigungen in besonders ausgeprägter Weise ausdifferenziert und ausgebaut, sodass in der Folge der KMK-Empfehlungen aus dem Jahr 1972 bis zu zwölf verschiedene Sonderschulformen entstanden. Für Kinder, die im Rahmen eines Feststellungsverfahrens als „sonderschulbedürftig“ klassifiziert worden waren, galt die Verpflichtung zum Besuch der entsprechenden Sonderschule.

Im außerschulischen Bereich wurden die verschiedenen Behinderungskategorien ebenfalls zum Aufbau differenzierter Zuständigkeiten und Rege-

lungen herangezogen. Es wurden Parallelstrukturen zum Regelsystem der Kinder- und Jugendhilfe geschaffen, die sich auf bestimmte Behinderungskategorien spezialisierten. Neben Kindergärten und Schulen betraf dies Tagesstätten und Heime, die insbesondere für Kinder und Jugendliche mit körperlichen und geistigen Behinderungen eingerichtet und häufig in privater Trägerschaft geführt wurden und werden (§ 45 SGB VIII).

Auch auf rechtlicher Ebene wurden die Zuständigkeiten außerordentlich stark differenziert. So ist bis heute die Kinder- und Jugendhilfe für Fälle (drohender) psychischer Behinderung zuständig, die Behindertenhilfe dagegen für Fälle (drohender) körperlicher oder geistiger Behinderung. Die Finanzierung von Leistungen nach SGB IX wie auch nach SGB VIII war und ist dabei gebunden an die medizinische Diagnose von individuellen Defiziten, die mit den Kategorien der ICD 10 zu beschreiben sind. Die Grenzen zwischen Normalität und Behinderung sind aber, ebenso wie die zwischen verschiedenen Behinderungskategorien, nur selten eindeutig zu ziehen, so dass auch die Zuständigkeiten nicht immer klar sind. Diese separativen Strukturen, die noch immer dominieren, bergen das Risiko der Annahme eines grundsätzlichen Unterschieds zwischen den Menschen mit und ohne Behinderungen im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie (s.o.). Sie stehen einem inklusiven Modell entgegen und erschweren die Verantwortungsübernahme für Kinder mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen durch Regelinstitutionen.

Ab den 1970er-Jahren entwickelte sich parallel dazu das Stadium der **Kooperation** von Sonder- und Regeleinrichtungen, z.B. im Rahmen gemeinsamer Projekte, Feste oder Patenschaften, die allerdings die Sonderinstitutionen nicht grundsätzlich in Frage stellten und nur selten zu einer nachhaltigen Verminderung der Separation führen konnten (Sander 2008, S. 30).

Ebenfalls im selben Zeitraum begann ab Mitte der 1970er-Jahre das Stadium der **Integration**. Vor allem auf Betreiben von Eltern, die für ihre Kinder soziale Teilhabe in wohnortnahen Einrichtungen erreichen wollten, wurden mit Unterstützung durch engagierte Pädagogen und Wissenschaftlerinnen zunächst integrative Kindergärten und später integrative Schulen aufgebaut. Viele der integrativen Institutionen im schulischen Bereich wurden und werden durch Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt und begleitet. So arbeiten in Kindertageseinrichtungen wie auch im gemeinsamen Unterricht im Rahmen der Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII und § 12 SGBXII) vielfach Einzelfallhelferinnen mit, die z.B. Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen pflegerisch unterstützen oder Kinder mit autistischen Syndromen begleiten. Weiterhin findet in den Systemen sonderpädagogischer Grundversorgung wie den regionalen Integrationskonzepten in Niedersachsen oder den integrativen Regelklassen in Hamburg oftmals eine enge Kooperation mit der Familienhilfe oder einer sonderpädagogischen Tagesbetreuung statt.

Die Modellversuche zur Integration, die in mehreren Bundesländern umfangreich wissenschaftlich begleitet wurden, konnten die Effektivität einer gemeinsamen Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen sowohl im Elementarbereich als auch im schulischen Bereich

über mehrere Jahrzehnte immer wieder eindrucksvoll nachweisen (vgl. zusammenfassend Reiser u. a. 1986, Borchert/Schuck 1992, Dumke u. a. 1991, 1993, Hildeschmidt/Sander 1996, Bless/Mohr 2007, Kron u. a. 2010, Schnell u. a. 2011, Klemm/Preuss-Lausitz 2011). Die Erfolge bezogen sich im Bereich der Kindertageseinrichtungen vor allem auf die sozialen Entwicklungen der Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen und auf die Entwicklung des Selbstkonzepts (Reiser u. a. 1986, zusammenfassend Prengel 2010, Kreuzer/Ytterhus 2011) und im schulischen Bereich zudem auch auf die Schulleistungen.

Die Vorteile des Sonder(schul)systems im Hinblick auf die besondere Förderung, wie kleinere Klassen und eine bessere personelle und sächliche Ausstattung, führen dagegen, wie die (relativ wenigen) vergleichenden Studien zeigten, nicht zu einer Überlegenheit gegenüber den integrativen Modellen (Tent u. a. 1991, Wocken 2005, Myklebust 2006). Im Hinblick auf die späteren Chancen auf eine selbstständige Lebensgestaltung und langfristige soziale Partizipation zeigt eine aktuelle Langzeitstudie aus der Schweiz deutliche Vorteile für ehemalige Integrationsschülerinnen und -schüler gegenüber ehemaligen Sonderschülerinnen und -schülern (Eckhart u. a. 2011): Demnach verfügen ehemalige Integrationsschülerinnen und -schüler im Erwachsenenalter über einen höheren Selbstwert und stärkere Beziehungsnetzwerke, weiterhin haben sie eine viermal höhere Chance auf berufliche Eingliederung.

In Anbetracht solcher Erkenntnisse wurde im Elementarbereich die Einrichtung integrativer Gruppen und Einzelintegrationen ab 2002 massiv ausgeweitet (vgl. Kap. 5.1., Riedel 2008). Im schulischen Bereich wurden die verschiedenen Modelle des gemeinsamen Unterrichts (z.B. Integrationsklassen, Einzelintegrationen oder sonderpädagogische Grundversorgung) mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1994 und in den daran anschließenden Schulgesetzen der einzelnen deutschen Bundesländer bundesweit zu einer Regelform der Erfüllung besonderer Förderbedarfe neben den Sonderschulen bzw. Förderschulen gemacht.

Die Parallelität des Regel- und des Sondersystems wurde dadurch allerdings nicht eingeschränkt. Vielmehr zeigen die Schülerzahlen, dass im schulischen Bereich durch die integrativen Maßnahmen lediglich eine Ausweitung der als förderbedürftig klassifizierten Kinder und Jugendlichen erfolgt ist und nicht etwa eine Verlagerung aus dem Sondersystem in das Regelsystem¹. Vielmehr ist festzuhalten, dass die Anteile separativ beschulter Kinder von Jahr zu Jahr weiter zunehmen, trotz gleichzeitigem Ausbau des integrativen Angebots (Werning 2010). So steigt der Anteil von Kindern, die zur Förderschule überwiesen werden, bundesweit nach wie vor von Jahr zu Jahr kontinuierlich an. Zwischen 2000 und 2008 stieg die Förderschulbesuchsquote von 4,6 auf 4,9 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (KMK-Doku 189, 2010, XII). In den verschiedenen Bundesländern unterscheiden sich die Quoten dabei erheblich: In Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz

1 Vergleichbare Entwicklungen finden sich international auch in vielen anderen Ländern im Prozess der Umsteuerung von segregativen auf integrative bzw. inklusive Strukturen (Hauster 2008).

liegt der Anteil unter 4 Prozent, in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern dagegen bei etwa 9 Prozent (KMK-Doku 189, 2010, S. 39). Das sind im internationalen Vergleich extrem hohe Werte, die europaweit im Durchschnitt nur noch von Belgien und der Schweiz leicht übertroffen werden. In allen anderen Ländern liegt die Förderschulbesuchsquote deutlich niedriger (z.B. max. 1,5% in Großbritannien oder Schweden, 0,5% in Italien oder Spanien, vgl. Hausotter 2008, Werning 2010, Klemm/Preuss-Lausitz 2011). Von allen Kindern und Jugendlichen, für die in Deutschland ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, besuchten im Jahr 2008 lediglich 18,4 Prozent allgemeine Schulen, wobei der mit Abstand größte Teil von ihnen (59,5%) in Grundschulen unterrichtet wurde (KMK-Doku 189, 2010, XIII). Verglichen mit den internationalen Integrationsquoten ist das wiederum ein extrem niedriger Wert.

Dies gilt analog auch für außerschulische Einrichtungen wie Pflegeheime und Werkstätten (Evers-Meyer 2010, S. 27). Mit Ausnahme der Kindertageseinrichtungen sind die Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere der Behindertenhilfe, trotz der gleichzeitig zunehmenden Bemühungen um integrative Formen, in zunehmendem Umfang auch separativ organisiert. So gibt es z.B. für Jugendliche mit geistigen Behinderungen nur selten eine Alternative zur Beschäftigung in einer Werkstatt für Behinderte und zum Wohnen in einer Behinderteninstitution oder Wohngruppe (ebd.).

Dabei ist zudem zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und solche aus sozial benachteiligten Lebenslagen besonders stark von separativen Strukturen betroffen sind (vgl. Kap. 5.2). In Förderschulen, insbesondere denen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“, sind diese Gruppen deutlich überrepräsentiert (Kornmann/Kornmann 2003, Diefenbach 2010, Werning u. a. 2008, Kemper/Weishaupt 2011). Kottmann (2007) stellt in ihrer Analyse von Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs fest, dass Kinder aus ärmeren Familien und solche mit Migrationshintergrund früher und schneller an die Förderschule überwiesen werden als andere. Auch Koch (2007) und Wocken (2005) stellen aufgrund ihrer Erhebungen fest, dass die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ nach wie vor eine Schule der armen und sozial benachteiligten Kinder ist. Angesichts deutlich zunehmender Armutssituationen bei Kindern in Deutschland (Deutsche Bundesregierung 2008, Hurrelmann/Andresen 2007) und der ansteigenden Förderbedarfe für mehrsprachige Kinder (Kemper/Weishaupt 2011) sind diese Befunde von besonderer Brisanz.

Die genannten Daten machen deutlich, dass derzeit von einer Umsetzung des **Stadiums der Inklusion** oder auch nur der weitgehenden Integration in Deutschland noch bei weitem nicht die Rede sein kann. Inklusion ist vielmehr als Vision zu sehen, an die man sich in den einzelnen Bundesländern in einem unterschiedlich schnell und nachhaltig verlaufenden Entwicklungsprozess anzunähern versucht. Dabei sind einzelne Bundesländer wie Bremen, Schleswig-Holstein, das Saarland und Berlin im schulischen Feld und Hessen im Elementarbereich erheblich weiter fortgeschritten als andere. Die aktuell vorgelegten Inklusionspläne gehen von der Schaffung

eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb eines Zeitraums bis 2020 aus (Klemm/Preuss-Lausitz 2011).

2.3 Normalität und Behinderung

Die Frage danach, was in einer Gesellschaft als „normal“ oder „abweichend“ gilt, ist mit der Diskussion um Integration und Inklusion eng verbunden. Der Normalitätstheorie zufolge nimmt der Begriff der Inklusion auf ein transnormalistisches Normalitätsmodell Bezug, während dem Integrationsbegriff eher der Bezug zu einem flexibel-normalistischen Normalitätsmodell zugesprochen wird (Lingenauber 2008). Die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen setzt demnach – auch wenn das Normalitätsverständnis in integrativen Modellen flexibler und weiter ist als in separativen Modellen – immer noch die Kategorisierung als „behindert“ voraus: Ein Unterstützungsbedarf wird auf der Grundlage diagnostischer Verfahren auf das Individuum bezogen formuliert. Daran anschließend wird durch Gutachterinnen und Gutachter festgelegt, welche Ressourcen (z.B. Fördermaßnahmen, Einzelfallhilfe oder Doppelbesetzung des Unterrichts) ihm zustehen, um sich in ein System – eine Regelkindertageseinrichtung, eine Regelklasse oder einen Regelarbeitsplatz – zu integrieren. Durch diesen Prozess entsteht aber zugleich die Zuschreibung des Andersseins im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie, die dann durch integrative Prozesse im Nachhinein wieder aufgehoben werden soll.

Mit dem Inklusionsbegriff verbindet sich dagegen im Sinne von Lingenauber (2008) ein erweitertes Verständnis von Normalität und Vielfalt im Sinne einer Ein-Gruppen-Theorie, bei der die Normalitätsgrenze vollständig aufgehoben wird und die Behinderungskategorie sich auflöst. Lingenauber bezieht sich auf die integrationspädagogischen Konzeptionen von Feuser und Eberwein aus den 1990er-Jahren, die beide das Konzept der Integration als Übergangphase konstruieren, die durch eine veränderte Normalitätsvorstellung zu überwinden ist (Lingenauber 2010).

Der integrationspädagogische Diskurs hat, wie diese Überlegungen zeigen, die Kategorie der Inklusion bereits vorweggenommen. Das gilt neben den genannten Theorieansätzen von Feuser und Eberwein vor allem auch für die Theorie der integrativen Prozesse nach Reiser und seinem Team (Reiser u. a. 1986, Klein u. a. 1987).

Die „Theorie der integrativen Prozesse“ (Reiser u. a. 1986), die auf der Grundlage der wissenschaftlichen Begleitung eines der ersten Modellversuche integrativer Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen entstanden ist, versteht Integration als Ergebnis von Einigungsprozessen „in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auf der innerpsychischen Ebene, der interaktionellen Ebene, der institutionellen und der kulturell-gesellschaftlichen Ebene“ (Reiser u. a. 1986, S. 156). Die Autoren legen ein Verständnis von Integration zugrunde, das über die organisatorische Einbezie-

hung von Menschen unterschiedlicher Entwicklungsniveaus, Kulturen und sozialer Herkunft deutlich hinausgeht. Sie betonen, dass Integration sich durch das Zusammensein in einem Raum keineswegs von selbst ergibt, sondern auf verschiedenen Ebenen immer wieder neu ausgehandelt und bearbeitet werden muss.

- Auf der **innerpsychischen Ebene** bedarf es einer grundlegenden wechselseitigen Akzeptanz und Wertschätzung, damit integrative Prozesse bei allen beteiligten Personen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen gelingen können. Dies beinhaltet die „Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die andere Person als Abweichung zu verstehen“ (Klein u. a. 1987, S. 38). Dazu gehört, wie Reiser u. a. unter Bezugnahme auf den italienischen Arzt und Psychiater Milani-Comparetti deutlich machen, die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen wie emotionaler Abwehr, Angst oder Trauer, die angesichts der Konfrontation mit Menschen mit schweren Behinderungen eine normale und aktiv zu verarbeitende Reaktion darstellen. Kreie (1994) kennzeichnet Integration deshalb als „psychische Herausforderung“, denn sie bedeutet die Konfrontation mit abgespaltenen Anteilen der eigenen Persönlichkeit. Bei den pädagogischen Fachkräften kann neben der Angst vor der Behinderung selbst und der vermuteten Andersartigkeit von Lernprozessen bei einem Kind mit Behinderung auch die Angst vor Überforderung und Gesichtsverlust angesichts unbekannter Anforderungen eine Rolle spielen (Lütje-Klose 1997, S. 390f.). Die Auseinandersetzung mit den eigenen, ungeliebten behinderten Anteilen ist eine wichtige Voraussetzung, um die Heterogenität der Kinder akzeptieren, sie in ihrem So-Sein annehmen und wertschätzend anerkennen zu können. Dies wiederum ist eine zentrale Bedingung dafür, dass es gelingen kann, integrative Prozesse zwischen den Pädagoginnen und unter den Kindern unterstützen zu können (Kreie 1994).
- Auf der **interaktionellen Ebene** geht es um die kommunikativen und kooperativen Prozesse, die sich zwischen den verschiedenen Personen ereignen: in der Peergroup der Kinder, zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern, zwischen Fachkräften unterschiedlicher Profession (Erzieherinnen, Heilpädagoginnen, Integrationshelferinnen, Lehrkräften, Therapeutinnen) sowie zwischen Fachkräften und Eltern.
- Auf der **institutionellen Ebene** ist nach den inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken zu fragen, wie sie mit dem Instrument des Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2002, Booth u. a. 2006) für die inklusive Entwicklung von Bildungsinstitutionen evaluiert werden können.
- Auf **kulturell-gesellschaftlicher Ebene** geht es um die Frage der grundsätzlichen Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen, die ggf. in Widerspruch zuzunehmenden Standardisierungs- und Homogenisierungstendenzen des Bildungssystems stehen, sowie um die Umsetzung des Rechts auf Partizipation an allen Lebensbereichen.

Der Integrationsbegriff, der in Deutschland im Rahmen der Begleitforschung der Integrationsversuche seit den 1980er-Jahren theoretisch entwickelt wurde, geht damit bereits über die Zwei-Gruppen-Theorie hinaus

und entspricht in Teilen eher dem heute mit „Inklusion“ bezeichneten Konstrukt. Zu differenzieren ist hierbei allerdings zwischen den theoretischen Entwicklungslinien einerseits und der Praxis der gemeinsamen Erziehung andererseits. So kritisiert Reiser (2003, S. 307f.), dass es in integrativen Kindertageseinrichtungen und Schulen zu „Fehlformen“ und zu einer „defizitären Praxis“ gekommen sei, die der integrativen Idee widersprechen, wie etwa die Umsetzung von Fördermaßnahmen in weitgehend äußerer Differenzierung oder die alleinige Übernahme von Verantwortung für etikettierte Kinder durch Heil- und Sonderpädagogen anstelle einer Unterstützung der vor Ort tätigen pädagogischen Fach- und Lehrkräfte bei der sozialen Einbeziehung dieser Kinder und ihrer bestmöglichen Förderung in der Regelgruppe oder -klasse. Von einem Begriffswechsel von der Integration zur Inklusion erhoffte man sich neue „visionäre Kraft“ (ebd.), die bisher praktizierten Modelle verstehen sich als Annäherungen an dieses Ziel. Das Prinzip der Inklusion führt also zu einem neuen Leitbild für die Bildungsinstitutionen, das im Widerspruch zur bisherigen Selektivität des deutschen Bildungssystems steht.

3 Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihre Konsequenzen für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems

Die UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 rechtsgültig ist, wurde im Dezember 2008 einstimmig im deutschen Bundestag und Bundesrat verabschiedet. Sie formuliert für alle Lebensbereiche verbindliche Regelungen, um die Partizipation von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen zu erleichtern und Diskriminierung zu vermeiden. Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche schließt die Behindertenrechtskonvention an die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention an, die bereits in Artikel 2 Absatz 1 ein Diskriminierungsverbot aufgrund von Behinderungen formuliert und in Artikel 23 Absatz 3 das Recht auf Zugang zu einem Bildungssystem verlangt, das der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung förderlich ist. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bezieht sich in Artikel 1 auf die Definition von Behinderung und sozialer Partizipation, die in der International Classification of Functioning (ICF), dem aktuellen Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation, formuliert wurde.

Behinderung wird dabei nicht in erster Linie als medizinische, sondern vor allem als soziale Kategorie interpretiert (Cloerkes 2007), an deren Entstehung und Aufrechterhaltung immer auch Umweltfaktoren beteiligt sind. Die Entstehung von Beeinträchtigungen und Behinderungen wird in der ICF auf drei Ebenen beschrieben (Biewer 2009, Lütje-Klose 2009a):

- a) Die **Ebene der beeinträchtigten Funktionen und Strukturen** des menschlichen Organismus betrifft die Schädigung oder Störung selbst, die auf unterschiedliche Weise entstanden sein kann: genetisch bedingt wie z.B. das Down Syndrom; durch einen Unfall erworben wie z.B. eine Querschnittslähmung; oder durch eine Entwicklungsstörung hervorgerufen wie z.B. eine Sprachentwicklungsverzögerung. Für einen nicht unerheblichen Teil der Kinder und Jugendlichen im Fördersystem liegen allerdings gar keine medizinisch nachweisbaren Schädigungen vor, sondern ihre Einschränkungen und Benachteiligungen gehen auf inadäquate Lebenssituationen und Versorgungslagen zurück. Dies betrifft vor allem Kinder und Jugendliche mit der Diagnose Entwicklungsstörungen bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen oder Verhalten, für die die Kinder- und Jugendhilfe sich zuständig sieht.
- b) Auf der **Ebene der möglichen Aktivitäten einer Person** wird beschrieben, wie die Handlungsfähigkeit durch die Schädigung oder Störung eingeschränkt sein kann: z.B. die Schwierigkeit bei körperlicher Schädigung ein Gebäude ohne Rampe zu betreten oder bei einer Sprachentwicklungsstörung die eigenen Absichten zu formulieren und ein Gespräch zu organisieren.
- c) Daraus können Einschränkungen auf der **Ebene der sozialen Teilhabe** der Person an den in ihrer Kultur bedeutsamen Situationen und Lebenswelten erwachsen, z.B. bei der Beteiligung an Gesprächen in der Familie oder Kindertageseinrichtung, bei der Teilnahme an Sportveranstaltungen und Freizeitaktivitäten oder beim Besuch der Regelschule, der Wahl der Wohnung und der Berufswahl.

Die Bedingungen in der physikalischen und sozialen Umwelt sind demnach entscheidend dafür mitverantwortlich, inwieweit ein Mensch mit einer Schädigung in seinen Aktivitäten eingeschränkt oder von sozialer Partizipation ausgeschlossen wird. Sander (2002) betont, dass in diesem Verständnis nicht die Schädigung an sich die Behinderung erzeuge, sondern die Bedingungen in der Umwelt – etwa in der Familie, im Gesundheits- und Bildungssystem oder in der Arbeitswelt – die nicht in der Lage seien, die entstehenden Benachteiligungen auszugleichen. Demnach entsteht die Behinderung aus der eingeschränkten sozialen Inklusion und der damit verbundenen Einschränkung der sozialen Partizipation.

Im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist es die Aufgabe des Gemeinwesens dafür zu sorgen, dass die durch die Behinderung entstehenden Nachteile ausgeglichen werden und durch den gleichberechtigten Zugang zu allen gesellschaftlich relevanten Institutionen einschließlich der Bildungsinstitutionen die weitest mögliche soziale Teilhabe erreicht werden kann. Artikel 24 der Konvention, der das Recht auf Bildung thematisiert, enthält die völkerrechtlich verbindliche Selbstverpflichtung zur Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems. Dort heißt es:

„Article 24 – Education

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:

(a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;

(b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;

(c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.“

In der deutschen Übersetzung der Konvention wurde – wie auch bereits bei der Salamanca-Erklärung – der Begriff „inclusive“ durch „integrativ“ übersetzt, was angesichts der dargestellten konzeptionellen Unterschiede fachlich wie rechtlich nicht unproblematisch ist. Mehrere Rechtsgutachten haben inzwischen deutlich gemacht, dass die englische Originalversion rechtsgültig ist und somit tatsächlich ein inklusives Bildungssystem gemeint ist (Aichele 2010). In Absatz 2 des Artikels 24 wird klargestellt, dass im Sinne der Behindertenrechtskonvention wirklich alle Kinder und Jugendlichen ein Recht auf eine inklusive, qualitativ hochwertige und kostenfreie Erziehung und Bildung haben, und zwar innerhalb des allgemeinen Bildungssystems. Die bisherige Praxis, bei der nur eine begrenzte Anzahl von Integrationsplätzen in ausgewiesenen Institutionen vorgehalten wird, und um die betroffene Personen oder Familien konkurrieren müssen, ist damit nicht vereinbar. Die UN-Konvention konkretisiert, dass es die Aufgabe des Staates ist dafür zu sorgen, dass Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Vielmehr sind die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen innerhalb des Regelsystems vorzuhalten, und ihre individuelle Angemessenheit und Effektivität im Sinne des Ziels einer vollständigen Inklusion ist regelmäßig zu überprüfen:

„2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:

(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

(b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

(c) Reasonable accommodation of the individual’s requirements is provided;

(d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;

(e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.“

Das in der ICF formulierte und hier aufgegriffene Verständnis von Behinderung unterscheidet sich vom Behinderungsbegriff, wie er aktuell in den deutschen Sozialgesetzbüchern verankert ist, und geht in seinen Konsequenzen über die derzeitige Praxis der Hilfesysteme hinaus. Im Sinne des SGB IX wird Behinderung durch eine Abweichung von der Normalität definiert, bestimmt als Abweichung von dem für das Lebensalter typischen Zustand². Analog dazu wird im SGB VIII die Kategorie der seelischen Behinderung, für die die Kinder- und Jugendhilfe zuständig ist, bestimmt. Diese Diagnose wird für Kinder und Jugendliche gestellt, „wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht und (wenn) daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (§35a (1) SGB VIII). Kinder und Jugendliche sind demnach dann von einer seelischen Behinderung betroffen oder bedroht, wenn „eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist“ (ebd.). Dies trifft unter anderem für Kinder und Jugendliche mit psychischen und Verhaltensauffälligkeiten zu (vgl. Kap. 5.2.).

Zwar ist die Zielperspektive der Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten am Leben der Gemeinschaft hier ebenfalls benannt, aber die große Bedeutung von individuellen und umweltbezogenen Kontextfaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Behinderung wird nicht hinreichend berücksichtigt. Mit Albers (2011, S. 31) ist festzustellen, dass „eine ausschließliche Orientierung an der Dimension der Körperfunktionen und -strukturen und ihrer Schädigung ... aus fachlicher Sicht nicht vertretbar“ ist. Behinderung ist im Sinne der ICF nicht als Zustand einer Person, sondern einer Situation zu verstehen. Dies hat Folgen für die Sichtweise von Unterstützungsleistungen: Sie haben sich dementsprechend nicht nur auf individuelle Fördermaßnahmen zu beziehen, sondern auf die Gestaltung eines Umfeldes, in dem weitestmögliche Partizipationschancen erreicht werden, um Behinderung im Sinne eingeschränkter Aktivitäten und Teilhabemöglichkeiten nicht entstehen zu lassen.

Als problematisch stellt sich dabei, wie Sohns (2009, S. 111) betont, das vielfach „einseitig defizitorientierte Denken der Kostenträger (dar), die sich erst bei nachgewiesener Störung zuständig fühlen“. Der Begriff der Behinderung verbindet

2 „(1) Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.

(2) Menschen sind im Sinne des Teils 2 schwerbehindert, wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt und sie ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Beschäftigung auf einem Arbeitsplatz im Sinne des § 73 rechtmäßig im Geltungsbereich dieses Gesetzbuches haben.“ (§ 2 SGB IX Behinderung).

sich in den Hilfesystemen nach wie vor mit einer medizinischen, defizitorientierten und individuumzentrierten Perspektive. Tatsächlich werden aber gerade im Bereich der Frühförderung nur noch etwa ein Viertel der Kinder aufgrund einer „klassischen Behinderung“ gefördert (Sohns 2002, S. 19). Die veränderten Lebensbedingungen und zunehmenden Belastungssituationen von Kindern führen dazu, dass die Übergänge zwischen sogenannter „Normalentwicklung“ und sogenannter „drohender Behinderung“ fließender werden. Medizinische Kategorien werden dann nur noch als „Krücken“ zur Rechtfertigung von Hilfeleistungen vergeben. Problematisch ist daran zudem die Zu- und Festschreibung einer Behinderungskategorie, die mit der Hilfeleistung verbunden ist und die im deutschen, selektiv ausgerichteten Bildungssystem unter Umständen über die gesamte Bildungsbiografie der Kinder weiter wirkt.

Zudem schließen sich die Leistungen der verschiedenen Sozialgesetzbücher zum Teil gegenseitig aus, was im Einzelfall zu Problemen führen kann: Bei Gewährung von Eingliederungshilfe als heilpädagogische Leistung nach SGB IX, wie sie der Besuch einer inklusiven Kindertageseinrichtung darstellt, wird die gleichzeitige Finanzierung von ergänzend notwendigen Frühförderleistungen wie Sprach- oder Ergotherapie unter Umständen nicht finanziert.

In internationalen Dokumenten wird anstelle des Behinderungsbegriffs, wenn es um Kinder und Jugendliche geht, der Begriff der „special educational needs“ (SEN) (oder teilweise auch „additional support needs“) verwendet, der für eine erziehungswissenschaftliche Sichtweise steht und im Deutschen mit „besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ oder „zusätzlichen Unterstützungsbedarfen“ übersetzt werden kann. Damit soll eine Abkehr von einer medizinisch orientierten und rein auf das Individuum bezogenen Vorstellung von Behinderung sowie von der Vorstellung eines unveränderlichen Defizits betont werden. Stattdessen wird die Bedeutung von Umweltfaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Behinderung hervorgehoben. Behinderung ist in diesem Verständnis nicht eine Eigenschaft einer Person, sondern entsteht durch einen sozialen Zuschreibungsprozess unter bestimmten Kontextbedingungen (Cloerkes 2007).

Die deutschen KMK-Empfehlungen und Schulgesetze sprechen analog dazu von Schülerinnen und Schülern mit einem „sonderpädagogischen Förderbedarf“, was allerdings – anders als die genannten englischen Bezeichnungen – die Vorstellung beinhaltet, dass diesem zusätzlichen Förderbedarf nur mit *sonderpädagogischer* Unterstützung entsprochen werden kann. Damit wird zugleich die durchführende Professionsgruppe festgelegt und eine Kategorisierung vorgenommen, die dem Anspruch der Inklusion auf individuelle Unterstützung entgegenstehen kann.

In Anlehnung an den internationalen Begriff der „special educational needs“ spreche ich im Folgenden von Kindern und Jugendlichen mit „besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ und meine damit sowohl solche Personen, für die auf der Basis der Bestimmung von SGB VIII oder IX eine Behinderungskategorie auf der Grundlage einer medizinischen Diagnostik festgestellt wurde oder für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf auf der Grundlage eines Feststellungsverfahrens im schulischen Kontext durch-

geführt wurde, als auch solche Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Lebenslage oder ihrer individuellen Entwicklungsbedingungen als „entwicklungsgefährdet“ (Sohns 2009) gelten.

4 Bedeutung des Auftrags zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems für die Kinder- und Jugendhilfe

Ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (2008, Art. 24 (2)) respektiert die Heterogenität aller Menschen und ermöglicht allen Kindern und Jugendlichen, einschließlich denjenigen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, durch eine Anpassung ihrer Strukturen an den Einzelnen, die vollständige soziale Teilhabe. Hier setzt der Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe an. Die Ziele und Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe, die auf die soziale Eingliederung und Erhöhung der Partizipationschancen aller Kinder und Jugendlichen einschließlich derjenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ausgerichtet sind, lassen sich auf die Zielsetzungen und Prinzipien der UN-Konvention in weiten Teilen beziehen. Durch unterstützende Maßnahmen im Erziehungs- und Bildungssystem sollen gleiche Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder ermöglicht werden.

Im Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention sind die individuellen Bedürfnisse auf allen Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems in den jeweiligen Institutionen zu berücksichtigen. Um das leisten zu können, sind z.B. Kindertageseinrichtungen, Schulen oder auch berufsbildende Institutionen auf zusätzliches Personal und materielle Ressourcen angewiesen, die – zumindest bislang – nur im Ausnahmefall dort strukturell zur Verfügung stehen. Maßnahmen nach SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe, SGB IX Rehabilitationsgesetz und SGB XII Sozialhilfegesetz sind je nach individueller Problemlage in vielen Fällen erforderlich, um die individuelle Entwicklung und soziale Partizipation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen adäquat unterstützen zu können (Rabeneck 2002).

Allerdings setzen besondere Maßnahmen bislang in der Regel eine formalisierte Diagnostik und Begutachtung und damit verbunden auch Kategorisierung voraus. Solche Diagnosen bergen zugleich die Gefahr, dass sie Prozesse der Exklusion erst erzeugen, zumal die von Eltern eingeforderte Anzahl von Integrationsplätzen für die als „behindert“ diagnostizierten Kinder in Regelkindertageseinrichtungen oder Schulen (trotz erfolgter Ausweitung in den letzten Jahren, vgl. Riedel 2008) bei weitem nicht zur Verfügung steht (Albers u. a. 2011, S. 7). Dass Familien mit behinderten Kindern besonderen Belastungssituationen ausgesetzt sind, ist umfangreich empirisch belegt (Albers u. a. 2011, Cloerkes 2007, Wagner Lenzin 2007). Die Anstrengungen bis hin zum Klageweg, die Eltern derzeit noch immer

auf sich nehmen müssen um die legitimen Rechtsansprüche ihrer Kinder in dieser Hinsicht umsetzen zu können, sind nicht akzeptabel.

Die internationale Inklusionsdiskussion berücksichtigt in diesem Sinne den normativen Diskurs um soziale Gerechtigkeit und Bildungsgleichheit (education equality), wie er u.a. von Nussbaum (2010), Terzi (2008), Reindal (2010), Diehm (2011) und Lindmeier (2011) geführt wird. Dabei bietet der Capability Approach im Sinne von Nussbaum (2010) und Sen (2010), der im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe seit einigen Jahren theoretisch und empirisch bearbeitet wird (Otto/Ziegler 2009), einen relevanten normativen Bezugsrahmen für die pädagogische Reflexion inklusiver Prozesse. Er nimmt die Potenziale aller Menschen, einschließlich solcher mit Behinderungen, in den Blick und steht der traditionellen Überbetonung einer Individuumzentrierten, auf die Schädigung ausgerichteten Sichtweise der Entstehung und Aufrechterhaltung von Behinderung entgegen.

Dabei steht die Frage nach einer gerechten Ressourcenverteilung in der Gesellschaft ausdrücklich im Mittelpunkt der Betrachtungen (Terzi 2008). Um gleichberechtigte Verwirklichungschancen erreichen und ein autonomes Leben führen zu können, benötigen Kinder mit Beeinträchtigungen im Erziehungs- und Bildungssystem ein Mehr an Ressourcen, etwa mehr direkte pädagogische Unterstützung und damit mehr Lehrerstunden, zusätzliche Materialien, größere Aufmerksamkeit von ihren Peers etc. Eine „nur“ gleiche Ressourcenverteilung wäre aus dieser Perspektive ungerecht und würde zu weiterer Benachteiligung und Verringerung der Partizipationschancen führen (Terzi 2008). Die Regeln und Strukturen, aber auch die Kontextbedingungen in den verschiedenen Modellen integrativer und inklusiver Förderung, die in einzelnen Bundesländern gelten, wären daraufhin zu befragen, welche Chancen auf ein „gutes Leben“ in autonomer Gestaltung sie für alle Beteiligten bieten. Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen, aber auch ihrer Eltern sowie von professionellem Personal, das in den entsprechenden Institutionen zusammenarbeitet, ist aus dieser Perspektive ein zentraler Faktor.

Als bildungspolitische und pädagogische Programmatik geht die Vision der Inklusion im Sinne der UN-Konvention in ihren Folgerungen für die Gestaltung des Bildungssystems damit über die praktizierte Integration hinaus. Die allgemeinen Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems verstehen sich im inklusiven Paradigma als grundsätzlich zuständig für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen, und die je notwendige Unterstützung wird aufgrund der individuellen Bedürfnisse ohne Klassifikation und Separation innerhalb des Regelsystems zur Verfügung gestellt. Nicht die Kinder werden dann in einem diagnostischen Prozess auf ihre Integrationsfähigkeit hin überprüft, sondern die Strukturen der jeweiligen Institution: Sie stehen auf dem Prüfstand und vor der Aufgabe, sich bei der Ankunft jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen auf die individuellen Bedürfnissen einzurichten und entsprechend unterstützende Bedingungen herzustellen (Sander 2008). Das betrifft dann nicht nur Kinder, die im engeren Sinn als beeinträchtigt gelten, sondern z. B. auch solche, die vorübergehend in schwierigen Lebenslagen sind, die in sozialer Randständigkeit leben, aufgrund anderer Herkunftssprachen Unterstützung be-

nötigen oder einen anderen kulturellen Hintergrund haben. Das Prinzip der Inklusion setzt demnach eine veränderte Haltung des gesamten Bildungssystems gegenüber der Heterogenität der Kinder und vorbehaltlose individuelle Förderung aller voraus. Die Kinder- und Jugendhilfe ist unter Berücksichtigung dieser normativen Perspektive gefragt, sich an der Ermöglichung inklusiver Strukturen in allen Regelinstitutionen von der Frühförderung über die Kindertageseinrichtungen bis hin zur Schule, außerschulischen Betreuung und Berufsbildung als Unterstützungssystem zu beteiligen.

Für einen inklusiven Zugang ist – zunächst jenseits der Ressourcenfragen – kennzeichnend, dass er den Fokus auf den Unterstützungsbedarf der gesamten Lerngruppe mit ihren unterschiedlichen Ressourcen und Problemen richtet und nicht (nur) auf die individuellen Förderbedürfnisse einzelner ausgewiesener Kinder. Dieser Anspruch ist Kern aller inklusiven Theoreme wie Feusers „Theorie der Allgemeinen Integrativen Pädagogik“ (1995), Reisers „Theorie der integrativen Prozesse“ (1986 u. a.) oder Prenzels „Pädagogik der Vielfalt“ (1995 u. a.) (vgl. Kap. 5.1). Die entsprechenden diagnostischen Zugänge und Fördermaßnahmen beziehen sich dann nicht in erster Linie auf die einzelnen Kinder, sondern auf die Bewältigung der in einer Lerngruppe anstehenden Aufgaben, die Gestaltung einer adaptiven Lernumgebung für alle Kinder und auf die Entwicklung dafür notwendiger Lehrstrategien (Porter 1997, Hinz 2008). Unter der Zielperspektive einer inklusiven Förderung ist Albers u. a. zuzustimmen, die in ihrer Analyse der gegenwärtigen Strukturen im Hinblick auf die Integration in Kindertageseinrichtungen fordern: „Statt einer Eingliederung nach Diagnose müssen Kostenträger und Leistungserbringer im Sinne einer flexiblen Ressourcenzuweisung für Einrichtungen kooperieren“ (Albers u. a. 2011, S. 4).

Inklusion ist damit nicht in erster Linie eine Angelegenheit der Heil- und Sonderpädagogik, sondern der allgemeinen Schul- und Sozialpädagogik, sowie aller Regelinstitutionen. Diese greifen zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen und deren Inklusion in alle Bereiche der Gesellschaft auf verschiedene Unterstützungssysteme zurück. Die verschiedenen, unterschiedlichen Systemen zugehörigen Institutionen (Frühförderung und Sonderkindertagesstätten gehören zur Eingliederungshilfe, Kindertageseinrichtungen sowie sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfen gehören zur Kinder- und Jugendhilfe) können als solche Unterstützungssysteme verstanden werden, die zur Realisierung inklusiver Strukturen für Kinder und Jugendliche verschiedener Altersstufen mit schulischen und anderen außerschulischen Institutionen eng zusammenarbeiten müssen.

5 Stand und Perspektiven inklusiver Strukturen in der Kinder- und Jugendhilfe

Unter der Fragestellung, welche Bedeutung inklusive Konzepte für die Kin-

der- und Jugendhilfe haben und wie die Instrumente der Kinder- und Jugendhilfe die Verwirklichung des Rechts auf vollständige soziale Partizipation und individuelle Entwicklungsförderung in Kooperation mit anderen Institutionen unterstützen können, wird im Folgenden auf zwei exemplarische Aufgabenbereiche eingegangen.

Zunächst wird die Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen und im Übergang zur Grundschule thematisiert. Dazu wird der Stand der Umsetzung und Konzeptentwicklung referiert und dann die Bedeutung von individuellen Förderplänen und Bildungsdokumentationen in diesem Kontext herausgearbeitet. Daran anknüpfend wird die Bedeutung einer bewussten Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Maßnahmen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung diskutiert.

Der zweite Themenkomplex geht der Frage nach der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Interesse einer inklusiven Förderung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ nach.

5.1 Inklusive Unterstützungssysteme in Kindertageseinrichtungen und im Übergang zur Grundschule

5.1.1 Stand der Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Die Umsetzung inklusiver Erziehungs- und Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen hat – anders als im schulischen und nachschulischen Bereich – bundesweit bereits ein hohes Niveau erreicht (Kron 2010). So besuchten im Jahr 2006 von allen Kindern mit Behinderungen 76,8 Prozent integrative Kindertageseinrichtungen (Riedel 2008). Die Kinder- und Jugendgesetzgebungen der Länder sehen integrative Maßnahmen im Elementarbereich durchgängig vor, so z.B. das Kinderbildungsgesetz KiBiz in Nordrhein-Westfalen (§ 8 Integrative Erziehungs- und Bildungsarbeit).

Allerdings unterscheiden sich die Zahlen der Umsetzung je nach Bundesland erheblich: Während in Hessen bereits eine annähernd vollständige Inklusionsquote im Elementarbereich erreicht ist, liegt die Quote der Integrationsplätze in Niedersachsen erst bei 37 Prozent (Bock-Famula/Große-Wöhrmann 2010). Für die niedersächsische Landeshauptstadt Hannover wird gar berichtet, dass jedem integrativen Platz für ein Kind mit Behinderungen fünf anfragende Familien gegenüberstehen (Albers u. a. 2011).

Folgende Modelle integrativer und inklusiver Erziehung und Bildung sind in Kindertageseinrichtungen etabliert: Einrichtungen mit einer grundsätzlich integrativen Ausrichtung in allen Gruppen, solche mit einer oder mehreren Integrationsgruppen, die neben den Regelgruppen geführt werden, und Einzelintegrationen in Regeleinrichtungen (Albers 2011, S. 9). Besonders im ländlichen Raum werden Einzelintegrationen quantitativ zu-

nehmend bedeutsam, die auf Antrag der Eltern in einer Regeleinrichtung eingerichtet werden, wenn keine integrative Einrichtung zur Verfügung steht. Dies bringt allerdings – neben den zweifellos gegebenen Vorteilen einer wohnortnahen Unterbringung und den damit verbundenen sozialen Kontakten zu den Nachbarskindern – das Risiko mit sich, das sich die pädagogischen Fachkräfte auf diese Aufgabe nicht hinreichend vorbereitet fühlen (Albers 2011, S. 9).

Die Erfahrungen in den mehr als drei Jahrzehnten integrativer Pädagogik im Elementarbereich sind umfangreich dokumentiert und im Rahmen vielfacher Modellprojekte national und international wissenschaftlich untersucht worden (Hestenes u. a. 2008). Während in Sonderkindergärten vor allem kindbezogene therapeutische Maßnahmen wie Sprachtherapie, psychomotorische Therapie, Ergotherapie etc. den Gruppenalltag prägen, werden in integrativen und inklusiven Einrichtungen vorrangig Konzepte entwickelt und etabliert, die auf die Hilfe der Kinder bei der Teilhabe an alltäglichen Gruppenprozessen setzen und die Chancen des Voneinander-Lernens in der Peergroup betonen (Sohns 2009, S. 109). Die Forschungsergebnisse lassen sich so zusammenfassen, dass

- integrative Gruppen die Orientierung an anderen Kindern als Vorbilder ermöglichen und für Kinder ohne attestierte Behinderungen Chancen zum sozialen Lernen eröffnen;
- in integrativen Gruppen und Einzelintegrationen verstärkt eine Einbeziehung der Eltern gelingt; und
- Sondergruppen eher zu sozialer Ausgrenzung von Kindern mit Behinderungen führen (Sohns 2009, S. 109).

Die Modellversuche im Elementarbereich haben zur Theoriebildung und Konzeptentwicklung inklusiver Pädagogik insgesamt entscheidend beigetragen (Seitz u. a. 2010, S. 79). Als zentraler Ansatz der konzeptionellen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ist die bereits dargestellte „Theorie integrativer Prozesse“ der Arbeitsgruppe um Helmut Reiser (Reiser u. a. 1986, Klein u. a. 1987, vgl. Kap. 3)³ zu nennen, die für den Elementarbereich sehr bedeutsam ist und aktuell von Kron/Papke (2006), Kron (2011), Albers (2011) und Prengel (2010) vertreten wird. Prengel arbeitet bereits 1995 in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ heraus, dass das Ziel integrativer Prozesse nicht etwa die Gleichmachung der einzelnen und die Verwischung individu-

3 Der Integrationsbegriff Reisers beinhaltet, ebenso wie derjenige Feusers, Schölers oder Eberweins, bereits die aktuell mit dem Begriff der Inklusion verbundenen Dimensionen der Nichtaussonderung und der Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Ressourcen, Erfahrungen und Schwierigkeiten (vgl. Kap. 2.2). Integrative Prozesse im von Reiser und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beschriebenen Sinn stellen eine zentrale Bedingung für die Erreichung des gesellschaftspolitischen Ziels der Inklusion dar. In der exemplarischen Darstellung der Beiträge der Kinder- und Jugendhilfe zur Inklusion in diesem Kapitel verwende ich den Inklusionsbegriff dann, wenn von Institutionen ohne Aussonderung und Kategorisierung die Rede ist. Wenn es dagegen um Kindergruppen geht, die auch von Kindern mit ausgewiesenen Beeinträchtigungen oder Förderbedarfen besucht werden, folge ich der Terminologie Reisers und verwende den Begriff der Integration bzw. integrativen Prozesse.

eller Unterschiede ist, sondern das Erreichen einer „egalitären Differenz“, bei der die individuellen Unterschiede wahrgenommen und anerkannt werden, ohne dass sie zu Exklusionsprozessen führen (Prengel 2010). Sie versteht „integrative Prozesse nicht ... als Symbiose, Harmonie oder Angleichung, sondern als Prozesse der Annäherung und Abgrenzung zwischen Verschiedenen. Einigung in diesem Sinne umfasst Konflikt und Versöhnung. Störungen integrativer Prozesse sind beschreibbar als Überabgrenzung, die Isolation bedeutet und Überannäherung, die Grenzüberschreitung im aggressiven und überfürsorglichen Sinne bedeutet“ (Prengel 1995, S. 162).

Berücksichtigt man die damit angesprochene Komplexität integrativer Prozesse, so ist das mit der UN-Konvention verbundene Gebot der Inklusion und Verbot der Diskriminierung auf der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene als normatives Prinzip durch die räumliche Zusammenführung von Kindern mit und ohne Behinderungen in einer Kindertageseinrichtung zwar unter den entsprechenden bildungspolitischen Bedingungen uneingeschränkt herstellbar. Dies bedeutet aber keineswegs automatisch, dass damit soziale Ausgrenzungsprozesse auf der Ebene der pädagogischen Praxis ausgeschlossen wären. Das Recht auf Inklusion im Sinne von Freundschaft und sozialer Eingebundenheit in eine Kindergruppe kann, anders als das auf den Besuch der entsprechenden Einrichtung, nicht eingeklagt werden, sondern muss in der täglichen Kommunikation und Interaktion immer wieder neu entwickelt werden (Felder 2011). Es ist daher eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in einer integrativen Gruppe, die Entstehung von Gemeinsamkeit aller Kinder bewusst zu unterstützen. Prengel beschreibt das für den schulischen Bereich, in dem dieses Prinzip analog gilt, folgendermaßen: *„Es ist unerlässlich, dass Lehrerinnen sich in diesen Klassen um Gemeinsamkeit bemühen, sie stellt sich keineswegs von selbst her. Es besteht vielmehr permanent die Gefahr, in die Strukturen einer am Klassendurchschnitt orientierten Regelschule hineinzuschlittern“* (Prengel 1995, S. 161).

Die integrativen Prozesse in der Peergroup spielen bei der Entstehung von Gemeinsamkeit eine besondere Rolle, denn sie stellen die spezifische Ressource einer integrativen bzw. inklusiven Kindergruppe dar (Lütje-Klose 1997): Dementsprechend ist ein zentrales Prinzip inklusiver Pädagogik das der „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1995). Diese spezifische Form der Kooperation kann sowohl in der Interaktion der Kinder untereinander als auch in der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen stattfinden. Der besondere Vorteil integrativer und inklusiver Settings gegenüber Sondereinrichtungen wird allerdings, darin stimmen die verschiedenen Ansätze inklusiver Pädagogik mit den Einstellungen von Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen überein, in der Chance der Kinder auf Peererfahrungen in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe und der damit verbundenen Erfahrung von „Normalität“ gesehen (Schöler 1999, Heimlich 2003). Die soziale Dimension von Entwicklungsprozessen, die es Kindern ermöglicht voneinander besonders effektiv zu lernen, wird mit der entwicklungspsychologischen Äquivalenz und der gleichwertigen Struktur ihrer Interaktionen begründet (Werning/Lütje-Klose 2007). D. h. Kinder

lernen voneinander oft schneller, nachhaltiger und selbstverständlicher als von Erwachsenen.

Die entwicklungsförderliche Wirkung des Kontakts mit Gleichaltrigen ist vielfach belegt, für den Elementarbereich und die Frühförderung aktuell von Albers (2009), Seitz u. a. (2010) und Ytterhus (2011). Allerdings ist die Peerinteraktion ein ausgesprochen fragiler, störanfälliger Prozess, in dem es leicht zu Ausgrenzungen kommen kann, und somit der fachkundigen Unterstützung der Pädagoginnen bedarf. Kreuzer/Ytterhus (2011) geben einen Überblick über die Forschungsergebnisse aus internationalen Integrationsprojekten zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag. Darin berichtet Ytterhus (2011) von ihren Ergebnissen einer Analyse der sozialen Position und Teilnahme von Kindern mit Behinderungen an der Gleichaltrigengruppe in norwegischen Kindertageseinrichtungen, wo das Prinzip der Inklusion seit Jahren im Kindergartengesetz verankert ist. Sie beschreibt aufgrund ihrer teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit Kindern in fünf Kindertageseinrichtungen, wie das „Kinderkollektiv“ das Spielgeschehen konstruiert, welche Interaktionsregeln ausgehandelt werden und welche Rollen die Kinder mit Behinderungen in Rollenspielen jeweils einnehmen bzw. welche ihnen zugeteilt werden. Reagieren Kinder anders als vom Kinderkollektiv erwartet und verletzen die impliziten Interaktionsregeln, so droht ihnen – zunächst unabhängig von der Diagnose Behinderung – der Ausschluss aus der Peerinteraktion. Ytterhus analysiert dies als äußerst komplexen Prozess, in dem besonders Kindern mit Behinderungen, aber auch solchen mit einer anderen Herkunftssprache oder Kindern aus Familien in Problemlagen der Ausschluss drohen kann, weil sie z.B. nicht so schnell die Situation oder den Szenenwechsel verstehen wie andere und sich unerwartet verhalten. Ytterhus spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Membran zwischen inkludierendem und exkludierendem Umgang*“ mit der Verschiedenheit in der Peergroup, die sehr dünn ist, und schlussfolgert: „*Die Anwesenheit von hellwachen Erwachsenen, die in der Lage sind, die Anerkennung des Individuums in der Vielfalt zu vermitteln sowie Situationen für alle in eine konstruktive Richtung zu drehen, ist hier überaus zentral. Denn wenn Kinder nicht genau wissen, was sie tun sollen – ihnen fehlen Gebotsregeln –, ist es wichtig, dass wir Erwachsene wissen, was das Ziel des Umgangs im Kindergarten sein soll, und ein dementsprechendes Handlungsrepertoire entwickeln*“ (Ytterhus 2011, S. 128).

Die Herausforderung, die pädagogische Arbeit für die Kinder partizipationsorientiert zu organisieren, stellt hohe Anforderungen an die Qualifikation und Sensibilität des Fachpersonals und die konzeptionelle Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit.

Seitz u. a. (2010) führen auf der Grundlage ihrer Einzelfallanalysen in bremischen Einrichtungen mit Einzelintegration und damit verbundener Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus, dass diese die gelingende Peerinteraktion zwar als wichtigen Faktor der sozialen Inklusion benennen. Die teilnehmenden Beobachtungen in den Einrichtungen dokumentieren aber „*nur wenige Aktivitäten von den pädagogischen Fachkräften, die eine Anbahnung bzw. Aufrechterhaltung von Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern aktiv unterstützen*“ (Seitz u. a. 2010, S. 83). Die Autorinnen konstatieren eine insgesamt geringe Aufmerksamkeit der beobachteten Pädagoginnen für die

Kind-Kind-Interaktionen, die im Widerspruch zu den selbst formulierten Leitvorstellungen steht. Dahinter steht offenbar die teilweise in den Interviews formulierte Vorstellung, der Aufbau sozialer Kontakte und die Einbindung der Kinder fänden „*eigentlich von alleine statt*“ (Seitz u. a. 2010, S. 83).

Kron (2011) betont, dass es zunächst die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist, den Prozess genau zu beobachten und sich zurückzuhalten. Pädagogische Unterstützung wird erst dann notwendig und sollte dann erfolgen, „*wenn die Kinder nicht in der Lage sind, aufgrund ihrer Kompetenzen befriedigende Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrechtzuerhalten*“ (Albers 2011, S. 11). Erst wenn die Spielhandlung sich aufzulösen droht oder Prozesse von Exklusion stattfinden, sollten die Erwachsenen, so argumentiert auch Casey (2011), sich als empathische Mitspieler einbringen, z.B. durch die Einführung neuer Rollen zur Aufrechterhaltung der Spielhandlung beitragen und sie so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird. Dies bedarf einer hohen pädagogischen Professionalität und ist keineswegs selbstverständlich wie die o. g. Untersuchungen zeigen.

Um das spezifische Potential inklusiver Settings konzeptionell zu nutzen, muss der Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Lernumgebung mit Anregungspotential und Freiraum zur eigenständigen Gestaltung, einer positiven Beziehung der Kinder untereinander, wie auch zu den Erwachsenen vorrangige Aufmerksamkeit zukommen. Individuelle Fördermaßnahmen können damit verbunden werden, wenn sie konsequent an die allgemeinen pädagogischen Konzepte der Einrichtung rückgebunden werden und nicht zur Stigmatisierung bestimmter Kinder führen (Partke 2011). Der Index für Inklusion in seiner Fassung für Kindertageseinrichtungen (Booth u. a. 2006) führt als Indikator für eine inklusive Orientierung einer Institution an, ob an alle Kinder und ihre Bildungsprozesse positive Erwartungen formuliert und sie so behandelt werden, als ob es keine Obergrenze für ihre Lernmöglichkeiten gäbe. Prenzel fasst die Anforderungen, die dabei an pädagogische Fachkräfte in integrativen und inklusiven Kindertageseinrichtungen gestellt werden, folgendermaßen zusammen:

„Frühpädagogen, deren Ziel es ist, jedes Kind willkommen zu heißen, gestalten eine Institution,

- in der sie im Sinne dieses Ziels kooperieren,*
- zu den Kindern feinfühlig Beziehungen herstellen und*
- entsprechend die Peer-Beziehungen zwischen den Kindern begleiten,*
- um sie zu Selbstachtung und zu wechselseitiger Anerkennung zu befähigen,*
- sind hellhörig für die eigensinnigen kognitiven Interessen der Kinder und*
- bahnen verantwortlich die individuell optimale Annäherung an ausgewählte verbindliche Kulturtechniken an“ (Prenzel 2010, S. 68).*

Es ist davon auszugehen, dass die Professionalität, die pädagogischen Fachkräften in diesem Zusammenhang abverlangt wird, in integrativen Einrichtungen mit einem entsprechenden Weiterbildungskonzept und Supervisionsangeboten, wie sie sich sowohl bei den großen Trägern als auch bei Elterninitiativen finden, deutlich stärker unterstützt wird als bei Einzelintegrationen. Die Kooperation der Erwachsenen in einem multiprofessio-

nellen Team ist dabei, ebenso wie die Kooperation mit den Eltern, eine Aufgabe, die in integrativen Gruppen einen hohen Stellenwert hat und für die Zukunft einer inklusiven Elementarpädagogik von zentraler Bedeutung ist.

5.1.2 Individuelle Förderpläne und Bildungsdokumentationen als Instrumente der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich

Die Fähigkeit zur Herstellung „feinfühligere Beziehungen“ in Prengels Verständnis und zur Strukturierung entwicklungsangemessener Lernumgebungen basiert auf der differenzierten Beobachtung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte und auf dem Austausch über diese Beobachtungen im Team, um daran anknüpfend geeignete Lernumgebungen für die Kinder schaffen zu können. Wichtige Instrumente der Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für die aktuellen Entwicklungsaktivitäten und Bedürfnisse der Kinder und die anstehenden nächsten Schritte können individuelle Entwicklungs- bzw. Förderpläne und auch Bildungsdokumentationen darstellen.

Individuelle Entwicklungs- und Förderpläne (Eggert 2007) werden, wie Kron/Papke (2006) in ihrer Untersuchung der Wirksamkeit unterschiedlicher Betreuungsformen für Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen herausarbeiten, nahezu durchgängig für Kinder mit besonderen Bedürfnissen geführt und dienen zugleich als Bericht der heilpädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kostenträgern. Im Sinne des Inklusionsgedankens werden zudem in vielen Einrichtungen auch die Entwicklungen aller anderen Kinder in dieser Weise dokumentiert, ein Vorgehen, das für inklusive Einrichtungen zukünftig zum Standard gehören sollte.

Ein Problem, auf das Albers u. a. (2011) hinweisen, ergibt sich dabei aus dem Widerspruch einer den aktuellen Diskussionsstandards entsprechenden ressourcenorientierten Förderplanung, die das pädagogische Handeln leitet, einerseits und der wahrgenommenen Notwendigkeit defizitorientierter Entwicklungsberichte zur Legitimation der heilpädagogischen Fachkräfte gegenüber dem Kostenträger andererseits. Dieses Dilemma führt teilweise dazu, dass parallel zwei verschiedene Förderpläne geschrieben werden: einer für den Kostenträger und ein anderer als Grundlage für die Kommunikation im Team sowie mit den Eltern. Eine solche Ressourcenverschwendung und Anforderung an die Ambiguitätstoleranz aller Beteiligten sollte zukünftig vermeidbar sein, denn die Leitorientierung der Inklusion ist aufs Engste mit dem Prinzip der Ressourcenorientierung verbunden.

Während die Entwicklungs- und Förderpläne derzeit vorrangig von den heilpädagogischen Fachkräften der Einrichtungen geschrieben werden, ist das Führen von **Bildungsdokumentationen** eine Aufgabe, die inzwischen verbindlich und trägerübergreifend für alle pädagogischen Fachkräfte und Einrichtungen vorgeschrieben ist. Neben den Verfahren zur Überprüfung des Sprachstandes und Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten (Kap. 5.1.3) gehören sie zu den neu eingeführten Standards, um die frühkindliche

Bildung zu sichern und den Übergang in die Schule zu erleichtern (Diskowski u. a. 2006, Rossbach/Roux 2007).

Genau wie die individuellen Förderpläne dienen Bildungsdokumentationen dazu, einen Einblick in die Entwicklungs- und Lernprozesse des einzelnen Kindes zu geben, sein Erleben und Verhalten besser verstehen zu können und auf dieser Grundlage pädagogische Angebote und Interaktionen gezielter ausgestalten zu können (Albers 2011, S. 93). Dabei werden der soziale Kontext und die individuellen Fähigkeiten einbezogen, denn die zu Grunde gelegten Beobachtungen und Dokumentationen wollen das Kind vorrangig in seinen Ressourcen und nicht in seinen Defiziten wahrnehmen (vgl. Krohs 2007, S. 315). Je nach gewählter Struktur eignet sich auch dieses Instrument für die Strukturierung der Kommunikation im Team sowie mit anderen Fachdiensten und Eltern. Eine besondere Betonung erhält dabei das letzte Kindergartenjahr als Vorbereitung auf einen gelingenden Übergang zur Grundschule. Das Instrument der Bildungsdokumentation dient dazu die schriftlich fixierten Beobachtungen und Auswertungen der Erzieherinnen zu systematisieren und kommunizieren zu können (ebd.).

Im Sinne des Inklusionsgedankens und aufgrund der vergleichbaren Zielsetzungen ist die Zusammenführung der beiden Instrumente Förderplan und Bildungsdokumentation sinnvoll, wenn zukünftig auf die o.g. Defizitorientierung für die Berichterstattung an die Kostenträger verzichtet werden kann. Zugleich ist darauf zu achten, dass Bildungsdokumentationen im Interesse aller Kinder nicht als Instrument einer frühen formalisierten Leistungsbeurteilung eingesetzt werden, sondern der Verwirklichung eines individualisierten Bildungsplanes dienen. Ein solcher Bildungsplan mit verbindlichen Bildungszielen für alle Kinder wird für den Schulbereich seit Jahren gefordert (Hinz 2008), für den Elementarbereich kann er Partke (2011) zufolge als verwirklicht gelten. Gemeinsame und zugleich individualisierte Bildungspläne, die vom Team aller pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung einschließlich des heilpädagogischen Personals gemeinsam verantwortet werden, können dadurch wirksam werden, dass sie individuell notwendige Fördermaßnahmen an das allgemeine Bildungskonzept für alle Kinder rückbinden. Sie können Barrieren der Teilhabe an den pädagogischen Angeboten abbauen, wie es der Index für Inklusion formuliert (Booth u. a. 2006, Partke 2011). Weiterhin können sie eine Grundlage für die strukturierte Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule darstellen und somit dazu beitragen, dass der Transitionsprozess von einer Institution zur anderen für Kinder und Eltern gut verläuft.

Der Transitionsprozess vom Elementar- in den Primarbereich ist in der Bildungsbiographie von Kindern besonders bedeutsam und fragil. Aufgrund der umfangreichen Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit des Kindes kann dieser Übergang als Phase erhöhter Vulnerabilität gelten (Theis-Scholz 2007). Für Kinder mit besonderen Risikofaktoren in der individuellen Entwicklung oder in der psychosozialen Umwelt (Luthar 2003) wie Kinder in sozial benachteiligten Milieus und/oder mit Migrationshintergrund stellt dieser Übergang eine besondere Herausforderung dar. Für Kinder mit Behinderungen und besonderen pädagogischen Bedürfnissen gilt dies in be-

sonderem Maße. Der Schuleintritt bedeutet für sie noch stärker als für alle anderen Kinder eine Konfrontation mit einem vielfach völlig fremden System und den darin geltenden Regeln.

Die bewusst gestaltete Interaktion der relevanten Bezugspersonen (Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräfte) ist hier von besonderer Bedeutung. Bildungsdokumentationen können sich als verbindendes Instrument zwischen Kindertageseinrichtungen und Schule für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen möglicherweise risikomindernd auswirken, indem sie dazu beitragen, eine strukturierte Kommunikation zwischen den verschiedenen Lebenswelten zu ermöglichen und eine Kontinuität zwischen den beiden Lebensphasen herzustellen. Im Sinne des ökosystemischen Ansatzes (Bronfenbrenner 1981) trägt eine gute Vernetzung vor allem auf mesosystemischer Ebene, d. h. zwischen den Bezugspersonen aus unterschiedlichen Kontexten wie Kindergarten, Schule und Elternhaus, zur Entstehung entwicklungsförderlicher Bedingungen bei. Hierzu wird aktuell in größerem Umfang geforscht (Werning u. a. 2011, Hormann u. a. 2011).

Im Sinne der Inklusion stellt sich für die Kinder- und Jugendhilfe auch in den nächsten Jahren die Aufgabe der Weiterentwicklung und Etablierung geeigneter Verfahren der Bildungsdokumentation als Instrument der Lern- und Entwicklungsbegleitung aller Kinder, einschließlich derjenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Kooperation der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule, aber auch die mit anderen Fachdiensten und mit den Eltern, die trotz gesteigerter Aufmerksamkeit und Bearbeitung in den letzten Jahren noch immer deutlich verbesserungsfähig ist, kann dadurch positiv beeinflusst werden.

5.1.3 Sprachförderung als Beitrag zur Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund

Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere Sprachfördermaßnahmen für mehrsprachige und/oder sozial benachteiligte Kinder, können als eine zentrale präventive Maßnahme und als wichtiger Beitrag zur Inklusion gelten. Sie stellen sowohl im Elementarbereich als auch in der Schule und in der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern einen zentralen Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe dar. In allen Bundesländern sind seit 2003 verpflichtende Sprachstandsüberprüfungen vor der Einschulung und in den meisten auch Sprachfördermaßnahmen im letzten bzw. teilweise sogar in den letzten beiden Jahren vor Schuleintritt eingeführt worden, in die massiv investiert wurde.

Besonders in der Übergangsphase von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule haben Kinder mit Migrationshintergrund vielfach sprachliche Hürden zu bewältigen: Selbst wenn sie die deutsche Sprache im Alltag gut beherrschen, so stellt sich in der Schule die zusätzliche Herausforderung, eine weitaus abstraktere und weniger kontextbezogene „Schulsprache“ verstehen und sprechen zu müssen (Cummins u. a. 2006, Eckhardt 2008). Die Selektionsmechanismen des Schulsystems greifen – u.a. in Form institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2002) – besonders in dieser Transitionsphase.

Dabei wird auch der Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und Behinderung für solche Kinder offensichtlich, für die im Elementarbereich noch keine Diagnosen in Bezug auf Beeinträchtigungen gestellt wurden. Dies betrifft besonders die schulischen Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“. Neben der deutlichen Überrepräsentation von mehrsprachigen Kindern in den entsprechenden Förderschulen (Diefenbach 2010, s.o.) belegt auch das unterdurchschnittliche Abschneiden dieser Gruppe bei den schulischen Large Scale Assessment Studien IGLU und PISA seit Jahren immer wieder die eklatante Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem (Stanat 2006, Bos u. a. 2007, Gogolin u. a. 2003). Die KMK einigte sich in der Folge der ersten PISA-Studie auf „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“ und auf „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (KMK 2001). In ihrer Bilanz zur letzten PISA-Studie betonen Klieme u. a. (2010) wiederum die Notwendigkeit und Bedeutung solcher Fördermaßnahmen, die nicht nur im Vorschul- und frühen Grundschulbereich relevant sind, sondern perspektivisch über die gesamte Schulzeit umzusetzen sind.

Zur Evaluation der Qualität der Sprachfördermaßnahmen werden seit einigen Jahren bundesländerspezifische Forschungen durchgeführt, ohne dass allerdings bislang der Erfolg im messbaren Bereich läge (Redder u. a. 2011, S. 7). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) kritisiert, dass die Länder bislang noch immer deutlich hinter den vereinbarten Standards zurückbleiben und weiterhin erheblicher Bedarf an gezielter und systematischer Weiterentwicklung besteht. Folgende ernüchternde Bilanz wird von Redder u. a. (2011, S. 6f.) gezogen:

- *„Es gibt zahlreiche, jedoch unkoordinierte und im Qualitätsstandard unvereinbare Erhebungs- und Fördermaßnahmen, die über eine ad-hoc Aktivität nicht hinausreichen.“*
- *Sprachstandsfeststellungsverfahren bedürfen besserer und der Komplexität der Sache angemessener Fundierung. ...*
- *Evaluationen diagnostischer Instrumente stehen noch aus.*
- *Es mangelt an Grundlagenkenntnissen über sprachliche Aneignungsprozesse in der Schule und mit Blick auf die Berufsfähigkeit.*
- *Es mangelt an wissenschaftlich verantworteten Interventionen.*
- *Qualifikationsforschung und Qualifikationskonzepte sind institutionenübergreifend auszubilden und geeignet zu implementieren.“*

In der Praxis kann eine Konzentration von Deutsch-Fördermaßnahmen vor allem auf den vorschulischen Bereich beobachtet werden, die im Lauf der Grundschulzeit deutlich abnehmen (Lütje-Klose 2009b). Einzelne Projekte und Modellversuche erproben Konzepte einer mehrsprachigen Bildung, diese stellen aber Ausnahmen dar. Da es den Schulsystemen in anderen Ländern den PISA-Ergebnissen zufolge deutlich besser gelingt als dem deutschen, bestehende soziale und sprachliche Benachteiligungen auszugleichen, lohnt sich der Vergleich mit anderen nationalen Bildungssystemen. Nimmt man z.B. die klassischen Einwanderungsländer USA, Kanada und Australien oder auch die neuen Einwanderungsländer Schottland und

Schweden in den Blick, so fällt auf, dass dort in noch weit höherem Maße als in Deutschland in die diagnosegestützte Sprachförderung investiert wird (Dirim u. a. 2008, S. 10; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 166ff.). Staaten, in denen die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund relativ gering sind, weisen in der Regel fest etablierte Sprachförderprogramme mit relativ klar definierten Zielen und Standards auf, die sich nicht auf den Elementar- und Primarbereich beschränken (Stanat/Christensen 2006, S. 10f.).

In Deutschland fällt dagegen eine starke Diversifizierung dieser Maßnahmen auf, die nicht nur in den einzelnen Bundesländern, sondern in den verschiedenen Regionen und sogar Kommunen auf völlig unterschiedliche Weise umgesetzt und finanziert werden. Das Spektrum reicht dabei vom Einsatz von „Sprachförderkräften“ ohne definierte Ausbildung, aber mit Weiterbildungsangeboten durch die kommunale Kinder- und Jugendhilfe (z.B. in Kommunen Nordrhein-Westfalens), über den Einsatz von Grundschullehrkräften in Kindertageseinrichtungen (z.B. flächendeckend in Niedersachsen) bis hin zur konzeptionellen Verankerung der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und einer diesbezüglich systematischen Kooperation von Schule und Jugendhilfemaßnahmen (Koch u. a. 2010).

Im Hinblick auf die Frage der Inklusion und die Beteiligung der Kinder- und Jugendhilfe an diesem Aufgabenfeld lassen sich in Deutschland eine Reihe von Einzelstudien benennen, im Folgenden gehe ich auf einige ausgewählte Untersuchungen ein.

Für den Elementarbereich ist die Studie von Albers (2009) interessant, der in einem quantitativ-qualitativen Design die Fragestellungen bearbeitete, welche sprachfördernden Bedingungen und Strategien in der Interaktion von drei- bis sechsjährigen Kindern in der Peergroup und mit ihren pädagogischen Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen zu finden sind und welche Rolle dabei die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und die Bedingungen des Umfelds spielen (Albers 2009, S. 91). In seiner Analyse der Sprachentwicklungsdaten und der sprachfördernden Bedingungen in vier Kindertageseinrichtungen konnte er unter anderem feststellen, dass sprachliche Kompetenzen für die Kinder „*der Schlüssel zur sozialen Interaktion in der Peergroup*“ sind (ebd.). Kinder nehmen kompetente Sprecher als bevorzugte Interaktionspartner wahr. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verfügen dabei teilweise über vielfältige Strategien und Interaktionsstrukturen, auf welche sie in der sprachlichen Interaktion in der Zweitsprache zurückgreifen können. „*Kinder, die bereits eine andere Sprache erfolgreich erworben haben, nutzen ihr Wissen im pragmatisch-kommunikativen Bereich als Einstiegshilfe in die Erweiterung semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Kompetenzen im Deutschen*“ (Albers 2009, S. 261). Gelingt ihnen dieser Rückgriff auf ihr erstsprachliches Wissen, so können mehrsprachige Kinder „in der kurzen Zeitspanne des Kindergartens zu kompetenten Sprechern werden, wenn die nötigen Zielstrukturen im sprachlichen Input verfügbar sind“ (Albers 2010, S. 91). Darin unterscheiden sie sich, wie die Untersuchung zeigt, von einsprachig deutschen Kindern mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen, die noch stärker auf einen spezifischen, i.d.R. von Erwachsenen angebotenen

Input angewiesen sind. Allein der Kontakt mit der Umgebungssprache reicht für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb allerdings nicht aus, sondern es geht um die Qualität und Quantität sprachlicher Angebote in der direkten Interaktion.

In Albers Studie wird, wie auch in internationalen Studien (Byalistok 2007, Murray u. a. 2006), deutlich, dass die Qualität der Kindertageseinrichtung und der dort eingesetzten sprachlichen Fördermaßnahmen entscheidend an der Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen beteiligt ist und dass die Einrichtungen sich in diesem Punkt deutlich unterscheiden (Albers 2010, S. 88f). Dabei sind es offenbar nicht so sehr bestimmte Programme, die den Unterschied zwischen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Sprachförderung ausmachen, sondern es ist die Qualität des sprachlichen Inputs in der sozialen Umwelt, die kommunikative Modelle und unterschiedliche Sprachlernressourcen zur Verfügung stellt. Dies sind zum einen die pädagogischen Fachkräfte und zum anderen die Kinder der Peergroup. Während die Erwachsenen die Kinder vor allem durch die Bereitstellung linguistisch relevanter Hinweise in einer kindgerechten Inputsprache unterstützen, lernen die Kinder in den Kind-Kind-Interaktionen, die strukturellen und kommunikativen Regeln der Zweitsprache zunehmend sicherer einzusetzen (ebd.). Von großer Bedeutung ist es daher, dass eine ausreichende Anzahl kompetenter Sprecher in der Peergroup vorhanden ist. Dies kann zum Nachteil für solche Einrichtungen sein, in denen der Anteil mehrsprachiger Kinder 50 Prozent übersteigt.

Das sprachliche Modellverhalten der pädagogischen Fachkräfte wird offenbar am stärksten durch den Kontext beeinflusst, in dem die Interaktion stattfindet. Werden einfühlsame Korrekturtechniken in relevanten Interaktionskontexten genutzt, so kann das zu einer erfolgreichen semantischen Erweiterung der kindlichen Gesprächsbeiträge führen. Vielfach werden solche Kontexte allerdings nicht als Sprachfördersituationen bewusst wahrgenommen und eingesetzt. Sprache wird von einigen Fachkräften gerade in den als Sprachförderung ausgewiesenen Situationen vielmehr eher in reduzierter Form verwendet und vorrangig direktiv zur Verhaltensregulierung eingesetzt (Albers 2009). Eine weitere interessante Studie zur Sprachförderung im Elementarbereich (Hormann u. a. 2011) richtet den Fokus auf die bei Albers angesprochenen unterschiedlichen Sprachförderkonzepte und zielt darauf zu klären, unter welchen Bedingungen eine Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich besonders gut gelingt.

Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich wird in einer kasuistischen Studie von Lütje-Klose (2009b) in den Blick genommen. Sie untersuchte die spezifischen Sprachförderbedingungen und Fördereffekte bei Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer sehr geringen deutschen Sprachkenntnisse und mindestens einem weiteren Risikofaktor in der Entwicklung als förderbedürftig eingeschätzt wurden. Die Fragestellung richtete sich darauf, welche sprachlichen Entwicklungsfortschritte die Kinder im Untersuchungszeitraum machen und wie sich dies längerfristig auf ihre Schullaufbahnen auswirkt. Weiterhin wurde untersucht, welche Fördermaßnahmen in unterrichtsintegrierten oder additiven Situationen um-

gesetzt wurden und wie diese didaktisch-methodisch gestaltet waren. Die Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern wurden von der vorschulischen Förderphase bis zur Übergangsempfehlung zur weiterführenden Schule kontinuierlich erhoben und begleitet. Alle Kinder hatten ein halbes Jahr vor der Einschulung regelmäßig an den vorschulischen Sprachförderangeboten teilgenommen, die durch Lehrkräfte der Grundschulen an den Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden. Die Förderangebote der Schulen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) konzentrierten sich auf die Einschulungsphase, über das erste Schuljahr hinaus wurden vereinzelt regelmäßige DaZ-Fördermaßnahmen angeboten. Die festgestellten Sprachentwicklungsstände der Kinder im Deutschen zeigten aber, dass bis weit in die dritte Klasse hinein umfangreiche Förderbedarfe bestanden. Zusätzliche Förderangebote wie mobile Dienste im Förderschwerpunkt „Sprache“ wurden nicht angefordert. Die Qualität des Klassenunterrichts im Hinblick auf sprachfördernde Maßnahmen war sehr unterschiedlich, so fanden sich z.B. verschiedentlich gezielte Anregungen zur Wortschatzerweiterung, wohingegen Belege für bewusst eingesetzte Strategien des Modellierens von grammatischen Strukturen nur selten nachzuweisen waren. Wenn dies aber der Fall war, so ging es in den untersuchten Fällen mit einer ressourcenorientierten Perspektive der Lehrkräfte einher und wirkte sich insgesamt förderlich auf die Fortschritte der Kinder aus.

Mehlem u. a. (2011) führen aktuell ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Literalität und Interaktion in der Sprachförderung“ (LISFör) in Bielefeld durch, im Rahmen dessen die Wirksamkeit des o.g. durchgängigen Sprachförderprojekts *MitSprache* (Stadt Bielefeld 2010) evaluiert wird. Sprachfördermaßnahmen werden in diesem Projekt durch den Jugendhilfeträger in den verschiedenen Bildungsstufen vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe 1 angeboten. Die eingesetzten Sprachförderkräfte werden den Schulen, die durchgängig in sozialen Brennpunkten liegen und einen Anteil zwischen 50 Prozent und 90 Prozent mehrsprachiger Kinder einschulen, als zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt. Sie arbeiten teilweise gemeinsam mit den Lehrkräften im Unterricht und bieten teilweise auch zusätzliche DaZ-Fördermaßnahmen in äußerer Differenzierung an. Die untersuchten Kinder wurden alle bereits im Elementarbereich durch zusätzlich eingesetzte Sprachförderkräfte unterstützt, die größtenteils mit den Kindern in die Grundschule „weggewandert“ sind. Auch für den Übergang in die Sekundarstufe sind weitergehende Sprachfördermaßnahmen geplant. Eine Kohorte von ca. 70 mehrsprachigen Kindern (Treatmentgruppe) wird von der zweiten bis zur sechsten Jahrgangsstufe wissenschaftlich begleitet und mit einer Kontrollgruppe verglichen, die hinsichtlich der Faktoren Herkunftssprache, Geschlecht und Sprachstand gematcht wurde. Dabei werden neben der Erfassung der kindbezogenen Entwicklungsdimensionen auch Videoanalysen der Sprachfördersituationen innerhalb des Unterrichts und in additiven Fördersituationen ausgewertet, um eine detailgenaue Rekonstruktion authentischer Unterrichtssituationen zu ermöglichen, und Interviews mit den Sprachförderkräften und Lehrkräften dazu geführt. Zudem wird die Entwicklung der bildungssprachlichen Fähigkeiten auch über Schreibproben erhoben. Es wird untersucht, welche Aspekte der Förder-

maßnahme mit dem Spracherwerbs- und Bildungserfolg der Schüler korrelieren und welche kommunikativen Handlungsmuster von Lehr- und Förderkräften im Sinne eines Modellierens oder Scaffolding besonders wirkungsvoll für die Entwicklung kommunikativer und literaler Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sind.

Weiterhin erfolgen kommunal finanzierte Qualifizierungsmaßnahmen der Sprachförderkräfte und in geringerem Umfang auch der Lehrkräfte, die ebenfalls evaluiert werden. Erste Ergebnisse zeigen, ähnlich wie in der Untersuchung von Knapp u. a. (2010) aus Baden-Württemberg, dass sich die Kinder der Untersuchungsgruppe innerhalb des ersten Schuljahres sprachlich deutlich weiterentwickelt haben; dies gilt allerdings analog auch für die Kontrollgruppe.

Dieses Projekt zeigt (wie auch eine Reihe anderer Projekte in verschiedenen Bundesländern), dass zwischen Schule einerseits und Kinder- und Jugendhilfe andererseits im Feld der Sprachförderung derzeit intensive Kooperationsbeziehungen angebahnt werden. Der Einsatz von Sprachförderkräften, die über die Kinder- und Jugendhilfe finanziert werden, im Feld der Schule ist ein Beispiel für die Chancen, die sich aus der Kooperation der Fördersysteme im Hinblick auf die Prävention von weitergehenden Beeinträchtigungen von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen und deren Inklusion ergeben können. Ähnliches gilt für die inzwischen an vielen Stellen entstehenden Summercamps und Ferienkurse.

Allerdings handelt es sich bei diesen Angeboten noch immer um freiwillige Leistungen, deren Finanzierung vom Goodwill externer Geldgeber bzw. von der finanziellen Lage der jeweiligen Kommune abhängt. Im Interesse einer inklusiven Unterstützung wirklich aller Kinder, die eine solche Förderung benötigen, ist eine systematische Etablierung und Finanzierung durchgängiger Sprachfördermaßnahmen nicht nur im Elementar- und Primarbereich, sondern auch in Kooperation mit den weiterführenden Schulen dringend anzuraten. Auch wenn hier in Deutschland noch ein erhebliches Forschungsdesiderat besteht, ist aufgrund der internationalen Erfahrungen davon auszugehen, dass die Investitionen in diesem Bereich sich für die Kommunen auszahlen werden, weil eine hinreichend entwickelte Bildungssprache für die Inklusion in lebensweltlich relevante Systeme und einen erfolgreichen Bildungsverlauf mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zentral ist. Die Verwirklichungschancen eines guten, selbstbestimmten Lebens im Sinne Nussbaums (2010), die Schulerfolg und soziale Teilhabe mit sich bringen, und damit die soziale Partizipation und Inklusion der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen dürften sich dadurch deutlich erhöhen. Zudem ist zu erwarten, dass sich auch Folgekosten, wie sie durch einen hohen Anteil von Schulabgängern ohne Schulabschluss, hohe Dropout-Quoten aus dem Schulsystem und aus dem berufsbildenden System sowie damit zusammenhängende Anteile mehrsprachiger Jugendlicher im System der Sozialhilfe verursacht werden, deutlich reduzieren lassen.

5.2 Umsetzung von Inklusion in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Kontext der Erziehungshilfe

5.2.1 Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule – Stand der Inklusion

Diese Argumentation trifft besonders auch in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit psychischen und Verhaltensauffälligkeiten zu, für die die Systeme von Schule und Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen zuständig sind. Zwar unterscheiden sich die institutionalisierten Aufgaben und Kompetenzfelder der beiden Systeme bei der Versorgung dieser Gruppen von Kindern, sie beziehen sich aber auf dieselbe Klientel. Dabei werden je nach Bundesland und Region in Deutschland sehr unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, um die Versorgung der Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf in diesem Bereich zu unterstützen und ihnen soziale Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen (Thimm 2003). Die Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe sind aufgrund der jeweiligen regionalen Bedingungen deutlich unterschiedlich ausgeprägt (Willmann 2005).

Im Hinblick auf den Auftrag der UN-Konvention, inklusive Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, die von sozialem Ausschluss und/oder Behinderungen betroffen oder bedroht sind, ist eine Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen gerade für diese Gruppe unerlässlich. Die Herausforderungen, die sich aus dem auffälligen Verhalten der Kinder und Jugendlichen in allen ihren Lebensbezügen ergeben, sind sonst oft nicht zu bewältigen (Herz 2008). Wenn Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ in inklusiven Settings unterrichtet und gefördert werden, so ist die Abstimmung der Förder- und Hilfepläne sowie der Fördermaßnahmen von entscheidender Bedeutung. Vielfach ist für die Schule eine inklusive Unterrichtung überhaupt nur denkbar, wenn gleichzeitig von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe Maßnahmen erfolgen, z.B. ein Einzelfallhelfer eingesetzt wird, familienunterstützende Maßnahmen oder die nachmittägliche Unterbringung in einer Tagesgruppe gesichert sind.

Der schulische Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ wird definiert durch einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung bei Kindern und Jugendlichen, „wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 2000, S. 349).

Myschker (2009, S. 52) unterscheidet folgende Arten von Verhaltensstörungen:

- Externalisierende Störungen wie Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität, übersteigerte Selbstdurchsetzung;

- Internalisierende Störungen in Verbindung mit Angst, geringem Selbstwertgefühl, Trauer, Interesselosigkeit, Schlafstörungen, Essstörungen und somatischen Störungen;
- Sozial unreifes Verhalten in Verbindung mit Konzentrationsschwäche, altersunangemessenem Verhalten, Leistungsschwäche und geringer Belastbarkeit;
- Delinquentes Verhalten in Verbindung mit Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichter Erregbarkeit, Frustration, Beziehungsstörungen und einer niedrigen Hemmschwelle;
- Psychotische Störungen, die durch wahnhaftige Vorstellungen und Realitätsverlust gekennzeichnet sind.

Es handelt sich bei den Betroffenen weit überwiegend um Kinder und Jugendliche in sehr schwierigen Lebenssituationen, die darauf mit massiven Auffälligkeiten im Verhalten reagieren. Den Daten der KiGGS-Untersuchung zufolge sind dabei Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ebenso wie solche mit niedrigem Sozialstatus in weit höherem Maße betroffen als andere Kinder. Bei den Elf- bis Dreizehnjährigen zeigen den Elternauskünften zufolge 25,2 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund vs. 14,8 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund Verhaltensauffälligkeiten, bei den Kindern mit niedrigem Sozialstatus sind es 23,8 Prozent der Kinder (Hölling u. a. 2007).

Die auch insgesamt enorm hohen Prävalenzraten für das Auftreten von psychischen Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten werden seit Jahren durch nationale wie internationale Studien aus medizinischer und psychologischer Perspektive bestätigt (Hillenbrand 2008, S. 39; Remschmidt/Walter 1990, Lahey u. a. 1999, Ihle/Esser 2002; Petermann 2005). Den verschiedenen Untersuchungen zufolge ist von einem Anteil zwischen zehn und 20 Prozent aller Kinder und Jugendlichen auszugehen, für die sozial-emotionale Beeinträchtigungen in einem behandlungsbedürftigen Umfang bestehen. Diese Einschätzung wird auch von Lehrkräften an Grundschulen geteilt, wie Hartmann u. a. (2003) in einer umfangreichen pädagogischen Untersuchung zeigten, in der sie die Lehrkräfte zu ihrer Wahrnehmung befragten und auf vergleichbare Größenordnungen von Verhaltensauffälligkeiten stießen.

Entsprechende Hilfen für Kinder und Jugendliche stehen im psychotherapeutischen und kinderpsychiatrischen Bereich bis heute bei weitem nicht zur Verfügung (BMFSFJ 2009, S. 132). Dasselbe gilt für die Schule, wo die Förderquote für den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ im Schuljahr 2009/2010 0,76 Prozent aller Schülerinnen und Schüler betrug (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, Tabelle 2.2). Dies dürfte nur die Spitze des Eisbergs sein und betrifft vorrangig solche Schülerinnen und Schüler, die durch externalisierendes Verhalten massiv auffallen und den Unterricht der Regelklassen zu „sprengen“ drohen. Der weitaus größte Teil dieser Gruppe, nämlich bundesweit 0,44 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (KMK 2010), wird bislang in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ unterrichtet. In Bezug auf die Förderquote wie auch in Bezug auf die inklusive oder separative Unterrichtung

von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten unterscheiden sich die Bundesländer allerdings stark: So liegt der Inklusionsanteil für diesen Förderschwerpunkt in Berlin bei 87,3 Prozent und in Bremen bei 80 Prozent, in Hessen dagegen bei sechs Prozent und in Rheinland-Pfalz bei 6,4 Prozent. In Berlin, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein wurden Förderschulen im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ weitgehend abgeschafft und die entsprechenden Hilfeleistungen in das Regelschulsystem verlagert (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 88). Stattdessen wurden und werden derzeit – teilweise in enger Kooperation mit den Jugendhilfeträgern – Schulstationen, mobile Dienste und sogenannte Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (REBUZ) aufgebaut (ebd., vgl. auch 3.2.1).

Alle anderen Kinder und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten im schulpflichtigen Alter, für die kein formelles Überprüfungsverfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt wurde, besuchen die verschiedenen Regelschulen, und zwar in den weitaus meisten Fällen ohne jede schulische Unterstützung für die Bewältigung der diversen Anforderungen im Lern- und Leistungsbe- reich ebenso wie im psychischen und sozialen Bereich (Willmann 2005, 2009).

Was zunächst nach einer inklusiven, also nichtaussondernden Beschulung aussieht, entpuppt sich bei näherem Hinsehen als hohes Exklusionsrisiko: Die Folgen einer unzureichenden Unterstützung sind für einen erheblichen Anteil dieser Kinder und Jugendlichen im Schulversagen zu sehen. Dies äußert sich unter anderem durch den in Deutschland häufigen Wechsel zu einer niedrigeren Schulform (Tillmann 2004), im Extremfall in der Überweisung zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“, durch Schulabsentismus oder die Beendigung der Schullaufbahn ohne Abschluss (Klemm 2009). Dementsprechend ist im schulischen Kontext von einem großen Überschneidungsbereich zwischen Lern- und Verhaltensauffälligkeiten (und damit zur Klientel des Förderschwerpunkts „Lernen“) auszugehen (Mand 2003, Werning/Lütje-Klose 2012). Die insgesamt selektiven Strukturen des deutschen Schulsystems verstärken diese Tendenzen (vgl. auch Werning 2010). Die schulischen Selektionsmaßnahmen und – im Falle des Schulabsentismus (Herz u. a. 2004) – Selbstselektionen wirken in höchstem Maße exkludierend und wirken sich über die Lebensphase Kindheit und Jugend hinaus auf die Entwicklungschancen im Übergang ins Berufsleben und die Teilhabemöglichkeiten im Erwachsenenalter aus. Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sind für diese Kinder, die im System Schule unter den derzeitigen Bedingungen mehrheitlich nicht angemessen gefördert werden und im Extremfall sogar ganz herausfallen, die einzige Chance auf Unterstützung bei der (Wieder-) Erreichung sozialer Partizipationschancen.

In der Kinder- und Jugendhilfe wird das Feld der psychischen Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten unter die seelischen Behinderungen bzw. drohenden seelischen Behinderungen gefasst, für die je nach Art und Umfang der individuellen Problemlage nach SGB VIII Eingliederungshilfen (§ 35a) wie intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung oder Hilfen zur

Erziehung relevant sind. Zu den Hilfen zur Erziehung gehören u.a. Maßnahmen der Erziehungsberatung (§ 28), soziale Gruppenarbeit (§ 29), sozialpädagogische Familienhilfe (§31), Erziehung in Tagesgruppen (§ 32), Heimerziehung und betreute Wohnformen (§ 34). Im Sinne einer Unterstützung der sozialen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten sind (ggf. mit Ausnahme der Heimerziehung) alle genannten Maßnahmen von Relevanz, denn sie bieten gestufte Möglichkeiten, um die soziale Partizipation in Familien, Bildungsinstitutionen und Peergroup zu unterstützen.

Die Hilfen zur Erziehung stellen den zweitgrößten und einen kostenintensiven Bereich der Kinder- und Jugendhilfe dar, der von 1990 bis 2000 stark ausgebaut wurde und seitdem stagniert (Herz 2010a, S. 29; BMFSFJ 2009, S. 156). Der Bedarf an ambulanten und teilstationären ebenso wie an stationären Hilfen zur Erziehung nimmt aber immer mehr zu, was unter dem Stichwort „Risikogesellschaft“ vor allem auf sozialstrukturelle Bedingungen wie zunehmende Armutslagen bei einem steigenden Anteil von Familien und damit verbundene Erziehungsprobleme zurückgeführt wird (Rauschenbach 2007, S. 12f.).

Trotz der erfolgten Ausweitung lässt sich auch auf der Ebene der Erziehungshilfe feststellen, dass die Investitionen mit der Entwicklung zunehmender Problemlagen bei Kindern und Jugendlichen nicht mithalten. So stagnieren die Ausgaben in diesem Feld in den letzten Jahren. Auffällig ist vor allem der deutlich abnehmende Anteil von Vollzeitstellen in den Bereichen der Hilfen zur Erziehung von 2002 bis 2006 (BMFSFJ 2009, S. 157): Im ambulanten und teilstationären Bereich wurden seitdem 12,5 Prozent der Vollzeitstellen abgebaut, im stationären Bereich sind es 5,7 Prozent. Die Vollzeitstellen in den Teilen der Behindertenhilfe, für die das KJHG zuständig ist, wurden sogar um 17,7 Prozent reduziert. Noch stärker von diesem Abbau betroffen ist die allgemeine Kinder- und Jugendarbeit, die im Sinne des Inklusionsgedankens für die Gestaltung eines insgesamt unterstützenden, inklusiv orientierten Gemeinwesens von entscheidender Bedeutung ist: Hier wurden sogar 28,1 Prozent aller Vollzeitstellen abgebaut (ebd.).

Diese Situation, die auf einen hohen Kostendruck in den Jugendämtern und zunehmend marktwirtschaftlichen Kriterien unterliegende Verteilungsprinzipien zurückzuführen sein dürfte (Herz 2010a), führt zu einer hohen Fluktuation und nicht selten fehlenden Fachlichkeit des eingesetzten Personals. Je nach gewähltem Anbieter sind in diesen Feldern häufig Berufsanfängerinnen und -anfänger zu finden, die relativ schnell wieder wechseln; viele Maßnahmen werden auch von Studierenden durchgeführt, die nur für eine begrenzte Zeit zur Verfügung stehen. Herz (2010a, S. 33) weist zudem auf den sogenannten „Drehtüreffekt“ hin, der entsteht, wenn ein spezifisches Hilfsangebot gescheitert ist und eine neue Organisation den Fall übernimmt, ohne dass die Übergabe professionell moderiert und durch Supervision begleitet würde.

Für Kinder und Jugendliche mit psychischen Erkrankungen oder Gefährdungen, die aufgrund prekärer Lebenslagen in ihren Familien ohnehin vielfach durch instabile Bindungen und traumatisierende Beziehungserfah-

rungen geprägt sind, kann dies gravierende Konsequenzen haben: Der Aufbau einer über längere Zeit verlässlichen Bindung ist erschwert, und durch die fehlende Verlässlichkeit von stabilen Bezugspersonen entstehen zusätzliche Risiken für die Entwicklung der Jugendlichen (Hamburger 2007, S. 68f.). Herz spricht in diesem Zusammenhang von „struktureller Verantwortungslosigkeit“ (Herz 2010a, S. 31), die zur gesellschaftlichen Exklusion der betroffenen Kinder und Jugendlichen, etwa durch Delinquenz oder Drogenkarrieren, zusätzlich beitragen kann. Kinder und Jugendliche in Armutslagen sind davon weit überproportional häufig betroffen (Herz 2010b).

5.2.2 Modelle inklusiver Erziehungshilfe

Als Gegentrend zum beschriebenen Desideratum auf der Ebene der Schule wie auch der Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen werden in den letzten Jahren in verschiedenen Bundesländern einzelne Modelle einer inklusiven schulischen Erziehungshilfe erprobt und umgesetzt, die auf die Prävention von Verhaltensauffälligkeiten setzen und in denen eine enge Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe stattfindet. Hier sind als Vorreiter das Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe, das Hamburger Regionale Beratungs- und Unterstützungssystem REBUS, das Uelzener UEBUS oder das Modell der Lotte-Lemke-Schule in Braunschweig zu nennen. Diese Institutionen wurden von Reiser u. a. im Rahmen eines DFG-Projekts „Beratung für die Erziehungshilfe in der Schule“ über mehrere Jahre im Hinblick auf ihre Fallbearbeitungsformen untersucht (Reiser u. a. 2007, 2008; Urban u. a. 2008; Willmann 2010). In den aktuellen Vorschlägen der Inklusionspläne (Klemm/Preuss-Lausitz 2011) werden diese Modelle aufgegriffen und es wird eine flächendeckende Einführung angestrebt, die aber in den meisten Bundesländern bislang noch bei weitem nicht erreicht ist.

Das Frankfurter Zentrum für Erziehungshilfe war eine der ersten Organisationen, in der die systematische Zusammenarbeit zwischen kommunal verantworteter Kinder- und Jugendhilfe und schulisch verantworteter sonderpädagogischer Unterstützung in der Regelschule institutionalisiert wurde. Die Hilfen zur Erziehung werden in diesem Modell fallbezogen sowohl im schulischen als auch im familiären Feld geleistet, dabei ist stets ein Tandem aus den Professionen Förderschullehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zuständig. Für die Fallbearbeitung wurde ein differenziertes Ablaufschema entwickelt (Reiser/Willmann 2004), in dem die beiden professionellen Sichtweisen systematisch berücksichtigt werden. Im Anschluss an eine diagnostische Phase, in die alle am Fall beteiligten Personen mit ihren jeweiligen Perspektiven einbezogen sind, wird eine Interventionsphase geplant und ein Kontrakt zwischen Beratern und Beteiligten geschlossen. Bei regelmäßigen „Runden Tischen“, die das primäre Instrument des Fallmanagements darstellen, wird das jeweils Erreichte evaluiert und der Förderplan fortgeschrieben. Für die Intervention können unterschiedliche Maßnahmen von Einzel- und Gruppenförderung über die Beratung von Eltern und Lehrkräften bis hin zu familienunterstützenden Maßnahmen in Frage kommen, die entweder durch das Tandem selbst durchgeführt oder an andere externe Dienste vermittelt werden (ebd., Reiser u. a. 2008).

Das Hamburger REBUS ist ebenfalls eine Institution, die – anders als die sonderpädagogischen Förder- und Kompetenzzentren in diesem Feld – auf eine eigene Schülerschaft verzichtet. Ein multiprofessionelles Team aus Lehrkräften, Sonderpädagogen, Psychologen und Sozialpädagogen stellt den anfragenden Schulen einen Pool unterschiedlicher Kompetenzen zur Verfügung, die je nach fallbezogenen Erfordernissen eingesetzt werden können. Dabei wird die gesamte Breite schulischer Unterstützungsmaßnahmen von der individuellen Unterstützung einzelner Schüler oder Durchführung von Klassenprojekten über die Beratung der Lehrkräfte und Eltern bis hin zur Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen im Kollegium und Vernetzung mit außerschulischen Unterstützungssystemen abgedeckt (Urban u. a. 2008, S. 668).

Ein weiteres Modell der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe stellen die sogenannten Schulstationen dar, die sich an solche Schülerinnen und Schüler richten, die ohne eine solche Maßnahme nicht mehr zur Schule gehen würden (Nevermann 2004). Sie werden in diesen Stationen zunächst stundenweise an die Institution Schule wieder herangeführt und später nach Möglichkeit in zunehmendem Umfang mit unterrichtlichen Gegenständen konfrontiert oder auf einen beruflichen Übergang vorbereitet. Schulstationen werden zum Teil als Jugendhilfemaßnahme in Regelschulen eingesetzt und durch Sozialpädagogen der kommunalen Jugendhilfeträger umgesetzt, zum Teil aber auch durch Tandems aus Lehrkraft und Sozialpädagogin geführt. Auch in verschiedenen Förderschulen bestehen Schulstationen als besondere Organisationsform. Im Sinne des Inklusionsgedankens ist einer Anbindung an Regelschulen aber deutlich der Vorzug zu geben.

Noch stärker schulisch ausgerichtet, aber in (unterschiedlich enger) Kooperation mit den Jugendhilfeeinrichtungen arbeiten eine Reihe von Förder- bzw. Kompetenzzentren bundesweit. Schleswig-Holstein arbeitet schon seit 1992 mit dem Modell einer ambulanten schulischen Erziehungshilfe, das sehr stark auf die Beratung von Regelschullehrkräften und Eltern setzt. Dieses Modell wurde von Hartke (1998, S. 218ff.) wissenschaftlich begleitet. Auch in der Astrid-Lindgren-Schule im Landkreis Aachen ist ebenfalls bereits seit den 1990er-Jahren ein mehrstufiges Konzept etabliert, bei dem ambulante Hilfen in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit der Unterrichtung in einer Förderschule vorgelagert werden (Urban u. a. 2008, S. 674 f). Ein interessantes schulisches Modell ist auch das der Braunschweiger Lotte-Lemke-Schule, einem Förderzentrum für den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“, in dem alle Lehrkräfte neben ihrer Tätigkeit als Klassenlehrkräfte jeweils in Zweiertteams auch beratend an den Regelschulen des Einzugsbereichs tätig sind (Miehe 2000, Urban u. a. 2008, S. 674). Zum Kollegium gehören neben Sonderpädagogen auch Grund- und Hauptschullehrkräfte sowie Sozialpädagogen, die alle eine mehrjährige systemische Beratungsausbildung absolviert haben und gemeinsam im Team auf Anfrage der umliegenden Schulen oder Eltern Fallbearbeitungen durchführen.

Im Rahmen der aktuell in Nordrhein-Westfalen eingerichteten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung finden sich an mehreren

Standorten ähnliche Entwicklungen, die bislang allerdings noch in sehr unterschiedlichem Umfang die Ressourcen der Kinder- und Jugendhilfe systematisch einbeziehen (z.B. KokoG, Bischof 2011). In seinem vom Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebenen Gutachten zur Entwicklung dieses Modells stellt Werning (2011) positiv heraus, dass die Kompetenzzentren einen „niedrigschwelligen, relativ unkomplizierten Zugang der allgemeinen Schulen zu sonderpädagogischen Ressourcen“ ermöglichen. Damit haben sie in den Regionen eine Art „Türöffnerfunktion“ erhalten und in den allgemeinen Schulen eine „Kultur des Behaltens“ verstärkt. Im Hinblick auf eine Umsetzung der Ziele der UN-Konvention und des Rechtes auf eine inklusive Förderung für alle Kinder besteht allerdings auch hier noch erheblicher struktureller Entwicklungsbedarf besonders auf der Ebene der institutionellen Kooperation der verschiedenen Unterstützungssysteme. Werning kritisiert in seinem Gutachten weiterhin die unzureichende personelle Ausstattung der Modelle (ebd.).

Alle genannten Ansätze basieren auf einem Beratungsverständnis, das die gemeinsame Problemlösung auf der Grundlage einer gleichwertigen und wechselseitigen Beziehung zugrunde legt. Es handelt sich also i.d.R. nicht um eine Expertenberatung der Sonderpädagogen oder Sozialpädagogen, vielmehr werden die verschiedenen Kompetenzen und Sichtweisen der Kooperationspartner auf Augenhöhe ausgetauscht, um gemeinsam zu Entscheidungen über angemessene adaptive Maßnahmen zu gelangen.

Solche bisher regional begrenzten Kooperationen sollten zukünftig ausgeweitet und zu einem verbindlichen Aufgabenbereich sowohl der Schulen als auch der Kinder- und Jugendhilfe gemacht werden. Im Sinne des Inklusionsgedankens bieten sich dafür Systeme der schulischen sonderpädagogischer Grundversorgung an, die stark präventive Maßnahmen fokussieren und durch eine systematische Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe professionalisiert werden könnten (Klemm/Preuss-Lausitz 2011). Eine zentrale Bedingung für die Vermeidung von besonderen Tendenzen, die in unserem selektiv ausgerichteten Bildungssystem durch individuelle Sondermaßnahmen immer bestehen, ist dabei in der grundsätzlichen Verantwortungsübernahme der Regelsysteme für alle Kinder und Jugendlichen zu sehen.

6 Fazit und Empfehlungen

Inklusion bedeutet das Recht auf volle soziale Teilhabe für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen sowie für ihre Familien. Die Kinder- und Jugendhilfe steht unter der Zielperspektive einer weitreichenden Umsetzung der UN-Konvention vor der Aufgabe, die bestehenden integrativen Strukturen auszuwerten, zu nutzen und zu erweitern, sodass perspektivisch in grundsätzlich jeder Bildungseinrichtung bei Bedarf die Bedingungen für die Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen hergestellt werden können.

Die grundsätzliche Zuständigkeit für alle Kinder und Jugendlichen einschließlich derjenigen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Beeinträchtigungen kann im Sinne der Inklusion nur bei den allgemeinen Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems liegen. Das gilt sowohl für Institutionen wie Frühfördermaßnahmen, Kindertageseinrichtungen und Horte, die der Kinder- und Jugendhilfe unmittelbar angehören, als auch für schulische Institutionen. Dazu ist der Aufbau systematischer und strukturierter Kooperationen und Vernetzung der verschiedenen Institutionen vorschulischer, schulischer und außerschulischer Bildung unerlässlich.

Besonders im Hinblick auf die Hilfe- und Förderplanung bzw. Bildungsdokumentation, die im Sinne der Inklusion partizipationsorientiert zu gestalten ist und dann ein zentrales Instrument der zielgerichteten und vernetzten Unterstützung darstellen kann, ist stärker als bislang umgesetzt eine **Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sowie insbesondere auch mit dem schulischen System** dringend angeraten.

Das Prinzip der **Leistungserbringung aus einer Hand**, das aktuell diskutiert wird, ist dabei von großer Bedeutung. Die aktuelle Zuständigkeit mehrerer Sozialgesetzbücher und Ministerien für Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und die Frage der Regelung vor- oder nachrangiger Leistungen ist für Leistungsempfänger außerordentlich verwirrend und führt zu einer beratungsintensiven Vielfalt, die im Einzelfall dazu führen kann, dass das Recht auf Partizipation und Inklusion nicht oder nur eingeschränkt umgesetzt wird. Wenn sich aus unklaren Zuständigkeiten der Träger und der vielfach beklagten Praxis der Abweisung wegen Unzuständigkeit ergibt, dass notwendige und der betroffenen Familie zustehende Maßnahmen nicht erfolgen, so steht dies in einem klaren Widerspruch zu den Anforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und schränkt die sozialen Partizipationsmöglichkeiten ungerechtfertigt ein. Die Verantwortung dafür bei den Betroffenen zu belassen, ist mit dem Prinzip der Chancengerechtigkeit nicht vereinbar, denn es schränkt die Teilhabemöglichkeiten derjenigen ein, die nicht über hinreichendes monetäres wie kulturelles Kapital zur Durchsetzung ihrer Ansprüche verfügen.

Im Hinblick auf eine adäquate Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ist für die Kinder- und Jugendhilfe eine deutliche **Ausweitung beratender und begleitender Unterstützung von Regelschulen und Kindertageseinrichtungen** und die Einbindung in das multiprofessionelle Team der entstehenden regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren vonnöten.

In Bezug auf die **Qualifikation der pädagogischen und heilpädagogischen Fachkräfte** ergeben sich aus den Anforderungen einer inklusiven Erziehung und Bildung nochmals erweiterte Fort- und Weiterbildungsbedarfe sowie auch Veränderungen in den Ausbildungs- und Studiencurricula.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist im gesellschaftspolitischen Prozess hin zur Inklusion, der auf allen Ebenen gestaltet werden muss, ein sehr wichtiges Teilsystem, das bereits über langjährige Erfahrungen mit der Berück-

sichtigung unterschiedlicher Interessen- und Problemlagen der verschiedenen Akteure verfügt. Sie kann wertvolle Beiträge zur Weiterentwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems in Richtung auf mehr Inklusion und weniger Separation oder Exklusion leisten. Ihre Hilfesysteme sind im Hinblick auf die Förderung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und ihren Familien unverzichtbar. An diesen Ressourcen muss angesetzt und sie müssen im Hinblick auf eine bessere Kooperation und Vernetzung weiterentwickelt werden.

7 Literatur

- Aichele, V. (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: APuZ 23, S. 13-19.
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn.
- Albers, T. (2010): Sprachlos im Kindergarten? Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In: Schildmann, U. (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Bad Heilbrunn, S. 87-93.
- Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München.
- Albers, T./Bruck, S./Even, J./Lüpke, S./Thomas, S./Tremel, H. (2011): Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe. Hannover.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Bischof, J. (2011): Kooperation in inklusiven Kontexten: wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts. In: Lütje-Klose, B./Langer, M./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 205-211.
- Bless, G./Mohr, K. (2007): Die Effekte von Sonderschulunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J./Wember, F.B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Stuttgart, S. 375-382.
- Bock-Famula, K./Große-Wöhrmann, K. (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh.
- Booth, T./Ainscow, M./Kingsten, D. (2006): Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder. Frankfurt a. M. Verfügbar über:
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf> [16.04.2013]
- Borchert, W./Schuck, K.D. (1992): Integration? Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Hamburg.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 16/12860. Berlin.
- Byalistok, E. (2007): Language Acquisition and Bilingualism. Consequences for a multilingual society. In: Applied Psycholinguistics, 28, S. 393-397.
- Casey, T. (2011): Die Rolle des Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 219-238. 2. erw. Aufl.
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg.
- Cummins, J./Brown, K./Syers, D. (Hrsg.) (2006): Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times.
- Deutsche Bundesregierung (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung. Verfügbar über:
www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile; [25.9.11]
- Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Diehm, I. (2011): Inklusion aus migrationspädagogischer Perspektive. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 37-46.
- Dirim, I./Hauenschild, K./Lütje-Klose, B. (2008): Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, I./Hauenschild, K./Löser, J./Lütje-Klose, B./Sievers, I. (Hrsg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt a. M., S. 9-21.
- Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Weimar.

- Dumke, D./Kellner, M./Kranenburg, M. (1991): Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In: Dumke, D. (Hrsg.): *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nicht-behinderten*. Weinheim, S. 109-160.
- Dumke, D./Schäfer, G. (1993): *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim.
- Eckhardt, A. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster.
- Eckhart, M./Haeberlin U./Sahli Lozano, C./Blanc, P. (2011): *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern.
- Eggert, D. (2007): *Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik*. Dortmund.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik*. München.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2009): *Geschichte der schulischen Sonderpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert*. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 21-28.
- Evers-Meyer, K. (2010): *Zur Situation von Menschen mit Behinderung in Deutschland*. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen*. Berlin, S. 27-32.
- Felder, V. (2011): *Der Gewinn einer ethisch-normativen Begründung von Inklusion anhand des Beispiels der UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen*. Vortrag bei der Dozentenkonferenz für Sonderpädagogik, Universität Oldenburg, 30.09.2011.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107*. Verfügbar über: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/BLK_Expertise_Heft107.pdf: [23.04.2013]
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Hänsel, D. (2008): *Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession*. Bad Heilbrunn.
- Hamburger, F. (2007): „Ich werde Dir helfen.“ Über Macht und Ohnmacht von Pädagogen in der alltäglichen Auseinandersetzung der „Hilfen zur Erziehung“. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): *Bildung Macht Gesellschaft*. Opladen, S. 59-76.
- Hartke, B. (1998): *Schulische Erziehungshilfe durch regionale sonderpädagogische Förderzentren in Schleswig-Holstein*. Hamburg.
- Hartmann, B./Mutzeck, W./Fingerle, M. (2003): *Die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten. Ergebnisse einer Studie an Grundschulen*. In: *Sonderpädagogik*, 33, S. 191-197.
- Hausotter, A. (2008): *Integration und Inklusion in Europa*. In: Eberwein H./Mand, J. (Hrsg.): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn, S. 75-91.
- Heimlich, U. (2003): *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Herz, B. (2008): *Kooperation zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie*. In: Reiser, H./Dlugosch, A./Willmann, M. (Hrsg.): *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Hamburg, S. 171-189.
- Herz, B. (2010a): *Kinder- und Jugendhilfe/ Sozialpädagogik*. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Stuttgart, S. 25-27.
- Herz, B. (2010b): „Inclusive Education“ – Desiderata in der deutschen Fachdiskussion. In: Sturm, T./Schwohl, J. (Hg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*. Hamburg, S. 29-45.
- Herz, B./Puhr, K./Ricking, H. (Hrsg.) (2004): *Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule*. Bad Heilbrunn, S. 53-76.
- Hestenes, L./Cassidy, D./Jonghee, S./Hegde, A. (2008): *Quality in inclusive preschool classrooms*. In: *Early Education & Development*, 19, 4, S. 519–540.
- Hildeschiedt, A./Sander, A. (1996): *Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen*. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*. Weinheim, S. 115-143.
- Hillenbrand, C. (2008): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München.
- Hinz, A. (2008): *Gemeinsamer Unterricht*. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn, S. 197-211.
- Hinz, A. (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, S. 171-179.
- Hölling, H./Erhart, M./Ravens-Sieberer, U./Schlack, R. (2007): *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendsurvey (KiGGS)*. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, S. 784-793.

- Hormann, O./Jüttner, A.K./Koch, K. (2011): Zwischen Regelschule, Förderschule und Zurückstellung vom Schulbesuch – Transitionsprozesse unter erschwerten Bedingungen. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.T./Serke B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 246-254.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (2007): Kinder in Deutschland 2007: 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt.
- Ihle, W./Esser, G. (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. In: Psychologische Rundschau, 53, S. 159-169.
- Kemper, T./Weishaupt, H. (2011): Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, 10, S. 419-431.
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse im Kindergarten. München.
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in allgemeinen Schulen. Verfügbar über: www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Auf_dem_Weg_zur_schulischen_Inklusion/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf; [23.04.2013]
- Klieme, E./Jude, N./Baumert, J./Prenzel, M. (2010): PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 277-300.
- Knapp, W./Kucharz, D./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprachförderung für Vorschulkinder. Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg. Weingarten.
- Koch, K. (2007): Soziokulturelle Benachteiligung. In: Walter, J./Wember, F.B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen, S.105-116.
- Koch, K./Löser, J./Lütje-Klose, B. (2010): Strukturen und Strategien der Sprachförderung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. In: Arnold, K.-H./Hauenschild, K./Schmidt, B./Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulforschung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 14. Wiesbaden, S. 269-284.
- Kornmann, R./Kornmann, A. (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 54, 7, S. 286–289.
- Kottmann, B. (2007): Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten. In: Demmer-Diekmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 99-108.
- Kreie, G. (1994): Integrative Kooperation – ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim, S. 235-240.
- Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.) (2011): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion im Kindergarten. München. 2. erw. Aufl.
- Krohs, E. (2007): Gemeinsame Aufgaben von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften: erkennen – angehen – gestalten. In: Brokmann-Nooren, I./Kiper, H./Renneberg, W. (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn, S. 315-325.
- Kron, M. (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? In: Zeitschrift für Inklusion, 3. Verfügbar über: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68; [23.04.2013]
- Kron, M. (2011): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdung auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion im Kindergarten. München, S. 190-200. 2. erw. Aufl.
- Kron, M./Papke, B. (2006): Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Bad Heilbrunn.
- Kron, M./Papke, B./Windisch, M. (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen. Bad Heilbrunn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Verfügbar über: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf; [16.08.2011]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. Verfügbar über: www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html; [23.04.2013]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Nr. 189. Verfügbar über: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf; [23.04.2013]

- Lahey, B.B./Miller, T.L./Gordon, R.A./Riley, A.W. (1999): Developmental Epidemiology of the Disruptive Behavior Disorders. In: Qua, H.C./Hogan, A.E. (Hrsg.): Handbook of Disruptive Behavior Disorders. New York, S. 23-48.
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 3. Weinheim.
- Lindmeier, C. (2011): Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, 4, S. 124–135.
- Lingenauber, S. (2008): Normalität. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum, S. 160-168.
- Lingenauber, S. (2010): Bildungsqualität durch Partizipation. Kinder und Eltern als Akteure im Übergang. In: Zeitschrift für Inklusion, 3. Verfügbar über: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/63/75>; [23.04.2013]
- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. St. Ingbert.
- Lütje-Klose, B. (2009a): Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen im Schulalter. In: Andresen, S./Brumlik, M./Koch, K. (Hrsg.): Das ElternBuch. Entscheidungshilfen für mündige Eltern. Weinheim, S. 379-393.
- Lütje-Klose, B. (2009b): Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung. In: Mecheril, P./Dirim, I. (Hrsg.): Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen. Münster, S. 27-55.
- Luthar, S. (2003): Resilience and Vulnerability. Adaption in the Context of Childhood Adversities. Cambridge.
- Mand, J. (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Stuttgart.
- Mehlem, U./Lingnau, B./Lütje-Klose, B./Paul, I./Settinieri, J. (2011): Literalität und Interaktion in der Sprachförderung. Literalitätsentwicklung und sprachliches Handeln mehrsprachiger Kinder – Evaluation eines Projekts zur durchgängigen Sprachförderung in der Grundschule und im Übergang zur Sekundarstufe I. Unveröffentlichter Forschungsantrag an das BMBF.
- Miehe, R. (2000): Integrative und präventive Arbeit. Einblicke in die praktische Arbeit einer Schule für Erziehungshilfe – das Förderzentrum Lotte-Lemke-Schule in Braunschweig. Beispiele. In: In Niedersachsen Schule machen, 18, 2, S. 24-27.
- Moser, V./Sasse, A. (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München.
- Murray, A.D./Fees, B.S./Crowe, L.K./Murphy, M.E./Henriksen, A.L. (2006): The language environment of toddlers in centered based care versus home settings. In: Early Childhood Education Journal, 34, 3, S. 233-239.
- Myklebust, J.O. (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education, 33, 2, S. 76–81.
- Myschker, N. (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart.
- Nevermann, C. (2004): Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Schüler – schwierige Schule. Weinheim, S. 125-139.
- Nussbaum, M. (2010): Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin.
- Otto, H.-U. Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Partke, B. (2011): Bildung und Bildungspläne in der Elementarpädagogik – Chancen für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 3. Verfügbar über: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/66/71; [23.04.2013]
- Petermann, F. (2005): Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. In: Kindheit und Entwicklung, 14, 1, S. 48-57.
- Porter, G.L. (1997): Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, S.J./Meijer C.J.W./Hegarty, S. (Hrsg.): Inclusive Education. A Global Agenda. London, S. 68–81.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen. 2. erw. Aufl.
- Prenzel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München.
- Rabeneck, J. (2002): Die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche nach § 35a SGB VIII – Anforderungen an ein homogenes Jugendhilferecht. In: Becker-Textor, I./Textor, M.: SGBVIII - Online-Handbuch. Verfügbar über: www.sgbviii.de/S55.html; [25.9.11]
- Rauschenbach, T. (2007): Fremdunterbringung und gesellschaftlicher Wandel. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? München, S. 8-39.

- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg.
- Reindal, S.M. (2010): What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. In: *European journal of special needs education*, 25, 1, S. 1–12.
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff der Integration zum Begriff der Inklusion – was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48, 4, S. 305–312.
- Reiser, H./Klein, G./Kreie, G./Kron, M. (1986): Integration als Prozess (1. bzw. 2. Teil). In: *Sonderpädagogik*, 16 (3 bzw. 4), S. 115–122 bzw. S. 154–160.
- Reiser, H./Urban, M./Willmann, M. (2008): Integrierte schulische Erziehungshilfe und ambulante, mobile Hilfen. In: Gasteiger–Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Stuttgart, S. 651–667.
- Reiser, H./Willmann, M. (2004): Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Beispiele zweier Modelle in Frankfurt am Main. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Schwierige Kinder – schwierige Schule*. Weinheim, S.152–166.
- Reiser, H./Willmann, M./Urban, M. (2007): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule*. Bad Heilbrunn.
- Reiser, H./Willmann, M./Urban, M. (2008): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, H.J. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Handbuch Sonderpädagogik. Band 3. Göttingen, S. 651–668.
- Remscheid, H./Walter, R (1990): *Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Eine epidemiologische Untersuchung*. Göttingen.
- Riedel, B. (2008): Kinder mit Behinderungen. In: *Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund (Hrsg.): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München, S. 141–157. Verfügbar über: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Kapitel-05%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dzahlenspiegel2007%2csprache%3dde%2crwb%3dtrue.pdf; [23.04.2013]
- Roszbach, H.-G./Roux, S. (2007): Soziale Ungleichheit in der Früherziehung – Beteiligung, frühe Selektion und gesellschaftliche Implikationen. In: Brumlik, M./Merken, H. (Hrsg.): *bildung - macht - gesellschaft*. Opladen, S. 273–281.
- Sander, A. (2002): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim, S. 99–108.
- Sander, A. (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H./Mand. J. (Hrsg.): *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis*. Bad Heilbrunn, S. 27–40.
- Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (Hrsg.) (2011): *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn.
- Schöler, J. (1999): *Integrative Schule, integrativer Unterricht*. Luchterhand.
- Seitz, S./Korff, N./Thim, A. (2010): Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern unter drei Jahren – Herausforderungen, Erkenntnisse, Perspektiven. In: Schildmann, U. (Hrsg.): *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne*. Bad Heilbrunn, S.79–86.
- Sen, A. (2010): *Die Idee der Gerechtigkeit*. München.
- Sohns, A. (2002): *Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards der Frühförder- und Beratungsstellen in Mecklenburg-Vorpommern – eine Bestandsaufnahme. Wissenschaftliche Evaluationsstudie der „Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung – Ländervereinigung Nord“*. Neubrandenburg.
- Sohns, A. (2009): *Pädagogische Konzepte in Kindertagesstätten*. In: Stein, R./Orthmann, D./Bless, D. (Hrsg.): *Frühe Hilfen bei Behinderungen und Benachteiligungen*. Baltmannsweiler, S. 94–124.
- Stanat, P. (2006): *Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft*. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, S. 189–219.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. Berlin.
- Tent, L./Witt, M./Zschoche-Lieberum, C./Bürger, W. (1991): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42, 5, S. 289–320.
- Terzi, L. (2008): *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs*. London.
- Theis-Scholz, M. (2007): Das Konzept der Resilienz und der Salutogenese und seine Implikationen für den Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, S. 265–273.
- Thimm, K. (2003): Zur Kooperation von Förderschule und Jugendhilfeeinrichtungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54, 3, S. 110–115.

- Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich Jahresheft, 22, S. 6-9.
- UN-Kinderrechtskonvention (1990): Verfügbar über: www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf; [23.04.2013]
- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419–1457. Verfügbar über: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>; [5.10.11]
- Urban, M./Reiser, H./Willmann, M. (2008): Ambulante/Mobile Hilfen. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik. Band 3. Göttingen, S. 668-685.
- Wagner Lenzin, M. (2007): Elternberatung. Die Bedeutung von Beratung in Bewältigungsprozessen bei Eltern mit ihrem Kind mit Behinderung. Bern.
- Werning, R. (2010): Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. In: Lernchancen 78, 13, S. 4-8.
- Werning, R. (2011): Gutachten „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen“. Verfügbar über: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Kompetenzzentren_Lern-_und_Entwicklungsst__rungen_/Expertise_Endfassung_3.pdf; [12.11.11]
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2007): Entdeckendes Lernen. In: Heimlich, U./Wember, F. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart, S. 149-162.
- Werning, R./ Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 3. Aufl.
- Werning, R./Löser, J./Urban, M. (2008): Cultural and social diversity. An analysis of minority groups in german schools. In: Journal of Special Education, 42, 1, S. 47–54.
- Werning, R./Urban, M./Arndt, A.K./Rothe, K. (2011): Zwischen Regelschule, Förderschule und Zurückstellung vom Schulbesuch. Transitionsprozesse unter erschwerten Bedingungen. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 238-245.
- Willmann, M. (2005): Schulen für Erziehungshilfe – Survey 2004/05. Eine bundesweite Totalerhebung der Schule für Erziehungshilfe in Deutschland. Vergleich von Bundes und Länderergebnissen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56, 11, S. 442-455.
- Willmann, M. (2009): Schulische Integration in den USA und Deutschland. Überlegungen zu einem Systemvergleich sonderpädagogischer Unterstützungssysteme. In: Bürlü, A./Strasser, U./Stein, A.D. (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn, S. 240-252.
- Willmann, M. (2010): Schulische Erziehungshilfe. In: Ahrbeck, B./Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart, S. 67-75.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht. Verfügbar über: bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf; [23.04.2013]
- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.D./Krach, S./Niedieck, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeiten und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 204-234.
- World Health Organisation WHO (o.J.): International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Verfügbar über: www.who.int/classifications/icf/en/; [5.10.2011]
- Ytterhus, B. (2011): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in einer Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, M./Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, S. 112-131.