



Pädagogik bei Verhaltensstörungen

**Daniel Kilian**

# **Einzelintegration für Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen**

**– Eine Maßnahme zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik**







Pädagogik bei Verhaltensstörungen  
Hrsg. von Roland Stein und Thomas Müller

---

Band 7

**Einzelintegration für Kinder  
mit sozial-emotionalem  
Förderbedarf in  
Kindertageseinrichtungen**

Eine Maßnahme zwischen  
Sonderpädagogik und Sozialpädagogik

Von  
Daniel Kilian



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Die vorliegende Arbeit wurde am 13. 07. 2021 als Inauguraldissertation an der Fakultät für Humanwissenschaften der JMU Universität Würzburg angenommen.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2187-8

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021

Printed in Germany. Druck: Format Druck Stuttgart

**Einzelintegration für Kinder mit sozial-emotionalem  
Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen  
– Eine Maßnahme zwischen Sonderpädagogik und  
Sozialpädagogik –**

**Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für  
Humanwissenschaften  
der Julius-Maximilians-Universität Würzburg**

## Vorwort der Reihenherausgeber

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen versteht sich als Teildisziplin der Sonderpädagogik und bewegt sich im wissenschaftlichen Schnittpunkt ihrer Bezugswissenschaften: der Allgemeinen Pädagogik und der Psychologie, der Soziologie und der Philosophie sowie der Medizin und der Psychiatrie.

Aus dieser Stellung heraus ergeben sich spezifische Themenfelder mit Fragen, Aufgaben und Anliegen, die mit dem Erleben und Verhalten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Gesellschaftsstrukturen im 21. Jahrhundert zusammenhängen. Angesichts der vielfältigen wissenschaftlichen Bezüge der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind diese Themen breit gefächert.

Die Buchreihe „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ möchte diesem Spektrum Raum bieten. Sie unterscheidet sich damit von einführenden oder systematisierenden Standardwerken. Ihr Ziel ist es, besonderen Themen und Fragestellungen Gehör zu verschaffen, die in grundlegenden Werken nur angerissen werden können. Dazu zählen insbesondere

- historische Fragestellungen, die sich mit dem Entstehen der Teildisziplin ‚Pädagogik bei Verhaltensstörungen‘ befassen, aber auch solche, die den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und -störungen in der Vergangenheit belichten;
- in die Zukunft gerichtete Fragestellungen, die sich inklusiven und intensivpädagogischen Settings in Schule und außerhalb davon widmen, aber auch solche, die nachschulisches Lernen und Fragen rund um Arbeit und Beruf in den Blick nehmen;
- unterrichtliche Überlegungen und Konzeptionen, die es ermöglichen, Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf Bildungsangebote zu machen und sie zu fördern;
- Fragestellungen, die sich mit Erziehung unter erschwerten Bedingungen auseinandersetzen und solche, die dabei Herausforderungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen unter den gesellschaftlichen Bedingungen des 21. Jahrhunderts berücksichtigen;
- empirische Arbeiten im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen;
- Überlegungen und Konzepte zur Vernetzung verschiedener Professionen und Institutionen;
- Aspekte der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf schulische, außerschulische und nachschulische Lebenswelten.

Wir danken den Autorinnen und Autoren dieser Reihe für ihre Beteiligung, die zu einer Bereicherung des Themenspektrums der Pädagogik bei Verhaltensstörungen führt und wünschen ihnen zahlreiche Auseinandersetzungen und Rückmeldungen. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir neue Einsichten und Anregungen für ihre persönliche wie berufliche Entwicklung.

Roland Stein und Thomas Müller

## Abstract

**Starting point:** The topic of this thesis is the educational positioning of the “Einzelintegration” method for children with emotional and social developmental issues in socio-pedagogical oriented day care facilities. Structurally, “Einzelintegration” takes place in socio-pedagogical oriented day care facilities. Contentual, though, it concerns itself with children with imminent or existing emotional disabilities and is often connected to curative and special educational aids in preschools or, to some extent, discussed as an “inclusive alternative”. **Issue:** This thesis explores the practice of “Einzelintegration” with regard to the educational orientation pertaining to target groups, objectives and intervention approaches. **Methodology:** It is an empirical-explorative-qualitative design. The data set is based on the measure-oriented deliberations in the reports on the participation process of several cases of “Einzelintegration” from January 2018. The data analysis was based on the qualitative structuring content analysis according to Mayring. **Results:** The results show a significant content overlap within the “Einzelintegration” between the professions of social pedagogy and special education focuses on emotional and social development. They were considered the objectives, the underlying special educational needs as well as the intervention techniques within the “Einzelintegration”. “Einzelintegration” thereby closes an important contentual gap between traditional preschools and preschools for special education and offers a flexible support approach at an early stage within the system of traditional preschools. Nevertheless, there is still room to improve the qualification and training of the staff specializing in “Einzelintegration” and the monitoring of these measures. This can be achieved within the measures of “Einzelintegration” through a more targeted and increased use of special-educational expertise in the support focus of emotional and social development.



## Zusammenfassung

**Ausgangslage:** Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der pädagogischen Verortung der Maßnahme der Einzelintegration für Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsproblemen in Kindertageseinrichtungen. Einzelintegration findet strukturell in sozial-pädagogisch ausgerichteten Kindertageseinrichtungen statt. Inhaltlich beschäftigt sie sich jedoch mit Kindern mit drohenden oder bestehenden seelischen Behinderungen und wird oft mit vorschulischen heil- und sonderpädagogischen Hilfen in Verbindung gebracht, bzw. teilweise als „inklusive Alternative“ zu diesen diskutiert. **Fragestellung:** Die vorliegende Studie untersucht die Praxis der Einzelintegration im Hinblick auf ihre pädagogische Ausrichtung bezüglich Zielgruppen, Zielsetzungen und Interventionsansätzen in Schnittbereich der elementarpädagogischen Sozialpädagogik und der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt ESE. **Methodik:** Es handelt sich um ein empirisch-explorativ-qualitatives Design. Der Datensatz basiert auf den maßnahmebezogenen Ausführungen in den Teilhabeverlaufsberichten von Einzelintegrationen aus dem Januar 2018. Die Datenauswertung erfolgte auf Basis der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring. **Ergebnisse:** In den Ergebnissen zeigt sich innerhalb der Einzelintegration eine große inhaltliche Schnittmenge zwischen den Professionen der Sozial- und der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt ESE. Betrachtet wurden dabei die zugrundeliegenden Förderbedarfe, Zielsetzungen und Interventionsansätze innerhalb der Einzelintegration. Die Einzelintegration schließt dabei eine wichtige inhaltliche Lücke zwischen Regelkindergarten und SVE und bietet einen frühzeitigen und flexiblen Förderansatz innerhalb des Regel-Kindertagesstättens-Systems. Allerdings wird hinsichtlich der Qualifizierung der Einzelintegrationskräfte und der Begleitung der Maßnahmen noch deutliches Ausbaupotential gesehen, welches durch einen gezielten stärkeren Einsatz sonderpädagogischer Fachkompetenz im Förderschwerpunkt ESE innerhalb der Einzelintegration nutzbar gemacht werden könnte.

## **Danksagung**

Der Abschluss dieser Dissertation wäre ohne die viele Anregung, Unterstützung und Motivation welche ich in den letzten Jahren erhalten habe, nicht möglich gewesen. Dafür bin ich vielen Personen zu großem Dank verpflichtet.

Vor allem danke ich meiner Frau Maike, die mich in den vergangenen Jahren viele Stunden entbehren musste. Ohne ihr großes Verständnis, ihre Ermutigung und Motivation und vor allem die vielen gemeinsamen fachlichen Diskussionen und Anregungen hätte ich diese Arbeit sicher nicht beendet.

Ich danke auch besonders meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Roland Stein für sein stets offenes Ohr, seine sehr wohlwollende und verständnisvolle Art und seine zahlreichen Hinweise und Schärfungen, die meine Fähigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten deutlich vorangebracht haben.

Ich danke meinen Zweit- und Drittgutachtern - Herrn Prof. Dr. Thomas und Müller und Herrn Prof. Dr. Frank Como-Zipfel - für ihre Zeit, ihre wohlwollenden Anregungen und Hinweise. Weiterhin danke ich meinen Eltern Helmut und Christiana und meinem Bruder Dominik, die mich immer bestärkt und ermutigt haben und immer für mich da sind. Danke auch an meine gute Freundin Larissa unsere gemeinsamen Lerngruppenabende haben mir sehr geholfen mich zu disziplinieren und zu motivieren. Schließlich danke ich Herrn Prof. Dr. Franz Josef Schermer, dafür dass er mein Interesse für die Wissenschaft geweckt hat.

# Inhalt

1 Einführung .....	12
2 Zu den Begriffen Förderschwerpunkt „emotionale- und soziale Entwicklung“, „seelische Behinderung“ und verwandten Termini .....	17
3 Formen und Verbreitung „seelischer Behinderungen“ .....	29
3.1 Formen von seelischer Behinderung .....	29
3.2 Epidemiologie seelischer Behinderungen im Kindes- und Jugendalter .....	37
4 Ziele und pädagogische Handlungskonzepte von Kindertageseinrichtungen im Vorschulalter .....	44
4.1 Zielsetzungen von Kindergärten und Kinderkrippen .....	44
4.1.1 Allgemeine Zielsetzungen und Aufgaben von Kindergärten und -krippen für alle Kinder .....	46
4.1.2 Spezifische Zielsetzungen und Aufgaben von Kindergärten und -krippen für Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf .....	59
4.2 Handlungskonzepte der Sozialpädagogik in vorschulischen Kindertageseinrichtungen .....	66
5 Sonderpädagogische Zielsetzungen und Förderansätze im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im vorschulischen Kontext .....	81
5.1 Zielsetzungen sonderpädagogischer Arbeit mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im vorschulischen Bereich .....	81
5.2 (Sonder)Pädagogisch-therapeutische Förderkonzepte .....	93
6 Die Maßnahme der Einzelintegration in vorschulischen Kindertageseinrichtungen in Bayern .....	116
7 Forschungsdesign .....	130
7.1 Forschungsleitende Fragen, Forschungsstand und explorative Ausrichtung der Studie .....	130
7.2 Datenerhebung und Stichprobe .....	134
7.3 Datenschutzrechtliche Hinweise und Vorbereitung des Datensatzes .....	136
7.4 Vorüberlegungen hinsichtlich der Datenauswertung .....	140

7.5 Vorgehen bei der Datenauswertung – das Verfahren der qualitativ inhaltlichen Strukturierung.....	142
8 Ergebnisdarstellung .....	151
8.1 Ergebnisdarstellung: Form und Verteilung emotional-sozialer Förderbedarfe beziehungsweise (drohender) seelischer Behinderung ...	151
8.2 Ergebnisdarstellung: Inhaltliche Zielsetzungen von Einzelintegrationsmaßnahmen bei (drohender) seelischer Behinderung	168
8.3 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie Zusammenarbeit mit externen Diensten und Hilfesystemen .....	200
8.4 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie Einsatz pädagogisch-therapeutischer Handlungskonzepte und Diagnostik in den Einzelintegrationsmaßnahmen bei (drohenden) seelischen Behinderungen .....	218
9 Diskussion, kritische Reflexion der Ergebnisse und Ausblick .....	247
9.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Bedeutung der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt ESE für die Zukunft der Einzelintegration bei Kindern mit (drohender) seelischer Behinderung .....	247
9.2 Fazit, kritische Würdigung der vorliegenden Arbeit und Ableitung von Handlungsempfehlungen und Forschungsansätzen für die künftige sonderpädagogische Forschungspraxis .....	273
Literaturverzeichnis:.....	283
Anlage 1: Ablaufprozess Einzelintegration bei (drohender) seelischer Behinderung .....	316
Anlage 2: Checkliste: Übersicht sonderpädagogische Aufträge und Interventionen in Einzelintegrationsmaßnahmen bei (drohender) seelischer Behinderung .....	316
Anlage 3: Checkliste zur Durchführung einer Einzelintegration bei Kindern mit (drohender) seelischer Behinderung .....	319
Anlage 4: Liste modularisierter Gruppenprogramme zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, .....	329

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ICD 10 F Hauptkapitel .....	32
Abbildung 2: Aufgaben des Kindergartens .....	49
Abbildung 3: Entwicklung der Empathiefähigkeit und des prosozialen Verhaltens .....	63
Abbildung 4: Beziehung zwischen den Begriffen „Hilfreiches Verhalten“, „Prosoziales Verhalten und „Altruismus“ .....	64
Abbildung 5: Das Verhältnis von Konzept, Methode und Technik .....	67
Abbildung 6: Zeitstrahl zur Entwicklung pädagogischer Konzepte im Kindergartenbereich .....	68
Abbildung 7: Verfahrensschritt zur Feststellung des geeigneten Förderortes I .....	85
Abbildung 8: Verfahrensschritt zur Feststellung des geeigneten Förderortes Fortsetzung .....	86
Abbildung 9: Rahmenbedingungen für förderdiagnostisches Vorgehen .....	89
Abbildung 10: Das Heim als therapeutisches Milieu .....	97
Abbildung 11: Schematische Zusammenfassung klassischer Konditionierung .....	99
Abbildung 12: Kontingenzschema operantes Konditionierens .....	100
Abbildung 13: Übersicht über aktuelle Gruppenprogramme nach thematischer Zuordnung .....	103
Abbildung 14: Modell der situativen Verhaltensanalyse (SORKC Modell ..	104
Abbildung 15: Ablaufmodell inhaltlicher strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring .....	150

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Basiskompetenzen, .....	51
Tabelle 2: Themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche, .....	52
Tabelle 3: Ziele für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung, eigene Darstellung auf Basis der Zielformulierungen des Bay. Bildungs- und Erziehungsplanes von Kitas bis zur Einschulung .....	54
Tabelle 4: Ebenen der Identität nach Haußer .....	65
Tabelle 5: Handlungskonzepte in Kindergarten und Kinderkrippe, .....	75
Tabelle 6: Übersicht über die verbreitetsten pädagogisch-therapeutischen Konzepte in der Sonderpädagogik .....	112
Tabelle 7: Qualifikationen der Fachkräfte der Einzelintegration in Unterfranken 2012-2018 .....	124
Tabelle 8: Entwicklung der Fallzahlen in Unterfranken zwischen 07.2005 und 07.2017 .....	126
Tabelle 9: Fallzahlen nach Behinderungsart .....	127
Tabelle 10: Beispielhafte Zusammenstellung qualitativer Datenauswertungsmethoden.....	140
Tabelle 11: Beispiel für die verschiedenen Abstraktionsniveaus der Auswertung.....	147
Tabelle 12: Beispiele zweier Textstellen aus der Auswertungstabelle.....	149
Tabelle 13:Textfundstellen zu hyperkinetischen Verhaltensweisen, Mehrfachnennungen pro Kind .....	168
Tabelle 14: Einzelnennungen von Begriffen aus dem Themenkomplex "Selbst" .....	185
Tabelle 15: Ziele zur Reduzierung von auffälligen Verhaltensweisen mit Nennungen in mehr als fünf untersuchten Fällen.....	192
Tabelle 16: Ziele von Einzelintegration im Hinblick auf die Schulvorbereitung ohne Mehrfachnennungen.....	195
Tabelle 17: Überblick über in Anspruch genommene externe Hilfeformen	202
Tabelle 18: Übersicht über die Kombinationen der verschiedenen komplementären Therapieformen mit heilpädagogischen Leistungen .....	206
Tabelle 19: Medizinische und Reha-Behandlungen .....	208
Tabelle 20: Jugendhelfemaßnahme neben bestehender Einzelintegration.	212
Tabelle 21: Empfehlungen der EI Kräfte zum Wechsel in spezialisierte Fördermaßnahmen .....	217
Tabelle 22: Einsatz pädagogisch-therapeutischer Ansätze vor und während der Einzelintegration .....	221
Tabelle 23: Einsatz verhaltensorientierter Techniken im Rahmen der Einzelintegration .....	228
Tabelle 24: Verweise auf psychoanalytisch geprägte Haltungen in der Einzelintegration .....	230
Tabelle 25: Fundstellen bezüglich unmittelbarer Hilfeleistung, Unterstützung und Anleitung vor und innerhalb der Einzelintegrationsmaßnahme .....	246

## Abkürzungsverzeichnis

ADHS = Aufmerksamkeits- Defizit- Hyperaktivitätssyndrom  
AK = Arbeitskreis  
AV = Ausführungsverordnung  
BayEUG = Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen  
BayKiBiG = Bayerisches Kinder Bildungs- und Betreuungsgesetz  
Bella Studie= Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten von Kindern und Jugendlichen  
BTHG= Bundesteilhabegesetz  
BUEVA= Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen  
DESK= Dortmunder Entwicklungsscreening für Kinder  
DSGVO = Datenschutzgrundverordnung  
DSM = Diagnostical and Statistical Manual  
DYSIPS= Diagnostik System für psychische Störungen nach ICD und DSM  
CBASP = Cognitiv Behavioral Analysis System of Psychotherapy  
CBCL = Child Behaviour Check List  
ECDI = Eyberg Child Behaviour Inventory  
EI = Einzelintegration  
EinglHV = Eingliederungshilfe Verordnung  
ESE = Emotionale und soziale Entwicklung  
ET = Entwicklungstest  
EzB= Erziehungsbeistandschaft  
FDZ = Frühdiagnose Zentrum  
FF= Frühförderung  
FIT = Familien Identifikations-test  
GAF = Global Assessment of Functioning Scale  
G Bereich = Bereich geistige Entwicklung  
H-MiM= Heidelberger Marschak Interaktionsmethode  
HNO-Arzt = Hals-Nasen und Ohren Arzt  
ICD = International Classification of diseases  
IF KiTa= Integrationsfachdienst für Kindertageseinrichtungen  
IQ = Intelligenzquotient  
K-ABC = Kaufmann Assessment Battery for Children  
K Bereich= Bereich körperliche Entwicklung  
KiGa = Kindergarten  
KiGGS= Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland  
KiTa= Kindertagesstätte  
KJP = Kinder- und Jugendpsychiatrie  
KMK = Kultusministerkonferenz  
KoKi= Koordinierter Kinderschutz  
KOMPIK = Kompetenzen und Interessen von Kindern

M-ABC = Movement Assessment Battery for Children  
MBSR= Mindful Based Stress Reduction  
MBCT= Mindful Based Cognitive Therapy  
MBRP = Mindful Based Relapse Prevention  
MFED = Münchner funktionelle Entwicklungsdiagnostik  
MSH = Mobile sonderpädagogische Hilfe  
PERIK = Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergarten  
PPP = Positive Parenting Programm  
RLV = Rahmenleistungsvereinbarung  
RSES = Rosenberg Self Esteem Scale  
SELDAK= Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig  
aufgewachsenen Kindern  
SET = Sprach Entwicklungstest  
SDQ = Strength and Difficulties Questionaire  
SGB = Sozialgesetzbuch  
SISMIK = Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrationskindern  
in der Kindertageseinrichtung  
SON= Snijders Oomen Nicht verbaler Intelligenztest  
SPFH = Sozialpädagogische Familienhilfe  
SPT= Symbolic Play Test  
StMAS = Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales  
StMUK= Staatsministerium für Unterricht und Kultus  
SVE = Schulvorbereitende Einrichtung  
TZI = Themenzentrierte Interaktion  
UN BRK = UN Behindertenrechtskonvention  
VBV = Verhaltens Beurteilungsbogen für das Vorschulalter  
VM = Verhaltensmodifikation  
WDDB= Wissenschaftlicher Dienst Deutscher Bundestag  
WPPSI= Welcher Preschool and Primary Scale of Intelligence  
WISC = Wechsler Intelligence Scale for Children



# 1 Einführung

Den zentralen Schwerpunkt sonderpädagogischen Handelns stellt der Bereich der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen im Kontext schulischer Bildungseinrichtungen dar (vgl. z.B. Bleher & Gingelmaier 2019, S. 94, oder Willmann 2010, S.67ff.). Dies umfasst je nach Ort, Schule und Modell, sowohl Unterricht in einer Sondereinrichtung wie einer Förderschule oder einem sonderpädagogischen Förderzentrum als auch in Inklusionsklassen, einzelne Förderstunden oder die Beratung von Lehrkräften in Regelschulen und Inklusionsschulen (Vernooji 2005, S.317f.). Die verschiedenen Systeme, Konzepte und Maßnahmen können je nach Region, Schultyp und Förderschwerpunkt sehr vielfältig und verschieden sein (vgl. Blumenthal et. al. 2020, S.22). Die verschiedenen Förderschwerpunkte sind dabei jedoch weitgehend einheitlich und durch die Kultusministerkonferenz geregelt. Sie umfassen die Förderbereiche Hören, Sehen, Sprache, körperliche Entwicklung, geistige Entwicklung, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung (vgl. KMK 1994, S.6).

Neben diesem Haupthandlungsfeld der schulischen Bildung erstreckt sich sonderpädagogisches Handeln jedoch auch auf außerschulische Bildung und Erziehung, beispielsweise im Bereich Berufsausbildung (vgl. Bleher & Gingelmaier 2019, S.94), und die Frühpädagogik beziehungsweise die vorschulische Bildung. Nach Müller und Stein (2018) stellt die präventive pädagogische Praxis im Elementarbereich zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung eines von fünf genuin schulisch relevanten Handlungsfeldern mit bereichsspezifischen Kompetenzen einer Pädagogik der Verhaltensstörungen dar (vgl. Müller & Stein 2018, S.265). Dieser vorschulische Bereich der Sonderpädagogik hat vor allem die Aufgabe der frühen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, der Prävention, und des Abbaus oder der Verhinderung problematischer Entwicklungsbedingungen und Risikofaktoren und soll die Kinder mit ihrem besonderen emotionalen oder sozialen Förderbedarf auf schulische Bildung und Erziehung vorbereiten (ebd., S.265). In diesem Kontext sind vor allem die schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE), die Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH) sowie auch die Frühförderung bei Kindern mit sozialen und emotionalen Belastungen (vgl. Hoanzl & Weiß 2010, S.247ff.) als Maßnahmen vorschulischer Sonderpädagogik zu nennen. Im Zuge der Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und der damit einhergehenden Inklusionsdebatte stehen vor allem die schulvorbereitenden Einrichtungen unter besonderem Druck, da sich neben Schulen auch Kindertageseinrichtungen der Herausforderung stellen müssen, künftig auch Kinder zu betreuen, welche bisher in integrativen Sondereinrichtungen

gefördert wurden (vgl. Arbeitskreis Qualität in Kindertageseinrichtungen Oberbayern 2012, S.1). Einige Inklusionsbefürworter fordern eine Bildung und Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in Regeleinrichtungen, wie sie in Artikel 24 Abs. 1 S. 2 und Art. 24 Abs. 1 Nummer d. der UN-BRK beschrieben und zugesagt wird. Dies führte bereits zur Einrichtung neuer Maßnahmenformen für Kinder, deren besonderer Förderbedarf sich schon im Kleinkind- und Vorschulalter manifestiert. Eine dieser Maßnahmen stellt in Bayern die Einzelintegration in Kindertageseinrichtungen<sup>1</sup> dar, welche das zentrale Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit darstellt.

Einzelintegration ist eine Maßnahme der Eingliederungshilfe und somit der Hilfe für Menschen mit Behinderung nach dem SGB IX. Sie umfasst alle Formen von Behinderungen nach dem SGB (Sehen, Hören, körperliche Behinderung, geistige Behinderung sowie seelische Behinderung)<sup>2</sup>, und entspricht daher zumindest im Kinder- und Jugendalter weitgehend dem Personenkreis sonderpädagogischer Förderschwerpunkte. Auch im Hinblick auf den Förderauftrag selbst ergeben sich erhebliche Schnittmengen mit vorschulischen sonderpädagogischen Maßnahmen, wie die folgenden Kapitel noch ausführlich aufzeigen werden. Gleichzeitig finden diese Maßnahmen jedoch in Regelkindertageseinrichtungen und somit im Bereich sozialpädagogischer Handlungsräume statt (vgl. z.B. Myschker & Stein 2014, S.391 und S. 384, sowie Herz 2010, S.29). Es handelt sich also um eine Maßnahmenform, die sich im Schnittbereich sozialpädagogischer und sonderpädagogischer Aufgabenstellungen bewegt. Die strukturelle und gesetzliche Verortung sowie die inhaltlichen Ziele umfassen vor allem die sozialpädagogische Zielsetzung der elementarpädagogischen Erziehung und Bildung in den Kindertageseinrichtungen einerseits sowie die inhaltliche sonderpädagogische Zielsetzung der Förderung der Kinder entsprechend ihrem besonderen Förderbedarf andererseits. Unklar bleibt bei diesem doppelten Anspruch in der Praxis zunächst das Verhältnis der beiden pädagogischen Disziplinen zueinander, zur Zielsetzung der Maßnahme, zur angewandten Förder-/Interventionsmethodik und dem Personenkreis der die Maßnahme in Anspruch nehmenden Kinder. Handelt es sich vornehmlich um sozialpädagogische oder sonderpädagogische Zielsetzungen? Welche konkreten Fördermaßnahmen wird durchgeführt? Welches Verständnis der Beeinträchtigungen beziehungsweise des Förderbedarfs im Hinblick auf Ursachen, Entstehung und Veränderung werden zugrunde gelegt? Welche weiterführenden Maßnahmen folgen (sofern notwendig) auf die Einzelintegration? Kommt vornehmlich sozialpädagogisches oder

---

<sup>1</sup> Hiermit sind sowohl Kinderkrippen als auch Kindergärten gemeint.

<sup>2</sup> Der Förderbereich Lernen ist hier ausgenommen, nähere Ausführungen hierzu im Kapitel 6.

heilpädagogisch-sonderpädagogisches Personal zum Einsatz?

Die Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen liegt klar in der Hand sozialpädagogischer Professionen wie ErzieherInnen, KinderpflegerInnen und SozialpädagogInnen. Der Handlungsraum der schulvorbereitenden Einrichtungen liegt dagegen vornehmlich bei Sonder- und HeilpädagogInnen. Welche Rolle aber nehmen nun sonderpädagogische Kompetenzen im Rahmen dieser neuen Maßnahmenform der Einzelintegration ein, die zwar im sozialpädagogischen Setting angesiedelt ist, jedoch einen den SVE nahestehenden Auftrag verfolgt. Welche Aufgabenfelder bestehen vor diesem Hintergrund nun für beide Professionen und welche Potentiale und Konsequenzen lassen sich aus Sicht der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt ESE daraus ableiten? Dieser Frage wird in der vorliegenden empirisch-qualitativen Untersuchung nachgegangen, indem die Zielsetzungen, die Adressaten, die Strukturen und die methodischen Förderansätze laufender Einzelintegrationsmaßnahmen untersucht werden. Dabei beschränkt sich die Auswertung auf Einzelintegrationen mit vorrangig sozial-emotionalem Förderauftrag. Diesem kommt gerade im Kleinkind- und Vorschulalter eine besondere Stellung zu, insofern dieses Problemfeld sozial-emotionaler Förderbedarfe sehr verbreitet ist und sich von „harten Behinderungen“ wie Hör- und Sehbeeinträchtigungen oder körperlich-motorischen Einschränkungen dahingehend unterscheidet, dass die Abgrenzung zwischen „normalem“ und fürsorgebedürftigem Erleben und Verhalten nicht immer trennscharf ist und fließende Übergänge bestehen (vgl. Stein & Müller 2018, S.32; Stein 2017, S.24; sowie Opp 2010, S.151).

Ein besonderer Hinweis gleich zu Beginn: Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit sonderpädagogischen Zielsetzungen und Methoden innerhalb der Einzelintegrationsmaßnahmen sowie der in der Einzelintegration auftretenden Schnittstelle zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Die Frage, inwieweit Einzelintegration auch eine inklusive Alternative für andere sonderpädagogische Angebote wie beispielsweise schulvorbereitende Einrichtungen darstellt, wird durch die vorliegende Forschungsfrage zwar tangiert und thematisiert, kann und soll in der vorliegenden Arbeit aber explizit **nicht** abschließend beantwortet werden! Vielmehr soll diese Arbeit die Maßnahme der Einzelintegration insgesamt näher beleuchten und ihre Verortung innerhalb der pädagogischen Disziplinen der Sozial- und Sonderpädagogik klären. Wie die folgenden Kapitel (insbesondere Kapitel 6) zeigen werden, ist dies nicht möglich, ohne Inklusion dabei mit zu bedenken. Jedoch stellt Inklusion selbst ein theoretisch, praktisch wie politisch sehr komplexes und auch kontrovers diskutiertes Thema dar. Man könnte daher sicherlich eine ganze weitere Studie mit der Frage füllen, inwieweit durch Einzelintegration Inklusion verwirklicht wird. Es würde der Komplexität und Relevanz dieses Themas Inklusion nicht gerecht werden, im Rahmen einer

Studie zur Stellung der Einzelintegration in den pädagogischen Disziplinen „mitbeantwortet“ zu werden. Würde man der Frage der Verwirklichung von Inklusion durch Einzelintegration mit der dem Thema gebührenden Sorgfalt nachgehen wollen, würde dies den Rahmen der Arbeit deutlich sprengen. Daher bleibt diese Frage künftigen Forschungsarbeiten vorbehalten.

Im Folgenden sollen zunächst der betroffene Personenkreis, sowie das Aufgabengebiet des „Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung - ESE“ im Vorschulalter dargestellt werden. Hierzu erfolgen grundsätzliche Ausführungen zu den Begrifflichkeiten, Manifestationsformen und zur Klassifikation sozialer und emotionaler Problemlagen sowie der Beschreibung der Zielsetzungen, theoretisch-methodischen Förderansätze und pädagogisch-therapeutischen Interventionsmethoden im Förderschwerpunkt ESE. Angesichts dessen wird auch auf Besonderheiten der Disziplin im vorschulischen Bereich eingegangen. Danach werden die Aufgabenstellungen der Kindertageseinrichtungen und der Einzelintegrationsmaßnahme sowie der derzeitige Stand der Einzelintegration am Beispiel von Unterfranken vorgestellt. Hierbei werden bereits die konzeptionellen und strukturellen Schnittmengen zwischen sozial- und sonderpädagogischem Auftrag im Kontext der Einzelintegration herausgestellt.

Anschließend folgt im methodischen Teil eine detaillierte Darstellung der explorativen Forschungsfrage, des zur Verfügung stehenden Datenmaterials, der Datenerhebung, der Auswahl der Datenauswertungsmethode sowie des eigentlichen Vorgehens bei der Datenauswertung. Aufgrund der hohen aktuellen Relevanz werden hier in einem eigenen Kapitel auch Erläuterungen zur Sicherstellung des Datenschutzes gegeben. Im eigentlichen empirischen Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der einzelnen Hauptkategorien der Forschungsfrage einzeln dargestellt und diskutiert. Diese umfassen folgende Bereiche: Adressaten Einzelintegration im Schwerpunkt ESE, Zielsetzungen der Einzelintegrationsmaßnahme, die Inanspruchnahme externer paralleler oder nachfolgender Maßnahmen sowie pädagogisch-therapeutische Interventionen -vor und innerhalb- der Einzelintegrationsmaßnahme. Im Anschluss daran werden die Gesamtergebnisse im Hinblick auf sonderpädagogische Potentiale diskutiert und interpretiert. Im letzten Schritt werden daraus Handlungsempfehlungen für die künftige Rolle der Sonderpädagogik bei Einzelintegration im Hinblick auf emotionale und soziale Förderbedarfe abgeleitet und die vorliegende Arbeit wird selbst einem kritischen Fazit unterzogen.

Bevor nun zu den eigentlichen theoretischen Ausführungen übergegangen wird, seien noch zwei Anmerkungen erlaubt: Zum einen der inhaltliche Hinweis, dass an heutiges wissenschaftliches Arbeiten im human-wissenschaftlichen Bereich vielseitige komplexe und hohe Anforderungen gestellt werden. So ist unter anderem neben dem Anspruch an wissenschaftliche Sorgfalt und Neutralität auch die Beachtung des Datenschutzes und der Persönlichkeitsrechte der betroffenen Menschen ein hohes zu schützendes Gut, welches beachtet und eingehalten werden muss. Deshalb musste die vorliegende Arbeit im Hinblick auf die Untersuchung personenbezogener Daten deutliche Einschränkungen bei der Formulierung der Forschungsfrage verkraften, die für das behandelte Thema von großem Interesse gewesen wären. Es gilt jedoch sowohl dem wissenschaftlichen Fortschritt und Anspruch wie auch den Persönlichkeitsrechten in gleicher Weise Rechnung zu tragen, weshalb die hier getroffenen Einschränkungen notwendig geworden sind<sup>3</sup>.

Des Weiteren noch ein redaktioneller Hinweis: Die folgende Arbeit bemüht sich bei ihrer Formulierung möglichst um eine geschlechtsneutrale und gendergerechte Sprache. Sofern im weiteren Text an einzelnen Stellen hiervon abgewichen und nur eine Geschlechtsform verwendet wird, so erfolgt dies nur unter Gesichtspunkten der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit und soll ausdrücklich keine Diskriminierung anderer Geschlechter darstellen. In diesen Fällen sind implizit immer auch alle weiteren Geschlechtsformen intendiert.

---

<sup>3</sup> Siehe hierzu auch die Erläuterungen im Kapitel 7.3.

## **2 Zu den Begriffen Förderschwerpunkt „emotionale- und soziale Entwicklung“, „seelische Behinderung“ und verwandten Termini**

Die Bezeichnung „Förderbedarfe im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“ -kurz Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung- geht zurück auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfes vom 06.05.1994 (vgl. KMK 1994, S. 6) und wurde durch späteren Beschluss von eigenen Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vom 10.03.2000 konkretisiert (vgl. Bay. STMUK 2000). Spätestens seit diesem Zeitpunkt verbreitet sich diese vergleichsweise junge Terminologie sukzessive und ersetzt bisher verbreitete Begrifflichkeiten (vgl. Stein 2017, S. 16). Interessanterweise umfasst dieses Label dabei sowohl Arbeitsbereiche/ Handlungsfelder (vgl. ebd., S.16) der fördernden Pädagogen, institutionelle Maßnahmen selbst (z.B. durch Umbenennung von Schulformen) als auch das inhaltliche Phänomen der Förderbedürftigkeit. Ziel war es unter anderem nach Stein, von einer störungsorientierten Defizitzentrierung wegzukommen und stattdessen Kompetenzen und Entwicklungsbereiche in den Vordergrund zu stellen (vgl. Stein 2017, S. 16).

Dabei wird mit diesem Terminus kein vollkommen neues Aufgabengebiet beschrieben. Vielmehr ist es ein ressourcenzentriertes Label für einen Bereich mit einer langen (sonder-)pädagogischen Tradition, welche auf eine Vielzahl unterschiedlicher, sich im Laufe ihrer Geschichte verändernder und ersetzender Bezeichnungen aus dem Gebiet der Sonderpädagogik, aber auch externer Bezugsdisziplinen wie der Kinder- und Jugendhilfe, der Medizin, der Psychologie und Soziologie sowie letztlich der allgemeinen Erziehungswissenschaft zurückgeht. Die dabei verwandten Fachbegriffe standen und stehen indessen teilweise koexistent nebeneinander, teilweise lösten sie einander ab, teilweise sind sie synonym, teils unterschiedlich definiert (vgl. z.B. Myschker & Stein 2014, S.46f.; Opp 2010, S150ff., Stein 2017, S.9ff.; sowie Stein & Müller 2018, S.27ff.). So finden sich heutzutage in einer interdisziplinären Literatur- und Internetrecherche im deutschsprachigen Bereich neben der Bezeichnung „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ vielfältige Ausdrücke, beginnend mit dem bereits 1870 verwandten Begriff Kinderfehler (vgl. Herzfeld 1996, S. 3), weiterhin: Erziehungsschwierigkeiten, Schwererziehbarkeit, Unerziehbarkeit, psychische Störungen, psychische Erkrankungen, Psychopathie, Psychosen, Neurosen, Persönlichkeitsstörung, seelische Behinderung beziehungsweise von seelischer Behinderung bedroht, Entwicklungshemmung, Entwicklungsstörung, Fehlentwicklung, Führungsresistenz, gemeinschaftsschwierig, delinquent, kriminell, Integrationsbehinderung, abweichendes Verhalten,

soziale Interaktionsprobleme, Verwahrlosung, Verwilderung bis hin zu Verhaltensstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensbesonderheiten, Verhaltensoriginalität, überraschendem Verhalten, Verhaltensschwierigkeiten, Verhaltensbehinderungen und emotionale Störungen (vgl. z.B. Myschker & Stein, 2014, S.64 ; Stein, 2017 S.9 ff. und S.16 ff.; Hillenbrand, 2008a, S.8; Stein & Müller 2018, S.28f.; Blumenthal et. al. 2020, S.12; Herzfeld 1996, S.3). Viele dieser eben genannten Termini gelten heute als negativ akzentuiert, diffamierend, stigmatisierend und etikettierend, andere, wie verhaltensoriginell oder verhaltensbesonders, bergen in ihrem Versuch einer neutralen bis positiven Konnotation die Gefahr, dass das eigentliche Problem nicht mehr gesehen oder heruntergespielt wird (vgl. Stein 2017, S.13). Zudem muss berücksichtigt werden, dass es einen großen Unterschied macht, ob man von „Verhaltensauffälligkeiten“, „Verhaltensstörungen“ etc. oder von „verhaltensauffälligen oder verhaltensgestörten Kindern“ spricht (vgl. ebd., S.12). Letztere suggerieren eine mehr oder weniger festgelegte, nur bedingt veränderbare Eigenschaft des betreffenden Kindes und sind somit sehr einseitig personenzentriert und verkürzen den pädagogischen Sachverhalt, indem die persönlichkeitspezifische Komplexität stark verwischt (vgl. Myschker & Stein 2014, S.49). Die Auffälligkeit wird somit dem Kind zugeschrieben und situativ-umweltbedingte, gesellschaftliche wie interaktionistische Sichtweisen und Einflussfaktoren werden zu wenig berücksichtigt. Ein Kind verhält sich jedoch keinesfalls immer und in allen Kontexten „gestört“ oder „auffällig“ (vgl. Speck 1979, S.2) *„Aus einer konsequent interaktionistischen Perspektive kann das auffällige Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen als eine Art Symptom oder Signal für eine dahinter stehende Störung eines Systems betrachtet werden – mit problematischen Folgen für die betroffene Personen selbst und/ oder ihr Umfeld“* (Myschker & Stein 2014, S.50). Aus dieser Betrachtungsweise, die auch für die folgende weitere Arbeit zugrunde gelegt werden soll, werden (Verhaltens-)Störungen als Störungen im Person-Umwelt-Bezug betrachtet (vgl. Stein & Müller 2018, S.31).

Neben der Bezeichnung „emotionale und soziale Entwicklung“ ist vor allem der Terminus der Verhaltensstörung heute sehr verbreitet. „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ hat sich inzwischen an vielen sonderpädagogischen Studienstätten als Fachbezeichnung durchgesetzt (vgl. Myschker & Stein 2014, S.49). Verhaltensstörung wurde durch den 1. Weltkongress für Psychiatrie 1950 in Paris als „behaviour disorders“ bzw. „behaviorally disordered“ geprägt (vgl. Myschker & Stein 2014, S.48). Konkurrierende Begriffe blieben jedoch weiterhin bestehen, so präferierte Havers noch bis in die 1970er Jahre den Begriff der „Erziehungsschwierigkeit“ im Sinne einer Regelverletzung im schulischen Kontext mit dem Wissen des Lehrers um den Regelverstoß und der Anwendung einer Verhaltensregel auf den

Regelverstoß (vgl. Havers 1978, S.21). Er sah den Vorteil der Bezeichnung in einer stärkeren Fokussierung der pädagogischen Ausrichtung (vgl. Hillenbrand 2008a, S.8). Der Begriff setzte sich jedoch nicht durch, da vermehrt ein Austausch mit den Nachbardisziplinen in den Fokus rückte und gemeinsame Kommunikation unverzichtbar wurde, die im Begriff der Verhaltensstörung erfüllt wurde (vgl. ebd., S.8).

Bittner et al. lieferten 1974 in einem Gutachten des Deutschen Bildungsrates für die Bundesregierung zur Reform des Bildungswesens eine erste deutschsprachige Definition von Verhaltensstörungen:

*„Verhaltensgestörten- bzw. Erziehungsschwierigenpädagogik hätte demnach als Adressaten alle die Kinder und Jugendlichen, welche in belastenden pädagogischen Situationen sich befinden, die besondere Maßnahmen der Führung und Anpassungshilfe, der Entwicklungsförderung und Ich-Stärkung oder der Lösung aktueller Konflikte erforderlich erscheinen lassen“*

(Bittner et al. 1974, S.18).

Bach kritisierte diese Definition, da gesellschaftliche und soziale Kontexte missachtet und einseitig dem Individuum zugeschrieben würden (vgl. Hillenbrand 2008a, S.10). Er nahm deshalb wegweisende Anpassungen des Begriffs vor und legte folgende Definition dar:

*„Unter Verhaltensstörung soll die Art des Umgangs eines Menschen mit anderen, mit sich selbst und mit Sachen verstanden werden, die von der erwarteten Handlungsweise negativ abweicht, indem sie als sinnvolle Zustände oder Handlungsabläufe, Zusammenleben oder individuelle Entwicklung gefährdend, beeinträchtigend oder verhindernd angesehen wird“*

(Bach 1989, S.6).

Er unterschied dabei zwischen drei Formen von Verhaltensbeeinträchtigungen, wobei er die Verhaltensstörung als eine der drei Formen von Verhaltensbehinderungen im Sinne einer besonders umfangreichen, zeitlich überdauernden und schwerwiegenden Beeinträchtigung verschiedener Lebensbereiche einerseits und Pseudo-Verhaltensstörungen als Fehleinschätzungen aufgrund unangemessener Erwartungen und Wahrnehmungen Dritter andererseits, abgrenzte (vgl. Stein 2017, S.10). Norbert Mischke legte eine bis heute weit verbreitete Definition vor, die zusätzlich zu der phänomenologischen, teleologischen und einer programmatischen Ebene bei Bittner et. al und Bach auch klassifikatorische und ätiologische Aspekte berücksichtigt. Der Begriff erfährt somit eine weitere Ausdifferenzierung (vgl. Hillenbrand 2008a, S.10 f.). Demnach ist eine Verhaltensstörung



*„[...] ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogische-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“*

(Myschker & Stein 2014, S. 51).

Eine Hervorhebung situationsbezogener und interaktionistischer Prozesse im Sinne einer Abweichung oder Störung der Person-Umwelt-Interaktion betont Seitz in seiner Definition von 1991:

*„Eine Verhaltensstörung ist eine Auffälligkeit..., die in einer Störung eines Funktionsgleichgewichts des Person-Umwelt-Bezugs liegt, sei es, daß für eine bestimmte Funktion... unangemessene, nicht regelgerechte Mittel ... eingesetzt werden oder daß eine bestimmte Teilfunktion des Gesamtsystems ... zu sehr in den Vordergrund tritt“*

(Seitz 1991, S. 7).

Dies stellt insofern einen Paradigmenwechsel dar, als alle vorher genannten Operationalisierungen von Verhaltensstörungen den Fokus auf die betreffende „auffällige“ Person legen und allein dort nach Ursachen der Störung suchen (vgl. Stein 2017, S. 10 f.), sei es in Form einer genetischen oder biologischen Disposition oder in milieu- und sozialisationsbedingten Faktoren. Diese Erweiterung von Seitz verändert jedoch den Blick auf das Verständnis von Verhaltensstörungen insofern, als nicht mehr die betroffenen Kinder beziehungsweise die personenbezogenen Faktoren allein ins Zentrum des pädagogischen Auftrags geraten, sondern auch die situativen Rahmenbedingungen und das Verhalten aller beteiligten Personen -z.B. der Lehr- und Betreuungskräfte- in der „auffälligen Situation“. Dies führt einerseits zu einem veränderten, positiveren Menschenbild<sup>4</sup>, andererseits auch zu einem veränderten Interventionsansatz: Nicht nur das Verhalten des Kindes kann und muss verändert werden, sondern auch situative Rahmenbedingungen sowie das Verhalten anderer beteiligter Personen, einschließlich der Lehr- und Betreuungskräfte, und die Interpretation und

---

<sup>4</sup> Positiv in dem Sinne, als nicht (nur) in der Person selbst das Problem begründet ist, sondern insbesondere auch ihr Verhalten im Verhältnis zu den situativen Bedingungen und dem Verhalten Dritter sowie die Interpretation der eigenen und anderen Aktionen und Reaktionen aller Betroffenen im Sinne einer Interaktionsstörung zwischen Person und (menschlicher wie nichtmenschlicher) Umwelt.