

Matthias Lütolf und Simone Schaub

## Integration von Kindern mit Behinderung in der Frühen Bildung

### Juristische und empirische Ausgangslage, Aufgaben und Anforderungen

#### Zusammenfassung

*Die vermehrten Anstrengungen in der Schweiz, Kinder mit Entwicklungsverzögerung und Behinderung in Betreuungseinrichtungen der Frühen Bildung zu integrieren, bilden den Kontext und Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Ausgehend von der juristischen Ausgangslage und den empirischen Belegen der Integration im Vorschulbereich wird die momentane Situation in der deutschen Schweiz betrachtet. Im Weiteren werden mögliche Umsetzungsansätze vorgestellt sowie Anforderungen an die integrative Vorschulbetreuung und deren Aufgaben beschrieben.*

#### Résumé

*De nombreux efforts ont été déployés en Suisse pour intégrer les enfants présentant un retard de développement ou un handicap dans des structures d'accueil préscolaires. Partant de ce constat, cet article fait le point de la situation juridique et présente les résultats empiriques de recherches existantes en matière d'intégration dans le domaine préscolaire, avant d'analyser la situation actuelle en Suisse alémanique. Il présente également des possibilités de mise en œuvre et décrit des exigences relatives à l'accueil préscolaire intégratif et aux tâches qui y sont associées.*

Die Thematik der Integration hat im pädagogischen und sonderpädagogischen Diskurs, bei Eltern und Interessensvertretern im Bereich der Schule seit geraumer Zeit Bestand. Mit der Ratifizierung der UNO-Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK) durch die Schweiz im Jahre 2014 liegt der Fokus vermehrt auf dem Recht auf Partizipation und Teilhabe von Geburt an. Die Möglichkeit einer Integration von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeit oder Behinderung stellt Einrichtungen der Frühen Bildung vor Herausforderungen. Im folgenden Beitrag sollen die juristische und empirische Ausgangslage geklärt und die zu leistenden Aufgaben beschrieben werden.

#### Juristische Ausgangslage

Die juristischen Grundlagen, welche das Recht auf Partizipation und Teilhabe begründen, finden sich auf verschiedenen Gesetzesebenen. Neben der UNO-BRK, im Be-

sonderen Artikel 7 (Kinder mit Behinderungen können gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten beanspruchen) und Artikel 24 (Recht von Kindern mit Behinderung auf Bildung und lebenslanges Lernen), sind dies Gesetzesabschnitte aus der Bundesverfassung. Nach Art. 8 Abs. 2 «darf niemand diskriminiert werden unter anderem wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung» (Uebersax, 2011, S. 28). Des Weiteren wird in der Bundesverfassung nach Art. 8 Abs. 4 auch festgehalten, dass Massnahmen zur Beseitigung der Benachteiligung von Menschen mit Behinderung getroffen werden müssen. Mit dem Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG, 2002), welches seit 2004 in Kraft ist, wird diesen Forderungen der Bundesverfassung und im Besonderen dem Art. 8 Abs. 2 Rechnung getragen. Das Recht

auf Teilhabe an der Gesellschaft und damit der gleichberechtigte Zugang zu Bildungs- und Betreuungsangeboten von Geburt an ist eine bedeutsame Voraussetzung für die erfolgreiche Gleichstellung von Menschen mit Behinderung. Dementsprechend haben auch Kinder mit einer Behinderung Anrecht auf Zugang zu Spielgruppen, Kindertagesstätten (Kitas) und weiteren Angeboten der Frühen Bildung.

### Empirische Belege

Haug (2011) begründet das Recht und die Notwendigkeit der vorschulischen Integration anhand dreier Sichtweisen. Die *weltanschauliche Sicht* weist darauf hin, dass die Möglichkeit der Teilnahme eines Kindes an institutionellen Betreuungs- und Förderangeboten innerhalb einer Gemeinschaft, unabhängig seiner sozialen Herkunft oder seiner Fähigkeiten, eine Voraussetzung darstellt, um dem Gedanken von Gleichheit aller Menschen und Gerechtigkeit ihnen gegenüber zu entsprechen. Aus *empirischer Sicht* ist es weitestgehend belegt, dass eine frühe Integration Benachteiligungen und Diskriminierungen aufgrund individueller Merkmale oder Zuschreibungen von Beginn an einschränkt; dies zugunsten einer Ausrichtung auf die Ressourcen eines jeden Kindes (Wiedebusch & Albers, 2016). Eine dritte Begründungsdimension, welche Haug (ebd.) als *historisch* bezeichnet, besteht mit Blick auf die internationalen Anstrengungen in den letzten Jahrzehnten hin zu einem Bildungssystem, welches geleitet durch Entwicklungen zur Integration, Normalisierung oder auch Inklusion den segregierenden Charakter von Erziehung und Schule zu überwinden versucht.

Sowohl Kinder mit als auch ohne Behinderung profitieren von integrativen Betreuungssettings. Verschiedene Untersu-

chungen konnten zeigen, dass Kinder ohne Behinderung sowohl in integrativen als auch in nicht-integrativen Settings die gleichen Entwicklungsgewinne machen. In integrativen Einrichtungen engagieren sie sich bei Gruppenaktivitäten mehr und ihr Wissen und ihre Ansicht bezüglich Behinderung werden positiv beeinflusst (u. a. Odom et al., 2006). Auch für Kinder mit Behinderung ist eine integrative Betreuung gewinnbringend. Odom und Bailey (2001) zeigen, dass Kinder mit Behinderung in integrativen Settings vermehrt in Kontakt zu anderen Kindern treten, was eine positive Auswirkung auf ihr Verhalten und ihre Spielentwicklung hat. Im Weiteren konnte wiederholt erhoben werden, dass sich die Sprach- und die kognitive Entwicklung von Kindern mit Entwicklungsverzögerung positiv verändern (CESE, 2014). Eine gelungene vorschulische Integration in eine Spielgruppe oder Kita erhöht zudem die Chance einer Integration in Kindergarten und Schule (Lütolf, 2016). Allerdings gibt es auch gegenteilige Befunde, welche zeigen, dass gerade Kinder mit erheblichen Behinderungen in integrativen Settings weniger Freunde haben, weniger soziale Interaktionen zeigen und weniger akzeptiert sind (u. a. Koster et al., 2010). Tanner Merlo, Buholzer & Nöpflin (2014) berichten in ihrer Untersuchung über Grenzen der Integrationsmöglichkeiten, welche dann erreicht werden, wenn Kinder einen stark erhöhten Betreuungs- und Pflegebedarf vorweisen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Erfahrungen im Bereich der schulischen Integration (u. a. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004).

Im Hinblick auf die grundsätzliche Einstellung zur Integration unterscheiden sich die Einschätzungen der vorschulischen Fachpersonen nur unwesentlich von denen der Lehrpersonen. Aus verschiedenen Be-

fragungen von Lehrpersonen wird ersichtlich, dass die Einstellung zur Integration sowohl bei Regel- als auch bei Sonderschullehrpersonen grundsätzlich positiv ist. Sie variiert jedoch in ihrer Ausprägung hinsichtlich der Beeinträchtigung der Kinder. Die Bereitschaft zur Integration sinkt mit der Schwere der Beeinträchtigung, im Besonderen hinsichtlich der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung und in Bezug auf Kinder mit einer schweren Mehrfachbehinderung (Sarimski, 2016). In einer aktuellen Einstellungsbefragung von Lohmann, Hensen und Wiedebusch (2017) wird von vergleichbaren Resultaten für frühpädagogische Fachpersonen berichtet.

### *Die Einstellung von frühpädagogischen Fachpersonen zur Integration ist grundsätzlich positiv.*

#### **Situation der vorschulischen Integration in der Schweiz**

Es gibt verschiedene Anstrengungen auf privater, städtischer und kantonaler Ebene, welche die Integration in Kitas und Spielgruppen unterstützen (z. B. KITApus Luzern<sup>1</sup>, Städte Bern, St. Gallen, Zürich; Stiftung GFZ Zürich; Imago Zürich<sup>2</sup>, inKita Oensingen<sup>3</sup>). Bis dato gibt es keine breite Erhebung zur Frage, wie viele Kinder eine Spielgruppe oder Kita integrativ besuchen. Aus der Schweizerischen Gesundheitsbefragung des Jahres 2007 (Gazareth, 2010) lässt sich die Zahl jedoch ableiten. Der Anteil der

Kinder und Jugendlichen mit Behinderung wurde in der Schweiz auf 144 000 geschätzt. Davon waren 22 300 zwischen 0 und 4 und 46 000 zwischen 5 und 9 Jahre alt. Aus der Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) (Kronenberg, 2012) geht hervor, dass im Jahre 2010 6756 Kinder der deutschsprachigen Schweiz durch die HFE begleitet wurden. Diese Kinder waren zwischen 0,1 und 7 Jahre alt, wiesen einen sonderpädagogischen Förderbedarf aus und waren daher Zielgruppe für eine mögliche integrative Teilnahme an einer Spielgruppe oder den Besuch einer Kita. Die Angaben und Erhebungen verschiedener institutionalisierter Angebote weisen zudem darauf hin, dass die Integration von Kindern mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerung in der Schweiz ein Anliegen ist, welches von den Eltern erwünscht ist und von den Einrichtungen aufgenommen wird. Beispielsweise wurden in der Stadt Zürich (2016) im Jahre 2015 rund 110 Kinder mit besonderen Bedürfnissen (d. h. körperliche oder geistige Behinderung, gesundheitliche Beeinträchtigung oder Verhaltensauffälligkeit) in Kitas betreut. Dies entspricht einem Anteil von knapp 0,5 Prozent aller in der Stadt Zürich lebenden Vorschulkinder. Aus dem Vergleich mit der Sonderschulquote der Stadt Zürich, welche rund 4,5 Prozent beträgt (Kindergarten bis 3. Klasse), lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Neben der Tatsache, dass Entwicklungsbeeinträchtigungen oft erst im Kindergartenalter sichtbar werden, weisen die Zahlen darauf hin, dass Familien mit Kindern mit Behinderung im Vorschulalter selten familienergänzende Betreuungsangebote nutzen. Dies, obwohl Forschungsergebnisse deutlich darauf hinweisen, dass die Belastung der Eltern im Zusammenleben mit einem Kleinkind mit Behinderung erhöht ist und im Be-

<sup>1</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Tanner & Buholzer in dieser Ausgabe, S. 14–20.

<sup>2</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Hagmann in dieser Ausgabe, S. 27–33.

<sup>3</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Bossard in dieser Ausgabe, S. 21–26.

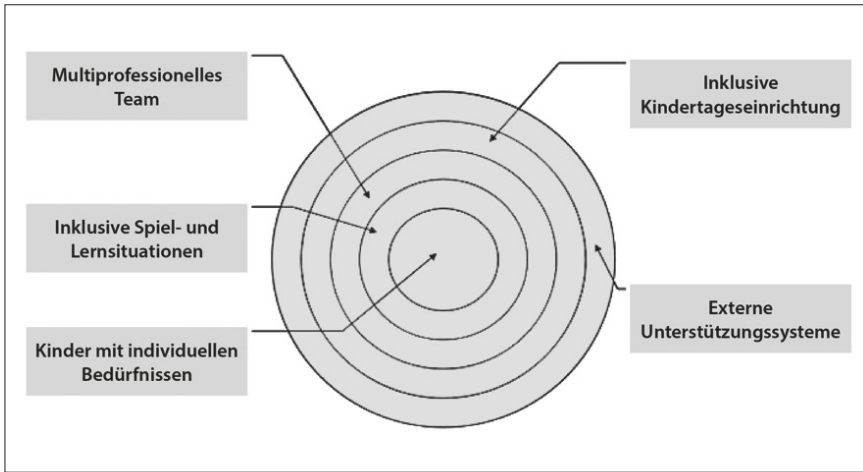


Abbildung 1:  
Ökologisches  
Mehrebenen-  
modell der Entwick-  
lung inklusiver Kin-  
dertageseinrich-  
tungen (Heimlich,  
2016, S. 35)

reich familienlastender respektive -unterstützender Angebote im frühen Kindesalter durchaus elterliche Bedürfnisse sichtbar werden (Eckert, 2008). Die Gründe für die tiefen Nutzungszahlen sind vielfältig. Einerseits ist gerade in den ersten Lebensjahren des Kindes der Alltag der Familie von der Betreuung und Pflege sowie von Terminen mit Ärztinnen und Ärzten, Therapeutinnen und Therapeuten und Fachpersonen der Frühförderung geprägt. Nach Sarimski (2012) werden familienergänzende Angebote dadurch meist noch nicht als Unterstützung wahrgenommen. Des Weiteren fördert das schweizerische Betreuungssystem die institutionelle Betreuung nicht: Sie ist bis zum Kindergarten freiwillig, von den Eltern selbst zu finanzieren und eine Integration kann nicht eingefordert werden. Zu häufig scheitern Integrationsbemühungen an den fachlichen und finanziellen Ressourcen. Im Wissen um die oftmals fehlenden integrationsfreundlichen Rahmenbedingungen darf zudem vermutet werden, dass die Eltern die behinderungsspezifischen Kompetenzen der Fachpersonen eher kritisch beurteilen. Im Weiteren kann verstärkt die

Befürchtung auftreten, dass die individuellen kindlichen Unterstützungsbedürfnisse in der Betreuung nicht adäquat berücksichtigt werden können (Sarimski, 2016). Damit sinkt der elterliche Zuspruch zu einer möglichen Integration ihres Kindes.

### Aufgaben und Anforderungen

So unterschiedlich die Integrationskonzepte der verschiedenen Anbieter aussehen mögen, ihnen liegen stets bestimmte Anforderungen und Aufgaben zugrunde. Mit dem ökologischen Mehrebenenmodell zeichnet Heimlich (2016) ein Bild der Ausgangslage einer möglichen Integration. Im Zentrum steht das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen. Im Rahmen einer Kindertageseinrichtung und mit Unterstützung des internen und externen Teams von Fachpersonen verschiedener Berufsgruppen sollen adäquate Spiel- und Lernsituationen ermöglicht werden (vgl. Abb. 1).

Um innerhalb dieser Ausgangslage gelingende Integrationsprozesse zu gewährleisten, gilt es, Aufgaben anzugehen, welche im Folgenden vorgestellt werden.

**Mit Heterogenität umgehen lernen**  
 Fachpersonen der frühkindlichen Betreuung benötigen pädagogisch-diagnostische Kompetenzen, um «Kinder in ihren individuellen Förderbedürfnissen vor dem Hintergrund einer Vielfalt an Heterogenitätsdimensionen (z. B. Alter, Geschlecht, Migration, soziale Lage) wahrzunehmen» (Heimlich, 2016, S. 35). So wird es möglich, ein Förderangebot angepasst an die spezifischen Bedürfnisse aller Kinder zu planen und umzusetzen. Odom, Buysse und Soukaku (2011) stellen fest, dass Instruktionen und Unterstützungsangebote, die sich gezielt an Kinder mit Behinderung richten, wichtig sind. Neben der nötigen hohen Qualität vorschulischer Betreuungseinrichtungen sind dies das Wissen um spezielle Förderpraktiken wie beispielsweise aktivitätsbasierte Interventionen (Özen & Ergekon, 2011).

***Klare und transparente Aufgaben sowie eine hohe Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit sind wichtig.***

**Inklusive Gruppenarbeit gestalten**  
 Im Wissen um die Wichtigkeit des gemeinsamen Spiels von Kindern mit und ohne Behinderung gilt es, Spiel- und Lernsituationen so zu gestalten, dass diese gemeinsame Spielbasis sind und damit eine integrative Wirkung ausüben. Gleichzeitig müssen bei der Planung und Umsetzung von Gruppenaktivitäten die spezifischen Einschränkungen berücksichtigt werden. Dies kann gelingen, wenn die Gestaltung des Gruppenraums beachtet wird, die Zugänglichkeit der Spielsachen den Bedürfnissen der Kinder angepasst ist, Spielabläufe vorbereitet

werden und die Fachpersonen eine hohe professionelle Responsivität vorweisen, die das Erkennen der Aufmerksamkeit, der Interessen und der Bedürfnisse innerhalb einer Gruppen- oder Spielaktivität gewährleistet (Sarimski, 2012).

#### **Teamarbeit entwickeln**

Nach Heimlich (2016) ist das Team der Fachpersonen der frühkindlichen Betreuung «die entscheidende Entwicklungseinheit» (S. 36) einer integrativen Betreuungseinrichtung. Durch die Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen aus der Heilpädagogik, aus medizinisch-therapeutischen und sozialtherapeutischen Bereichen soll es an Kompetenzen gewinnen. Dadurch bildet sich ein multiprofessionelles Team, welches die Integrationsentwicklung gemeinsam angeht. Eine klare und transparente Aufgabenstellung und eine hohe Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit aller involvierten Personen sind wichtig (Albers & Jungmann, 2014). Von grosser Bedeutung sind der aktive Einbezug und die Mitsprache der Eltern, welche meist eine positive Einstellung und Bereitschaft zur Integration mitbringen (Mirbach, Thurmair & Vahle, 2007).

#### **Inklusive Konzeptionen erstellen**

Die Schaffung eines pädagogischen Konzeptes gewährleistet Qualitätsentwicklungsprozesse, die für die Betreuungseinrichtung auf dem Weg zur integrativen Institution notwendig sind. Konzepte bieten den Fachpersonen eine allgemeine Orientierung und einen inhaltlichen Rahmen für die integrative pädagogische Arbeit. Den Eltern liefern sie wichtige Anhaltspunkte, welche die Entscheidung für eine familierergänzende Betreuung beeinflussen (Wiedebusch et al., 2015).

### Regionale Netzwerke bilden

Kindertageseinrichtungen, welche ein integratives Betreuungsangebot anbieten, sind auf verschiedene Kooperationspartner und unterstützende Systeme angewiesen (Heimlich, 2016). Dazu gehören die Eltern, welche ihre eigenen Kompetenzen im Erziehungs- und Förderprozess ihres Kindes einbringen. Teil dieser Netzwerke sind im Weiteren andere Anbieter im Frühbereich, Ausbildungsstätten der Frühen Bildung, Fachpersonen diverser Berufsgruppen und nicht zuletzt auch Behörden, welche die familienergänzende Betreuung mitfinanzieren.

### Fazit

Der Versuch dieses Überblicks über die juristische und empirische Ausgangslage der Integration von Kindern mit Entwicklungsverzögerung und Behinderung in Einrichtungen der Frühen Bildung schliesst an diverse Bestrebungen in Form von Konzepten, Leitlinien oder Empfehlungen an. Es wird deutlich, welche Bedeutung die vorschulische Integration im Praxisfeld, aber auch in der Forschung hat und zukünftig weiter haben soll. Aus empirischer Sicht lassen sich Belege nennen, welche für eine frühe Integration sprechen. Damit sich die positiven Effekte einer vorschulischen Integration jedoch einstellen, bedarf es verschiedener Anstrengungen. Die Protagonistinnen und Protagonisten im Feld der Frühen Bildung sind gefordert, die geschilderten Aufgaben anzugehen – auf der Ebene der täglichen Arbeit, der Ausbildung, der Forschung und nicht zuletzt der Politik.

### Literatur

- Albers, T. & Jungmann, T. (2014). Inklusion in der Krippe. *nifbe-Themenheft*, 22. Osnabrück: nifbe.
- Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, SR 151.3.
- Bossard, M. (2017). Gelingende Partizipation durch gemeinsames Handeln von Geburt an. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (9), 21–26.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101.
- CESE (Centre for Education Statistics and Evaluation) (2014). *Children with disability in inclusive early childhood education and care*. Sydney: Office of Education.
- Eckert, A. (2008). Mütter und Väter in der Frühförderung – Ressourcen, Stresserleben und Bedürfnisse aus der Perspektive der Eltern. *Frühförderung interdisziplinär*, 27 (1), 3–10.
- Gazareth, P. (2010). Kinder und Behinderung. *Demos. Newsletter Nr. 4. Informationen aus der Demografie*. 4–8. [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.347519.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.347519.html) [Zugriff am 08.06.2017].
- Hagmann, A. (2017). Kinderhäuser Imago: Integration ohne Wenn und Aber. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (9), 27–33.
- Haug, P. (2011). Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *«Dabeisein ist nicht alles» – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 36–51) (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Heimlich, U. (2016). Inklusion und Qualität. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. *Frühförderung interdisziplinär*, 35 (1), 28–39.

- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. *Sonderpädagogik*, 34 (1), 3–21.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59–75.
- Kronenberg, B. (2012). HFE-Statistik 2010: Im Anschluss an die Heilpädagogische Früherziehung besuchen mehr Kinder die Regelschule als die Sonderschule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (4), 5–12.
- Lohmann, A., Hensen, G. & Wiedebusch, S. (2017). Einstellung heilpädagogischer Fachkräfte zu inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (1), 26–40.
- Lütolf, M. (2016). *Einschulungsempfehlungen von Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg.
- Mirbach, B., Thurmair, M. & Vahle, M. (2007). Fachdienste von Frühförderstellen für Kindertagesstätten: Systementwicklung und aktueller Stand. *Frühförderung interdisziplinär*, 26 (1), 15–22.
- Odom, S. L. & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (pp. 253–276). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Odom, S. L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 344–356.
- Odom, S. L., Zercher, C., Shouming, L. I., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 807–823.
- Özen, A. & Ergenekon, Y. (2011). Activity-Based Intervention Practices in Special Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (1), 359–362.
- Sarimski, K. (2012). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sarimski, K. (2012). Normalität und Handlungsspielräume zurückerobert. Mütter von Kindern mit drohender schwerer Behinderung in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 31 (1), 3–14.
- Sarimski, K. (2016). *Soziale Teilhabe von Kindern mit komplexer Behinderung in der Kita*. München: Reinhardt.
- Stadt Zürich. (2016). *Report Kinderbetreuung*. Zürich: Sozialdepartement.
- Tanner Merlo, S. & Buholzer, A. (2017). Integration von Kindern mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse aus der Pilotphase des Projekts «Kita plus». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (9), 14–20.
- Tanner Merlo, S., Buholzer, A. & Näpflin, C. (2014). Evaluation der Pilotphase von Kita plus. *Forschungsbericht Nr. 42 der PH Luzern*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO-Behindertenrechtskonvention, UNO-BRK) vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Uebersax, P. (2011). Der Anspruch Behinderter auf ausreichende Grund- und Sonderschulung. In G. Riemer-Kafka (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Behinderungen: zwi-*

schen Sozialversicherung und Sonderpädagogik (S. 17–55). Bern: Edition SZH/CSPS.

Wiedebusch, S. & Albers, T. (2016). Integration/Inklusion in Kitas. *Frühe Bildung*, 5 (4), 185–186.

Wiedebusch, S., Lohmann, A., Tasche, H., Thye, M. & Hensen, G. (2015). Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen im Spiegel pädagogischer Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 4 (4), 203–210.



Matthias Lütolf, M. A.  
Departement Heilpädagogische Lehrberufe, Heilpädagogische Früherziehung  
matthias.luetolf@hfh.ch



Dr. phil. Simone Schaub  
Departement Forschung und Entwicklung  
simone.schaub@hfh.ch

Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik  
Schaffhauserstrasse 239  
8050 Zürich

## Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 23. Jahrgang, 9 / 2017**  
ISSN 1420-1607

### Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)  
Haus der Kantone  
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern  
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
szh@szh.ch, www.szh.ch

### Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch  
Verantwortlich: Romain Lanners  
Redaktion: Silvia Brunner Amoser, Silvia Schnyder, Daniel Stalder  
Rundschaue und Dokumentation: Thomas Wetter  
Inserate: Remo Lizzi, Florian Schär  
Layout: Monika Feller

### Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

### Inserate

inserate@szh.ch  
Annahmeschluss: 10. des Vormonats;  
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;  
Mediadaten unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Zeitschrift

### Auflage

2410 Exemplare (WEMF / SW-beglaubigt)

### Druck

Ediprim AG, Biel

### Jahresabonnement

Schweiz CHF 76.90 (inkl. MwSt.);  
Ausland CHF 84.00  
Preis Studierende mit Legi: CHF 53.85 (inkl. MwSt.)  
Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

### Einzelnummer

Schweiz CHF 8.20 (inkl. MwSt.), plus Porto  
Ausland CHF 8.00, plus Porto

### Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion.

### Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von Autorinnen und Autoren muss nicht mit der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Informationen zur Herstellung von Artikeln erhalten Sie unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Zeitschrift

Weitere Informationen erhalten Sie auf unserer Website [www.szh.ch](http://www.szh.ch)

