

*Dörte Weltzien
Timm Albers
Sabrina Döther
Sarah A. Söhnen
Nadja Verhoeven
Caroline Ali-Tani*

Inklusionskompetenz in Kita-Teams *(IncluKiT)*

Wissenschaftlicher Abschlussbericht



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

FIVE

Forschungs- und
Innovationsverbund
an der Evangelischen
Hochschule Freiburg e.V.



ZfKJ

Inklusionskompetenz in Kita-Teams (*IncluKiT*)

Wissenschaftlicher Abschlussbericht

Dörte Weltzien

Timm Albers

Sabrina Döther

Sarah A. Söhnen

Nadja Verhoeven

Caroline Ali-Tani

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

FIVE

Forschungs- und
Innovationsverbund
an der Evangelischen
Hochschule Freiburg e.V.



ZfKJ

Zentrum für
Kinder- und
Jugendforschung



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1707B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

© 2021 FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre
FIVE – Forschungs- und Innovationsverbund
an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V.

Lektorat und Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen
Copyright Coverfoto: © PantherMedia/Zerbor

Bestelladresse:
Verlag FEL, EH Freiburg, Bugginger Str. 38, D-79114 Freiburg
Tel.: 0049 (0)761 47812-570
E-Mail: fel@eh-freiburg.de
<http://www.fel-verlag.de>

ISBN: 978-3-932650-98-7

Inhalt

I	Einführung in das Projekt _____	7
1	Einleitung (<i>Dörte Weltzien</i>) _____	9
2	Inklusion, Kompetenzen, Inklusionskompetenzen – Begriffliche Abgrenzungen (<i>Dörte Weltzien</i>) _____	11
2.1	Inklusion – Kernelemente und Diskurse _____	11
2.2	Inklusion in Abgrenzung zu Integration: Die systemische Perspektive _____	12
2.3	Allgemeine pädagogische Kompetenzen und Inklusionskompetenzen _____	13
3	<i>IncluKiT</i> – Hintergrund und Zielsetzung (<i>Dörte Weltzien</i>) _____	15
4	Systematik des Fortbildungsprogramms (<i>Dörte Weltzien</i>) _____	19
5	<i>IncluKiT</i> -Praxiseinrichtungen – Überblick zu Strukturmerkmalen (<i>Sabrina Döther</i> ; unter Mitarbeit von <i>Maria Fuchs</i> und <i>Jessica Ferber</i>) _____	23
II	Bausteine des <i>IncluKiT</i>-Prozesses _____	25
1	Empirische Erfassung des Stands inkludierender Praxis (<i>Dörte Weltzien</i> , <i>Sarah A. Söhnen</i> , <i>Christina Bücklein</i> & <i>Sabrina Döther</i>) _____	27
1.1	Einleitung _____	27
1.2	Baustein I: Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen _____	27
1.3	Baustein II: Implizite Orientierungen _____	29
1.4	Baustein III: Interaktionsgestaltung _____	31
1.5	Baustein IV: Leitungshandeln _____	32
1.6	Baustein V: Arbeitserleben, -zufriedenheit, -belastung _____	33
2	Feedbackschleife/Rückmeldephase zum Ist-Stand (<i>Sabrina Döther</i> & <i>Sarah A. Söhnen</i>) _____	35
2.1	Hintergrund und Zielsetzung _____	35
2.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente _____	35
2.3	Anwendung im Projekt _____	36
2.4	Zusammenfassung und Ausblick _____	43
3	Entscheidungshilfe für Fortbildungen (<i>Sabrina Döther</i>) _____	45
3.1	Hintergrund und Zielsetzung _____	45
3.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente _____	45
3.3	Anwendung im Projekt _____	46
3.4	Zusammenfassung und Ausblick _____	47
4	Ergänzende Angebote und Materialien zur vorbereitenden Prozessbegleitung (<i>Sabrina Döther</i> & <i>Nadja Verhoeven</i>) _____	49
4.1	Raumbegehung und Karten _____	49

4.1.1	Hintergrund und Zielsetzung	49
4.1.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente	49
4.1.3	Anwendung im Projekt	51
4.1.4	Zusammenfassung und Ausblick	52
4.2	Bilderbücher	53
4.2.1	Hintergrund und Zielsetzung	53
4.2.2	Anwendung im Projekt	54
4.2.3	Zusammenfassung und Ausblick	55
4.3	Netzwerktreffen	55
4.3.1	Hintergrund und Ziele	55
4.3.2	Anwendung im Projekt	55
4.3.3	Zusammenfassung und Ausblick	56
4.4	GInA-Materialien	56
4.4.1	Hintergrund und Zielsetzung	56
4.4.2	Anwendung im Projekt	57
4.4.3	Zusammenfassung und Ausblick	58
5	Fortbildungsmodulare von <i>InkluKiT</i>	59
5.1	Einführung (Dörte Weltzien)	59
5.2	Schwerpunkt I: Pädagogik der Vielfalt entwickeln	64
5.2.1	Modul I.1: Deine, meine, unsere Kultur? – Wie können wir das pädagogische Handeln kultursensibel gestalten? (<i>Dörte Weltzien</i>)	64
5.2.2	Modul I.2: Soziale Ungleichheit und ihre Auswirkungen – Was kennzeichnet eine armutssensible Pädagogik? (<i>Maria Fuchs</i>)	68
5.2.3	Modul I.3: Spiel und Vielfalt (<i>Dörte Weltzien</i>)	71
5.2.4	Modul I.4: Rosa oder blau? Neue Perspektiven auf das Geschlecht entwickeln – den pädagogischen Alltag gendersensibel (er-)leben und gestalten (<i>Bettina Friedrich</i>)	74
5.2.5	Modul I.5: Was ist „normal“? – Umgang mit der Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten (<i>Nadja Verhoeven</i>)	77
5.2.6	Modul I.6: Viele Kinder – viele Familien. Offen für alle (?): Zusammenarbeit mit Familien (<i>Dörte Weltzien</i>)	80
5.3	Schwerpunkt II: Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen	83
5.3.1	Modul II.7: Auf den Umgang kommt es an: Was bedeutet der Anti-Bias-Ansatz und wie können wir uns Vorurteile bewusst machen? (<i>Dörte Weltzien</i>)	83
5.3.2	Modul II.8: Dazu gehören: Wie kann das „Wir-Gefühl“ von Kindern gestärkt werden – Aktiv werden gegen Diskriminierungen (<i>Dörte Weltzien</i>)	86
5.3.3	Modul II.9: Sprachfallen erkennen: Wie es gelingt, Sprache auf Diskriminierung zu überprüfen; wie Sprache inklusiv werden kann (<i>Bettina Friedrich</i>)	89
5.4	Schwerpunkt III: Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten	91
5.4.1	Modul III.10: Die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt: Wie kann Partizipation im Alltag gelebt und verankert werden? (<i>Dörte Weltzien</i>)	92
5.4.2	Modul III.11: Auf dem Prüfstand: Wie lassen sich Strukturen, Regeln und Grenzen mit Partizipation zusammenbringen? (<i>Dörte Weltzien</i>)	95
5.4.3	Modul III.12: „Das verstehst Du noch nicht.“ – „Ich bin hier der Erwachsene!“ – Machtstrukturen und Adultismus erkennen und reflektieren (<i>Dörte Weltzien</i>)	97

5.4.4	Modul III.13: „Der stört ...“ – Konflikte gemeinsam lösen und eine Streitkultur entwickeln (<i>Dörte Weltzien</i>) _____	101
III	Evaluation der Fortbildungsmaßnahmen und -inhalte _____	105
1	Übersicht über die gewählten Maßnahmen und Inhalte (<i>Sabrina Döther</i>) _____	107
2	Prozessevaluation (<i>Marielle Boidol</i>) _____	111
2.1	Hintergrund und Zielsetzung _____	111
2.2	Anwendung im Projekt _____	113
2.2.1	Stichprobe _____	114
2.2.2	Ergebnisse _____	115
2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion _____	120
3	Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen (<i>Sarah A. Söhnen</i> , unter Mitarbeit von <i>Jessica Ferber</i> und <i>Maria Fuchs</i>) _____	121
3.1	Hintergrund und Zielsetzung _____	121
3.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente _____	122
3.3	Anwendung im Projekt _____	125
3.3.1	Erhebungsmethode _____	125
3.3.2	Stichprobe, Stichprobenziehung und Erhebungsmethode t_0 - t_1 _____	126
3.3.3	Datenaufbereitung, Datenanalyse und Auswertungsmethoden _____	129
3.3.4	Ergebnisse _____	130
3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion _____	148
4	Implizite Orientierungen zu Vielfalt und Inklusion (<i>Christina Bücklein & Sabrina Döther</i>) _____	151
4.1	Hintergrund und Zielsetzung _____	151
4.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente _____	151
4.3	Anwendung im Projekt _____	154
4.3.1	Stichprobe _____	154
4.3.2	Ergebnisse _____	154
4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion _____	173
5	Interaktionsgestaltung GInA und teilnehmende Beobachtung (Selbst- und Fremdeinschätzung) (<i>Dörte Weltzien & Sarah A. Söhnen</i>) _____	175
5.1	Hintergrund und Zielsetzung _____	175
5.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente _____	175
5.3	Anwendung im Projekt _____	177
5.3.1	Stichprobe _____	177
5.3.2	Ergebnisse der Einschätzung der Interaktionen (Selbstauskunft) zu den Zeitpunkten t_0 und t_1 _____	178
5.3.3	Ergebnisse der Fremdeinschätzung mittels Videoanalyse (t_0) _____	180
5.3.4	Ergänzende Hinweise zur Interaktionsgestaltung (Leitungsgespräche, Gruppendiskussionen und Prozessevaluation) _____	182
5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion _____	185
6	Leitungshandeln (<i>Sabrina Döther</i>) _____	187

6.1	Hintergrund und Zielsetzung	187
6.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente	188
6.3	Anwendung im Projekt	189
6.3.1	Stichprobe	189
6.3.2	Ergebnisse	190
6.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	203
7	Arbeitserleben, -zufriedenheit, -belastung (<i>Sarah A. Söhnen</i>) (unter Mitarbeit von <i>Sabrina Döther, Jessica Ferber & Anna Matern</i>)	205
7.1	Hintergrund und Zielsetzung	205
7.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente	206
7.3	Anwendung im Projekt	207
7.3.1	Stichprobe	207
7.3.2	Datenaufbereitung und Ergebnisse	208
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	232
IV	Vertiefende Analysen	235
1	Regressionsanalysen – Einflussfaktoren auf Einstellungen (EInk) (<i>Sarah A. Söhnen & Dörte Weltzien</i>)	237
1.1	Hintergrund und Zielsetzung	237
1.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente	237
1.3	Anwendung im Projekt	237
1.3.1	Stichprobe	238
1.3.2	Ergebnisse	238
1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	248
2	Umsetzungsindex (<i>Sarah A. Söhnen</i>)	251
2.1	Hintergrund und Zielsetzung	251
2.2	Entwicklung und Validierung der Instrumente	251
2.3	Anwendung im Projekt	252
2.3.1	Stichprobe	252
2.3.2	Ergebnisse	252
2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	254
V	Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen (<i>Dörte Weltzien</i>)	255
1	Hintergrund und Zielsetzung von <i>InkluKiT</i>	257
2	Zentrale Aspekte des Fortbildungsprogramms <i>InkluKiT</i>	257
3	Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse von <i>InkluKiT</i>	259
4	Handlungsempfehlungen	265
	Literatur	271
	Anhang	283
	Abbildungsverzeichnis	286
	Tabellenverzeichnis	287

I Einführung in das Projekt

1 Einleitung

Dörte Weltzien

Das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* (Inklusionskompetenz in Kita-Teams) richtet sich an interessierte Aus- und Weiterbildner*innen im Bereich von Inklusion in Kindertageseinrichtungen sowie an Trägervertreter*innen und Leitungskräfte, die die Weiterentwicklung der inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen von Kita-Teams im Blick haben.

InkluKiT stellt insofern ein besonders Programm dar, weil es nicht nur ‚reine‘ Fortbildungen mit Zielen, Kompetenzen, Inhalten und Methoden beschreibt, sondern sich in der Logik von Inklusion als einem langfristig angelegten Qualitätsentwicklungsprozess von Systemen bewegt. Ein solcher Prozess beginnt mit einer differenzierten Ist-Stands-Analyse auf Teamebene, beinhaltet Feedbackschleifen und Entscheidungshilfen zur Fortbildungsorganisation und hält ergänzende Angebote sowie Methoden zur Bilanzierung von Erreichtem bereit. Ein Prozess in Richtung inklusiv ausgerichteter Pädagogik kann niemals abgeschlossen sein, weil Kinder und ihre Familien, aber auch das sozialräumliche Umfeld und einrichtungs- bzw. trägerübergreifende Veränderungen immer wieder neue Herausforderungen für eine Öffnung, Einbindung und Beteiligung mit sich bringen, die professionelle Antworten suchen. Auch befindet sich ein Kita-Team selbst in einem ständigen Prozess der Veränderung und Weiterentwicklung, sodass jeweils Möglichkeiten der Qualitätssicherung und der guten Einbindung neuer Fachkräfte und Teammitglieder zu suchen sind. Dieser Vielfalt von dynamischen Entwicklungen wird ein Fortbildungsprogramm, das Kombinationsmöglichkeiten eröffnet und in mehreren Vertiefungsstufen gegliedert ist, eher gerecht als ‚feste Fortbildungsformate‘. Allerdings dürfen inklusionsbezogene Fortbildungsangebote vor dem Hintergrund knapper zeitlicher und finanzieller Ressourcen im Kita-Bereich auch nicht ‚beliebig‘ und ‚zufällig‘ sein, sonst kann keine Wirkung erwartet werden.

Das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* stellt eine Fülle handlungspraktischer Methoden und Instrumente für Kita-Teams bereit, die sowohl theoretisch fundiert als auch empirisch erprobt und evaluiert sind. Es schließt damit die Lücke zwischen einem Fachdiskurs zu Kompetenzerwerb und Inklusion auf einer relativ allgemein-abstrakten Ebene und anwendungsbezogenen Praxishandbüchern zum Thema ‚Inklusion und Vielfalt in der Kindertageseinrichtung‘. Aus unserer Sicht ist es für eine fundierte Team- und Qualitätsentwicklung notwendig, Begründungszusammenhänge zu kennen, Wissen zu vertiefen und gleichzeitig eine anthropologische Grundhaltung zu entwickeln, die den Menschen in einem ganzheitlichen, positiven Grundverständnis als wertvolles, verletzliches Individuum anerkennt und die Vielfalt der Menschen als Chance für die Gesellschaft begreift. Die Auseinandersetzung mit Inklusion ist immer auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der biografischen Gewordenheit. Insofern sind methodische Zugänge erforderlich, die den Blick sowohl auf die anderen als auch auf das eigene Ich lenken. Inklusionsverständnis und -verhalten sind eingebettet in die jeweiligen Verhältnisse und entwickeln sich aus gegebenen Systemen heraus. Insofern ist es konsequent, Inklusionskompetenzen innerhalb einer Institution als Teamaufgabe zu verstehen und anzugehen. Aus diesen Überlegungen heraus setzt das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* an der kollektiven Kraft eines Teams und seiner Weiterentwicklung an. Fortbildungen müssen sich letztendlich messen lassen an ihrer Wirksamkeit – nur, wenn sich Effekte in der täglichen Praxis zeigen, die auf erweitertes Wissen und Können sowie erweiterte Perspektiven und veränderte Haltungen zurückzuführen sind, können die eingesetzten Ressourcen gerechtfertigt werden. Daher sind Instrumente zur Evaluation der Prozesse (formative Evaluation) und einer abschließenden Bewertung von Fortbildungsphasen (summative Evaluation) erforderlich. Im vorliegenden Abschlussbericht werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* umfangreich dokumentiert. Diese sind nicht nur aus empirischer Sicht interessant und eröffnen neue Er-

kenntnisse für die Inklusionsforschung, sondern bieten auch wertvolle Impulse für die Fortbildungsplanung und Praxis.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in drei Hauptteile. In Teil I werden begriffliche Abgrenzungen (Inklusion, Kompetenzen, Inklusionskompetenzen, Kapitel I.2) vorgenommen. Daran anschließend wird das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* hinsichtlich seiner wesentlichen Ziele skizziert (Kapitel I.3) und die Systematik des Programms vorgestellt (Kapitel I.4). In Kapitel I.5 erfolgt ein Überblick über die Praxiseinrichtungen, die in den Prozess der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* über einen Zeitraum von drei Jahren eingebunden waren.

In Teil II werden die Bausteine des *InkluKiT*-Programms mit der Ist-Stands-Analyse (Kapitel II.1), Feedbackschleifen (Kapitel II.2), Entscheidungshilfen (Kapitel II.3), ergänzenden Angeboten/Materialien (Kapitel II.4) sowie den Fortbildungsmodulen (Kapitel II.5) umfassend dargestellt.

Teil III stellt die Evaluationsergebnisse des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* vor. Hierbei wird in Kapitel III.1 eine Übersicht über die durchgeführten Fortbildungen in den teilnehmenden Einrichtungen gegeben und die Ergebnisse der Prozessevaluation werden vorgestellt (Kapitel III.2). In Kapitel III.3 werden die Prä-/Post-Analysen zu Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen der Teilnehmenden in den Einrichtungen (schriftliche Befragungen, Fachkräfte, Vollerhebung) dokumentiert. Kapitel III.4 befasst sich mit den impliziten Orientierungen zu Vielfalt und Inklusion zu Beginn und am Ende des Programms. In Kapitel III.5 wird das pädagogische Handeln – insbesondere die Gestaltung von Interaktion und Beziehung – im Rahmen multi-methodaler Analysen evaluiert. Kapitel III.6 befasst sich mit dem Leitungshandeln im Kontext von Vielfalt/Inklusion. Kapitel III.7 dokumentiert wesentliche Aspekte des pädagogischen Arbeitsalltags in den Einrichtungen.

In Teil IV (Vertiefende Analysen) werden Zusammenhänge zwischen Kompetenzfacetten und Einstellungen zur Inklusion untersucht (Kapitel IV.1). Auch werden Gelingens- und Hemmfaktoren mithilfe eines Umsetzungsindex aufgezeigt (Kapitel IV.2).

Im abschließenden Teil V erfolgt eine Zusammenfassung und es werden Handlungsempfehlungen für Theorie und Praxis abgeleitet (Kapitel V).

2 Inklusion, Kompetenzen, Inklusionskompetenzen – Begriffliche Abgrenzungen

Dörte Weltzien¹

2.1 Inklusion – Kernelemente und Diskurse

Inklusion ist vom Begriff her entsprechend der Systemtheorie von Luhmann (1994; vgl. auch Biewer & Schütz, 2016) der direkte Gegensatz von Exklusion. Im pädagogischen Kontext wurde der Begriff ‚inclusion‘ erstmals Ende der 1980er-Jahre in Nordamerika verwendet und zielte ab auf eine gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung (special needs); darin enthalten war die Notwendigkeit einer Veränderung der Schulstrukturen. Bereits Mitte der 1990er-Jahre hatte das Konzept in den anglo-amerikanischen Staaten andere Begriffe wie ‚mainstreaming‘ und ‚integration‘ abgelöst. Erstmals wurde in diesem Kontext postuliert, dass Heterogenität eine Ressource darstellt und – sofern die Systeme sich darauf einlassen – nicht als Schwierigkeit für Lernprozesse zu gelten hat. Die weltweite Verbreitung des Begriffs ‚inclusion‘ wird auf die sogenannte Salamanca-Erklärung der UNESCO im Jahre 1994 (UNESCO, 1994) zurückgeführt und fand ab 2000 als Lehnwort Eingang in den deutschsprachigen Raum (Biewer & Schütz, 2016, S. 124).

Inklusion kann verstanden werden als zwei grundlegende, wertebezogene und gesellschaftlich relevante Bedingungen des Zusammenlebens: Anerkennung von Vielfalt und aktives Eintreten gegen Diskriminierung und Ausgrenzung. Inklusion wurde im Hinblick auf Bildungssysteme daher auch als „Overcoming Exclusion“ (UNESCO, 2003) bezeichnet:

„Inklusive Bildung ist ein Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung. Dazu bedarf es Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Menschen einbezieht, und die von der Überzeugung getragen wird, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten. Inklusion sollte Bildungspolitik und -praxis als übergreifendes Prinzip leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft ist.“
(Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK), 2014, S. 9; vgl. auch UNESCO, 2003)

Wagner (2017a, S. 20) definiert Inklusion als

„ein gesellschaftliches und pädagogisches Modell, das auf bestimmten Werten beruht: der Anerkennung der Besonderheit und Mehrfachzugehörigkeit von Individuen, der Anerkennung dessen, dass bestimmte Gruppen eher gefährdet sind, Barrieren zu erfahren als andere, und dass es daher auch in pädagogischen Einrichtungen Aufmerksamkeit für Teilhabebarrrieren geben muss. Es geht also um eine Verknüpfung der Berücksichtigung sozialer Vielfalt mit einer Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Ungleichbehandlung: Teilhabebarrrieren und Diskriminierung müssen benannt werden, damit Kinder sich in ihrer Verschiedenheit entfalten können. Das Abbauen von Barrieren erfordert eine Kopplung von Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik.“

1 Teile dieses Kapitels sind eine gekürzte Fassung des Artikels von Albers et al. (2020).

Standen in den anfänglichen Diskussionen vor allem die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen („disabilities“) sowie Lern- und Verhaltensauffälligkeiten („learning difficulties“) im Fokus, so wurden im Laufe der Zeit zunehmend alle Formen von Heterogenität und Differenzlinien in den Diskurs aufgenommen. Hierzu zählen vor allem auch Geschlecht, Herkunft, Religion, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, sozio-ökonomischer Status, Familienkultur, Aufenthaltsstatus, Migrations- oder Fluchtgeschichte (Wagner, 2017a).

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) steht hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion vor ähnlichen Schwierigkeiten wie der Schulbereich. Norwich (2008) benennt drei Dilemmata, die mehr oder weniger in dieser Form auf den Kita-Bereich übertragbar sein dürften:

- 1) Das ‚identification dilemma‘ beschreibt die Schwierigkeit, Problemlagen zu identifizieren und begrifflich zu fassen, wenn auf Etikettierungen und negativ konnotierte Klassifizierungen verzichtet werden soll.
- 2) Das ‚curriculum dilemma‘ umfasst die Herausforderung, einerseits dieselben Bildungsinhalte für alle Kinder im Sinne der Chancengerechtigkeit zu fordern, dabei aber die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten der Kinder berücksichtigen zu müssen.
- 3) Das ‚location dilemma‘ weist auf die Notwendigkeit hin, dass eine bloße ‚Öffnung‘ regulärer Einrichtungen keine Inklusion darstellt, sondern im Hinblick auf die gleichberechtigte Teilnahme und Einbindung aller Kinder vielfältige Barrieren (nicht nur im räumlichen Sinne) vorhanden sind und identifiziert werden müssen.

Daraus folgt die Forderung, Inklusion nicht leichtfertig als „Träumerei“ (Wocken, 2011; in Biewer & Schütz, 2016, S. 125) zu simplifizieren, sondern durchaus kritisch mit inklusionsbezogenen Zielen und Maßnahmen auf der konkreten Handlungsebene umzugehen und sie an den realen Bedingungen zu überprüfen.

2.2 Inklusion in Abgrenzung zu Integration: Die systemische Perspektive

Unter dem Leitbild von Integration ist es nach Heimlich (2016, S. 118) nicht gelungen, das System als Ganzes [hier bezogen auf Schule] zu verändern. Sondern Integration bleibt eine individuumsbezogene Maßnahme, mit dem Ziel, ‚die Wiederherstellung des Ganzen‘ zu erreichen. Von daher impliziert Integration von der Wortbedeutung her eine (vorherige) Separation, denn es kann nur etwas zusammengefügt werden, wenn es vorher getrennt war. Im Prinzip lassen sich zwei Ansätze unterscheiden:

- 1) Das ‚Schonraumkonzept‘ bedeutet, dass Integration im Sinne einer sozialen Teilhabe zwar als Ziel formuliert wird, der Weg aber über eine Separation beschritten wird (bspw. über sonderpädagogische Fördereinrichtungen oder -schulen).
- 2) Dem wird das sog. ‚Erfahrungsraumkonzept‘ gegenübergestellt, bei dem eine direkte Integration in das System – ggf. mit entsprechenden Fördermaßnahmen wie Integrationshilfen – angestrebt wird (Heimlich, 2016, S. 221).

Inklusion ist als Prozess zu verstehen: Institutionelle Bedingungen müssen sich verändern, um die Beteiligungsmöglichkeiten zu erhöhen, es muss aber auch das Bewusstsein dafür bei allen Beteiligten wachsen, wo Benachteiligungen im Kita-Alltag versteckt sind. Dies ist ein fortwährender Auseinandersetzungsprozess, der sinnvollerweise mit anderen gemeinsam gestaltet wird. Denn nur im Austausch von Perspektiven – im Team, mit Eltern, mit externen Fachpersonen und in Netzwerken – kann das eigene Normalitätsverständnis in Relation zu anderen Normalitätsverständnissen gesetzt und damit relativiert werden.

In der internationalen Forschungsliteratur wird Inklusion häufig unter Rückgriff auf die bio-ökologische Systemtheorie von Bronfenbrenner (1979) diskutiert (Odom et al., 1996). Inklusion stellt demnach einen Prozess dar, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht, wie auch Heimlich (2013, S. 7) dies für die frühpädagogische Praxis in Deutschland unterstreicht:

„Wenn die bisherige Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Wesentlichen die Integrationsfähigkeit der Kinder fokussiert hat, so steht der Entwicklungsprozess zur inklusiven Kindertageseinrichtung vor der Aufgabe, alle Ebenen und alle Beteiligten in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung im Sinne einer ökologischen Betrachtungsweise einzubeziehen.“

Heimlich & Ueffing (2020, S. 193) unterscheiden in ihrem Ansatz zur Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen dabei fünf Ebenen:

- Die Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse
- Die gemeinsamen inklusiven Spiel- und Lernsituationen in der Gruppe
- Das Team und die professionelle Performanz der Fachkräfte
- Die Kindertageseinrichtung als Ganzes und ihre Einrichtungskonzeption
- Die Vernetzung der Kindertageseinrichtung

Sich als Einrichtung auf den Weg hin zu einer inklusiven Pädagogik zu machen, bedeutet insofern, die fachlichen Kompetenzen im Team systematisch in den Blick zu nehmen, vor dem Hintergrund der oben genannten Grundbedingungen – Anerkennung von Vielfalt und Eintreten gegen Diskriminierung – zu überprüfen und auf die Ziele hin orientiert weiterzuentwickeln. Inklusivpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien zeigt sich letztendlich in der Umsetzung, also konkret darin, *wie* Strukturen und Abläufe, *wie* Räume und Gruppenkonzepte, *wie* Interaktionen zu Kindern und zwischen Kindern gestaltet und *wie* mit Eltern zusammengearbeitet wird. Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Normen sind hierfür fachlich begründete und wertebezogene Handlungskompetenzen notwendig.

2.3 Allgemeine pädagogische Kompetenzen und Inklusionskompetenzen

Eine inklusiv ausgerichtete pädagogische Praxis unterscheidet sich nicht grundlegend von Ansätzen der Qualitätsentwicklung, wie sie seit nunmehr 20 Jahren für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung postuliert werden (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014a; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014; Robert Bosch Stiftung, 2011).

Das allgemeine Kompetenzmodell frühpädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a; siehe Abbildung 1) geht davon aus, dass sich Kompetenzen in der Performanz, also dem konkreten Handeln, im Alltag zeigen. Die Grundlage für Handlungskompetenzen besteht aus Wissens- und Könnensbeständen, die wiederum in fachspezifisches, theoretisches und reflektiertes (Erfahrungs-)Wissen, analytische Fähigkeiten (Situationswahrnehmung und -analyse), methodische Fähigkeiten (Handlungspotenziale) sowie die Motivation zum Handeln ausdifferenziert werden können.

Das Handeln in einer konkreten Situation wird grundlegend aber auch von der Haltung (Habitus) beeinflusst, also von handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2012). Dieses, im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung vielfach rezipierte, allgemeine Kompetenzmodell dient in dem Programm *InklukiT* als grundlegende Orientierung für die Konzipierung und Anwendung der Fortbildungsmodule. Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen sind dabei nicht als besondere oder erweiterte pädagogische Handlungskompetenzen zu verstehen,

vielmehr werden ‚Vielfalt und Inklusion‘ als systematische Bezugspunkte einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Kompetenzfacetten ‚Haltung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handeln‘ gesetzt. In Bezug auf Inklusion ist beispielsweise entscheidend, ob Vielfalt als Ressource oder eher als Belastung empfunden wird und welche persönlichen Einstellungen Menschen gegenüber Heterogenität haben. Diese müssen keineswegs explizit sein, also von den Fachkräften selbst so benannt werden, sondern liegen oftmals in impliziten, handlungsleitenden Orientierungen verborgen, die aber in der Performanz, also beispielsweise in der Gestaltung von Beziehung und Interaktion sichtbar werden (Weltzien et al., 2017; Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018). So zeigen sich biografisch geprägte Vorurteile und Stereotypen gegenüber Geschlecht, Herkunft, Religion, Hautfarbe, sexueller Orientierung, sozio-ökonomischem Status, Familienkultur, Aufenthaltsstatus, Migrations- oder Fluchtgeschichte oftmals eher als blinde Flecken, wenn die über Erziehung vermittelte Haltung der eigenen Elterngeneration unreflektiert übernommen wird (z. B. in Bezug auf die Behandlung von geschlechtsuntypischen Verhaltensweisen, die als ‚merkwürdig‘ bewertet werden).

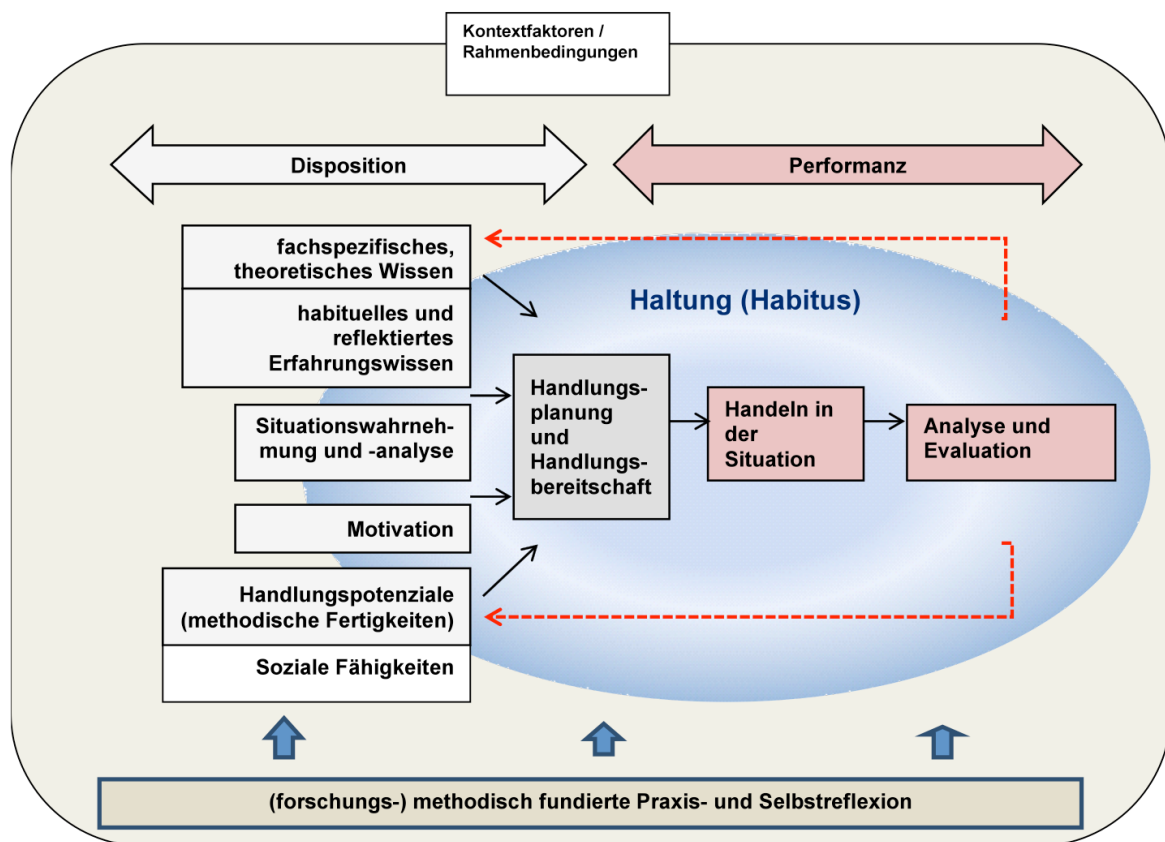


Abbildung 1. Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014a)

Eine auf Inklusion ausgerichtete Haltung zeigt sich im Rahmen einer systematischen Qualitätsentwicklung daran, dass alle pädagogischen Strukturen und Abläufe daraufhin überprüft werden, ob sie den unterschiedlichen Lebenslagen und Bedürfnissen der Kinder gerecht werden und wie mögliche Teilhabebarrieren abgebaut werden können. Es geht also bei inklusiver Pädagogik weder darum, alle Kinder gleich zu behandeln – weil damit die Gefahr besteht, vorhandene Ungleichheitsverhältnisse zu verstärken – noch darum, ausdrückliche Sonderbehandlungen (bspw. dauerhaft homogene Gruppen nach Heterogenitätsmerkmalen) zu praktizieren, weil dies die Sonderposition von Kindern mit bestimmten Merkmalen verstärken würde. Inklusion im frühkindlichen Bereich wird als vom Kind ausgehend betrachtet: Es werden Unterstützung und besondere Rechte gewährt, damit Teilhabe und soziale Einbindung gelingt und Ausgrenzung verhindert wird.

3 *InkluKiT* – Hintergrund und Zielsetzung

Dörte Weltzien

Inklusive Pädagogik und die Umsetzung entsprechender Konzepte durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte ist seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahre 2009 auch in Kindertageseinrichtungen eine bindende Verpflichtung. Demgegenüber stellt sich die Praxis in Deutschland sehr heterogen dar: In einigen Bundesländern gelten integrativ arbeitende Kitas als Standard, in anderen bestehen viele Formen von Sondereinrichtungen. Ebenso heterogen sind bildungspolitische Vorgaben und Qualifizierungsstrategien (Albers, 2012; Heimlich, 2013). Große Unterschiede zeigen sich auch in den Konzepten und Praxen der Verwirklichung inklusiver Pädagogik: Teilweise werden ‚Fachkräfte für Inklusion‘ im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) weitergebildet, teilweise werden auch externe Fachkräfte zeitweise für die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen hinzugezogen. In Ausnahmefällen finden Teamfortbildungen zur Realisierung inklusiver Pädagogik statt. Heterogen ist auch die entsprechende Praxis in Weiterbildungen sowie der Ausbildung an Fachschulen/-akademien bzw. Hochschulen (Albers, 2011; Breitbart, 2011; Seitz, Finnern, Korff & Thim, 2012).

Kompetenzanforderungen im Kontext von Inklusion werden vor allem aus einer normativen Perspektive heraus formuliert, z. B. im Rahmen von Expertisen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013a), Curricula (ASH, 2015) oder bildungstheoretischen Annäherungen (Prengel, 2014). Demgegenüber existieren jedoch nur wenige empirische Erkenntnisse zur Praxis der Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Ebenso wenig gibt es empirisches Material zu Realisierung und Entwicklung von Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, um eine wirkungsvolle, inklusive pädagogische Praxis entfalten zu können (Albers & Lichtblau, 2014; vgl. Seitz et al., 2012).

Das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* (Inklusionskompetenz in Kita-Teams) zielt darauf ab, diese Lücke zu schließen, indem die Praxis inklusiven Handelns auf Ebene einzelner Fachkräfte wie der jeweiligen Teams in Kindertageseinrichtungen untersucht wurde. Auf dieser empirischen Grundlage wurden Kompetenzen für gelingende pädagogische Praxis auf Fachkraft- und Teamebene beschrieben, die dann in ein Fortbildungsangebot mündeten. Theoretisch baut das Programm *InkluKiT* auf drei Grundüberlegungen auf:

- 1) Persönliche Einstellungen zu einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik sind über konkrete Erfahrungen veränderbar, sofern diese Erfahrungen einer fachlich fundierten Reflexion zugeführt werden.

In den USA wurden bereits in den 1990er-Jahren Studien zur Inklusion und den damit verbundenen systematischen Veränderungen in der pädagogischen Praxis durchgeführt (vgl. zusammenfassend Weltzien & Söhnen, 2019a). Demnach können Überzeugungen („beliefs“) inklusionsbezogene Prozesse positiv beeinflussen, wenn die beteiligten Akteure an die Wirksamkeit ihres fachlichen Handelns glauben. Zwar ist das Konstrukt von Einstellungen nicht abschließend geklärt, die bisherigen Studien weisen aber darauf hin, dass Überzeugungen einen gewichtigen Einfluss auf systematische Veränderungen im Hinblick auf eine inklusive Bildung haben (vgl. im Überblick Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Als gesichert gilt, dass Einstellungen sowohl affektive als auch kognitive und behaviorale Aspekte beinhalten (Ajzen, 2001; Gerrig & Zimbardo, 2008; Triandis, 1975), auch wenn die Verhaltens-Komponente nicht unumstritten ist (Six & Eckes, 1996). Nach der Theory des „Planned Behavior“ (Mahat, 2008) ist die wesentliche Determinante für das Verhalten einer Person ihre Verhaltensabsicht. Diese wiederum besteht aus drei Dimensionen, nämlich der Haltung (in Bezug auf das eigene Verhalten), dem von dieser Person wahrgenommenen äußeren Druck (z. B. gesellschaftliche Erwartungen) sowie den wahrgenommenen Möglichkeiten, das eige-

ne Verhalten zu steuern. In einer von Buell, Gamel-McCormick & Hallam (1999) entwickelten Einstellungsskala wurde davon ausgegangen, dass die Wirksamkeit durch Erfolgserlebnisse positiv beeinflusst wird. Bandura (1997) nennt vier verschiedene Quellen, die die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person beeinflussen können (eigene Erfolgserlebnisse [experience of mastery], stellvertretende Erfahrung, verbale Ermutigung sowie emotionale Erregung). In anderen Ansätzen wurden grundlegende ethische Aspekte sowie allgemeine Vorstellungen zu guter Fachpraxis („Core Perspectives“; Stoiber et al., 1998, S. 109ff.) einbezogen, Darüber hinaus wurden Erwartungen über die Zielerreichung aufgenommen („Expected Outcomes“) sowie die Art und Weise, wie Lernumgebungen oder auch Interaktionen gestaltet werden („classroom practices“).

Auch wenn die bisherigen Studien zu Einstellungen überwiegend aus dem schulischen Kontext kommen, lassen sich für den Bereich der FBBE Erkenntnisse ableiten: Einstellungen zu Inklusion lassen sich demnach als einflussreiche Faktoren bezeichnen, die die Wahrnehmung von gegenwärtiger Praxis ebenso beeinflussen wie die Erwartungen an mögliche Wirkungen durch inklusive Praxis. Ob also theoretisch Erlerntes in der Aus- und Weiterbildung in einer inklusiven Pädagogik mündet, hängt nicht zuletzt davon ab, welche mehr oder weniger tief verwurzelten Grundeinstellungen, Befürchtungen, Widerstände oder Ängste vorhanden sind und von welcher Wirksamkeit des eigenen Handelns im pädagogischen Alltag ausgegangen werden kann. Dem Aspekt einer fachlich fundierten Reflexion der biografisch geprägten Grundeinstellungen zu Vielfalt und Inklusion sowie des konkreten alltäglichen Handelns, wie es beispielsweise im Prozessmodell der Kompetenzentwicklung als eigenständiger Schritt beschrieben wird (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a), kommt dabei eine entscheidende Rolle zu.

Die Einstellungen zu Inklusion können gemäß der Einstellungsforschung zusammenfassend also nicht nur als allgemeine, normative Ansprüche gesehen werden, sondern sind gleichermaßen auch Überzeugungen, selbst einen Beitrag zur Inklusion leisten zu können. Insofern ist anzunehmen, dass sich das eigene, über konkrete Alltagserfahrungen gespeiste Kompetenzzempfinden auf die grundlegende Einstellung zur Inklusion auswirkt, sofern diese Erfahrungen einer fachlich fundierten Reflexion zugeführt werden. Kompetenzzempfinden meint in diesem Zusammenhang in Rückbezug auf Schwarzer und Jerusalem (2002) die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen im Kontext der Inklusion aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können.

- 2) Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen unterscheiden sich nicht grundlegend von allgemeinen pädagogischen Kompetenzen, richten aber systematisch den Fokus auf Inklusion.

Für das Projekt *InkluKiT* gilt das vielfach rezipierte allgemeine Kompetenzmodell als grundlegende Orientierung für die Konzipierung und Anwendung der Fortbildungsmodule (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a). ‚Vielfalt und Inklusion‘ sind systematische Bezugspunkte einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Kompetenzfacetten ‚Haltung‘, ‚Wissen‘ und ‚Handeln‘. Die Weiterentwicklung inklusionsbezogener Handlungskompetenzen benötigt also konkrete Übungsfelder in der alltäglichen Praxis. Teammitglieder sollten vielfältige Möglichkeiten bekommen, persönliche Erfahrungen mit inklusiven Themen zu machen, um neue Aspekte von Inklusion kennenzulernen. Nach dem von Heimlich (2013) aufgeführten Mehrebenenmodell in Verbindung mit dem Kompetenzmodell der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a) können Kernbereiche der pädagogischen Arbeit in Richtung Vielfalt/Inklusion ausgerichtet werden, bspw.:

- mit Kindern alltagsintegrierte Angebote unter Berücksichtigung von Vielfalt und Inklusion zu gestalten;
- Entwicklungsgespräche mit Eltern ressourcenorientiert zu führen – auch im Hinblick auf die familialen und außerfamilialen Ressourcen;

- einen Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum der Kindertageseinrichtung zu bekommen und bei Bedarf andere Akteure zur Unterstützung der Kinder und ihrer Familien mit einzubeziehen;
- systematisch die eigene Haltung zu Inklusion in Bezug auf die biografischen Erfahrungen zu reflektieren, ebenso wie die pädagogische Arbeit mit Kindern unter Hinzuziehung von Fachwissen zu Inklusion zu reflektieren.

Diese beispielhafte Auflistung macht deutlich, dass inklusionsbezogene Handlungskompetenzen als Teil guter pädagogischer Praxis betrachtet werden können, es gleichzeitig jedoch einer ausdrücklichen und systematischen inklusiven Orientierung auf Leitungs- und Teambene bedarf, um die formulierten Ziele von Inklusion nicht aus dem Blick zu verlieren.

- 3) Die strukturellen und teambezogenen Rahmenbedingungen beeinflussen die Möglichkeiten einer inklusiv ausgerichteten Gestaltung des pädagogischen Alltags.

Inklusion ist ein mühsamer, langwieriger und fortwährender Prozess, der ein hohes Engagement der Fachkräfte erfordert. Unbefriedigende Rahmenbedingungen, ungünstige Strukturen und temporäre Schwierigkeiten wie Personalmangel und Fluktuation erschweren den Prozess und können zu Unzufriedenheit, Frustration oder auch Abkehr von dem Inklusionsgedanken führen. Insofern lässt sich theoretisch gut nachvollziehen, dass die pädagogische Performanz im Alltag stark von motivationalen, volitionalen und emotionalen Aspekten in den konkreten Situationen abhängt, wie es Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al. (2014a) für das Allgemeine Kompetenzmodell der Frühpädagogik beschrieben haben. Für die gesamte Entwicklung der Team- und Einrichtungsqualität ‚lohnt‘ sich der Weg in Richtung Inklusion nur, wenn er mit einem Mindestmaß an Zufriedenheit und nicht zu häufigem Überforderungserleben einhergeht. Eine Unzufriedenheit mit dem eigenen pädagogischen Alltag, eine fortwährend zu hohe Arbeitsbelastung oder -dichte, ungünstige Teamstrukturen und schlechte Personalentscheidungen können nach diesen Überlegungen auch die grundlegende Einstellung zu Inklusion negativ beeinflussen und insbesondere die Überzeugung, im eigenen Arbeitsfeld etwas bewirken zu können, mindern.

Selbst wenn das persönliche Zutun der einzelnen Fachkraft zur inklusiven Entwicklung der Einrichtung (noch) relativ gering ist, beispielsweise im Rahmen der Ausbildung oder Einarbeitungsphase, ist die Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der vorgefundenen Einrichtung ein ‚Motor‘, um sich im Sinne des inklusiven Gedankens zu engagieren. Auch hier sind gute Strukturen in Form hoher fachlicher Standards, wie sie für den frühpädagogischen Bereich formuliert wurden (vgl. z. B. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017; Viernickel et al., 2016 etc.) ausschlaggebend dafür, ob sich eine inklusiv orientierte Pädagogik im Kita-Alltag tatsächlich breitmachen kann. Dieses ‚Breitmachen‘ zeigt sich dann darin, dass inklusive Elemente jederzeit, für alle Beteiligten (Fachkräfte, Kinder, Eltern, Netzwerkpartner) und in allen Bereichen sichtbar werden und nicht (mehr) nur in „Schonräumen“ (Heimlich & Ueffing, 2020) vorhanden sind (z. B. besondere, isolierte Angebote für bestimmte Kinder), was ein Teil des inklusiven Prozesses sein kann, aber eben auch noch nicht dem eigentlichen Sinn von Inklusion entspricht.

Noch konkreter scheinen die Arbeitsstrukturen die inklusive Arbeit zu beeinflussen. Eine Einrichtung, die sich auf den Weg in Richtung inklusiver Pädagogik machen will, muss systematisch die Arbeitsorganisation des Alltags durchdenken und auf den Prüfstand stellen (Heimlich & Ueffing, 2020). Daraus lässt sich schließen, dass die alltägliche Zusammenarbeit im Team Einfluss auf eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik hat, ungünstige Strukturen und Abläufe allerdings ebenso den Prozess beeinträchtigen können.

Inklusion wird zusammenfassend im Programm *InkluKiT* als Prozess verstanden, der dann erfolgreich ist, wenn das gesamte pädagogische Konzept unter das Leitbild der Inklusion gestellt wird. Dies gelingt, wenn einerseits eine klare inklusive Ausrichtung des Trägers vor-

liegt, die mit entsprechenden Strukturen und Ressourcen gestützt wird, und andererseits eine kontinuierliche Entwicklungsarbeit von Team und Leitung in Richtung inklusiver Pädagogik geleistet wird, die als Teil der fortdauernden Qualitätsentwicklung begriffen wird. Eine inklusive pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien beweist sich in der alltäglichen Umsetzung also darin, wie Strukturen und Abläufe, Räume und Gruppenkonzepte, Interaktionen zu Kindern und zwischen Kindern gestaltet und in welcher Art und Weise mit Eltern zusammengearbeitet wird. Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Normen sind hierfür fachlich begründete und wertebezogene Handlungskompetenzen notwendig.

Als Ziel für *InkluKiT* kann demnach formuliert werden, die für inklusive Bildung erforderlichen Kompetenzen von Fachkräften und Teams zu identifizieren und ein wissenschaftlich begleitetes Fortbildungsprogramm zur Förderung von Inklusionskompetenz in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. *InkluKiT* ist geeignet, die pädagogischen, (fach-)didaktischen und diagnostischen Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen zu erweitern, um inklusiv ausgerichtete Lehr-Lernprozesse von Kindern zu fördern.

Für die wissenschaftliche Begleitung des Programms *InkluKiT* standen demnach folgende Fragestellungen im Vordergrund:

- Wie gestaltet sich inklusive Pädagogik in unterschiedlichen Settings und Teams?
- Welche Kompetenzen, Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen zeigen Fachkräfte in Bezug auf inklusive Settings? Welche Interaktionen sind zu beobachten und wie ist die Qualität zu bewerten?
- Wie stellt sich das Leitungshandeln bzw. die Leitungskompetenz typischerweise dar?
- Wie wird die Team- bzw. Arbeitssituation von den Fachkräften erlebt (Arbeitszufriedenheit/-erleben/-belastung)?
- Welche Kriterien für gute Fachpraxis lassen sich empirisch für inklusives Handeln ableiten?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Team-/Organisationsentwicklung einer inklusiven Kita – auf individueller wie auf Teamebene?
- Was muss ein Fortbildungsprogramm für eine erfolgreiche und praxisnahe Organisationsentwicklung zur inklusiv arbeitenden Kita beinhalten? Welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen müssen beachtet werden?
- Welche Veränderungen lassen sich bei der Umsetzung des Programms in Piloteinrichtungen auf der Ebene der Fachkräfte erfassen?

4 Systematik des Fortbildungsprogramms

Dörte Weltzien

Aus den vorherigen Kapiteln lassen sich im Hinblick auf die Entwicklung des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* zur Weiterentwicklung einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik in Kindertageseinrichtungen sechs zentrale Erkenntnisse zusammenfassen:

- Das Ziel einer inklusiven Pädagogik im gesamten Bildungsbereich und damit auch in Kindertageseinrichtungen ist nicht verhandelbar. Alle rechtlichen Grundlagen rücken das Recht auf Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und den Schutz vor Ausgrenzung und Diskriminierung ins Zentrum des Bildungsauftrags.
- Inklusion kann weder durch Gebote noch Appelle durchgesetzt werden, denn Inklusion wird geprägt durch das individuelle Erleben des Menschen, als Teil der Gemeinschaft geachtet und entsprechend wertschätzend behandelt zu werden. Dieses Erleben wird geprägt vom Verhalten anderer. Im Falle von Kindertageseinrichtungen vom Verhalten der pädagogischen Fachkräfte und der anderen Kinder (und mittelbar vom Verhalten der Eltern/Familie in der Interaktion mit anderen).
- Wenn ein inklusives Verständnis in die Kultur einer Einrichtung einmünden soll, ist es selbstverständlich, dass sich das gesamte Team mit wesentlichen Bestimmungs- und Wirkfaktoren von Inklusion auseinandersetzen muss. Idealerweise wird der Prozess als langfristig angelegte Qualitätsentwicklungsmaßnahme verstanden, die – unterstützt durch entsprechende Ressourcen trägerseits – nicht alle bisherigen Maßnahmen beiseiteschiebt, sondern sie auf das zentrale Ziel, die *Vision einer bedürfnisgerechten und fairen Bildungsinstitution für Kinder und ihre Familien* hin ausrichtet.
- Die Wege zu einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung können vielfältig sein. Zwar geht es im Kern immer um die Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenzen, wie sie im allgemeinen Kompetenzmodell der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a) beschrieben wurden. Das inklusive pädagogische Handeln wird jedoch durch persönliche (Selbst-)Erkenntnisse in dieser Auseinandersetzung und Weiterentwicklung bestimmt. Prozessbegleitende Fortbildungsangebote sind demnach individuell – zumindest auf Teamebene – auszurichten. Lehr-/Lernformate und -inhalte dürfen die Beteiligten weder über- noch unterfordern, wenn sie einen tatsächlichen Erkenntnisgewinn bringen sollen. Sie müssen vielmehr passgenau auf den Kompetenzkorridor im Team ausgerichtet sein, in dem sich die Fachkräfte in ihrer alltäglichen Zusammenarbeit bewegen.
- Die Auseinandersetzung mit inklusiven Themen ist herausfordernd und erfordert eine Vertrauensbasis, sowohl innerhalb des Teams als auch zu denjenigen, die die Teams begleiten. Es ist daher sinnvoll, eine Prozessbegleitung zur inklusiven Pädagogik als langfristige Unterstützung und nicht als ‚ad-hoc‘-Expertentum zu konzipieren. Das erfordert für die Prozessbegleitung eine offene Grundhaltung gegenüber den vielfältigen, teilweise überraschenden und durchaus nicht immer gradlinigen Lernprozessen in den Einrichtungen und ein hohes Maß an eigener Lernbereitschaft. Eine kontinuierliche Erweiterung des eigenen fachlichen Wissens und des Methodenrepertoires der Fortbildner*innen ist entsprechend der Prozesse und Anforderungen unumgänglich.
- Inklusives Denken und Handeln im institutionellen Kontext ist ohne die intensive Einbeziehung der vorgefundenen Strukturen, Räume, Abläufe, Normen und Regeln kaum denkbar. Diese einerseits als gegebenen Rahmen anzuerkennen, sie aber andererseits auch organisational und kulturell als veränderlich zu begreifen, macht eine wirkungsvolle Prozessbegleitung vor Ort sinnvoll. Die allgemeinen Dilemmata von Inklusion („identification dilemma“, „curriculum dilemma“ und „location dilemma“; Norwich, 2008) sind

in diesem Prozess zu spezifizieren und ganz konkret handlungspraktisch anzugehen. Nur wenn dieses gelingt, kann von einer nachhaltigen Unterstützung der Teams ausgegangen werden und nicht von einer (weiteren), durch Fortbilder*innen ins Team getragenen und durch gesellschaftliche Veränderungen erzeugten Erwartung an das Leistbare in Kindertageseinrichtungen.

Aus diesen fachlich-theoretischen Grundüberlegungen heraus wurde eine Systematik für das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* entwickelt, die durch das Ineinandergreifen von systematischen Analysen der Bedingungen und (Fortbildungs-)Bedarfe, Rückmelde- und Entscheidungsphasen sowie prozessbegleitenden Fortbildungsformaten gekennzeichnet ist. Der gesamte Prozess inklusive aller Evaluationsinstrumente ist für die beteiligten Teams vollständig transparent, insofern ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zum dialogischen Austausch und zur Reflexion. Gemeinsam wird auf der Expertise von Team und Leitung (Binnenperspektive) sowie auf der Expertise der wissenschaftlichen bzw. fachlichen Begleitung (Außenperspektive) ein passgenaues, teambezogenes Fortbildungsprogramm mit Themenschwerpunkten und Vertiefungsstufen entwickelt. Die Entscheidungsfindung für das jeweilige Fortbildungsprogramm stellt insofern hohe Anforderungen an die Selbsteinschätzung aller Beteiligten und verbindet die beteiligten Akteur*innen im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft.

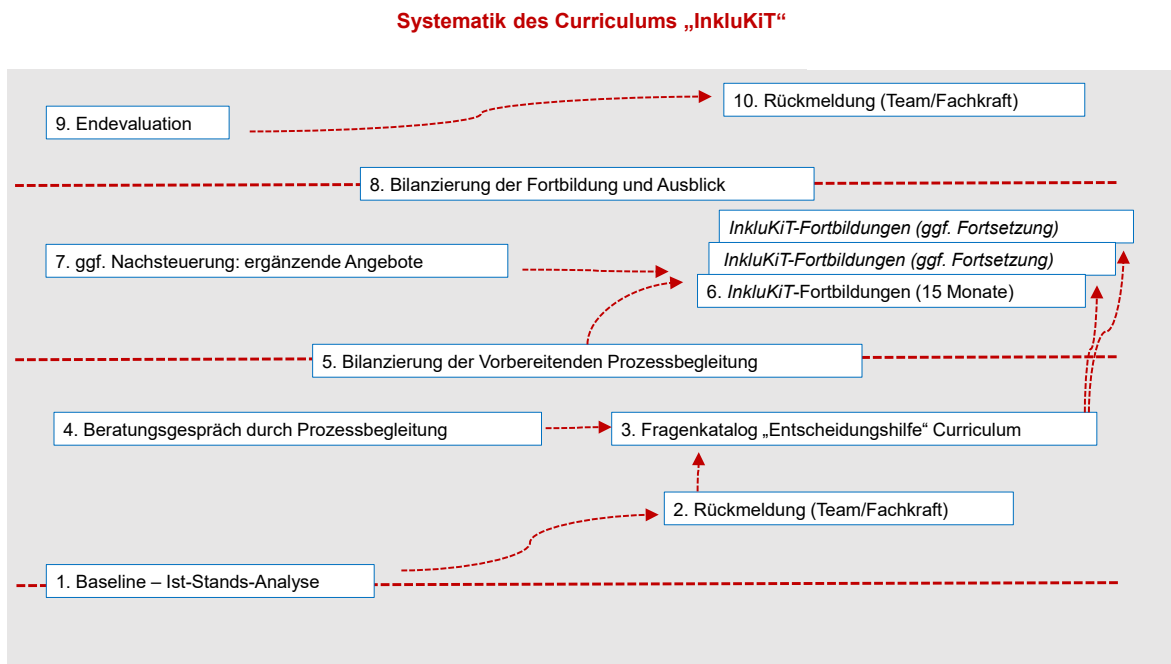


Abbildung 2. Systematik des Fortbildungsprogramms *InkluKiT*

Abbildung 2 veranschaulicht die Systematik des Fortbildungsprogramms *InkluKiT*. Ausgangspunkt des Zusammenwirkens von Kindertageseinrichtung und wissenschaftlicher Begleitung ist eine (1) Baseline-Erhebung zum Ist-Stand in der Einrichtung. In Form von zeitnahen Rückmeldungen (2) an die beteiligten Leitungen und Teams werden erste Impulse über Stärken/Ressourcen in den Teams, aber auch über Fortbildungsbedarfe gegeben. Mithilfe eines Fragenkatalogs zur Selbsteinschätzung über die Fortbildungsmodule/-themen als Entscheidungshilfe (3), mit dem sich Leitung und Team auseinandersetzen, wird in einem Beratungsgespräch durch die Prozessbegleitung (4) eine Entscheidung über die Modulwahl in den Fortbildungen über einen Zeitraum von 15 Monaten getroffen (6). Diese vorbereitende Prozessbegleitung wird (5) bilanziert und dient in späteren Phasen der Prozessbegleitung der Verlaufskontrolle bzw. der Nachsteuerung durch ergänzende Angebote (7), beispielsweise Vernetzungsaktivitäten, zusätzliche Angebote an Materialien/Bilderbüchern oder Metho-

den (z. B. Videografie). Am Ende der *IncluKiT*-Fortbildungen, die alle als Inhouse-Formate auf Teamebene konzipiert sind, erfolgt eine Bilanzierung seitens der beteiligten Leitungen/Teams (8). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wird analog zur Baseline-Erhebung eine umfangreiche Evaluation (9) zur Bewertung der Projektaktivitäten und -wirkungen durchgeführt. Zentrale, für die Einrichtung relevante Ergebnisse werden wiederum zeitnah zurückgemeldet (10) mit dem Ziel, die weitere Fortbildungsplanung empiriebasiert zu gestalten.

5 *InkluKiT*-Praxiseinrichtungen – Überblick zu Strukturmerkmalen

Sabrina Döther

(unter Mitarbeit von Maria Fuchs und Jessica Ferber)

Im Rahmen des Projekts wurden zwölf Kindertageseinrichtungen, davon sechs Einrichtungen aus Baden-Württemberg und sechs Einrichtungen aus Nordrhein-Westfalen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte für das Projekt *InkluKiT* ausgewählt wurden, über den Zeitraum von drei Jahren wissenschaftlich begleitet.

Die teilnehmenden Einrichtungen wurden zu Beginn des Projekts mittels eines ‚Steckbriefs‘ durch die Leitung gekennzeichnet. Hierbei zeigten sich ein differenziertes Bild hinsichtlich der Teamzusammensetzung sowie die Öffnung und Vernetzung der Einrichtungen im Sozialraum. Nach Auskunft der Leitungskräfte zum Einzugsgebiet in ihren Einrichtungen wurde eine sozio-ökonomisch recht breite Streuung deutlich. Auch räumlich gab es eine große Bandbreite, vom ländlich geprägten Umfeld bis hin zu innerstädtischen Quartieren mit Entwicklungsbedarf und teilweise hohem Problemdruck in der Elternschaft. Der Migrationsanteil bei den Kindern lag teilweise bei über 90%, die meisten Familien kamen dabei aus russischen, türkischen, englischen, polnischen, arabischen, vietnamesischen und französischen Sprachräumen.

Tabelle 1 fasst zentrale Merkmale der Einrichtungen hinsichtlich Trägerschaft, Anzahl der Kinder, Gruppenanzahl und Teamgröße (pädagogische Fachkräfte) zusammen. Die Anzahl der Fachkräfte variierte von zehn Fachkräften bei drei Gruppen bis hin zu 24 Fachkräften bei sechs Gruppen. In den fünf kirchlichen und vier städtischen Einrichtungen wurden 52 bis 110 Kinder betreut, in den Einrichtungen freier Trägerschaft waren es 55 bis 58 Kinder.

Tabelle 1

Strukturmerkmale der Einrichtungen im Projekt InkluKiT

Kita	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Ø
Träger	k	s	k	k	k	s	f	f	s	k	s	s	
Anzahl der Kinder	110	52	63	78	100	62	58	55	70	107	70	70	74.58
Anzahl der Gruppen	6	3	4	6	5	3	3	3	3	3	4	4	3.92
Anzahl der Fachkräfte	24	12	19	30	16	10	13	13	15	20	14	18	17

Anmerkungen. k=kirchlich, s=städtisch, f=freie Trägerschaft

In allen baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und in vier nordrhein-westfälischen Kindertageseinrichtungen war das Thema ‚Inklusion‘ zum Zeitpunkt t_0 im schriftlichen pädagogischen Konzept enthalten. In einer weiteren Einrichtung wurde das Konzept aktuell in Richtung ‚Inklusion‘ überarbeitet. Gemeinsam war den Einrichtungen, dass sie sich freiwillig für die Teilnahme am Projekt *InkluKiT* beworben hatten (hierfür war unter anderem eine von Leitung, Träger und Elternvertretung unterzeichnete Kooperationsvereinbarung erforderlich). Das bedeutet, dass – zumindest im unmittelbaren Vorfeld des Projektbeginns (bzw. der Baseline-Erhebung zum Zeitpunkt t_0) – eine Auseinandersetzung mit dem Thema

„Inklusion“ erfolgt war. In welcher Form „Inklusion“ jedoch konzeptionell festgeschrieben war und den pädagogischen Alltag prägte, war im Einrichtungsvergleich sehr unterschiedlich. In acht der zwölf Kindertageseinrichtungen waren Integrationsfachkräfte tätig. In acht Einrichtungen waren Sprachförderkräfte und in sechs Einrichtungen speziell ausgebildete Heilpädagog*innen beschäftigt. Zum Zeitpunkt t_1 waren in acht Kindertageseinrichtungen Integrationsfachkräfte, in neun Einrichtungen Sprachförderkräfte und in sechs Einrichtungen speziell ausgebildete Heilpädagog*innen tätig.

In den Steckbriefen und im Rahmen der Leitungsinterviews wurden zu Beginn des Projekts (t_0) weitere Kennzeichen der Einrichtungen erfasst. Hierbei zeigte sich unter anderem, welche Schwerpunkte die Einrichtungen zum Zeitpunkt t_0 in der pädagogischen Arbeit setzten (siehe Abbildung 3). Lediglich in zwei der teilnehmenden Einrichtungen wurden keine der hier dargestellten Schwerpunkte benannt. Aufgrund der Übersichtlichkeit wurden für die Abbildung lediglich jene Aspekte, die mit mindestens drei oder mehr Nennungen aufgeführt wurden, dargestellt. Weitere Schwerpunkte (mit geringeren Nennungen) waren z. B. Kreativität, Musik, Bewegung oder gemeinsames Forschen.

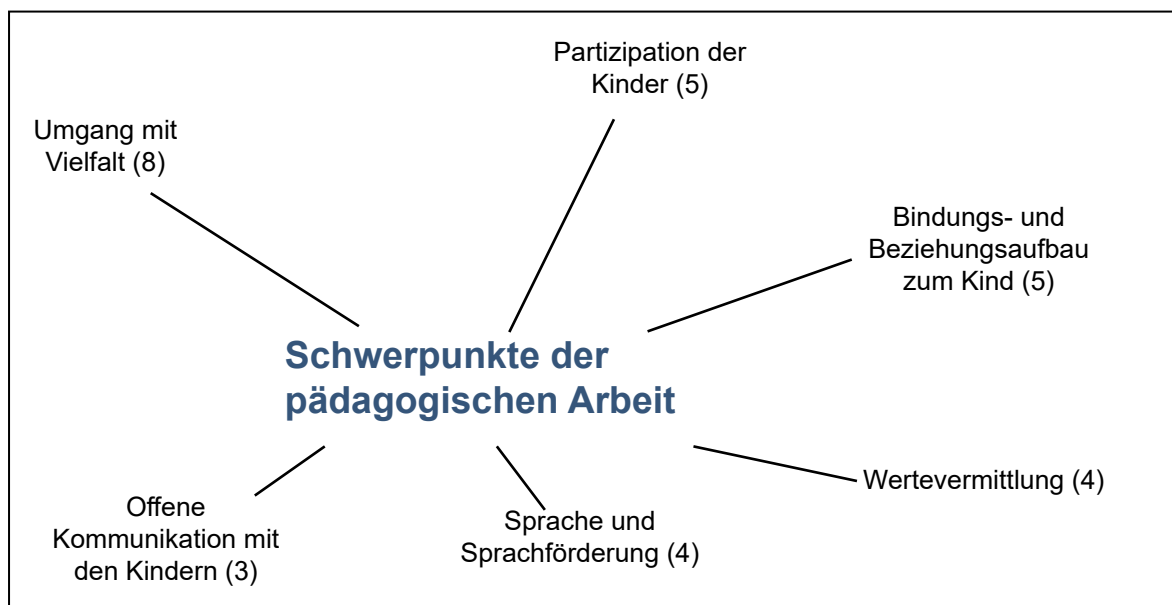


Abbildung 3. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit (t_0) (Häufigkeit der Nennungen ≥ 3 ; Mehrfachnennungen möglich)

Insgesamt zeigte sich zu Beginn des Projektes, dass alle zwölf teilnehmenden Einrichtungen eine hohe Motivation sowie ein großes Interesse an und eigene Bereitschaft zur Weiterentwicklung der inklusiven Praxis zeigten. Ebenfalls wurde in Gesprächen das große Interesse aller Einrichtungen an den Ergebnissen der Ist-Stands-Analyse in den Einrichtungen deutlich. Unterschiede zeigten sich dagegen in der Ausgangslage in den Einrichtungen, so wurden von den Leitungskräften verschiedene „zusätzliche Baustellen“, wie z. B. anstehende Leitungswechsel, geplante Umbaumaßnahmen oder Umstrukturierungen, benannt.

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Ausgangsbedingungen der teilnehmenden Einrichtungen sowohl hinsichtlich der standort- und trägerbezogenen Rahmenbedingungen als auch hinsichtlich der Qualitätsentwicklung sehr heterogen waren. Dies verdeutlichte bereits zu Beginn des Projekts die Notwendigkeit, das Fortbildungsprogramm *IncluKiT* zielgruppenspezifisch auf die Bedarfe und Wünsche jeder einzelnen Einrichtung passgenau auszurichten und hier auch noch einmal die Heterogenität der Teams bzw. die besonderen Anforderungen der alltäglichen Praxis zu berücksichtigen.

II

Bausteine des *IncluKiT*-Prozesses

1 Empirische Erfassung des Stands inkludierender Praxis

Dörte Weltzien, Sarah A. Söhnen, Christina Bücklein & Sabrina Döther

1.1 Einleitung

Die Ist-Stands-Analyse wurde mithilfe umfangreicher quantitativer und qualitativer Verfahren (mixed-method) durchgeführt. Abbildung 4 gibt einen Überblick über das Studiendesigns mit den einzelnen Bausteinen (z. B. ‚Baustein I: Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen‘) und der entsprechenden Ebene, auf der die Daten erhoben wurden (z. B. ‚Fachkräfte‘). In der letzten Spalte sind die jeweils eingesetzten Instrumente aufgeführt (z. B. ‚Skala zur Einschätzung der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag‘).

Forschungsdesign Wissenschaftliche Begleitung von 12 Kita-Teams in zwei Bundesländern (längsschnittliches ex-post-facto-Design)		
Baustein	Ebene (N = Stichprobe)	Instrumente
Baustein I: Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen	Fachkräfte (N = 150, Vollerhebung)	Schriftliche Befragung: Einstellung zu Inklusion, Zufriedenheit und Veränderung in/ mit der Umsetzung von Inklusion
Baustein II: Implizite Orientierungen	Team (N = 4*, theor. Sample)	Insgesamt 3* Gruppendiskussionen; Leitungen + FKs aus den Kitas (einrichtungübergreifend)
Baustein III: Interaktionsgestaltung	Fachkräfte (N = 36 FK bzw. N = 72 Sequenzen)	Videogestützte Beobachtung; Skala zur Einschätzung der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (N = 150)
Baustein IV: Leitungshandeln	Leitung (N = 12, Vollerhebung)	Leitfadengestützte Interviews mit den Einrichtungsleitungen
Baustein V: Arbeits erleben, -zufriedenheit, -belastung	Fachkräfte (N = 150, Vollerhebung)	Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag (REBE), Subskalen des Hamburger Burnout Inventars (HBI), 10-Tage-Protokoll zur Erfassung des Belastungserlebens

Abbildung 4. Forschungsdesign

In den folgenden Kapiteln II.1.2-0 werden die eingesetzten Instrumente vorgestellt. Sie wurden einerseits zur passgenauen Fortbildungsplanung *IncluKiT* benötigt (Kapitel II.2-5), andererseits wurden die Instrumente für die Evaluation (zwei Messzeitpunkte, Prä-/Post-Design) eingesetzt (vgl. Teil III und IV).

1.2 Baustein I: Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen

Zur Operationalisierung des Bausteins I *Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen* wurden in der schriftlichen Befragung (Vollerhebung auf Ebene der Fachkräfte zu zwei Zeitpunkten t_0 und t_1) folgende Instrumente (siehe Abbildung 4) eingesetzt:

Persönliche Einstellungen zum Thema Inklusion

Die Einstellung zum Thema Inklusion wurde mit dem Instrument *EInk – Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion* erhoben. Dieses zielt auf die standardisierte, schriftliche Erfassung von allgemeinen und kontextspezifischen Einstellungen von Fachkräften zu Inklusion in Kindertageseinrichtungen ab (Weltzien & Söhnen, 2019b). Da sich die *EInk* sowohl als Instrument zur Selbstreflexion für Teams als auch im Rahmen der Evaluationsforschung einsetzen lässt, kann sie wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der Variabilität sowohl innerhalb eines Teams als auch einrichtungsübergreifend liefern. Dies regt zur fachlich begründeten Auseinandersetzung mit Vielfalt und Inklusion in der pädagogischen Arbeit an und bietet Ansatzpunkte dafür, die Bedeutung von Einstellungen für das pädagogische Handeln im Alltag (Performanz) zu reflektieren sowie die (Weiter-)Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften zu unterstützen.

Subjektiv wahrgenommene Veränderungen in Bezug auf Inklusion

Subjektiv empfundene Veränderungen bezüglich des Themas ‚Inklusion‘ sind besonders hinsichtlich der Evaluation im Längsschnittdesign als relevant einzuschätzen. In diesem Sinne sind Vergleiche zwischen dem ersten (t_0) und zweiten Messzeitpunkt (t_1) – wie sie für *Inkl-KiT* durchgeführt wurden – möglich. Anhand von Veränderungen, die sich konkret auf den Erwerb neuer Wissensbestände und neuer Fertigkeiten beziehen, können Rückschlüsse auf den notwendigen Kompetenzbereich, wie sie im allgemeinen Kompetenzmodell beschrieben wurden (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a), gezogen werden. In Bezug auf die Beurteilung von Fortbildungsaktivitäten zur Inklusion (Inhouse-Fortbildungen, aber auch ergänzende Angebote oder Selbstlernprozesse) können weiterhin Rückschlüsse auf mögliche Erfolgsfaktoren für den Wissenserwerb gezogen werden (z. B. vorhandene Ressourcen oder Zeiträume).

Inklusionsbezogene Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis

Hinsichtlich der Projektziele kommen in der alltäglichen pädagogischen Praxis hervorgebrachte Handlungskompetenzen im Hinblick auf Inklusion eine besondere Bedeutung zu. Dieses pädagogische Handeln wird im allgemeinen Kompetenzmodell mit *Performanz* beschrieben (vgl. Abbildung 1, Kapitel I.2). So zeigt sich insbesondere in *der pädagogischen Arbeit* mit Kindern das (Selbst-)Verständnis von Inklusion in der Gestaltung von alltäglichen Abläufen und Interaktionen (vgl. hierzu bspw. Weltzien, 2014; Weltzien et al., 2017).

In der *Zusammenarbeit mit den Eltern* ist ein grundlegendes inklusives Verständnis ebenfalls erforderlich und zielt auf die Akzeptanz der Vielfalt von Lebensformen und Familien und ihre aktive Einbeziehung in die Zusammenarbeit ab. Entsprechend wertvoll sind Informationen und Angebote für Eltern zu den Themen ‚Vielfalt und Inklusion‘ ebenso wie zur individuellen kindlichen Entwicklung. Darüber hinaus können Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten wie auch – bei Bedarf – therapeutische Hilfen angeboten werden, um eine inklusive Pädagogik ressourcenorientiert voranzubringen (Böttinger & Fröhlich-Gildhoff, 2019; Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Rauh, et al., 2018; Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, Wünsche & Rönnau-Böse, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017; Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2017).

Weiterhin sind für das Ziel, die inklusiv ausgerichtete Pädagogik voranzubringen, Kompetenzen im Bereich ‚Vernetzung und Kooperation‘ erforderlich, um beispielsweise spezielle Angebote passgenau vermitteln zu können oder mit externen Anbietern in Form von Kooperationen zusammenzuarbeiten. Vernetzungs- und Kooperationskompetenzen gelten insbesondere auf Leitungsebene, aber auch im Rahmen spezialisierter Aufgabenteilungen im Team als Qualitätsmerkmal (z. B. Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Rauh et al., 2018; Fröh-

lich-Gildhoff, Rönnau-Böse, Tinius & Hoffer, 2014; Strohmmer, Mischo, Hendler & Wahl, 2012.²

Zudem sind die Selbst-Reflexion und der Erwerb neuer Wissensbestände hinsichtlich der Arbeit mit Kindern und Eltern, speziell vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Entwicklung, relevant im Rahmen der inklusionsbezogenen Kompetenzentwicklung (siehe Abbildung 1, Kompetenzmodell). Hierzu gehören die kindbezogenen Beobachtungen und Entwicklungsdokumentationen unter dem Aspekt von Vielfalt und Inklusion ebenso wie die Erweiterung von interkulturellen Kompetenzen (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014; Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2016; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013b, 2014).

Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung von Inklusion in der Einrichtung

Die Bewertung der eigenen Einrichtung in Bezug auf die Umsetzung und die Geschwindigkeit der Weiterentwicklung des Themas Inklusion aus subjektiver Sicht der Fachkräfte kann Hinweise auf (beginnende) Veränderungsprozesse liefern. Auch kann die Einschätzung eigener inklusionsbezogener Kompetenzen als Kontroll- oder Prädiktorvariable für weiterführende Analysen dienen.

Bedarfe/Wünsche in Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion

Die Abfrage von Bedarfen oder Wünschen kann auf der Fachkräfteebene wichtige Hinweise dafür liefern, auf welcher Ebene (Träger, externe Expert*innen, Prozessbegleitungen, Teamerweiterungen hinsichtlich ‚multiprofessionelles Team‘) die Fachkräfte besonderen Unterstützungsbedarf für ihre Einrichtung sehen bzw. ob sie spezielle Fortbildungen (inhouse/extern) wünschen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Auswertungen der persönlichen Einstellungen, der subjektiv wahrgenommenen Veränderungen in Bezug auf Inklusion sowie der Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung in der Einrichtung für die Fortbildungsplanung wichtige Hinweise für das Team insgesamt (Mittelwert) sowie die Varianz innerhalb der Teams liefern. Eine weiterführende Beschreibung des Ist-Stands in der Einrichtung ergibt sich durch den Einsatz von Skalen zu den inklusionsbezogenen Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis. Allerdings ist hierbei auf die Subjektivität der Einschätzungen hinzuweisen.

1.3 Baustein II: Implizite Orientierungen³

Die Klärung der eigenen, handlungsleitenden Werte sowie die Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Paradoxien müssen in der (Organisations-)Entwicklung hin zu einer inklusiven pädagogischen Alltagspraxis sowohl auf individueller als auch auf Teamebene geleistet werden. Die Handlungspraxis pädagogischer Fachkräfte speist sich neben dem (reflektierten) Erfahrungswissen und theoretischen Wissen auch aus der professionellen Haltung (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Nentwig-Gesemann et al. (2012) definieren den Begriff der professionellen Haltung wie folgt:

2 Siehe hierzu auch das Projekt „Individuelle kompetenzorientierte Feedbacks als Methode der Professionalisierungsbegleitung frühpädagogischer Fachkräfte“ (InkoFeed) an der EH Freiburg (Lorenzen, Limberger, Wirth, Strohmmer & Fröhlich-Gildhoff, 2020)

3 Teile dieses Kapitels sind eine gekürzte Fassung des Artikels von Bücklein & Weltzien (2019).

„(...) mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind also konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehung einbringen“ (ebd., S. 10).

Im Prozess hin zu einer inklusiven Alltagspraxis muss dieser handlungsleitende Rahmen reflexiv bearbeitet werden. Fachliche Kompetenzen sind

„in Lebensgeschichten tief verwurzelt ... und im Rahmen von längerfristigen Professionalisierungsprozessen einsozialisiert [...]. Beim Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz geht es immer auch um eine – biografische, selbstreflexive – Arbeit an der eigenen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 17).

Bezogen auf die inklusive Handlungspraxis und die sie leitenden Orientierungs- und Einstellungsmuster liegen derzeit erst wenige Erkenntnisse vor. Untersuchungen hierzu beziehen sich überwiegend auf die Einstellung zu einem spezifischen Heterogenitätsmerkmal, etwa Behinderung (u. a. Grönke & Sarimski, 2018) oder Fluchterfahrung (u. a. Hoeft, Abendroth, Piossek & Albers, 2018; Wertfein & Lorenz, 2016). Auch Alltagstheorien zu Inklusion von pädagogischen Fachkräften weisen eine überwiegend zielgruppenspezifische Definition von Inklusion auf; der Fokus liegt dabei auf dem einzelnen Kind (Knauf & Graffe, 2016). Der Prozess der Realisierung einer inklusiven Alltagspraxis kann mit der Auseinandersetzung eines Teams mit den pädagogischen Orientierungen und Leitbildern in Zusammenhang gebracht werden. Viernickel et al. (2013) stellten in ihrer Untersuchung „Schlüssel zu guter Bildung“ auf der Basis zahlreicher Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften fest, dass sich diese häufig in einem Umsetzungsdilemma zwischen hohen fachlichen Ansprüchen und unzureichenden Rahmenbedingungen befinden. Mit dieser Diskrepanz gehen die Fachkräfte unterschiedlich um. Die Autor*innen identifizierten drei typische Teamkonstellationen, die mit dem Umgang mit jenem Umsetzungsdilemma in Zusammenhang gebracht werden können. Am günstigsten ist die Konstellation eines ‚wertekernbasierten‘ Teamtypus, dessen pädagogisches Handeln sich auf einem kollektiv im Team geteilten pädagogischen Wertekern begründet und sich daran ausrichtet, diese Grundorientierungen in gelebte Praxis zu überführen. Die Untersuchung legt nahe, dass Teams leichter mit Herausforderungen und Widersprüchen, die eine Realisierung von Inklusion mit sich bringt, umgehen können, wenn sie sich kontinuierlich und diskursiv mit den handlungsleitenden Werten auseinandersetzen. Auf diese Weise scheint es leichter zu fallen, die mit Inklusion verbundenen Anforderungen jeweils mit der eigenen inklusiven Grundorientierung in Verbindung zu bringen (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2018a, S. 23). Die Entwicklung hin zu einer inklusiven Einrichtung ist eng mit der Personalentwicklung und der Entwicklung kooperativer Netzwerke verbunden (Werding & Schinnenburg, 2016). Den Leiter*innen von Kindertageseinrichtungen kommt in der Steuerung dieser Prozesse eine Schlüsselposition zu, indem sie einerseits dafür verantwortlich sind, pädagogische Ziele und Visionen aufzuzeigen, zu setzen und einzufordern, und sie andererseits gleichzeitig die Personalführung und -entwicklung steuern (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2018a). Aus den bisherigen Befunden geht hervor, dass die Herausforderungen, die eine inklusive pädagogische Alltagspraxis mit sich bringt, sowohl auf individueller als auch auf Teamebene betrachtet werden müssen. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei die (erweiterte) Leitung einer Einrichtung ein, die den Diskurs in ihrem Team anstoßen, leiten und letztlich in eine inklusive Handlungspraxis führen sollte. Bezogen auf die inklusive Handlungspraxis und die ihr zugrunde liegenden Orientierungs- und Einstellungsmuster liegen derzeit allerdings erst wenige Erkenntnisse vor. Daher wurden im Rahmen der Erhebungen zu zwei Zeitpunkten Gruppendiskussionen mit Leitungskräften (oder den erweiterten Leitungsteams) durchgeführt (vgl. Abbildung 4). Die konkrete Entwicklung der Instrumente, bzw. in diesem Fall der

Leitfäden und Fallvignetten, deren Anwendung im Projekt sowie die daraus resultierenden Ergebnisse werden in Kapitel III.4 vorgestellt.

1.4 Baustein III: Interaktionsgestaltung⁴

Wird Interaktionsqualität allgemein als die Kompetenz verstanden, kindliches Verhalten feinfühlig zu interpretieren und das eigene Verhalten als sensitives Antwortverhalten darauf auszurichten, sind die Verstehensleistungen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die kindlichen Verhaltensäußerungen wichtige Kompetenzen. Bei Missverständnissen oder Störungen ist eine fachlich begründete Reflexion angemessen, die eine interaktive Abstimmung und eine beziehungsvolle, kongruente Anerkennung von Eigenständigkeit und Verschiedenheit zulässt. Insofern lässt sich die Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag unmittelbar mit dem Kompetenzmodell der Frühpädagogik (vgl. Kapitel I.2; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a) in Verbindung bringen.

Mit der (Weiter-)Entwicklung von Instrumenten zur Einschätzung interaktionsbezogener Handlungskompetenzen wird die Möglichkeit gesehen, systematische Zusammenhänge zwischen Einflussfaktoren und der tatsächlichen Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Praxisalltag zu finden. Methodengestützt können Alltagssituationen systematisch und kriteriengeleitet analysiert werden. Im Rahmen der empirischen Erfassung des Stands inkludierender Praxis wurde die Interaktionsgestaltung mithilfe von zwei Instrumenten erfasst:

Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (videogestützte Fremdeinschätzung)

Das Instrument GInA-E (Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag, Weltzien et al., 2017) umfasst drei Subskalen mit insgesamt 22 Items auf einer 7-stufigen Likert-Skala von 1 = geringste Ausprägung bis 7 = höchste Ausprägung:

- Skala 1 (,Beziehung gestalten‘, 11 Items)
- Skala 2 (,Denken und Handeln anregen‘, 7 Items)
- Skala 3 (,Sprechen und Sprache anregen‘, 4 Items)

Hinweise zu den theoretischen Konstrukten der Skalen, zur Anwendung im Projekt *InkluKiT* und Ergebnisse der Evaluation finden sich in Kapitel III.5.

Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (Selbstauskunft)

Die Einschätzung der wahrgenommenen Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag durch die Fachkräfte (Selbstauskunft) kann Hinweise auf mögliche Gelingens- oder Hemmfaktoren im Hinblick auf inklusiv ausgerichtetes Handeln liefern. In Form eines Fragebogens wurde in Anlehnung an das GInA-Instrument (Weltzien et al., 2017) erstmals ein solches Konzept zur Selbsteinschätzung der Interaktionsqualität im eigenen pädagogischen Alltag eingesetzt (vgl. ausführlich Weltzien & Söhnen, 2019a sowie Kapitel III.5).

Mit dem Einsatz der beiden Instrumente zur videogestützten Fremdeinschätzung sowie zur Selbsteinschätzung (Selbstauskunft) sollte einerseits eine Datengrundlage für Querschnittsanalysen generiert werden, zum anderen sollten auch Prä-/Post-Analysen nach Abschluss von Interventionen (z. B. Weiterbildungen zum Thema *Interaktionsgestaltung*) ermöglicht werden (Weltzien & Söhnen, 2019b). Die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungen kann Aufschluss über Wahrnehmungsfallen im Alltag geben (vgl. hierzu Kapi-

4 Das Kapitel stellt eine gekürzte Fassung des im Rahmen des Projekts *InkluKiT* veröffentlichten Perspektivenartikels von Weltzien und Söhnen (2019a) dar.

tel III.5). Die Ergebnisse der videogestützten Fremdeinschätzung mittels GInA wurden auch für Reflexionsgespräche mit den teilnehmenden Fachkräften sowie für eine Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten auf der Teamebene genutzt (vgl. Kapitel II.4.4). Zu betonen ist hierbei, dass es bei der Auseinandersetzung mit Interaktionen im Projekt *InkluKiT* und auf Grundlage des GInA-Instruments nicht um ein Kommunikationstraining oder gar um eine Normierung von Verhaltensweisen geht, sondern darum, die Wahrnehmung auf das eigene Verhalten im Wechselspiel mit den beteiligten Kindern zu schärfen und einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich zu machen.

1.5 Baustein IV: Leitungshandeln⁵

Die Leitung einer Kindertageseinrichtung hat nicht nur starken Einfluss auf die Qualität einer Einrichtung (Strehmel, 2015; Viernickel et al., 2013), sondern nimmt gerade in der Organisationsentwicklung eine tragende Rolle ein (Strehmel & Ulber, 2020a). Jedoch fehlt – trotz der breit geführten Professionalisierungsdebatte im Bereich der Frühpädagogik – an vielen Stellen immer noch eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Position bzw. dem Handeln der Leitung von Kindertageseinrichtungen (Bock-Famulla, Strunz & Löhle, 2017). Durch die ständig wachsenden Anforderungen an Kindertageseinrichtungen steigen die Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen. Es gehört zum Alltag einer Einrichtung, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln, um so den erforderlichen Standards gerecht zu werden. Um diese Veränderungen positiv begleiten und unterstützen zu können, erfordert es vor allem von der Einrichtungsleitung vielfältige Kenntnisse und Kompetenzen (Strehmel & Ulber, 2014). Vor dem Hintergrund des inklusionsbezogenen Fachdiskurses und dem breiten Verständnis von Vielfalt und Diversität werden entsprechende Erwartungen an pädagogische Teams gestellt. Hierzu gehört die Wertschätzung für die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihrer Familien und die Berücksichtigung von individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen in der pädagogischen Praxis (Heimlich, 2013; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013a). Da Leitungskräften in Organisationsentwicklungsprozessen im Kontext von Inklusion eine große Bedeutung zukommt (Heimlich, 2013; Heimlich & Ueffing, 2020; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2016; Schelle, 2017a; Strehmel, 2015; Strehmel & Ulber, 2020b; Viernickel et al., 2013; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013a), wurden im Projekt *InkluKiT* sowohl im Rahmen der Baseline-Erhebung zur Ist-Stands-Analyse (t_0) als auch zum Abschluss des Projekts (t_1) leitfadengestützte Interviews mit allen Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen geführt. Zusätzlich zu den Instrumenten auf Ebene der Fachkräfte und den handlungsleitenden Orientierungen (Gruppendiskussionen) wurde die Leitungsperspektive mittels leitfadengestützter Interviews systematisch erhoben.

Mit der Leitungsperspektive wurden für das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* wichtige zusätzliche Informationen, z. B. Einschätzungen zu den Entwicklungen von Rahmenbedingungen, Team-/Qualitätsentwicklungsprozessen und zukünftigen Perspektiven gewonnen. Ergänzend zu den Leitungsinterviews wurden mittels Leitungsfragebogen Strukturmerkmale der Einrichtung (Teamstruktur oder Funktionen innerhalb des Teams) und Angaben zur Konzeption und Einarbeitung erhoben. Diese Informationen flossen sowohl in die Prozessbegleitung der Teams als auch in die Evaluation des Gesamtvorhabens ein.

Zum Zeitpunkt t_1 wurden die im Rahmen von *InkluKiT* durchgeführten Fortbildungsmodule aus Leitungsperspektive bewertet sowie zukünftige Bedarfe zu inklusionsbezogenen Themen und Fortbildungen formuliert (vgl. Kapitel III.6). Die Leitfäden, deren Anwendung im Projekt sowie die daraus resultierenden Ergebnisse werden im Kapitel III.6 vorgestellt.

5 Das Kapitel stellt eine gekürzte Fassung des im Rahmen des Projekts *InkluKiT* verfassten Artikels von Döther & Weltzien (2019) dar.

1.6 Baustein V: Arbeitserleben, -zufriedenheit, -belastung

Psychologische Dimensionen der Arbeit wie das Erleben, die Zufriedenheit und die subjektiv wahrgenommene Beanspruchung durch arbeitsbedingte Belastungen wurden in dem Projekt *InkluKiT* anhand von drei Instrumenten operationalisiert. Der Erhebung latenter Konstrukte von Arbeitserleben, -zufriedenheit und -belastung liegt die Annahme zugrunde, dass diese möglicherweise eine moderierende Wirkung auf die inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen im Alltag haben können (vgl. hierzu auch Ausführungen zum Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2011, sowie 2014a). Auch scheint das Aneignen neuen Wissens nicht unabhängig davon zu sein, unter welchen Rahmenbedingungen die Arbeit ausgeübt wird und wie das subjektive Erleben ist (Mischo, Wahl, Strohmer & Wolf, 2014; Strohmer & Mischo, 2016; Strohmer, Weltzien & Fröhlich-Gildhoff, 2016; Viernickel et al., 2013).

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag (REBE; Viernickel & Weßels, 2014)

„Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag“ ist ein Instrument, mit dem in sechs Teilbereichen des Arbeitsumfelds und der Arbeitsbedingungen der Umfang und die Stärke möglicher Belastungen und Ressourcen im Kita-Alltag mit jeweils sechs Fragen erfasst werden können. Es soll damit eine systematische, gut verständliche und leicht anwendbare Grundlage für ein umfassendes Teamgespräch und weitere Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen bieten und einen Beitrag zur Weiterentwicklung des professionellen Umfelds in Kindertageseinrichtungen leisten (Viernickel & Weßels, 2014, S. 23).

Die Erfassung von Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz ermöglicht die Analyse potenzieller Variablen zur Einschätzung der inklusionsorientierten Praktiken bzw. der Umsetzung von Fortbildungsinhalten.

Hamburger Burnout-Inventar (HBI; Burisch, 2007)

Der Fragebogen erfasst 10 verschiedene Merkmale, die valide Aussagen zu einem Burnout-Risiko ermöglichen, darunter das Merkmal *Emotionale Erschöpfung (EE): Gefühle von Überlastung* sowie das Merkmal *Erschöpfung als Folge der Arbeit und Leistungsunzufriedenheit (LUZ): Mangel an Zufriedenheit und Stolz auf die eigene Arbeit und Leistung*. Im Rahmen des Projekts *InkluKiT* wurden diese beiden Merkmale fokussiert, unter der Annahme, dass sie sich auf die Umsetzung von Inklusion negativ bzw. positiv auswirken könnten.

Kombination einer Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen (Lorenzen, 2015, 2021)

Im Rahmen der Arbeiten von Lorenzen (Lorenzen, 2015, 2021) wurden zwei Instrumente entwickelt, um die Strukturqualität in Verbindung mit dem täglichen Arbeits- und Belastungserleben von pädagogischen Fachkräften in Gruppen von Kindertageseinrichtungen in standardisierter Form zu erfassen. Mittels der Skala zur Selbsteinschätzung („Einschätzskala“) können die pädagogischen Fachkräfte über einen Zeitraum von zehn Werktagen anhand verschiedener Merkmale die Arbeitsbedingungen (u. a. Raumverhältnisse, Zusammenarbeit im Team) sowie das persönliche Arbeits- und Belastungsempfinden (u. a. körperliche und psychische Beanspruchung, Ideenverwirklichung) pro Tag subjektiv einschätzen. Daneben enthält die Einschätzskala eine zusammenfassende Angabe zum Belastungsniveau des Arbeitstages sowie offene Fragen zu den Vorkommnissen am Tag (besondere Ereignisse, hilfreiche/hemmende Faktoren am Tag). Mithilfe des „Protokolls“ werden für jeden der zehn Werktage gleichzeitig die strukturellen Rahmenbedingungen in den Gruppen der pädago-

gischen Fachkräfte erfasst. Das Protokoll enthält u. a. Angaben zur Anwesenheit von Fachkräften und Kindern zu verschiedenen Tageszeiten sowie zur Wahrnehmung der Pausen und Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit.

Im Projekt *IncluKiT* wurden die Instrumente eingesetzt, um in besonders differenzierter Weise alltägliche Belastungsfaktoren auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Die strukturierten, schriftlichen Befragungsinstrumente eignen sich sowohl für Prä-/Post-Vergleiche als auch als Reflexionsinstrumente für die pädagogischen Fachkräfte (siehe Kapitel II.2). Die konkrete Entwicklung der Instrumente, deren Anwendung im Projekt sowie die Evaluationsergebnisse werden im Kapitel III.7 vorgestellt.

2 Feedbackschleife/Rückmeldephase zum Ist-Stand

Sabrina Döther & Sarah A. Söhnen

2.1 Hintergrund und Zielsetzung

Ein besonderes Merkmal des Projekts *IncluKiT* ist die kontinuierliche Feedback-Kultur, die mit den Einrichtungen gepflegt wird. So konnten die Einrichtungen Rückmeldungen zu ihren (einrichtungsbezogenen) Evaluationsergebnissen aus der Basiserhebung (t_0) in unterschiedlicher Form erhalten, beispielsweise in Form von Präsentationen in Teamsitzungen oder auf Leitungsebene. Damit konnten bereits erste Impulse zur Qualitätsentwicklung gegeben und die Reflexion der inklusionsbezogenen Haltung angestoßen werden. Durch diese Form der engen Verknüpfung von wissenschaftlicher Begleitung und fachlichem Transfer über eine sogenannte ‚vorbereitende Prozessbegleitung‘ wurden die Teams kontinuierlich am Projektverlauf beteiligt. Des Weiteren wurden durch diese vorbereitende Prozessbegleitung erste Impulse zur Weiterentwicklung gegeben, an die sich im weiteren Verlauf die entwickelten Fortbildungsmodule und die Prozessbegleitung durch geschulte Referent*innen anschlossen.

2.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

Aus der Vielzahl der Erhebungsmethoden wurden diejenigen ausgewählt, welche einen Beitrag zur partizipativen Forschung leisten und Reflexionen im Team anregen können. Das REBE-Instrument (Viernickel & Weßels, 2014) und die Kombination aus Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen (Lorenzen, 2015, 2021) stellten sich als besonders praxisnah heraus. Auch wurden diese Instrumente bereits in anderen Studien eingesetzt, womit Vergleichsdaten vorlagen, welche ebenfalls in die Rückmeldungen integriert wurden (siehe Kapitel II.1.6). Als Teil der vorbereitenden Prozessbegleitung erhielten die Einrichtungen (auf Wunsch) verschiedene Dokumente, in denen einrichtungsspezifische Evaluationsergebnisse dargestellt wurden.

Neben diesen Ergebnissen aus der Ersterhebung hatten zudem die Fachkräfte, die sich im Rahmen der Erhebung zur Videografie in ihrem Alltag (GInA) bereit erklärt hatten, die Möglichkeit, Reflexionsgespräche mit geschulten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Evaluationsteams zu führen.

REBE

Neben der Anzahl der Ressourcen und Belastungen pro Merkmalsgruppe (und im Vergleich zu den STEGE-Befunden), erhielten die Einrichtungen zu jedem Einzelitem die Ergebnisse für ihr Team, um damit zum Zeitpunkt t_0 ein differenziertes Feedback zu bekommen. Mit den Rückmeldungen sollte den Fachkräften die Möglichkeit gegeben werden, ihre Wahrnehmung einerseits aktiv in Bezug auf bereits vorhandene Ressourcen in der Kindertageseinrichtung zu reflektieren, andererseits möglicherweise vorhandene Belastungen als Chancen für Veränderung, beispielsweise als Grundlage für künftige Organisations- und Entwicklungsmaßnahmen, zu nutzen (vgl. hierzu auch Viernickel & Weßels, 2014).

Kombination einer Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen

Die Rückmeldungen zur Einschätzskala und den Protokollen (Lorenzen, 2015, 2021) wurden folgendermaßen gestaltet: Die Einrichtungen erhielten zum einen eine umfangreiche Übersicht über die Ergebnisse auf Einzelitemebene mit Fokus auf geringe, mittlere und hohe Ausprägungen der entsprechenden Merkmale. Zum anderen wurden Präsentationen erstellt, die in verständlicher und praxisnaher Weise die Informationen über die subjektive Wahrnehmung der Rahmenbedingungen, der individuellen Einschätzung des Arbeits- und Belastungserlebens sowie die Belastungskurve der Einrichtung zusammenfassten.

Reflexionsgespräche zur Videografie (GInA)

Allen Fachkräften, die sich für videogestützte Beobachtungen ihrer Alltagsgestaltung bereit erklärten, wurden anschließend Reflexionsgespräche angeboten. Diese Reflexionsgespräche wurden durch geschulte Mitarbeiter*innen des Evaluationsteams durchgeführt. Es wurde jeweils eine Filmszene pro Fachkraft ausgewählt und anhand der 22 GInA-Merkmale analysiert. Die Gespräche dienten dazu, die Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung von Interaktion und Beziehung in einem inklusiv ausgerichteten pädagogischen Alltag zu stärken (vgl. hierzu Weltzien et al., 2018).

2.3 Anwendung im Projekt

Rückmeldungen zum REBE-Fragebogen und der Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und des Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen

Die Rückmeldung zu diesen beiden Erhebungsinstrumenten erfolgte im Rahmen von Teamsitzungen als vorbereitende Prozessbegleitung oder auf Wunsch als Einzelgespräch mit der Leitungskraft, wenn z. B. eine gemeinsame Teamsitzung zeitnah nicht möglich war.

Die Ergebnisse aus den Fragebögen (t_0) wurden für die Einrichtungen aufbereitet, sodass diese in Präsentationen durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Projekts vorgestellt werden konnten. In den Präsentationen wurden die jeweils relevantesten einrichtungsspezifischen Evaluationsergebnisse dargestellt. Um zu veranschaulichen, wie dies für die Einrichtungen umgesetzt wurde, werden im Folgenden Auszüge einer Präsentation exemplarisch vorgestellt. Begonnen wurden die Präsentationen mit einer Rückschau auf die Fragestellungen in der schriftlichen Befragung, damit sich die Fachkräfte dies wieder in Erinnerung rufen konnten. Damit die Einrichtungen die eigenen Ergebnisse besser einordnen konnten, wurden andere Studien, in denen ebenfalls der REBE-Fragebogen eingesetzt wurde, herangezogen (siehe Abbildung 5 und Abbildung 6).

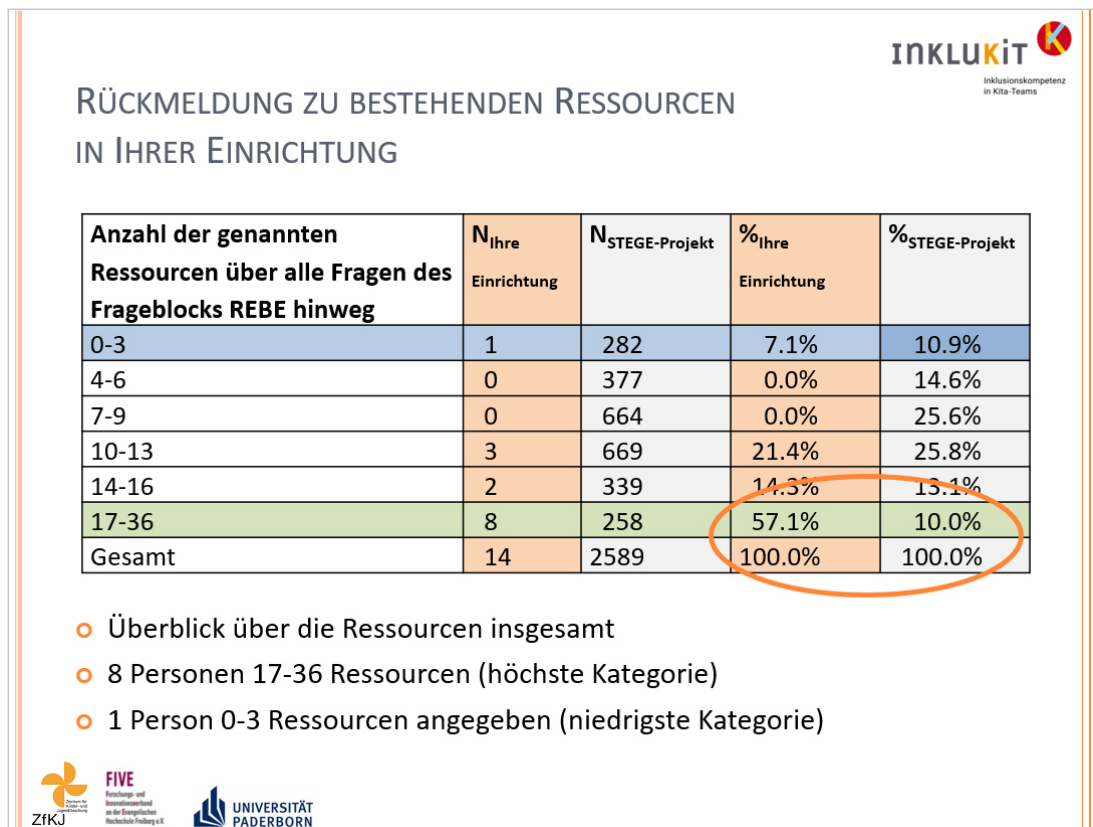


Abbildung 5. Auszug schriftliche Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – Ressourcen; Vergleich mit Daten der STEGE-Studie, Viernickel & Voss, 2012)

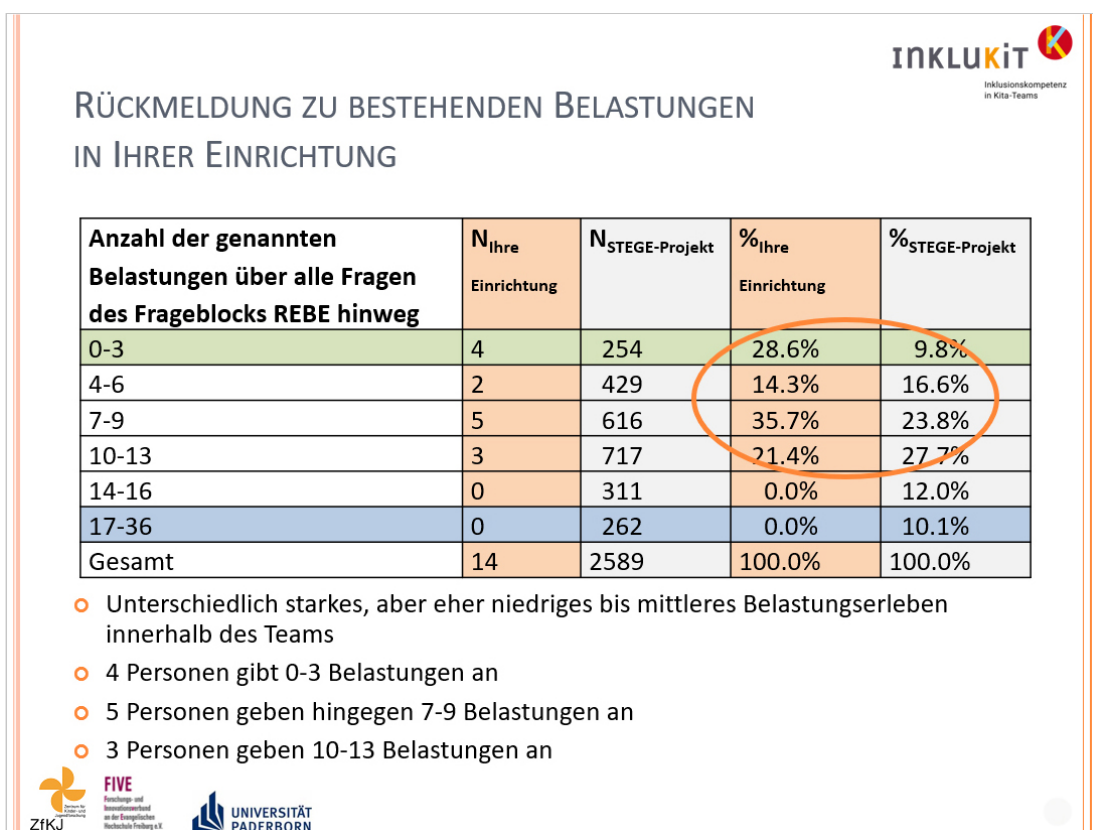




Abbildung 6. Auszug schriftliche Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – Belastungen; Vergleich mit Daten der STEGE-Studie, Viernickel & Voss, 2012)

Nachfolgend werden die Einzelergebnisse der Einrichtungen vorgestellt. In den Präsentationen wurde dabei jeweils veranschaulicht, welche Fragen bzw. Themen besonders häufig als Belastungen oder Ressourcen wahrgenommen wurden. Auch wurden Aspekte herausgearbeitet, in denen sich die Wahrnehmungen im Team stark unterschieden (siehe Abbildung 7 und Abbildung 8).




Häufige Belastungen im Team:


- Lauter Arbeitsplatz (☑ 12 / ☒ 2)
 - Belastung: 11 / Ressource: 1
- Häufige Unterbrechungen (☑ 10 / ☒ 4)
 - Belastung: 10 / Ressource: 2
- Viele Anforderungen gleichzeitig (☑ 13 / ☒ 1)
 - Belastung: 12 / Ressource: 0
- Angemessenes Gehalt (☑ 4 / ☒ 10)
 - Belastung: 4 / Ressource: 2




Unterschiedliche Wahrnehmung im Team:

- Guter Personalschlüssel (☑ 10 / ☒ 4)
 - Belastung: 4 / Ressource: 5
- Ausreichend Zeit für Kinder (☑ 11 / ☒ 3)
 - Belastung: 2 / Ressource: 9
- Ausreichend Zeit für Pausen (☑ 12 / ☒ 2)
 - Belastung: 2 / Ressource: 9





FIVE
Forschungs- und
Innovationsverbund
an der Evangelischen
Hochschule Proberg e.V.



**UNIVERSITÄT
PADERBORN**

Abbildung 7. Auszug schriftliche Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – einrichtungsspezifische Belastungen/unterschiedliche Wahrnehmung)



Häufige Ressourcen im Team:

- Team (**alle** Fragen)
Beispiel: Stärken im Team werden genutzt (✓ 14 / ✗ 0)
 - Ressourcen: 14 / Belastung: 0
- Leitung (**alle** Fragen)
Beispiel: Auf Leitung verlassen können (✓ 14 / ✗ 0)
 - Ressourcen: 13 / Belastung: 0
- Anerkennung (**alle** Fragen)
Beispiel: Bestätigung durch die Kinder (✓ 14 / ✗ 0)
 - Ressourcen: 12 / Belastung: 0
- Tätigkeit abwechslungsreich (✓ 13 / ✗ 1)
 - Ressourcen: 12 / Belastung: 0
- Unterstützung bei beruflicher Weiterbildung (✓ 13 / ✗ 1)
 - Ressourcen: 11 / Belastung: 0
- Dienstplangestaltung (✓ 12 / ✗ 2)
 - Ressourcen: 10 / Belastung: 1
- Arbeit selbstständig planen (✓ 13 / ✗ 1)
 - Ressourcen: 9 / Belastung: 1
-









Abbildung 8. Auszug Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – einrichtungsspezifische Ressourcen)

Auf dieser Grundlage wurde eine Diskussion auf Teamebene angeregt – moderiert durch die Prozessbegleitung. Diese Gespräche wurden vonseiten der Teams als sehr anregend, überraschend und wertschätzend bewertet. Aspekte, in denen eine hohe Ressourcenwahrnehmung im Team bestand, z. B. bezogen auf die Zusammenarbeit im Team oder die Anerkennung der eigenen Arbeit (von Kindern, Eltern, Team, ...) wurden in den Gesprächen ebenso thematisiert wie Themen, in denen eher Belastungen oder auch unterschiedliche Wahrnehmungen bestanden. Anschließend wurden Ideen entwickelt, an welchen ‚Stellschrauben‘ etwas geändert werden könnte. Zusätzlich zu den ausgewählten Ergebnissen in den Präsentationen erhielten die Teams eine ausführliche schriftliche Rückmeldung mit allen einrichtungsspezifischen Ergebnissen (ein exemplarischer Auszug siehe Abbildung 9).

Auszug: Rückmeldung zu bestehenden Ressourcen und Belastungen in Ihrer Einrichtung

	Trifft zu?		Häufigkeit der Angabe		NEGATIV Belastung, Stress			NEUTRAL (0)			POSITIV Ressource, Kraftquelle			
			n	%	sehr stark	stark	mäßig	3	2	1	mäßig	stark	sehr stark	
	Ja	Nein												
Finanzielle und räumliche Bedingungen														
1. Mein Arbeitsplatz ist laut. (n=14)	Ja	12	85.7%											
	Nein	2	14.3%				2	4	6	1	1	0	0	0
Interpretation: 12 von insgesamt 14 Personen, die in Ihrer Einrichtung an der Befragung teilgenommen haben, empfinden ihren Arbeitsplatz als „laut“. Für 2 Personen stellt dies eine Belastung bzw. einen Stressor mit sehr starker (n=4) Intensität dar. Eine Person empfindet die Lautstärke als Ressource bzw. Kraftquelle mit einer Intensität von mäßig (=1).														
Arbeitsrhythmus und -dichte														
7. Wir haben ausreichend Zeit für die Kinder. (n=14)	Ja	11	78.6%											
	Nein	3	21.4%				0	1	1	1	4	5	2	2
Interpretation: 78,6% der Teilnehmer*innen sind der Meinung, dass ihnen ausreichend Zeit für die Kinder zur Verfügung steht. Für die meisten Personen, die auf diese Frage geantwortet haben, stellt dies eine Ressource dar (n=11).														
Zusammenarbeit im Team														
14. Wir nutzen die Stärken aller im Team und suchen nach gemeinsamen Lösungswegen. (n=14)	Ja	14	100.0%											
	Nein	0	0.0%				0	0	0	2	3	4	5	5
Interpretation: 100% der Personen, welche in Ihrer Einrichtung an der Befragung teilgenommen haben, sind der Ansicht, dass sie die Stärken aller im Team nutzen und gemeinsam nach Lösungswegen suchen.														
Anerkennung														
19. Ich erhalte Bestätigung durch die Kinder. (n=14)	Ja	14	100.0%											
	Nein	0	0.0%				0	0	0	1	3	5	5	5
Interpretation: Alle Teilnehmer*innen erhalten Bestätigung durch die Kinder (100%). Auch hier sehen 13 von 14 Personen dies als Ressource.														

Abbildung 9. Auszug schriftliche Rückmeldung REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel)

Im zweiten Teil der Präsentation wurden die Rückmeldungen zur Einschätzungskala und den Protokollen vorgestellt. Dabei wurde jeweils eine einrichtungsbezogene Belastungskurve vorgestellt, aus der die durchschnittliche Belastung im Gesamtteam (blaue Linie) sowie die minimalen und maximalen Ausprägungen (orangene Punkte), die innerhalb des Teams genannt wurden, entnommen werden konnten (siehe Abbildung 10).

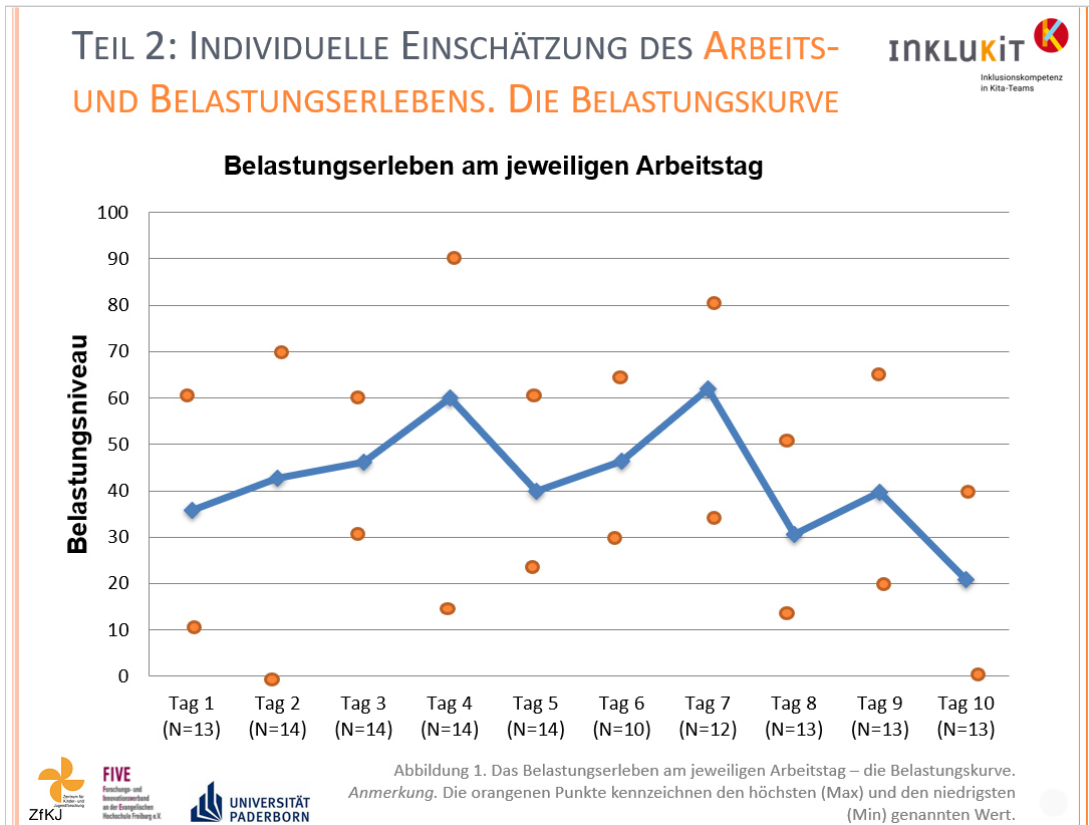


Abbildung 10. Beispiel ‚Belastungskurve‘ (exemplarisches, fiktives Beispiel)

Diese Folie war oft besonders eindrücklich für die Teams, da es passieren konnte, dass der Gesamtwert für das Team auf einem niedrigen bis mittleren Belastungsniveau lag und dennoch eine einzelne Person ein sehr hohes Belastungserleben für den Tag angegeben hatte. Dies führte in vielen Teams direkt in eine angeregte Diskussion darüber, warum Menschen Belastungen unterschiedlich wahrnehmen, aber auch darüber, wie es passieren kann, dass man z. B. gar nicht merkt, dass ein Kollege/eine Kollegin sich stark belastet fühlt.

Zusätzlich wurden in der Präsentation auch einzelne Merkmale aus dem Fragebogen vorgestellt und aufgezeigt, in welcher Ausprägung (niedrige, mittlere, hohe Ausprägung) diese sich im Team widerspiegelten. Die Gesamtübersicht über die Merkmalsausprägungen erhielten die Teams ebenfalls, wie beim REBE-Fragebogen, schriftlich (ein exemplarischer Auszug siehe Abbildung 11).

Anhang zu den Rückmeldungen der Protokolle

Tabelle 1

Durchschnittliche Ausprägung für die einzelnen Aussagen

Geringe Ausprägung (Werte von 1 bis 2.33)	Mittlere Ausprägung (Werte von 2.34 bis 3.66)	Hohe Ausprägung (Werte von 3.67 bis 5)
<p>2. Heute bestand ein hoher Zeitdruck (N=67, M=2.17, SD=0.96, Min=1, Max=4).</p> <p>11. Ich hatte das Gefühl, dass die Verantwortung heute zu groß für mich war (N=66, M=1.76, SD=0.92, Min=1, Max=5).</p> <p>27. Ich nehme viele Sorgen von der Arbeit mit nach Hause (N=67, M=1.00, SD=0.96, Min=1, Max=5).</p> <p>28. Ich habe mich bei der Arbeit heute hilflos gefühlt (N=67, M=1.86, SD=0.91, Min=1, Max=5).</p> <p>30. Das Klima im Team war heute sehr angespannt (N=67, M=2.13, SD=1.02, Min=1, Max=4).</p> <p>39. Viele Kinder waren heute krank anwesend in der Gruppe (z.B. mit Schnupfen, Husten, etc.) (N=66, M=1.65, SD=0.65, Min=1, Max=3).</p>	<p>3. Bei der Arbeit wurde ich heute häufig unterbrochen oder gestört (N=67, M=2.45, SD=1.00, Min=1, Max=4).</p> <p>8. Der Tag heute war sehr abwechslungsreich (N=67, M=3.45, SD=0.81, Min=2, Max=5).</p> <p>10. Mein Team war heute eine große Unterstützung für mich (N=67, M=3.36, SD=0.74, Min=1, Max=5).</p> <p>18. Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat heute gut geklappt (u. a. Tür- und Angelgespräche) (N=66, M=3.57, SD=0.85, Min=1, Max=5).</p> <p>21. Ich wurde heute für meine Arbeit von den Kollegen wertgeschätzt (N=66, M=2.96, SD=1.10, Min=1, Max=5).</p> <p>23. Am heutigen Tag gab es viel Stress (N=67, M=2.55, SD=1.11, Min=1, Max=5).</p> <p>56. Heute war ich bei der Arbeit sehr motiviert (N=67, M=3.53, SD=0.78, Min=2, Max=5).</p>	<p>4. Ich habe heute Bestätigung/Wertschätzung durch die Kinder erhalten (N=65, M=3.76, SD=0.73, Min=2, Max=5).</p> <p>13. Ich hatte das Gefühl, dass ich für die heutigen Anforderungen gut ausgebildet war (N=67, M=4.091, SD=0.90, Min=1, Max=5).</p> <p>15. Ich konnte die vorgesehenen Pausen im vollen Umfang wahrnehmen (N=65, M=4.42, SD=0.91, Min=1, Max=5).</p> <p>25. Ich bin zufrieden mit meiner heutigen Leistung (N=67, M=3.71, SD=0.53, Min=2, Max=5).</p> <p>37. Die Stimmung in der Gruppe war heute sehr positiv (N=67, M=3.71, SD=0.69, Min=2, Max=5).</p> <p>52. Heute hat die Absprache mit den anderen Gruppen/dem Rest des Einrichtungsteams (Großteam) gut geklappt (N=66, M=3.89, SD=0.76, Min=2, Max=5).</p>

Anmerkungen. Kategorienbildung (Spaltenbreite) anhand des Antwortformates → Rechnung: 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft völlig zu) / 4 = 1.33. Die Nummerierung der Items entspricht deren Reihenfolge im Fragebogen. N=Anzahl der ausgewerteten Fälle für diese Frage (querschnittliche Auswertung über alle Teilnehmenden und alle 10 Tage hinweg), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung (durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert), Min=kleinster genannter Wert, Max=größter genannter Wert.

Abbildung 11. Auszug schriftliche Rückmeldung Einschätzskala und Protokolle (exemplarisches, fiktives Beispiel).

Reflexionsgespräche zur Videografie (GInA)

Das mehrfach validierte und in Evaluationen bewährte Instrument GInA-E (Weltzien et al., 2017), wurde bei InkuKiT für Reflexionsgespräche mit pädagogischen Fachkräften genutzt. Dazu wurde mit den gefilmten Fachkräften eine ausgewählte Videosequenz gemeinsam angeschaut, entsprechend dem GInA-Verfahren zunächst einmal ohne Ton und dann ein zweites Mal mit Ton. Anschließend wurde nach dem dreistufigen Verfahren der Reflexions- und Auswertungsgespräche vorgegangen, wie es im Praxishandbuch GInA beschrieben wurde (Weltzien et al., 2018):

Im ersten Schritt wurde ein subjektiver Zugang über die Gefühlsebene gesucht:

- Wie hat sich die Fachkraft in der Situation gefühlt?
- Wie beim Anschauen des Filmes?

Danach wurde die Sequenz mithilfe der offenen Beobachtungs- und Reflexionsfragen in den Blick genommen:

- Welche Gelegenheiten zur Interaktion können wir entdecken?
- Wie werden diese Gelegenheiten gestaltet (wie nehmen wir sie wahr)?
- Welche Wirkungen auf das Verhalten des Kindes erkennen wir?

Im dritten Schritt wurden die 22 GInA-Merkmale auf Karten ausgelegt und besprochen:

- Welche Merkmale konnten wir beobachten?
- Woran machen wir das genau fest (Signale)?
- Woran konnten die Kinder diese Signale erkennen?
- Wie mögen sich die Kinder in der Situation gefühlt haben?

Noch einmal zu betonen ist, dass es bei den Gesprächen darum ging, einen (neuen) Blick auf den eigenen Praxisalltag zu bekommen und das Interaktionsgeschehen im Rahmen eines systematisch angelegten Reflexionsprozesses zu verstehen. Es ging nicht darum, die Fachkräfte im Hinblick auf Interaktionsqualität ‚zu bewerten‘. Besonders anregend waren daher auch unterschiedliche Wahrnehmungen. Gemeinsam wurde überlegt, warum das Geschehen in der Sequenz unterschiedlich wahrgenommen wurde und woraus sich diese unterschiedlichen Wahrnehmungen möglicherweise speisen (biografisches Wissen, Erfahrungswissen, Fachwissen, unterschiedliche pädagogische Orientierungen). Im Hinblick auf eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik stand in diesen Gesprächen die Frage im Vordergrund, ob es bei aller Vielfalt und Heterogenität der Kinder gelingt, ihnen in alltäglichen Interaktionen gerecht zu werden, ihre Bedürfnisse zu erkennen und passgenau darauf zu reagieren.

Nach den Rückmeldungen der teilnehmenden Fachkräfte waren diese Gespräche sehr wertvoll, weil eine differenzierte Betrachtung alltagstypischer Interaktionen die Wahrnehmung für solche Gelegenheiten erhöhen und damit das Handlungsrepertoire erweitern kann. Dieses schließt sich unmittelbar an die Logik des Kompetenzmodells (vgl. Kapitel I.2.3; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a) an. Eine videogestützte Analyse ist demnach ein guter Ausgangspunkt, um das Alltagshandeln mit Rückbezug auf aktuelles (oder aktualisiertes) theoretisches Wissen und Erfahrungswissen systematisch zu reflektieren. So können auch ‚blinde Flecken‘ erkannt oder herausfordernde Situationen (nachträglich) besser verstanden werden (z. B. Strohmer, Braner, Tinius & Fröhlich-Gildhoff, 2019).

2.4 Zusammenfassung und Ausblick

Beide hier vorgestellten Rückmeldeformen – die zusammenfassenden Präsentationen auf Team-/Leitungsebene sowie die individuellen Reflexionsgespräche für Fachkräfte auf Grundlage der erstellten Videosequenzen – haben sich im Rahmen des Projekts als geeignete Wege herausgestellt, die Teams im gesamten Prozess des *IncluKiT*-Programms zu beteiligen. Sie boten für die Teams empiriegestützte Diskussionsgrundlagen zum aktuellen Arbeiterleben und zur Arbeitszufriedenheit bzw. -belastung. Dadurch konnten bereits in der vorbereitenden Prozessbegleitung erste Impulse für Veränderungsprozesse gesetzt werden. Als besonders gelungen wurden die Rückmeldeformate bewertet, die die Ergebnisse für die Teams transparent und anwendungsorientiert aufbereitet haben und damit einen direkten Bezug zur eigenen Praxis ermöglichten. Bei den Feedbacks wurden neben den methodischen Aspekten auch die Kompetenzen der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen als wichtige Ressource bezeichnet, die insbesondere bei sensiblen Themen, besonderen Belastungsanzeigen oder Konfliktpotenzialen durch uneinheitliche Perspektiven innerhalb eines Teams die Gespräche moderierten.

3 Entscheidungshilfe für Fortbildungen

Sabrina Döther

3.1 Hintergrund und Zielsetzung

Ausgehend von den Evaluationsergebnissen (Auswertung der Evaluation zum Zeitpunkt t_0) und dem Wissen über die einzelnen Einrichtungen wurden seitens des Projektteams spezifische Kombinationen von Fortbildungsmodulen (vgl. Kapitel II.5) empfohlen. Diese Empfehlungen wurden mit den Einrichtungen diskutiert, sodass die jeweiligen Einschätzungen transparent gemacht und in Einklang mit eigenen Wünschen und Bedarfen gebracht wurden. Die Entscheidungshilfen stellen somit einen Zwischenschritt im Fortbildungsprogramm *InkluKiT* dar (zur Systematik vgl. Kapitel I.4, Abbildung 2). Es sollte dazu dienen, die Auseinandersetzung mit den Programminhalten auf Basis des Ist-Stands in den Teams anzuregen und der großen Heterogenität der Einrichtungen entsprechend passgenaue Programme ermöglichen. Die Entscheidungshilfe sollte also die Gestaltung des Fortbildungszeitraums mit Inhouse-Fortbildungen und kontinuierlicher Prozessbegleitung (Teamsitzungen) über einen Zeitraum von insgesamt 18 Monaten voranbringen, die Verbindlichkeit zur Beteiligung an den Prozessen auf allen Ebenen stärken und die Motivation zur Weiterentwicklung der inklusionsbezogenen Kompetenzen in den Teams fördern.

3.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

In der engen Zusammenarbeit mit Expert*innen aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung für inklusionsbezogene Themenstellungen wurden relevante Fortbildungsmodule, die den beteiligten Kindertageseinrichtungen angeboten werden sollten, vorgestellt und validiert. Auf dieser fachlich-thematischen Grundlage wurden Instrumente entwickelt, die geeignet erscheinen, die beteiligten Teams in die Entscheidung über die ausgewählten Module mit einzubeziehen. Tabelle 2 veranschaulicht die entsprechende, den Teams in schriftlicher Form bereitgestellte Entscheidungshilfe beispielhaft an einem Modul.

Das Fortbildungsprogramms *InkluKiT* gliedert sich in drei Schwerpunktbereiche (‚Pädagogik der Vielfalt entwickeln‘, ‚Vorurteilsbewusst denken und handeln‘ sowie ‚Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten‘) und enthält insgesamt dreizehn Fortbildungsmodule, ausdifferenziert in jeweils drei unterschiedliche Kompetenzstufen. Aus diesem Angebot konnten die Teams der beteiligten Kindertageseinrichtungen drei Module für die drei ganztägigen Inhouse-Fortbildungen wählen. Zusätzlich konnten drei ergänzende Themen, die im Rahmen der Prozessbegleitung (überwiegend als Teamsitzungen gestaltet) bearbeitet werden sollten, gewählt werden.

Tabelle 2

Entscheidungshilfe für die teilnehmenden Teams der Kindertageseinrichtungen

Themen	Wird dieser Themenschwerpunkt gewünscht? (bitte 3 ankreuzen)	Wie groß ist unser Wissen zu diesem Themenschwerpunkt? (0 % kein Wissen – 100 % umfassendes Wissen)	Wie stark ist unser pädagogisches Handeln bereits daran orientiert? (0 % noch gar nicht – 100 % im ganzen Team umfassend verankert)	Bemerkungen, z. B. Darauf sollte besonders geachtet werden: Das wünschen wir uns in den Fortbildungen (z. B. Methoden):
I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln				
I.1 Deine, meine, unsere Kultur? – Wie können wir das pädagogische Handeln kultursensibel gestalten?	<input type="text"/>	%	%	
...	<input type="text"/>	%	%	

Tabelle 2 zeigt anhand eines der dreizehn Fortbildungsmodule, welche Angaben die Teams dort vermerken konnten. Eine komplette Übersicht über alle dreizehn Fortbildungsthemen folgt in Kapitel II.5 ‚Fortbildungsmodule von *InkluKiT*‘.

Diese Entscheidungshilfe wurde zunächst von der zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiterin an die Leitung der jeweiligen Einrichtung ausgegeben. Dabei wurde einerseits erklärt, was mögliche Unterbereiche des jeweiligen Themas und somit der Fortbildung sein konnten. Um möglichst alle pädagogischen Fachkräfte in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen, wurden die Leitungen jeweils gebeten, in der nachfolgenden Teamsitzung diese Entscheidungshilfe gemeinsam mit ihrem Team auszufüllen. Dadurch konnten die Teams innerhalb ihrer regulären Teamsitzungen über inklusionsbezogene Themenstellungen, Wünsche und Bedarfe, die sie aus dem pädagogischen Alltag wahrnahmen, ins Gespräch kommen und so eine für das Gesamtteam bestmögliche Auswahl an Fortbildungsmodulen treffen.

Ein wichtiger Aspekt der Entscheidungshilfe bezieht sich auf die Einschätzung des bisherigen Wissens oder der aktuellen Umsetzung der Themenbereiche im pädagogischen Alltag (s. Tabelle 2 ‚Wie groß ist unser Wissen zu diesem Themenschwerpunkt‘ etc.). Auch wurde die Varianz der Kompetenzen innerhalb des Teams erfragt. Diese Hinweise dienten als Grundlage zur konkreten Vorbereitung der einzelnen Fortbildungseinheiten.

3.3 Anwendung im Projekt

Die Entscheidungshilfe wurde nach der Rückmeldeschleife erster Evaluationsergebnisse (siehe II.2) eingesetzt. Nachdem die ausgefüllten Entscheidungshilfen an die jeweilige wissenschaftliche Mitarbeiterin zurückgesendet worden waren, erfolgte noch eine zweite Diskussionsrunde innerhalb des Projektteams. In diese Diskussion wurden sowohl die Angaben und Einschätzungen der Kita-Teams als auch die ersten Ergebnisse der Ist-Stands-Erhebung zu t_0 einbezogen. Somit wurde durch die Koppelung aus Selbst- und Fremdeinschätzung das durchzuführende Fortbildungsprogramm *InkluKiT* für die kommenden 15 bis 18 Monate passgenau für die beteiligten Einrichtungen geplant.

Als besonders wertvoll kann erachtet werden, dass den Leitungen deutlich gemacht wurde, dass das Bearbeiten der Entscheidungshilfe in Zusammenhang mit dem Team erfolgen und im Rahmen eines offenen Teamdiskurses ‚verhandelt‘ werden sollte. Hiermit konnte Sorge dafür getragen werden, dass die unterschiedlichen Wissens- und Könnensbestände im Team zur Sprache kamen, die Vielfalt und Ressourcen, aber auch Bedarfe und Probleme als selbst-

verständliche Teile eines Qualitätsentwicklungsprozesses im Hinblick auf inklusives Arbeiten betrachtet und nicht ‚unter den Teppich gekehrt‘ wurden.

Aus den teilnehmenden Kindertageseinrichtung wurden vielfältige Ideen zur Bearbeitung der Entscheidungshilfe zurückgemeldet. Dies reichte von einem klassischen offenen Austausch im Rahmen der Teamsitzung bis hin zur Erstellung von Plakaten für die einzelnen Themen, auf denen die pädagogischen Fachkräfte Ideen und persönliche Einschätzungen zu Wissen und pädagogischer Umsetzung im Alltag eintragen konnten.

In der Anwendung hat es sich bewährt, auch nach den ersten Terminen in den beteiligten Kindertageseinrichtungen weiterhin im engen Austausch mit den Leitungen und Teams zu stehen. Dieser Austausch stärkte das Thema ‚Vielfalt und Inklusion‘ im Team und trug zur Identifikation der Teams mit dem Projekt, seinen Zielen und Inhalten bei. Auch konnten Abweichungen zwischen der Selbsteinschätzung der Teams und Fremdeinschätzung (auf Grundlage der Ist-Stands-Erhebung zum Zeitpunkt t_0) offen kommuniziert und Anpassung der entsprechenden Fortbildungsplanung bzw. Vertiefungsstufen vereinbart werden.

3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Entscheidungshilfe hat sich als sinnvoller Zwischenschritt im Fortbildungsprogramm *IncluKiT* erwiesen. Sie trug dazu bei, dass auf der gesamten Teamebene unter Einbeziehung der Informationen aus der wissenschaftlichen Begleitung (Ist-Stands-Erhebung) eine passgenaue und – aus dem Qualitätsentwicklungsstand der Einrichtungen heraus – sinnvolle Kombination der Fortbildungsmodule entstand. Besonders hilfreich war die Entscheidungshilfe zur Feststellung des Kompetenzniveaus zu einem jeweils ausgewählten Fortbildungsmodul und die Möglichkeit, die Selbsteinschätzung der Teams mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung zu verbinden. Die hohe Transparenz für alle Beteiligten im Prozess konnte darüber hinaus dazu beitragen, dass sich eine gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der Fortbildungen bei Teams, Fortbildner*innen/Prozessbegleiter*innen entwickelte, auf die in den einzelnen Fortbildungen aufgebaut werden konnte. Die Identifikation mit den gewählten Inhalten war überwiegend sehr hoch (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Prozessevaluation in Kapitel III.2).

4 Ergänzende Angebote und Materialien zur vorbereitenden Prozessbegleitung

Sabrina Döther & Nadja Verhoeven

In den folgenden Kapiteln werden die ergänzenden Angebote vorgestellt, die im Verlauf des Projektes den beteiligten Kindertageseinrichtungen angeboten bzw. mit den Teams veranstaltet wurden. Des Weiteren werden zwei zusätzliche Material-Angebote vorgestellt, die die Kindertageseinrichtungen im Rahmen der sogenannten ‚vorbereitenden Prozessbegleitung‘ also der Phase vor den eigentlichen *InkluKiT*-Fortbildungen (vgl. hierzu Systematik Kapitel I.4, Abbildung 2), in Anspruch nehmen konnten. Während dieser vorbereitenden Prozessbegleitung konnten die Teams neben diesen Feedbacks zur Ersterhebung, die in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurden, gemeinsam mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Projektteams eine geleitete Raumbegehung (Kapitel II.4.1) durchführen. Auch wurden Empfehlungen zu inklusiv-ausgerichteten Bilderbüchern und ein Verleihsystem eingeführt (Kapitel II.4.2). Weitere prozessbegleitende Angebote waren die Vernetzung der beteiligten Einrichtungen (Netzwerktreffen, Kapitel II.4.3) sowie eine Einführung in die GInA-Methode und das Vorstellen entsprechender GInA-Materialien (Kapitel II.4.4).

4.1 Raumbegehung und Karten

4.1.1 Hintergrund und Zielsetzung

Ziel dieses Zusatzangebotes war es, den Blick der pädagogischen Fachkräfte für ihre eigene Einrichtung zu öffnen bzw. zu schärfen. Zudem sollte es die Sicht auf einen ‚weiten Begriff‘ von Inklusion ermöglichen. Durch die Raumbegehung mithilfe von Impuls-Karten sollte für die Teams deutlich werden, dass das Thema ‚Inklusion‘ im Rahmen dieses Projektes sehr vielschichtig ist und sich nicht auf die Thematik ‚Umgang mit Behinderung‘ beschränkt. Daher wurden bei der Raumbegehung sehr vielfältige Bereiche berücksichtigt und in Form von Impulskarten methodisch aufgenommen.

4.1.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente


Der Entwicklung der Impuls-Karten lag eine umfangreiche Literaturrecherche zugrunde. Bei dieser Recherche wurde deutlich, wie viele Aspekte ‚Inklusion‘ im Hinblick auf die Raumgestaltung umfasst. Entsprechend sollte den Teams eine breite Auswahl an Impulsen angeboten werden, um den Blick für die eigene Einrichtung zu öffnen. Es wurden sieben Bereiche für die Gestaltung der Karten ausgewählt:

- Vielfalt/Vielfaltsdimensionen/Intersektionalität
- Bildungsmöglichkeiten
- Partizipation
- Begegnungen
- Vernetzung
- Kommunikationskultur/Du & Ich, Ich & Du, WIR
- Ausstattung und Ausgestaltung

Die Literaturrecherche umfasste eine Fülle aktueller Publikationen und Materialien zur Qualitätsentwicklung im Hinblick auf Raumgestaltung, u. a. der Nationale Kriterienkatalog oder der Index für Inklusion, aber auch Instrumente zur Qualitätsfeststellung wie die Krippen- oder Kindergarten-Skala (Booth, Ainscow & Kingston, 2016; Tietze, Bolz, Grenner, Schlecht & Wellner, 2007; Tietze, Schuster, Grenner & Rossbach, 2007; Tietze & Viernickel, 2016, 2017). Darüber hinaus wurden speziell im Hinblick auf Vielfalt und Inklusion ausgerichtete Quellen genutzt (Hansen & Knauer, 2016; Heimlich & Ueffing, 2020; Wagner, 2017a; Wiebe, 2011).

Insgesamt wurden 21 dieser Impuls-Karten – verteilt auf die sieben Bereiche – gestaltet. Die Karten setzen sich jeweils aus einer Hauptfrage auf der Vorderseite sowie einer oder zwei Vertiefungsfragen auf der Rückseite zusammen. Ebenso wurde jeweils ein Impuls (z. B. ein Zitat aus einer der genannten Quellen oder ein selbstgeschriebener Text zum Thema) hinzugefügt und Platz für eigene Notizen vorgehalten. Beispielhaft wird hier eine Auswahl der entwickelten Karten gezeigt (siehe Abbildung 12 und Abbildung 13).

Themenfeld: Vielfalt/Vielfaltsdimensionen/Intersektionalität




INKLUKIT

Inklusionskompetenz
in Kita-Teams

Welche Vielfaltsdimensionen können wir bei unserem vorhandenen Spielmaterial entdecken?

Vertiefungsfrage:
 Wie werden diese unterschiedlichen Vielfaltsmerkmale repräsentiert?



INKLUKIT

Inklusionskompetenz
in Kita-Teams


Eigene Notizen

Impuls:

„Erwachsene erkennen Verallgemeinerungen und Verzerrungen, während Kinder auch mit stereotypen Bildern ihre Wirklichkeitskonstruktionen aufbauen. Für Kinder sind die Materialien, die ihnen erwachsene Autoritäten geben, ein besonders bedeutsamer Weltausschnitt, weil sie von den Erwachsenen ausgewählt wurden. Sie gelten damit als richtig und wichtig und sind etwas, worauf sich Kinder einen Reim machen müssen. Junge Kinder können stereotype Bilder von Menschen zwar uninteressant finden, aber weil ihnen das Wissen noch nicht zur Verfügung steht, dass und wie diese Darstellung die Wirklichkeit verzerren, können sie sich davon nicht zur Gänze distanzieren. Das betrifft insbesondere die jüngsten Kinder, während es mit Kindern im Kindergartenalter möglich ist, über solche Darstellungen kritisch nachzudenken“.

Quelle: Wagner, P. (2017). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder [Impuls siehe S. 38].


Abbildung 12. Impulskarte Themenfeld: Vielfalt/Vielfaltsdimensionen/Intersektionalität



INKLUKIT
Inklusionskompetenz
in Kita-Teams

Themenfeld: Partizipation

Sind die unterschiedlichen Bereiche (z. B. Regale, Spielbereiche, Küche ...) so mit Symbolen markiert, dass sich alle Kinder gut orientieren können?



INKLUKIT
Inklusionskompetenz
in Kita-Teams

Vertiefungsfrage:
 Weshalb und für wen sollen Symbole eingesetzt werden? Wo sind die Symbole angebracht? Auf welcher Höhe? Sind sie verständlich und gut erkennbar? Finden sich die Symbole überall im Haus oder nur in bestimmten Bereichen? Richten sich die Symbole an die Kinder oder auch an Erwachsene / Eltern? (Fragen orientiert an: Index für Inklusion, 2016)

Eigene Notizen

Impuls:
 „Nicht nur ein fester Tagesablauf und Rituale geben den Kindern in der Kindertagesstätte Sicherheit und Orientierung. Auch Fotos und Symbole helfen, sich im Alltag besser zurechtzufinden. Das gilt jedoch nicht nur für die Kinder- auch Eltern und Gäste profitieren davon.

Schauen pädagogische Fachkräfte durch die Inklusionsbrille, dann wird schnell ein weiterer Aspekt deutlich: Bilder und Symbole sind für alle Menschen verständlich- im Gegensatz zu Wort und Schrift. Es lohnt sich also, das Medium der Bilder und Symbole viel stärker in den Vordergrund zu stellen und zu nutzen“.

Quelle: Gombert, N. (2016). *Das Inklusions-Spielebuch: So gelingt die inklusive Kita*. Münster: Ökotoxia [Impuls siehe S. 65].

Abbildung 13. Impulskarte Themenfeld: Partizipation

4.1.3 Anwendung im Projekt

Im Rahmen einer Teamsitzung wurde gemeinsam mit den Teams zunächst ein Blick auf die 21 Themenkarten geworfen. Hierbei wurde erklärt, wie mit diesen Karten als Team gearbeitet werden kann. Exemplarisch wurde für die Teamsitzung in 3er- bis 4er-Gruppen jeweils eine Karte gewählt. Mit dieser Karte konnten sich die Kleingruppen auf den Weg durch ihre Einrichtungen begeben. Als Impuls für die Raumbegehung konnten die Kleingruppen jeweils die Fragen auf der Vorderseite der Karten sowie die vertiefenden Fragen bzw. die schriftlichen Impulse auf Rückseite nutzen. Zudem wurden die Kleingruppen durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin begleitet, die bei Bedarf Fragen beantwortete bzw. Diskussionen moderierte. Hierbei wurde versucht, den Blick auf die Ebene der Kinder zu fokussieren und mit Impulsfragen („Wie würden die Kinder diese Fragen beantworten?“) gelenkt.

In vielen Kleingruppen wurde dabei deutlich, dass oftmals keine pädagogische Begründung für die Raumgestaltung gegeben werden konnte, sondern Dinge eher aus praktischen/organisatorischen Gründen so gestaltet waren. Daher regten Fragen wie „Wo sind Bilder und selbst gestaltete Werke der Kinder angebracht? Können die Kinder diese betrachten?“ bereits zu engagierten Diskussionen während der Raumbegehung bzw. in der anschließenden Großgruppe an. Warum werden z. B. Werke oder Bilder der Kinder eher weiter oben oder an Schnüren an der Decke aufgehängt? Geschieht dies vielleicht, damit diese nicht kaputt gehen können oder Kinder sie nicht entfernen können? Was haben die Kinder selbst von Bildern, die sie nicht sehen können? Der Grundgedanke, dass die Kinder ihre Werke vielleicht selbst gar nicht sehen können, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen, wurde durch diese Raumbegehung deutlich.

Im Anschluss an die Raumbegehung hatten alle Kleintteams die Möglichkeit, das Gesehene sowie auch ihre ersten Ideen oder Wünsche zur Veränderung vorzustellen und mit dem Team zu diskutieren. Im Anschluss daran erfolgte anhand eines Arbeitsblattes ein erster Schritt zur Zielvereinbarung im Gesamtteam. Hierbei wurde die Formulierung von SMARTen Zielen (in Anlehnung an Drucker, 1998) mit den Teams erarbeitet:

S =	spezifisch:	<i>Was und wie viel soll genau erreicht werden?</i>
M =	messbar:	<i>An welchem Maßstab/welchen Kriterien soll die Zielerreichung gemessen und kontrolliert werden?</i>
A =	akzeptiert:	<i>Ist das Ziel von allen Teammitgliedern akzeptiert?</i>
R =	realistisch:	<i>Ist das gesteckte Ziel mit den vorhandenen Ressourcen erreichbar?</i>
T =	terminiert:	<i>Ist eine Frist gesetzt? Bieten sich bis zum Erreichen des Ziels überschaubare Zwischenziele an?</i>

(Drucker, 1998)

Anschließend wurde in einer Übersicht anhand eines Beispiels diskutiert „Was ist die geplante Maßnahme?“, „Wer wird es (ggf. mit wem) umsetzen?“ und „Bis wann soll die Maßnahme umgesetzt sein?“

Auf der Grundlage der erarbeiteten Ergebnisse wurde vereinbart, an weiteren Ideen, Wünschen oder Zielen zu arbeiten und schrittweise weitere Aspekte der Raumgestaltung (Impulskarten) systematisch in den Blick zu nehmen.

4.1.4 Zusammenfassung und Ausblick

Das Angebot der Raumbegehung wurde von den Teams der teilnehmenden Einrichtungen interessiert aufgenommen. In vielen Kleingruppen zeigte sich, dass der Impuls auf den Karten deutlich machte, welche Aspekte bisher noch wenig beachtet oder allenfalls aus der Fachkraftperspektive beantwortet wurden. Es wurde in den Teams durch diesen fokussierten Blick bereits im Vorfeld der *IncluKiT*-Fortbildungen ein größeres Bewusstsein für eine inklusiv ausgerichtete Raumgestaltung angestoßen, auf die in den Fortbildungen themenspezifisch jeweils Bezug genommen werden konnte.

4.2 Bilderbücher

4.2.1 Hintergrund und Zielsetzung

Bilderbücher sind ein zentrales Medium in Kindertageseinrichtungen und gehören damit zum alltäglichen Handwerkszeug pädagogischer Fachkräfte. Bilderbücher bieten dem Kind durch eine enge Bild-Text-Verknüpfung eine fiktive Betrachtungswelt. Die Stärke von Bilderbüchern besteht darin, dass sie Vorlesesituationen ermöglichen, in denen Kinder sie durch eine zugewandte Begleitung durch Erwachsene erleben können (Fischer, 2012). Gleichermaßen regen Bilderbücher dazu an, immer wieder von den Kindern selbst betrachtet und entdeckt zu werden.

Im Hinblick auf das Thema ‚Vielfalt und Inklusion‘ sind Bilderbücher ein Beitrag zum „Kulturalisierungsprozess von Kindern“ (Burghardt & Klenk, 2016, S. 62). Das Kind setzt sich mit den im Buch implizit und explizit gezeigten gesellschaftlichen Normen auseinander. Weiter fördern Bilderbücher eine interaktive Identitätsfindung im Rahmen der gesellschaftlichen Sozialisation (ebd.). Auch Fachkräfte können durch die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern in ihrer pädagogischen Arbeit unterstützt werden. Sie bieten daher, ergänzend zu den Fortbildungsthemen oder in der prozessbegleitenden Teamentwicklung, gute Impulse. Daher wurde im Rahmen des Projekts *InkluKiT* eine Empfehlungsliste für Kindertageseinrichtungen entwickelt. Kriteriengeleitet sollten Bilderbücher daraufhin geprüft werden, ob sie geeignet sind, den Prozess von Inklusion zu unterstützen.

Der Katalog wurde nach aus der Empirie hergeleiteten Kriterien erstellt und durch den Einsatz in der Praxis erweitert. Folgende Kriterien zeigten sich dabei als relevant und sind Ziele des erstellten Katalogs:

1. Jedes Kind soll sich in einem Bilderbuch erkennen können.
2. Die Bilderbücher helfen Kindern und Fachkräften, sich einem inklusiven Verständnis von Vielfalt zu nähern und Normen zu (de-)konstruieren.
3. Die Fortbildungsthemen von *InkluKiT* können mit den Bilderbüchern aufgearbeitet werden.

Das erste Kriterium geht aus dem Verständnis von Inklusion hervor, dass die individuellen Bedürfnisse von Kindern im Mittelpunkt stehen und allen Kindern mit Wertschätzung begegnet wird. Dabei geht es um die verschiedenen Dimensionen der kindlichen Lebenslage und Zugehörigkeit zur Gesellschaft (Sulzer & Wagner, 2011).

Das zweite Kriterium zur Bilderbuchauswahl hat das Ziel, Empathie und Perspektivenübernahme bei Fachkräften und Kindern zu fördern. Bilderbücher bieten eine Plattform, um durch Darstellung und Sprache Denkmuster zu durchbrechen, gesellschaftliche Normen zu (de-)konstruieren und Normalitätserwartungen anzugleichen (Burghardt & Klenk, 2016). Bilderbücher zu erleben, kann dabei als „Probearbeiten“ (Koj, 2008, S. 8) für betrachtende Personen gesehen werden. Über das Selbst-Erlebte hinaus können (nicht nur) Kinder ihr Erfahrungsrepertoire erweitern und neue Handlungsmöglichkeiten kennenlernen, sondern Kindern kann auch Inklusion und die Erfahrung mit Vielfalt (Wagner, 2017b, S. 30) ermöglicht werden. Die im Katalog beschriebenen Bilderbücher sind geeignet, um auf der Team-/Fachkräfteebene Erfahrungen mit Inklusion und Vielfaltsthemen zu reflektieren, die möglicherweise (noch) nicht in der eigenen pädagogischen Praxis präsent sind.

Das dritte Kriterium dient der thematischen Fokussierung auf die Fortbildungsmodule, die im Rahmen von *InkluKiT* angeboten wurden, soll aber auch sicherstellen, dass Bilderbuchangebote für jedes dieser Themen vorliegen. So sollte im Rahmen des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* gewährleistet werden, dass alle Themen, mit denen sich die Teams auf Fachkräfteebene auseinandersetzten, auch im pädagogischen Alltag mit den Kindern beachtet und bearbeitet werden konnten.

4.2.2 Anwendung im Projekt

Im Folgenden wird die Recherche beschrieben, die nach den genannten Kriterien systematisch über einen Zeitraum von sechs Monaten erfolgte.

Für das erste Kriterium („Jedes Kind soll sich in einem Bilderbuch erkennen können“) gilt grundsätzlich, dass alle möglichen Vielfaltsaspekte, in denen Kinder sich oder andere erleben, im Katalog repräsentiert sind. In der konkreten Recherche sind jedoch einige Aspekte oder ‚Fallstricke‘ zu beachten. Wie gelingt es beispielsweise, dass die in den Bilderbüchern dargestellten Kinder die Vielfalt widerspiegeln, ohne sie zu überzeichnen? So ist es nicht unbedingt hilfreich, wenn ein Vielfaltskriterium wie beispielsweise Körperbehinderung oder People of Color direkt im Titel stehen bzw. das Cover prägen. Denn bei diesen Büchern besteht die Gefahr einer einseitigen Fokussierung und damit Überbetonung der ‚Hauptthematik‘. Angemessener ist es, wenn in einem Bilderbuch die (Haupt-)Charaktere sehr unterschiedlich sind und gemeinsam Dinge erleben, die ggf. nichts mit der vermeintlichen Besonderheit eines Charakters zu tun haben. Die Gratwanderung besteht also in der Benennung und Darstellung von Figuren, die in ein oder mehreren Aspekten von der Mehrheitsgesellschaft abweichen, ohne diese erneut zu stigmatisieren.

Bei der Recherche wurden neben den Empfehlungen der Autor*innen und Verlage auch Empfehlungslisten von Inklusions-Aktivist*innen durchsucht und entsprechend der *InkluKiT*-Fortbildungsmodule Bücher ausgewählt. Insbesondere das noch recht junge Siegel inklusiver Bilderbücher (<https://kimi-siegel.de/>, KIMI Siegel für Vielfalt, Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, o. J.) war hilfreich für die Recherche. Dabei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass ein Buch nicht nur dann ‚inklusiv‘ ist, wenn Charaktere gewisse Diversitätsmerkmale aufzeigen. Vielmehr kann ein Buch auch dann eine inklusive Sichtweise fördern, wenn es ressourcenorientiert auf Unterschiede zwischen Figuren und deren Merkmale und Eigenschaften eingeht, ohne eine konkrete Normabweichung im Sinne von Behinderung, kultureller Vielfalt oder anderen Aspekten zu thematisieren.

Ein weiterer Fokus war die Recherche nach Bilderbüchern, die Partizipation von Kindern entweder als Inhalt haben oder zu Partizipation anregen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Perspektive des Kindes im Mittelpunkt stand. Beispielsweise wurde zum Thema ‚Flucht und Familienkultur‘ ein Bilderbuch ausgewählt, bei dem es um das Benennen eines neuen Fisches in einem Kita-Aquarium geht (Hansen & Knauer, 2019). Die Handlungsebene lässt zunächst nicht erkennen, dass die Themen ‚Partizipation‘ auf der einen Seite und ‚Umgang mit Flucht und Trauma‘ auf der anderen Seite behandelt werden. Daher erscheint eine kriteriengeleitete Recherche und passgenaue Empfehlungen für die ausgewählten Themen sinnvoll. Als weiteres Beispiel kann die Thematik des Familienkonzepts angeführt werden. In der Empfehlungsliste wird kein Buch vorgestellt, das dem stereotypen Familienbild (Vater, Mutter, ein bis zwei Kinder) entspricht, da dieses bereits im allgemeinen Katalog der Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen (über-)repräsentiert sein dürften. Stattdessen werden folgende Bücher vorgeschlagen, die von gleichgeschlechtlicher Elternschaft, Trennungssituationen und der Vielfalt von Familienformen handeln, beispielsweise:

- „Zwei Papas für Tango“ (Gleichgeschlechtliches Elternpaar, Tiergeschichte, Schreiber-Wicke & Holland, 2017)
- „Fips versteht die Welt nicht mehr“ (Getrennt lebende Eltern, Eingewöhnung in eine neue Lebenssituation, Randerath & Sönnichsen, 2008)
- „König & König“ (Homosexualität, Familienerwartungen, de Haan & Nijland, 2016)
- „Du gehörst dazu – das große Buch der Familien“ (Gemeinsamkeiten und Unterschiede von/in Familien, Hoffman & Asquith, 2018)

4.2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Der entstandene Bilderbuchkatalog ist eine Momentaufnahme in Form einer Liste mit derzeit empfohlenen Büchern. Auch der Bilderbuchmarkt entwickelt sich weiter und es werden Qualitätssiegel, wie das benannte KIMI-Siegel für Vielfalt im Kinderbuch, eingeführt, um Vielfalt und Inklusion zu fördern. Die hier angelegten Kriterien scheinen aber durchaus geeignet, um die Auswahl von Büchern seitens der Teams zu unterstützen. Damit können Referent*innen und Fortbildner*innen ebenso wie Leitungen und pädagogische Fachkräfte ihren Bestand an Bilderbüchern unter Bezugnahme auf die Kriterien überprüfen und im Einzelfall auch darüber entscheiden, Bücher aus dem Bestand zu nehmen, weil sie gegen grundlegende Leitsätze von Inklusion verstoßen, beispielsweise weil sie die Gefahr von Stigmatisierung oder gar Diskriminierung bergen.

Für Fortbildner*innen im Bereich ‚Vielfalt und Inklusion‘ bietet es sich an, eine vertiefte Kenntnis über empfehlenswerte Bilderbücher zu haben, um Kita-Teams entsprechend beraten zu können. Zudem können Bilderbücher für die Biografiearbeit oder auch für die Zusammenarbeit im Team herangezogen werden, weil sie Themen über neue – eben verbildlichte – Wege ansprechen. Im Hinblick auf Partizipation ist die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern besonders hilfreich, um zu reflektieren, welche Perspektiven Kinder einnehmen und wie ihnen die Vielfalt von Lebenswelten alters- und entwicklungsangemessen nähergebracht werden kann.

4.3 Netzwerktreffen

4.3.1 Hintergrund und Ziele

Vernetzung und Kooperation gelten als wichtige Aspekte der Qualitätsentwicklung von Einrichtungen, insbesondere im Hinblick auf Inklusion. Daher gehörte zur vorbereitenden Prozessbegleitung im Projekt *InkluKiT* auch das Angebot eines Treffens für die Projekteinrichtungen aus Baden-Württemberg. Ziel war es, den Austausch und die Vernetzung auf Leitungs- und Fachkräfteebene anzuregen. Zum einen konnte damit eine Transparenz im Hinblick auf die Informiertheit der Einrichtungen erzeugt werden (Projektziele und -inhalte), zum anderen konnten auch Möglichkeiten eruiert werden, wie zwischen den Einrichtungen Kontakte initiiert oder intensiviert werden konnten (z. B. gegenseitige Hospitationen oder kollegiale Beratung von Inklusionsbeauftragten bzw. von Fachkräften mit Spezialfunktionen), die die projektbezogenen Aktivitäten ergänzen konnten.

4.3.2 Anwendung im Projekt

Zu dem Netzwerktreffen wurden alle Leitungen und interessierten Fachkräfte aus den sechs Projekteinrichtungen in Baden-Württemberg eingeladen. Das Programm sah zunächst eine Vorstellung des Projektstands seitens des *InkluKiT*-Projektteams vor, anschließend wurden Dialogrunden durchgeführt. Da zum Zeitpunkt des Netzwerktreffens noch keine Fortbildungen oder Prozessbegleitungen stattgefunden hatten, wurde den Anwesenden die Matrix der Fortbildungsmodule vorgestellt und anhand von Pins verdeutlicht, welche Themen die beteiligten Einrichtungen gewählt hatten. Dadurch wurde transparent gemacht, auf welche Breite das *InkluKiT*-Fortbildungsprogramm ausgelegt ist, und gleichzeitig, dass das Thema ‚Vielfalt/Inklusion‘ auf sehr unterschiedlichen Wegen (und Kombinationen) in der Praxis angegangen werden kann. Zugleich zeigte sich im Austausch mit den Einrichtungen auch, dass nicht die Erwartung bestand, nach Abschluss der Projektlaufzeit ‚fertig‘ zu sein, sondern dass Inklusion insgesamt als prozesshafte Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen zu begreifen ist und *InkluKiT* diese Prozesse anregen oder begleiten, nicht aber bestimmen kann.

Nach der Vorstellung des Projektstands wurden die Teilnehmer*innen des Netzwerktreffens gebeten, sich zu Diskussionen in Kleingruppen zusammenzufinden und folgende Fragen zu bearbeiten:

- Was ist mein persönliches Ziel für mehr Vernetzung?
- Was kann ich/können wir (als Kita) dazu einbringen?
- Was wünsche ich mir/wir uns von ...
 - anderen Fachkräften aus meinem oder anderen Teams?
 - anderer/anderen Kita(s)?
 - dem Projektteam *InkluKiT*?

Nach den Diskussionsrunden wurden die Ideen, Wünsche und Angebote aus den Kleingruppen zusammengetragen und zu einer weiteren Vernetzungsplanung gebündelt. Dabei wurden folgende Ideen entwickelt und im weiteren Verlauf des Projekts umgesetzt:

- Einrichtung eines Mailverteilers der Projektkitas, um Fortbildungsangebote sowie Hinweise zu Materialien oder ähnlichem auszutauschen;
- Veranstaltung weiterer Netzwerktreffen;⁶
- Ermöglichung gegenseitiger Hospitationen in den Einrichtungen, um anhand von Best-Practice-Beispielen zu lernen;
- Ermöglichung von Besuchen mit Kindergruppen;
- Einführungen zur GInA-Methode (Weltzien et al., 2018) in den Teams;
- Austausch über Möglichkeiten der Entlastung auf Leitungsebene zwischen den Einrichtungen.

4.3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt wurde das Netzwerktreffen vonseiten der Teilnehmer*innen als Bestärkung darin empfunden, sich auf den Prozess in Richtung inklusiver Pädagogik einzulassen; dabei wirkte insbesondere der Austausch auf Fachkraft-/Leitungsebene zwischen den Teams motivationsfördernd. Als Bereicherung wurde auch die große Transparenz im Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung bezeichnet, die eine kontinuierliche, enge Zusammenarbeit bis zum Projektende bestärkte.

4.4 GInA-Materialien

Das Konzept von GInA (Gestaltung von Interaktionen im pädagogischen Alltag, Weltzien et al., 2017, 2018) wurde über die Evaluation (siehe Kapitel II.1.4 und III.5) hinaus zusätzlich auch im Rahmen der vorbereitenden Prozessbegleitung angeboten.

4.4.1 Hintergrund und Zielsetzung

In allen beteiligten Kindertageseinrichtungen wurde die Videografie als Evaluationsinstrument eingesetzt. Hierbei wurden jeweils drei pädagogische Fachkräfte in der Interaktion mit Kindern begleitet. Diese Fachkräfte hatten die Möglichkeit, ein Reflexionsgespräch über die Videosequenz zu führen (vgl. Kapitel II.1.4). Da auch andere Fachkräfte in den Teams

⁶ Im Rahmen des Projekts war zum Herbst 2020 ein weiteres Netzwerktreffen geplant, das allerdings aufgrund der Corona-bedingten Situation nicht durchgeführt werden konnte.

Interesse an der Methode hatten, wurde den Einrichtungen eine Einführung im Rahmen einer Teamsitzung angeboten. Ziel war es, die Teams über Grundlagen der GInA-Methode zu informieren und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie in den Teams mit dieser Methode auch selbstständig gearbeitet werden kann.

Da im Rahmen des Projekts *IncluKiT* der Einsatz von Videografie als Methode zur Beobachtung und Reflexion in vielfacher Hinsicht zum Einsatz kam (vgl. Kapitel II.2 und III.5), konnte mit diesem Angebot bereits in der vorbereitenden Prozessbegleitung ein methodischer Einstieg erfolgen.

4.4.2 Anwendung im Projekt

Im Rahmen einer Teamsitzung lernten die teilnehmenden Teams GInA in einer praxisnahen Art und Weise kennen, die unmittelbare Bezüge zum eigenen pädagogischen Alltag ermöglichen. Grundsätzlich geht es um die Kernfrage: „Wie kann man die Gestaltung von Interaktionen in den Blick nehmen und sich (selbst-)reflexiv mit dem Geschehen im pädagogischen Alltag auseinandersetzen?“ Dabei geht für die Teams darum, zu lernen, den Fokus ‚scharfzustellen‘, genau hinzuschauen, was in den Momenten des Alltags eigentlich passiert, und dabei die Perspektive der Kinder einzunehmen.

Als kindbezogenes Beobachtungsverfahren richtet GInA den Blick auf das Kind, seine Interessen und Verhaltensweisen. Durch die Arbeit mit diesem Konzept können die pädagogischen Fachkräfte einen verstehenden, erklärenden Zugang zum Kind bekommen, wodurch die Begleitung und Unterstützung jedes einzelnen Kindes unterstützt werden soll. Videografierte Interaktionen ermöglichen eine ‚dritte Perspektive‘, um sich selbst zu beobachten und die eigene Wahrnehmung zu reflektieren. Dadurch lernen die pädagogischen Fachkräfte, ihr eigenes Interaktionsverhalten (neu) zu entdecken, und ein Prozess der vertieften Reflexion wird angeregt.

In einem ersten Schritt, z. B. im Rahmen der Begrüßungsrunde, hatten die anwesenden Fachkräfte erst einmal die Möglichkeit, die GInA-Merkmale (Aus dem GInA-Praxishandbuch: Weltzien et al., 2018; oder online verfügbar unter: http://www.zfkj.de/images/22_GInA_Karten.pdf, Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V., 2018), mit denen im Verlauf gearbeitet werden sollte, kennenzulernen. So konnten die ‚GInA-Merkmale‘ – losgelöst von der Videografie – angewendet werden. Hier konnte sich das Team die Merkmale in Ruhe anschauen und dann eines auswählen, das besonders gut den eigenen Alltag widerspiegelt, oder eines, das sie sich für ihren Alltag wünschen würden.

Anhand von beispielhaft vorgestellten Videosequenzen lernten die Teilnehmer*innen anschließend die sechs Arbeitsschritte des GInA-Verfahrens kennen⁷ und erfuhren, wie im späteren Verlauf auch an eigenen Videosequenzen gearbeitet werden konnte:

- Fokussierung der Aufmerksamkeit („Stummfilm-Methode“)
- Gerichtete Wahrnehmung (4-Minuten-Sequenz mit Ton)
- Offene Beobachtungs- und Reflexionsfragen
- Kriteriengeleitete Analyse („GInA-Merkmale“)
- (Selbst-)Reflexion
- Transfer

Anschließend wurden weitere Methoden eingeführt, wie sie auch im Rahmen der Reflexionsgespräche mit den Fachkräften (vgl. Kapitel II.2) angewendet wurden. Im Zentrum standen dabei offene Beobachtungs- und Reflexionsfragen sowie die 22 GInA-Merkmale. Hierbei setzten sich die Teams mit der Videosequenz mithilfe folgender Fragen auseinander:

7 Videosequenzen, die im Rahmen von Weiterbildungen genutzt werden dürfen, sind z. B. unter: <http://www.zfkj.de/index.php/forschungsaktivitaeten/gina/filme> (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V., o.J.) zu finden.

- Welche Merkmale konnten wir beobachten?
- Woran machen wir das genau fest (Signale)?
- Woran konnten evtl. auch die Kinder diese Signale erkennen?

Am Ende der Einführung wurden Ideen entwickelt, wie mit GInA in der alltäglichen Praxis gearbeitet werden kann. Dabei sollten die GInA-Merkmale zur Reflexion und Beobachtung von Alltagssituationen (z. B. Mahlzeiten oder ‚Garderobensituationen‘) reflektiert werden. Im Fokus standen dabei Fragen der Partizipation der Kinder und der ressourcenorientierte Umgang mit Vielfalt.

4.4. Zusammenfassung und Ausblick

Das theoretisch begründete GInA-Verfahren bot den pädagogischen Fachkräften ein leicht zugängliches und anwendungsorientiertes Instrument für den fachlichen Austausch. Es wurde von allen Teams, in denen GInA vorgestellt wurde, sehr positiv bewertet. Im Rahmen der *IncluKiT*-Fortbildungen standen Fragen zur Gestaltung von Interaktion und Beziehung oftmals im Zentrum; hierfür bildete die methodenbasierte Auseinandersetzung mit videogestützter Beobachtung auf Teamebene eine gute Grundlage.

5 Fortbildungsmodule von *IncluKiT*

5.1 Einführung

Dörte Weltzien

Unter Berücksichtigung der allgemeinen Kompetenzen, die für eine pädagogische Arbeit mit Kindern erforderlich sind (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014), und der spezifischen Anforderungen an das inklusiv ausgerichtete Praxishandeln, wurde ein Fortbildungsprogramm *IncluKiT* mit drei Schwerpunktbereichen und 13 Modulen entwickelt, welche als kompetenzorientierte Inhouse-Fortbildungen durchgeführt wurden.

Zunächst wird die Systematik dieses Fortbildungsprogramms *IncluKiT* erläutert, anschließend werden die thematischen Schwerpunkte und Fortbildungsziele der Module im Einzelnen vorgestellt (Kapitel II.5.2–5.4). Die in diesem wissenschaftlichen Abschlussbericht vergleichsweise ausführliche Beschreibung der Fortbildungsinhalte erscheint aus zwei Gründen erforderlich:⁸

- Das Fortbildungsprogramm wurde von den teilnehmenden Einrichtungen jeweils individuell auf der Grundlage der Modulbeschreibungen zusammengestellt. So konnten die Einrichtungen entsprechend ihrer Qualitätsentwicklung und bisherigen Expertise im Hinblick auf Inklusion jeweils passgenaue Module mit den entsprechenden Inhalten, Zielen und Methoden auswählen (zur Übersicht der Auswahl vgl. Kapitel III.1).
- Das Fortbildungsprogramm wurde dann in Form von drei Inhouse-Fortbildungen sowie zusätzlichen Angeboten der Prozessbegleitung umgesetzt und evaluiert. Die Evaluationsergebnisse sind im Kontext der realisierten Fortbildungsprogramme und -inhalte in den teilnehmenden Einrichtungen aussagekräftig (vgl. hierzu insbesondere auch die Prozessevaluation in Kapitel III.2).

Die thematische Ausrichtung der Fortbildungsmodule ist für die Einordnung der Evaluationsergebnisse wichtig, weil sich die Ergebnisse erst im Zusammenspiel mit dieser individuellen Ausrichtung des Fortbildungsprogramms *IncluKiT* richtig verstehen und bewerten lassen. Fortbildungsmaßnahmen im Hinblick auf eine stärker inklusiv ausgerichtete Pädagogik in Kindertageseinrichtungen sind – nach unserem Verständnis – kein ‚Abarbeiten‘ von Themenfeldern, sondern stellen vielmehr eine differenzierte Auseinandersetzung auf der individuellen und der Teamebene dar, die theoretisches und erfahrungsbasiertes Wissen miteinander verknüpft und zu einem kollektiven Kompetenzzuwachs beiträgt. Hierzu gehören begriffliche Klärungen, das Kennenlernen von aktuellem Fachwissen, das Erwerben von Methodenkompetenzen wie Beobachten, Analysieren, Handeln, Reflektieren/Evaluieren sowie – in jeder Phase – die aktive, reflexive Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung zu Inklusion (entsprechend dem allgemeinen frühpädagogischen Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a). Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbst-reflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Diese Bewältigung erfolgt als Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a). In inklusiv ausgerichteten Prozessen der Team- und Qualitätsentwicklung gibt es demnach keinen ‚Zu-

⁸ Weiterführende Einblicke in die Ziele, Inhalte und Methoden finden sich in den jeweiligen Modulbeschreibung im Fortbildungsprogramm *IncluKiT* (Albers et al., 2020)

stand‘, der erreicht werden kann, sondern das pädagogische Entscheiden und Handeln muss sich immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren.

Der konkrete Handlungsprozess kann – analog zu dem in Kapitel I.2.3 erläuterten Kompetenzmodell der Frühpädagogik – wie folgt dargestellt werden (s. Abbildung 14). „Wissen“ ist der Ausgangspunkt pädagogischer Prozesse, findet sich aber auch in allen Prozessschritten der pädagogischen Arbeit. Dieses erscheint im Hinblick auf systematische Qualitätsentwicklung mit dem Ziel einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik besonders relevant.

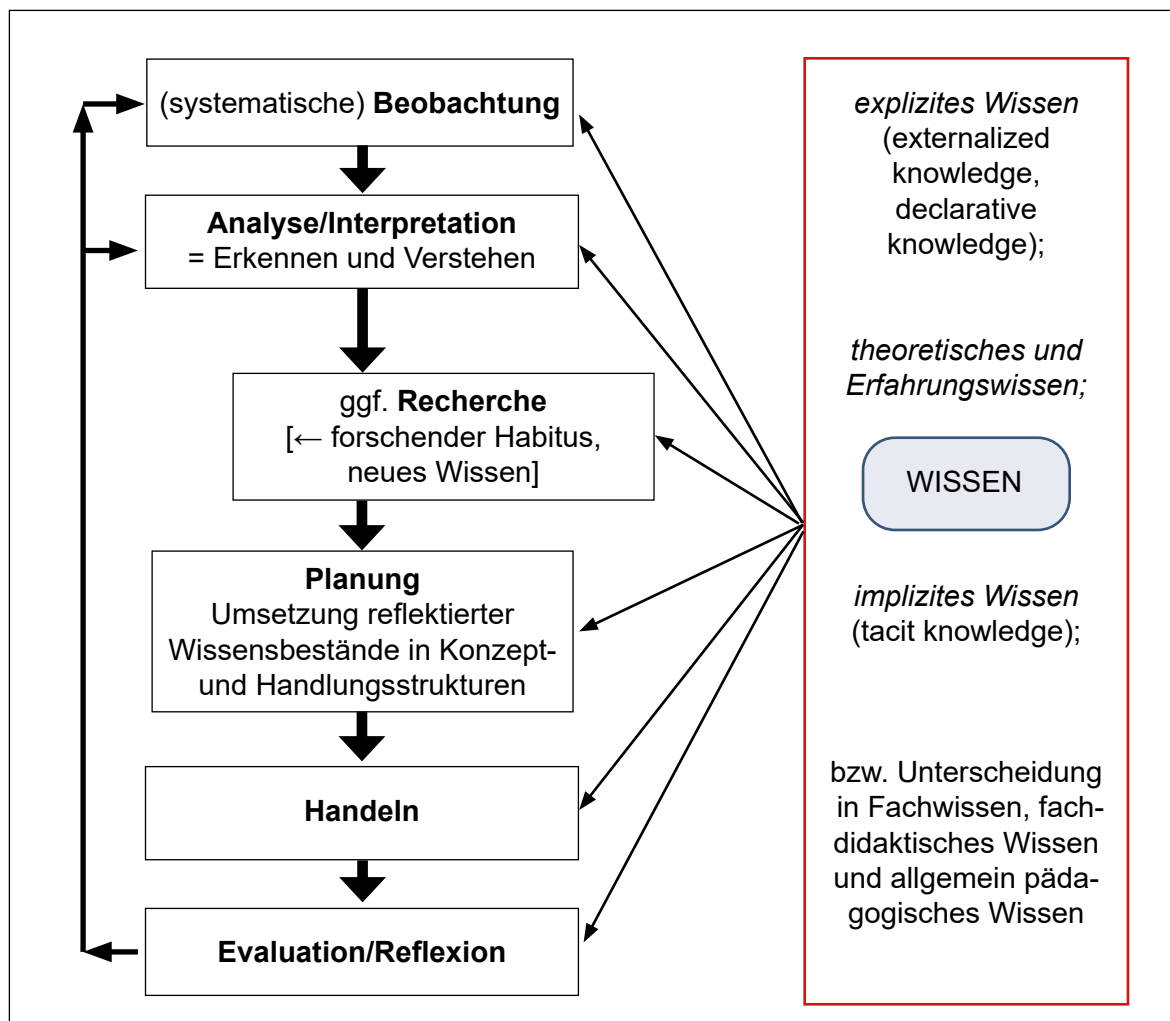


Abbildung 14. Prozessmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a)

Die allgemein formulierten Anforderungen an die pädagogischen Prozesse in inklusiv ausgerichteten Einrichtungen können wie folgt erweitert werden (vgl. auch Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014):

Wissen, Analyse und ggf. Recherche

Das Fortbildungsprogramm *IncluKiT* thematisiert historische, aktuelle und persönlich geprägte Orientierungen im Hinblick auf die Bedeutung von Vielfalt und Inklusion in der Lebensphase der frühen Kindheit. Die Teilnehmenden erwerben bzw. vertiefen ihre theoretischen Kenntnisse und professionellen Grundlagen einer inklusiv ausgerichteten Arbeit mit Kindern. Das Bild vom Kind und die Grundrechte von Kindern stehen ebenso im Fokus der Fortbildungen wie die Kenntnis der UN-Kinderrechtskonvention. Auf der Teamebene geht es darum, theoriebasiert ein Verständnis für die individuellen Perspektiven der Kinder und

einen ressourcenorientierten Zugang im Hinblick auf die Vielfalt innerhalb von Kindergruppen herzustellen.

Handlungsplanung

Auf der Grundlage differenzierter und reflektierter Beobachtungen der eigenen pädagogischen Praxis werden passgenaue Angebote zur Begleitung und Förderung der kindlichen Entwicklungsprozesse entworfen. Diese Angebote beziehen sich auf einzelne Kinder (z. B. individuelle Interaktions- und Beziehungsangebote) ebenso wie auf Peerkontakte (z. B. zur Stärkung von Gleichaltrigengruppen, Kooperations- und Freundschaftsbeziehungen) oder Gruppen (z. B. Projekte, Ausflüge, Spiele) und sollen dazu dienen, das einzelne Kind in seinem individuellen Erleben als Teil der Gruppe zu stärken und Tendenzen der Exklusion entgegenzuwirken.

Handlung

Das professionelle Handeln der Fachkräfte richtet sich an grundlegenden Prinzipien der pädagogischen Arbeit wie Feinfühligkeit, Zuwendung und Autonomieunterstützung aus. Im Hinblick auf den kompetenten Umgang mit Vielfalt und Inklusion sowie die Förderung von partizipativen Prozessen sind die Fachkräfte im konkreten Alltagshandeln gefordert, sich in die Kinder mit ihren besonderen Erfahrungen, Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen einzufühlen, sie als eigenständige Akteure anzuerkennen und den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen für alle Kinder umzusetzen. Das Handeln wird geleitet durch eine offene, aufmerksame, interessierte, feinfühligke, respektvolle und wertschätzende sowie stärken- bzw. ressourcenorientierte Haltung gegenüber Kindern unter Berücksichtigung ihrer Vielfaltsmerkmale. Hierfür ist ein reflektierter Umgang mit eigenen positiven und negativen Gefühlen gegenüber Kindern erforderlich. Eine professionelle Haltung erhebt den Anspruch, zu jedem Kind einen Zugang zu finden und mit der Heterogenität der Kinder entsprechend sensibel umzugehen.

Evaluation und Reflexion

In den Bausteinen des Fortbildungsprogramms *InklukiT* kommt der Reflexion des eigenen Bildes vom Kind unter Berücksichtigung von Vielfalt und Inklusion ein großer Stellenwert zu. Es geht um die Reflexion der eigenen Leitvorstellungen, Überzeugungen, Werte und Normen in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern. Die Reflexion der Vorstellungen zu Geschlechterrollen, zu ‚normalen‘ und ‚besonderen‘ Entwicklungsverläufen und die Wahrnehmung der eigenen soziokulturellen Prägung und Eingebundenheit sowie der Bedeutung einer positiven Vorbildfunktion für Kinder und Erwachsene prägen die Qualitäts- und Teamentwicklung einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung. Reflektiert werden auch der Umgang mit Wissensgrenzen, die Gefahr vorschneller Verallgemeinerungen und Etikettierungen sowie die Bereitschaft, mit Ungewissheiten und Widersprüchen im pädagogischen Alltag zurechtzukommen.

Das Fortbildungsprogramm *InklukiT* gliedert sich in drei Schwerpunktbereiche: ‚I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln‘; ‚II. Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen‘ sowie ‚III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten‘ mit insgesamt 13 Modulen, die aus den aktuellen Diskurslinien zu Vielfalt und Inklusion abgeleitet wurden (vgl. Abbildung 15):

Curriculum Inklusiv

<p>I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln</p> <p>I.1 Deine, meine, unsere Kultur?</p> <p>I.2 Was kennzeichnet eine armutssensible Pädagogik?</p> <p>I.3 Spiel und Vielfalt – Vielfalt im Spiel</p> <p>I.4 Rosa oder blau? Gendersensible Pädagogik</p> <p>I.5 Was ist ‚normal‘?</p> <p>I.6 Viele Kinder – viele Familien. Offen für alle?</p>	<p>II. Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen</p> <p>II.7 Auf den Umgang kommt es an: Der Anti-Bias-Ansatz</p> <p>II.8 Dazu gehören: Wie kann das „Wir-Gefühl“ von Kindern gestärkt werden?</p> <p>II.9 Sprachfallen erkennen</p>	<p>III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten</p> <p>III.10 Die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt</p> <p>III.11 Wie lassen sich Strukturen, Regeln und Grenzen mit Partizipation zusammenbringen?</p> <p>III.12 „Das verstehst Du noch nicht.“ Machtstrukturen und Adultismus</p> <p>III.13 „Der stört ...“ – Konflikte gemeinsam lösen</p>
--	---	---

Abbildung 15. Aufbau des Fortbildungsprogramms *Inklusiv*

Neben der thematischen Breite des Fortbildungsprogramms *Inklusiv* im Hinblick auf relevante und aktuelle Aspekte von Vielfalt/Inklusion in Kindertageseinrichtungen wurden als weitere Besonderheit des Programms drei Vertiefungsstufen formuliert, die dem Erfahrungs- bzw. Kompetenzniveau von Kindertageseinrichtungen entsprechen (vgl. Tabelle 3). Diese Vertiefungsstufen beinhalten jeweils unterschiedliche Impulse zu Wissen, Können und Handeln im pädagogischen Alltag und orientieren sich ebenfalls an der Logik des Prozessmodells (vgl. Abbildung 14).

In den folgenden Kapiteln werden die drei Schwerpunktbereiche mit den 13 Modulen (Ziele und Inhalte) beschrieben. Diese Informationen stellen die Grundlage für eine individuelle Fortbildungsplanung dar (weitere Hinweise hierzu finden sich in Kapitel II.3 – Entscheidungshilfe für Fortbildungen).

Tabelle 3
Kompetenzbeschreibungen und didaktische Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen

Themen	Kompetenzfacetten			Teamentwicklung	Niveau
	Haltung	Wissen	Handeln		
I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln	Grundsätzliche Offenheit für Unterschiedlichkeit, auch aufgrund eigener Fremderfahrungen und Anerkennung von Vielfalt als Ressource	Kennen des grundlegenden Inklusionsgedankens und von Vielfaltsdimensionen	Bewusst inklusiv ausgerichtetes Handeln bei einzelnen Kindern und Familien	Auseinandersetzung mit Vielfaltsthemen im Team sowie in Fallbesprechungen, Thematisierung von Vielfalt als Ressource im Hinblick auf Familien	Grundlagen
	Bereitschaft zu systematischer Selbstreflexion bei Herausforderungen (z. B. herausforderndes Verhalten)	Vertieftes Wissen zu Vielfaltsdimensionen und Intersektionalität	Systematisches, inklusiv ausgerichtetes Handeln; Initiierung von konzeptionellen Veränderungen	Berücksichtigung von Vielfaltsdimensionen bei konzeptionellen Veränderungen; Aufbau von Netzwerkaktivitäten	Vertiefung I
II. Vorurteilsbewusstsein und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen	Individualität in Unterschiedlichkeit als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur (konzeptionell/überindividuell)	Spezifische Fachkenntnisse von Vielfaltsdimensionen und entsprechender Rahmenbedingungen und Handlungskonzepte	Auf spezifisches Wissen und Können basierendes alltägliches Handeln, das in allen pädagogischen Bereichen Vielfaltsaspekte wahrnimmt und kompetent aufgreift	Konzeptionelle Verankerung der Vielfaltsdimensionen, Entwicklung und systematische Umsetzung von Qualitätsstandards. Ausrichtung aller Fortbildungsmaßnahmen an Vielfaltsdimensionen zur kontinuierlichen Kompetenzerweiterung (gelebte Konzeption)	Vertiefung II
	Grundsätzliches Bewusstsein für Vorurteile und Bereitschaft, sich mit Formen von Ausgrenzung/Diskriminierung auseinanderzusetzen	Wissen über grundlegende Erkenntnisse der Vorurteilsforschung in Bezug auf Vielfaltsaspekte	Vorurteilsbewusstes, kultursensibles Handeln in der eigenen pädagogischen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung	Offener Umgang mit Vorurteilen und Stigmatisierung im Team in Bezug auf Kinder und Familien; Reflexion von eigenem Handeln und möglichen Ausgrenzungstendenzen	Grundlagen
	Bereitschaft zu systematischer Selbstreflexion in Bezug auf Vorurteile, Stereotypen, Etikettierungen sowie Dominanz und Macht in pädagogischen Situationen	Vertieftes Wissen zu Gruppendynamiken, zu Ausgrenzungstendenzen in Kindergruppen und zu Machtkonstellationen im Kontext von Vielfaltsdimensionen	Systematisches, vorurteilsbewusstes und diskriminierungskritisches Handeln und Entwicklung von konzeptionellen Grundlagen zur Vermeidung von Diskriminierung in der Einrichtung	Vereinbarungen auf Teamebene zum Umgang mit Vorurteilen und Ausgrenzung in Zusammenarbeit mit Eltern/Familien und Kindern	Vertiefung I
	Demokratisches und diskriminierungsfreies Handeln als Leitmotiv (konzeptionell/überindividuell)	Spezifisches Wissen zu Menschenrechten und Kinderrechten, vertiefte Methodenkompetenzen zum Umgang mit Diskriminierung von Gruppen und Einzelnen	Auf spezifisches Wissen und Können basierendes alltägliches Handeln, das in allen pädagogischen Bereichen einen kompetenten Umgang mit Vorurteilen gewährleistet sowie Diskriminierungstendenzen vorbeugt	Konzeptionelle Verankerung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungsfreien Pädagogik und Etablierung von Maßnahmen zum Umgang mit diskriminierungsrelevanten Vorkommnissen mit/zwischen Eltern und Kindern (Beschwerde-management)	Vertiefung II

Tabelle 3
Fortsetzung

Themen	Kompetenzfacetten			Teamentwicklung	Niveau
	Haltung	Wissen	Handeln		
III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten	Grundsätzliche Bereitschaft, die Perspektive der Kinder einzunehmen sowie Kinderrechte und Partizipation als Grundlage für das pädagogische Handeln anzuerkennen	Kennen der Kinder- und Teiligungsrechte und Wissen um die Bedeutung von Beteiligung und Teilhabe für die kindliche Entwicklung	Bewusst partizipatives Handeln im pädagogischen Alltag in Bezug auf kind- und familienbezogene Angebote	Auseinandersetzung mit Partizipation im Kontext von Inklusion auf Teamebene und (Selbst-) Reflexion des eigenen pädagogischen Alltags im Hinblick auf Beteiligungsmöglichkeiten	Grundlagen
	Bereitschaft zu Veränderungen im Denken und Handeln auf der Grundlage von Partizipation und Dialog	Vertieftes Wissen über den Zusammenhang von Partizipation und Inklusion	Systematisches, inklusiv ausgerichtetes Handeln im Hinblick auf eine Förderung der Beteiligung von Kindern und ihren Familien; Initiierung veränderter Konzeptionen (Mitbestimmungsfornen)		
	Partizipation als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur (konzeptionell/überindividuell)	Spezifische Fachkenntnisse von Beteiligungsmöglichkeiten in inklusiv ausgerichteten Institutionen und Aktivitäten; Wissen um spezifische Rechte, um Benachteiligungen und Hindernisse der Beteiligung abzubauen	Auf spezifisches Wissen und Können basierendes partizipatives Handeln in allen pädagogischen Bereichen; systematische Beobachtung, Analyse und Reflexion von Beteiligungshemmnissen für Einzelne und Gruppen	Konzeptionelle Verankerung von Partizipation, Entwicklung von Qualitätsstandards. Implementierung von Beschwerdeverfahren für Kinder und Familien (gelebte Konzeption)	Vertiefung II

5.2 Schwerpunkt I: Pädagogik der Vielfalt entwickeln

Sich mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen bedeutet, die Gemeinsamkeiten in den Unterschieden ebenso zu entdecken wie die Unterschiede in den Gemeinsamkeiten. Es gibt viele Dimensionen, die den Menschen in seinen sozialen Bezügen ausmachen, z. B. in Bezug auf Geschlecht, kulturelle und familiäre Herkunft, sozio-ökonomischen Hintergrund oder auch die körperlichen und seelischen Fähigkeiten und Bedürfnisse. Im pädagogischen Alltag treten immer wieder unterschiedliche Vielfaltdimensionen in den Vordergrund.

Sich intensiv mit einer Vielfaltdimension zu beschäftigen, schließt die anderen Dimensionen nicht aus, denn immer steht die übergeordnete Frage im Mittelpunkt: Wie kann eine Pädagogik der Vielfalt gelingen, die sich abkehrt von zielgruppenspezifischen Etikettierungen und die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt stellt?

5.2.1 Modul I.1: *Deine, meine, unsere Kultur? – Wie können wir das pädagogische Handeln kultursensibel gestalten?* *Dörte Weltzien*

5.2.1.1 Thematische Schwerpunkte

Grundlagen zum Kulturbegriff

Traditionell wurde ‚Kultur‘ auf Länder oder ethnische Gruppen bezogen (z. B. Familien aus einem bestimmten Land oder Kontinent). Diese Definition ist irreführend, weil es innerhalb von geografisch oder politisch festgelegten Regionen große kulturelle Unterschiede gibt, die das Leben von Familien und das Aufwachsen von Kindern prägen. Auch sprachliche und religiöse Merkmale sind nicht geeignet, um einfache Rückschlüsse auf *die* Kultur zu ziehen. Es gibt kulturkritische Ansätze, die die Einzigartigkeit einer Familie und deren individuelle (gelebte) Familienkultur hervorheben. Damit soll pauschalen Bewertungen oder gar Diskriminierungen vorgebeugt werden. Allerdings übersehen solche Ansätze, dass das Aufwachsen von Kindern durchaus geprägt ist von kulturellen Kontexten, die wiederum das Familienleben prägen. Je differenzierter das Wissen um mögliche kulturelle Einflüsse ist, umso eher gelingt es, individuelle kindliche und elterliche Verhaltensweisen zu verstehen (Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2019).

Durch Migration, Reisen und Globalisierung wirken vielfältige kulturelle Einflüsse auf den Einzelnen ein, daher ist von einem dynamischen Kulturbegriff auszugehen. Kulturen verändern und überlagern sich oder differenzieren sich als Subkulturen in Teilgesellschaften aus. Bei genauerer Betrachtung von kulturellen Praxen zeigt sich eine große Vielfalt hinsichtlich religiöser Praktiken, sozialer Stellung, Milieu oder individueller Lebensform.

Ansatz der kultursensitiven Pädagogik

Der Ansatz der kultursensitiven Pädagogik nach Keller (2011) bringt kulturelle Einflüsse und individuelle Familienwelten zusammen. Grundsätzlich ist von einer unüberschaubar großen Zahl an möglichen sozio-demografischen und sozio-ökonomischen Hintergründen auszugehen. Daraus ergeben sich kulturelle Kontexte, in denen die Familien leben. Das elterliche Erziehungsverhalten ist darauf ausgerichtet, Kinder in diese Familienkulturen hinein zu sozialisieren. Aus kultursoziologischer Sicht ist dieses Verhalten also funktional und mehr oder weniger bewusst mit der eigenen Biografie verknüpft. Beispiele für den Einfluss von Kulturen auf das elterliche Erziehungsverhalten sind Leitbilder von Autonomie oder Verbundenheit, die wiederum von kulturellen Werten menschlicher Gesellschaften beeinflusst werden. Während Autonomie im Sinne einer größtmöglichen individuellen Freiheit eher in westlichen Kulturen angestrebt wird, herrschen in nicht-westlichen, ländlichen Kulturen

eher Leitbilder einer hierarchischen Verbundenheit (z. B. Befolgen von Anweisungen der Älteren) vor (Borke & Keller, 2021).

Die pädagogischen Konzepte in Kindertageseinrichtungen bauen auf der Sichtweise der westlichen Gesellschaften auf. Sie können daher kulturell nur begrenzt ‚fair‘ sein, sondern bevorzugen bestimmte Lebens- und Erziehungsstile im Sinne der eigenen Kultur. Eine systematische, kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturell-geprägten Biografie sowie anderen kulturellen Einflüsse ist erforderlich, um dem Ziel einer Pädagogik der Vielfalt näherzukommen. Eine kultursensitive Haltung ist daher geprägt durch Selbstreflexivität, Ressourcenorientierung und Feinfühligkeit gegenüber Familien sowie der grundlegenden Wertschätzung von Diversität (Nentwig-Gesemann et al., 2012). Eine offene, achtsame Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kulturen und Biografien auf Teamebene kann dazu beitragen, eigene Einstellungen und Verhaltensweisen, aber auch kulturelle Werte und Normen zu hinterfragen und sie als *eine* Möglichkeit unter vielen zu begreifen. Unterstützend wirken auch wertschätzende Elterngespräche über gelebte Familienkulturen, ohne die Privatsphäre infrage zu stellen.

Eine kultursensitive Haltung eröffnet neue Zugänge zu Eltern, ohne dass dabei die eigenen Überzeugungen, Werte und Regeln aufgegeben werden. Eine enge Rückführung auf *die* Kultur oder Lebensweise der Familie ist in doppelter Weise problematisch. Zum einen erfolgt eine Stereotypisierung (Kulturalität), deren Folge entweder eine Abwertung oder eine pauschale Entschuldigung ist. Zum anderen ist damit zumindest implizit eine Ausgrenzung von Eltern verbunden, weil *über die* Eltern mit ihrer (fremden) Kultur geurteilt wird, deren Lebenswelt sich von der eigenen unterscheidet, und nicht mit ihnen zusammen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesprochen wird.

Kultursensitives pädagogisches Handeln

Auf den Prüfstand gerät eine kultursensitive Pädagogik dann, wenn das elterliche Verhalten deutlich von eigenen (Erziehungs-)Vorstellungen abweicht und sich daraus Konfliktpotenziale ergeben. Hier geht es zunächst darum, kommunikative Zugänge zu den Eltern zu finden, um die elterlichen Verhaltensweisen, Vorstellungen und Wünsche aus ihrer Perspektive heraus nachvollziehen zu können. In Gesprächen ist dann zu klären, ob die Eltern aus Überzeugung handeln oder ob das Verhalten eher aus Unsicherheit und/oder Überforderung zu erklären ist und daher kein kulturell-geprägtes Phänomen darstellt. Kompetentes, kultursensitives pädagogisches Handeln zeichnet sich demnach dadurch aus, dass zunächst mögliche kulturell bedingte Einflüsse geklärt werden. Darauf aufbauend können unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen werden: Überforderten Eltern ist Hilfe und Unterstützung anzubieten. Eltern, die von ihren Erziehungsstilen überzeugt sind und dies mit *ihrer* Kultur begründen, ist nachvollziehbar zu vermitteln, dass solche Verhaltensweisen in Deutschland nicht (mehr) angemessen und erwünscht, teilweise auch verboten und strafbar sind. Hier können klare Bezüge zu internationalen Grundlagen helfen (u. a. Menschen- und Kinderrechte und entsprechende nationale Vorschriften, vgl. auch Borke & Keller, 2021).

Eine Kultur der Vielfalt bedeutet keineswegs, unkritisch jede Form von Vielfalt zu begrüßen. Ungerechte Systeme und Machtverhältnisse – auch in ‚fremden‘ Kulturen – sind kritisch zu reflektieren, wie beispielsweise Geschlechterdiskriminierung, die Ausgrenzungen aufgrund körperlicher Merkmale oder rassistische Zuschreibungen. Mit einer kultursensitiven Haltung kann es aber gelingen, gegenseitige Akzeptanz zu erwerben oder – auch bei stark unterschiedlichen Vorstellungen über angemessenes Erziehungsverhalten – zu Lösungen zu kommen, Kompromisse zu finden oder auch zur Erkenntnis zu gelangen, dass Aspekte des anderen, ‚fremden‘ Verhaltens durchaus auch möglich sind.

5.2.1.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber der Vielfalt von Familienkulturen ein. Sie erwerben auf der Grundlage des Inklusionsgedankens Wissen über kulturelle Einflüsse und setzen sich mit Vielfaltdimensionen von Familien auseinander. Die Teilnehmer*innen erweitern ihre pädagogischen Handlungskompetenzen im Sinne einer kultursensitiven Pädagogik, indem ‚kulturelle Brillen‘ und kulturell bedingte Zuschreibungen anhand von videogestützten Beobachtungen und Fallvignetten reflektiert werden. Auch werden Möglichkeiten erarbeitet, wie die Vielfalt an Familienkulturen im Kita-Alltag als Ressource sichtbar wird. Auf der Teamebene werden Beobachtung, Analyse und Reflexion in Fallbesprechungen unter dem Fokus der Kultursensibilität durchgeführt.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion des kultursensiblen Umgangs bei Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen zu kulturell geprägten Vielfaltdimensionen und Intersektionalität und erweitern entsprechend ihre Handlungskompetenzen. Konzeptionelle Veränderungen zur kultursensiblen Gestaltung des Alltags werden initiiert und für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant*innen werden wesentliche Aspekte der kultursensitiven Pädagogik thematisiert. Im Hinblick auf eine kulturell ausgerichtete Vernetzung im Sozialraum werden Projekte des gegenseitigen Kennenlernens und Miteinanders entworfen.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von Individualität in Unterschiedlichkeit als grundlegender Denk- und Handlungsstruktur geleitet wird. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von kulturell, religiös und weltanschaulich ausgerichteten Spezialkompetenzen. Das alltägliche Handeln greift in allen pädagogischen Bereichen Aspekte von Kultur(en) kompetent auf. Potenziale und Hemmnisse einer multiprofessionellen, multikulturellen und multisprachlichen Zusammenarbeit werden methodengestützt systematisch reflektiert. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden an der Vielfaltdimension ‚Kulturelle Vielfalt‘ ausgerichtet und ggf. angepasst.

5.2.2 *Modul I.2: Soziale Ungleichheit und ihre Auswirkungen – Was kennzeichnet eine armutssensible Pädagogik?*

Maria Fuchs

5.2.2.1 *Thematische Schwerpunkte*

Armut als Lebenslage

Armut wird in Deutschland und in anderen Industrieländern als ‚relative Armut‘ verstanden (Deutscher Bundestag, 2017), da die physische Existenz in erster Linie zwar nicht gefährdet ist, die Betroffenen im Verhältnis zur durchschnittlichen Bevölkerung eines Landes jedoch über weniger als die Hälfte an finanziellen Mitteln verfügen. Die bestehenden unterschiedlichen Ansätze zur Abgrenzung von Armut gehen dabei über die Betonung von finanziellen Mangellagen und den Bezug von staatlichen Transferleistungen hinaus, indem sie explizit auch Komponenten wie soziale Ausgrenzung oder fehlende Teilhabe als Merkmale miteinbeziehen. Armut ist demnach von Komplexität und Mehrdimensionalität gekennzeichnet. In Armut aufzuwachsen oder dauerhaft zu leben, bedeutet in vielfacher Hinsicht eine soziale Benachteiligung. Hierbei sind nicht nur materielle Problemlagen bedeutsam; vielmehr sind negative Gefühlszustände, Stress, Belastungen in sozialen Beziehungen oder Streit in der Familie häufige Folgen (Hock, Holz & Kopplow, 2014). Armutsstudien (Aust et al., 2018) weisen darauf hin, dass es eindeutige Zusammenhänge zwischen (dauerhafter) materieller Armut einerseits und prekären Wohnverhältnissen, Gesundheitsbeeinträchtigungen, Angst und Isolation gibt.

Grundsätzlich ist das Armutsrisiko im Kindesalter in Deutschland ein großes Problem. 20 % aller Kinder leben in Armut; 40 % der Alleinerziehenden und 30 % der kinderreichen Haushalte gelten als arm. Allerdings sind Kinder und ihre Familien auch nicht unreflektiert auf die Lebenslagedimension ‚Armut‘ zu reduzieren, denn das Konzept der Lebenslage beinhaltet eine Fülle materieller und immaterieller Dimensionen (Voges, Jürgens, Mauer & Meyer, 2003). So können Bildungsbiografien oder soziale Netzwerke wichtige Ressourcen für den Weg aus der Armutslage sein, beispielsweise bei Menschen mit Fluchthintergrund. Grundlage einer armutssensiblen Pädagogik ist demnach eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Armut‘ und das Vermeiden von Etikettierungen. Es braucht differenziertes Wissen darüber, welche unterschiedlichen Bedarfe Familien in Armutslagen haben und wie diese in der Einrichtung gedeckt werden können, um Teilhabebarrrieren im Kontext von Prozessen der Erziehung, Bildung und Sozialisation zu beheben (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2017). Insgesamt ist anzuerkennen, dass jede/r ein Armutsrisiko in sich trägt (z. B. bei Trennung/Scheidung, Arbeitslosigkeit), Armut aber auch kein Dauerzustand sein muss.

Auswirkungen von sozialer Ungleichheit im pädagogischen Alltag

Im pädagogischen Alltag kann sich die soziale Ungleichheit in alltäglichen Situationen zeigen (z. B. im Spiel der Kinder). Auch die psycho-sozialen Belastungen innerhalb von Familien können sich in einer mangelnden Fähigkeit oder Bereitschaft zur Kooperation offenbaren. Dies kann beispielsweise bei Eltern dazu führen, dass sie sich Gesprächen ganz entziehen oder in Gesprächen nicht über mögliche armutsbedingte Problematiken sprechen. Im Hinblick auf das Wohlbefinden der Kinder nach dem ‚well-being Konzept‘ der WHO ist ebenfalls davon auszugehen, dass dieses von der familiären bzw. sozio-ökonomischen Situation beeinflusst wird. Die Begleitung, Unterstützung und Förderung der Kinder in ihrer sozialen, emotionalen, kognitiven Entwicklung seitens der Familien kann wiederum aufgrund der eigenen Belastungen beeinträchtigt sein (Zander, 2015). Im Spiel mit anderen können Kinder die von ihnen erlebten Ungleichheiten durch Rückzug/Vermeidung oder auch herausfordernde/aggressive Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen (Hammer & Lutz, 2015). Der von armutsbetroffenen Familien sehr häufig erfahrene soziale Ausschluss stellt dabei oft

eine besonders hohe Belastung dar (Zander, 2015). Zudem können sich die Beeinträchtigungen in den verschiedenen Lebenslagedimensionen negativ auf die Bewältigungskompetenzen der Familien auswirken (Zander, 2010).

Im pädagogischen Handeln zeigen sich häufig Unterschiede darin, wie über privilegierte oder benachteiligte Kinder gesprochen bzw. mit ihnen gearbeitet wird (Laubstein, Holz & Seddig, 2016). Dies geschieht zumeist unbeabsichtigt, stellt aber unter Umständen eine doppelte Benachteiligung dar, z. B. im Hinblick auf ungleiche Sprachbildung, Zuwendung oder den Anregungsgehalt von Angeboten. Kinder mit herausforderndem/aggressivem Verhalten werden eher aus der Gruppe ausgegrenzt (von anderen Kindern oder auch von Erwachsenen). Dabei werden mögliche Zusammenhänge zur sozialen Ungleichheit in herausfordernden Situationen oftmals nicht reflektiert. Auch die Zusammenarbeit mit Familien kann – ebenfalls unbeabsichtigt – geprägt sein von Erwartungen und Zuschreibungen an ‚arme‘ vs. ‚nicht-arme‘ Familien. Auch kann es sein, dass Familien in prekären Lebenslagen (Armut, Isolation, psycho-soziale Erschöpfung) schwerer zugänglich sind, Kontakte vermeiden oder sich gegen Kritik und Einmischung wehren (Prengel, 2016). Für pädagogische Fachkräfte stellt sich vor dem Hintergrund dieser Befunde die Herausforderung, wie Armut bzw. soziale Ungleichheit im pädagogischen Alltag reflektiert und zusätzliche Benachteiligungen (durch andere Kinder/Erwachsene) vermieden werden können. Außerdem geht es darum, armutsbedingte Folgen und Teilhabebarrieren in der Einrichtung möglichst aufzuheben oder zu kompensieren und den Familien zu einer Stärkung und Erweiterung ihrer eigenen Handlungskompetenzen zu verhelfen.

Ansätze einer armutssensiblen Pädagogik

Eine Pädagogik der Vielfalt ist gefordert, sich mit dem Thema ‚Armut/soziale Ungleichheit‘ aktiv auseinanderzusetzen. Ziel muss es sein, zielgruppenspezifische Etikettierungen zu erkennen und zu vermeiden und die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt (Prengel, 2016) zu stellen. Daher ist spezifisches Wissen zu Armut/sozialer Ungleichheit erforderlich, das Benachteiligungen im Sinne einer inklusiven Pädagogik aufdeckt. Auch ist die eigene Haltung in der Auseinandersetzung im Team und mit anderen gegenüber Armut/sozialer Ungleichheit systematisch zu reflektieren. Tendenzen zur Ausgrenzung und zur unfairen Behandlung im Zusammenhang von Armut bzw. sozialer Ungleichheit müssen frühzeitig erkannt und ihnen muss klar begegnet werden. Eine armutssensible Haltung zeichnet sich demnach vor allem durch eine hohe Wertschätzung, weitgehende Vorurteilsfreiheit, Achtung und das Bestreben des ‚Verstehen-wollens‘ gegenüber den Familien und ihren Wertevorstellungen aus (Hock et al., 2014). Zentral ist hierbei das Wissen über und die innere Vorstellung von Armut und deren Ursachen bei den Familien, was sich implizit auch auf den Umgang mit den betroffenen Familien auswirkt.

Handlungen und die Angebotsgestaltung werden auf die Lebenswelt und -lage der Familien ausgerichtet und die Einrichtung wird mit entsprechend bedarfsangepassten Institutionen und Hilfeleistungen im Sozialraum vernetzt (Hock et al., 2014; Kobelt Neuhaus & Refle, 2013). Dies setzt voraus, dass die Lebensverhältnisse der Familien in Armut generell und speziell in der Einrichtung bekannt sind und es einen reflektierten Umgang mit den damit einhergehenden Gefühlen wie beispielsweise Scham gibt (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014). So können spezifische Benachteiligungen und Einschränkungen in der Teilhabe erkannt und individuelle Interventionsmöglichkeiten geplant und ausgeführt werden. Durch den aktiven Einbezug der Familien werden Ausgrenzungen und Stigmatisierungen verhindert (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014).

Dementsprechend setzt eine armutssensible Pädagogik bei den betroffenen Familien und deren Bewältigungsverhalten an und ist darum bemüht, ein möglichst auf die Lebenswelt und die Bedarfe der einzelnen Familien angepasstes äußeres Umfeld zu schaffen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Herstellung und Unterstützung von sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe. Kindertageseinrichtungen können durch eine armutssensible Pädagogik

einen Beitrag dazu leisten, die durch Armut eingeschränkten Handlungs- und Erfahrungsspielräume und die daraus entstehenden Folgen für Kinder und ihre Familien zu kompensieren und die Familien bei der armutspezifischen Bewältigung zu unterstützen.

5.2.2.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber sozialer Ungleichheit als gesellschaftlichem Problem ein, das auch den pädagogischen Alltag beeinflusst. Sie erwerben Wissen über die Vielfaltsdimensionen des kindlichen Aufwachsens in Armut und anderen benachteiligenden Lebenslagen. Die Teilnehmer*innen erweitern ihre pädagogischen Handlungskompetenzen im Sinne einer armutssensiblen Pädagogik, indem das Phänomen ‚Aufwachsen in Armut‘ im Hinblick auf die Funktion von familienergänzenden Angeboten, insbesondere von Kindertageseinrichtungen, reflektiert wird. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Möglichkeiten erarbeitet, wie kompetent und wertschätzend mit armutsbedingten Lebenslagen und anderen Formen sozialer Benachteiligung umgegangen werden kann. Auf der Teamebene werden mithilfe von videogestützten Beobachtungen und Fallvignetten Möglichkeiten erarbeitet, wie Stigmatisierung und Benachteiligung von Kindern und Familien im pädagogischen Alltag vermieden werden können.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion von Herausforderungen im pädagogischen Alltag unter der Perspektive sozialer Ungleichheit. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen zu verschiedenen Lebenslagedimensionen im Kontext von Armut. Daneben entwickeln sie auf Teamebene Qualitätsstandards für die pädagogische Arbeit unter besonderem Einbezug armutssensibler Aspekte und überprüfen ihr eigenes Handeln in den Einrichtungen. Die Teams initiieren konzeptionelle Veränderungen im Hinblick auf die Berücksichtigung der Vielfalt von Lebenslagen und sozialer Ungleichheit. Dabei werden die pädagogische Arbeit mit Kindern sowie die Zusammenarbeit mit Familien systematisch reflektiert. Es werden auf Trägerebene Maßnahmen entwickelt zum systematischen Aufbau von Kontakten zu Netzwerkpartnern bzw. -beziehungen, die an die familiären Bedarfe angepasst sind, und es werden entsprechende Angebote zu deren Nutzung formuliert. Speziell für die Anleitung und Einarbeitung von Auszubildenden/Praktikant*innen werden die zentralen Merkmale einer armutssensiblen Pädagogik thematisiert.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die ein pädagogisches Wirken gegen soziale Ungleichheit und Benachteiligung als grundlegende Aufga-

be betrachtet. Auf Teamebene wird an (individuellen) Spezialkompetenzen gearbeitet, die sich auf eine Aufgabendifferenzierung in den Bereichen Netzwerkarbeit, niedrigschwellige Angebotsgestaltung in der Einrichtung und Sozialraumorientierung ausrichten. Es werden weiterführende Konzepte und Projekte zu armutsensiblem Handeln erarbeitet. In den Teams wird reflektiert, welche Ziele die Einrichtung für armutsbetroffene Familien vorsieht und welche möglichen Zielkonflikte sich dabei mit bisherigen Zielen und Vorstellungen der Einrichtung ergeben können. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden an der Vielfaltsdimension ‚soziale Ungleichheit‘ ausgerichtet.

5.2.3 Modul I.3: Spiel und Vielfalt

Dörte Weltzien

5.2.3.1 Thematische Schwerpunkte

Das kindliche Spiel im Kontext der psychischen Grundbedürfnisse

Im Hinblick auf Vielfalt zeigt sich im kindlichen Spiel eine große Heterogenität im Spielverhalten der Kinder. Universell ist bei aller Vielfalt jedoch das Grundbedürfnis, neben stabilen Beziehungen zu Erwachsenen auch zu einer Gruppe Gleichaltriger (Peers) zu gehören. Das Spiel- und Kooperationsverhalten der Kinder entwickelt sich entlang dieses Grundbedürfnisses mit zunehmenden Kompetenzen der Kinder. Frühe kindliche Spielformen zeigen sich oftmals zunächst als Parallelspiel, also als ein soziales Nebeneinander, bei dem sich die Kinder gegenseitig anregen und sich nachahmen und aus dem sich das dyadische Spiel in Zweiergruppen entwickelt, sofern sich Gelegenheiten dazu bieten (Viernickel, 2000). Später entwickeln sich immer komplexere Spielformen mit anderen Kindern, die zwar hinsichtlich Spielthemen, Dynamik und Zielen stark variieren können, immer jedoch als Ausdruck von sozialer Eingebundenheit oder auch Ausgegrenztheit verstanden werden können. Zugehörigkeit und Sicherheit sind wesentliche Grundbedürfnisse und zugleich Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder in ein Spiel einlassen können.

Ein weiteres Grundbedürfnis ist das Selbstwirksam- oder Kompetenzerleben. Kinder setzen sich im Spiel immer neue Ziele und Aufgaben, die sie in der Spielrealität bewältigen können (oder die Ziele werden entsprechend geändert). Entwicklungspsychologisch stellt das Spiel eine wichtige Form der Realitätsbewältigung dar (Elkonin, 1980; Oerter, 1998). Das Erlebte wird nachgespielt („Auto fahren“), re-inszeniert („Vater-Mutter-Kind-Spiele“) und transformiert („Fantasiewesen“). Im Spiel können verschiedene Erlebensebenen übereinander geschoben werden, das Kind erlebt sich dabei als autonom und selbstwirksam (Bandura, 1997).

Ein weiterer Einflussfaktor auf das kindliche Spiel ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Kinder im Alter von etwa drei Jahren entwickeln. In der Interaktion entwickeln die Kinder eine Vorstellung darüber, was andere Menschen denken oder fühlen, eine sogenannte „theory of mind“ (Astington, 2000; Premack & Woodruff, 1978). Wesentlich für eine Fülle von Spielhandlungen ist die sprachlich-kommunikative Auseinandersetzung mit anderen. Als wesentliche Form der Weltaneignung wird das Spiel auch als der Kern der sozial-kognitiven Entwicklung bezeichnet (Kammermeyer, 2006). Hinsichtlich der Vielfaltsmerkmale von Kindern sind das Explorationsverhalten, die Aneignungsstrategien, die Auseinandersetzung mit anderen, das Einlassen auf eine Spielsituation (Flow-Erleben) und die szenische Darstellung im Rollenspiel Ausdruck des kindlichen Aufwachsens und der Kinder selbst. Für die Spielbegleitung und Unterstützung ergibt sich daraus die Anforderung, einerseits das selbstbestimmte Spiel zu ermöglichen (vielfältige Räume, Zeiten, Materialien, Spielpartner etc.) und ‚laufen‘ zu lassen. Andererseits sollten auch neue Spielimpulse gegeben werden, die jenseits der bekannten, z. B. familiär oder kulturell geprägten Spielmodi liegen.

Herausforderungen des kindlichen Spiels im Kontext von Vielfalt und Inklusion

Kinder zeigen eine große Vielfalt in ihren Spielpräferenzen und Spielhandlungen. Diese werden nicht nur durch die psycho-soziale Entwicklung und die zunehmenden kognitiven und emotionalen Kompetenzen beeinflusst, sondern auch Veränderungen ihrer Lebenswelten (z. B. Flucht/Migration) oder (kritische) Lebensereignisse (z. B. Trennung der Eltern, die Geburt eines Geschwisterkindes) können sich auf das Spielverhalten auswirken. Das Spielverhalten mit all seinen Besonderheiten ist unter dieser Perspektive genau zu beobachten und in den Kontext des kindlichen Aufwachsens zu stellen: Es ist nicht das Kind, das sich ‚auffällig‘ verhält, sondern im Spiel werden – durchaus auch problematische – Themen re-inszeniert mit dem Ziel, diese zu bewältigen. In dieser Hinsicht ist das Spiel des Kindes als Möglichkeit zu sehen, das kindliche Verhalten verstehen zu können und das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Eine beziehungsvolle, stärkende Pädagogik schenkt dem selbstbestimmten Spiel daher große Beachtung; auch werden alltägliche Gelegenheiten zum Mitspielen, zum ‚Aus- und Einfädeln‘, zur Moderation (zwischen Kindern) oder zur Impulsgebung (etwa durch neue Materialien) genutzt (Weltzien, 2013a).

Auch wenn das kindliche Spiel als wesentliches Kennzeichen der Entwicklung gilt, ist es doch keineswegs selbstverständlich, dass Kinder in ein vertieftes Spiel hineinfließen. Zum einen gibt es körperliche, seelische oder kognitive Gründe dafür, dass das ‚freie‘ Spiel eng begrenzt ist oder intensive Unterstützung durch andere Kinder bzw. Erwachsene benötigt wird. Zum anderen können die Kontextbedingungen das Spiel hemmen und stellen möglicherweise für einige Kinder größere Hemmnisse dar als für andere (z. B. Lautstärke, räumliche Enge). Auch Regeln und damit verbundene Sanktionen können sich als hinderlich für das kindliche Spiel auswirken und für bestimmte Spiele (Toben, Ringen) das ‚Aus‘ bedeuten, obwohl sie durchaus wichtige Funktionen erfüllen. Hier sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, Einschränkungen systematisch zu reflektieren und spielbegrenzende Regeln gut und nachvollziehbar zu begründen bzw. den Kindern Alternativen anzubieten, wie sie ihre Spielideen dennoch realisieren können.

Je mehr Möglichkeiten bestehen, selbstbestimmt Gruppenkontexte für eigene Spiele herstellen zu können, desto größer sind der Komplexitätsgrad der Spiele und umso differenzierter sind die Kommunikationsebenen im Spiel (Brandes, 2008). Unter anderem können sich entwicklungs- oder geschlechtsspezifische Spielpräferenzen stärker entfalten. Allerdings können die Gruppenverhältnisse und -beziehungen auch spielhemmend sein; so zeigt sich im Spiel der Kinder, ob sich Ausgrenzungstendenzen, Diskriminierung oder Beschämung innerhalb der Kindergruppe breitmachen. Es ist eine zentrale Aufgabe der Erwachsenen, feinfühlig Spielbeziehungen anzubahnen und die Rolle von Kindern innerhalb von Spielen zu stärken. Eine weitere Aufgabe liegt darin, auf der Meta-Ebene das Spiel der Kinder zu thematisieren (z. B. im anschließenden Mittagessen), indem Beobachtungen zu gelingenden Spielbeziehungen ressourcenorientiert gespiegelt oder auch Spielthemen im Kontext von Vielfalt und Inklusion gezielt aufgegriffen werden. Es ist davon auszugehen, dass in den vermeintlichen Alltagsspielen der Kinder *alle* Lebenswelten und Entwicklungsthemen ‚verhandelt‘ werden; Spiele stellen daher Schlüsselsituationen des Alltags dar, die als Bildungsgelegenheiten erkannt und gestaltet werden sollten. Ein Mitspielen kann sinnvoll sein und stellt eine gute Möglichkeit dar, die Spiel-Themen der Kinder aufzugreifen.

Eine geschlechtersensible Pädagogik wirkt förderlich auf die Dauer und Häufigkeit gemischt-geschlechtlicher Spielaktivitäten. Darüber hinaus unterstützt sie die Entwicklung einer offenen und von Toleranz geprägten Haltung in Bezug auf die in Spielen inszenierte Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern (Bürgisser & Baumgarten, 2006). Geschlechtstypisches Spiel und die Reproduktion stereotyper Verhaltensweisen unterstützt Kinder dabei, die eigene Geschlechtsidentität zu verstehen und sich in ihrer Rolle als Junge oder Mädchen zu vergewissern (Huber, 2010). Die pädagogische Qualität einer Einrichtung lässt sich daher auch daran erkennen, wie gut sich Interkulturalität und Inklusion in den Spielmaterialien und -objekten wiederfinden (Wagner, 2008).

5.2.3.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber der Vielfalt vom kindlichen Spielverhalten sowie dem Spiel als wesentlicher Tätigkeit zur Auseinandersetzung mit Vielfalt im Kindesalter ein. Die Teilnehmer*innen erweitern ihr Wissen über die Bedeutung des kindlichen Spiels zur Bearbeitung und Entdeckung von Vielfaltserfahrungen. Sie erkennen, wie wichtig Freiräume für das Spiel mit anderen Kindern sind und welche Bedeutung anregende Räume, Bereiche und Spielobjekte für das kindliche Spiel haben. Die Teilnehmer*innen erweitern ihre inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen, indem vorhandene Angebote und Materialien auf Vielfaltsaspekte hin überprüft und reflektiert werden. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Möglichkeiten erarbeitet, wie zusätzliche Impulse aus den kulturell-geprägten Lebenswelten der Familien eingebracht werden können. Hierbei werden auch sensible Themen in Kinderspielen (Rollenaufteilung, Körperlichkeit, Sexualität etc.) aufgegriffen. Auf der Teamebene werden anhand von videogestützten Beobachtungen und Fallvignetten Möglichkeiten entwickelt, wie das Spiel als zentraler Zugang zur Vielfalt der Welt gefördert werden kann – hierbei werden auch die Moderation und Anbahnung von Spielbeziehungen, das Ein- und Ausfädeln in Spielsituationen sowie ein kompetenter Umgang mit Konflikten einbezogen.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Die Teilnehmer*innen haben die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion von Herausforderungen im pädagogischen Alltag in Bezug auf das kindliche Spiel. Die Teilnehmer*innen setzen sich mit aktuellen Studien zum Spielverhalten von Kindern, z. B. im Hinblick auf förderliche/hemmende Spielumwelten, auseinander und erwerben vertiefte Kenntnisse zu inklusiven Spiel- und Lernsituationen. Insbesondere in der Gestaltung von Spielsituationen erwerben sie neues Handlungswissen, u. a. zu unterstützenden Kommunikationsformen. Die Teilnehmer*innen beschäftigen sich selbstkritisch mit herausforderndem Spielverhalten im eigenen pädagogischen Alltag und erarbeiten systematisch neue Ansätze der Spielbegleitung und -unterstützung im Kontext von Vielfalt und Inklusion. Die konzeptionellen, räumlichen und strukturellen Rahmenbedingungen für kindliches Spiel und Gruppen werden systematisch anhand einer inklusiv ausgerichteten pädagogischen Haltung reflektiert und es werden konzeptionelle Veränderungen initiiert. Für die Anleitung und Einarbeitung von Auszubildenden/Praktikant*innen werden die zentralen Aspekte einer Pädagogik thematisiert, die das Spiel unter Vielfaltsaspekten begreift.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die die überragende Bedeutung des Spiels im Kontext von Vielfalt und Inklusion als grundlegende Denk-

und Handlungsstruktur anerkennt. Die Teilnehmer*innen erwerben spezifische Fachkenntnisse zum Spiel, beispielweise im Kontext von Gender, Körperlichkeit und Sexualität. Auch übergreifende Themen wie Macht, Diskriminierung und Rassismus sowie kultursensible Handlungskonzepte zum Umgang mit Vielfalt und Tabus werden behandelt. Die Teilnehmer*innen können in ihrer alltäglichen Praxis im kindlichen Spielverhalten Vielfaltsaspekte wahrnehmen und kompetent aufgreifen. Es werden Qualitätsstandards zur Begleitung und Förderung des Spiels in Gruppen entwickelt und systematische Formen von Beobachtung und Reflexion des kindlichen Spiels vereinbart.

5.2.4 Modul I.4: Rosa oder blau? Neue Perspektiven auf das Geschlecht entwickeln – den pädagogischen Alltag gendersensibel (er-)leben und gestalten Bettina Friedrich

5.2.4.1 Thematische Schwerpunkte

Begriffliche Abgrenzungen

Von Beginn an wird das soziale Geschlecht („Gender“ im Kontrast zum biologischen „Geschlecht“) konstruiert – durch elterliches oder außerfamiliales Erziehungsverhalten, Peerkontakte und mediale Einflüsse. Damit verbunden sind Zuschreibungen und Erwartungen, die ihrerseits zu einem mehr oder weniger genderkonformen Rollenverhalten beitragen („Doing Gender“). Genderkonformes Verhalten bedeutet, dass das biologische und soziale Geschlecht weitgehend übereinstimmen. Bereits geringe Abweichungen werden von der Umwelt bemerkt und thematisiert (Demling, 2018; Focks, 2016; Hubrig, 2019; Kammerlander & Ostendorf-Servissoglou, 2017; Rohrman, 2017).

Mit einer gendersensiblen Pädagogik ist das Ziel verbunden, Bedarfen beider Geschlechter zu entsprechen (Rohrman, 2017, S. 96), Chancengerechtigkeit zu fördern und „geschlechtsbezogene Rollenzuschreibungen durchlässig zu machen“ (Kammerlander & Ostendorf-Servissoglou, 2017, S. 10). Dies ermöglicht eine größere Offenheit für die geschlechterbezogene Identitätsentwicklung und das Handlungsrepertoire der Kinder sowie eine grundlegende Anerkennung von Vielfalt (Focks, 2016). Eine gendersensible Pädagogik beinhaltet die Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Biografie, (eigenen) Stereotypen und ‚blinden Flecken‘, mit Haltungen und Rollenverteilungen im Team und einer konzeptionellen Verankerung. Gendersensibles Arbeiten stellt eine Querschnittsaufgabe dar und sollte im pädagogischen Alltag verankert sein (Demling, 2018; Focks, 2016; Hubrig, 2019; Kammerlander & Ostendorf-Servissoglou, 2017). Grundlegend „ist die Annahme, dass der Kategorie Gender eine den pädagogischen Alltag bestimmende Bedeutung bzw. zumindest ein wesentliches Strukturierungsmoment zukommt“ (Kubandt & Meyer, 2012, S. 9).

Pädagogische Teams sind gefordert, sich auch für Formen ‚geschlechtsuntypischer‘ Verhaltensweisen zu öffnen und sich mit möglichen Tabu-Themen (z. B. Intersexualität) auseinanderzusetzen.

Normatives Verständnis von Geschlechterrollen reflektieren

Eine gendersensible Pädagogik basiert auf der systematischen Selbstreflexion eigener Vorstellungen von kindlicher Entwicklung und dem normativen Verständnis von Geschlechterrollen (Demling, 2018; Kubandt & Meyer, 2012). So ist beispielsweise zu fragen, welche Entwicklungsschritte und Verhaltensweisen der Kinder für geschlechtstypisch bzw. geschlechtsuntypisch gehalten werden. Auch ist eine genaue (Selbst-)Beobachtung im eigenen Alltag erforderlich, um ‚blinde Flecken‘ aufzudecken. Die Reaktionen auf kindliche Verhaltensweisen sind daraufhin zu überprüfen, ob sie sich geschlechtsbezogen unterscheiden. Auch ist das eigene biografisch geprägte Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen, beispielsweise in gemeinsamen Spielen, zu reflektieren. Werden Jungen häufiger zu kraftvollen

Bewegungsaktivitäten oder starken Rollen im szenischen Spiel motiviert? Oder ist umgekehrt ein Bewegungsdrang von Mädchen ‚auffällig‘?

Neben der gendersensiblen Reflexion von Kontexten oder Situationen, welche vor allem Kinder betreffen, sollte auch die Zusammenarbeit im Team (z. B. Rollenverteilungen) und die Arbeit mit Eltern (z. B. Berücksichtigung vielfältiger Familienformen, Gestaltung von Eltern- bzw. Familienaktivitäten) in eine regelmäßige Reflexion einbezogen werden (Hubrig, 2019).

Den pädagogischen Alltag gendersensibel gestalten

Eine gendersensible Pädagogik kann sich auf die Gestaltung der Umgebung sowie auf Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen oder auf die Ebene der Erwachsenen beziehen, wobei das pädagogische Handeln im Alltag im Zusammenhang mit der inneren Haltung, den Gefühlen und fachlichen Kenntnissen von Fachkräften steht (Hubrig, 2019). Einer Fachkraft kommt dabei die Aufgabe der doppelten Blickrichtung zu. „Sie muss das Kind einerseits als Junge, Mädchen oder intergeschlechtliches Kind sehen und gleichzeitig als einzigartiges Individuum!“ (ebd., S. 44). Eine gendersensible Pädagogik beinhaltet die Überprüfung pädagogischer Alltagspraxis und gegebenenfalls ihre konkrete Veränderung. Dabei können Räume, Ausdrucksformen und Verhaltensweisen sowie Spiele in den Blick genommen werden (Focks, 2016).

Räume und Angebote werden so (um)gestaltet, dass eine starre Zuordnung von Aktivitäten zu Geschlechtern aufgelöst wird und grundsätzlich alle Funktionsbereiche für alle Geschlechter attraktiv sind (Demling, 2018). Eine gendersensible Pädagogik kann aber durchaus auch besondere (temporäre) Angebote für Kindergruppen (geschlechterhomogen oder -heterogen) beinhalten (Hubrig, 2019). Damit kann das Ziel verbunden sein, dass Kinder innerhalb ihrer Peerbeziehungen Materialien oder Lernbereiche neu erschließen, die sie bislang aufgrund von geschlechtsbezogenen Rollenzuschreibungen wenig genutzt haben. Eine gendersensible Pädagogik soll Kinder dabei unterstützen, ihre geschlechtliche Identität zu finden und ein gesundes Verhältnis zum eigenen Körper zu entwickeln. Sie sollen mit unterschiedlichen Rollen und entsprechenden Verhaltensweisen experimentieren dürfen – und werden in ihren vielfältigen Ausdrucksweisen, Interessen, Aktivitäten akzeptiert. Von besonderer Bedeutung sind hier Erfahrungen von Körper und Bewegung, da diese durch ihren Symbolcharakter Einfluss nehmen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts bzw. die geschlechtsbezogene Identitätsentwicklung (Focks, 2014; Hubrig, 2019).

Für Eltern sind gendersensible pädagogische Ansätze häufig unbekannt und teilweise auch schwer nachzuvollziehen. Die Einbeziehung der Eltern in diese Themenbereiche und der respektvolle, feinfühlig Umgang mit Abwehr und Ängsten sind daher wichtig. Auch werden Genderthemen in Entwicklungsgesprächen mit Eltern einbezogen und mögliche Unsicherheiten bei ‚nicht-genderkonformem‘ Verhalten der Kinder kompetent aufgegriffen. Schriftliche Informationen und Angebote zu gemeinsamen Aktivitäten mit Eltern werden gendersensibel gestaltet, sodass sich alle angesprochen und beteiligt fühlen (Hubrig, 2019; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014; Weegmann & Senger, 2016).

Ein gendersensibles Verhalten drückt sich auch darin aus, wie mit und über Mädchen und Jungen gesprochen wird (Hubrig, 2019). Hierbei sind mögliche Sprachfallen aufzudecken, die gendertypische Zuschreibungen (der ‚Chef‘, die ‚Milchmädchenrechnung‘, der ‚Baumeister‘) beinhalten. Auch ist zu reflektieren, ob Kinder auf bestimmte Verhaltensweisen, Aktivitäten, Kompetenzen hinsichtlich ihres Geschlechts festgelegt werden. So kann es sein, dass genderkonformes Verhalten sprachlich belohnt, untypisches Verhalten dagegen als überraschend oder gar abweichend betitelt wird. Im Team sind solche – häufig unbewussten – Sprachfallen zu thematisieren und dafür zu sensibilisieren, dass Kinder, die besonders empfänglich für die Meinungen und Bewertungen von erwachsenen Bezugspersonen sind, verunsichert oder in eine bestimmte Geschlechterrolle gedrängt werden könnten.

Kinder werden bereits früh mit Geschlechterstereotypen konfrontiert und bringen bestimmte Rollenbilder, beispielsweise aus der Familie oder von medialen Eindrücken, mit. Sie erkennen schon früh Unterschiede und bilden Hypothesen aus den Erfahrungen ihrer Lebenswelt, z. B. ‚Frauen kochen häufig‘. Sie bewerten und ziehen ihre Schlüsse (z. B. ‚Ich koche nicht mit. Ich bin doch ein Junge.‘). Solche Situationen hängen eng mit der Entwicklung der eigenen Identität zusammen. Das einmalige Erleben einer Ausnahme, z. B. eines kochenden Mannes, führt nicht unbedingt zur Änderung bzw. Erweiterung einer Annahme. Eine gendersensible Pädagogik greift auch innerhalb der Kinderbeziehungen Rollenbilder und Etikettierungen auf und tritt deutlich gegen Ausgrenzungen und Diskriminierungen ein. Dabei ist es wichtig, die hinter dem Verhalten stehende Annahme des Kindes zu erkunden, ernst zu nehmen und passende, wissenserweiternde Informationen zu geben. Hinter kindlichen Abwertungen oder Ablehnungen können Unsicherheiten und Irritationen durch bisher Unbekanntes, von der Norm Abweichendes, stehen. Um nicht vorschnell negative Absichten zu unterstellen, ist es wichtig, mit den Kindern in Dialog zu treten. Außerdem sollte das Kind seine Annahme ändern können, ohne beschämt zu werden. Eine respektvolle und feinfühlig Vorgehensweise ist hier besonders wichtig. Kulturelle Einflüsse sind in den Umgang mit genderbezogenen Verhaltensweisen einzubeziehen und sensibel – in Gesprächen und Rollenspielen – aufzugreifen.

Um Kinder in der Auseinandersetzung mit Geschlechtlichkeit professionell zu begleiten, brauchen Fachkräfte ein Bewusstsein für die gesellschaftlichen Strukturen, die Reflexion eigener Positionen, Wissen über kindliche Auseinandersetzungsprozesse zum Thema und die Entscheidung für die Unterstützung individueller Identitätsentwicklung der Kinder (Wolter, 2015).

5.2.4.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktische Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber Genderthemen ein und lassen sich darauf ein, neue Perspektiven auf genderkonformes bzw. gender-nonkonformes Verhalten zu werfen. Anhand biografischer Zugänge und Gespräche erkennen sie die Vielfalt geschlechtsbezogener Erziehungsformen und ihre Wirkungen. Die Teilnehmer*innen erwerben Wissen über die Entwicklung des sozialen Geschlechts (Gender) und können Zusammenhänge herstellen zwischen der sozialen Umwelt/Sozialisation und der normativen und kulturellen Prägung. Die Teilnehmer*innen erweitern ihre pädagogischen Kompetenzen im Sinne einer geschlechtssensiblen Pädagogik, indem sie Angebote und Materialien auf Vielfaltsaspekte hin analysieren und reflektieren. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Möglichkeiten erarbeitet, wie Genderthemen unter Beachtung entwicklungspsychologischer und kulturwissenschaftlicher Grundlagen besprochen werden können. Auf der Teamebene werden auf der Grundlage von Fallvignetten oder mithilfe videogestützter Beobachtung und Reflexion Möglichkeiten erarbeitet, wie eine gendersensible Begleitung

der kindlichen Entwicklungsprozesse gestaltet werden kann. Hierbei werden auch gruppenbezogene Aspekte, beispielsweise der Umgang mit Stigmatisierungstendenzen, behandelt.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Die Teammitglieder entwickeln eine vertiefte gendersensible Haltung und reflektieren die eigenen Werte und Verhaltensweisen im Hinblick auf die Sprachpraxis. Sie haben eine Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion des gendersensiblen Umgangs bei Herausforderungen im pädagogischen Alltag. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen über die Vielfaltsdimension ‚Gender‘ und erweitern ihre Handlungskompetenzen darin, den pädagogischen Alltag gendersensibel zu gestalten. Sie schätzen Bilderbücher und Spielmaterialien systematisch und methodengestützt danach ein, ob eine Vielfalt von Mädchen und Jungen in unterschiedlichen Rollen repräsentiert wird. Raumstrukturen werden auf Genderaspekte überprüft; konzeptionelle Veränderungen zur gendersensiblen Gestaltung des Alltags werden initiiert. Für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant*innen werden wesentliche Aspekte der Vielfaltsdimension ‚Gender‘ bearbeitet.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die Individualität in Unterschiedlichkeit in Bezug auf das soziale Geschlecht (‚Gender‘) als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur anerkennt. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von Spezialkompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt im Kontext von entwicklungspsychologischen, sozialen und ethischen Fragen. Das alltägliche Handeln greift in allen pädagogischen Bereichen Aspekte von gendersensibler Pädagogik auf; Möglichkeiten in der Beratung von Familien werden konzeptionell erarbeitet, ebenso wird die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen und Netzwerkpartnern im Sozialraum ausgebaut. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden an der Vielfaltsdimension ‚Gender‘ ausgerichtet und ggf. angepasst.

5.2.5 Modul I.5: Was ist ‚normal‘? – Umgang mit der Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten

Nadja Verhoeven

5.2.5.1 Thematische Schwerpunkte

Zur Relativität von Normalität

Soziale Abweichung variiert erheblich in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Normen. Das Zusammenleben von Paaren ohne Trauschein ist hierzulande normal, Polygamie dagegen verboten. Die Frage, was soziale Abweichung ist, verändert sich mit dem allgemeinen Wertewandel im eigenen Land. Fortschrittliche Gesellschaften werden nicht nur toleranter, sondern auch intoleranter. So nimmt die Toleranz gegenüber Verhaltensweisen, die vor Jahrzehnten kaum für Aufmerksamkeit gesorgt haben, ab. Hierzu zählen Gewalt in der Erziehung, Rassismus, Sexismus und Homophobie oder auch Umweltverschmutzung und Tierquälerei. Gesellschaftliche Entwicklungen führen häufig dazu, Grenzen der ‚Normalität‘ zu verschieben. Demokratische Prozesse und die Umsetzung von Menschenrechtsprinzipien führen zu einer größeren Anerkennung der Vielfalt bei gleichzeitigem Eintreten gegen Ausgrenzung und Diskriminierung.

Die Gefahr von Etikettierungen

Etikettierungen können als sich selbst erfüllende Prophezeiungen wirken. Gilt jemand als auffällig, wird das Verhalten oftmals anders bewertet als bei ‚normalen‘ Menschen. Diese Stigmatisierung kann die Lebensläufe selbst ungünstig verstärken. Der Mechanismus der

Etikettierung treibt Menschen in abweichende Karrieren, zur Übernahme von Lebensstilen außerhalb der Norm und in das Abrutschen in Subkulturen, was wiederum das deviante Verhalten unterstützt. Die Stigmatisierung kann so weit gehen, dass selbst Kinder aus Familien, die sich am Rand der gesellschaftlichen Normen bewegen, als abweichend betrachtet werden, auch wenn sich dies in ihrem Verhalten überhaupt nicht ausdrückt.

Wenn man Etikettierungen vermeiden oder (falls bereits vorhanden) beseitigen möchte, ist eine genaue Situationsanalyse erforderlich, die die Betrachtung des ganzen Systems beinhaltet. Wie schwierig die Abkehr von Normalitätsvorstellungen ist, zeigt der Umgang mit herausforderndem, insbesondere aggressivem Verhalten von Kindern. Da das Verhalten schwer zu verstehen oder zu erklären ist, fällt ein kompetenter Umgang damit entsprechend schwer. Zwar kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass störende Verhaltensweisen darauf hinweisen, dass ein Kind leidet, unglücklich ist oder unter großem Druck steht. Ohne eine genaue Analyse der möglichen Ursachen für Aggressionen wird die eigene Hilflosigkeit und Verunsicherung aber nur erhöht.

Erkennen von Zusammenhängen

Wichtig für die Ursachenklärung ist es, die Zusammenhänge von subjektivem Erleben und Verhalten zu erkennen. Angst, Beunruhigung, Unsicherheit werden beispielsweise als Kontrollverlust und Bedrohung des Selbstwerts erlebt. Aggressive Äußerungen sind demzufolge als Schutz der eigenen verwundbaren Person zu verstehen, als Abwehr von schädigenden Angriffen auf das eigene Ich. Um das Verhalten verstehen zu können, sollte nicht das isolierte Verhalten des Kindes (z. B. ein einzelner Wutausbruch), sondern der Kontext, in dem dies geschieht, genau beobachtet und reflektiert werden. Hilfreich für das Verstehen sind beispielsweise Informationen zur bisherigen Entwicklung des Kindes, zur familiären Situation, zur Gruppensituation und Gruppendynamik in der Einrichtung.

Von besonderer Bedeutung ist die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag. Wenn die Fachkräfte die wahrgenommenen Gefühle spiegeln und emotionale Erlebnisinhalte verbalisieren, unterstützen sie die emotionale Entwicklung des Kindes und fördern prosoziales Verhalten. In vielen Situationen stehen Gefühle nicht explizit im Vordergrund, können jedoch indirekt Einfluss darauf haben, wie sich eine Situation gestaltet und wie diese von den Beteiligten erlebt wird. Bei der Wahrnehmung von Gefühlen sind die große Vielfalt sowie geschlechter-, kultur- und entwicklungsabhängige Besonderheiten von Gefühlsäußerungen zu beachten (Weltzien et al., 2018).

Eine Pädagogik der Vielfalt stellt die Einzigartigkeit des Individuums in den Mittelpunkt. Zuschreibungen und Etikettierungen haben negative Wirkungen auf Selbstbild, Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern und müssen daher im pädagogischen Alltag erkannt und reflektiert werden. Inklusive Spiel- und Bildungssituationen sollten so gestaltet werden, dass Etikettierungen in der Kindergruppe gezielt aufgebrochen werden. Indem eine emotionale Sprache vermittelt wird, werden Kinder darin unterstützt, mit eigenen Gefühlen und denen anderer wertschätzend und gewaltfrei umzugehen.

Das Thema ‚Was ist normal?‘ wird darüber hinaus auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, z. B. bei Elterngesprächen aufgegriffen, um Ängsten und Vorbehalten der Eltern kompetent zu begegnen. Auf der Teamebene wird nach Unterstützungsformen gesucht, um sich bei Unsicherheiten, Ängsten und Grenzen hinsichtlich der Normalitätsvorstellungen und -erwartungen gegenseitig zu unterstützen.

5.2.5.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an

der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer*innen eine aufgeschlossene Haltung gegenüber dem Konstrukt ‚Normalität‘ ein. Anhand subjektiv-biografisch und kulturell-normativ geprägter Bilder vom Kind setzen sie sich mit der äußeren und inneren Vielfalt von Kindern auseinander und reflektieren ihre eigenen Beurteilungsmaßstäbe für ‚normale Entwicklung‘. Die Teilnehmer*innen vertiefen ihr Wissen über die Vielfalt und Spannbreite kindlicher Entwicklungsverläufe und entwickeln neue Wege, um untypisches, herausforderndes oder auffälliges Verhalten zu verstehen. Ihre pädagogischen Handlungskompetenzen erweitern sie im Hinblick auf die Interaktions- und Beziehungsgestaltung, indem sie auf der Grundlage von Videografie und Fallvignetten neue Methoden der (Selbst-)Beobachtung und (Selbst-)Reflexion erproben. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Wege erarbeitet, wie die Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten sachlich und situationsangemessen erklärt und wertschätzend und respektvoll über Kinder mit herausforderndem Verhalten gesprochen werden kann.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion des Umgangs mit der Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten. Sie setzen sich systematisch und methodengestützt mit Herausforderungen im pädagogischen Alltag unter der Perspektive eigener Einstellungen und Denkmuster zu ‚Normalität‘ auseinander. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen zu kindlichen Entwicklungsverläufen und -störungen. Die Handlungskompetenzen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen werden unter Berücksichtigung aktuellen Fachwissens und unter Hinzuziehung externer Spezialisten erweitert. Die Zusammenarbeit mit Familien wird entsprechend ausgerichtet. Konzeptionelle Veränderungen werden initiiert, um stärker die Individualität des einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Die bestehenden Gruppen- und Bildungskonzepte werden entsprechend überprüft.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von Individualität in Unterschiedlichkeit als grundlegender Denk- und Handlungsstruktur geleitet wird. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von Spezialkompetenzen im Hinblick auf Beobachtung und Diagnostik und bauen entsprechende Netzwerkaktivitäten aus. Spezialkompetenzen im Team werden dazu genutzt, im alltäglichen Handeln die Wahrnehmung, das Erkennen, Verstehen und gezielte Begleiten/Fördern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen weiter zu entwickeln. Die Potenziale eines multiprofessionellen (erweiterten) pädagogischen Teams werden methodengestützt systematisch reflektiert. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden vor dem Hintergrund des Bedarfs im Sinne einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik systematisch überprüft und ggf. angepasst.

5.2.6 *Modul I.6: Viele Kinder – viele Familien. Offen für alle (?): Zusammenarbeit mit Familien* Dörte Weltzien

5.2.6.1 *Thematische Schwerpunkte*

Die grundlegende Bedeutung von Familien und Familienkulturen

Familien haben in den meisten Fällen eine Fülle von Ressourcen, die für das Aufwachsen der Kinder von großer Bedeutung sind. Eltern erfüllen die grundlegenden Entwicklungsbedürfnisse der Kinder, vollkommen unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft. Jede Familie hat eine eigene Familienkultur. Durch Migration und Globalisierung wirken vielfältige kulturelle Einflüsse auf die Familien. Je nach religiöser Praxis, Schichtzugehörigkeit, Milieu oder individueller Lebensform zeigen Familien damit eine große Vielfalt (Bruhns, 2013; Geiling, Gardemin, Meise & König, 2011). Eine Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) bedeutet daher, jede einzelne Familie in ihrer Lebenslage und Lebenswelt anzuerkennen und einen Zugang zu ihr zu suchen. Unterschiedlichkeit wird nicht ausgeblendet, sondern mit großer Achtsamkeit behandelt.

In der Zusammenarbeit mit Familien werden oftmals stereotype Bilder und latente Erwartungen ausgelöst. Solche Bilder und Erwartungen können positive Stereotype (z. B. ‚kultiviert‘, ‚ordentlich‘, ‚gebildet‘) oder negative Stereotype (z. B. ‚hilfsbedürftig‘, ‚undankbar‘, ‚unverantwortlich‘) sein. Eine enge Rückführung auf *die* Kultur oder Lebensweise der Familie ist in doppelter Weise problematisch. Zum einen erfolgt eine Stereotypisierung (Kulturalität), also entweder eine Abwertung oder Entschuldigung, was dazu führen kann, dass alles, was Eltern tun oder sagen, mit dieser Kultur (bzw. mit dem, was man mit dieser Kultur subjektiv verbindet) pauschal erklärt wird. Zum anderen ist damit zumindest implizit eine Ausgrenzung verbunden, weil über die Eltern mit ihrer (fremden oder schlecht verstehbaren) Kultur gesprochen wird, die sich von der eigenen unterscheidet.

Auf Teamebene können solche Stereotypen aufgebrochen werden, wenn es in Reflexionen gelingt, die Vielfalt von Familienkulturen innerhalb einer national, regional oder religiös geprägten Kultur zu entdecken. Eine Familie auf ihre Herkunftskultur zu reduzieren, wird der Besonderheit der persönlichen Lebenslagen und Lebenswelten nicht gerecht. Ein wichtiges Ziel in der Zusammenarbeit mit Familien ist es, interessiert für das Neue und Fremde zu sein und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu der eigenen Familienkultur entdecken zu wollen.

Auch wenn es unmöglich ist, sich in alle Lebenslagen und Probleme von Familien hineinzuversetzen, sind die Familie und die Eltern in ihrer spezifischen Rolle für die Kinder grundsätzlich zu akzeptieren. Auch ist anzuerkennen, dass es Gründe dafür gibt, wenn Familien keine Zeit haben, sich intensiv zu beteiligen und wenig Einblick in ihr Familienleben geben. Auch wenn für Teams in der alltäglichen Zusammenarbeit manchmal ein anderer Eindruck vorherrscht: Zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern gibt es ein hierarchisches Gefälle zugunsten der Institution! Die damit verbundene Entscheidungs- und Gestaltungsmacht ist auf Teamebene entsprechend gut zu reflektieren, sowohl im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Familien als auch in Bezug auf die davon betroffenen Kinder.

Eine kultursensible, antidiskriminierende und antirassistische Haltung Familien gegenüber bedeutet, dass jedes Kind und seine Familie ein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe und Bildung haben. Die Sensibilität für Verschiedenheit ist demnach eine entscheidende Voraussetzung für Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit mit Familien.

Die Zusammenarbeit mit Familien kompetent gestalten

Wie können verunsicherte Eltern in schwierigen Lebenssituationen und herausforderndem Alltag in ihrer Rolle gestärkt werden? Wie kann kompetent mit Eltern umgegangen werden, die wenig erwünschte Erziehungspraktiken zeigen bzw. vermuten lassen (z. B. übermäßiger

Fernsehkonsum, gewalttätige Computerspiele, Bewegungsmangel, schlechte Ernährung). Für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit geht es auf der Grundlage der Anerkennung von Vielfalt bei Familien um einen Abbau von mehr oder weniger deutlich vorhandenen Barrieren dieser Zusammenarbeit. Diese Barrieren können realer Natur sein (z. B. Sprache) oder auch emotional begründet sein (gefühlte Widerstände, eigene Vorbehalte). Auf Teamebene sind Maßnahmen zu entwickeln, wie diese Barrieren systematisch abgebaut werden können. So ist es erforderlich, die Willkommenskultur der Einrichtung systematisch in den Blick zu nehmen. Erleben Eltern die Offenheit der Einrichtung bereits beim ersten Kennenlernen? Wie genau wird den Familien das Gefühl der Zugehörigkeit vermittelt? Bezieht sich die Willkommenskultur auf alle Eltern, ganz unabhängig davon, welche Geschichte oder Kultur sie haben? Kann es sein, dass Eltern das Gefühl haben, für sie gibt es spezifische Angebote, weil sie als ‚fremd‘ oder gar ‚problematisch‘ eingestuft werden? Kann es sein, dass sich Eltern zurückziehen und den Kontakt meiden, weil sie sich nicht akzeptiert fühlen?

In der professionellen Zusammenarbeit ist ein wichtiges Ziel, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken (Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, et al., 2011). So kann den Eltern vermittelt werden, dass es weniger darauf ankommt, wer sie sind und was sie können (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002), sondern was sie mit ihren Kindern tun, wie ihre Kinder sie erleben. Der entscheidende Indikator für die Bewertung der elterlichen Kompetenzen ist klar definiert: Das Kindeswohl und die Rechte der Kinder (im Hinblick auf Schutz, Bildung und Beteiligung) sind maßgeblich und stehen im Zentrum der Zusammenarbeit. Mit einem ressourcenorientierten Zugang können Eltern leichter erreicht werden. Zugleich ist deutlich zu machen, dass es rechtliche und ethische Grenzen für das elterliche Verhalten gibt, die nicht verhandelbar sind.

Ein Zugang zu Familien ist über die persönliche, zugewandte, respektvolle und einfühlsame Auseinandersetzung zwischen den Beteiligten möglich. Gelingt es, ein Gefühl der Zugehörigkeit und Angstfreiheit zu vermitteln, können die Stärken der Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer positiven Begleitung und Unterstützung der Kinder hervorgebracht werden. Dabei kommt es auf die gelingenden Gesprächsmomente und nicht auf die Häufigkeit der Kontakte an.

Familien einbinden – gegen Ausgrenzung und Diskriminierung eintreten

Wenn sich Familien grundsätzlich zugehörig fühlen, schaffen sie es eher, sich an der pädagogischen Praxis zu orientieren und Strukturen zu verstehen. Um zu erkennen, ob das Ziel von Teilhabe erreicht wird, ist ein Perspektivenwechsel erforderlich, denn Teilhabe und Zugehörigkeit ist aus Elternsicht zu betrachten: Ist von allen Eltern bekannt, welche Informationsbedürfnisse sie konkret haben? Basiert der Informationsaustausch auf Vermutungen (‚das sollten die Eltern wissen‘)? Treten bei Elterngesprächen Widersprüche hervor und wie wird mit ihnen umgegangen? Wie wird vermieden, dass es zu Loyalitätskonflikten für die Kinder kommt, wenn Eltern und Team unterschiedliche Erziehungsvorstellungen vertreten? Familien einzubinden heißt daher, zunächst ein gegenseitiges Verstehen herzustellen und mögliche Missverständnisse, die aufgrund verschiedener kulturell bedingter Einstellungen und Erfahrungen entstanden sein können, abzubauen. Allerdings bedeutet eine Kultur der Vielfalt nicht, dass jedes elterliche Verhalten toleriert werden muss. In der Zusammenarbeit mit Familien ist es wichtig, möglichen Dominanz- und Diskriminierungstendenzen innerhalb der Elternschaft entgegenzutreten und im Falle von Konflikten aktiv zu werden.

5.2.6.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an

der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer*innen eine grundlegend wertschätzende Haltung gegenüber den familiären Ressourcen ein und erkennen den Wert einer engen Zusammenarbeit mit den Familien. Die Teilnehmer*innen vertieften ihr Wissen über die Vielfalt familialer Formen und Verläufe und verstehen, welche Bedeutung die grundlegende Anerkennung der Familie für das Kind in seiner Identitätsentwicklung hat. Auf dieser Grundlage überprüfen sie ihre Gesprächsführungs- und Handlungskompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern mit dem Ziel, für alle Eltern offen zu sein und auch schwer erreichbare Familien in den pädagogischen Alltag einzubeziehen. Mithilfe von Fallvignetten (z. B. Dilemmasituationen) werden schwierige Beziehungen mit Eltern neu bewertet und es wird ein konsequenter Perspektivenwechsel vorgenommen, der neue Ansatzpunkte für ein konstruktives Miteinander ermöglicht. Auf Teamebene werden in der Zusammenarbeit mit Familien ausdrücklich die Prämissen einer Anerkennung von Vielfalt und der Bereitschaft zur Inklusion in den Vordergrund gerückt.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion der eigenen Zusammenarbeit mit Familien im Kontext von Vorurteilen und Stereotypen sowie eigener (positiver und negativer) Gefühle gegenüber Eltern und bestimmten Situationen. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen zur Diversität familialer Lebensformen und Lebenswelten, zur Lebenssituation von Eltern mit Kindern mit Behinderung oder zur Lebenssituation von Eltern mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Die Teilhabebarrieren und Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Kindern und Familien werden systematisch reflektiert. Die Fachkräfte erweitern entsprechend ihre Handlungskompetenzen hinsichtlich einer kultur- und milieuspezifischen Kontaktaufnahme zu Familien und setzen lebensweltliche, interkulturelle und kultursensible Ansätze in der Einrichtung um. Es werden konzeptionelle Veränderungen zur kultursensiblen und vorurteilsbewussten Gestaltung einer Zusammenarbeit mit Familien initiiert und für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant*innen thematisiert. Die auf Vielfalt und Inklusion ausgerichtete Vernetzung im Sozialraum orientiert sich an den Möglichkeiten und Bedürfnissen von Familien und bezieht diese aktiv mit ein.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von der grundlegenden Denk- und Handlungsstruktur geleitet wird, kulturelle Unterschiede beispielsweise in Erziehungsstilen, elterlichen Rollen, religiösen und kulturellen Gewohnheiten im Rahmen des gesetzlichen und ethischen Rahmens zu tolerieren. Die Teams arbeiten an einer stärkeren Ausdifferenzierung von Spezialkompetenzen, beispielsweise im Hinblick auf die Elternberatung. Das alltägliche Handeln in der Zusammenarbeit mit Familien wird von Barrierefreiheit und Niedrigschwelligkeit geprägt. Die Potenziale einer multiprofessionellen, multikulturellen und multisprachlichen Zusammenarbeit mit Eltern werden erweitert und konzeptionell verankert. Qualitätsstandards und Fortbildungsplanungen werden in Zusammenarbeit mit Eltern bzw. unter Berücksichtigung ihrer Wünsche und Bedarfe ausgerichtet und ggf. angepasst.

5.3 Schwerpunkt II: Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen

Die Wahrnehmung von Vielfalt erfolgt weniger auf der Grundlage rationaler Entscheidungen, sondern auf der Basis einer tief verankerten Vorstellung von ‚Normalität‘. Im Alltag sind wir auf das Denken in Kategorien angewiesen, um Gesehenes und Erlebtes einzuordnen, die Welt zu strukturieren und Erfahrungen miteinander zu verknüpfen. Die Folge daraus ist, dass auch Menschen weniger als Individuum, sondern als Teil einer Kollektivgruppe wahrgenommen werden. Mit einer solchen Wahrnehmung sind gleichzeitig auch Zuschreibungen und stereotype Erwartungen an Fähigkeiten und Eigenschaften verbunden. Unreflektierte und reproduzierte Vorurteile führen zu Diskriminierungen auf unterschiedlichen Ebenen. Auch Kinder nehmen bereits früh wahr, welche Bewertungen mit den unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten verbunden sind. Eine inklusive Pädagogik erfordert deshalb eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Einordnungen, Bewertungen und Vorurteilen.

5.3.1 Modul II.7: Auf den Umgang kommt es an: Was bedeutet der Anti-Bias-Ansatz und wie können wir uns Vorurteile bewusst machen?

Dörte Weltzien

5.3.1.1 Thematische Schwerpunkte

Vorurteilsbewusst denken und handeln

Mit der Vielfalt in der Gesellschaft ist oftmals eine mehr oder weniger deutliche gesellschaftliche Position oder Anerkennung verbunden. So gibt es eine ‚Mehrheitsgesellschaft‘, von der sich Minderheiten unterscheiden. Auch gibt es in jeder Gesellschaft Menschen oder Gruppen, die aufgrund ihrer Vielfaltsmerkmale benachteiligt sind oder gar ausgegrenzt werden. Die Position innerhalb einer Gesellschaft ist nicht durch die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit an sich, den soziökonomischen Status oder das Geschlecht allein zu definieren, sondern soziale Positionen sind perspektivenabhängig und kontextspezifisch und durchaus auch über die Zeit veränderbar (Allemann-Ghionda, zit. nach Mecheril, 2004, S. 118). In der Auseinandersetzung mit sozialen Positionen ist jedoch immer das Problem von Ungleichheit und Ungerechtigkeit enthalten. So gibt es stets gesellschaftliche Gruppen, die mehr Macht besitzen als andere. Die Auseinandersetzung mit Vorurteilen in einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik ist demnach unmittelbar mit der Frage nach Anerkennung, Macht und Diskriminierung verbunden.

Kinder denken bereits in jungen Jahren in Kategorien und wachsen mit den Vorurteilen und Machtunterschieden in ihrer jeweiligen Gesellschaft auf. Kategorien werden aus der eigenen Familienkultur übernommen, zugleich sind Kinder aber auch offen und neugierig. Das Explorationsverhalten zeigt sich somit nicht nur in der Entdeckung von Naturphänomenen und der dinglichen Umwelt, sondern auch in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik unterstützt Kinder darin, einen Zugang zu anderen Lebenswelten zu finden und die soziale Umwelt besser zu verstehen. Zugleich befähigt sie die Kinder, sich selbst als aktive und starke Menschen zu erleben, die gegen Ungerechtigkeiten eintreten.

Der Anti-Bias-Ansatz

Der Begriff ‚Bias‘ wird aus dem Englischen mit ‚Voreingenommenheit‘, ‚Vorurteil‘ oder ‚Neigung‘ oder auch als ‚Schieflage‘ übersetzt (Wagner, 2003, S. 34) und von Louise Derman-Sparks, der Begründerin des Anti-Bias-Ansatzes folgendermaßen erklärt:

„Any attitude, belief or feeling that results in and helps to justify unfair treatment of an individual because of his or her identity“ (Derman-Sparks & A.B.C. Task Force, 1989, S. 3).

Der Anti-Bias-Ansatz richtet sich gegen jegliche Form von Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung. ‚Anti-Bias‘ soll deutlich machen, dass es nicht ausreicht, ‚non biased‘ zu sein, weil eine passive Haltung nicht ausreicht, um Unterdrückung und Ausgrenzung zu verringern. ‚Anti‘ soll also betonen, dass es sich um einen aktivierenden Ansatz handelt, der auffordert, bei jeglicher Form von Unterdrückung und Diskriminierung auf allen Ebenen einzuschreiten. Der Anti-Bias-Ansatz in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien zielt darauf ab, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, die Fähigkeit zur Reflexion zu entwickeln, sensibel für Vorurteile und Falschinformationen zu werden sowie aktiv gegen Diskriminierung und Ausgrenzung einzutreten.

Vier Ziele der Anti-Bias-Education

Der Anti-Bias-Ansatz ist durch vier zentrale Ziele definiert:

„Ziel 1: Jedes Kind zeigt Selbstbewusstsein, Zutrauen, Stolz auf seine Familie, positive Identifikationen und Zugehörigkeiten

Ziel 2: Jedes Kind zeigt Behagen und Freude angesichts der Unterschiedlichkeit von Menschen, findet treffende Worte für die Unterschiede und entwickelt tiefe und fürsorgliche Beziehungen.

Ziel 3: Jedes Kind erkennt zunehmend Unfairness und entwickelt eine Sprache, um Unfairness zu beschreiben und auszudrücken, dass sie schmerzt.

Ziel 4: Jedes Kind zeigt die Fähigkeit, sich allein oder mit anderen Menschen gegen Vorurteile und diskriminierende Handlungen zu wehren.“

(Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2018a, S. 34)

Um vorurteilsbewusst handeln zu können, ist nicht nur die grundsätzliche Bereitschaft zur Offenheit notwendig, sondern auch ein vertieftes Wissen über die Zusammenhänge zwischen Vorurteilen und inklusiver Pädagogik. Es ist Wissen zur Vorurteilsentwicklung bei Kindern und ihren Ausdrucksformen ebenso erforderlich wie das Wissen darüber, wie sich Macht im Handeln von Kindern und Erwachsenen manifestiert. Um kompetent mit Vorurteilen, Macht und Diskriminierungstendenzen umgehen zu können, ist auch eine Auseinandersetzung über diskriminierende Strukturen und Ideologien erforderlich, die sich im Gruppengeschehen oder in der konkreten Interaktionsgestaltung mit einzelnen Kindern zeigen. Vorurteile und Ausgrenzungstendenzen lassen sich nicht mit Appellen beseitigen. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik zeigt sich daher einerseits im eigenen Handeln als Vorbild und andererseits in der Art und Weise, wie Alltagsgelegenheiten genutzt werden, um mit Kindern über Vorurteile und Benachteiligungen offen zu sprechen.

5.3.1.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der Inklusiv-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Ver-

tiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul setzen sich die Teilnehmer*innen selbstreflexiv mit der biografisch-geprägten Haltung im Hinblick auf Vorurteile auseinander. Sie sind bereit, sich mit Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung im eigenen pädagogischen Alltag kritisch zu beschäftigen. Die Teilnehmer*innen erwerben grundlegende Kenntnisse der Vorurteilsforschung in Bezug auf Vielfaltsaspekte und setzen sich mit dem Anti-Bias-Ansatz auseinander. Dabei vertiefen sie ihr Wissen über die Zusammenhänge zwischen Vorurteilen, Macht und Diskriminierung. Die Teilnehmer*innen erweitern ihre pädagogischen Handlungskompetenzen im Hinblick auf vorurteilsbewusstes, kultursensibles Handeln in der eigenen pädagogischen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung, indem sie die Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes anwenden lernen. Mithilfe verschiedener methodischer Zugänge (Videografie, Fallvignetten) lernen sie, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, ihre Fähigkeiten zur Reflexion systematisch weiterzuentwickeln, sensibel für Vorurteile und Falschinformationen in ihrem pädagogischen Alltag zu werden sowie aktiv gegen Diskriminierung und Ausgrenzung einzutreten. Auf Teamebene werden Maßnahmen entwickelt, die zu einer gemeinsamen Haltung gegenüber diskriminierenden und rassistischen Tendenzen gegen Kinder und Familien beitragen. Auch werden mögliche Ausgrenzungstendenzen im Team offen thematisiert.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion in Bezug auf Vorurteile, Stereotypen, Etikettierungen sowie Dominanz und Macht in pädagogischen Situationen. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen zu Gruppendynamiken, zu Ausgrenzungstendenzen in Kindergruppen und zu Machtkonstellationen im Kontext von Differenzlinien und Intersektionalität. Die Teilnehmer*innen erweitern ihre Handlungskompetenzen in Richtung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungskritischen pädagogischen Praxis und entwickeln konzeptionelle Grundlagen zur Vermeidung von Diskriminierung in der Einrichtung. Auf Teamebene werden Vereinbarungen zum Umgang mit Vorurteilen und Ausgrenzung in der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien und Kindern getroffen.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von einem demokratischen und diskriminierungsfreien Handeln geleitet wird (konzeptionell/überindividuell). Auch entwickelt sich ein spezifisches Wissen zu Menschen- und Kinderrechten sowie ein vertieftes Methodenwissen zum Umgang mit Diskriminierung von Gruppen und Einzelnen auf Grundlage des Anti-Bias-Ansatzes. Das professionelle Handeln im Alltag wird an diesem spezifischen Wissen und Können ausgerichtet mit dem Ziel, in allen pädagogischen Bereichen einen kompetenten Umgang mit Vorurteilen zu gewährleisten und Diskriminierungstendenzen vorzubeugen. Die Einrichtungen arbeiten an der konzeptionellen Verankerung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungsfreien Pädagogik und etablieren Maßnahmen zum Umgang mit diskriminierungsrelevanten Vorkommnissen mit/zwischen Eltern und Kindern; ein entsprechendes Beschwerdemanagement wird eingerichtet.

5.3.2 Modul II.8: Dazu gehören: Wie kann das ‚Wir-Gefühl‘ von Kindern gestärkt werden – Aktiv werden gegen Diskriminierungen Dörte Weltzien

5.3.2.1 Thematische Schwerpunkte

„Dazu gehören“ – Thematische Einführung

Es gibt ein grundsätzliches Bestreben, zu einer Gruppe zu gehören. Die Motivation nach Anerkennung und Geltung (Bischof-Köhler, 2011) und das Bedürfnis nach Kooperation und Austausch (Tomasello, 2016) sind hierfür treibende Kräfte. Eine Gruppe übt demnach eine hohe Attraktivität auf Nicht-Gruppenmitglieder aus, dennoch gibt es in Kindergruppen auch Barrieren und Hemmschwellen, die die soziale Teilhabe erschweren. Sobald sich eine Gruppe gebildet hat, wird es für Nicht-Gruppenmitglieder schwerer, sich dieser Gruppe anzuschließen, weil Gruppen die Tendenz haben, sich nach außen abzugrenzen, um den Zusammenhalt innerhalb der Gruppe zu stärken (Schäfers, 1999). Die Kooperationsbereitschaft einer Gruppe gegenüber Außenstehenden ist also kleiner als die Kooperationsbereitschaft innerhalb der Gruppe. Hinzu kommt, dass es bereits in der frühen Kindheit Unterschiede in der Attraktivität von Spielpartnern gibt. Es gibt Kinder, die aufgrund ihrer Kompetenzen oder Durchsetzungskraft beliebter sind, in Gruppen häufiger eine führende Rolle einnehmen und aus dieser Erfahrung heraus wenig Hemmungen haben, zu einer vorhandenen Gruppe zu stoßen und an dem Geschehen teilzunehmen. Beliebte, selbstbewusste Kinder stehen damit selten oder nur für kurze Zeit am Rande eines Geschehens und schauen zu, sondern sie kommen und machen mit (Weltzien, 2014).

Es gibt aber auch Kinder, die als Zaungäste am Rande des Gruppengeschehens stehen. Diese werden von dem Gruppengeschehen angezogen, beobachten die Gruppe, hören zu, kommen näher, imitieren das Handeln der anderen oder gehen wieder weg. Zuweilen kommen sie auch mit eigenen Interessen zu dem Geschehen, fordern Aufmerksamkeit und Unterstützung ein oder suchen Orientierung und Sicherheit bei der Fachkraft (Weltzien, 2014). Es gibt auch Zaungäste, die mit ihrem Verhalten die Gruppe herausfordern und durch Lautstärke oder Aggressivität Störungen und Konflikte verursachen. Auch diese Formen von Nonkonformität sind aus dem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und Zugehörigkeit heraus zu erklären. Herausforderndes Verhalten wird in der entwicklungspsychologischen Forschung als vorweggenommene Reaktion auf die Zurückweisung einer Gruppe angesehen, die sie (häufig zu Recht) implizit erwarten (zu den Verstärkereffekten von Verhaltensauffälligkeiten siehe zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff, 2007; Opp & Fingerle, 2007; Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004).

Kompetentes pädagogisches Handeln zur Beteiligungsermutigung

Zaungäste sind damit in ihren Verhaltensaüßerungen eine sehr heterogene Gruppe. Trotz dieser Unterschiedlichkeit verbindet sie das gemeinsame Motiv der sozialen Teilhabe als universelles und angeborenes Bedürfnis. Die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen einer Fachkraft erfordern ein hohes Maß an Feinfühligkeit, denn es kommt darauf an, sowohl die Bedürfnisse der Gruppe wahrzunehmen und sie in ihren Interessen zu unterstützen als auch die Bedürfnisse derjenigen Kinder zu beachten, die eine Rolle als Zaungäste einnehmen. Das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft ist von großer Bedeutung. Durch eine warmherzige, freundliche Einladung, am Gruppengeschehen teilzunehmen, wird ein Kind in seiner Gruppenposition gestärkt. Bietet die Fachkräfte ihre Nähe zur Sicherheit an oder weist ihm im gemeinsamen Spiel eine bedeutsame Rolle zu, dann macht sie es zu einem attraktiveren Spielpartner und vermittelt ihm ein positives Kompetenzerleben.

Positiv verlaufende Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) bieten Zaungästen wichtige Erfahrungen, zumal es sich dabei oftmals um Kinder handelt, die Gruppensituationen eher meiden. Indem sie bei solchen Interaktionen als teilnehmende Beobachter par-

tizipieren, machen sie die Erfahrung, dass Gespräche mit Erwachsenen von den Beteiligten positiv erlebt werden und nicht gefürchtet oder gemieden werden müssen. Werden sie von den Interaktionspartnern nicht beachtet, kann dies mehrere Gründe haben: Zum einen ist dies auf die situativen Kontextfaktoren (Lautstärke etc.) zurückzuführen oder die am Gespräch Beteiligten sind sehr konzentriert und nehmen daher das Umfeld kaum wahr. Zum anderen können aber auch kindbezogene Zuschreibungen oder Ausgrenzungen dafür verantwortlich sein, dass ein Kind als Zaungast nicht willkommen ist, sondern als Störung empfunden wird. Hier hat das durch Empathie und Perspektivenübernahme geprägte Verhalten der Fachkraft eine wichtige Orientierungsfunktion.

Kompetenter Umgang mit Störungen und Herausforderungen

Kindergruppen sollen einerseits fair und prosozial mit anderen Kindern umgehen, andererseits sollen sie auch ungestört sein dürfen, sich zurückziehen können und in ein vertieftes Spiel mit Vertrauten eintauchen. Bei jeder Einmischung durch Erwachsene sind demnach die Interessen und Perspektiven der beteiligten Kinder abzuwägen. Sobald eine Fachkraft Teil einer Gruppe ist – beispielsweise im gemeinsamen Spiel oder bei Mahlzeiten – ist sie verantwortlich dafür, dass die Gruppe nach außen hin offen ist, denn ein Ausschluss von Kindern kommt einer Zurückweisung gleich, die sich mit dem Konzept von Feinfühligkeit nicht verbinden lässt. Zaungäste sind in ihren Verhaltensäußerungen eine sehr heterogene Gruppe, dennoch verbindet sie das gemeinsame Motiv der sozialen Teilhabe als universelles und dem Menschen angeborenes Bedürfnis.

Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Partizipationsmöglichkeiten und einer positiven Gruppendynamik. Das bedeutet, das Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten wirkt sich stärkend auf das Zusammenwachsen einer Gruppe aus; hierfür ist allerdings ein guter Rahmen erforderlich und es müssen Aushandlungsprozesse kompetent moderiert werden. Eine auf Inklusion ausgerichtete Pädagogik verlangt, vorbehaltlos alle Kinder und ihre Familien als Teil der Gemeinschaft anzuerkennen, unabhängig von ihren kultur- oder personenspezifischen Merkmalen und ihren Verhaltensweisen. Sofern diese grundlegende Orientierung den pädagogischen Alltag prägt, sind dynamische Gruppenbeziehungen, ‚exklusive‘ Freundschafts- und Kooperationsbeziehungen und auch Konflikte und Rivalitäten zwischen Kindergruppen durchaus normal und vertretbar.

Um das ‚Wir-Gefühl‘ in einer inklusiven Pädagogik zu stärken, ist daher eine offene, dialogische Kommunikationskultur auf Teamebene erforderlich. Erst über den Austausch unterschiedlicher Perspektiven werden Wahrnehmungsfallen, subjektive Vorbehalte oder blinde Flecken entdeckt. Beobachtungen und Videografie können neue Zugänge zu den kindlichen Verhaltensweisen eröffnen. Kinder in ihrem Verhalten besser zu verstehen, erfordert zugleich eine Reflexion der pädagogischen Grundorientierungen als gemeinsame Basis im Team. Die Stärkung der Gruppenzugehörigkeit ist ein zentraler Aspekt inklusiven Denkens und Handelns und funktioniert nur, wenn sich das Team einig ist. Das ‚Wir-Gefühl‘ ist fragil – es muss immer wieder bestätigt werden, gerade wenn Kinder in ihren Bindungsbedürfnissen verunsichert sind.

5.3.2.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungspro-

gramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul nehmen die Teilnehmer*innen eine grundlegend wertschätzende Haltung gegenüber den kindlichen Bedürfnissen nach sozial-emotionaler Einbindung ein, die sich auf vielfältige, manchmal herausfordernde Art und Weise zeigt. Die Teilnehmer*innen vertiefen ihr Wissen über die Bedeutung des ‚Wir-Gefühls‘ für das kindliche Wohlbefinden und eine gesunde psychische Entwicklung. Sie erwerben Wissen über herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und können Zusammenhänge von aggressiven Verhaltensweisen und Zurückweisungen von einer Gruppe erkennen. Für die pädagogische Arbeit mit Kindern lernen sie vielfältige Formen der feinfühlig Einbindung von Kindern in (neue) Gruppenkontexte kennen und Möglichkeiten, ihre Rolle als Gruppenmitglied zu stärken. Auch erwerben sie Handlungskompetenzen, um Ausgrenzungstendenzen in Kindergruppen konstruktiv bearbeiten zu können. Auf der Ebene des Teams werden systematische Beobachtungs- und Analysemethoden angewendet (Videografie, Fallvignetten), die geeignet sind, die Kinder in ihren Beziehungsbedürfnissen und in ihrem Interaktionsverhalten ressourcenorientiert in den Blick zu nehmen und ihr Verhalten besser zu verstehen.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion in Bezug auf eigene Etikettierungen gegenüber Kindern bzw. Gruppenzugehörigkeiten und reflektieren systematisch ihre eigene Rolle im Kontext von Dominanz und Macht in pädagogischen Situationen. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen zu herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern und Methodenwissen zur Begleitung und Unterstützung von Kindern, die problematisches Gruppenverhalten zeigen. Auf dieser Grundlage erweitern sie ihre Handlungskompetenzen in Richtung einer inklusiven pädagogischen Praxis und entwickeln konzeptionelle Grundlagen zur Vermeidung von Ausgrenzungstendenzen in der Einrichtung. Sie können in Beschämungssituationen und Ausgrenzungsprozessen moderieren und geben diese Kompetenzen in der Anleitung von neuen Teammitgliedern (Praktikant*innen/Auszubildende) weiter. Auf der Teamebene werden Vereinbarungen zum Umgang mit Macht und Dominanz in der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien und Kindern getroffen.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von einem demokratischen und diskriminierungsfreien Handeln geleitet wird (konzeptionell/überindividuell). Auf Fachkraft- und Teamebene entwickelt sich ein spezifisches Wissen über kindliche Kategorisierungsmuster und die Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern weiter. Das professionelle Handeln im Alltag wird an diesem spezifischen Wissen und Können ausgerichtet mit dem Ziel, mit Kindern gemeinsam vorurteilsbewusst zu denken und zu handeln und gegen Diskriminierungstendenzen einzutreten. Die Teams arbeiten an der konzeptionellen Verankerung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungsfreien Pädagogik und setzen Maßnahmen im Gruppenalltag zum Umgang mit Ausgrenzungs- und Beschämungsvorkommnissen im pädagogischen Alltag um.

5.3.3 Modul II.9: Sprachfallen erkennen: Wie es gelingt, Sprache auf Diskriminierung zu überprüfen; wie Sprache inklusiv werden kann *Bettina Friedrich*

5.3.3.1 Thematische Schwerpunkte

Bedeutung der Sprachpraxis im frühpädagogischen Kontext

Beim Thema ‚Sprachfallen und -Chancen‘ geht es darum, als Fachkraft für die Verwendung der eigenen Sprache sensibel zu werden und Sprache im inklusiven Sinne einzusetzen bzw. unbeabsichtigte Ausgrenzungen, Abwertungen oder Diskriminierungen zu vermeiden (Wolter, 2018). Ziel ist dabei nicht das Streichen oder Verbieten bestimmter Wörter, sondern vielmehr die Reflexion der Wirkung des Gesagten und die Entwicklung geeigneterer Formulierungen. Diese müssen gesucht, verhandelt und begründet werden. Hier wird eine dem Sprachgebrauch innewohnende Tendenz zur stetigen Weiterentwicklung deutlich. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Ausdrucksweise und eigenen Einstellungen, Werten und Normen (Selzer & Ruppin, 2017). Die Auseinandersetzung mit Formulierungen sollte daher rückgebunden sein an eine Reflexion der zugrunde liegenden Haltung, damit Begriffe nicht zu leeren Worthülsen werden.

Im pädagogischen Alltag stellt die Sprache ein elementares Werkzeug zur Realisierung der Handlungsziele dar. Sie prägt die sozialen Interaktionen zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern und transportiert sowohl Bildungsinhalte als auch implizit Werte und Normen. Kinder nehmen diese Informationen auf, setzen sich auf unterschiedliche Weise damit auseinander und reproduzieren sie. Die Sprache von Fachkräften beeinflusst und schafft also soziale Wirklichkeiten. Die Erfahrungswelt der Kinder wird unmittelbar von den Äußerungen der Erwachsenen geprägt, die damit eine besondere Verantwortung tragen. Im Alltag kann es vorkommen, dass die eigene Sprachhandlung wenig reflektiert wird. So können Haltungen und Inhalte transportiert werden, die eigentlich nicht gewünscht sind und z. B. unerwünschte Zuschreibungen festigen. Andererseits besitzt die sprachliche Tätigkeit auch das Potenzial, Exklusionsprozesse zu reduzieren und Teilhabemöglichkeiten zu verbessern. Kritische Situationen können durch einen reflektierten Umgang mit Sprache zu bedeutsamen Lernsituationen werden. Im Sinne der pädagogischen Qualität gilt es, dieses Potenzial zu nutzen.

Bedeutung von Sprachfallen und Sprachchancen

Sprachfallen sind meist ‚nicht so gemeint‘, haben jedoch durch ihre sprachliche Macht negative Folgen für Kinder. Sprachfallen können Kinder in ein Dilemma zwischen Familienkultur und Kultur der Bildungseinrichtung bringen oder das Selbstkonzept von Kindern schwächen, indem sie Kinder und ihre Familien (unbeabsichtigt) abwerten (Dintsioudi & Schröder, 2017). Auch gut gemeinte Hervorhebungen, beispielsweise von ethnischen Zugehörigkeiten, stellen oftmals unpassende Zuschreibungen und Stigmatisierungen dar. Über den Austausch unterschiedlicher Perspektiven im Team wird die Macht von Sprache im Sinne eines möglichen Beschämungs- bzw. Exklusionspotenzials bewusst und kann reflektiert werden (Bostanci, 2018; Wolter, 2018). Neue sprachliche Umgangsweisen können erarbeitet werden. Sprache als pädagogisches Instrument kann sowohl im individuellen als auch im Gruppenkontext identitätsstiftend eingesetzt werden. Die Identitätsentwicklung hängt eng mit Sprache zusammen, so stellt die Sprachbiografie einen Teil der eigenen Identität dar. Fachkräfte können durch einen sensiblen Umgang dazu beitragen, die Muttersprache und weitere Sprachen der Kinder als bedeutsam für die Identitätsentwicklung anzuerkennen (Riley, 2008).

Die Auseinandersetzung mit Sprachfallen fördert auch die Reflexion der pädagogischen Grundorientierungen im Team, wenn beispielsweise verabredet wird, nicht über *die* Gruppe zu sprechen, denen Kinder/Familien angehören, sondern über einzelne Menschen. Sprachfallen im Alltag können leichter vermieden werden, wenn sich das Team auf eine Form

der Reflexion verständigt, die auch das eigene Sprachverhalten einschließt. Eine offene, dialogische Kommunikationskultur auf Teamebene ist förderlich, um Wahrnehmungsfallen, subjektive Vorbehalte und blinde Flecken, welche die eigene Sprachpraxis beeinflussen, zu erkennen.

Kompetenter Umgang mit Sprache im inklusionsorientierten pädagogischen Kontext

Die pädagogische Arbeit ist geprägt von Nicht-Standardisierbarkeit und komplexen Alltagssituationen. Daher ist es notwendig, Handlungsorientierungen im Hinblick auf inklusive Sprache aufzubauen. Die von Boban, Hinz, Plate & Tiedeken (2014) vorgeschlagenen Leitlinien gehen davon aus, dass die Verwendung von Kategorien die Potenziale für Partizipation und Entwicklung von Individuen und Gemeinschaften begrenzen. Daher schlagen sie fünf Leitlinien vor, um diesen Tendenzen entgegenzuwirken (Boban et al., 2014, S. 22f.):

1. Kategorien auf Kontexte statt auf Personen beziehen;
2. Dilemmata bei der Vermeidung von Kategorien bewusst machen;
3. den Dialog über Verständnisse und Begriffe führen;
4. dialogische Interaktion durch kommunikative Kreativität unterstützen;
5. De-Kategorisierung und das Gemeinsame stärken.

Um Gesprächssituationen mit Kindern im Kontext von Vielfaltsdimensionen professionell zu gestalten, können didaktische Prinzipien Anwendung finden, die Sprachfallen entgegenwirken. Wenn beispielsweise Kindern Unterschiede in Äußerlichkeiten auffallen und sie andere Kinder negativ bewerten, sollten im Gespräch (zunächst) Gemeinsamkeiten thematisiert werden, sachlich über Unterschiede (z. B. äußere Merkmale) informiert und darauf geachtet werden, dass beschrieben und nicht zugeschrieben wird. Außerdem sollten nicht die Einschränkungen eines Kindes im Mittelpunkt stehen, sondern davon ausgehend Möglichkeiten des Handelns thematisiert werden, beispielsweise wie man mit einem Rollstuhl umgeht bzw. selbst fährt. Auch ist es wichtig, am konkreten Erleben der beteiligten Kinder zu bleiben und nicht zu pauschalisieren (Schröder & Dintsioudi, 2017). Unangemessene Ausdrücke sollten vermieden und zugleich sollte erklärt werden, dass diese verletzend sind. Insgesamt sollten solche Gesprächssituationen als wertvolle Lerngelegenheiten für alle Beteiligten angenommen und deren Potenziale erkannt und benannt werden (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2018b).

5.3.3.2 *Fortbildungsziele*

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul erwerben die Teilnehmer*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit der Mächtigkeit von Sprache, Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung durch Sprache

auseinanderzusetzen. Anhand biografischer und kommunikativer Zugänge werden typische Sprachfallen aufgedeckt und ihre möglicherweise etikettierenden, stigmatisierenden oder diskriminierenden Wirkungen thematisiert. Die Teilnehmer*innen lernen Möglichkeiten kennen, wie Sprachfallen im pädagogischen Alltag erkannt und reflektiert werden können. Anhand von Videografie und Fallvignetten erarbeiten die Fachkräfte Grundlagen dafür, wie Sprache inklusiv verwendet werden kann, um zu mehr Teilhabe beizutragen und Entwicklungsverläufe positiv zu beeinflussen. Außerdem lernen sie, Interaktionen mit Kindern so zu gestalten, dass Vielfaltsdimensionen und Exklusionsprozesse alters- und entwicklungsangemessen versprachlicht werden. Die Teams werden sensibilisiert für die eigene Ausdrucksweise und erkennen Sprachfallen, die einer Pädagogik von Vielfalt und Inklusion entgegenstehen. Für die Zusammenarbeit mit Familien werden Möglichkeiten entwickelt, wie vorurteilssensibel und diskriminierungsfrei kommuniziert werden kann.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei zeigen die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zur systematischen Selbstreflexion in Bezug auf Sprache und die Macht von Sprache in pädagogischen Situationen. Die Teilnehmer*innen erwerben vertieftes Wissen zu den aktuellen Erkenntnissen der Kommunikationsforschung und Möglichkeiten einer inklusionsorientierter Sprachpraxis in der Frühpädagogik. Sie erweitern ihre Handlungskompetenzen im Hinblick auf komplexere Interventionssituationen bei Diskriminierung und Exklusionsprozessen sowie auf die sprachensible Gestaltung von Elterngesprächen im Kontext von Vielfaltsdimensionen. Auf Teamebene werden Vereinbarungen getroffen, die eine nachhaltige Auseinandersetzung mit einer inklusionsförderlichen Sprachpraxis sicherstellen und auch für die Anleitung von neuen Auszubildenden/Praktikant*innen bzw. die Einarbeitung neuer Teammitglieder zu sichern.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird auf Teamebene eine Haltung eingenommen, die von einem dialogorientierten und diskriminierungsfreien Handeln geleitet wird. Auf Fachkraft- und Teamebene entwickelt sich das spezifische sprachwissenschaftliche und methodische Wissen weiter, wie mit der Vielfalt von Sprachen und Sprachstörungen in einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik umgegangen werden kann. Das professionelle Handeln im Alltag wird an diesem spezifischen Wissen und Können ausgerichtet mit dem Ziel, die Potenziale der Sprachen hervorzuheben, Defizite abzufedern und ausgrenzenden Tendenzen durch Sprache aktiv entgegenzutreten. Die Teams arbeiten an der konzeptionellen Verankerung einer inklusiv ausgerichteten Sprache sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Eltern.

5.4 Schwerpunkt III: Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten

Partizipation von allen Kindern ist ein zentrales Merkmal für eine inklusive Praxis. Der Vielfalt aller Kinder gerecht zu werden bedeutet, sie in ihren Bedürfnissen und Interessen wahrzunehmen und diese aufzugreifen. Dies zeigt sich in der Gestaltung alltäglicher Begegnungen und Interaktionen.

Partizipation im Alltag ist eng mit einer an Bindungs- und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern orientierten Perspektive verknüpft. Dabei geht es nicht nur um die Etablierung von Beteiligungsformen und -methoden, sondern darüber hinaus um die Gestaltung der Interaktionen im Alltag. Dies erfordert, dass alle Kinder und Erwachsenen gleichermaßen an allen Lebens- und Bildungsbereichen teilhaben können.

Hierfür muss überprüft werden, ob sich z. B. im Spiel Prozesse des Ausschlusses beobachten lassen oder ob strukturelle Gegebenheiten wie Regeln und Strukturen die Teilhabe aller hemmen. Ebenso ist dabei erforderlich, das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in den Blick zu nehmen.

5.4.1 Modul III.10: Die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt: Wie kann Partizipation im Alltag gelebt und verankert werden? Dörte Weltzien

5.4.1.1 Thematische Schwerpunkte

Einführung

Mit der gesetzlichen Verankerung der Rechte zur Mitsprache und Beteiligung von Kindern wurde das Thema ‚Partizipation‘ zu einer leitenden Orientierung pädagogischer Grundkonzeptionen. Eine genauere Betrachtung lässt aber schnell Ambivalenzen und Widersprüche erkennen. Wie viel Entscheidungsfreiheit und Mitspracherecht soll man Kindern in ihrer Eigensinnigkeit und Vielfalt zugestehen? Wann werden sie überfordert und wie verhalten sich Kindeswille und Kindeswohl zueinander? Kann man herausforderndes Verhalten durch Partizipation abfedern oder provoziert man gar Grenzenlosigkeit, wenn man mit Kindern auf Augenhöhe agiert und gemeinsam Regeln aushandelt? Wie sehr ist man bereit, Macht abzugeben, um neue Beteiligungsformen einzuführen und wie setzt man Regeln, Normen und Werte in einem partizipativ geprägten Kita-Alltag kompetent um (Weltzien, Bolenz, Freihaut, Herrmann & Kolep, 2020)?

Partizipation wird eng mit den Kinderrechten – insbesondere mit dem Recht auf Beteiligung – und den sie konstituierenden Vertragswerken in Zusammenhang gebracht. Die gesetzlich verankerten Kinderrechte, allen voran die UN-Kinderrechte, sollen die Grundlage dafür legen, dass Beteiligung und Mitsprache nicht von persönlichen Entscheidungen erwachsener Akteure abhängig sind, sondern – ebenso wie die Menschenrechte – jedem Kind von Geburt an bedingungslos zustehen (Knauer, 2007, S. 279). Partizipation im Kontext von Inklusion bedeutet also, dass es allen Kindern unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten ermöglicht werden sollte, an Bildungsangeboten aktiv teilzuhaben und in Entscheidungen einbezogen zu werden.

Beteiligung im inklusiv orientierten Kita-Alltag

Beteiligung ist nicht an personenbezogene Voraussetzungen gebunden. Gleichfalls kann Beteiligung eingeschränkt sein, wenn die institutionellen, baulichen, konzeptionellen oder auch fachlichen Voraussetzungen nicht optimal sind. Behinderung wird gemäß der WHO-Klassifikationen nicht als eine Störung oder Schädigung körperlicher, psychischer oder kognitiver Funktionen, sondern als nicht ausreichende Sicherstellung von Beteiligung definiert. Partizipation wird entsprechend in den Dokumenten der UN und der UNESCO stets als Bedingung und Voraussetzung von Inklusion betrachtet.

Die Frage, ob Partizipation in ihren vielfältigen Arten und Formen der Beteiligung in einer Kindertageseinrichtung ermöglicht wird, sollte dabei für sämtliche Differenzkategorien wie Geschlecht, Alter, Ethnie, Religion, Behinderung, Migration, Armut etc. reflektiert werden. So haben gruppenbezogene Angebote immer eine Tendenz zur Exklusion, weil sie auf bestimmte Altersgruppen oder eine bestimmte Anzahl von Kindern oder schlicht auf die Mitglieder der Gruppe beschränkt sind. Auch sind Beschränkungen der Teilnahme aus Gründen der Sicherheit manchmal unumgänglich (z. B. bei Ausflügen). Dennoch sollte reflektiert werden, dass Exklusionserfahrungen für die betroffenen Kinder eine potenzielle Verletzung darstellen und dem Grundbedürfnis nach sozialer Teilhabe entgegenstehen. Entsprechend sind Entscheidungen zur Gruppenbildung bzw. Ausgrenzung plausibel und altersangemes-

sen zu erklären mit dem Ziel, dass diese Entscheidungen nicht als Strafe aufgefasst, sondern als notwendige Regel verstanden werden. Besonders relevant wird es, wenn es zu prekären Exklusionsverkettungen kommt und Kinder wiederholte oder gar dauerhafte Ausgrenzungserfahrungen machen oder wenn mit Exklusion Zuschreibungen (z. B. zu ihren Kompetenzen oder Verhaltensweisen) verknüpft werden. Zustände dauerhafter Ausgrenzung sind mit den Kinderrechten nicht zu vereinbaren.

Systematische Beteiligungsformen im Kita-Alltag

Kinder legen auf Beteiligungs-, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten großen Wert – sofern sie diese Möglichkeiten kennengelernt haben. Das bedeutet, dass Kinder darauf angewiesen sind, Beteiligung zu erfahren. Obwohl Kinder in überwiegendermaßen bereit sind, sich in bestehende Strukturen, Regeln und Abläufe einzufügen und sie zumindest nicht explizit infrage zu stellen, darf dies nicht bedeuten, ihnen keine Mitwirkungsrechte an der Gestaltung ihres Alltags zuzugestehen. Kinder wünschen sich, in ihrem Selbst- und Welt-erkundungsdrang von Erwachsenen unterstützt zu werden und zugleich in ein vertrautes und sicherndes Netz von Beziehungen eingewoben zu sein.

Partizipation beinhaltet eine aktive Beteiligung. Für Kinder in der Kindertageseinrichtung bedeutet das im Alltag, dass sie Einfluss nehmen können auf ihre alltäglichen Entscheidungen und ihr durch Eigensinn und Selbstaneignung geprägtes Lernen. Partizipation im Kontext von Inklusion sollte allen Kindern ermöglichen, an Bildungsangeboten aktiv teilzuhaben und an Entscheidungen beteiligt zu sein. Aktive Beteiligung bezieht sich dabei auf das eigene Alltagserleben und auf die Gruppe bzw. die Gemeinschaft, in der sich Kinder bewegen. Partizipation umfasst auch die Mitgestaltung von Strukturen und Regeln sowie die aktive Beteiligung an der Lösung von Problemen und Konflikten. Um Kinder in einen von Partizipation und Dialog geprägten Alltag einzugewöhnen ist es wichtig, Beteiligung als Prozess anzuerkennen, der eine gewisse Zeit und Dynamik erfordert. Oftmals ist im pädagogischen Alltag der Weg hin zur Entscheidung das eigentliche Ziel, um Partizipationserfahrungen zu machen. Das angemessene Informieren über und Beteiligen an Entscheidungen, das Aushandeln von Lösungen und das konstruktive Gestalten von Konflikten sind wichtige Lernerfahrungen für Kinder.

Im Spiel der Kinder ist wie in kaum einem anderen Bereich Selbstbestimmung möglich. Hier können Kinder weitgehend unabhängig von dem Einfluss Erwachsener Situationen gestalten und – gemeinsam mit anderen Kindern – Entscheidungen treffen, Prozesse aushandeln und Beteiligung erleben. Ein wichtiger Schritt im Sinne von Partizipation ist daher auch die Anerkennung des kindlichen Spiels als grundlegende Lerngelegenheiten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Reflexion von eigenen Kontrollbedürfnissen, den vorhandenen Macht- und Hierarchieverhältnissen und der Notwendigkeit eines feinfühligem Umgangs mit Differenzen, die anzuerkennen sind, ohne sie abzuwerten.

5.4.1.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein

entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, Kinderrechte und Partizipation als Grundlage für das pädagogische Handeln anzuerkennen. Sie erwerben Wissen über Partizipationsformen im Kita-Alltag. Beteiligung, Anerkennung und Einbindung werden aus der Kinderperspektive heraus reflektiert, indem Schlüsselsituationen des eigenen Alltags hinsichtlich der praktizierten Beteiligung zugrunde gelegt werden. Für die Zusammenarbeit mit Eltern können die Teilnehmer*innen Partizipation als ein demokratisches, ethisch begründetes Erziehungsziel erklären und in den Kontext von Kinderrechten und Kinderschutz stellen. Auch erweitern sie ihre Gesprächsführungskompetenzen mit Kindern und erschließen sich alters- und entwicklungsangemessene Möglichkeiten zur Beteiligung. Auf Teamebene entwickeln sie Beteiligungsformen für den pädagogischen Alltag und nutzen Fallbesprechungen (Videografie/Fallvignetten), um das eigene partizipative Handeln im pädagogischen Alltag in Bezug auf kind- und familienbezogene Angebote zu evaluieren.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei haben die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zu Veränderungen im Denken und Handeln auf der Grundlage von Partizipation und Dialog. Sie erwerben vertieftes Wissen über den Zusammenhang von Partizipation und Inklusion und nehmen spezielle Themen zu Vielfaltsdimensionen und Intersektionalität in den Fokus. Auf dieser Grundlage richten die Teilnehmer*innen systematisch ihr Handeln aus und streben gezielt die Beteiligung von Kindern und ihren Familien an. Hierzu initiieren sie konzeptionelle Veränderungen und führen neue Mitbestimmungsformen ein, die sie erproben und evaluieren. Auf Teamebene erfolgt ein vertiefter Austausch zu Dialog und Partizipation in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern und Familien, der mit der Implementierung von Maßnahmen zur Mitbestimmung auf allen Entscheidungsebenen einhergeht. Die Leitlinien zu Partizipation werden als Qualitätsbausteine für die Anleitung von neuen Auszubildenden/Praktikant*innen bzw. die Einarbeitung neuer Teammitglieder erarbeitet.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird Partizipation als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur begriffen und findet sich in allen Bereichen der pädagogischen Praxis als handlungsleitendes Prinzip. Die Fachkräfte vertiefen die spezifischen Fachkenntnisse von Beteiligungsmöglichkeiten in inklusiv ausgerichteten Institutionen und Aktivitäten. Sie kennen die spezifischen Rechte und erarbeiten Möglichkeiten, um Benachteiligungen und Hindernisse der Beteiligung für alle Kinder und Eltern mit ihren individuellen Möglichkeiten und Einschränkungen abzubauen. Partizipatives Handeln findet sich in allen pädagogischen Bereichen. Beteiligungshemmnisse für Einzelne und Gruppen werden einer systematischen Beobachtung, Analyse und Reflexion unterzogen. Auf Teamebene wird Partizipation konzeptionell verankert und es werden entsprechende Qualitätsstandards entwickelt. Auch werden Beschwerdeverfahren für Kinder und Familien implementiert.

5.4.2 Modul III.11: Auf dem Prüfstand: Wie lassen sich Strukturen, Regeln und Grenzen mit Partizipation zusammenbringen?

Dörte Weltzien

5.4.2.1 Thematische Schwerpunkte

Partizipationsformen und -stufen im Kita-Alltag – Eine Systematik⁹

Partizipation beinhaltet eine aktive Beteiligung von Kindern entsprechend ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen. Damit sind sowohl geeignete Beteiligungsformen und -methoden zu etablieren als auch die gesamte Alltagsgestaltung hinsichtlich ihrer Beteiligungsmöglichkeiten zu prüfen. Ziel muss es sein, dass prinzipiell alle Kinder und Erwachsenen gleichermaßen an allen Lebens- und Bildungsbereichen der Institution teilhaben können. Hierfür muss überprüft werden, ob strukturelle Gegebenheiten wie Regeln und Strukturen die Teilhabe von Kindern hemmen. Ebenso erforderlich ist es, das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in den Blick zu nehmen.

Partizipation bedeutet für Kinder in der Kita, dass es ihnen ermöglicht wird, auf ihr Leben und ihr Lernen Einfluss nehmen zu können. Dies betrifft beispielsweise alle Lebensaktivitäten wie beispielsweise das ‚Sauberwerden‘ im Hinblick auf die Frage, in welcher Weise Kinder in dem Erwerb ihrer Ausscheidungsautonomie feinfühlig begleitet werden oder ob sie – wie in früheren Zeiten – fraglos ‚getopft‘ werden.

Sowohl für das eigene Leben als auch für das Leben in der Gemeinschaft sollen Kinder die Möglichkeit haben, Entscheidungen mit treffen zu können. Sobald es andere Kinder betrifft, besteht die Aufgabe darin, altersangemessen gemeinsam Regeln oder auch Lösungen für Probleme zu finden. Entsprechende Aushandlungsprozesse sind demnach nicht als ‚Krisen‘, sondern als wichtige Lern- und Bildungsgelegenheiten eines demokratisch geprägten Miteinanders zu bewerten. Beispiele für Partizipation in der Kita sind u. a. (vgl. ausführlich hierzu Weltzien et al., 2020):

- Individuelle Selbstbestimmungsrechte (Bsp.: Grundbedürfnisse wie essen/trinken, schlafen/Rückzug, Wärme/anziehen, Bewegung/toben)
- Mitbestimmungsrechte in Bezug auf die Gruppe und die Alltagsgestaltung (Bsp.: Nutzungs- bzw. Spiel-Regeln für die Bauecke, die Anschaffungen von Büchern oder Spielen)
- Mitgestaltung von Innen- und Außenräumen (Bsp.: Einbeziehung in die Planung bis zur Umsetzung)
- Beteiligung bei der Bewältigung von Problemen/Konflikten (falls notwendig in Begleitung/Moderation von Fachkräften)

In der Entwicklung partizipativer Strukturen können verschiedene Ebenen mit entsprechenden Handlungskonzepten und Strategien differenziert werden (Regner & Schubert-Suffrian, 2018):

- Information
- Eigene Ideen äußern
- Bei einer Entscheidung mitbestimmen
- Etwas selbst bestimmen (als Gruppe/Individuum)

9 Der Text stellt Auszüge aus einem im Kontext des Projekts *InkluKiT* erschienen Artikels dar, der im Frühjahr 2020 in der online-Ausgabe der „Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ im FEL-Verlag veröffentlicht wurde (vgl. hierzu Weltzien, Bolenz, Freihaut, Herrmann & Kolep, 2020)

Möglichkeiten der Ausgestaltung von Partizipation

Partizipation ist jeweils kontext- und situationsbezogen, aber auch im Hinblick auf die zu beteiligenden Kinder auszugestalten. Die alters- und entwicklungsbezogenen Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation müssen sich allerdings an grundlegenden Leitgesichtspunkten orientieren. Erstens gehört ihre Ermöglichung zu den wesentlichen Kinderrechten. Zweitens sind Beschränkungen der Beteiligung fachlich zu begründen (z. B. Gefährdung des Kindeswohls bzw. der Sicherheit). Das Recht auf Beteiligung führt daher zu der Frage, in welcher differenzierten und individualisierten Form Kindern dieses Recht gegeben werden kann. Gleichmaßen geht es darum, kontinuierlich zu überprüfen, ob Kinder von Beteiligung, Teilhabe und Teilnahme ausgeschlossen sind und wie dies verändert werden kann.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, Partizipation im inklusiven Alltag zu verankern, beispielsweise können Projekte, Angebote, Ausflüge oder die Raumgestaltung partizipativ geplant und durchgeführt werden. Grundsätzlich sollten tägliche Schlüsselsituationen unter dem Leitprinzip der Partizipation reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden, wie z. B. Morgenkreis oder Mahlzeiten. Auch sollte dem Spiel der Kinder viel Raum und Zeit gegeben werden und Spiel-/Kooperationsbeziehungen zwischen den Kindern sollten unter partizipativen Gesichtspunkten beobachtet werden. Daneben sind aber auch in allen Alltagsmomenten Partizipationserfahrungen möglich – Partizipation zeigt sich also auch darin, dass Gemeinschaft konkret in der Kita gelebt wird. Denn es kommt darauf an, dass alle Kinder in der Vielfalt ihrer Interessen wahrgenommen, wertgeschätzt, gehört und anerkannt werden.

5.4.2.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *IncluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *IncluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, Strukturen, Regeln und Grenzen in den Kontext von Partizipation zu stellen. Sie überprüfen die bestehenden Alltagsbedingungen in ihrer Einrichtung unter Maßgabe der Kinderrechte. Auch werden Kindeswohl und Grenzen der Partizipation sowohl auf der Ebene gesetzlicher Vorschriften als auch aus ethischen Überlegungen heraus reflektiert. Auf der Handlungsebene werden konkrete Möglichkeiten entwickelt, wie demokratische Prinzipien im Alltag gelebt werden können; Strukturen, Regeln und Grenzen werden entsprechend reflektiert. Für die Zusammenarbeit mit Familien werden Demokratie und Mitbestimmung als wichtiges erzieherisches Prinzip aufbereitet und es werden Möglichkeiten für Beteiligungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag erarbeitet.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei leitet die Teilnehmer*innen die Bereitschaft zu grundlegenden Veränderungen von bestehenden Strukturen, Regeln und Grenzen unter den Aspekten Partizipation und Dialog. Die Teams erwerben vertieftes

Wissen über Möglichkeiten der Partizipation in der konkreten Alltagsgestaltung und wissen um die Bedeutung von Beteiligungserfahrungen für die kindliche Entwicklung. Auf dieser Grundlage entwickeln die Teilnehmer*innen systematisch Handlungskompetenzen zur Beteiligung von Kindern und ihren Familien in der Gestaltung von Strukturen und Abläufen. Auch wenden sie Methodenwissen zum Umgang mit Regeln und Regelverletzungen an und können kompetent mit Grenzsetzungen in einem inklusiv ausgerichteten Alltag umgehen. Auf Teamebene erfolgt ein vertiefter Austausch zu Regeln und Grenzen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Familien. Partizipativ ausgerichtete Strukturen und Regeln werden konzeptionell verankert und für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant*innen bzw. die Einarbeitung neuer Teammitglieder gesichert.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 findet sich die partizipatorische Grundorientierung in allen Bereichen der pädagogischen Praxis; diese drückt sich in der Gestaltung, in der Kommunikation und im Umgang mit Regeln und Grenzen aus. Im Hinblick auf Grenzüberschreitungen und Herausforderungen aufgrund von Verhaltensweisen von Kindern oder Kindergruppen werden die spezifischen Fachkenntnisse im Team vertieft und es werden bei Bedarf externe Expert*innen aus dem Sozialraum einbezogen. Im Hinblick auf eine konzeptionell verankerte Beteiligung von Kindern und ihren Familien an einem gemeinsam gestalteten und hervorgebrachten Alltag werden die Zusammenarbeit mit Familien einer systematischen Analyse und Reflexion unterzogen. Auf Teamebene werden Qualitätsstandards zu Beteiligungsformen im Hinblick auf Strukturen, Regeln und Grenzen entwickelt.

5.4.3 Modul III.12: „Das verstehst Du noch nicht.“ – „Ich bin hier der Erwachsene!“ – Machtstrukturen und Adultismus erkennen und reflektieren *Dörte Weltzien*

5.4.3.1 Thematische Schwerpunkte

Partizipation – Macht – Verantwortung – Fürsorge

Partizipation kann auch als „Anspruch der Demokratie“ (Knauer, 2007, S. 8) bezeichnet werden, wobei Demokratie zwar als gesellschaftliches Grundprinzip gewünscht und angestrebt wird, jedoch demokratisches Handeln auch erst verstanden und verinnerlicht werden muss. Eine wesentliche pädagogische Aufgabe besteht daher darin, Kindern Demokratie vorzuleben und mit ihnen gemeinsam im alltäglichen Miteinander einzuüben. In diesem Zusammenhang wird das Erfordernis eines planvollen, erzieherischen Handelns deutlich, ohne dass sich ein solches demokratisches Grundverständnis nicht entwickeln kann.

Die Macht der Erwachsenen ist das grundlegende Kennzeichen eines hierarchischen Verhältnisses, wie es in pädagogischen Beziehungen besteht. Es gilt, diese weit über die körperliche Überlegenheit hinausgehende Macht zu reflektieren. Macht ist also nicht als Wertung, sondern als Beschreibung der Handlungsspielräume zu verstehen, die sich beziehen auf:

- die Handlungs- oder Gestaltungsmacht in der Planung/Konzeption von Abläufen, Strukturen, Regeln, aber auch der Gestaltung von Räumen und ihren Funktionsfestlegungen;
- die Verfügungsmacht, die sich auf materielle und immaterielle Ressourcen beziehen, über die Erwachsene in Abgrenzung zu den Kindern verfügen;
- die Definitions- oder Deutungsmacht in vielerlei Hinsicht, unter anderem auch in der Erklärung und Bewertung kindlicher Entwicklungsverläufe und Verhaltensweisen sowie
- die Mobilisierungsmacht, die im positiven Sinne die Ressourcen umfasst, um Kinder für Themen zu gewinnen und sie ‚herauszufordern‘; im negativen Sinne können sie aber

auch manipulativ wirken und Kinder über deren Zuwendungsbedürfnis zum ‚Gehorchen‘ bringen (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011, S. 28ff.).

Kinder sind in hohem Maße auf die Erwachsenen und deren Handlungsmächtigkeit angewiesen. Erwachsene, die in verantwortlicher Weise diese Macht nutzen, bieten Kindern Fürsorge, Schutz und entwicklungsförderliche Bedingungen. Allerdings wird zugleich deutlich, dass Macht kontinuierlich zu reflektieren ist, beispielsweise im Hinblick auf Nähe und Distanz oder auch im Hinblick auf die gewollte oder ungewollte Einflussnahme auf Gruppenprozesse, die von Erwachsenen zur Durchsetzung eigener Interessen oder zur Disziplinierung auf Kinder ausgeübt wird. Ein solches Vorgehen steht den Leitlinien von Partizipation und damit den Kinderrechten grundsätzlich entgegen und ist als Missbrauch von Macht zu werten. Ohne einen bewussten und kritischen Umgang mit der Macht im Alltag pädagogischen Handelns besteht die Gefahr einer missbräuchlichen Machtausübung (vgl. hierzu auch ausführlich Weltzien et al., 2020).

Ein verantwortliches pädagogisches Handeln ist durch einen partizipativen Erziehungs- und Kommunikationsstil geprägt, in dem Kinder befragt werden und in ihren Bedürfnissen, Äußerungen und Verhaltensweisen ernst genommen werden. Nach Prengel (2016, S. 150ff.) geht es nicht nur um eine Stärkung des Anerkennens, sondern auch um eine Verminderung des Verletzens. In Fachkraft-Kind-Beziehungen besteht grundsätzlich ein Abhängigkeitsverhältnis, das so selbstverständlich ist, dass es nur selten explizit thematisiert wird. Die pädagogische Verantwortung muss wahrgenommen werden, ohne jedoch Grenzen zu überschreiten, die in der Missachtung oder Verletzung der Kinderrechte bestehen. In einem demokratischen System, in dem Gleichheit, Solidarität und Freiheit wesentliche Kernbestandteile sein sollten, sind Erwachsene demnach gefordert, Macht verantwortlich auszuüben und zugleich in angemessenem Maße Macht an Kinder abzugeben. Wenn Partizipation als Prinzip geachtet wird, werden Kinder nicht mehr in erster Linie als schutzwürdige, unfertige Wesen betrachtet (Kazemi-Veisari, 1998), sondern als selbstbestimmte Individuen.

Was bedeutet Adultismus?

Der Begriff Adultismus (engl. ‚adultism‘) setzt sich zusammen aus ‚adult‘ für Erwachsene und der Endung -ism oder -ismus als Kennzeichnung eines gesellschaftlich verankerten Machtsystems. Adultismus beschreibt die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und infolge dessen die Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters (Richter, 2013). Oftmals wird Adultismus als gegeben wahrgenommen und so alltäglich praktiziert, dass die darin verborgene Ungleichbehandlung nicht hinterfragt wird. Anders als bei anderen Diskriminierungsformen hat wahrscheinlich jeder schon einmal Formen von Adultismus erlebt. Adultismus kann daher als erste Diskriminierungserfahrung bezeichnet werden. Eine unreflektierte Übernahme von Adultismus im Sinne einer Abwertung jüngerer Lebensphasen und Kinder kann dazu führen, dass auch andere Diskriminierungsformen als unausweichlich oder normal betrachtet werden und eine kritische Auseinandersetzung mit den Folgen ausbleibt.

Diskriminierung drückt sich in der Art und Weise aus, in der mit Kindern gesprochen wird. Oftmals sind darin unbegründete Selbstbestimmungs- und Freiheitseinschränkungen enthalten. Auch werden möglicherweise unbegründete Regeln aufgestellt, die nur für Kinder gelten (z. B. nicht alles zu probieren, was auf dem Tisch steht). So ist zu reflektieren, wie mit Kindern gesprochen wird, ob ihnen beispielsweise aufgrund ihres Alters Mitspracherechte unbegründet verweigert oder Rückfragen als nicht relevant abgetan werden. Beim Adultismus wird nicht versucht, den Kindern Dinge zu erklären oder Antworten auf ihre Fragen zu finden. Adultismus stellt daher das Gegenteil einer dialogorientierten, partizipativ ausgerichteten Pädagogik dar.

Die Anerkennung des Kindes als Subjekt und das Recht des Kindes, gehört zu werden, haben Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die Begegnung zwischen Erwachsenen und Kindern jeweils in zweifacher

Weise stattfindet (Maywald, 2014). Einerseits – gemessen am Subjektstatus jedes Menschen – drückt sie sich als Begegnung zwischen Gleichen aus. Dies kommt in der Forderung zum Ausdruck, dass pädagogische Beziehungen auf Augenhöhe erfolgen sollen. Wie alle Menschen sind Kinder als eigenständige und gleichwertige Persönlichkeiten zu achten. Sie sind (Rechts-)Subjekte und Experten in eigener Sache, ausgestattet mit einer jeweils individuellen Sichtweise, die es zu respektieren gilt. Kinder bringen ihre besonderen Bedürfnisse in die Beziehung ein und gestalten diese aktiv mit. Andererseits ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern eine Begegnung zwischen Ungleichen. Eltern sowie Pädagog*innen stehen in der Verantwortung, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen. Diese Verantwortung besteht nicht in gleicher Weise aufseiten des Kindes. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist insofern asymmetrisch. Mit dieser Asymmetrie verbunden ist eine strukturelle Machtungleichheit.

Erwachsene haben die Pflicht, ihre Macht nicht für eigene Zwecke zu gebrauchen, sondern ausschließlich an dem Wohl des Kindes auszurichten. Im pädagogischen Alltag ist die Paralleltät von Gleichheit und Ungleichheit nicht immer leicht auszubalancieren. Eine Reduktion auf das eine oder andere Element wird den Anforderungen an pädagogische Beziehungen nicht gerecht. Wird die Gleichheit überbewertet, so leugnet dies die zwischen Erwachsenen und Kindern notwendigerweise bestehenden Unterschiede. Kinder werden in diesem Fall wie kleine Erwachsene behandelt und die pädagogische Beziehung pervertiert zur Kumpagnei mit allen damit verbundenen Gefahren von Grenzverletzungen zu Lasten des Kindes. Verschiebt sich umgekehrt die Balance einseitig in Richtung Ungleichheit, geschieht dies auf Kosten der Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen. Kinder werden in diesem Fall auf einen Status des ‚noch nicht‘ festgelegt. Die sich entwickelnden Fähigkeiten und die wachsende Bereitschaft von Kindern zur Verantwortungsübernahme bleiben unbeachtet. Die Verantwortung von Erwachsenen für Kinder verkehrt sich zur Verfügungsmacht über das Kind.

Aus dem asymmetrischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern folgt, dass die Beteiligung des Kindes nicht grenzenlos ist. Kinder sind Erwachsenen gegenüber gleichwertig, aber sie sind ihnen nicht gleich. Aufgrund der Entwicklungstatsache benötigen Kinder besonderen Schutz und besondere Fürsorge. Da Kinder die Folgen ihres Tuns nicht immer ausreichend überblicken, kann die Durchsetzung des kindlichen Willens zu einer Gefahr für das Kind führen. Die für das Kind verantwortlichen Erwachsenen sind in solchen Fällen gehalten, dem kindlichen Willen Schranken aufzuerlegen. Eine Grenzsetzung durch verantwortliche Erwachsene muss auch dann erfolgen, wenn mit der Durchsetzung des kindlichen Willens zwar keine Gefährdung verbunden ist, aber dennoch den Interessen des Kindes (Kindeswohl) deutlich widerspricht. Eine Entscheidung gegen den Willen des Kindes ist jedoch in jedem Fall begründungspflichtig und sollte dem betroffenen Kind bzw. den betroffenen Kindern alters- und situationsangemessen vermittelt werden.

5.4.3.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit Machtstrukturen im pädagogischen Alltag selbstkritisch auseinanderzusetzen und dies mit Kinder- und Beteiligungsrechten in Verbindung zu bringen. Sie vertiefen ihr Wissen über die Zusammenhänge von Macht und Erziehung und können zwischen gelingenden, herausfordernden und machtvollen Beziehungen unterscheiden. Auf der Ebene der Handlungskompetenzen analysieren und reflektieren sie anhand der eigenen pädagogischen Praxis die Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Hierbei werden auch Grenzüberschreitungen, Übergriffe und Überforderungssituationen thematisiert. Auch werden Möglichkeiten entwickelt, wie herausfordernde Situationen im Alltag kompetent gestaltet werden können. Auf der Grundlage einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Werten und Normen im Umgang mit Kindern werden auf Teamebene Adultismus und dessen Wirkungen auf Kinder thematisiert. Für die Zusammenarbeit mit Eltern werden Verantwortung und Macht im elterlichen Erziehungsverhalten sowie in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Institution behandelt. Auch werden Grenzen von Toleranz im Hinblick auf Kinderrechte/ Kinderschutz geklärt.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei nehmen die Teilnehmer*innen eine grundlegende Bereitschaft zu Veränderungen im Denken und Handeln im Hinblick auf Machtstrukturen ein. Sie erwerben vertieftes Wissen über Zusammenhänge von Macht, Erziehung und Inklusion und nehmen dabei spezielle Ausprägungen von Adultismus – sowohl zwischen Erwachsenen und Kindern als auch innerhalb von Kindergruppen – in den Fokus. Die Teilnehmer*innen erwerben Handlungskompetenzen, wie Machtstrukturen systematisch beobachtet, analysiert und reflektiert werden können; dabei erweitern sie den Fokus sowohl im Hinblick auf das System Familie als auch auf Netzwerkaktivitäten im Sozialraum. Mit dem Ziel einer stärker partizipativ ausgerichteten Praxis und Beteiligung von Kindern und ihren Familien initiieren sie konzeptionelle Veränderungen, die die Kinderrechte im pädagogischen Alltag sichtbar werden lassen. Auf Teamebene erfolgt ein vertiefter Austausch zur Zusammenarbeit im Team unter dem Fokus von Professionalisierung, Spezialisierung und Machtstrukturen. Es werden Methoden implementiert, wie systematisch die Fachkraft-Kind-Interaktionen unter dem Fokus von Adultismus analysiert und reflektiert werden können.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird der professionelle und reflexive Umgang mit Macht im Kontext von Erziehung als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur anerkannt. Die Fachkräfte vertiefen die spezifischen Fachkenntnisse über die gelingende Beziehungsgestaltung sowohl zu Kindern als auch zu den Familien im Kontext von Vielfalt und Inklusion. Der reflexive Umgang mit Macht und das Vermeiden von Adultismus werden konzeptionell verankert und es werden entsprechende Qualitätsstandards eingeführt. Für die Anleitung von Auszubildenden/Praktikant*innen und die Einarbeitung neuer Teammitglieder werden entsprechende Materialien und Methoden erarbeitet, die die dialogische und partizipative Kultur der Einrichtung deutlich machen.

5.4.4 Modul III.13: „Der stört ...“ – Konflikte gemeinsam lösen und eine Streitkultur entwickeln *Dörte Weltzien*

5.4.4.1 Thematische Schwerpunkte

Einführung: Konflikte begleiten als zentrale Aufgabe kompetenter Erwachsener

Im pädagogischen Alltag stoßen Spiel und Kooperation von Kindern leicht an Grenzen, da sich die emotionalen Regulationsfähigkeiten erst entwickeln müssen. Das gemeinsame Spiel ist nicht frei von Missverständnissen, Rückschlägen und Konflikten. Stehen die Kinder erst am Anfang ihrer Kompetenzentwicklung im Spiel mit anderen oder haben sie Schwierigkeiten in kognitiver, motorischer oder sozial-emotionaler Hinsicht, gelingt es ihnen umso weniger, in Kooperation mit anderen hineinzufinden oder diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuhalten. In Situationen der Überforderung sind sie allein kaum in der Lage, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu regulieren und dabei noch auf die Gefühle und Bedürfnisse der beteiligten Spielpartner*innen zu achten. Je jünger die Kinder und deren Spielpartner sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse. Denn schließlich muss nicht nur das eine Kind lernen, die Gefühle und Absichten der anderen zu verstehen, sondern diese befinden sich ebenfalls mitten in einem verwirrenden Prozess voller Erkenntnisse und Deutungen über sich und andere (Weltzien, 2011).

Diese Kompetenzen sind auf Lerngelegenheiten angewiesen. Das bedeutet, dass Kinder nur im Streit mit anderen lernen können, mit diesem Streit kompetent umzugehen und sich im Laufe der Zeit ein Repertoire an Problemlösefähigkeiten anzueignen. Hierfür benötigen sie eine feinfühlig Begleitung kompetenter Erwachsener. Im Hinblick auf Vielfalt und Inklusion ist zu bedenken, dass gerade die Vielfalt an Verhaltensweisen in solch schwierigen und herausfordernden Situationen groß ist – wesentlich größer und vielschichtiger als die Heterogenität von äußeren Merkmalen der Kinder! Ebenso vielfältig ist der Lernprozess im Hinblick auf sozial-emotionale Kompetenzen, die mit kindbezogenen Faktoren der Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit ebenso verbunden sind wie mit familialen und sozio-kulturellen Bedingungen des Aufwachsens und den damit verknüpften Erfahrungen.

Kinder benötigen daher nicht nur ausreichend Gelegenheiten, um mit Spielpartnern in Kontakt zu kommen und gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln, sondern sie brauchen eine ebenso aufmerksame wie feinfühlig Begleitung in der sozialen Auseinandersetzung mit anderen. Dabei sind ähnlich wie im Explorationsverhalten des Kindes eine bestätigende und ermutigende Unterstützung ebenso förderlich wie eine Co-Regulation negativer Emotionen und die konstruktive Lösung von Konflikten (Weltzien, 2016).

Beobachtung und Analyse des kindlichen Verhaltens in Konfliktsituationen

Für die kompetente Gestaltung herausfordernder Situationen ist eine genaue Beobachtung und Analyse des kindlichen Verhaltens erforderlich. Gerade bei Störungen im Alltag ist man geneigt, diese auszublenden. Dies jedoch würde Kindern in ihrem Bedürfnis, gesehen und gehört zu werden, nicht entsprechen und es ist zu erwarten, dass diese Kinder immer lauter und massiver auf sich aufmerksam machen – und damit auffällig in ihrem Verhalten werden. Auch das eigene Verhalten ist zu reflektieren, denn Erwachsene gelten in ihrer Überlegenheit gerade in Grenzsituationen als Vorbilder und Rollenmodell und ihr Verhalten wird von der Kindergruppe beobachtet und leicht übernommen. Eine Botschaft ‚Du störst‘ erzeugt oder verstärkt daher Ausgrenzungstendenzen aus der Gruppe der Kinder und steht damit im krassen Gegensatz zu Inklusion und sozialer Einbindung.

Eine pädagogische Kernaufgabe besteht darin, Zugang zu jedem Kind zu finden (Viernickel & Stenger, 2010). Eine aufgeschlossene und wertschätzende Gesprächsbereitschaft ist vor diesem Hintergrund gerade in komplexen und herausfordernden Situationen (z. B. bei Re-

gelverstoßen, Konflikten) erforderlich. Eine grundlegende Bereitschaft zur Interaktion wird daran erkennbar, dass Kindern in krisenhaften Situationen Wertschätzung, Kooperationsbereitschaft und Assistenz signalisiert wird (Weltzien, 2014). Interaktionsbezogene Handlungskompetenzen vermitteln sich in besonderer Weise in Situationen, in denen Kinder emotional überfordert sind und diese Überforderung in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen. Problem- oder Konfliktsituationen können dementsprechend gezielt daraufhin analysiert werden, ob es gelingt, trotz eines hohen emotionalen Erregungszustands der Beteiligten das Gespräch angemessen und geduldig zu gestalten und den Kindern Zeit zu lassen, sich in der Situation zurechtzufinden.

Kompetentes Handeln in Konfliktsituationen

Unter dem Aspekt von Vielfalt und Inklusion ist es für ein kompetentes pädagogisches Handeln zentral, die verschiedenen Ausdrucksformen des Kindes zu akzeptieren. Dazu gehört, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zu beruhigen und ihre Gefühle, Meinungen und Wünsche auszudrücken. Intensive Spielkontakte, der Austausch von Erfahrungen und das Aushandeln von Rollen werden ebenso wie die Inszenierung von Konflikten und die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien besonders in der Interaktion mit Gleichaltrigen ermöglicht (Ahnert, 2005; Viernickel, 2000). Das szenische Spiel kann dazu beitragen, Streit und Konflikte zu inszenieren und – mit kompetenter Begleitung – auch neue Formen der Konfliktlösung zu finden. Im Vergleich zum Alltagshandeln gewährt das Spiel Kindern eine gewisse Schutzzone und auch Verstöße gegen Normen und Werte sind erlaubt, sofern sie Teil des Spiels sind und von den Mitspielenden als solche akzeptiert werden (Weltzien, 2013a). Innerhalb des Spiels ergibt sich also ein Verhaltensspielraum, der die individuelle Selbstentfaltung ungestörter gewährleistet als es sonst der Fall wäre (Mogel, 2008). Auf der Wirklichkeitsebene des Spiels können Kinder Risiken eingehen (z. B. streiten), ohne Folgen in der Realität befürchten zu müssen (sofern dieses Streiten Bestandteil der Rolle ist). Die im Spiel erworbenen Kompetenzen können später in Alltagshandlungen einfließen, sodass sich der Handlungsspielraum für Konfliktsituationen mehr und mehr ausweitet.

Umgang mit Konfliktthemen auf Teamebene

Der professionelle Habitus einer Fachkraft geht jedoch über die Bewältigung von Streitigkeiten im Alltag hinaus. Hinsichtlich Vielfalt und Inklusion stellt sich die Frage, ob übergeordnete Themen die Zusammenarbeit mit Kindern und ihren Familien erschweren und ob Konflikte in den konkreten Alltag hineinreichen, an denen die Fachkräfte selbst einen Anteil haben. So muss sich das Team die Frage stellen, ob es anderen Familienkulturen, Erwerbsmodellen, Partnerschaften, Erziehungsstilen, Traditionen oder Gebräuchen offen genug gegenübersteht. Auch muss es sich mit den Grenzen der Toleranz, mit Vorbehalten oder Abneigungen auseinandersetzen. Im Team muss die Frage beantwortet werden, ob man allen Kindern und Familien mit der gleichen Offenheit und Wertschätzung gegenübertritt, unabhängig von Kultur, Sprache oder Religion. Jede einzelne Fachkraft muss sich mit ihrer Funktion als Rollenmodell auseinandersetzen und darauf achten, dass sie niemanden in ihrem pädagogischen Alltag aufgrund des Aussehens oder Verhaltens abwertet oder ausgrenzt. Denn Kinder, die sich von einer Gruppe ausgeschlossen fühlen, reagieren je nach individueller Veranlagung mit Rückzug oder Aggression und tragen weiter dazu bei, nicht Teil der Gruppe zu sein.

Um eine Kultur der Vielfalt und Inklusion zu leben, wird eine deutliche Positionierung gegen Abwertung und Ausgrenzung notwendig sein. Indem das Team deutlich macht und dies konzeptionell verankert, dass Werte wie Gerechtigkeit und Gleichberechtigung die Grundlage der pädagogischen Arbeit bilden und jede Form von Diskriminierung abgelehnt wird, ergibt sich auch in der täglichen Praxis eine klare Orientierung. Eine solche Wertorientierung beinhaltet darüber hinaus aktives Handeln in Alltagssituationen: Sobald es zu Ansät-

zen von Exklusion kommt (im Team, in der Elternschaft, in der Kindergruppe), muss klar Stellung bezogen werden. Auch im frühen Kindesalter sind Themen wie Ausgrenzung und Abwertung – altersangemessen und feinfühlig – zu thematisieren: Es geht immer darum, an die gemeinsamen Normen und Regeln des Zusammenlebens zu erinnern und konstruktive Lösungen für ein Miteinander zu suchen. Alltägliche Konflikte stellen demnach Dialog und Partizipation auf den Prüfstand: Eine Laissez-faire Haltung hat in einer Kultur der Vielfalt keinen Platz (Weltzien, 2013b).

5.4.4.2 Fortbildungsziele

Vorbemerkung

Die Fortbildungsziele orientieren sich an dem kompetenzorientierten Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien et al. (2014) (s. auch Abbildung 14 in Kapitel II.5.1) sowie an der Matrix ‚Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen‘ (s. auch Tabelle 3 in Kapitel II.5.1). Die drei Kompetenzniveaus: Grundlagen, Vertiefungsstufe I und II beinhalten dabei stets die Facetten: Haltung, Wissen, Handeln sowie Teamentwicklung. Sie werden für jeden der 13 Bausteine des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms (s. auch Abbildung 15 in Kapitel II.5.1) kurz ausgeführt. Damit soll es Leitung und Team ermöglicht werden, die individuellen Fortbildungsbedarfe zu formulieren und ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen (vgl. hierzu Kapitel II.3 ‚Entscheidungshilfe‘).

Grundlagen

In dem Modul zeigen die Teilnehmer*innen eine grundsätzliche Bereitschaft, sich mit dem Thema ‚Streit‘ im eigenen pädagogischen Alltag selbstreflexiv auseinander zu setzen und Konfliktsituationen grundlegend als Lerngelegenheiten anzuerkennen. Anhand biografisch geprägter und kulturell hervorgebrachter Beispiele von Konfliktverhalten in Kindergruppen und Familien lernen sie die Vielfalt der Möglichkeiten kennen, wie mit Konflikten umgegangen werden kann. Auf der Grundlage von Kinderrechten und Demokratie erarbeiten die Teilnehmer*innen Leitlinien dafür, wie Konflikte wertschätzend begleitet werden können, ohne Beteiligte zu stigmatisieren oder auszugrenzen. Sie lernen, wie mit Kindern gemeinsam über grundlegende Regeln, Streitschlichtung und Wiedergutmachung gesprochen werden kann. Auf der Teamebene werden Strategien und Maßnahmen entwickelt, wie Schuldzuweisungen und Bestrafungen durch Erwachsene im Alltag vermieden werden können und wie sich ein kompetenter Umgang mit Macht in Konflikten verkörpert. In der Zusammenarbeit mit Familien können die Teams ihre pädagogischen Handlungskompetenzen in alltäglichen Begegnungen ebenso wie in Entwicklungsgesprächen einbringen.

Vertiefungsstufe 1

Die Vertiefungsstufe 1 baut auf den Grundlagenmodulen auf. Dabei nehmen die Teilnehmer*innen eine Haltung ein, die grundlegende Veränderungen im Denken und Handeln im Umgang mit Streit und Konflikten ermöglichen. Sie erwerben vertieftes Wissen über den Zusammenhang von Gruppenzugehörigkeit, Intersektionalität, Stigmatisierung und Konfliktverhalten und nehmen dabei systematisch auch kulturelle und familienbezogene Vielfaltsdimensionen in den Fokus. Sie richten auf dieser Grundlage ihr Handeln systematisch und situationsangemessen an dem individuellen Verhalten jedes einzelnen Kindes aus. Sie initiieren konzeptionelle Veränderungen in Richtung dialogischem und partizipativem Umgang mit Konflikten, sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Familien. Auf Teamebene wird der Umgang mit Konflikten systematisch in Fallbesprechungen verankert; in der Anleitung von neuen Auszubildenden/Praktikant*innen und die Einarbeitung von neuen Teammitgliedern ist das Thema ‚Streitkultur entwickeln‘ ein fester Bestandteil.

Vertiefungsstufe 2

In der Vertiefungsstufe 2 wird eine partizipative und diskriminierungsfreie Streitkultur als grundlegende Denk- und Handlungsstruktur begriffen und findet sich in allen Bereichen der pädagogischen Praxis als handlungsleitendes Prinzip. Die Fachkräfte vertiefen ihre spezifischen Fachkenntnisse von Konfliktschlichtung und Gewaltvermeidung. Sie erarbeiten Möglichkeiten, alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Potenziale und Einschränkungen in Konfliktbewältigungsstrategien einzubeziehen. Beteiligungshemmnisse für Einzelne und Gruppen werden einer systematischen Beobachtung, Analyse und Reflexion unterzogen. Auf Teamebene werden Konfliktschlichtung und Gewaltvermeidung konzeptionell verankert und Qualitätsstandards hierzu entwickelt.

III

Evaluation der Fortbildungs- maßnahmen und -inhalte

1 Übersicht über die gewählten Maßnahmen und Inhalte

Sabrina Döther

Im Rahmen des Projektes wurde den teilnehmenden Einrichtungen die Wahl zwischen dreizehn Fortbildungsmodulen – zugeordnet zu den drei Schwerpunktthemen – (Modulbeschreibungen siehe Kapitel II.5) angeboten. Mithilfe der hierfür entwickelten Entscheidungshilfe (siehe Kapitel II.3) und unter Anleitung der jeweils zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Projekts konnten die Teams die Inhalte für die Inhouse-Fortbildungen und prozessbegleitenden Teamsitzungen auswählen. Die 13 Fortbildungsthemen wurden jeweils in drei unterschiedliche Kompetenzstufen ausdifferenziert. Die Kompetenzstufen, bestehend aus einer Grundstufe und zwei Vertiefungsstufen, wurden konzipiert, um der Heterogenität der Einrichtungen im Hinblick auf deren Erfahrungs- bzw. Kompetenzniveau zu entsprechen. Aus diesem Angebot hatten die beteiligten Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, drei Themen für die Inhouse-Fortbildungen zu wählen. Darüber hinaus konnten drei ergänzende Themen für die prozessbegleitenden Teamsitzungen gewählt werden. Im Folgenden wird berichtet, welche Schwerpunkte und Themen (Module) die Einrichtungen wählten.

Im Rahmen der Inhouse-Fortbildungen wurden die Themen aus dem Schwerpunktbereich *I Pädagogik der Vielfalt entwickeln* am häufigsten ($n=12$) gewählt; gefolgt vom Schwerpunkt *II Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen* ($n=10$) und *III Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten* ($n=9$). Im Rahmen der prozessbegleitenden Teamsitzungen lag der Fokus eher auf den Schwerpunkten *II Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen* ($n=6$) und *III Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten* ($n=6$).

In der nachfolgenden Tabelle (siehe Tabelle 4) wird die Themenwahl der teilnehmenden Einrichtungen ausführlich – unterteilt für Inhouse-Fortbildungen (FB) und prozessbegleitende Teamsitzungen (PB) dargestellt. Anhand der Entscheidungshilfe (siehe Kapitel II.3) wurde gemeinsam mit den Teams ein Konzept für ihre Inhouse-Fortbildungen und prozessbegleitenden Teamsitzungen ausgearbeitet. Im Sinne der Adressatenorientierung wurde es den Teams jedoch im Verlauf ermöglicht, noch ‚Feinabstimmungen‘ an ihrer Auswahl vorzunehmen. Oftmals ergab es sich z. B. im laufenden Fortbildungsprozess, dass ein Thema besonders relevant für die Weiterentwicklung der Teams erschien. Dies wurde den Referent*innen zurückgemeldet, sodass sich ggf. zusätzlich zum Fortbildungstag noch eine prozessbegleitende Teamsitzung zu diesem Thema anschloss. Ebenfalls wurde angeboten, ein Thema über zwei Fortbildungstage zu strecken, wodurch eine tiefere Bearbeitung ermöglicht werden konnte.

Tabelle 4
Übersicht Auswahl der Fortbildungsthemen

	Themen	FB	PB
Schwerpunkt I Pädagogik der Vielfalt entwickeln	I.1 Deine, meine, unsere Kultur? – Wie können wir das pädagogische Handeln kultursensibel gestalten?	5	
	I.2 Soziale Ungleichheit und ihre Auswirkungen – Was kennzeichnet eine armuts-sensible Pädagogik?	1	
	I.3 Spiel und Vielfalt	–	
	I.4 Rosa oder blau? Neue Perspektiven auf das Geschlecht entwickeln – den pädagogischen Alltag gendersensibel (er-)leben und gestalten	2	2
	I.5 Was ist ‚normal‘? – Umgang mit der Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten	2	
	I.6 Viele Kinder – viele Familien. Offen für alle (?): Zusammenarbeit mit Familien	2	1
Schwerpunkt II Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen	II.7 Auf den Umgang kommt es an: Was bedeutet der Anti-Bias-Ansatz und wie können wir uns Vorurteile bewusst machen?	5	3
	II.8 Dazu gehören: Wie kann das ‚Wir-Gefühl‘ von Kindern gestärkt werden – Aktiv werden gegen Diskriminierungen	5	
	II.9 Sprachfallen erkennen: Wie es gelingt, Sprache auf Diskriminierung zu überprüfen; wie Sprache inklusiv werden kann	–	3
Schwerpunkt III Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten	III.10 Die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt: Wie kann Partizipation im Alltag gelebt und verankert werden?	5	1
	III.11 Auf dem Prüfstand: Wie lassen sich Strukturen, Regeln und Grenzen mit Partizipation zusammenbringen?	1	2
	III.12 „Das verstehst Du noch nicht.“ – „Ich bin hier der Erwachsene!“ – Machtstrukturen und Adultismus erkennen und reflektieren	3	2
	III.13 „Der stört ...“ – Konflikte gemeinsam lösen und eine Streitkultur entwickeln	–	1
Anzahl der Fortbildungen und Prozessbegleitungen (insgesamt)		31	15

Anmerkungen. FB=Anzahl im Rahmen von Inhouse-Fortbildungen; PB=Anzahl im Rahmen von prozessbegleitenden Teamsitzungen.

Im Rahmen der schriftlichen Erhebung wurde zum Zeitpunkt t_1 rückblickend noch einmal die Themenwahl der Einrichtungen aufgegriffen. Hierzu wurde im Rahmen der schriftlichen Befragung der Leitungskräfte erfasst, mit welchen Themen sich die Einrichtungen im Verlauf des Projektes beschäftigt hatten. Zum besseren Verständnis wurden hier jedoch nicht die ausführlichen Titel der Module genutzt, sondern Kurzformen der Titel sowie vier ergänzende allgemeine Themenbereiche (z. B. *Allgemeines Inklusionsverständnis*). Insgesamt wurden alle Themenbereiche mindestens einmal gewählt (Abbildung 16). Die nachfolgend in Klammern angegebenen Werte beziehen sich dabei auf die Häufigkeit der gewählten Themen (Mehrfachnennungen möglich) je Bundesland. Die Auswahl der Themen erfolgte recht heterogen. Während gleich viele Einrichtungen pro Bundesland sich für Themen wie *Allgemeines Inklusionsverständnis* ($n_{\text{BW}}=4$, $n_{\text{NRW}}=4$), *Armutssensible Pädagogik* ($n_{\text{BW}}=1$, $n_{\text{NRW}}=1$), *Vielfalt der Fähigkeiten und Behinderungen von Kindern* ($n_{\text{BW}}=1$, $n_{\text{NRW}}=1$) sowie *Biografiearbeit und Selbstreflexion* ($n_{\text{BW}}=1$, $n_{\text{NRW}}=1$) entschieden haben, zeigen sich beispielsweise im Themenbereich *Zusammenarbeit mit Familien* ($n_{\text{BW}}=4$, $n_{\text{NRW}}=1$) und *Sprachsensibilität hinsichtlich Inklusion* ($n_{\text{BW}}=4$, $n_{\text{NRW}}=2$) Unterschiede. Die Themen *Stärkung der Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität* sowie *Konflikt(lösung) und Streit(kultur) unter Kindern* wurden lediglich in Nordrhein-Westfalen ausgewählt.

Zusätzlich zu den bereits bearbeiteten Themen konnten die Leitungskräfte im Fragebogen angeben, welche Themen sie sich für ihr Team zukünftig wünschen würden (siehe Abbildung 17). Ebenfalls in dieser Abfrage wurde jeder Themenbereich mindestens einmal angegeben. Insgesamt entschieden sich die meisten Einrichtungen hierbei für *Partizipation im*

pädagogischen Alltag ($n_{BW}=4, n_{NRW}=3$), gefolgt von *Konflikt(lösung) und Streit(kultur) im Team* ($n_{BW}=2, n_{NRW}=3$). Es zeigte sich insgesamt eine eher homogene Verteilung hinsichtlich der gewählten Themenbereiche. Die Themenbereiche *Stereotypes Denken und Handeln* ($n=4$), der Themenbereich *Zusammenarbeit und Vielfalt im Team* ($n=4$), das Thema *Vielfalt der Fähigkeiten und Behinderungen* ($n=2$) sowie das Thema *Diskriminierung und Ausgrenzung* ($n=2$) wählten ausschließlich Einrichtungen aus Nordrhein-Westfalen.

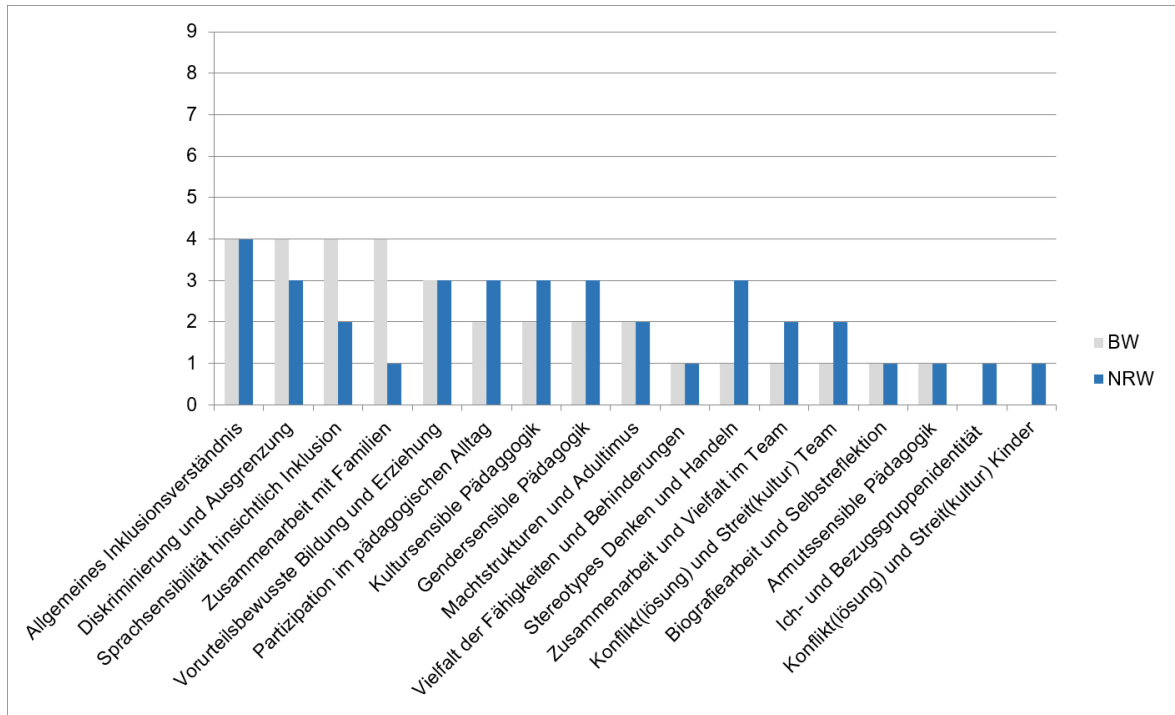


Abbildung 16. Bearbeitete Themen in den Einrichtungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt t_1 (Mehrfachnennungen möglich)

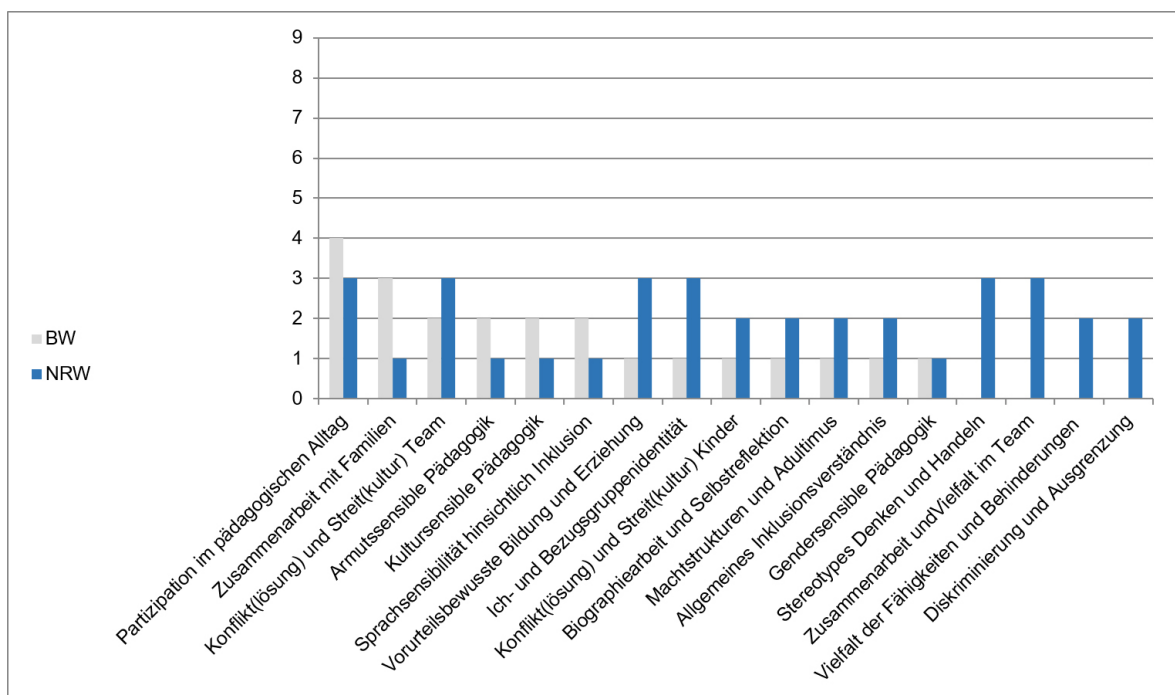


Abbildung 17. Zukünftige Themen in den Einrichtungen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt t_1 (Mehrfachnennungen möglich)

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Prozessevaluation, die über den kompletten Zeitraum der Inhouse-Fortbildungen und prozessbegleitenden Teamsitzungen kontinuierlich umgesetzt wurde, berichtet.

2 Prozessevaluation

Marielle Boidol

2.1 Hintergrund und Zielsetzung

Innerhalb des Projekts *InkluKiT* dienen die Fortbildungen dazu, pädagogisch erwünschte Entwicklungen anzuregen und Bildungsprozesse im Hinblick auf Inklusion zu optimieren. Die gezielte Auswahl und Umsetzung dieser von außen gesteuerten Teamentwicklungsmaßnahmen (durch Expert*innen und Weiterbildner*innen aus dem Team *InkluKiT*) kann somit als (pädagogische) Intervention verstanden werden (Hager & Hasselhorn, 2000). Bei der Konzeption und Durchführung der Interventionen (Fortbildungen) haben diese, analog zum Rahmenmodell von Landmann, Schmidt & Schmitz (2010), die Phasen Konzeption, Durchführung und Evaluation entsprechend durchlaufen. Da die Weiterqualifizierung und Prozessbegleitung der Teams die Pilotumsetzung des Fortbildungsprogramms darstellt und das primäre Ziel verfolgt wird, empirische Grundlagen für evidenzbasierte Teamentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Settings zu generieren, kommt der Überprüfung der Wirksamkeit im Zuge der Interventionsforschung eine zentrale Rolle zu (Gerich, Bruder, Hertel, Hascher & Schmitz, 2014). Es sollen über das gesamte Projekt hinweg, unter anderem durch die zwei Messzeitpunkte t_0 und t_1 (vor und nach der Intervention), Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit der Intervention abgeleitet werden und schlussendlich soll ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Fortbildungsprogramm entstehen. Daraus resultierend, handelt es sich hierbei um eine Wirksamkeitsevaluation (Gollwitzer & Jäger, 2014). Um die Wirksamkeit von Interventionen systematisch zu erfassen, nennen Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) vier aufeinander aufbauende Ebenen der Evaluation:

1. Reaktion: Erfassung von Akzeptanz/Zufriedenheit mit der Maßnahme
2. Lernen: Erfassung von Wissens- und Kompetenzzuwachs sowie Veränderungen in Einstellungen und Überzeugungen
3. Verhalten: Erfassung von Verhaltensänderungen und Transfer
4. Ergebnisse: Erfassung von Ergebnissen auf Organisations- und Systemebene

Dieser Struktur zufolge ist die Zufriedenheit mit der Maßnahme eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Phasen ‚Lernen‘, ‚Verhaltensänderungen‘ und ‚Ergebnisse‘ auf verschiedenen Ebenen (Mikro, Makro, Meso). Schenkel (2000) erweitert die Ebenen Kirkpatrick's (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) in seinem Modell um zwei weitere Ebenen.¹⁰ Gerich et al. (2014) ergänzen zusätzlich eine Konzeptionsebene, die ganz zu Beginn (vor Ebene 0) Überlegungen angesichts der Interventionsplanung beinhaltet, sowie kontinuierliche Feedbackschleifen, die Optimierungen im Sinne eines rekursiven Prozesses erlauben und gleichzeitig auf das Vorgehen einer formativen Evaluation hinweisen. Anhand dieses umfassenden Ansatzes wird eine systematische Interpretation und Diskussion der Befunde möglich, was bei nicht zufriedenstellenden Ergebnissen letztendlich zur Optimierung und Steigerung der Wirksamkeit der Intervention führt (Gerich et al., 2014).

Die Wirksamkeit von Fortbildungen bzw. der Transfer in den Berufsalltag ist komplex, da nicht nur die Fortbildung selbst, sondern auch Merkmale der Teilnehmer*innen und des

¹⁰ Und zwar um die Produktebene (Ebene 0), in der es um die Qualität des Produktes als solches geht, und um die Mehrwertebene (Return on Investment, Ebene 5), bei der es um langfristige Gewinne geht.

beruflichen Umfelds von Bedeutung sind (Lipowsky, 2010). Anhand der weiter oben genannten Evaluationsebenen (Gerich et al., 2014; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Schenkel, 2000) sowie der Wirkungen auf die Personen, mit denen die Akteure arbeiten (hier pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen), lassen sich Wirkungen von Fortbildungen untersuchen (von Hippel, 2011). Die Lehrer- und Unterrichtsforschung zeigt zwar, dass eine hohe Zufriedenheit mit der Fortbildung die Bereitschaft steigert, Fortbildungsinhalte in das eigene Handeln zu integrieren (Transfer von Trainingsinhalten) (Lipowsky, 2010), allerdings scheint die Zufriedenheit der Teilnehmenden kein aussagekräftiger Indikator für Wissenserwerb, verändertes berufliches Handeln und Lernerfolg zu sein. Dennoch trägt insbesondere ein enger Bezug zur eigenen Praxis (z. B. konkrete Impulse/Anregungen und Materialien, Austausch mit Kolleg*innen) zu einer hohen Akzeptanz der Fortbildung bei (Lipowsky & Rzejak, 2012). Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) betonen die Wichtigkeit von positiven Reaktionen auf ein Training, da hiervon die weitere Zukunft des Trainings abzuhängen scheint. Außerdem reduziert eine negative Reaktion die Lernmotivation und die Chance auf weiteres Lernen. Wichtig sei auch, offene Fragen und Platz für Kommentare in Fragebögen zu integrieren, da in erster Linie diese Art von Reaktionen zur Verbesserung einer Maßnahme beitragen könne.

Das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) ist stark auf Ergebnisse ausgerichtet, während das Transfermodell von Baldwin & Ford (1988) auch Prozessvariablen berücksichtigt. In deren Rahmenmodell des Transferprozesses wird auf die drei Merkmale Teilnehmer*innen, Training und Arbeitsumfeld hingewiesen. So können beispielsweise mangelnde motivationale oder kognitive Voraussetzungen der Teilnehmer*innen, fehlende Übereinstimmungen zwischen Trainingsinhalten und Praxisanforderungen oder eine zu geringe Unterstützung durch Vorgesetzte und Kolleg*innen Barrieren für den Transfer darstellen. Ein wesentlicher Schritt besteht darin, solche Ursachen für einen mangelnden Transfer ausfindig zu machen, um Trainingsprogramme nachhaltig zu verbessern (Kauffeld, 2010). Wenngleich verschiedene ergebnisbezogene, prozessbezogene und integrierte Forschungsansätze existieren, die alle Vor- und Nachteile bergen (Hinrichs, 2016), wurde im Rahmen des *InkluKiT*-Projekts zum einen auf das Modell von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) zurückgegriffen, um auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu fokussieren und die Wirksamkeit der Fortbildungen zu überprüfen. Zum anderen wurde an das Rahmenmodell von Baldwin & Ford (1988) angeknüpft, um Einflussfaktoren zu identifizieren, die die Wirksamkeit einer Maßnahme beeinflussen.

Bei der im Rahmen des Projekts *InkluKiT* durchgeführten Prozessevaluation handelt es sich um eine begleitende Bewertung der Fortbildungen (Interventionsmaßnahmen) während der Durchführungsphase. Anhand der sich ergebenden Informationen über die Implementationsqualität der Maßnahme und die bereits eingetretenen zu antizipierenden Effekte wird es möglich, Optimierungen bereits im Prozess vorzunehmen (Gollwitzer & Jäger, 2014). In diesem Fall liegt ein dreistufiger Prozess (drei Fortbildungen) vor, der wiederholt überprüft und verändert wurde, um die Maßnahme bestmöglich an die Erfordernisse anzupassen. Die kontinuierliche Rückmeldung von Ergebnissen aus der Evaluation ist von großer Bedeutung (Döring & Bortz, 2016). Dementsprechend steht die *formative Evaluation* im Fokus, deren Ziel darin besteht, Maßnahmen so zu verbessern, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit wirksam sind (Gollwitzer & Jäger, 2014). Die Evaluation der Fortbildungselemente wurde als *interne Evaluation* bzw. *Selbstevaluation*, das heißt von den Projektbeteiligten selbst durchgeführt und wies somit einen engen Praxisbezug auf (Döring & Bortz, 2016).

Die Prozessevaluation diente im Rahmen des Projektes mehreren Aspekten. Grundsätzlich sollten durch diese Form der Evaluation die Qualitätssicherung der Fortbildungen bzw. notwendige Optimierungen im Prozess gewährleistet werden (DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V., 2017). Während der Prozessevaluation wurden alle Prozessschritte systematisch dokumentiert und ausgewertet. Die erfassten Daten konnten fortlaufend für Rückmeldungen an die Referent*innen genutzt werden, um somit die Qualität der Fortbildungen zu sichern.

Außerdem konnten Rückschlüsse, beispielsweise zum konkreten Ablauf der Fortbildungen, gezogen werden. Über den kompletten Zeitraum des Projekts wurde ein enger Austausch mit den Projekteinrichtungen sowie mit den Referent*innen gepflegt. Dies bot für die Referent*innen die Möglichkeit, sich passgenau an den unterschiedlichen Bedingungen und Entwicklungen von inklusiver Praxis vor Ort zu orientieren.

2.2 Anwendung im Projekt

Durch die Evaluation der Fortbildungselemente (Prozessevaluation) sollten primär folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Wie bewerten die Teilnehmer*innen die Fortbildungen; im Einzelnen:
 - den didaktischen Aufbau der Fortbildung,
 - die Leistungen der Referent*in,
 - ihren persönlichen Lernerfolg,
 - die Rahmenbedingungen sowie die gesamte Fortbildung?
- Welche Impulse/Ziele/Ideen nehmen die Teilnehmer*innen für die Praxis mit?

Die Evaluation der Fortbildungselemente erfolgte anhand von Fragebögen, die sich aus offenen Fragen und Items mit einem sechs- bzw. zehnstufigen Antwortformat (Ratingskala mit numerischen Markern und verbalen Extremen, siehe Moosbrugger & Brandt, 2020) zusammensetzen. Die Items wurden auf einer Ratingskala von 1 bis 6 (1 = *trifft völlig zu*, 6 = *trifft gar nicht zu*) bzw. in einem Fall (Item zur Umsetzung entsprechend der konkreten Planung; Referent*innen-Fragebogen) auf einer Ratingskala von 0 bis 10 (0 = 0% bis 10 = 100%) beantwortet. Die Fragebögen wurden über mehrere Projekte hinweg entwickelt und für *Inkl-KiT* adaptiert. Im Rahmen des Projekts erfolgte schließlich eine finale Überarbeitung. Die statistischen Analysen (deskriptive und inferenzstatistische Auswertung) erfolgten unter Zuhilfenahme der Statistiksoftware *IBM SPSS Statistics 27*. Nach der Dateneingabe in das Tabellenkalkulationsprogramm *Microsoft Excel* wurden die Daten in SPSS exportiert und aufbereitet. Die offenen Fragen wurden kategoriengeleitet nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018) ausgewertet. Hierbei wurde stufenweise vorgegangen, indem zunächst induktive (Sub-)Kategorien gebildet und anschließend deren Häufigkeiten bestimmt wurden. Die Fragebögen wurden jeweils direkt im Anschluss an die Fortbildungsmodule von allen Teilnehmer*innen sowie den Referent*innen mittels Paper & Pencil ausgefüllt und anschließend den Projektverantwortlichen zur Verfügung gestellt.

Der Fragebogen für die Teilnehmer*innen (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V., 2017a) erfasst in vier Skalen folgende Bewertungen:

- Didaktischer Aufbau der Fortbildung (Skala 1: 5 Items, Cronbachs $\alpha = .86$; Bsp. Item: „Die Übungen waren für mich hilfreich.“)
- Referent*in (Skala 2: 4 Items, Cronbachs $\alpha = .90$; Bsp. Item: „Das Engagement der Referent*in war hoch.“)
- Persönlicher Lernerfolg (Skala 3: 5 Items, Cronbachs $\alpha = .85$; Bsp. Item: „Ich habe mich aktiv eingebracht.“)
- Gesamtbewertung (Skala 4: 2 Items, Cronbachs $\alpha = .96$; Bsp. Item: „Mit der Fortbildungsveranstaltung bin ich zufrieden.“)

Die Skalen entsprechen den jeweiligen Themenblöcken aus dem Fragebogen. Außerdem werden in zwei Einzelitems die Bewertungen der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

(Zufriedenheit mit der zeitlichen Struktur; Angenehme Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe) erfasst. Alle Items werden auf einer 6-stufigen Ratingskala (1 = *trifft völlig zu*, 6 = *trifft gar nicht zu*) beantwortet. Die Skalenbildung erfolgte über die Mittelwerte, dabei mussten mindestens drei Viertel der Items beantwortet worden sein (Empfehlung nach Budischewski & Günther, 2020). Dies führte zu einem Fallausschluss von unter 5 %, was nach Leonhart (2013) kein weiteres Vorgehen (z. B. Imputation) erfordert. Die Reliabilitäten (interne Konsistenzen) der Subskalen können mit Cronbachs Alpha Werten von über $\alpha > .80$ bzw. $\alpha > .90$ als *gut* bis *exzellent* bewertet werden (George & Mallery, 2003; Nunnally, 1978). Bei den offenen Fragen wurden die Teilnehmer*innen gebeten, Impulse, Ziele oder Ideen zu benennen, die sie aus den Fortbildungsmodulen für die pädagogische Praxis mitnehmen konnten. Zusätzlich konnten die Teilnehmer*innen in drei weiteren offenen Fragen allgemeine positive, negative und/oder vermisste Inhalte rückmelden.

Der Fragebogen für die Referent*innen (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V., 2017b) erfasst zum einen strukturelle Daten, wie den konkreten Ablauf der Fortbildung in Form eines Ablaufplans. Zum anderen die Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe („angenehm“, 6-stufige Ratingskala; 1 = *trifft völlig zu*, 6 = *trifft gar nicht zu*) und die prozentuale Einschätzung der Umsetzung, entsprechend der zuvor festgelegten Planung (10-stufige Ratingskala; 0 % bis 100 %). Außerdem können getroffene Vereinbarungen (*Wer?*; *Was?*; *Bis wann?*) sowie besondere Vorkommnisse/Anmerkungen dokumentiert werden.

2.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe der Prozessevaluation setzt sich aus den Teilnehmer*innen und Referent*innen der beteiligten Kindertageseinrichtungen, davon sechs in Baden-Württemberg und sechs in Nordrhein-Westfalen, zusammen. Über einen Zeitraum von 12 bis 15 Monaten wurden die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen von geschulten Weiterbildner*innen, welche über einschlägige Erfahrungen in der Prozessbegleitung von Kita-Teams in der Organisationsentwicklung verfügen, begleitet. Innerhalb dieses Zeitraums waren in den Kindertageseinrichtungen jeweils drei Fortbildungen und bis zu drei prozessbegleitende Teamsitzungen auf freiwilliger Basis geplant. Infolge einer schweren Erkrankung eines Referenten konnten in einer Einrichtung die Fortbildungen nicht innerhalb des Beobachtungszeitraums stattfinden. Zudem fanden aufgrund der gegenwärtigen Corona-Pandemie in zwei weiteren Einrichtungen jeweils nur zwei Fortbildungen statt. In fünf Einrichtungen wurden keine prozessbegleitenden Teamsitzungen in Anspruch genommen.

Die prozessbegleitenden Teamsitzungen wurden ausschließlich aus Referent*innen-Sicht dokumentiert. Hierzu nutzten die Referent*innen einen Protokollbogen, in dem Inhalte der Prozessbegleitung, Vereinbarungen sowie Wünsche oder Bedarfe für den kommenden Fortbildungstag festgehalten werden konnten.

Aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie fehlten aus einer Einrichtung die Teilnehmer*innen-Fragebögen der dritten Fortbildung sowie ein Referent*innen-Fragebogen aus einer anderen Einrichtung. Diese konnten in der Stichprobe nicht berücksichtigt werden. Eine Einrichtung füllte einen Fragebogen für zwei Fortbildungen aus. Eine weitere Einrichtung teilte eine Fortbildung auf zwei Tagen auf und füllte für beide Tage einen separaten Referent*innen-Fragebogen aus. Insgesamt lagen somit 368 Teilnehmer*innen-Fragebögen und 31 Referent*innen-Fragebögen aus beiden Bundesländern vor. Zusätzlich lagen 10 Protokollbögen von den Prozessbegleitungen aus Baden-Württemberg vor.

2.2.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Auswertungen dargestellt. Um zunächst einen Überblick über die Bewertungen der Fortbildungen zu erhalten, wird die Gesamtbewertung aller Fortbildungen, die in die Evaluation einfließen, dargestellt (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5
Gesamtbewertung aller Fortbildungsbausteine in den Kindertageseinrichtungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Didaktischer Aufbau (Skala 1)	367	2.11	.87
Referent*in (Skala 2)	368	1.76	.85
Persönlicher Lernerfolg (Skala 3)	363	2.12	.79
Gesamtbewertung (Skala 4)	364	2.10	1.11
Zufriedenheit mit der zeitlichen Struktur	366	2.11	1.05
Angenehme Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe	364	1.77	.96

Anmerkungen. Sechsstufige Ratingskala von 1=trifft völlig zu (positiv) bis 6=trifft gar nicht zu (negativ); *n*=Fälle, die in die Evaluation miteinbezogen wurden; *M*=(arithmetischer) Mittelwert; *SD*=Standardabweichung.

Themenübergreifend ist eine hohe Zufriedenheit bei den Leistungen der Referentin/des Referenten ($M=1.76$, $SD=.85$) sowie der Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe ($M=1.77$, $SD=.96$) zu verzeichnen. Gute Werte sind auch beim didaktischen Aufbau ($M=2.11$, $SD=.87$), persönlichen Lernerfolg ($M=2.12$, $SD=.79$) und der Zufriedenheit mit der zeitlichen Struktur ($M=2.11$, $SD=1.05$) festzustellen. Die Gesamtbewertung aller stattgefundenen Fortbildungen weist ebenfalls einen guten Wert auf ($M=2.10$, $SD=1.11$).

Aus Sicht der Referent*innen wird die Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe im Allgemeinen mit einem Mittelwert von 2.06 ($n=31$, $SD=1.03$) positiv eingeschätzt. Die Frage nach der Durchführung der Fortbildungen entsprechend der konkreten Planung reicht von 50% bis 100%, wobei 16 von insgesamt 31 Referent*innen angaben, diese nahezu vollständig (90%–100%) entsprechend der konkreten Planung umgesetzt zu haben. Der dokumentierte Ablaufplan und diesbezügliche Änderungen wurden im Rahmen der Prozessevaluation nicht explizit ausgewertet. Vielmehr wurde dieser während des Projekts dafür genutzt, um Rückschlüsse auf den vermittelten Input und die verwendeten Methoden der Fortbildungen zu ziehen. Dies wiederum diente als Unterstützung bei der Erstellung des Fortbildungsprogramms zur Professionalisierung der Inklusionskompetenz in Kita-Teams. Bezüglich der getroffenen Vereinbarungen zeichnet sich ab, dass diese am häufigsten das Team selbst betreffen (28 Nennungen). Diese Tatsache spiegelt sich auch darin wider, dass durch die Fortbildungen die Teamarbeit (16 Nennungen) sowie Aufgaben für die pädagogische Praxis (9 Nennungen) im Fokus standen. Entsprechende Veränderungen wurden zeitnah geplant („in den nächsten drei Monaten“) (20 Nennungen). Die Anmerkungen der Referent*innen betrafen größtenteils die Arbeitsatmosphäre (9 Nennungen).

Themenübergreifend wurden von den pädagogischen Fachkräften in 271 von 368 Fällen (73.6%) am Ende der Fortbildungen konkrete Ziele, Impulse oder Ideen, die sie aus der Fortbildung für die Praxis mitnehmen konnten, formuliert. Die erste Ebene der Kategorisierung umfasst die Zielgruppe (Fachkräfte, Kinder, Eltern/Familien oder Team), während die zweite Ebene Haltungen, Handlungen, Reflexion und Wissen der Fachkräfte betrifft. Am häufigsten bezogen sich die genannten Ziele, Impulse oder Ideen auf die pädagogischen Fachkräfte selbst (439 Nennungen). In den meisten Fällen bezogen sich diese auf eigene Haltungen

(198 Nennungen; Ankerbeispiel: „Wertschätzung füreinander mit allen Einzigartigkeiten“ Kita 8, FB 1). Auch bei Anregungen zum eigenen Handeln (101 Nennungen; Ankerbeispiel: „erarbeitete Inhalte umzusetzen z. B. Kleider, Büchertausch“ Kita 1, FB 3) und zur Reflexion (100 Nennungen; Ankerbeispiel: „tägliche Selbstreflexion“, Kita 8, FB 1), konnten zahlreiche Nennungen verzeichnet werden. Darüber hinaus wurden auch Ziele, Impulse oder Ideen für die Ebene der Kinder bzw. der Kindergruppe skizziert (94 Nennungen; Ankerbeispiel: „Den Kindern mehr Entscheidungsfreiraum geben“ Kita 5, FB 2).

Bei den qualitativen Daten aus den Fragebögen überwiegen in der Summe die positiven Aspekte der Fortbildung (207 Nennungen). Bei negativen Aspekten gab es 112 Nennungen, bei Inhalten, die vermisst wurden, 40 Nennungen, dabei waren Mehrfachnennungen möglich (siehe Abbildung 18). Als besonders positiv wurde die Qualität der Interaktionen in der Gruppe von den Teilnehmenden herausgestellt (45 Nennungen; Ankerbeispiel: „Die Gruppe und ihre Fälle wurden miteinbezogen“ Kita 1, FB 1). Ebenso wurden bestimmte Fortbildungsinhalte (37 Nennungen) sowie praktische Übungen und Spiele (36 Nennungen) als bereichernd erlebt. Kritikpunkte gab es von den Teilnehmenden zur Fortbildungsstruktur (39 Nennungen; Ankerbeispiel: „Der Teil am Nachmittag war eher unstrukturiert, zu viel Raum, zu viele Möglichkeiten zum Abschweifen!“ Kita 3, FB 1). Auch bei den Fortbildungsinhalten gab es aus Sicht der Fachkräfte Optimierungsbedarf (32 Nennungen; Ankerbeispiel: „Wenig Neues gelernt“ Kita 1, FB 1). Gleichzeitig wurden bestimmte Themen von den Teilnehmer*innen vermisst (19 Nennungen, Ankerbeispiel: „Gründe, weshalb die Genderdiskussion kontrovers ist. Auch kritische Inhalte“ Kita 9, FB 3). Darüber hinaus fehlte den Teilnehmenden in wenigen Fällen der Praxisbezug (13 Nennungen; Ankerbeispiel: „Mehr spielerische Lerninhalte/Beispiele“ Kita 4, FB 1).

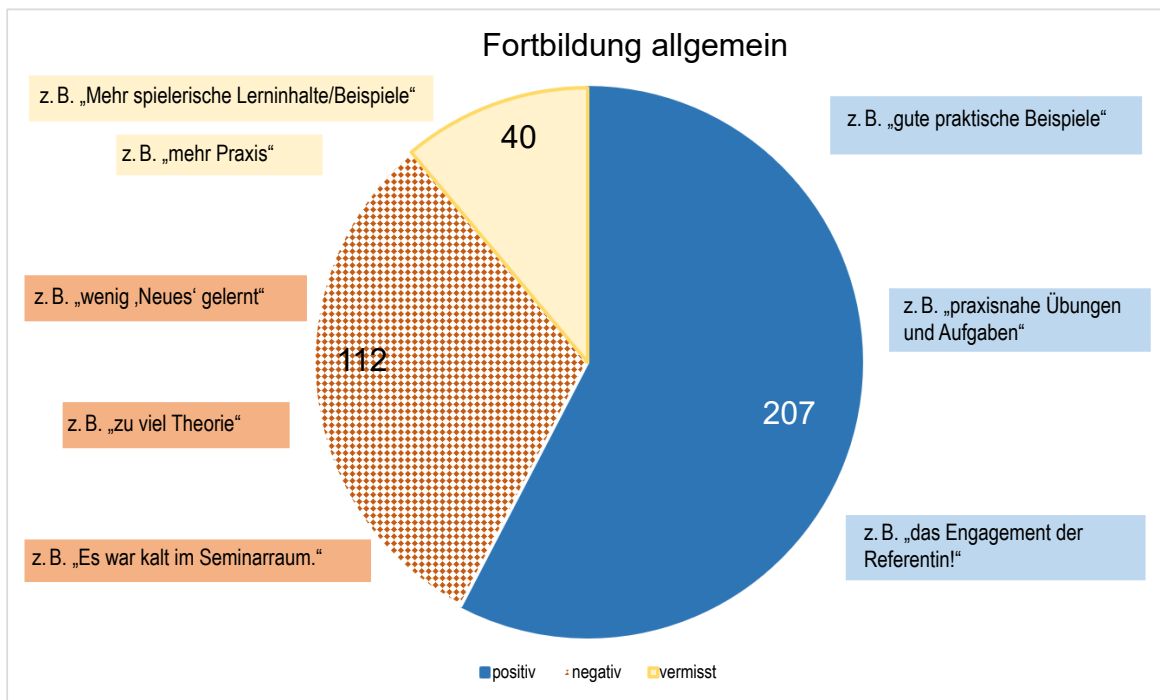


Abbildung 18. Zusammenfassende Darstellung der allgemeinen Fragen (eigene Darstellung); Enthaltungen sind in der Grafik nicht berücksichtigt

Neben der Gesamtbewertung aller Fortbildungen wurden auch Einzelbewertungen, getrennt nach Bundesland, Fortbildungsthema und Fortbildungsanzahl, untersucht. Dadurch sollte analysiert werden, ob sich die Bewertungen je nach Bundesland und Fortbildungsanzahl unterscheiden oder ob es Themen gibt, die besonders hohe oder niedrige Bewertungen erhalten haben. Diese Einzelbewertungen werden anschließend vorgestellt. Dabei ist anzumerken,

dass sich die Einzelbewertungen nur auf die Teilnehmer*innen-Fragebögen beziehen, da aufgrund der geringen Anzahl an Referent*innen-Fragebögen eine gesonderte Auswertung als nicht sinnvoll erschien. Um herauszufinden, ob sich die beiden Bundesländer (BW und NRW) hinsichtlich ihrer Bewertungen unterscheiden, wurden zunächst die Mittelwerte beider Gruppen deskriptiv betrachtet, bevor anhand des t-Tests für unabhängige Stichproben getestet wurde, ob diese sich auch statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Im Großen und Ganzen gab es zwischen den Bundesländern keine signifikanten Unterschiede, was die Skalen (didaktischer Aufbau, Referent*in, persönlicher Lernerfolg und Gesamtbewertung) betrifft. Lediglich bei den beiden Einzelitems zur zeitlichen Struktur, $t(364) = -3.30$, $p = .001$; $M_{BW} = 1.92$, $SD_{BW} = 1.00$; $M_{NRW} = 2.28$, $SD_{NRW} = 1.07$ und zur Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe, $t(336, 090) = -4.81$, $p < .001$; $M_{BW} = 1.53$, $SD_{BW} = .74$, $M_{NRW} = 1.99$, $SD_{NRW} = 1.09$ gab es signifikante Unterschiede. Demzufolge waren die Teilnehmenden aus Baden-Württemberg zufriedener mit der zeitlichen Struktur. Außerdem herrschte eine angenehmere Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe als in Nordrhein-Westfalen. Nach Cohen (1988) besteht bei der zeitlichen Struktur allerdings nur ein kleiner Effekt ($d = -.35$), während bei der Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe ein mittlerer Effekt ($d = -.50$) existiert.

Insgesamt wurden neun der 13 Fortbildungsthemen gewählt. Jede Einrichtung behandelte pro Fortbildung ein neues Thema. Eine Einrichtung führte zwei Fortbildungen – eine für Vollzeitkräfte und eine für Teilzeitkräfte – zum gleichen Thema durch. Eine weitere Einrichtung setzte ebenfalls zwei Fortbildungen zu einem Thema um. Am häufigsten, nämlich jeweils in fünf Fortbildungen, wurden die Themen zum ‚Wir-Gefühl‘ von Kindern ($n = 77$), zum *Anti-Bias-Ansatz* ($n = 66$) und zur *Partizipation im Alltag* ($n = 40$) bearbeitet. Einige Themen (siehe Tabelle 4) wurden hingegen nicht im Rahmen einer Fortbildung, sondern z. B. nur in einer prozessbegleitenden Teamsitzung behandelt. Die Themen *kultursensible Pädagogik* ($n = 47$) und *Machtstrukturen und Adultismus* ($n = 41$) wurden in drei bzw. vier Fortbildungen bearbeitet. Nahezu gleich oft wurden jeweils in zwei Fortbildungen die Themen *gendersensible Pädagogik* ($n = 29$), *Vielfalt psychischer und physischer Fähigkeiten* ($n = 27$) sowie *Zusammenarbeit mit Familien* ($n = 28$) bearbeitet. Das Thema zur *armutssensiblen Pädagogik* ($n = 13$) wurde lediglich in einer Fortbildung behandelt. In Tabelle 6 werden die Bewertungen der Teilnehmer*innen aufgeteilt nach Themen dargestellt. Hier wird ersichtlich, dass manche Themen besser bewertet wurden als andere. Ob diese Gruppenunterschiede statistisch bedeutsam (signifikant) sind und mit welchem Effekt bzw. wo genau es Unterschiede gibt, sollte eine einfaktorische Varianzanalyse (ohne Messwiederholung) zeigen. Die Varianzanalyse (ANOVA) ergab signifikante Unterschiede bei allen Skalen und den beiden Einzelitems:

- Didaktischer Aufbau: $F(8, 358) = 4.21$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$
- Referent*in: $F(8, 359) = 4.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .09$
- Persönlicher Lernerfolg: $F(8, 354) = 2.32$, $p = .020$, $\eta^2 = .05$
- Gesamtbewertung: $F(8, 355) = 4.96$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$
- Zeitliche Struktur: $F(8, 357) = 2.76$, $p = .006$, $\eta^2 = .06$
- Stimmung/Atmosphäre: $F(8, 355) = 3.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$

Nach Cohen (1988) besteht überall ein mittlerer Effekt, ausgenommen beim *persönlichen Lernerfolg*, dort existiert ein kleiner Effekt. Weiter wurde aufgrund ungleicher Varianzen (und ungleicher Fallzahl) der Games-Howell Post-Hoc-Test verwendet (Field, 2014). Anhand dessen zeigten sich überall, ausgenommen beim persönlichen Lernerfolg, signifikante Unterschiede zwischen bestimmten Themen. Hinsichtlich des *didaktischen Aufbaus* lagen zwischen dem Thema *kultursensitive Pädagogik* und den Themen *gendersensible Pädagogik*, *Umgang mit Vielfalt*, *Partizipation im Alltag* und *Machtstrukturen/Adultismus* signifikante Unterschiede vor. Außerdem zwischen den Themen *Anti-Bias-Ansatz* und *Machtstrukturen/Adultismus* sowie den Themen *Umgang mit Vielfalt* und *Anti-Bias-Ansatz*. Im Hinblick

auf die *Referent*in* zeigten sich jeweils bei den Themen *Machtstrukturen/Adulthood* und *Partizipation im Alltag* statistisch bedeutsame Unterschiede zu den Themen *kultursensitive Pädagogik*, *armutssensible Pädagogik* und *Anti-Bias-Ansatz*. In Anbetracht der *Gesamtbewertung* lagen signifikante Unterschiede zwischen dem Thema *kultursensitive Pädagogik* und den Themen *Umgang mit Vielfalt*, *Partizipation im Alltag* und *Machtstrukturen/Adulthood* vor. Ebenso zwischen den Themen *Umgang mit Vielfalt* und *Anti-Bias-Ansatz* sowie zwischen dem Thema *Anti-Bias-Ansatz* und den Themen *Partizipation im Alltag* und *Machtstrukturen/Adulthood*. In Bezug auf die *zeitliche Struktur* existierten signifikante Unterschiede zwischen dem Thema *kultursensitive Pädagogik* und den Themen *Umgang mit Vielfalt* und *Partizipation im Alltag* sowie zwischen den Themen *Umgang mit Vielfalt* und *Anti-Bias-Ansatz*. Hinsichtlich der *Stimmung/Atmosphäre* gab es jeweils bei den Themen *Machtstrukturen/Adulthood* und *Partizipation im Alltag* statistisch bedeutsame Unterschiede zu den Themen *kultursensitive Pädagogik* und *Anti-Bias-Ansatz*. Insgesamt wurden die Themen *Umgang mit Vielfalt*, *Partizipation im Alltag* und *Machtstrukturen/Adulthood* am besten bewertet (hohe Zufriedenheit). Im Gegensatz dazu wurden die Themen *kultursensitive Pädagogik* und *Anti-Bias-Ansatz* am schlechtesten bewertet (niedrigere Zufriedenheit).

Tabelle 6
Bewertung der Zufriedenheit nach Skalen und Themen

	Kultur- sensitive Pädagogik	Armut- sensible Pädagogik	Gender- sensible Pädagogik	Umgang mit Vielfalt	Zusam- menarbeit mit Fami- lien	Anti-Bias- Ansatz	Wir-Gefühl	Partizi- pation im Alltag	Macht- strukturen u. Adulthood
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Didaktischer Aufbau (Skala 1)	47 2.46 (.60)	13 2.22 (.89)	29 1.99 (.60)	27 1.75 (.83)	28 2.13 (.81)	65 2.44 (1.15)	77 2.07 (.86)	40 1.89 (.75)	41 1.77 (.69)
Referent*in (Skala 2)	47 1.98 (.52)	13 2.42 (.86)	29 1.62 (.52)	27 1.66 (1.03)	28 1.68 (.75)	66 2.09 (1.08)	77 1.71 (.94)	40 1.41 (.49)	41 1.46 (.61)
Persönlicher Lernerfolg (Skala 3)	47 2.33 (.63)	12 2.38 (1.00)	29 2.02 (.55)	25 1.83 (.83)	28 2.20 (.84)	66 2.32 (.90)	76 2.07 (.84)	40 1.93 (.62)	40 1.95 (.69)
Gesamtbewer- tung (Skala 4)	46 2.51 (.92)	13 2.27 (.81)	29 1.91 (.77)	26 1.71 (.87)	28 2.29 (1.03)	65 2.57 (1.46)	76 2.05 (1.16)	40 1.68 (.92)	41 1.62 (.76)
Zufriedenheit mit der zeitli- chen Struktur	47 2.43 (1.02)	13 2.08 (.95)	29 2.00 (.71)	26 1.62 (.85)	28 2.36 (.95)	66 2.29 (1.00)	76 2.16 (1.24)	40 1.67 (1.10)	41 2.00 (.95)
Angenehme Stimmung/ Atmosphäre in der Gruppe	47 2.06 (.90)	13 1.69 (.86)	29 2.00 (.93)	26 1.58 (.86)	28 1.61 (.79)	65 2.15 (1.23)	75 1.65 (.99)	40 1.38 (.67)	41 1.51 (.68)

Anmerkungen. Sechsstufige Ratingskala von 1 = trifft völlig zu (positiv) bis 6 = trifft gar nicht zu (negativ); *n* = Fälle, die in die Evaluation miteinbezogen wurden; *M* = (arithmetischer) Mittelwert; *SD* = Standardabweichung.

Hinsichtlich der drei Fortbildungen wurden zunächst die deskriptiven Statistiken betrachtet. Es zeigte sich, dass sich die Zufriedenheit von Fortbildung 1 zu 2 insgesamt verbesserte. Lediglich die Zufriedenheit mit der zeitlichen Struktur blieb unverändert. Von Fortbildung 2 zu 3 stieg die Zufriedenheit bezüglich der zeitlichen Struktur und der Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe. Bei den Subskalen (didaktischer Aufbau, Referent*in, persönlicher Lernerfolg und Gesamtbewertung) sank die Zufriedenheit leicht. Im Gegensatz zu Fortbildung 1 und 2 nahmen an Fortbildung 3 zum Zeitpunkt der Auswertung deutlich weniger Fachkräfte teil (siehe Abbildung 19).

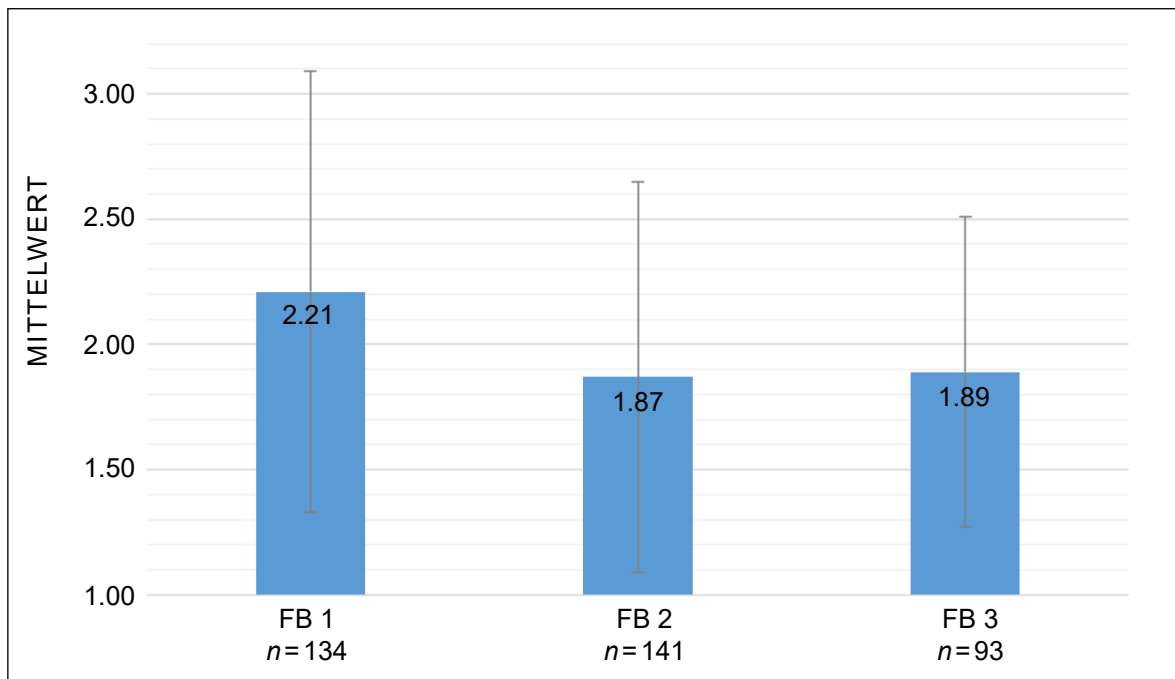


Abbildung 19. Gesamtunterschiede zwischen den drei Fortbildungen; sechsstufige Rating-skala von 1=trifft völlig zu (positiv) bis 6=trifft gar nicht zu (negativ); FB=Fortbildung; n=Fälle, die in die Evaluation miteinbezogen wurden; Fehlerindikatoren=Standardabweichung.

Um zu sehen, ob die Gruppenunterschiede statistisch bedeutsam (signifikant) sind und mit welchem Effekt bzw. wo genau es Unterschiede gibt, wurde ebenfalls eine einfaktorielle Varianzanalyse (ohne Messwiederholung) durchgeführt. Die Varianzanalyse (ANOVA) ergab signifikante Unterschiede hinsichtlich didaktischem Aufbau, $F(2, 364)=20.37, p< .001, \eta^2=.10$, Referent*in, $F(2, 365)=6.03, p=.003, \eta^2=.03$, persönlichem Lernerfolg, $F(2, 360)=9.55, p< .001, \eta^2=.05$ und Gesamtbewertung, $F(2, 361)=12.88, p< .001, \eta^2=.07$. Nach Cohen (1988) besteht ein mittlerer Effekt bei dem *didaktischen Aufbau* und der *Gesamtbewertung*, während bei *Referent*innen* und *persönlichem Lernerfolg* ein kleiner Effekt existiert. Bei den beiden Einzelitems (zeitliche Struktur und Stimmung/Atmosphäre) konnten keine signifikanten Unterschiede identifiziert werden. Weiter wurde aufgrund ungleicher Varianzen (und ungleicher Fallzahl) der Games-Howell Post-Hoc-Test verwendet (Field, 2014). Anhand dessen zeigten sich bei allen Subskalen signifikante Unterschiede zwischen Fortbildung 1 und 2. Ebenso zwischen Fortbildung 1 und 3, außer bei der Skala Referent*innen. Zwischen Fortbildung 2 und 3 zeigten sich keine signifikanten Unterschiede. Zugunsten einer zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse wurden alle Items des Fragebogens (vier Skalen und zwei Einzelitems) zu einer Skala zusammengefasst und getrennt nach Fortbildungsanzahl veranschaulicht (siehe Abbildung 19). Die hierbei durchgeführte Reliabilitätsanalyse ergab ein exzellentes Ergebnis für Fortbildung 1 (Cronbachs $\alpha=.91$), Fortbildung 2 (Cronbachs $\alpha=.92$) und Fortbildung 3 (Cronbachs $\alpha=.90$) (George & Mallery, 2003; Nunnally, 1978) – auch hier mit einem Fallausschluss von weniger als 5% (Leonhart, 2013). Die einfaktorielle Varianzanalyse, die hier wiederholt durchgeführt wurde, zeigte ebenfalls ein signifikantes Ergebnis, $F(2, 365)=7.64, p=.001, \eta^2=.04$. Nach Cohen (1988) besteht hier lediglich ein kleiner Effekt. Der Games-Howell Post-Hoc-Test zeigte signifikante Unterschiede zwischen Fortbildung 1 und 2 sowie 1 und 3. Zwischen Fortbildung 2 und 3 gab es wiederum keine signifikanten Unterschiede. Insgesamt ist bei Fortbildung 2 und 3 eine hohe Zufriedenheit zu verzeichnen, während die Zufriedenheit bei Fortbildung 1 etwas geringer (höhere Werte) ausfällt.

2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Zusammenfassend meldeten die Teilnehmer*innen der Fortbildung sowohl bei den Gesamtbewertungen als auch bei den Einzelbewertungen eine hohe Zufriedenheit und Akzeptanz zurück. Diese Tatsache könnte einen positiven Einfluss auf Lernmotivation und berufliche Weiterbildung bei den Teilnehmenden haben (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). 73.6% der Fachkräfte formulierten am Ende der Fortbildungen konkrete Ziele, Impulse und Ideen, was zumindest aus subjektiver Sicht auf einen Transfer der Trainingsinhalte hinweist. Besonders bemerkenswert sind die unzähligen Nennungen zu eigenen Haltungen, Handlungen, Reflexionen und Wissen, denn diese sind fast identisch mit den Kompetenzfacetten im didaktischen Konzept des *InklukiT* Fortbildungsprogramms. Dass die Fachkräfte und Teams sich, angeregt durch die Fortbildungen, mehrheitlich mit den Haltungen, Handlungen und Reflexionen (z. B. Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie) beschäftigt haben, deutet auf einen wichtigen Aspekt bei der Entwicklung einer inklusiven Pädagogik hin (Depuis, Eibeck, Erk, Herrmann & Kilian, 2017). Denn die Persönlichkeit und Haltung pädagogischer Fachkräfte, „ihre Kenntnisse und ihre Interventionen beeinflussen maßgeblich die Umsetzung und das Gelingen inklusiver Prozesse in der Kindergruppe“ (Nowack, 2013, S. 5; siehe auch Garai et al., 2010). Die qualitative Auswertung der offenen Fragen ergab außerdem, dass sich die negativen Fortbildungsaspekte fast ausschließlich auf das Setting einer einzelnen Fortbildungseinheit beziehen. Durch die Kenntnis dieser transferhemmenden Faktoren konnte im weiteren Verlauf (ausstehende Fortbildungen, Erstellung des Fortbildungsprogramms) adäquat interveniert und Barrieren beseitigt werden (Kauffeld, 2010). Weitere Hemmfaktoren bezüglich der Merkmale der Teilnehmer*innen und des Arbeitsumfeldes konnten zudem im Rahmen der schriftlichen Befragungen (z. B. *REBE – Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag*) identifiziert werden. Darüber hinaus konnten auf der Ebene des Lernens Wissens- und Kompetenzzuwachs sowie Veränderungen in Einstellungen und Überzeugungen erfasst werden (Gollwitzer & Jäger, 2014).

Die Gruppenunterschiede, die sich zwischen den beiden Bundesländern und den gewählten Themen ergaben, waren auf verschiedene Ursachen zurückzuführen (Referent*innenleistung, Fortbildungsthema, Materialien o. ä.). Diese Rückmeldungen konnten bei der Konzeption der weiteren Fortbildungseinheiten und der Rücksprache mit den Referent*innen berücksichtigt werden. An dieser Stelle wurde auch der Ablaufplan aus dem Referent*innen-Fragebogen zu Hilfe genommen. Die Gruppenvergleiche zwischen Fortbildung 1, 2 und 3 zeigten, dass durch die formative Evaluation (rekursiver Prozess, Gerich et al., 2014) und Feedbackschleifen (Gollwitzer & Jäger, 2014) kontinuierlich Optimierungen vorgenommen wurden, welche sich auch in den Bewertungen der Zufriedenheit (FB 1 vs. 2 & 3) niederschlugen (siehe Abbildung 19).

3 Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen

Sarah A. Söhnen (unter Mitarbeit von Jessica Ferber und Maria Fuchs)

Die zur Operationalisierung des ersten Bausteins *Wissen/Fertigkeiten/Einstellungen* eingesetzten Instrumente (siehe Abbildung 4) werden in den folgenden Unterkapiteln entsprechend dem Hintergrund und der Zielsetzung, ihrer Entwicklung und Validierung sowie ihrer konkreten Anwendung im Projekt dargestellt.

3.1 Hintergrund und Zielsetzung

Im Folgenden werden für die eingesetzten Instrumente zu t_0 bzw. t_1 im Rahmen der schriftlichen Erhebungen hinsichtlich ihrer Relevanz für die Prä-/Post-Analysen kurz vorgestellt. Diese sind im Einzelnen (vertiefende Informationen zu den Instrumenten finden sich auch in Kapitel II.1):

- **Persönliche Einstellungen zum Thema Inklusion**
Die Einstellung zum Thema Inklusion wurde mit dem Instrument *EInk – Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion* erhoben. Dieses zielt auf die standardisierte, schriftliche Erfassung von allgemeinen und kontextspezifischen Einstellungen von Fachkräften zu Inklusion in Kindertageseinrichtungen ab (Weltzien & Söhnen, 2019b).
- **Subjektiv wahrgenommene Veränderungen in Bezug auf Inklusion**
Die subjektiv wahrgenommenen Veränderungen bezüglich des Themas Inklusion sollen Aufschluss darüber geben, ob und in welcher Weise das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* aus Sicht der Fachkräfte neue fachliche Impulse gegeben hat.
- **Inklusionsbezogene Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis**
Da das Projekt *InkluKiT* unter anderem auf eine Erweiterung bzw. Vertiefung von pädagogischen Handlungskompetenzen im Hinblick auf Inklusion abzielte, sollte hier eine Selbsteinschätzung durch die Fachkräfte im Prä-/Post-Vergleich erfolgen.
- **Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung von Inklusion in der Einrichtung**
Im Rahmen der Prä-/Post-Erhebungen sollten schließlich auch noch Einschätzungen zur Zufriedenheit hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion innerhalb einer Einrichtung erfolgen. Da das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* deutlich auf der Teamebene angesiedelt war (insbesondere über Inhouse-Fortbildungen und Prozessbegleitungen), war es naheliegend, nicht nur die eigenen Veränderungen hinsichtlich Wissens- und Kompetenzerwerb einschätzen zu lassen, sondern auch die Umsetzung auf Teamebene in den Blick zu nehmen. Da Zufriedenheitsabfragen zum Abschluss eines Projekts die Gefahr von Verzerrungen bergen, wurde die Einschätzung zu beiden Messzeitpunkten vorgenommen.
- **Bedarf/Wünsche in Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion**
Hinsichtlich der weiteren Prozesse in den Einrichtungen sollte zum Abschluss von *InkluKiT* auch noch eine Abfrage darüber erfolgen, welche Bedarfe die Fachkräfte sehen, um die Prozesse weiter voranzubringen.
- **Schwerpunktthemen (nur t_1)**
Abschließend wurden zum Zeitpunkt t_1 auch noch weitere Schwerpunktthemen für teambezogene Fortbildungsmaßnahmen abgefragt, die aus Sicht der Fachkräfte als relevant angesehen werden.

3.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

1 Persönliche Einstellungen zum Thema Inklusion

Die persönlichen Einstellungen zum Thema Inklusion wurden mit dem neu entwickelten Instrument *EInk – Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion* (Weltzien & Söhnen, 2019b) abgefragt. Das ursprünglich aus 55 Items bestehende Instrument, welches im Rahmen eines Pilotprojekts (*Umsetzung von Inklusion in den Freiburger Kindertageseinrichtungen*) von Weltzien, Wünsche und Lorenzen in der Zeit vom Juni 2016 bis Februar 2017 am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung entwickelt und getestet wurde, wurde im *InkluKiT* Projekt zunächst aus Gründen der Zumutbarkeit (siehe Nebengütekriterien der Testkonstruktion; Moosbrugger & Kelava, 2012) auf 20 Items reduziert. Das Antwortformat wurde auf fünf Stufen adaptiert (0 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*), um von einer Intervallskala ausgehen zu können (eine Übersicht zur Metrik von Ratingskalen findet sich unter: <https://xn--statistik-support-shnen-qlc.de/2018/10/19/ordinal-oder-intervall-die-metrik-von-rating-skalen/>; Söhnen, 2018a), und einige Items wurden invertiert, um einfaches ‚durchkreuzen‘ zu vermeiden. Die Adaption der Items erfolgte unter der Definition von Ajzen (2001), Gerrig & Zimbardo (2008) und Triandis (1975), nach der – stark vereinfacht formuliert – eine Einstellung [...] eine *wertende* Reaktion ist, die sich in *kognitiven* (Annahmen und Überzeugungen/handlungsleitenden Orientierungen), *affektiven* (Gefühlen und Emotionen) und *behavioralen* (Verhaltensweisen) Bereichen ausdrücken kann. Obgleich die Verhaltens-Komponente nicht unumstritten ist (Six & Eckes, 1996), wurde sie für die Entwicklung des vorliegenden Fragebogens im Rahmen der situationsbasierten Selbsteinschätzung als relevant erachtet. Items, die sich auf das Verhalten beziehen, wurden demnach nicht grundlegend aus dem Fragebogen entfernt.

Tabelle 7

Instrumentenvorstellung ‚EInk‘

Subskalenzuordnung der EInk-Skala	
I. Pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion	II. Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion
1. Herausforderungen gewachsen	–
–	2. Gemeinsame Betreuung
4. Emotionale Bereicherung	–
6. Mit Vielfalt auseinandergesetzt	–
–	9. Allen Kindern gerecht werden
15. Inklusion persönliches Anliegen	–
18. Zeit für Inklusion investieren	–
20. Inklusion als Ideal	–
–	3. Vermehrter Arbeitsaufwand(i)
–	8. Sondereinrichtungen besser(i)
–	11. Inklusion schwer umsetzbar (i)
–	13. Kinder ohne besonderen Bedarf vernachlässigt(i)
–	14. Mehr Probleme als Chancen(i)
–	16. Überfordert den Alltag(i)
–	17. Kinder mit Bedarf entwickeln negatives Selbstwertgefühl(i)

Anmerkungen. i = invertiertes Item.

Skala I *Pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion* konnten sechs Items (Beispielitem: 1. *Der Herausforderung inklusiver Arbeit fühle ich mich gewachsen.*) und Skala II *Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion* konnten neun Items (Beispielitem: 2. *Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht.*) zugeordnet werden (zu den stat. Analysen vgl. Weltzien & Söhnen, 2019b).

Statistisch zeigte sich im Laufe des Projekts, dass sich die theoretisch abgeleiteten Einstellungen zur Inklusion faktorenanalytisch für 15 der ursprünglich 20 Fragebogenitems in einer zweifaktoriellen Struktur darstellen, welche sich unterscheiden lassen in *pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion* (Faktor 1 bzw. Subskala 1) und *subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion* (Faktor 2 bzw. Subskala 2). Der folgenden Tabelle 7 sind die 15 Fragebogenitems (in abgekürztem Wortlaut) des Instrumentes *EInk* entsprechend ihrer Skalenzuordnung zu entnehmen.

2 Subjektiv wahrgenommene Veränderungen in Bezug auf Inklusion

Die Erfassung der Veränderung in Bezug auf das Thema Inklusion wurde in adaptierter Form aus den Projekten *Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kita* (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013–2017) und *Umsetzung von Inklusion in den Freiburger Kindertageseinrichtungen* (Weltzien, Wünsche & Lorenzen, 2016–2017) übernommen und mit sechs Items abgefragt. Die befragten Personen hatten dabei die Möglichkeit, die Antworten auf einer 5-stufigen Ratingskala von 0 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* abzugeben. Auch sollten die Antworten möglichst mit Beispielen erläutert werden.

In Abbildung 20 sind beispielhaft die Statements des Themenblocks ‚persönliche Veränderung in Bezug auf Inklusion‘ dargestellt.

„Wenn Sie einmal an die letzten 1–2 Jahre zurückdenken, stellen Sie bei sich persönlich Veränderungen in Bezug auf Inklusion fest?“

1. Ich habe neue Aspekte von Inklusion kennengelernt.
2. Ich habe neue praktische Erfahrungen mit Inklusion in meiner Tätigkeit (wenn ja, bitte Beispiele nennen).
3. Ich habe mein Wissen zum Thema „Inklusion“ erweitert (wenn ja, bitte Beispiele nennen).
4. Ich habe neue Kenntnisse zu bestimmten Störungsbildern, Behinderungen, Diagnosen erhalten (wenn ja, bitte Beispiele nennen).
5. Ich habe meine Einstellung zur Inklusion verändert (wenn ja, bitte Beispiele nennen).
6. Ich stelle keine Veränderungen fest.

Abbildung 20. Skala zur Zufriedenheit und Veränderung mit der Umsetzung von Inklusion

Die beschriebenen Veränderungen beruhen auf erfahrungsbasierten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Erweiterung theoretischen Wissens (z. B. psychische Störungsbilder, Item Nummer 4)

3 Inklusionsbezogene Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis

Die Subskalen bzw. Indikatoren zum konkreten Umgang mit dem Thema Inklusion (Frageblock B3) wurden erstmalig in dem Projekt *Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kita* (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013–2017) sowie später in dem Pilotprojekt *Umsetzung von Inklusion in den Freiburger Kindertageseinrichtungen* (Weltzien, Wünsche & Lorenzen, 2016–2017) eingesetzt. Eine ausführliche Beschreibung der Relevanz der im Forschungsprojekt *InkluKiT* eingesetzten Dimensionen liefern beispielsweise die WiFF Expertisen (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013b, 2013a, 2014) und Fröhlich-Gildhoff et al. (2018). Auch Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Döther und Kerscher-Becker (2018) haben diese im Rahmen der Erstellung eines Curriculums in adaptierter Weise genutzt.

Die im Projekt *InkluKiT* verwendete vierdimensionale Itematterie besteht insgesamt aus 31 Fragen, die auf einer 5-stufigen Ratingskala von 0 (*trifft nicht zu*) bis 4 (*trifft zu*) zu beantworten sind. Im Folgenden (Tabelle 8) werden beispielhaft die vier Indikatoren (Pädagogische

Arbeit mit Kindern; Zusammenarbeit mit Eltern; Vernetzung und Kooperation; Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation) mit je einem Beispielitem vorgestellt.

Tabelle 8

Instrumentenvorstellung ‚Umgang mit dem Thema Inklusion‘

Wie gehen Sie derzeit mit dem Thema Inklusion konkret um?

Skalen mit Beispielitem	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft zu
	0	1	2	3	4
Pädagogische Arbeit mit Kindern					
Bsp. Item: Ich begleite und unterstütze Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Beeinträchtigungen ressourcenorientiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit mit Eltern					
Bsp. Item: Ich erarbeite pädagogische Angebote für Eltern zum Thema Vielfalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vernetzung und Kooperation					
Bsp. Item: Ich habe einen guten Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation					
Bsp. Item: Ich reflektiere systematisch meine Haltung zu Inklusion in Bezug auf meine biografischen Erfahrungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bsp. Item: Ich verwende spezielle Beobachtungs- bzw. Diagnoseverfahren, um Entwicklungsbeeinträchtigungen zu erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bsp. Item: Ich beachte bei der Entwicklungsdokumentation bewusst Aspekte von Inklusion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bsp. Item: Ich erweitere systematisch mein fachliches Wissen im Hinblick auf Vielfalt und Heterogenität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der erste Indikator (‚Pädagogische Arbeit mit Kindern‘) besteht aus sechs Items (Beispielitem: „Ich begleite und unterstütze Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Beeinträchtigungen ressourcenorientiert.“). Der zweite Indikator (‚Zusammenarbeit mit Eltern‘) besteht aus acht Items (Beispielitem: „Ich erarbeite pädagogische Angebote für Eltern zum Thema Vielfalt.“). Der dritte Indikator (‚Vernetzung und Kooperation‘) besteht ebenfalls aus sechs Items (Beispielitem: „Ich habe einen guten Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum.“) und der vierte Indikator (‚Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation‘) umfasst zehn Items (Beispielitem: „Ich reflektiere systematisch meine Haltung zu Inklusion in Bezug auf meine biografischen Erfahrungen.“).

4 Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung von Inklusion in der Einrichtung

Die Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion wurde anhand von vier Items auf einer 10-stufigen Ratingskala erhoben, welche ursprünglich im Rahmen des Projekts *Umsetzung*

von *Inklusion in den Freiburger Kindertageseinrichtungen* (Weltzien, Wünsche & Lorenzen, 2016–2017) entwickelt wurde. Die Zufriedenheit bezieht sich dabei tatsächlich ganz konkret auf die Umsetzung von Inklusion, auf Veränderungen in der Einrichtung (welche mit der Umsetzung von Inklusion einhergehen), auf das Tempo der Weiterentwicklung zu einer inklusiven Einrichtung sowie auf die eigenen inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen in der Selbsteinschätzung (Abbildung 21). Das 10-stufige Antwortformat aus der Ursprungsstudie (ebd.) wurde beibehalten.

C Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion

C1. Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Umsetzung von Inklusion in Ihrer Einrichtung?

Bitte schätzen Sie Ihre Zufriedenheit ein zwischen 1 = gar nicht zufrieden und 10 = äußerst zufrieden.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C2. Wie schätzen Sie das Tempo ein, in dem sich Ihre Einrichtung zu einer inklusiven Einrichtung weiterentwickelt?

Bitte schätzen Sie das Tempo ein zwischen 1 = sehr langsam und 10 = sehr schnell.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C3. Wie bewerten Sie die Veränderungen in Ihrer Einrichtung, die mit der Umsetzung von Inklusion verbunden sind?

Bitte schätzen Sie die Veränderungen ein zwischen 1 = sehr schlecht und 10 = sehr gut.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

C4. Wie kompetent fühlen Sie sich persönlich im Hinblick auf inklusives Arbeiten?

Bitte schätzen Sie sich selbst ein zwischen 1 = gar nicht kompetent und 10 = äußerst kompetent.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Abbildung 21. Instrumentenvorstellung ‚Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion‘ (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V., 2020)

3.3 Anwendung im Projekt

Im Folgenden werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie die Evaluationsbefunde zu beiden Messzeitpunkten vorgestellt.

3.3.1 Erhebungsmethode

Die Datenerhebung aller Fragebögen erfolgte zu beiden Messzeitpunkt im Frühjahr 2018/2020 schriftlich als Vollerhebung in insgesamt zwölf Kindertageseinrichtungen, jeweils sechs Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen (mit $N_{10} = 182$ und $N_{11} = 156$ pädagogischen Fachkräften), die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte für das Projekt *InkluKiT* ausgewählt wurden. Gemeinsam war den Einrichtungen, dass sie sich freiwillig für die Teilnahme am Projekt *InkluKiT* entschieden bzw. entsprechend beworben hatten; hierfür war unter anderem eine von den Leitungen, den Trägern und der Elternvertretung unterzeichnete Kooperationsvereinbarung erforderlich. Das bedeutet, dass zumin-

dest im unmittelbaren Vorfeld des Projektbeginns (bzw. der Baseline-Erhebung zu t_0) eine Auseinandersetzung mit dem Thema *Inklusion* erfolgt war. In welcher Form *Inklusion* jedoch konzeptionell festgeschrieben war und den pädagogischen Alltag prägte, war im Einrichtungsvergleich sehr unterschiedlich.

Die Daten wurden per Fragebogen (*paper-pencil*) schriftlich auf Basis der Selbsteinschätzung im Frühjahr eingruppig (ohne Kontrollgruppe – im Ex-post-facto Design) 2018 und 2020 längsschnittlich erhoben. Die Fragebögen wurden dabei den Einrichtungen zugesandt bzw. persönlich abgegeben, mit der Bitte, sie innerhalb von zwei Wochen auszufüllen und in versiegelten (Siegel wurden beigelegt), bereits frankierten Umschlägen zurückzusenden. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Fachkräfte die Fragebögen unabhängig voneinander, anonym und vollständig beantworteten. Wichtig waren eine möglichst vollständige Erhebung auf Teamebene sowie eine vollständige und eindeutige Beantwortung aller Fragen, daher war den Fragebögen eine ausführliche Erläuterung beigelegt.

3.3.2 Stichprobe, Stichprobenziehung und Erhebungsmethode t_0 - t_1

Stichprobe und Stichprobenziehung

Die Stichprobe bestand zum Zeitpunkt t_0 aus 182 und zum Zeitpunkt t_1 aus 156 pädagogischen Fachkräften (Tabelle 9) aus zwölf Kindertageseinrichtungen (Vollerhebung an sechs Kitas aus Baden-Württemberg, sechs Kitas aus Nordrhein-Westfalen), die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte für das Projekt *IncluKiT* ausgewählt worden waren.

Tabelle 9

Datenrücklauf der Fachkräfte-Fragebögen (Rohdaten) zu den Zeitpunkten t_0 und t_1

Kita (interne Kitanummer)	Fragebogenanzahl t_0	Fragebogenanzahl t_1
BW1 (1)	24	24
BW2 (2)	9	9
BW3 (3)	16	11
BW4 (4)	18	16
BW5 (5)	17	10
BW6 (6)	10	8
Gesamt BW	94	78
NRW1(7)	13	10
NRW2 (8)	13	14
NRW3 (9)	15	14
NRW4 (10)	18	13
NRW5 (11)	12	12
NRW6 (12)	17	15
Gesamt NRW	88	78
Alle Kitas	182	156

Qualifikation der Fachkräfte

Sowohl in den baden-württembergischen als auch in den nordrhein-westfälischen Kitas waren jeweils knapp 70 Erzieher*innen beschäftigt. Insgesamt waren zum Zeitpunkt t_0 in

den zwölf untersuchten Einrichtungen 136 Erzieher*innen tätig, gefolgt von 14 Sozialpädagog*innen ($n_{BW}=6$, $n_{NRW}=8$) und sieben Kinderpfleger*innen ($n_{BW}=4$, $n_{NRW}=3$). Heilpädagog*innen (Studium) waren jedoch ausschließlich in den baden-württembergischen Einrichtungen ($n_{BW}=7$, $n_{NRW}=0$) beschäftigt. Zum Zeitpunkt t_1 zeigt sich eine leichte Zunahme akademischer Qualifikationen, insbesondere Kindheitspädagog*innen mit BA-Abschluss sowie Heilpädagog*innen in beiden Bundesländern. Die staatlich anerkannten Erzieher*innen stellen jedoch nach wie vor die größte Berufsgruppe.

Tabelle 10

Qualifikationen der Fachkräfte im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1

	Summe BW		Summe NRW		Summe alle Kitas	
	t_0	t_1	t_0	t_1	t_0	t_1
Erzieher*in	69	58	67	58	136	116
Jugend- und Heimerzieher*in	1	1	1		2	1
Kindheitspädagog*in (B.A.)	1	7		3	1	10
Sozialpädagog*in ¹	6	10	8	13	14	23
pädagogischer Studienabschluss ²	1	2	1	1	2	3
Kinderpfleger*in	4	8	3	5	7	13
Heilpädagog*in (Ausbildung)	2	4	3	6	5	10
Heilpädagog*in (Studium)	7	13			7	13
Heilerziehungspfleger*in	3	6	2	5	5	11
Logopäd*in	1	3	1	2	2	5
Dorfhelfer*in	1	1			1	1
anerkannte Qualifikation ³	1	3			1	3
Praktikant*in	2	6	4	8	6	14
Praxisintegrierte Ausbildung (PiA)	3	14	2	4	5	18
Ohne Ausbildung		3	1	2	1	5
Sonstiges		2	2	4	2	6
Gesamt	102	141	95	111	197	252

Anmerkungen. ¹Sozialpädagog*in oder Sozialarbeiter*in, Diplompädagog*in, Diplom-Erziehungswissenschaftler*in (staatl. anerk.). ²Studienabschluss im pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen, psychologischen Bereich mit mindestens vier Semestern Pädagogik (Schwerpunkt Kinder und Jugendliche/Entwicklungspsychologie). ³Im Ausland erworbene, jedoch in Deutschland als gleichwertig anerkannte Qualifikation nach § 7 Abs. 3 KiTaG. Fallzahl: bei der Beantwortung dieser Frage war keine Doppelnennung möglich.

Neben den pädagogischen Fachkräften waren auch externe Fachkräfte auf Honorarbasis in den Einrichtungen tätig (Tabelle 11). Zum Zeitpunkt t_0 waren in Baden-Württemberg mehr als dreimal so viele externe Fachkräfte auf Honorarbasis tätig wie in Nordrhein-Westfalen ($N=18$; $n_{BW}=14$, $n_{NRW}=4$). Externe Fachkräfte waren dabei insbesondere Heilpädagog*innen (Studium) ($n_{BW}=4$) und Erzieher*innen ($n_{BW}=3$).

Tabelle 11
Fachkräfte auf Honorarbasis im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1

	Summe BW		Summe NRW		Summe alle Kitas	
	t_0	t_1	t_0	t_1	t_0	t_1
Erzieher*in	3	3			3	3
Lehrer*in	2				2	
Heilpädagog*in (Ausbildung)	1				1	
Heilpädagog*in (Studium)	4	5			4	5
Krankengymnast*in			1		1	
Ergotherapeut*in			2	2	2	2
Logopäd*in	2	2	1	4	3	6
Sonstiges	2	2			2	2
Gesamt	14	12	4	6	18	18

Unbesetzte Stellen

Insgesamt gab es zum Zeitpunkt t_0 in fünf von zwölf Einrichtungen unbesetzte Personalstellen: Vier Kindertageseinrichtungen aus Baden-Württemberg und eine Kindertageseinrichtung aus Nordrhein-Westfalen gaben zum Zeitpunkt der Ersterhebung (Beginn 2018) an, jeweils eine unbesetzte Stelle zu haben. Vier der insgesamt fünf Einrichtungen hatten bereits konkrete Pläne, diese Stellen zu besetzen.

Zum Zeitpunkt t_1 gab es in sechs von zwölf Einrichtungen unbesetzte Personalstellen: Jeweils drei Kindertageseinrichtungen aus Baden-Württemberg und aus Nordrhein-Westfalen gaben an, zum Zeitpunkt der Erhebung bis zu vier unbesetzte Personalstellen zu haben.

Arbeitsverträge

Zum Zeitpunkt t_0 waren in beiden Bundesländern rund zwei Drittel der Verträge unbefristet. Dieser Anteil stieg zum Zeitpunkt t_1 deutlich an, der Anteil der befristeten Verträge nahm in beiden Bundesländern entsprechend ab. Hinsichtlich der Arbeitszeiten zeigt sich eine Zunahme an Vollzeitstellen von t_0 zu t_1 in beiden Bundesländern. Jedoch stieg auch die Zahl der Teilzeitstellen in Baden-Württemberg noch einmal deutlich an (Tabelle 12).

Tabelle 12
Arbeitsverträge im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1

	Summe BW		Summe NRW		Summe alle Kitas	
	t_0	t_1	t_0	t_1	t_0	t_1
Unbefristet	66	87	66	73	132	160
Befristet	30	28	25	11	55	39
Vollzeit	47	61	43	51	90	112
Teilzeit	29	55	39	34	68	89
Gesamt	172	231	173	169	345	400

Funktionen und Aufgabenverteilung

Mittelbare pädagogische Arbeit

Im Durchschnitt stand den Fachkräften zum Zeitpunkt t_0 für die mittelbare pädagogische Arbeit 4.94 Stunden zur Verfügung (Tabelle 7). In Baden-Württemberg ($M_{BW}=6.87$, $N=4$) waren dies deutlich mehr als in Nordrhein-Westfalen ($M_{NRW}=3.40$, $N=5$). Zum Zeitpunkt t_1 hatten die Fachkräfte in beiden Bundesländern insgesamt 6.19 Stunden für die mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung (Tabelle 13), dabei näherten sich die Verfügungszeiten beider Bundesländer gegenüber dem Zeitpunkt t_0 etwas an (Werte zu t_1 : $M_{BW}=6.60$, $N=5$; $M_{NRW}=5.50$, $N=3$).

Tabelle 13

Mittelbare pädagogische Arbeitszeit im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1

	Durchschnitt BW		Durchschnitt NRW		Durchschnitt alle Kitas	
	t_0	t_1	t_0	t_1	t_0	t_1
Durchschnittliche Wochenstunden für mittelbare pädagogische Arbeit	6.87	6.60	3.40	5.50	4.94	6.19

Funktionen und Freistellungen

Neben den Funktionen der Leitung und stellvertretenden Leitung, die in allen teilnehmenden Einrichtungen vorhanden waren, wurden zahlreiche weitere Funktionen genannt, darunter Qualitätsbeauftragte, Sprachförderkraft, Integrationsfachkraft, Kooperationsbeauftragte, Beobachtungsbeauftragte und Medienbeauftragte. Für diese Funktionen gab es zumeist Verfügungszeiten in geringem Umfang.

Für die Leitungsfunktionen wurden zum Zeitpunkt t_0 in beiden Bundesländern zwischen 10 bis über 30 Stunden angegeben. Die zur Verfügung stehende Zeit der stellvertretenden Leitung hatte einen zeitlichen Umfang von weniger als einer Stunde bis hin zu mehr als 30 Stunden. Zum Zeitpunkt t_1 wurde in Nordrhein-Westfalen für die Funktion der Leitung durchgängig eine hohe Anzahl an zur Verfügung stehenden Stunden angegeben (30 Stunden und mehr), während in Baden-Württemberg die Leitungsfreistellungen bei sieben bis 39 Stunden (mit einer recht breiten Streuung von $SD=12.74$) lag.

3.3.3 Datenaufbereitung, Datenanalyse und Auswertungsmethoden

Die Dateneingabe erfolgte zum Zeitpunkt t_0 mittels automatischer Auslese über die Software *FormPro*, zum Zeitpunkt t_1 aus pragmatischen und ökonomischen Gründen per Hand. Die Datenanalyse wurde mit *Excel* und *IBM SPSS Statistics 24* sowie *IBM Amos* durchgeführt.

Die Schritte der Datenaufbereitung wurden dokumentiert und anhand von Syntaxen gespeichert. Zunächst erfolgte eine Plausibilitätsprüfung. Manche Items wurden re-invertiert und es wurden psychometrische Skalen gebildet (dabei mussten mind. $\frac{3}{4}$ der Variablen beantwortet sein – sofern keine anderweitigen Hinweise vorlagen; Budischewski & Günther, 2020). Die Analyse von Ausreißern und Extremwerten erfolgte mittels Box-Plot auf Einzelitemebene. Die Analysebefunde und Angaben, wie mit diesen verfahren wurde, finden sich jeweils vor den Ergebnissen der einzelnen Fragebögen.¹¹ Fehlende Werte: um einen einheitlichen und

11 Ob eine Ausreißeranalyse bei einer begrenzten Ratingskala (von häufig nur 5 Antwortoptionen) grundsätzlich überhaupt notwendig ist, scheint ohnehin diskussionswürdig zu sein (Döring & Bortz, 2016), insbesondere bei hinreichend großer Stichprobe ($N > 50$; Kallus, 2016), wie für die vorliegenden Datensätze zutreffend. Letztlich weist Leonhart (2013) darauf hin, dass in homogenen Stichproben bereits kleinere Abweichungen vom Median als Ausreißer definiert werden können, auch dies scheint für die vorliegenden Daten überwiegend zutreffend zu sein.

möglichst optimal am wahren Wert geschätzten Datensatz zu generieren, erfolgte eine ausführliche Missing Data Diagnose. Je nach Instrument, dem Ausmaß der fehlenden Werte und der angestrebten Analyseverfahren wurden die fehlenden Werte entweder a) mittels Multipler Imputation oder b) mithilfe des EM-Algorithmus importiert.¹² Detaillierte Informationen finden sich im Rahmen der Auswertungen der einzelnen Instrumente.

Zudem wurden die Daten auf eine Mehrebenenstruktur geprüft. Die Fallzahl der Daten auf den einzelnen Ebenen war jedoch zu gering, um interpretierbare Ergebnisse für hierarchisch lineare Modelle zu erhalten. Mögliche Differenzen auf Basis der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kindertageseinrichtung oder einem Bundesland werden jedoch in der Auswertung berücksichtigt.

Die Auswertungsmethoden zum Zeitpunkt t_0 (Ist-Stands-Analyse) wurden den jeweiligen Fragestellungen und dem Entwicklungsstand der Instrumente angepasst. Sie dienten in einem ersten Schritt primär dem *Kennenlernen* der Daten und der deskriptiven Darstellung von Vielfaltmerkmalen der zwölf Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus wurden sie für Rückmeldeschleifen und Feedbacks genutzt (Kapitel II.2), welche in ihrer Kommunikation mit den Einrichtungen wiederum zur Entwicklung des Curriculums beitrugen und somit eine Kernkompetenz des Projektes *IncluKiT* darstellen – insbesondere in Anbetracht der aktuellen Forderungen aus Wissenschaft und Praxis nach partizipativen Forschungselementen. Ferner wurden einzelne Fragebögen im Rahmen des Projektes weiterentwickelt (siehe bspw. Weltzien & Söhnen, 2019b). Zudem wurden zum zweiten Messzeitpunkt t_1 erneute deskriptive Analysen und Prä-Post-Vergleiche berechnet. Diese Vergleiche erfolgten über T-Tests für unabhängige Stichproben, da die Fluktuationen hoch war und eine fallweise Zuordnung zu massiven Datenverlusten geführt hätte (bei fallweiser Zuordnung ergaben sich lediglich $N=58$ Personen, die zu beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben). Zudem liegt dem Projekt die Annahme zugrunde, dass sich Weiterentwicklungen dann erfolgreich realisieren lassen, wenn sie auf Teamebene stattfinden, also auch dann, wenn einzelne Mitglieder wechseln.

3.3.4 Ergebnisse

3.3.4.1 Persönliche Einstellungen zum Thema Inklusion¹³

Die Ergebnisse der vorliegenden Skala zur Operationalisierung des latenten Konstruktes *Persönliche Einstellungen zum Thema Inklusion* werden aufgrund ihrer Weiterentwicklung im Projektzeitraum – anders als die anderen Konstrukte in diesem Kapitel – getrennt berichtet. Zunächst werden die Analysen zum Zeitpunkt t_0 dokumentiert. Darauf folgen die Berechnungen zum Zeitpunkt t_1 .

Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt (t_0)

Datenaufbereitung, Analyse fehlender Werte, Ausreißer (t_0)

Im Rahmen der *Missing-Data-Diagnose* wies der *MCAR-Test nach Little* (1988) mit *Chi-Quadrat* ($366, N=182$)= $432.96, p=0.01$ ein signifikantes Ergebnis aus. Auf Fallebene lagen die fehlenden Werte (über alle 20 Items hinweg) überwiegend bei 0% ($n=154$), für 22 Personen bei ca. 5%, für sieben Personen bei ca. 10% und für eine Person bei ca. 25%. Auf

12 Die Vorgehensweise erfolgt hierbei unter Berücksichtigung der Empfehlungen von Schafer (1999): max. 5% fehlende Werte, Bennett (2001): max. 10% fehlende Werte sind tolerierbar sowie Enders (2003): 15–20% fehlende Werte seien gängig in bildungs- und psychologischen Studien.

13 Die nachfolgenden Abschnitte wurden teilweise bereits von Weltzien & Söhnen (2019a, 2019b, 2020) während der Projektlaufzeit publiziert.

Variablenebene lagen die fehlenden Werte für alle 20 Items jedoch unter 5%, ein *T-Test bei unterschiedlicher Varianz* wurde daher nicht erzeugt. Für die deskriptiven Statistiken auf Variablenebene wurden die Originaldaten verwendet, da die fehlenden Werte bei unter 5% lagen und eine testweise durchgeführte Multiple Imputation erwartungsgemäß zu fast identischen Ergebnissen führte. Da die fehlenden Werte auf Fallebene für die weiteren Analysen zu einem inakzeptabel hohen Fallausschluss führen würden, wurden die Daten mit dem per *Expectation-Maximization-Algorithmus* (kurz: EM-Algorithmus; Dempster, Laird & Rubin, 1977) importiert.

Im Originaldatensatz wurden mittels *Box-Plot* bei zwei Items (13 *Kinder ohne besonderen Bedarf vernachlässigt* sowie 14 *Mehr Probleme als Chancen*) Ausreißer ermittelt. Angesichts der begrenzten Ratingskala von nur fünf Antwortoptionen und der hinreichend großen Stichprobe ($N > 50$; Kallus, 2016) wurden die Ausreißer im Datensatz belassen.

Deskriptive Analysen (t_0)

Aus Tabelle 14 gehen die deskriptiven Kennwerte, die Maße zentraler Tendenzen und der Dispersion, für die Inklusions-Einstellungsskala EInk (in ihrem ursprünglichen Entwurf zu t_0 , vgl. Weltzien & Söhnen, 2019a) auf der fünfstufigen Skala mit 0=*trifft nicht zu* bis 4=*trifft zu* hervor. Dargestellt werden alle 20 Items zu t_0 , die mit * markierten Items wurden im Rahmen der Fragebogenentwicklung entfernt (weiterführende Informationen sind weiter unten in diesem Kapitel ersichtlich).

So zeigt sich, dass es den Teilnehmenden mit $M=3.17$ ($SD=0.88$) im Durchschnitt relativ wichtig erscheint, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht (Item 2). Kaum Teilnehmende hatten zu t_0 ein ‚mulmiges Gefühl‘, wenn sie an Inklusion dachten ($M=0.97$, $SD=1.08$; Item 12). Auch waren die Fachkräfte (eher) nicht der Ansicht, dass bei einer inklusiven Pädagogik ‚mehr Probleme als Chancen‘ entstehen würden ($M=0.90$, $SD=0.85$; Item 14). Darüber hinaus schienen nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte soziale Vergleichsprozesse, wie sie von Festinger (1954) beschrieben wurden, („Kinder mit besonderem Bedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne besonderen Bedarf betreut werden“) in diesem Zusammenhang überraschenderweise kaum negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Kinder mit besonderem Bedarf zu haben ($M=0.69$, $SD=0.80$; Item 17).

Zur Bestimmung der Verteilung wurde der Shapiro-Wilk-Test (SW; Razali & Wah, 2011) und zum Vergleich der Kolmogorov-Smirnov-Test (KS-Test) berechnet. Zusätzlich wurden der Stichprobenumfang und die visuelle Darstellung der Verteilung berücksichtigt. Die Ergebnisse der Tests und die grafische Inspektion weisen darauf hin, dass sechs von 20 Variablen keiner symmetrischen Normalverteilung folgen.¹⁴

14 Item 10 (SW: $p = .035$); Item 13 (KS: $p = .036$); Item 14 (KS: $p = .036$); Item 15 (SW: $p = .004$); Item 18 (KS: $p = .002$, SW-Test: $p = .001$); Item 19 (SW: $p = .004$).

Tabelle 14

Übersicht der deskriptiven Statistiken zur Inklusions-Einstellungsskala (t_i)

Variable	N	M	SD	Varianz	Schiefe $v(X)$	Kurtosis (γ)
1. Der Herausforderung inklusiver Arbeit fühle ich mich gewachsen.	182	2.93	0.97	0.95	-0.55	-0.39
2. Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht.	182	3.17	0.88	0.77	-0.64	-0.70
3. Der vermehrte Arbeitsaufwand im Zuge inklusiver Arbeit ist abschreckend. ⁱ	182	1.43	1.00	0.99	0.19	-0.59
4. Kinder mit besonderem Bedarf zu begleiten, ist eine emotionale Bereicherung für mich.	182	3.15	0.86	0.75	-0.71	-0.32
5. Ich sehe Inklusion als Prozess.*	180	3.59	0.63	0.40	-1.44	1.51
6. Mit Vielfalt habe ich mich bereits intensiv auseinander gesetzt.	182	2.83	1.14	1.31	-0.71	-0.45
7. Kinder lernen durch eine inklusive Pädagogik empathisch miteinander umzugehen.*	182	3.64	0.60	0.36	-1.48	1.12
8. Kindern mit besonderem Bedarf würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen. ⁱ	182	1.79	0.80	0.64	0.13	1.41
9. Ich kann mehreren Kindern, unabhängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.	179	2.37	0.94	0.89	-0.31	-0.05
10. Inklusion ist eine gute Idee.*	181	3.45	0.73	0.53	-1.01	-0.06
11. Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar. ⁱ	182	1.73	0.97	0.94	0.13	-0.18
12. Wenn ich an Inklusion denke, habe ich ein mulmiges Gefühl.*	182	0.97	1.08	1.16	0.91	0.05
13. Kinder ohne besonderen Bedarf werden bei einer gemeinsamen Betreuung vernachlässigt. ⁱ	182	1.21	0.98	0.96	0.62	0.31
14. Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen. ⁱ	181	0.90	0.85	0.73	1.07	1.70
15. Inklusion ist mir ein ganz persönliches Anliegen.	182	2.84	1.08	1.18	-0.79	0.02
16. Der Anspruch inklusiver Arbeit überfordert mich manchmal in meinem Alltag. ⁱ	179	1.55	1.04	1.09	0.32	-0.43
17. Kinder mit besonderem Bedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne besonderen Bedarf gemeinsam betreut werden. ⁱ	182	0.69	0.80	0.65	1.21	1.55
18. Es lohnt sich, Zeit für das Thema Inklusion zu investieren.	182	3.65	0.64	0.42	-2.73	10.96
19. Heterogenität in der Gruppe ermöglicht vielseitige Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder. ^{i*}	179	3.29	0.91	0.83	-1.47	2.38
20. Inklusion ist für mich persönlich ein Ideal.	181	2.76	1.00	1.00	-0.51	-0.19

Anmerkungen. Fünfstufige Ratingskala von 0 = *trifft nicht zu*, bis 4 = *trifft zu*. *i* = invertiertes Item. Die Ergebnisse beruhen auf dem Originaldatensatz. *M* = Arithmetisches Mittel. *SD* = Standardabweichung. Die Ergebnisse beruhen auf dem Originaldatensatz ohne Imputation (*N* = 179–182).

Explorative Faktorenanalysen (t_0)

Zur Identifikation zugrunde liegender Dimensionen wurde eine Hauptachsenanalyse gewählt, da diese im Sinne der klassischen Testtheorie (KTT) nicht von einer vollständigen Varianzaufklärung durch die einzelnen Faktoren ausgeht. Für die vorliegenden Berechnungen wurde darüber hinaus eine oblique Rotationsmethode, die Direct Oblimin Rotation, gewählt, da diese a) eine Korrelation zwischen den Faktoren zulässt und b) bereits bei kleineren Stichproben interpretierbare Lösungen anbietet.

a) Ergebnisse der Hauptachsenanalyse (direct oblimin, Festlegung auf drei Faktoren, 15 Items) – t_0

Das Ergebnis des KMO-Tests weist mit einem Wert von 0.9 auf eine *sehr gute* (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999) Eignung der Daten zur Interpretation der Faktorladungen hin. Auch der Bartlett-Test deutet mit einem p -Wert von $> .001$ auf das Vorhandensein einer Beziehung zwischen den Items hin. Unter 20 Iterationen lassen sich mit den festgesetzten drei Faktoren 53.5% der Gesamtvarianz bei einem Eigenwert > 1 erklären ($N=184$). Problematisch erscheint jedoch, dass lediglich ein einziges Item substanziell auf dem dritten Faktor lädt. Sowohl die Faktorladungen als auch die Betrachtung des Screenplots weisen eindeutig auf eine zweifaktorielle Lösung hin. Aus diesem Grund wurde die Festlegung der Faktorenanzahl auf zwei Faktoren reduziert und die Analyse erneut durchgeführt.

b) Ergebnisse der Hauptachsenanalyse (direct oblimin, Festlegung auf 2 Faktoren) – t_0

Zwei Faktoren (unter 10 Iterationen) erklären eine Gesamtvarianz von 46.28% ($N=184$). Die Faktorladungen und Kommunalitäten für diese Lösung werden in Tabelle 15 dargestellt.

Tabelle 15

Faktorladungen der Faktorenanalyse (EM-algorithmierte Daten) mit Festlegung auf 2 Faktoren (t_0)

Items	Faktorladungen		Kommunalitäten ¹⁵
	I	II	
1. Herausforderung gewachsen	-.42	–	0.42
2. Gemeinsame Betreuung	–	.43	0.32
4. Emotionale Bereicherung	-.52	–	0.41
6. Mit Vielfalt auseinandergesetzt	-.48	–	0.26
9. Allen Kindern gerecht werden	–	.39	0.30
15. Inklusion persönliches Anliegen	-.89	–	0.65
18. Zeit für Inklusion investieren	-.42	–	0.25
20. Inklusion als Ideal	-.73	–	0.52
3. Vermehrter Arbeitsaufwand (i)	–	.55	0.37
8. Sondereinrichtungen besser (i)	–	.51	0.32
11. Inklusion schwer umsetzbar (i)	–	.63	0.32
13. Kinder ohne besonderen Bedarf vernachlässigt (i)	–	.72	0.55
14. Mehr Probleme als Chancen (i)	–	.64	0.52
16. Überfordert den Alltag (i)	–	.65	0.36
17. Kinder mit Bedarf entwickeln negatives Selbstwertgefühl (i)	–	.48	0.24

Anmerkungen. (i) = Item wurde für Analysen re-invertiert. Variablen 5, 7, 10, 12(i) und 19 wurden aus dem Modell aufgrund zu geringer Trennschärfen (5, 7, 19) oder nicht eindeutiger Zuordnung zu den Dimensionen (10, 12) entfernt.

15 Die hier dargestellten Kommunalitäten der Hauptachsenanalyse fallen typischerweise geringer aus als bei der Hauptkomponentenanalyse, da von einer durch die Faktoren nicht erklärten Restvarianz ausgegangen wird. Üblicherweise sollten bei dem vorliegenden Stichprobenumfang ($N=182$) bei $h^2 > 0.50$ liegen (Kahn, 2006; MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999).

Anhand der Empfehlungen nach Guadagnoli und Velicer (1988; zitiert nach Bortz, 1999) hinsichtlich der Variablenanzahl pro Faktor¹⁶ und einer zweifaktoriellen Lösung, können für die vorliegende Stichprobe ($N=184$) fast alle 15 Items eindeutig zugeordnet werden:¹⁷

- Sechs Items (Items 1, 4, 6, 15, 18, 20) für den ersten Faktor (*Pädagogische Kernüberzeugungen*) und
- neun Items (Items 2, 9, 3, 8, 11, 13, 14, 16, 17) für den zweiten Faktor (*Subjektive Wahrnehmungserwartungen der inklusiven Pädagogik*) mit Ladungen über .40.

Auf dem ersten Faktor laden alle sechs Variablen über .40, drei Variablen über .50, zwei höher als .60. Auf dem zweiten Faktor laden alle Items über .30, acht von neun Items über .40, sechs Items über .50 und vier Items über .60. Lediglich Item Nummer 9 scheint mit einer Ladung von .39 grenzwertig zu sein, was jedoch an der obliquen Rotationstechnik liegen mag.

Auffällig scheint die hohe Anzahl an invertierten (bzw. re-invertierten) Items auf dem zweiten Faktor. Gegen einen reinen Methodenfaktor spricht jedoch, dass sich zum einen nicht nur invertierte Items innerhalb dieses Faktors befinden und zum anderen die Items bei der Fragebogenentwicklung aus typischen Aussagen von Kita-Fachkräften abgeleitet wurden.

Korrelationen zwischen den Subskalen (t_0)

In einem nächsten Schritt wurden zum Zeitpunkt t_0 auf Basis der zweifaktoriellen Lösung Interkorrelationen zwischen den Skalen auf Basis von $N=182$ berechnet. Es wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Skalen (*Pädagogische Kernüberzeugung* und *Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion*) gefunden ($r=.61$, $p<.001$, 90% KI für r [0.53, 0.68], welcher nach Cohen (1988) auf einen starken Effekt hindeutet. Dieser Befund stützt die Entscheidung der Durchführung einer obliquen Rotation, wie sie im Zusammenhang mit der explorativen Faktorenanalyse durchgeführt wurde.

Item- und Reliabilitätsanalyse (t_0)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Itemschwierigkeiten, Trennschärfen und internen Konsistenzen der beiden Sub-Skalen dargestellt und interpretiert.

Die prozentuale Itemschwierigkeit (p_i) wird (für quasi-intervallskalierte Daten) auch als Zustimmungsgate bezeichnet. Je höher die Zustimmungsgate (auch erkennbar an dem Mittelwert oder Median), desto leichter ist das Item (Döring & Bortz, 2016).¹⁸ Insgesamt konnten relativ viele hohe Itemschwierigkeiten für die Inklusions-Einstellungsskala ermittelt werden:

16 Bei mindestens vier Variablen mit Ladungen $>.60$ oder mindestens zehn Variablen mit Ladungen $>.40$ spielt der Stichprobenumfang scheinbar keine tragende Rolle. Wenn auf einem Faktor weniger als zehn Variablen Ladungen $<.40$ aufweisen, dann sollte dieser nur interpretiert werden, wenn die Stichprobe aus mindestens 300 Teilnehmenden besteht (ansonsten besteht die Gefahr zufälliger Ladungsmuster; Klopp, 2010).

17 Hinsichtlich der Variablenanzahl pro Faktor sollten – bei simultan hohen Faktorladungen (>0.50) – mindestens 3–5 Items pro Faktor extrahiert werden (Costello & Osborne, 2005). Die Höhe der Ladungen betreffend, sollten laut Gorsuch (1983) und Kline (2014) nur Ladungen $>.30$ interpretiert werden. Zu kritisieren ist, dass jene Faustregel den Stichprobenumfang und die Anzahl an Variablen völlig unberücksichtigt lässt. Die Autorinnen folgen daher den Empfehlungen von Guadagnoli und Velicer (1988; zitiert nach Bortz, 1999).

18 Berechnet wird die Itemschwierigkeit in Abhängigkeit des Antwortformates; sie gibt einen Einblick darin, inwieweit die Teilnehmer*innen im Durchschnitt einen eher hohen oder eher niedrigen Wert auf der Ratingskala angekreuzt haben. Idealerweise liegt sie zwischen 20% und 80% mit einer möglichst breiten Streuung, also leichten bis schwierigen Items. Extrem schwierige und extrem leichte Items sollten überdacht werden, da sie wenig informativ sind (keine Personen-Unterschiede sichtbar werden; Döring & Bortz, 2016).

- Skala 1: insgesamt relativ hohe Werte, Item Nummer 18 liegt über dem Richtwertebereich von 20%–80%.
- Skala 2: ebenfalls relativ hohe Werte, für ein Item (Nummer 17) liegt die Itemschwierigkeit über 80%, d. h. es liegt eine sehr hohe Zustimmungsrage vor (das Item ist sehr leicht). Auch die Zustimmungsrage von Item Nummer 2 befindet sich an der 80%-Grenze.

Die Itemtrennschärfe ($r_{i(t-i)}$) gibt an, wie gut die Beantwortung des betreffenden Items das Gesamtergebnis der Skala vorhersagt. Bei trennscharfen Items gilt, dass Personen mit hohen (niedrigen) Test-/Skalenwerten auch bei dem betreffenden Item eine hohe (niedrige) Punktzahl erreichen. Je höher die Trennschärfe, desto eher misst das Item das, was die gesamte Skala misst.¹⁹ Für die Inklusions-Einstellungsskala können zusammenfassend folgende Werte berichtet werden:

- Skala 1: zwei von sechs Items weisen eine mittlere Trennschärfe auf, für vier Items konnte eine hohe Trennschärfe ermittelt werden, für Item Nummer 15 (*Inklusion ist mir ein ganz persönliches Anliegen.*) mit dem höchsten Wert von $r_{i(t-i)} = .0.64$.
- Skala 2: Fünf Itemtrennschärfen liegen im mittleren, vier im hohen Bereich. Die höchste Trennschärfe konnte für Item Nummer 14 (*Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen.*) mit $r_{i(t-i)} = .67$ ermittelt werden.
- Gesamtskala: Die Itemtrennschärfen der Gesamtskala (des Modells ohne die Items 5, 7, 10, 12 und 19) liegen alle im mittleren bis hohen Bereich.

Tabelle 16

Item-Skalenanalyse der Inklusions-Einstellungsskala zu Zeitpunkt t_0

(Sub-)Skala	Items	Item-schwierig-keit	Item-trennschärfe	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha wenn Item wegge-lassen
Skala 1: Pädagogische Kern-überzeugung („core perspectives“)	Itemanzahl: 6			0.79	
	1. Der Herausforderung inklusiver Arbeit fühle ich mich gewachsen.	73.75	0.56		0.75
	4. Kinder mit besonderem Bedarf zu begleiten, ist eine emotionale Berei-cherung für mich.	78.75	0.57		0.75
	6. Mit Vielfalt habe ich mich bereits intensiv auseinander gesetzt.	70.75	0.48		0.78
	15. Inklusion ist mir ein ganz persön-liches Anliegen.	71.00	0.64		0.73
	18. Es lohnt sich, Zeit für das Thema Inklusion zu investieren.	91.25	0.45		0.78
	20. Inklusion ist für mich persönlich ein Ideal.	69.00	0.60		0.74

19 Sie trifft eine Aussage darüber, wie gut ein einzelnes Item das dahinterstehende Konstrukt (die Subdimen-sion) misst. Eine hohe Trennschärfe scheint das Konstrukt (bereits anhand eines einzelnen Items) relativ gut zu erfassen/zu messen. Der Trennschärfe-Index berechnet sich als Korrelation (Zusammenhangsanalyse) des betrachteten Items mit der Gesamtskala ohne das betrachtete Item. Werte können zwischen -1 und 1, sollten jedoch mindestens bei 0.3 liegen, wobei Werte zwischen 0.3 und 0.5 als „mittelmäßig“ und Werte ab 0.5 als „hoch“ gelten (Döring & Bortz, 2016; Fisseni, 2004).

Tabelle 16
Fortsetzung

(Sub-)Skala	Items	Item- schwierig- keit	Item- trenn- schärfe	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha wenn Item wegge- lassen
Skala 2: Subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion („expected outcomes“)	Itemanzahl: 9			0.83	
	2. Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht.	79.25	0.49		0.76
	3. Der vermehrte Arbeitsaufwand im Zuge inklusiver Arbeit ist abschreckend. ⁱ	64.25	0.44		0.77
	8. Kindern mit besonderem Bedarf würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen. ⁱ	55.25	0.55		0.74
	9. Ich kann mehreren Kindern, unabhängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.	59.50	0.51		0.52
	11. Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar. ⁱ	56.75	0.35		0.60
	13. Kinder ohne besonderen Bedarf werden bei einer gemeinsamen Betreuung vernachlässigt. ⁱ	69.50	0.61		0.72
	14. Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen. ⁱ	77.50	0.67		0.70
	16. Der Anspruch inklusiver Arbeit überfordert mich manchmal in meinem Alltag. ⁱ	61.00	0.46		0.54
	17. Kinder mit besonderem Bedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne besonderen Bedarf gemeinsam betreut werden. ⁱ	82.75	0.45		0.77
Gesamtskala	15 Items			0.88	

Anmerkungen. i = invertiertes Item: Diese Items wurden für die Reliabilitätsanalyse re-invertiert, für die Berechnung der Itemschwierigkeiten wurden ebenfalls die re-invertierten Werte verwendet. Da unter Verwendung der Originaldaten mit $N = 172-176$ 8–12 (4.50%–6.50% der) Fälle aufgrund zu vieler fehlender Werte (über 25% innerhalb der Subskalen) aus der Analyse ausgeschlossen wurden und das einfache Ignorieren fehlender Werte mittels listenweisem Fallausschluss (wie es SPSS standardmäßig vornimmt) theoretisch zu Ergebnisverzerrungen führen könnte, wurde auch die Reliabilitätsanalyse mit einem mittels *EM-Algorithmus* importierten Datensatz durchgeführt ($N = 182$). Die Variablen 5, 7, 10, 12(i) und 19 wurden aus dem Modell entfernt, da sie zu geringe Trennschärfen hatten (5, 7, 19) oder nicht eindeutig den drei Dimensionen/Skalen zuzuordnen waren (10, 12).

Die internen Konsistenzen für die Inklusions-Einstellungs-Skala lassen sich nach George & Mallery (2003) und Kubinger (2009) folgendermaßen interpretieren:

- Skala 1: α ist mit .79 als *akzeptabel/nahezu gut* zu bewerten. Die Skala scheint in sich recht homogen zu sein.
- Skala 2: α ist mit .83 als *gut* zu bewerten. Auch diese Skala scheint homogen zu sein.

- Für die Gesamtskala konnte mit $\alpha = .88$ eine *gute, fast exzellente* Homogenität ermittelt werden.

Ergebnisse zum zweiten Messzeitpunkt (t₁)

Datenaufbereitung, Analyse fehlender Werte, Ausreißer (t₁)

Im Rahmen der *Missing-Data-Diagnose* wies der *MCAR-Test nach Little* (1988) mit *Chi-Quadrat* ($109, N = 156$) = 95.98, $p = .809$ kein signifikantes Ergebnis aus. Auf Fallebene lagen die fehlenden Werte (über alle 20 Items hinweg) überwiegend bei 0% ($n = 154$), für eine Person lagen die fehlenden Werte bei 13%, für eine weitere Person bei 20%. Auf Variablenebene lagen die fehlenden Werte für alle 20 Items unter 5.0%, ein *T-Test bei unterschiedlicher Varianz* wurde daher nicht erzeugt.

Für die deskriptiven Statistiken auf Variablenebene wurden die Originaldaten verwendet, da die fehlenden Werte unter 5.0% lagen.

Im Originaldatensatz wurden mittels *Box-Plot* vereinzelte Extremwerte ermittelt. Angesichts der begrenzten Ratingskala von nur fünf Antwortoptionen und der hinreichend großen Stichprobe ($N > 50$; Kallus, 2016) wurden die Ausreißer im Datensatz belassen.

Deskriptive Analysen (t₁)

Aus Tabelle 17 gehen die deskriptiven Kennwerte, die Maße zentraler Tendenzen und der Dispersion, für die Inklusions-Einstellungsskala EInk (in ihrem ursprünglichen Entwurf zum Zeitpunkt t₀, vgl. auch Weltzien & Söhnen, 2019b) auf der fünfstufigen Skala mit 0 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* hervor. Dargestellt werden die Ergebnisse der 15 Items zum Zeitpunkt t₁.

Insgesamt unterscheiden sich die Mittelwerte zum Zeitpunkt t₁ nicht so stark wie zum Zeitpunkt t₀. Es zeigt sich, dass es den Teilnehmenden mit $M = 3.15$ ($SD = 0.88$) im Durchschnitt relativ wichtig erscheint, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht (Item 2). Eine besonders geringe Merkmalsausprägung zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung, dass Kinder mit besonderem Bedarf ein negatives Selbstwertgefühl entwickeln, wenn sie mit Kindern ohne besonderen Bedarf gemeinsam betreut werden (Item 13; $M = 0.60$, $SD = 0.63$). Besonders hoch fällt hingegen die Ansicht hinsichtlich der zeitlichen Investition zum Thema Inklusion aus (Item 14; $M = 3.51$; $SD = 0.71$). Im Gegensatz dazu schätzen die Fachkräfte das Wohlbefinden von Kindern mit besonderem Bedarf in sozialpädagogischen Einrichtungen niedriger ein (Item 6; $M = 1.75$; $SD = 0.85$). Die Fachkräfte nehmen eine mittlere Einschätzung vor, wenn es darum geht, mehreren Kindern unabhängig von ihrem individuellen Bedarf gleichzeitig gerecht zu werden (Item 7; $M = 2.29$; $SD = 0.86$).

Tabelle 17

Übersicht der deskriptiven Statistiken zur Inklusions-Einstellungsskala (t₁)

Variable/Subskala	N	M	SD	Varianz	Schiefe $v(X)$	Kurtosis (γ)
1. Der Herausforderung inklusiver Arbeit fühle ich mich gewachsen.	156	2.94	.92	.84	-.39	-.58
2. Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht.	156	3.15	.88	.77	-.64	-.33

Tabelle 17
Fortsetzung

Variable/Subskala	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Varianz</i>	<i>Schiefe</i> $v(X)$	<i>Kurtosis</i> (γ)
3. Der vermehrte Arbeitsaufwand im Zuge inklusiver Arbeit ist abschreckend. ⁱ	156	1.54	1.12	1.26	.47	-.33
4. Kinder mit besonderem Bedarf zu begleiten, ist eine emotionale Bereicherung für mich.	155	3.07	.84	.70	-.74	.78
5 (neu). Mit Vielfalt habe ich mich bereits intensiv auseinandergesetzt.	156	2.99	.95	.91	-.49	-.86
6 (neu). Kindern mit besonderem Bedarf würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen. ⁱ	154	1.75	.85	.72	.05	.99
7 (neu). Ich kann mehreren Kindern, unabhängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.	153	2.29	.86	.74	-.42	.34
8 (neu). Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar. ⁱ	155	1.55	.83	.69	.26	.42
9 (neu). Kinder ohne besonderen Bedarf werden bei einer gemeinsamen Betreuung vernachlässigt. ⁱ	155	1.41	.94	.88	.35	.09
10 (neu). Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen. ⁱ	156	1.00	.87	.75	.67	-.09
11 (neu). Inklusion ist mir ein ganz persönliches Anliegen.	155	2.91	.96	.93	-.79	.54
12 (neu). Der Anspruch inklusiver Arbeit überfordert mich manchmal in meinem Alltag. ⁱ	155	1.61	.96	.91	.53	.13
13 (neu). Kinder mit besonderem Bedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne besonderen Bedarf gemeinsam betreut werden. ⁱ	154	.60	.63	.40	.89	1.25
14 (neu). Es lohnt sich, Zeit für das Thema Inklusion zu investieren.	156	3.51	.71	.51	-1.99	6.12
15 (neu). Inklusion ist für mich persönlich ein Ideal.	155	2.78	1.01	1.02	-.51	-.15
Subskala 1 Pädagogische Kernüberzeugungen	153	3.04	0.65	0.42	-0.73	0.43
Subskala 2 Subjektive Wirksamkeitserwartung	149	2.67	0.54	0.29	-0.45	-0.10

Anmerkungen. Fünfstufige Ratingskala von 0 = *trifft nicht zu*, bis 4 = *trifft zu*. *i* = invertiertes Item. Die Ergebnisse beruhen auf dem Originaldatensatz. *M* = Arithmetisches Mittel. *SD* = Standardabweichung. Die Ergebnisse beruhen auf dem Originaldatensatz ohne Imputation (*N* = 149–156).

Zur Bestimmung der Verteilung wurde der Shapiro-Wilk-Test (SW; Razali & Wah, 2011) und zum Vergleich der Kolmogorov-Smirnov-Test (KS-Test) berechnet. Zusätzlich wurden der Stichprobenumfang und die visuelle Darstellung der Verteilung berücksichtigt. Die Er-

gebnisse der Tests und die grafische Inspektion weisen darauf hin, dass keine Variable einer symmetrischen Normalverteilung folgen (SW- und KS-Test: $p < .05$).

Item- und Reliabilitätsanalyse (t_1)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Itemschwierigkeiten, Trennschärfen und Internen Konsistenzen der beiden Subskalen und der Gesamtskala zum Zeitpunkt t_1 dargestellt und interpretiert.

Die prozentuale Itemschwierigkeit (p_i) wird (für quasi-intervallskalierte Daten) auch als Zustimmungsrates bezeichnet. Je höher die Zustimmungsrates (auch erkennbar an dem Mittelwert oder Median), desto leichter ist das Item (Döring & Bortz, 2016).²⁰ Insgesamt konnten zusammenfassend relativ viele hohe Itemschwierigkeiten für die Inklusions-Einstellungsskala ermittelt werden (siehe Tabelle 18).

Die Itemtrennschärfe ($r_{i(t-i)}$) gibt an, wie gut die Beantwortung des betreffenden Items das Gesamtergebnis der Skala vorhersagt. Bei trennscharfen Items gilt, dass Personen mit hohen (niedrigen) Test-/Skalenwerten auch bei dem betreffenden Item eine hohe (niedrige) Punktzahl erreichen. Je höher die Trennschärfe, desto eher misst das Item das, was die gesamte Skala misst.²¹ Für die Inklusions-Einstellungsskala können zusammenfassend folgende Werte berichtet werden:

- Skala 1: eins von sechs Items weist eine mittlere Trennschärfe auf (Item 4, $r_{i(t-i)} = .49$), für fünf Items konnte eine hohe Trennschärfe ermittelt werden, für Item Nummer 11 (*Inklusion ist mir ein ganz persönliches Anliegen.*) mit dem höchsten Wert von $r_{i(t-i)} = .71$.
- Skala 2: Ein Item liegt im niedrigen Bereich (Item 13, $r_{i(t-i)} = .23$), vier Items im mittleren und vier im hohen Bereich. Die höchste Trennschärfe konnte für Item 8 (*Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar.ⁱ*) mit $r_{i(t-i)} = .64$ ermittelt werden.

Tabelle 18

Item-Skalenanalyse der Inklusions-Einstellungsskala zu t_1

(Sub-)Skala	Items	Item-schwierigkeit	Item-trennschärfe	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha wenn Item weg gelassen
Skala 1: Pädagogische Kernüberzeugung („core perspectives“) (n=153)	Itemanzahl: 6			0.81	
	1. Der Herausforderung inklusiver Arbeit fühle ich mich gewachsen.	73.37	.50		.80

20 Berechnet wird die Itemschwierigkeit in Abhängigkeit des Antwortformates; sie gibt einen Einblick darin, inwieweit die Teilnehmer*innen im Durchschnitt einen eher hohen oder eher niedrigen Wert auf der Ratingskala angekreuzt haben. Idealerweise liegt sie zwischen 20% und 80% mit einer möglichst breiten Streuung, also leichten bis schwierigen Items. Extrem schwierige und extrem leichte Items sollten überdacht werden, da sie wenig informativ sind (keine Personen-Unterschiede sichtbar werden; Döring & Bortz, 2016).

21 Sie trifft also eine Aussage darüber, wie gut ein einzelnes Item das dahinterstehende Konstrukt (die Subdimension) misst. Eine hohe Trennschärfe scheint das Konstrukt (bereits anhand eines einzelnen Items) relativ gut zu erfassen/zu messen. Der Trennschärfe-Index berechnet sich als Korrelation (Zusammenhangsanalyse) des betrachteten Items mit der Gesamtskala ohne das betrachtete Item. Werte können zwischen -1 und 1 liegen, sollten jedoch mindestens bei 0.3 liegen, wobei Werte zwischen 0.3 und 0.5 als „mittelmäßig“ und Werte ab 0.5 als „hoch“ gelten (Döring & Bortz, 2016; Fisseni, 2004).

(Sub-)Skala	Items	Item-schwierig-keit	Item-trenn-schärfe	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha wenn Item wegge-lassen
	4. Kinder mit besonderem Bedarf zu begleiten, ist eine emotionale Berei-cherung für mich.	76.96	.49		.80
	5. Mit Vielfalt habe ich mich bereits intensiv auseinander gesetzt.	74.67	.57		.78
	11. Inklusion ist mir ein ganz persön-liches Anliegen.	72.88	.71		.75
	14. Es lohnt sich, Zeit für das Thema Inklusion zu investieren.	88.24	.56		.79
	15. Inklusion ist für mich persönlich ein Ideal.	69.77	.61		.77
Skala 2: Subjektive Wirksam-keitsüberzeugungen zur Umset-zung von Inklusion („expected outcomes“) (n = 149)	Itemanzahl: 9			0.78	
	2. Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen be-sonderen Bedarf haben oder nicht.	79.53	.45		.76
	3. Der vermehrte Arbeitsaufwand im Zuge inklusiver Arbeit ist abschre-ckend. ⁱ	61.24	.50		.75
	6. Kindern mit besonderem Bedarf würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen. ⁱ	56.38	.48		.75
	7. Ich kann mehreren Kindern, unab-hängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.	57.72	.36		.77
	8. Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar. ⁱ	61.24	.64		.73
	9. Kinder ohne besonderen Bedarf werden bei einer gemeinsamen Be-treuung vernachlässigt. ⁱ	64.93	.58		.74
	10. Bei einer inklusiven Pädagogik ent-stehen mehr Probleme als Chancen. ⁱ	75.17	.58		.74
	12. Der Anspruch inklusiver Arbeit überfordert mich manchmal in meinem Alltag. ⁱ	59.40	.33		.78
	13. Kinder mit besonderem Bedarf ent-wickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne besonderen Bedarf gemeinsam betreut werden. ⁱ	85.07	.23		.78
Gesamtskala (n = 146)	15 Items			0.85	

Anmerkungen. i = invertiertes Item: diese Items wurden für die Reliabilitätsanalyse re-invertiert, für die Berechnung der Itemschwierigkeiten wurden ebenfalls die re-invertierten Werte verwendet.

Die vorliegenden Ergebnisse für die Inklusions-Einstellungs-Skala lassen sich (nach George & Mallery, 2003; Kubinger, 2009; Lienert & Raatz, 1994; sowie Nunnally, 1978) folgendermaßen interpretieren:

- Skala 1: α ist mit .81 als *gut* zu bewerten. Die Skala scheint in sich recht homogen zu sein.
- Skala 2: α ist mit .78 als *akzeptabel/nahezu gut* zu bewerten. Auch diese Skala scheint homogen zu sein.
- Für die Gesamtskala konnte mit $\alpha = .85$ eine *gute* Homogenität ermittelt werden.

3.3.4.2 *Subjektiv wahrgenommene Veränderungen in Bezug auf Inklusion*

Die Teilnehmer*innen an *IncluKiT* wurden am Ende des Projekts danach gefragt, ob sie persönliche Veränderungen in Bezug auf Inklusion feststellen würden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde diese Frage auch bereits zu t_0 gestellt. Die Ergebnisse werden in Tabelle 19 dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die größte Zustimmung dem Merkmal „*Ich habe neue Aspekte von Inklusion kennengelernt*“ gegeben wurde, die geringste Zustimmung fand das Merkmal „*Ich habe meine Einstellung zur Inklusion verändert*“. Bei den übrigen Merkmalen stimmen die Fachkräfte teilweise zu bzw. es gibt kein eindeutiges Antwortverhalten (hohe Varianz).

Diese Ergebnisse lassen folgende Interpretationen zu:

- Viele Fachkräfte hatten sich bereits vor dem Projekt *IncluKiT* mit inklusionsbezogenen Themen und Fragestellungen auseinandergesetzt und – beispielsweise im Rahmen ihrer Funktionen (Leitung, Integrationsfachkraft, Sprachförderkraft) – entsprechend fortgebildet. Hierauf weist der Befund hin, dass bereits vor dem Projekt der Erwerb von neuem Wissen und Können bei inklusionsbezogenen Themen berichtet wurde.
- Die Einstellungen zur Inklusion waren grundsätzlich bereits zu Beginn des Projekts überwiegend positiv (vgl. Kapitel III.3.3.4.3), daher waren grundlegende Änderungen nicht zu erwarten; die Teilnahme am Projekt könnte daher eher bei Einzelnen noch einmal zu Einstellungsveränderungen geführt haben.
- Das Projekt *IncluKiT* konnte vielen Fachkräften dennoch neue Aspekte von Inklusion aufzeigen. Hierfür könnte einerseits die vielfältige Themenauswahl und die enge Einbeziehung der Teams bei der Fortbildungsplanung verantwortlich sein (hohe Identifikation mit den Fortbildungsthemen und aktive Teilnahme), andererseits die Tatsache, dass *IncluKiT* explizit teamorientiert ausgelegt war, sodass teambezogene Fragestellungen (z.B. Aufgabenverteilung innerhalb des Teams und Verantwortungsübernahme für die Gestaltung von Inklusion als Teamaufgabe) als neue Aspekte von Inklusion wahrgenommen wurden (hierauf weisen auch die qualitativen Analysen aus Leitungsinterviews und Gruppendiskussionen hin, vgl. Kapitel III.4 und III.6).

Zusätzlich zu den geschlossenen Fragen hatten die Fachkräfte die Möglichkeit, ihre Einschätzungen zu Veränderungen im Rahmen der schriftlichen Befragung zu erläutern (offenes Antwortformat). Diese werden für den Zeitpunkt t_1 nachfolgend berichtet.

Im Hinblick auf die Frage, ob neue praktische Erfahrungen mit Inklusion im Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtung gemacht wurden, beschrieben die Fachkräfte unterschiedliche Erfahrungen, die sie innerhalb der letzten zwei Jahre – also während der Projektzeit von *IncluKiT* – gemacht haben. Vorrangig beziehen sich diese Erfahrungen auf den direkten Umgang mit verschiedenen Behinderungsformen (z.B. Autismus, Down-Syndrom, Sehbehinderung) im Gruppengeschehen ebenso wie im Kontakt mit dem einzelnen Kind. Als weitere zentrale, praktische Erfahrungen zählen das Schaffen von Bewusstsein (z.B. über vorhandene stereotype Denkstrukturen) sowie die Zusammenarbeit mit Familien, insbesondere aus benachteiligten Verhältnissen. Neue praktische Erfahrungen beziehen sich auch auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags, indem Strukturen und Rituale geschaffen sowie Partizipationsmöglichkeiten für Kinder initiiert wurden.

Tabelle 19

Deskriptive Statistiken des Frageblocks B2: Wenn Sie einmal an die letzten ein bis zwei Jahre zurückdenken, stellen Sie bei sich persönlich Veränderungen in Bezug auf Inklusion fest?

Variable	M (SD)
B2_1. Ich habe neue Aspekte von Inklusion kennengelernt. ($N_{t_0} = 182$; $N_{t_1} = 156$)	t_0 : 2.80 (1.21) t_1 : 2.75 (1.16)
B2_2. Ich habe neue praktische Erfahrungen mit Inklusion in meiner Tätigkeit gemacht. ($N_{t_0} = 177$; $N_{t_1} = 148$)	t_0 : 2.41 (1.42) t_1 : 2.02 (1.42)
B2_3. Ich habe mein Wissen zum Thema ‚Inklusion‘ erweitert. ($N_{t_0} = 178$; $N_{t_1} = 143$)	t_0 : 2.24 (1.37) t_1 : 2.43 (1.25)
B2_4. Ich habe neue Kenntnisse zu bestimmten Störungsbildern, Behinderungen, Diagnosen erhalten. ($N_{t_0} = 180$; $N_{t_1} = 148$)	t_0 : 1.90 (1.48) t_1 : 1.64 (1.40)
B2_5. Ich habe meine Einstellung zur Inklusion verändert. ($N_{t_0} = 174$; $N_{t_1} = 143$)	t_0 : 1.40 (1.30) t_1 : 1.34 (1.24)
B2_6. Ich stelle keine Veränderungen fest. ($N_{t_0} = 159$; $N_{t_1} = 139$)	t_0 : 1.42 (1.43) t_1 : 1.60 (1.41)

Anmerkungen. Fünfstufige Ratingskala von 0 = trifft nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft teilweise zu, 3 = trifft eher zu, bis 4 = trifft zu. i = invertiertes Item. M = Arithmetisches Mittel. SD = Standardabweichung.

Bei der Frage nach der Wissenserweiterung benannten die Fachkräfte inhaltliche Aspekte, die im Kontext der *InkluKiT*-Fortbildungen standen. Der Aspekt Diskriminierung vs. Vorurteilsbewusstsein wurde von den Fachkräften am häufigsten genannt. Aber auch die Vielfalt von und die Zusammenarbeit mit Familien, Partizipation sowie allgemeines fachspezifisches Wissen im Hinblick auf unterschiedliche Behinderungsformen wurden genannt.

Die Zugänge zu neuem, inklusionsbezogenem Wissen erfolgte nach Auskünften der Fachkräfte neben den *InkluKiT*-Fortbildungen, welche am häufigsten genannt wurden, auch durch praktische Erfahrungen, den Alltagsbezug, durch die Kommunikation und den Austausch im Team sowie durch weitere Zugänge außerhalb der Einrichtung (genannt wurden hier Ausbildung oder Studium).

Insgesamt weisen die offenen Antworten damit ebenfalls darauf hin, dass die Wissenszuwächse in den Teams vielfältig waren, auf der individuellen Ebene der Fachkräfte unterschiedlich wahrgenommen wurden und dabei Anschluss an die pädagogische Praxis in den Einrichtungen gefunden haben. Im Rahmen der Inhouse-Fortbildungen konnten schon allein aufgrund des begrenzten Zeitraums und des Umfangs keine weitreichenden Wissenszuwächse erwartet werden, wie dies etwa im Rahmen eines einschlägigen Studiums oder einer längerfristigen Weiterbildung möglich ist. Sie konnten aber, und darauf weisen diese Ergebnisse hin, fachliche Impulse in die ganzen Teams bringen und dazu beitragen, dass darüber der Austausch im Team über Inklusion befördert wurde.

3.3.4.3 Inklusionsbezogene Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis (t_0)

Der derzeitige konkrete Umgang mit dem Thema Inklusion hinsichtlich inklusionsbezogener Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis wurde anhand von vier Skalen, welche sich auf die Umsetzung inklusiver Kompetenzen innerhalb verschiedener Handlungsfelder orientieren, erhoben (Tabelle 20).

Die Reliabilitäten der Subskalen können für alle Subskalen sowie auch für die Gesamtskala mit Cronbachs Alpha Werten von über $\alpha > .80$ bzw. $\alpha > .90$ zu beiden Messzeitpunkten als *gut* bis *exzellent* bewertet werden. Daher werden aus Gründen der besseren Übersicht lediglich die Ergebnisse der Subskalen bzw. der vier Handlungsfelder inklusions-

bezogener Kompetenzen (ermittelt über den Durchschnittswert der Einzelitems) sowie die Werte der Gesamtskala zu beiden Zeitpunkten berichtet. Die Beantwortung der Fragen war auf einer 5-stufigen Ratingskala mit verbalen und numerischen Markern von 0 (*trifft nicht zu*) bis 4 (*trifft zu*) möglich.

Die Mittelwerte rangieren zum Zeitpunkt t_0 überwiegend leicht über bzw. ungefähr auf Höhe der mittleren Merkmalsausprägungen (=2), mit $M=1.55$ (*Vernetzung und Kooperation*) etwas darunter und mit $M=2.70$ (*Pädagogische Arbeit mit Kindern*) etwas darüber. Zum zweiten Messzeitpunkt t_1 sind die Mittelwerte für alle Subskalen und ebenso bezogen auf die Gesamtskala (leicht) angestiegen (Tabelle 14). Der geringste Anstieg einer Merkmalsausprägung bezog sich auf den Aspekt *Pädagogische Arbeit mit Kindern* ($M_{t_0}=2.70$; $M_{t_1}=2.78$), der höchste Anstieg auf den Aspekt *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation* ($M_{t_0}=2.45$; $M_{t_1}=2.69$).

Tabelle 20

Deskriptive Statistiken und interne Konsistenzen: Frageblock B3 Umgang mit dem Thema Inklusion

Skalename	Itemanzahl	M (SD)	Interne Konsistenzen (α)
Skala 1 Pädagogische Arbeit mit Kindern ($N_{t_0} = 180$; $N_{t_1} = 149$)	6	t_0 : 2.70 (0.81) t_1 : 2.78 (0.85)	t_0 : .89 t_1 : .91
Skala 2 Zusammenarbeit mit Eltern ($N_{t_0} = 175$; $N_{t_1} = 145$)	9	t_0 : 2.46 (0.76) t_1 : 2.58 (0.72)	t_0 : .83 t_1 : .83
Skala 3 Vernetzung und Kooperation ($N_{t_0} = 180$; $N_{t_1} = 147$)	6	t_0 : 1.55 (0.92) t_1 : 1.72 (0.91)	t_0 : .85 t_1 : .85
Skala 4 Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation ($N_{t_0} = 180$; $N_{t_1} = 151$)	10	t_0 : 2.45 (0.79) t_1 : 2.69 (0.79)	t_0 : .90 t_1 : .92
Gesamtskala ^{EM} ($N_{t_0} = 182$; $N_{t_1} = 147$)	31	t_0 : 2.33 (0.66) t_1 : 2.49 (0.66)	t_0 : .94 t_1 : .94

Anmerkungen. M =Mittelwert der Originaldaten. SD =Standardabweichung der Originaldaten. Die Werte der Gesamtskala beruhen zum Zeitpunkt t_0 auf dem nach EM-Algorithmus vollständigen Datensatz mit $N=182$ Fällen.

Zum Prä-/Post-Vergleich wurden T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dabei zeigte sich für die Skala 4 *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation* ein signifikanter Anstieg der Kompetenzen, wie sie von den Fachkräften in der Selbstauskunft berichtet wurden. In der Analyse der einzelnen Items dieses Frageblocks sind jeweils kleine Effekte über die Zeit hinweg zu ermitteln:

- Ich reflektiere die pädagogische Arbeit mit Kindern unter Hinzuziehung von Fachwissen zu Inklusion: $t(326)=-2.47, p=.015$; $M_{t_0}=2.62, M_{t_1}=2.89$; $d=-0.27$.²²
- Ich reflektiere die Zusammenarbeit mit Eltern unter Hinzuziehung von Fachwissen zu Inklusion: $t(323)=-3.12, p=.002$; $M_{t_0}=2.29, M_{t_1}=2.67$; $d=-0.35$.
- Ich reflektiere systematisch meine Haltung zu Inklusion in der Zusammenarbeit im Team: $t(327)=-2.25, p=.025$; $M_{t_0}=2.66, M_{t_1}=2.91$; $d=-0.25$.
- Ich analysiere kindbezogene Beobachtungen regelmäßig in Bezug auf inklusive Aspekte: $t(323)=-2.45, p=.015$; $M_{t_0}=2.41, M_{t_1}=2.70$; $d=-0.27$.
- Ich beachte bei der Entwicklungsdokumentation bewusst Aspekte von Inklusion: $t(320)=-2.40, p=.017$; $M_{t_0}=2.22, M_{t_1}=2.52$; $d=-0.27$.

22 Lesehilfe: Ist der T-Wert negativ, ist auch d negativ, da zur Berechnung des T-Wertes der zweite Mittelwert (t_1) vom ersten Mittelwert (t_0) subtrahiert wird und in dem vorliegenden Fall der zweite Mittelwert höher ist als der erste (Anstieg). Es handelt sich dennoch um einen aufsteigenden Effekt.

Bezogen auf die Werte der Gesamtskala **der inklusionsbezogenen Kompetenzen** über alle vier Handlungsfelder *zeigt sich* ebenfalls ein signifikanter Anstieg. Die Fachkräfte berichten zum Ende der Projektlaufzeit von *InkluKiT* über höhere Kompetenzen im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Kindern, die Zusammenarbeit mit Eltern, die Vernetzung und Kooperation sowie, wie berichtet, hinsichtlich Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation. Die subjektiv erlebte Inklusionskompetenz über alle vier Handlungsfelder hinweg ist im Mittel im Projektverlauf signifikant gestiegen, $t(321)=-2.06$, $p=.040$; $M_{t_0}=2.33$, $M_{t_1}=2.49$; $d=-0.23$. Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei um einen kleinen Effekt (Abbildung 22).

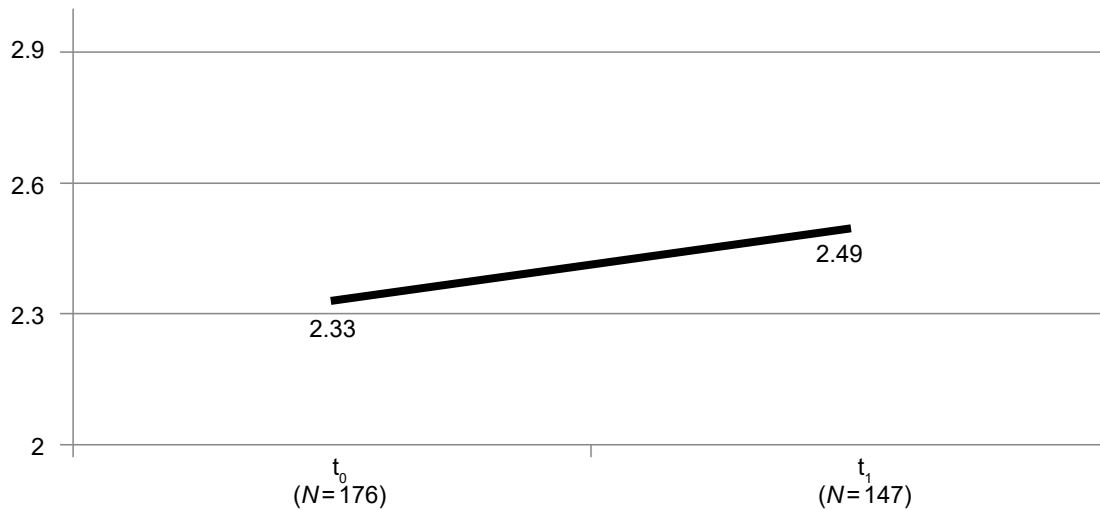


Abbildung 22. Mittelwerte der Frage B3. Wie gehen Sie derzeit mit dem Thema Inklusion konkret um? (t₀ und t₁); 5-stufige Ratingskala mit verbalen und numerischen Markern von 0 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu)

3.3.4.4 Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung von Inklusion in der Einrichtung

Im Rahmen der Erhebungen wurde auch die Zufriedenheit mit der bisherigen Umsetzung von Inklusion in der Einrichtung zu beiden Erhebungszeitpunkten abgefragt. Danach zeigt sich, dass zum Zeitpunkt t₀ bei allen vier Fragen die Werte im mittleren Bereich zwischen 6.31 und 6.90 liegen (Skala von 1 bis 10, aufsteigend). Zum zweiten Messzeitpunkt t₁ sind diese Zufriedenheitswerte bei allen Fragen gestiegen und lagen zwischen 6.85 und 7.33. Der stärkste Anstieg lässt sich bei den Items ‚Umsetzung‘ und ‚Tempo‘ mit einem Mittelwertzuwachs von über $M=0.60$ feststellen, auch die eigene Kompetenzeinschätzung ist im Vergleich zu t₀ noch einmal angestiegen (Tabelle 21).

Tabelle 21

Deskriptive Ergebnisse der Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion

Frage	M (SD)
Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Umsetzung von Inklusion in Ihrer Einrichtung? (N _{t₀} = 180; N _{t₁} = 153; Antwortoption: 1 = gar nicht zufrieden bis 10 = äußerst zufrieden)	t ₀ : 6.66 (1.74) t ₁ : 7.33 (1.78)
Wie schätzen Sie das Tempo ein, in dem sich Ihre Einrichtung zu einer inklusiven Einrichtung weiterentwickelt? (N _{t₀} = 176; N _{t₁} = 153; Antwortoption: 1 = sehr langsam bis 10 = sehr schnell)	t ₀ : 6.31 (1.94) t ₁ : 6.85 (1.84)
Wie bewerten Sie die Veränderungen in Ihrer Einrichtung, die mit der Umsetzung von Inklusion verbunden sind? (N _{t₀} = 175; N _{t₁} = 152; Antwortoption: 1 = sehr schlecht bis 10 = sehr gut)	t ₀ : 6.90 (1.87) t ₁ : 7.19 (1.84)
Wie kompetent fühlen Sie sich persönlich im Hinblick auf inklusives Arbeiten? (N _{t₀} = 178; N _{t₁} = 154; 1 = gar nicht kompetent bis 10 = äußerst kompetent)	t ₀ : 6.53 (1.88) t ₁ : 7.01 (1.70)

Anmerkungen. M=Arithmetisches Mittel. SD=Standardabweichung. Die Beantwortung der Fragen erfolgte auf einer 10-stufigen Rating-skala (von 1 bis 10) mit numerischen und verbalen Markern an den Extremen/Enden (aufsteigend). Die Ergebnisse beruhen auf dem Originaldatensatz.

Zum Prä-/Post-Vergleich wurden T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dabei zeigte sich für die Items ‚Umsetzung‘ und ‚Tempo‘ sowie ‚eigenes Kompetenzgefühl‘ signifikante Effekte mit kleiner Effektstärke (Cohen, 1988):

- Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Umsetzung von Inklusion in Ihrer Einrichtung?²³: $t(329) = -3.80, p = .001; M_{t_0} = 6.65, M_{t_1} = 7.33; d = -0.42$.
- Wie schätzen Sie das Tempo ein, in dem sich Ihre Einrichtung zu einer inklusiven Einrichtung weiterentwickelt?²⁴: $t(325) = -2.51, p = .013; M_{t_0} = 6.32, M_{t_1} = 6.85; d = -0.28$.
- Wie kompetent fühlen Sie sich persönlich im Hinblick auf inklusives Arbeiten?²⁵: $t(328) = -2.37, p = .018; M_{t_0} = 6.55, M_{t_1} = 7.01; d = -0.26$.

Auch wenn bei der Interpretation dieser Ergebnisse darauf hinzuweisen ist, dass sich darin auch eine generelle Zufriedenheit mit dem Projektverlauf abbilden dürfte und daher die Ergebnisse verzerrt sein könnten, weisen die Analysen dennoch insgesamt darauf hin, dass das wesentliche Ziel von *InkluKiT*, die Kindertageseinrichtungen auf ihrem individuellen Weg hin zu einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung zu begleiten, in guter Weise erfüllt zu sein scheint. Die Zufriedenheit mit dem Umgang von Inklusion ist hoch; das Tempo der damit verbundenen Veränderungsprozesse scheint aus der Sicht der Fachkräfte angemessen zu sein. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass die individuellen Wissens- und Kompetenzeinschätzungen zur Inklusion eine große Streuung innerhalb der Teams aufwiesen. Nach diesen Befragungsergebnissen tragen die meisten Fachkräfte diese Veränderungen also mit und haben ein höheres Kompetenzerleben im Hinblick auf Inklusion, auch wenn auf eine nach wie vor große Streuung in den Teams hinzuweisen ist.

3.3.4.5 Bedarf/Wünsche in Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion

Die Fachkräfte wurden weiterhin danach gefragt, welchen Bedarf sie für die Einrichtung sehen, um Inklusion weiter voranzubringen. Tabelle 22 zeigt die Ergebnisse zu beiden Erhebungszeitpunkten.

Zum Zeitpunkt t_0 zeigt sich, dass der Fortbildungsbedarf – sowohl inhouse als auch extern – mit $M = 3.30$ bzw. $M = 3.03$ hoch eingeschätzt wurde. Auch andere Unterstützungsmaßnahmen trägerseits, zusätzliche Heilpädagog*innen und Prozessbegleiter*innen sowie multiprofessionelle Teams wurden gewünscht, um Inklusion in der Einrichtung weiter voranzubringen.

Tabelle 22
Bedarf/Wünsche (t_0)

Unterstützung durch...	Träger	Heilpädagog*innen	Prozessbegleiter*innen	Fortbildungen (inhouse)		Multiprofessionelles Team	Kein Bedarf
				inhouse	extern		
N	170	165	162	173	172	159	85
Mittelwert (SD)	2.71 (1.15)	2.79 (1.14)	2.80 (1.02)	3.30 (0.89)	3.03 (1.05)	2.75 (1.17)	0.92 (1.34)

Anmerkungen. Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu).

23 Antwortformat: Bitte schätzen Sie Ihre Zufriedenheit ein, zwischen 1 = *gar nicht zufrieden* und 10 = *äußerst zufrieden*.

24 Bitte schätzen Sie das Tempo ein zwischen 1 = *sehr langsam* und 10 = *sehr schnell*.

25 Bitte schätzen Sie sich selbst ein zwischen 1 = *gar nicht kompetent* und 10 = *äußerst kompetent*.

Im Vergleich dazu sind zum Zeitpunkt t_1 die Mittelwerte niedriger, d. h. im Durchschnitt ist der Unterstützungsbedarf über die Projektlaufzeit gesunken. Weitere Inhouse-Fortbildungen sowie die Unterstützung durch ein multiprofessionelles Team werden hierbei am meisten gewünscht.

Tabelle 23
Bedarf/Wünsche (t_1)

Unterstützung durch ...	Träger	Heilpädagog*innen	Prozessbegleiter*innen	Fortbildungen (inhouse)		Multiprofessionelles Team	Kein Bedarf
				inhouse	extern		
<i>N</i>	149	147	146	146	147	147	89
Mittelwert (SD)	2.24 (1.23)	2.61 (1.21)	2.23 (1.22)	2.84 (1.01)	2.50 (1.06)	2.67 (1.06)	0.90 (1.16)

Anmerkungen. Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu).

Zum Prä-/Post-Vergleich wurden T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dabei zeigte sich für folgende Items signifikante Effekte mit kleinen bis mittleren Effektstärken (Cohen, 1988):

- Die Projektteilnehmenden wünschten sich zum ersten Messzeitpunkt signifikant häufiger Unterstützung seitens der/des Träger(s), bzw. umgekehrt, im Laufe des Projekts ist der Unterstützungsbedarf durch den Träger signifikant gesunken ist: *Unterstützungsbedarf seitens der/des Träger(s)*, $t(317)=3.49$, $p=.001$; $M_{t_0}=2.71$, $M_{t_1}=2.24$; $d=0.39$.
- Auch der Bedarf nach Unterstützung durch *die Prozessbegleiter*innen*, mit $t(306)=4.43$, $p=.000$; $M_{t_0}=2.80$, $M_{t_1}=2.23$; $d=0.51$ ist signifikant gesunken.
- Gleichfalls signifikante Veränderungen zeigen sich in dem Bedarf nach Inhouse-Fortbildungen, $t(317)=4.38$, $p<.001$; $M_{t_0}=3.30$, $M_{t_1}=2.84$; $d=0.49$ sowie nach externen *Fortbildungen*, $t(317)=4.56$, $p<.001$; $M_{t_0}=3.03$, $M_{t_1}=2.50$; $d=0.51$, auch hier ist der Bedarf im Verlauf des Projektzeitraums signifikant gesunken.

Neben den geschlossenen Fragen gab es die Möglichkeit, Wünsche/Bedarfe als offene Antwortkategorie anzugeben. Zum Zeitpunkt t_0 wurden dabei vor allem Wünsche zu Räumlichkeiten und Materialien genannt (inklusionsgerecht und mit Rückzugsmöglichkeit für Kinder) sowie Weiterbildungsmöglichkeiten, Supervision bzw. Coaching (für das gesamte Team) angegeben. ($n=6$). Zum Zeitpunkt t_1 bezogen sich die Wünsche/Bedarfe auf das Personal (mehr Personal und weniger Fluktuation), kleinere Gruppen, Unterstützung/begleitende Hilfe, z. B. durch fest angestellte Heilpädagog*innen oder Vernetzung mit sonderpädagogischen Einrichtungen sowie weiterhin auf Weiterbildungsmöglichkeiten, Supervision/Coaching auf Teamebene.

3.3.4.6 Schwerpunktthemen (nur t_1)

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Teilnehmenden gefragt, mit welchen Schwerpunktthemen von Inklusion sie sich während des Projektzeitraums von *InkluKiT* auseinandergesetzt haben. Diese Frage schloss dabei sowohl die konkreten Themenschwerpunkte im Fortbildungsprogramm *InkluKiT* (vgl. Kapitel II.5) als auch andere Formen der Auseinandersetzung, beispielsweise in Fallbesprechungen oder im Rahmen von Selbstlernprozessen, ein. Die folgende Abbildung 23 zeigt alle Themenschwerpunkte mit einem Mittelwert von $M>2.30$, das wäre eine mäßige bis intensive Auseinandersetzung ($2 = \text{mäßig}$, $3 = \text{intensiv}$).

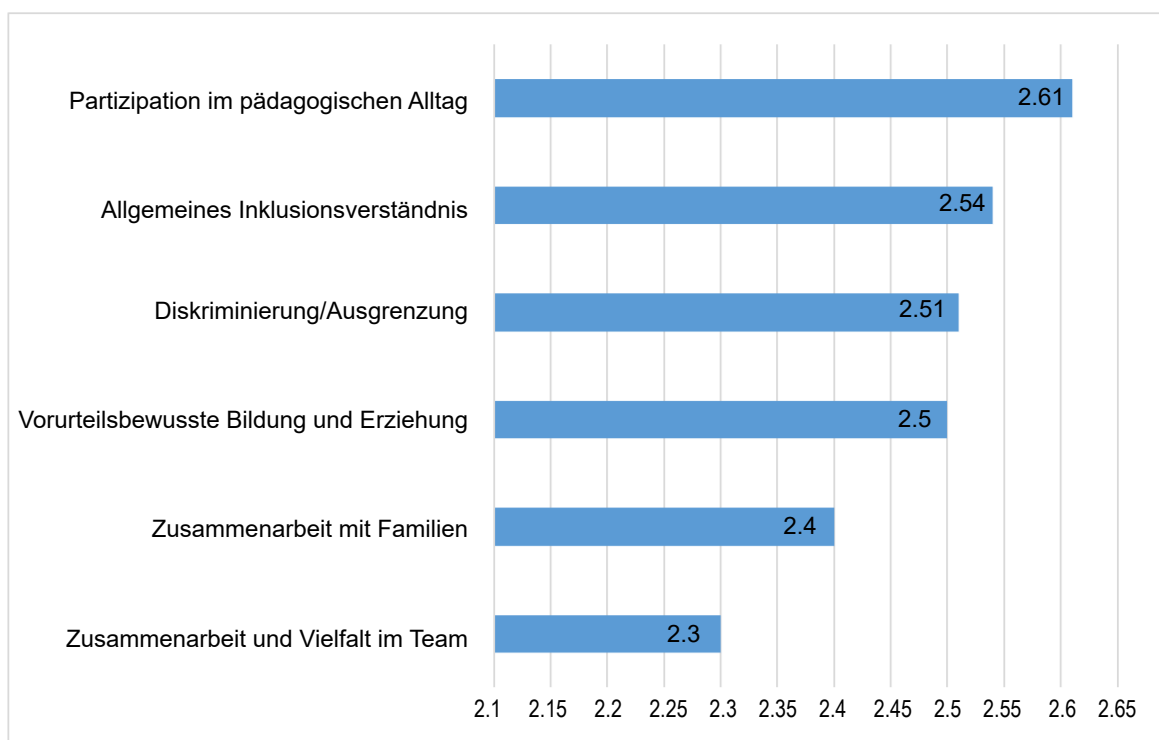


Abbildung 23. Schwerpunktthemen während des Projektzeitraums

Insgesamt lassen sich sechs Schwerpunktthemen herausstellen, mit denen sich die Fachkräfte der zwölf Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen innerhalb des Projektzeitraumes intensiver auseinandergesetzt haben. Es wird deutlich, dass nicht nur das *allgemeine Inklusionsverständnis* ein Schwerpunktthema für die Fachkräfte war, sondern auch die Ebenen der pädagogischen Arbeit mit Kindern (*Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* ($M=2.5$), *Diskriminierung/Ausgrenzung* ($M=2.51$), *Partizipation im pädagogischen Alltag* ($M=2.61$), der Zusammenarbeit mit Familien sowie die *Zusammenarbeit und Vielfalt im Team* genannt wurden.

Weiterhin wurden die Teilnehmenden abschließend gefragt, mit welchen Aspekten von Inklusion sie sich gerne zukünftig, also nach Abschluss des Projekts *InkluKiT* auseinandersetzen wollten. Die folgende Abbildung 24 zeigt die Ergebnisse, ebenfalls für Themen mit einem Mittelwert über $M > 2.30$ ($2 = \text{mäßig}$, $3 = \text{intensiv}$).

Insgesamt zeigt sich, dass sich in den Wünschen eine große inhaltliche Vielfalt widerspiegelt, die wiederum an mehreren Ebenen ansetzt (Kinder, Familien, Teamebene) und auch die persönliche Auseinandersetzung (z. B. *Biografiearbeit und Selbstreflexion*) einschließt. Das große Interesse an zahlreichen inklusionsbezogenen Themenstellungen weist auf zwei Möglichkeiten hin: Einerseits wurde bei vielen Fachkräften über die intensive Auseinandersetzung im *InkluKiT*-Projekt das Interesse für weitere, vertiefende fachliche Impulse und Methoden geweckt – und möglicherweise auch erst über die Fortbildungsthemen und die prozessbegleitende Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Team die genannten Themen als relevant für Inklusion angesehen. Andererseits zeigt die umfangreiche Liste von relevanten Themenstellungen aus der Sicht der Fachkräfte durchaus den Weg auf, der in den Teams zukünftig zu gehen ist. Hieraus leitet sich auch ein entsprechender Bedarf an der inklusionsbezogenen Ausrichtung der weiteren Fortbildungskonzeption in den Einrichtungen ab, um beispielsweise im Rahmen der Konzeptions- oder Fortbildungstage auf diese Themen einzugehen.

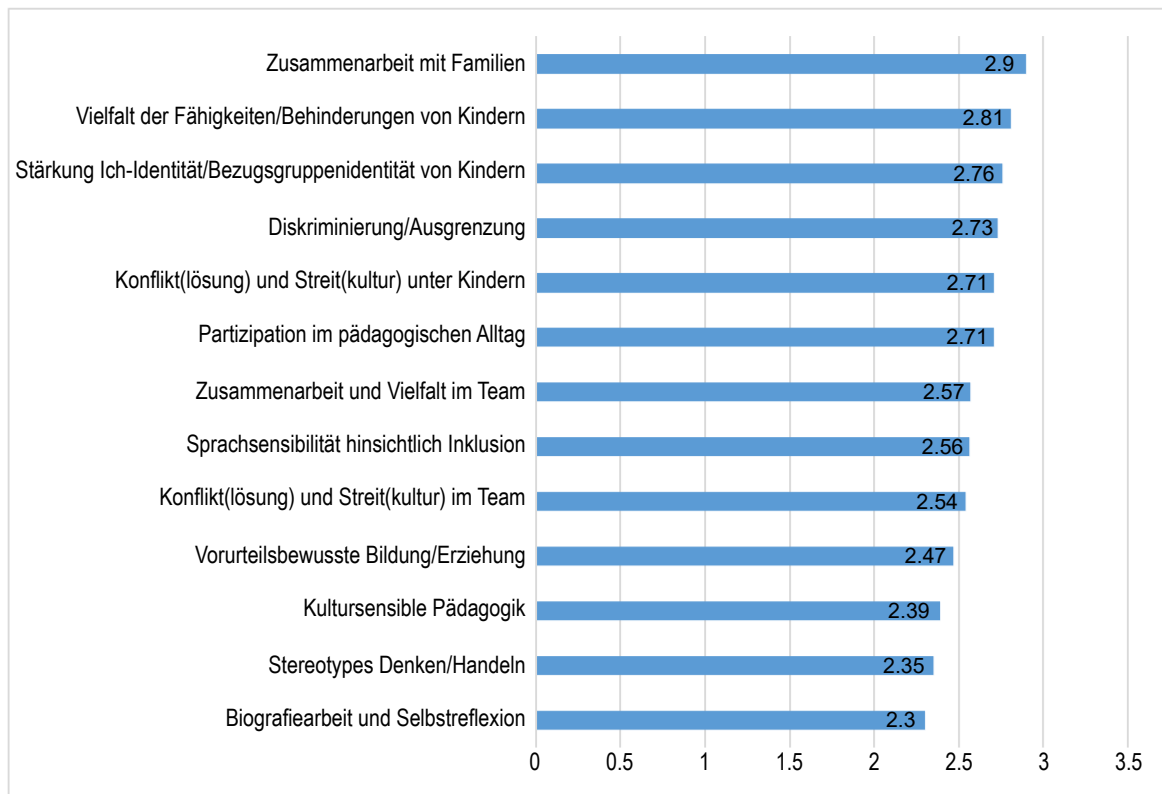


Abbildung 24. Schwerpunktthemen mit denen sich die Teilnehmenden künftig gerne (weiterhin) auseinandersetzen möchten

3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Zur Erfassung der persönlichen Einstellungen zum Thema Inklusion wurde das Instrument *EInk – Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion* (Weltzien & Söhnen, 2019b) entwickelt und eingesetzt. Faktorenanalytisch lassen sich die 15 Items in einer zweifaktoriellen Struktur darstellen, die sich als *pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion* (Subskala 1) und *subjektive Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion* (Subskala 2) fassen lassen. Subskala 1 hat mit $\alpha = .79$ eine akzeptable interne Reliabilität, Subskala 2 hat mit $\alpha = .83$ eine gute Reliabilität. Die Varianzaufklärung liegt bei 46.28%, wobei beide Skalen signifikant miteinander korrelieren.

Hinsichtlich des Antwortverhaltens bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass die Teilnehmenden bereits zu Projektbeginn viele Aspekte von Inklusion eher positiv bewerteten, z. B. waren sie überwiegend der Auffassung, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen sollten, unabhängig davon, ob sie einen besonderen Bedarf haben oder nicht und es eher geringe Befürchtungen gegenüber Inklusion gibt; so waren die Fachkräfte (eher) nicht der Ansicht, dass bei einer inklusiven Pädagogik ‚mehr Probleme als Chancen‘ entstehen. Diese grundlegenden Einstellungen haben sich zum Abschluss des Projekts nicht verändert, das Antwortverhalten bei den allgemeinen Einstellungen zur Inklusion zu t_0 und t_1 ist auf Einzelitemebene sehr ähnlich.

Eine geringe Tendenz, Einstellungen zur Inklusion zu verändern, stellen die Fachkräfte auch selbst fest; sie geben sowohl zum Zeitpunkt t_0 als auch zu t_1 an, die Einstellung zu Inklusion eher nicht geändert zu haben. Dagegen geben sie eindeutig an, neue Aspekte von Inklusion kennengelernt zu haben. Im Hinblick auf das Projekt *InkluKiT* weist dies auf die vielfältige Themenauswahl sowie die enge Einbeziehung der Teams bei der Fortbildungsplanung als Gelingensfaktoren hin. Die konkreten Angaben zu neuen Themen und Inhalten, mit denen

sich die Fachkräfte auseinandersetzen, weist darauf hin, dass diese Themen Anschluss an die pädagogische Praxis in den Einrichtungen gefunden haben.

Allerdings ist auch zu konstatieren, dass die selbst wahrgenommenen Wissenszuwächse im Projektzeitraum eher im mittleren Bereich eingeschätzt wurden, dies war aufgrund des begrenzten Zeitraums und Umfangs der Fortbildungen zu erwarten; vielfältige, sehr konkrete Wünsche nach weiteren Schwerpunktthemen im Kontext von Vielfalt und Inklusion zeigen, dass das Interesse, sich auch weiterhin mit diesen Themen auf der Teamebene auseinanderzusetzen, sehr groß ist.

Im Rahmen der Prä-/Post-Erhebungen (t_0/t_1) wurden auch Kompetenzeinschätzungen zu vier zentralen pädagogischen Handlungsfeldern *Pädagogische Arbeit mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Kooperation* sowie *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation* von den Fachkräften (Selbstauskünfte) eingeholt. Dabei zeigt sich ein signifikanter Anstieg der subjektiv erlebten Inklusionskompetenz über alle vier Handlungsfelder. Auch wurde für das Handlungsfeld *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation* das Kompetenzniveau zum Ende des Projekts signifikant höher eingeschätzt.

Diese Ergebnisse korrespondieren mit der hohen Zufriedenheit, die die Fachkräfte mit der Umsetzung von Inklusion in der Einrichtung angeben. Dabei sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt t_1 diese Zufriedenheitswerte noch einmal gestiegen. Die höchsten Zuwächse lassen sich hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung und des Tempos der Veränderungen verzeichnen. Auch die eigene Kompetenzeinschätzung hinsichtlich Inklusion ist im Vergleich zu t_0 noch einmal angestiegen.

Hinsichtlich der Wünsche und Bedarfe für zukünftige Unterstützungsmaßnahmen zur Begleitung der inklusiv ausgerichteten Prozesse in den Einrichtungen zeigt die Befragung zum Zeitpunkt t_1 , dass der Unterstützungsbedarf aus Sicht der Fachkräfte über die Projektlaufzeit gesunken ist, wenngleich auch weitere Fortbildungen, insbesondere als Inhouse-Formate, gewünscht werden.

Diese Ergebnisse lassen insgesamt den Schluss zu, dass – aus Sicht der Fachkräfte im Prä-/Post-Vergleich – ein wesentliches Ziel von *InkluKiT* erreicht worden ist: Die Kindertageseinrichtungen wurden auf ihrem individuellen Weg hin zu einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung begleitet; dadurch stellen die Teams konkrete Veränderungen fest, die sie positiv bewerten. Natürlich ist dabei auch auf mögliche Verzerrungen im Antwortverhalten hinzuweisen, weil die Zufriedenheit mit den *InkluKiT*-Fortbildungen insgesamt sehr hoch war. Ob die Kompetenzen im pädagogischen Alltag tatsächlich gestiegen sind, müsste durch externe Qualitätsfeststellungen gezeigt werden.

Das Ziel des Projekts, in den Teams durch ein individuelles, teambezogenes und handlungsorientiertes Fortbildungsprogramm Veränderungsprozesse anzustoßen bzw. zu unterstützen, weiteres Interesse an inklusionsbezogenen Themenstellungen anzuregen und dabei keine Überforderungs- oder Abwehrreaktionen in den Teams auszulösen, ist dennoch als Erfolg zu bewerten. Die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und Strukturbedingungen in den Einrichtungen und die große Heterogenität innerhalb der Teams im Hinblick auf Erfahrungs- und Kompetenzbestände scheinen durch das prozessorientierte und partizipativ angelegte Fortbildungsprogramm *InkluKiT* gut aufgenommen worden zu sein. Die Konzeption des Programms und die konkrete Umsetzung scheinen aus der Sicht der Fachkräfte überwiegend passgenau gewesen zu sein (vgl. hierzu auch Kapitel III.2 sowie Kapitel IV.2).

4 Implizite Orientierungen zu Vielfalt und Inklusion²⁶

Christina Bücklein & Sabrina Döther

4.1 Hintergrund und Zielsetzung

Wie bereits im Kapitel zur empirischen Erfassung des Stands inkludierender Praxis in den Einrichtungen (siehe Kapitel II.1) deutlich wurde, ist es notwendig, im Rahmen der (Organisations-)Entwicklung hin zu einer inklusiven pädagogischen Alltagspraxis die eigenen handlungsleitenden Werte und Einstellungen zu beleuchten. Auf diese handlungsleitenden Werte, das Erfahrungswissen der Fachkräfte und die professionelle Haltung stützt sich die pädagogische Praxis, in der allen Kindern bestmögliche Entwicklungschancen geboten werden soll. Da die Entwicklung einer Einrichtung, auch unter dem Aspekt der Weiterentwicklung inkludierender Alltagspraxis, eng mit der Personalentwicklung sowie der Entwicklung von Netzwerken in Verbindung steht (Werding & Schinnenburg, 2016), wird vor allem der Leitung von Kindertageseinrichtungen eine hohe Verantwortung zugeschrieben. Im Sinne der Personalentwicklung sind die Leitungen dafür verantwortlich, Visionen und Ziele aufzuzeigen sowie durch entsprechende Maßnahmen deren Erreichen anzuregen (Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten, 2018a). Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung wird den teilnehmenden Teams, insbesondere den Leitungen bzw. den erweiterten Leitungsteams, im Rahmen von Gruppendiskussionen die Möglichkeit geboten, einen Blick auf den eigenen handlungsleitenden Rahmen zu werfen.

4.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden zu zwei Zeitpunkten Gruppendiskussionen mit Leitungskräften (bzw. erweiterten Leitungsteams) durchgeführt (vgl. Abbildung 4). Im Fokus der rekonstruktiv angelegten Methode standen folgende Fragen:

- Welche Orientierungs- und Einstellungsmuster lassen sich rekonstruieren?
- Wie wird im Team/in der Einrichtung mit (unterschiedlichen) Orientierungen, Voreinstellungen und Haltungen umgegangen?
- Wie zeigt sich im konkreten ‚Verhandeln‘, also im Diskurs mit anderen Professionellen, der Umgang mit Vielfalt und Diversität?

Gruppendiskussion zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_0)

Als Impuls für die Gruppendiskussion zum ersten Erhebungszeitpunkt wurde eine Fallvignette entwickelt, bei der frühpädagogische Fachkräfte im Rahmen einer Teamsitzung einer Kindertageseinrichtung kontrovers diskutieren. Im Zentrum der Diskussion stand der Austausch über einen fünfjährigen Jungen aus einem anderen Sprach- und Kulturraum (‚Sammy‘), der vier Wochen zuvor in der Einrichtung aufgenommen wurde und dessen Verhalten ebenso wie die Zusammenarbeit mit der Familie durch einige Fachkräfte als herausfordernd beschrieben wird (siehe Abbildung 25).

26 Teile dieses Kapitels sind eine gekürzte Fassung des Artikels von Bücklein & Weltzien (2019).

Protokoll aus einer Teamsitzung einer viergruppigen Einrichtung. Zu Wort kommen fünf Fachkräfte:

- 1: „Seit vier Wochen besucht Sammy [ein fünfjähriger Junge aus einem anderen Kultur- und Sprachraum] nun unsere Einrichtung; die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet sich schwierig. Obwohl wir immer wieder angeboten haben, einen Dolmetscher für die Elterngespräche dazu zu holen und auch die wichtigsten Informationen schon haben übersetzen lassen und den Eltern gleich zu Beginn mitgegeben haben, kommen wir nicht an sie heran.“
- 2: „Also ich finde sie auch ganz schön fordernd. Sie haben sich mal beschwert, dass wir ihrem Sohn zu wenig Deutsch beibringen. Dabei können sie ja selbst kaum Deutsch.“
- 1: „Ich weiß nicht; ich habe eher das Gefühl, dass sie uns ausweichen; sie schauen einen kaum richtig an.“
- 3: „Also, ich mache mir große Sorgen um den Jungen; ich kann überhaupt nicht einschätzen, was in ihm vorgeht: Ist er ängstlich oder schüchtern oder ist ihm das alles viel zu viel hier?“
- 4: „Ich finde es unheimlich schwer, ihm unsere Regeln beizubringen. Da nützen kein ‚Bitte‘ und keine Konsequenzen, er hört einfach nicht und macht, was er will. Wie soll ich denn damit umgehen?“
- 5: „Ich möchte jetzt mal etwas zu seinem Verhalten den anderen Kindern gegenüber sagen. Das ist total unberechenbar. Manchmal spielt er eigentlich ganz schön mit anderen Kindern. Vor allem draußen scheint es ihm gut zu gehen. Aber manchmal zieht er sich auch total zurück und wirkt abwesend. Und letztens hat er ein anderes Kind wohl auch geschlagen.“
- 3: „Also, ich habe das Gefühl, er wird nicht lange bei uns bleiben. Wir möchten ja helfen, aber es darf uns auch nicht überfordern.“

Abbildung 25. Fallvignette als Impuls für die Gruppendiskussion

Im Anschluss wurden die Teilnehmer*innen mit folgender Gesprächsaufforderung um eine Weiterführung der Diskussion gebeten:

- Stellen Sie sich bitte vor, dies wäre eine Diskussion in Ihrer Einrichtung und Sie wären (in Ihrer jetzigen Funktion) Teil dieses Teams oder in Leitungsverantwortung.
- Bringen Sie sich bitte aktiv in diese Diskussion ein oder setzen Sie sie hier am Tisch fort.
- Sie können dabei sowohl über das Kind und seine Familie ‚laut‘ nachdenken oder auch über das Teamgespräch an sich und seinen Verlauf. Sprechen Sie dabei ruhig die ‚Koleginnen/Kollegen‘ (1–5), die hier gerade diskutieren, direkt an.
- Entwickeln Sie gerne auch Möglichkeiten, Herangehensweisen und Perspektiven – sowohl für Kind und Familie als auch für Ihr Team/Ihre Einrichtung.

Ging es mit dieser Gesprächsaufforderung zunächst darum, die Diskussionsteilnehmer*innen in einen selbstläufigen Diskurs zu bringen (‚wie in einer Teamsitzung‘), in dem die Moderatorinnen sich weitestgehend zurückhielten, wurden im weiteren Verlauf ergänzende Diskussionsaufforderungen gegeben. Im Gegensatz zu grundsätzlich eher narrativ angelegten Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2014, S. 105ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 101ff.), haben die im Projekt *InklukiT* durchgeführten Diskussionen dabei einen explizit reflexionsanregenden Charakter.

- Wie gehen Sie als Expert*innen mit unterschiedlichen Einstellungen/Praxen innerhalb des Teams um?
- Was empfehlen Sie als ‚erweitertes Leitungsteam‘ diesem Team (Fallvignette) im Umgang mit solchen oder ähnlichen Situationen?
- Wenn Sie nun die bisherige Diskussion hier am Tisch einmal reflektieren: Gibt es Parallelen zu Diskussionen, die Sie schon einmal in Ihrem Team erlebt haben? Kommen Ihnen Argumente, Widerstände, Befürchtungen, Haltungen bekannt vor? Welche? Können Sie konkrete Beispiele benennen?
- Gibt es etwas, das Sie aus der Diskussion heute für Ihr Team mitnehmen?

Die Analyse der Gruppendiskussion (t_0) erfolgte rekonstruktiv mit dem Integrativen Basisverfahren nach Kruse (2015). Ziel dieser Analysen war es, typische Muster und Strukturen

im Hinblick auf den Forschungsgegenstand zu rekonstruieren. Damit sollte ein vertiefter Einblick in die Bandbreite der Einstellungen und Orientierungen von Einrichtungsteams – aus der Perspektive der Leitung – zu Inklusion ermöglicht werden. Das Basisverfahren versteht sich als ‚integrativ‘, da es verschiedene forschungsgegenständliche und methodische Analyseheuristiken integriert (ebd., S. 465). Über die Analyse der Art und Weise der Versprachlichung wird rekonstruiert, wie sich sozialer Sinn in der Verwendung sprachlicher Mittel ausdrückt. Diese Analyse umfasst eine Beschreibung dessen, WAS gesagt wird, in Verbindung mit der Ebene, WIE dies gesagt wird. Auf der Basis einer umfassenden mikrosprachlichen Analyse erfolgt die zunehmend verdichtete Entwicklung möglicher Lesarten, bei der sich immer deutlicher Muster der Versprachlichung abbilden lassen. Muster auf der WAS-Ebene werden hierbei als Konzepte bezeichnet, Muster auf der WIE-Ebene werden als Thematisierungsregeln verstanden. Aus der zunehmenden Bündelung von Konzepten und ihren Thematisierungsregeln lassen sich zentrale Motive herausarbeiten. Kriterium für die Gültigkeit eines zentralen Motivs ist das Auftreten in dichten Passagen und die Konsistenz über unterschiedliche Passagen hinweg (ebd., S. 553). Um dem Gebot der intersubjektiven Überprüfbarkeit und Transparenz gerecht zu werden, erfolgt die Darstellung der Interpretationen in „strenger Rückbindung an die Daten“ (ebd., S. 388), indem Zitate aus den Transkripten die Rekonstruktionen der typischen Muster ankern.

Gruppendiskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t₁)

Im Zentrum der Gruppendiskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt lag der Fokus noch stärker auf dem Thema *Leitungshandeln*. Hierbei sollte der Blick auf die Entwicklung und Bearbeitung pädagogischer Haltung und Einstellungen im Team gerichtet werden. Dabei wurde, ausgehend von den Befunden der Ersterhebung, diskutiert, welche Handlungsspielräume die Leitungen in ihrer Position sehen.

Zum Einstieg wurden die teilnehmenden Leitungen gebeten, ihren persönlichen Anspruch an ihre Einrichtung bzw. ihr Team in Bezug auf die eigene Handlungspraxis im Bereich Inklusion zu beschreiben. Es sollte dabei thematisiert werden, welche Erwartungen im Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt, den Umgang mit Diskriminierung und Ausgrenzung sowie im Bereich Partizipation an die Teams gestellt werden. Anschließend wurden die *zentralen Motive*, die aus den Befunden der Ersterhebung herausgearbeitet wurden, als Impulse in die Diskussion gegeben. Im Verlauf wurden die Themen *Widersprüche einer Inklusionskultur; Gemeinsames Tragen vs. Abgeben von Aufgaben und Herausforderungen; Realisierungschancen von Inklusion* und *Weitere Schritte auf dem Weg* gemeinsam mit den Teilnehmenden diskutiert. Im Gegensatz zur Ersterhebung wurde in der Gruppendiskussion zum Zeitpunkt t₁ nicht mit einer Fallvignette gearbeitet, um dem Wunsch nach mehr (teamübergreifendem) Austausch und Diskussion entgegenzukommen.

Da zum zweiten Erhebungszeitpunkt Themenblöcke diskutiert wurden, die aus der Ersterhebung (t₀) abgeleitet wurden, erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussion (t₁) inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018). Die vorgelegten Motive wurden insofern als deduktiv abgeleitete Hauptkategorien behandelt. Innerhalb der Hauptkategorien wurden in einem zweiten Schritt Subkategorien gebildet (induktive Kategorienbildung). Die Auswertung der kodierten Textbestandteile erfolgte kategorienbasiert im Hinblick auf die gestellten Forschungsfragen. Die Durchführung der beschriebenen Analyse erfolgte mithilfe der Analysesoftware MAX-QDA. Die Software ermöglicht eine strukturierte Umsetzung der beschriebenen Prozesse und trägt somit zur besseren Übersicht über den Forschungsprozess bei (Kuckartz, 2018).

4.3 Anwendung im Projekt

4.3.1 Stichprobe

Im Rahmen der Ersterhebungen wurden im Juni 2018 drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Zu diesen Gruppendiskussionen wurden pro teilnehmender Kindertageseinrichtung jeweils zwei bis drei Vertreter*innen des Teams im Sinne eines ‚erweiterten Leitungsteams‘ eingeladen (Leitung, stellvertretende Leitung; Beauftragte für das Projekt *IncluKiT* oder Beauftragte für das Thema Inklusion in der Einrichtung). Die Gruppendiskussionen wurden von den wissenschaftlichen Projektmitarbeiter*innen geführt und hatten eine Länge von ein- bis eineinhalb Stunden. Zum Zeitpunkt t_0 wurden in Baden-Württemberg zwei Gruppendiskussionen mit Vertreter*innen aus jeweils drei Teams geführt (mit jeweils $n=7$), in Nordrhein-Westfalen wurde eine Gruppendiskussion mit Vertreter*innen aus fünf Teams geführt ($n=10$). Die Zusammensetzung der Teambesetzungen wurde von den Einrichtungen selbst bestimmt; in den meisten Fällen waren die Leitung sowie die stellvertretende Leitung und/oder die Inklusionsbeauftragte beteiligt.

Im Rahmen der Abschlusserhebung mussten teilweise aufgrund der Corona-Pandemie alternative Wege zu den vor Ort stattfindenden Gruppendiskussionen gefunden werden. Da im Sinne der Projektlogik die Gruppendiskussion erhalten bleiben sollten, wurde diese in Baden-Württemberg auf ein Online-Format übertragen. Wegen der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie war es nicht möglich, dass alle zwölf Teams teilnehmen konnten. In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen wurden daher jeweils eine Gruppendiskussion mit Vertreter*innen aus drei Teams geführt (mit jeweils $n=3$). Die Gruppendiskussionen wurden von den wissenschaftlichen Projektmitarbeiter*innen geführt und hatten eine Länge von ca. einer Stunde.

4.3.2 Ergebnisse

4.3.2.1 Ergebnisse der Gruppendiskussionen t_0

In der rekonstruktiv angelegten Feinanalyse der Gruppendiskussionen nach Kruse (2015) zum ersten Erhebungszeitpunkt konnten fünf zentrale Motive herausgearbeitet werden:

- 1) Routinierte Fallbesprechung
- 2) Überprüfung des fachlichen Anspruchs an den eigenen Erfahrungen
- 3) Widersprüche einer Inklusionskultur
- 4) Verwirklichung vs. Grenzen – Argumentationslinien zu Inklusion
- 5) Umgang mit Unsicherheiten

Im Folgenden werden diese zentralen Motive anhand von Diskursauszügen erläutert.²⁷

Zentrales Motiv 1: Routinierte Fallbesprechung

In den drei Gruppendiskussionen liegt der Fokus zunächst auf der Bearbeitung des ‚Falls‘ des fünfjährigen ‚Sammy‘ und der Zusammenarbeit mit seinen Eltern. Die Diskussionsteilnehmer*innen zeigen sich hier als routiniert in der Durchführung von Fallbesprechungen. Die Eingangspassagen scheinen einem verinnerlichten ‚Routine-Ablauf‘ von Fallbesprechungen auf Teamebene zu folgen. Nach wenigen Minuten erfolgt eine konsensuale Abgrenzung und mehr oder weniger explizite Gegenpositionierung zu der Teambesprechung, wie sie in der Fallvignette (vgl. Kapitel III.4.2) beschrieben wird.

²⁷ Vgl. ausführlich auch Bücklein & Weltzien (2019).

- B: u:::nd dann auch also nach vier wochen auch sehr schnell dieser punkt also uns darf es aber auch nicht überfordern- also ich finds sehr schwierig mich darauf einzulassen (GD2, Z. 102ff.)
- C: und dann auch dieser letzte satz wir möchten ja helfen aber es darf uns nicht über[forden also das finde ich total]
- D: [ja ((lacht)) voll daneben]
- C: ich finde jetzt alles was geschildert wird nicht groß auffällig [also]
- D: [nö] ((lacht)) (GD1, Z. 221ff.)
- J: ham dem schon so nen [kleinen stempel aufgedrückt]
- G: [viel meinung wenig Ahnung]
- D: [find ich auch (-) genau (GD3, Z. 484ff.)]

Die diskutierenden Fachkräfte stellen an dieser Stelle das Verhalten der Fachkraft in der Vignette – die bereits nach kurzer Zeit schon ein festes Bild über das Kind entworfen und es damit stigmatisiert zu haben scheint – in einen negativen Horizont. Gleichzeitig wird dem Team vorgeworfen, nicht über ausreichendes Wissen zu verfügen und damit nicht fachlich fundiert und in der Konsequenz unprofessionell zu handeln. Die Teilnehmenden grenzen sich vom Team in der Vignette ab und konstruieren sich auf diese Weise als fachlicher, reflektierter und inklusiver denkend. Über die Abgrenzung zum Fall erfolgt also zunächst eine eigene (Gegen-)Positionierung, die im späteren Diskursverlauf jedoch auf unterschiedliche Weise wieder aufgebrochen wird.

Der Beginn der Diskussion ist im weiteren Verlauf durch den Versuch geprägt, sich in das Kind und die Eltern hineinzusetzen und deren Perspektiven nachzuvollziehen. So wird betont, dass vier Wochen nicht ausreichend seien, um eine tragfähige und belastbare Beziehung aufzubauen. Ohne weiteren Klärungsbedarf besteht Einigkeit darin, dass es zunächst darum gehen müsse, eine Beziehung zu den Eltern aufzubauen:

- B: ich glaube, da muss erstmal ne beziehung überhaupt zu den eltern aufgebaut werden und das braucht halt zeit das man da vertrauen aufbauen kann (GD1, Z. 126ff.)

Das Verhalten des Kindes wird als nachvollziehbar und (noch) nicht auffällig eingeordnet:

- A: wenn ich mich in den jungen reinversetze dann stelle ich mir das so vor ich kann die sprache nicht (1) dann ziehe (1) ich mich vielleicht auch mal zurück und wirke vielleicht für die anderen abwesend (1) und wenn ich mich nicht sprachlich ausdrücken kann und mich ärgert was dann schlag ich dann auch mal zu (GD2, Z. 80ff.)
- E: ich finde aber selbst ein kind wo aus deutschland kommt würde bestimmt da so auch reagieren also ohne die Sprachkenntnisse die er gar nicht hat. also ich glaub jedes normale kind sag ich jetzt mal würde auch so reagieren dass es mal irgendwelche am anfang schlägt (GD1; Z. 264ff.)

Ein Vergleich der Gruppendiskussionen zeigt hier allerdings Unterschiede. Während Fachkraft A versucht, sich in das Empfinden von Sammy hineinzusetzen und dabei auch durchgängig aus der ‚Ich-Perspektive‘ beschreibt, nimmt Fachkraft E Bezug auf Merkmale („Kind aus Deutschland/nicht aus Deutschland“, „Kind ohne Sprachkenntnisse“ und „normale“ – und implizit damit auch „nicht normale“ – Kinder). In der Auseinandersetzung mit einem Fall („Sammy“) wird ein Verständnis von Inklusion expliziert, das auf der Basis von Vielfaltsdimensionen der Kinder aufbaut. Mit diesen Vielfaltsdimensionen werden zugleich bestimmte Erwartungen verbunden.

Im Konsens werden die Wichtigkeit von Eingewöhnung und Beziehungsaufbau zu Kind und Familie abgearbeitet. Ebenso besteht weitgehende Einigkeit über die Notwendigkeit einer Perspektivübernahme und eines ressourcenorientierten Blickes. Die Formulierung ‚man‘

weist dabei auf eine bekannte Formel eines allgemeingültigen normativen Anspruchs für das pädagogische Handlungsfeld hin.

B: man soll nicht mit negativen sachen auf die eltern gleich zukommen sondern erstmal gucken wo kann ich jetzt was positives zu dem kind sagen dass es fröhlich ist kommt jeden tag rein und es spielt es hat spaß (...) und sieht auch was sind die stärken schon dass man nicht mehr auf dieses negative und nachteilige fokussiert ist (GD1, Z. 138ff.)

In diesem Zusammenhang erfolgt auch eine Distanzierung von vorschnellen Deutungen und Zuschreibungen:

G: was aber natürlich schon schade ist letztendlich wenn man das liest dass nach vier wochen ein kind schon relativ eingekastelt ist in ein bestimmtes verhalten (...) die ganze familie hat meiner meinung nach schon so ein bisschen den stempel das könnte sehr schwierig werden (GD2, Z. 157ff.)

Auffallend ist die Ablehnung des „Stempels“ mit einer zeitlichen Dimension („nach vier wochen“), offen bleibt allerdings, ob damit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass lediglich die Zeit zu kurz ist, um ein Urteil treffen zu können oder ob solche ‚Stempel‘ generell als unprofessionell abgelehnt werden.

Als besonders hilfreich wird „ein Blick von außen“, etwa in Form von Fortbildungen (GD1, Z. 136) oder Supervision (GD2, Z. 316) oder auch durch Beobachtungs- und Analyseinstrumente erlebt, um der Gefahr vorschneller Deutungen zu begegnen und in einen differenzierten Austausch zu finden. Über solche – bei den Diskussionsteilnehmer*innen bekannten – Beobachtungs- und Analyseverfahren wird eine Abgrenzung zwischen „Behauptungen“ und Professionalität expliziert:

G: also es ist mir auch zu unkonkret also wenn man über das kind sprechen möchte dann bräuchte man vielleicht mal ne konkrete beobachtung die man aufschreibt was tut das [Kind – C.B.] genau und dann könnte man gucken (2) vielleicht mit dem analysebogen oder so aber das sind ja einfach so behauptungen (GD1, Z. 238–244)

Unmittelbar über die Beobachtungs- und Analyseverfahren kommt auch die eigene (fachliche) Rolle in den Blick:

B: da steht ja auch nicht was haben sie selber beigetragen das kind in die gruppe zu integrieren und da einzufügen damit es irgendwie teil sein kann. Da steht überhaupt nicht welche bemühungen sind denn bisher auch gelaufen und wer hat sich da zeit genommen (GD1, Z. 245ff.)

Das Verhalten des Kindes wird jedoch nur wenig thematisiert; vielmehr scheint es Aufgabe der Fachkräfte zu sein, dafür zu sorgen, dass neue Kinder zu einem Teil der Gruppe werden, indem sie ‚eingefügt‘ und ‚integriert‘ werden. Es erhält damit in der Diskussion einen objektähnlichen Status. Es ist eine ‚Integrationsleistung‘ durch die Fachkräfte zu erbringen. Die Gruppe der anderen Kinder wird gegenüber ‚Sammy‘ als homogene Menge beschrieben, der Junge muss dieser Homogenität angenähert werden, auch wenn dies als schwierige Aufgabe konturiert wird, für deren Lösung keine genaue Vorstellung besteht („damit es irgendwie teil sein kann“, GD1, Z. 245ff.).

Zusammenfassend folgt das Muster einer routinierten Fallbesprechung. Themen und Ablauf sind in den Gruppendiskussionen sehr ähnlich, auch wenn bereits erste Unterschiede im Hinblick auf kulturbezogene Bilder, individuelle Heterogenitätsmerkmale, Gruppenprozesse und Teilhabe zu differenzieren sind. Diese treten im Laufe der Diskussionen, sobald der

„Fall Sammy“ verlassen und auf die eigene Praxis Bezug genommen wird, immer deutlicher hervor.

Zentrales Motiv 2: Überprüfung des fachlichen Anspruchs an eigenen Erfahrungen

Während zu Beginn der Diskussionen zunächst über die Abgrenzung zum Fall und über das geteilte Wissen um Themen und Ablauf einer Fallbesprechung ein weitgehender Konsens hergestellt wird, brechen diese demonstrativen Gegenpositionierungen, beispielsweise zur im Fall dargestellten Überforderungssituation des Teams, zunehmend auf. Dabei werden mehr und mehr selbst erlebte Situationen geschildert, die mit dem Gefühl, überfordert gewesen zu sein, verbunden sind:

B: wir sind ja alle so locker hier aber wir haben auch so ein kind bei uns in der gruppe wir hatten den jetzt auch bei unserer fortbildung als thema weil der aber mittlerweile ein halbes jahr da ist und wir auch ganz große schwierigkeiten haben ihn in die gruppe zu integrieren weil der auch gar keine regeln hat und gerade bei den umfragebogen die wir eben jetzt bearbeitet haben erscheint dieses kind auch des öfteren darauf dass wir es total merken ob dieses kind da ist oder nicht und wir haben auch ein anderes gruppengefüge sobald der da ist mischt der uns die gruppe auf ähm und es ist schon auch ne wahnsinnige belastung für die erzieherinnen das muss man auch einfach ganz klar sagen wenn man so ein kind hat (GD1, Z. 333ff.)

Auf der Meta-Ebene („wir sind ja alle so locker hier, aber“) erfolgt ein expliziter Bruch zum bisherigen Konsens. Dies wird verknüpft mit einer selbstkritischen Überprüfung der Diskrepanzen zwischen normativem Anspruch und Handlungspraxis in komplexen Alltagssituationen. Es wird deutlich gemacht, dass man solche Situationen wie im Fall „Sammy“ eben doch schon selbst erlebt hat und dass der zunächst formulierte Anspruch, Kindern und Eltern mit einem ressourcenorientierten Blick zu begegnen, nicht eingehalten werden konnte. Die mehrmals verwendete Bezeichnung „der“ deutet darauf hin, dass es auch nicht gelungen ist, eine tragfähige Beziehung zu dem Kind aufzubauen, sondern dass ein eher distanzierendes Verhältnis besteht. In der Beschreibung des Verhaltens des Kindes liegt der Fokus auf negativ bewerteten Verhaltensweisen („weil der auch gar keine regeln hat“; „sobald der da ist, mischt er uns die ganze gruppe auf“). Auch hier müssen die Fachkräfte die Leistung erbringen, das Kind in die Gruppe zu integrieren, das Kind wird nicht selbstverständlich als Teil der Gruppe bezeichnet. Auch wird das Kind als Belastung für das Team beschrieben („wir [haben] ganz große schwierigkeiten“, „ne wahnsinnige belastung für die erzieherinnen“). Die Zuschreibung „so ein kind“ und der bereits zuvor vorgenommene Verweis auf „jedes normale Kind“ zeugen von einer negativ-distanzierenden Etikettierung, die mit der Konstruktion einer totalen Identität des Kindes einhergeht, über die der Blick auf das Kind mit seinen individuellen Verhaltensweisen verloren geht.

Allerdings wird die „Falle“, in einem von Distanz und Abwehr geprägten Habitus zu verharren, im weiteren Diskussionsverlauf thematisiert und auf die Bedeutung von Unterstützung hingewiesen, um sich dieser Gefahr bewusst zu werden.

B: aber ich glaub da muss manchmal jemand von außen kommen und sagen halt stopp jetzt mal (.) ja jetzt gucken wir mal neu hin und ich glaub das tut dann auch wirklich gut wenn jemand dann auch von außen nochmal drauf guckt weil man ist so schnell in diesem-

G: Und es braucht auch ein gutes team wenn die eine gruppe vielleicht sehr belastet ist ich finde es braucht zum einen einen austauschraum im team dass man auch gemeinsam nochmal guckt was könnten wir jetzt noch machen was gibts noch für möglichkeiten. (2) und auch mal die möglichkeit zu sagen jetzt übernimmst du

?: hm (bejahend)

D: hm (bejahend) (GD1, Z. 384ff.)

Der Blick von außen wird an dieser Stelle als wertvoll und unterstützend thematisiert: Er wird geschätzt, weil über ihn die eigene Standortverbundenheit reflektiert werden kann. Indem eingestanden wird, dass man an seine Grenzen stößt und ein/e Kolleg*in übernehmen muss, wird der Blick vom anstrengenden und herausfordernden Verhalten des Kindes hin zu den eigenen Begrenzungen und Schwächen gelenkt. Die Diskussionsteilnehmer*innen scheinen in ihrer Alltagspraxis immer wieder zwischen einem etikettierenden und zuschreibenden Blick einerseits und einem an Ressourcen und Bedürfnissen orientierten Blick andererseits hin und her zu pendeln und um diesen zu ringen.

Interessanterweise wird dieses Muster in der Performanz – also während der Gruppendiskussion selbst – thematisiert, wie sich im folgenden Auszug dokumentiert:

G: ich muss gerade sehr an ein kind denken das bei uns kam wirklich gar kein deutsch konnte überhaupt kein deutsch und wir glaube ich bis weihnachten es richtig schwer mit dem kind hatten und der zum teil auch wirklich einzeln betreut wurde wir alle kapazitäten des hauses aufgesucht haben und mit dem deutsch echt schwierig war und wir auch gedacht haben ich glaube ob der passt das geht net also so gehts zumindest nicht. irgendwann hat es einen flopp gemacht und dieses kind ist jetzt eins unserer sprachfreudigsten außerdem ein sehr intelligentes kind und passt wunderbar in unsere einrichtung (GD2, Z. 192ff.)

Fachkraft B entfalten nun den Gegenhorizont und positioniert sich gegenläufig zu dem vorangegangenen Redebeitrag:

B: (lacht) ich wollte gerade so ein bisschen ich glaube es war jetzt gar nicht so gemeint aber dieses äh es passt jetzt wunderbar in unsere einrichtung ging in mir gleich so moment gibt es denn kinder die nicht in unsere einrichtung passen? ALSO=ich=glaube das war nicht so gemeint aber ich finde das wird auch so im letzten satz also der stört mich ja am meisten im text ((lachend)) ähm dieses reinpassen also welche kinder passen denn und welche kinder passen nicht und ist es überhaupt die aufgabe der kinder zu uns zu passen oder ist es nicht unsere aufgabe un- unser konzept so zu gestalten dass es für die kinder die gerade da sind passt. (lacht) also so eben. (GD2, Z. 223ff.)

Fachkraft B, die sich hier äußert, scheint sich nicht sicher zu sein, inwieweit ihre Orientierung von den anderen Diskussionsteilnehmer*innen geteilt wird. Über den Einstieg mit „ich glaube das war nicht so gemeint aber“ verpackt sie ihre – eigentlich deutliche – Kritik und vermeidet so einen Eklat. In dieser Passage wird deutlich, dass es Unterschiede bezogen auf inklusives Denken und Handeln gibt. Der Überzeugung, die Bedürfnisse der Kinder erkennen und beantworten zu wollen, steht die Vorstellung, Kinder für die Gruppe ‚passend‘ zu machen, gegenüber.

Zusammenfassend zeigt das zentrale Motiv ‚Aufbrechen von Positionierung‘, dass die pädagogische Praxis durch Spannungsfelder geprägt ist zwischen Etikettierung und Zuschreibung einerseits und einer an den Ressourcen und Bedürfnissen orientierten Grundhaltung andererseits. Dabei scheint es leicht zu passieren, in die Falle einfacher (negativer) Deutungen zu geraten („weil man ist so schnell in diesem -“). Im Kontrast zu dem Beginn der Diskussion, in der der Fall ‚Sammy‘ in einer gewissen konsensualen Routine ‚abgehandelt‘ wurde, wird mit Bezug auf eigene Erfahrungen deutlich, dass die reflexive Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Themen durchaus unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die – auf der Ebene der reflexiven Auseinandersetzung explizierten – Einstellungen von den handlungsleitenden Orientierungen, wie sie in den beschriebenen, am eigenen Leib erlebten Praxiserfahrungen zum Ausdruck kommen, im Einzelfall deutlich unterscheiden können.

Zentrales Motiv 3: Widersprüche einer Inklusionskultur

Im weiteren Verlauf werden nun mehr und mehr die Unterschiede einer Inklusionskultur der Teams und ihrer Handlungspraxen entfaltet. Diese werden im Folgenden hinsichtlich verschiedener Aspekte ausgewertet.

Definition von Inklusion: Zusatzleistung vs. Alltagsnormalität

Die Bandbreite der Inklusionsbegriffe ist groß: So wird Inklusion teilweise als Zusatzleistung für Kinder beschrieben, welche Differenzmerkmale aufweisen. Es spiegelt ein Verständnis von Inklusion wider, das Inklusion als adressat*innenspezifisches Konzept versteht. Es geht um ‚bestimmte/besondere Kinder/Familien‘, die ‚Inklusion brauchen‘; dieses adressat*innenspezifische Konzept ist weitgehend negativ konnotiert. Inklusion betrifft Kinder und Familien, mit denen es ‚schwierig wird‘, die ‚Probleme vorweg treiben‘, die einen ‚jahrelang verfolgen‘ und die als Belastung empfunden werden. Sie werden gerne auch abgegeben (‚dieses Jahr könnt ihr sie mal nehmen‘). Im Konzept der Einrichtung wird entsprechend reagiert: Kinder, die ‚Inklusion brauchen‘, kommen in spezielle ‚Inklusionsgruppen‘.

- F: wenn dann XY sagt das wird in die gruppe kommen und die erzieherinnen merken o::h mit dem wirts schwierig mit den eltern dann manchmal kann man da noch bisschen mehr schieben einfach dass man da auch probleme so=n bisschen vorweg treiben kann grad wie ist es mit dem kind mit dem warens jetzt halt zwei faktoren weils dann auch wahrscheinlich inklusion braucht besser in der inklusionsgruppe ja (...)
- D: Es sind ja manchmal auch so eltern die einen jahre lang verfolgen mit einem geschwister ((lacht)) wo man dann, irgendwann sagt ach dieses @jahr könnt ihr sie mal nehmen@. ((lacht)) (GD , Z. 600ff.)

Im Gegensatz hierzu steht ein Inklusionsverständnis, das Vielfalt als normalen Grundzustand der pädagogischen Praxis behandelt. Sich ‚inklusiv‘ zu nennen, wird abgelehnt, weil es zwangsläufig auf Heterogenitätsmerkmale und damit verbundene Zuschreibungen ausgerichtet ist. Vielmehr soll das Team in seinem Denken und Handeln ‚die Vielfalt, die wir haben‘, beachten und sich darauf einlassen:

- G: ich muss kein schild an meiner einrichtung haben dass ich inklusiv bin ich weiß dass wir das schon sind durch diese kinder die wir haben durch diese vielfalt die wir haben. Und mit diesem inklusion das geht mir langsam fast schon auf den keks (...) ich finde je mehr man es nach außen tragen muss desto weniger ist es für mich inklusiv und für mich braucht es auch keinen beauftragten dafür weil letztendlich dafür weil letztendlich sollte das komplette team so denken (GD2, Z. 1728ff.)

Eine Aufgabenteilung in ‚Beauftragte‘ für Inklusion und spezielle Inklusionsgruppen wird als hinfällig beschrieben; inklusives Denken und Handeln bezieht sich auf ‚alle‘ Erwachsenen und Kinder. Auch wenn dieser Zustand (noch) nicht erreicht ist, wird es als ‚das große Ziel‘ nicht infrage gestellt:

- F: ich find das ist schon auch interessant dass man nämlich auch die leisen und die stillen kinder (1) die hat man einfach immer auch im fokus die sind also die (1) man muss sie sich immer wieder auch hervorrufen. die sind da aber dadurch dass wir diese kinderbesprechungen so regelmäßig machen ist es auch ein stück weit eine garantie dass sie wirklich auch gesehen werden. von daher ähm ist es eine ganz gute möglichkeit auch wirklich alle kinder so gut wie möglich im blick auch zu haben und das ist das ziel das große ziel (GD2, Z. 540ff.)

Wie stark die Spannbreite der Inklusionsverständnisse ist, wird in der Rekonstruktion der thematisierten ‚Fälle‘ in den Einrichtungen deutlich. In den Gruppendiskussionen spielen kindbezogene Merkmale und Verhaltensweisen entweder gar keine Rolle oder sie werden –

im Kontrast dazu – als ‚Kategoriensystem‘ für Inklusionsfragen verwendet. Stigmatisierende Zuschreibungen beziehen sich auf psychische Auffälligkeiten, Behinderungen, kulturelle und ethnische Unterschiede und Sprachbarrieren. Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, den Gruppenkontexten oder anderen möglichen Einflüssen erfolgt in diesem Kontext nicht.

D: und was ich jetzt auch ganz geschickt fand so beispielsweise äh die zusammenarbeit äh::m wenn jetzt zum beispiel kinder aus der krippengruppe in die anderen gruppen runterwechseln zu den großen bei uns (1) ääh fand ich jetzt auch für das eine mädchen sehr hilfreich ähm die die jetzt schon sehr sehr auffällig ist und die auch äh wahrscheinlich äh inklusion bekommen wird die sehr anstrengend ist (GD1, Z. 486ff.)

B: dass er [Kind mit Diagnose Autismus – C.B.] würgt wenn er andere beim essen sieht (...) oder er laute von sich gibt und solche geschichten das find ich eigentlich ne zumutung für diejenige die das dann übernimmt (GD1, Z. 1905ff.)

Die Zuständigkeit für ein Kind mit Auffälligkeiten wird als „Zumutung“ für die Fachkraft bezeichnet. Hiermit wird gleichzeitig die eigene Arbeit überhöht und als eine Art heroischer und aufopferungsvoller Praxis gekennzeichnet.

In einem anderen Fall erfolgt zwar ebenfalls eine Zuschreibung von Verhaltensweisen, jedoch wird ein Prozess der gemeinsamen Reflexion und Entwicklung von Lösungen auf der Teamebene beschrieben und als „wahnsinnige Hilfe“ bewertet:

A: (...)und da kam raus dass ich ein wahnsinnigen ekel vor dem kind ei- einfach hab und als ich das dann im team sozusagen (1) erzählt habe da haben wir das dann so entwickelt dass ich eigentlich so gut wie kein a-ä berührungspunkt im alltag klar das funktioniert nicht aber sehr wenig berührungspunkte mit dem kind hab und seitdem geht es mir besser und ich kann auch ein bisschen anders mit dem kind umgehen und das war natürlich ein (1) schritt das erstmal zuzugeben das ist wirklich auch so was ist weil ich dachte mir das kann doch nicht sein bei den anderen funktioniert es nur mich bringt es auf die palme aber es liegt eigentlich nicht an dem verhalten sondern an meiner persönlichen ((stöhnt)) eklig! und das fand ich schlimm am anfang aber mittlerweile die kollegen wissen das alle (...)

E: dazu sag [ich nur]

A: [das hilft mir] wahnsinnig.

E: da herrscht eine bestimmte gesprächskultur einfach auch also da kann können dinge geäußert werden und das ermöglicht dann ähm dass da jemand einspringt und ähm diese diese kultur des austauschs des gesprächs muss aber dann da sein ähm damit es platz findet also sonst hätte sie sich wahrscheinlich nicht getraut das ist ja wirklich was ganz persönliches ähm äh das dann zu äußern und aber so dann eben reaktionen möglich zu machen.

A: (...) und das war dann schon so irgendwie komisch aber (1) ja im endeffekt gut dass man [dass es rauskam].

E: [entlastend dann oder]

A: und ja (1) genau. (GD2, Z. 853ff.)

Deutlich wird hier, dass der Fokus in der Reflexion auf die eigenen Anteile und auf mögliche Lösungsmöglichkeiten gerichtet war und nicht auf das Kind und sein „problematisches“ Verhalten. Indem Fachkraft A eine eigene Schwäche einräumt, gesteht sie auch dem Kind zu, anders und besonders zu sein. Das „Problem“ wird dabei nicht dem Kind zugeschrieben, sondern verbleibt – als individuelle Besonderheit – bei ihr. Nur weil sie Schwierigkeiten im Umgang mit diesem Kind hat, müssen nicht notwendigerweise alle anderen Fachkräfte auch durch diese spezielle Situation herausgefordert sein. Indem auch die Kolleg*innen in der (gemeinsamen) Reflexion diese Unterschiede erkennen, können sie zur Unterstützung und Entlastung in der Situation beitragen.

Eine entscheidende Rolle spielt dabei auch, dass die (Selbst-)Reflexion in einem Rahmen stattfand, in dem bereits eine „bestimmte Gesprächskultur“ etabliert war, die einen offenen, vertrauensvollen und nicht urteilenden Austausch möglich werden ließ. Dass eine solche gemeinsame Basis, bezogen einerseits auf das Verständnis von Inklusion, andererseits auf den Umgang mit Vielfalt im Team, eine Voraussetzung für eine gute inklusive Praxis ist, wird im weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen an verschiedenen Themen immer wieder entfaltet.

Wird Inklusion in den Kontext von ‚Zusatzleistungen‘ gebracht, kann in der Handlungspraxis also noch einmal differenziert werden, ob es ‚schnelle‘ Lösungen gibt oder ob eine vertiefte Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und Grenzen verbunden ist und sie perspektivisch auf eine Weiterentwicklung des Inklusionsverständnisses in Richtung ‚Vielfalt als Normalität‘ und entsprechende fachliche Antworten hinführen kann. Als wesentliche Erleichterung wird dabei die ‚bestimmte Gesprächskultur‘ bezeichnet, die einen offenen Umgang mit Vielfalt ermöglicht.

Teamkultur: Gemeinsames Tragen vs. Abgeben

Die Zusammenarbeit im Team wird in verschiedener Form als Prozess beschrieben, die sich mehr oder weniger stark darin unterscheidet, ob man bereit ist, gemeinsam Teil einer inklusiven Praxis zu sein.

D: dass man ja auch so diese haltung oder diese einstellung haben kann ja ich finde inklusion prima aber ja wenn es ein anderer macht ((lacht)) also. eben das ist halt eben dann auch so dieser punkt eben der der sich dann halt auch immer wieder auftut und ja wo man immer gucken muss ähm da alle in einem boot zu haben auch (GD2, Z. 632ff.)

Die Möglichkeit, inklusives Denken und Handeln im pädagogischen Alltag zu realisieren, wird dabei eng verknüpft mit der ‚Gesprächskultur‘.

C: bei der arbeit dass es ja vorrangig mmh denkt man vielleicht im ersten moment um die arbeit mit oder am oder mit dem kind geht und den eltern und dass die zusammenarbeit so ein bisschen wie so eine- die teamarbeit wie so eine voraussetzung ist oder so eine basis die man eben (2) auf die man aufbaut und von der man ausgeht (GD2, Z. 1780ff.)

E: eben und diese unterschiedlichkeit dann als ergänzung erlebt wird also ich denke das ist dann ähm das ist dann was es was es dann gut macht. also wenn die unterschiedlichkeit zu unüberbrückbaren differenzen führt dann ähm ist schwierig und dann muss dringend ähm gearbeitet werden aber wenn es diese unterschiedlichkeit als positiv gesehen wird dann ist ja (1) dann bringt es einen voran. (GD2, Z. 1530ff.)

Teamkonstellationen können diesen Prozess begünstigen oder hemmen. Dürfen Vielfaltsthemen gar nicht angesprochen werden oder werden sie nur sehr oberflächlich „abgehandelt“, wird dies im Sinne einer Realisierung von inklusiver Praxis als „ganz schwierig“ bezeichnet.

D: es muss halt diese offenheit von den leuten da sein die dann halt eben diese sachen auch benennen oder eben si- eben auch bereit sind sich zu reflektieren und wenn das dann grundsätzlich halt immer wieder fehlt oder nur auf so einer oberflächlichen basis läuft und alles ist ja immer toll dann ist es halt auch schwierig ähm was zu bewirken oder zu verändern. (GD2, Z. 1688ff.)

Im Kontrast dazu wird eine etablierte Gesprächskultur, die auch mit fachlichen Grenzen, Unsicherheiten und Unterstützungsbedarfen offen umgeht, als „gewinnbringend“ beschrieben. Wichtig dabei ist, dass eine solche Kultur gepflegt werden muss und kein Selbstläufer ist. Als bereichernd werden Unterstützungen von außen, etwa durch Supervision oder Netz-

werke beschrieben, um die Kultur des fachlichen Miteinanders zu erhalten. Gelingt es, eine solche Kultur zu etablieren, wird Inklusion als gemeinsames Verständnis von allen Fachkräften getragen und vertreten. Eine solche Teamkultur schließt durchaus auch kontroverse Diskussionen und Konflikte ein; Schwierigkeiten werden bearbeitet; Teamkolleg*innen werden explizit als Ressource benannt.

- B: also ich hing jetzt auch bei der fragestellung weil ich finde gerade wenns diese unterschiedlichen positionen gibt ist doch alles super. also ich finde es schwierig für uns wenn es nicht mehr die unterschiedlichen positionen gibt sondern das kind eben im team eine schublade hat und da rein gesteckt wird und es nicht mehr diese diskussion eben gibt und den austausch dadrüber und die eine kollegin die eher den zugang hat und die andere die genau mit diesem kind eher an ihrer grenzen kommt ähm also ich finde solange es die unterschiedlichen positionen gibt ist alles wunderbar da braucht es nur raum für die diskussion und zeit ((lacht)). (3)
- C: und ein bisschen ähm kraft und ausdauer die schublade immer mal wieder aufzumachen dass die da nicht zu zubleibt (GD2, Z. 373ff.)
- F: ich ähm genieße das bei uns in der einrichtung dass wir so unterschiedlich sind also es gibt ganz ähm unterschiedliche leute ähm mit handwerksausbildung und noch erzieher drauf und dann die heilpädagogen und die sozialpädagogen und ähm ja also ich finds eine unglaubliche bereicherung und das gehört für mich auch zur haltung dazu ähm äh die für mich ähm rauszukriegen ist die für mich jetzt eigentlich eine bedrohung oder kann ich das was sie mitbringt wertschätzen und freue mich drüber dass die da ist also das ist so ein [so ein
- G: [ist was] ganz wichtiges (GD2, Z. 822ff.)

Entscheidend ist hierbei auch, dass Vielfalt auf der Teamebene als Bereicherung und nicht als Bedrohung erlebt wird.

Eine andere, deutlich problematischere Konstellation ergibt sich hingegen, wenn sich Teambesetzungen entwickeln, die jeweils ein anderes Verständnis von Inklusion entfalten.

- D: wir sind halt ein teil vom alteingesessenem team und ein teil neue leute und ähm ja und das ist halt schwierig genau.
- ?: die wissen immer schon wie es geht (GD2, Z. 1639ff.)
- D: das ist echt ja das ist echt ein kampf. (GD2, Z. 1031)

Lehnt ein Teil des Teams Inklusion als gemeinsam getragene Verantwortung ab, stößt der Teil des Teams, welcher dieses voranbringen möchte, schnell an Grenzen. Ein fachlicher Austausch innerhalb des Teams wird erschwert; fachliche Gespräche werden als Machtkampf beschrieben. Diese Auseinandersetzungen sind kräftezehrend und führen zu Ohnmachtsgefühlen und Resignation. Die Versuche, eigene, als wichtig empfundene pädagogische Orientierungen realisieren zu können, werden als „Kampf“ bezeichnet.

In dem zentralen Motiv „Widersprüche einer Inklusionskultur“ wird deutlich, dass es in Teams trotz einer grundlegenden Bereitschaft, sich mit Inklusion auseinanderzusetzen (wie sie die Teilnahme an dem Projekt „*IncluKiT*“ voraussetzt), eine Handlungspraxis geben kann, die sowohl in Bezug auf die Kinder als auch auf Teamebene durch vielfältige Differenzlinien gekennzeichnet ist. Dabei werden weder eine egalisierende Praxis, verbunden mit Tabuisierungen von Problemlagen, noch eine „Abschiebep Praxis“ hin zu den jeweils „Zuständigen“ als zielführend im Sinne einer inklusiven Pädagogik angerissen – allerdings während der Gruppendiskussionen nicht zu einem Konsens gebracht.

Zentrales Motiv 4: Verwirklichung vs. Grenzen – Argumentationslinien zur Inklusion

Für die Möglichkeiten und auch Grenzen, Inklusion im pädagogischen Alltag zu realisieren, werden unterschiedliche Begründungslinien entworfen, die teils exklusiv, teils auch miteinander verwoben expliziert werden. Damit wird im Diskurs der Gruppendiskussionen

die Komplexität der Herausforderungen, vor denen die Teams stehen, offengelegt und auch eigene Herausforderungen benannt. Auf der Meta-Ebene zeigt sich dabei, wie wichtig ein offener, kollegialer und einrichtungsübergreifender Austausch ist, der es ermöglicht, Erfahrungswissen zu teilen.

Leitung

Die Bedeutung der Leitung bei der Unterstützung und Realisierung inklusiven Denkens und Handelns wird in vielfältiger Form thematisiert.

- B: also je nach dem wie lange und wie wie durchgehend sich das zieht ist schon auch die frage vielleicht gibt es keinen gemeinsamen weg ähm (1) und vielleicht müssen einzelne aus dem team das erkennen und gehen und dass dass dann was vorwärts gehen kann also manchmal kann man nicht alle mitnehmen und di- diese ich nenne es jetzt bremsen sind nicht zu unterschätzen was die teamdynamik anbelangt finde ich also manchmal kann man man einen verkraften aber schon wenn es zwei werden (1) heikel ((lacht)) (GD2, Z. 1051ff.)
- F: (...) und das ist glaube ich auch die die die große kunst der leitung wirklich auch ähm den den den zeitpunkt nicht zu verpassen (1) wo die bombe dann schon explodiert sondern wirklich zu gucken ok ich höre sie fängt an mit ticken oder manchmal gibt es auch so kleine momente wo wo die kollegen untereinander sich so antickern und- oder wenn so auch dann die aufmerksamkeit da ist und ich glaube um das wirklich alles auch zu spüren und annehmen zu können braucht es ein team das ähm (1) eine basis hat die die auch auf vertrauen beruht (...) und es bedarf auch immer wieder kritisch draufzugucken (2) aber das andere auch nicht zu vergessen und zu sagen und das haben wir geschafft das haben wir gemeinsam geschafft. also so dieses diese beiden tragenden säulen einfach im idealfall immer in der waage zu halten. (GD2, Z. 1655ff.)

Der Leitung wird die Aufgabe der Zielsetzung und -durchsetzung zugeschrieben. Auch wird deutlich, dass „Vielfalt im Team“ in dem Moment an Grenzen stößt, wo gemeinsame Orientierungen („die Basis“) fehlen oder eine Verständigung darüber nicht möglich erscheint. Die Sprengkraft, die darin liegen kann, wird mit der Metapher „Bombe“ beschrieben, der lähmende Charakter in einem Team wird mit dem Bild „die Bremsen“ illustriert. Negative Teamprozesse sind kräftezehrend und müssen „verkräftet“ werden. Mit metaphorischen Beschreibungen wird also deutlich gemacht, dass einzelne Teammitglieder gegen Widerstände und „verkrustete“ Team- oder Leitungsstrukturen nur schwer ankommen.

Rahmenbedingungen

Neben den Teamprozessen, die inklusives Arbeiten hemmen können, werden auch die Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung für die Realisierung von Inklusion diskutiert. Es wird davon gesprochen, wo „wirklich auch Grenzen erreicht“ sind und wann die Gegebenheiten, z.B. Räumlichkeiten, einer inklusiven Pädagogik im Wege stehen. Allerdings wird auch die Bereitschaft thematisiert, von den bisherigen Praktiken abzuweichen und sich neuen Arbeitsweisen gegenüber zu öffnen.

- ?: (...) da muss man schon ganz genau gucken was haben wir denn an ressourcen was gibt es ähm personell räumlich was also was können wir hier. da muss man schon auch gucken ähm was geht also von daher die frage was passt (GD2, Z. 1144ff.)
- C: da erfordert es glaube ich manchmal schon eine gewisse offenheit einfach und so ja so ein bisschen die positionen oder die eigenen sichten ein bisschen zu verändern oder zu verlassen und sich auch auf was anderes oder neues vielleicht (1) teilweise auch unbekanntes oder dinge die einen irgendwie verunsichern oder so einzulassen (GD2, Z. 246ff.)
- B: muss man irgendwie immer wieder neu gucken (...) welche kinder sind denn gerade da und schaffen wir das dann noch oder was brauchen wir um das zu schaffen kriegen wir das irgendwo her also das ist so ein (2) intensives abwägen ((lacht)) (GD2, Z. 1166ff.)

Nicht eindeutig ist, ob die „Haltung“ im Hintergrund eine limitierende Rolle spielt und ungünstige Rahmenbedingungen eher vorgeschoben werden. Das Ziel, stärker inklusiv zu arbeiten, kann allerdings auch – dies wäre eine ressourcenorientierte Perspektive – den Blick auf die Rahmenbedingungen verändern: Es werden die Bedingungen nicht mehr als unveränderlich „hingenommen“, sondern als zumindest „im Rahmen“ gestaltbar.

Gestaltungsspielräume

Im Diskursverlauf werden verschiedene Möglichkeiten erörtert, inklusives Denken und Handeln in Situationen zu realisieren, die größere Herausforderungen in sich bergen. Solche Situationen erfordern eine intensive Unterstützung von Kindern und Familien und sind offensichtlich mit dem Gefühl verknüpft, aktiv Veränderungen herbeiführen zu können. Gestaltungsspielräume werden – wenn sie erfolgreich genutzt wurden – als Beleg dafür herangezogen, handlungsmächtig zu sein und auch Schlupflöcher im System zu kennen.

- B: wenn ich das bei meinen mitarbeitern merk dann ist meine verantwortung auch irgendwann zu sagen leute haltung hin oder her aber jetzt müssen wir an den träger gehen und sagen wir können nicht mehr jetzt ist die grenze erreicht (...) und ich will dass das kind zu uns kommt und ich finde es wichtig dass das kind zu uns kommt und ich sehe stärken von dem kind und trotzdem wenn glaskannen fliegen (1) dann brauchen wir unterstützung die wir nicht mehr selber leisten können weil wir halt nicht nur das eine kind haben das uns immer wieder herausfordert sond- sondern einfach noch zehn andere. (GD2, Z. 1373ff.)
- B: es gibt ein bisschen spielraum ich würde sagen das legt jeder auch ein bisschen aus also ich lehne mich hier sicherlich nicht ganz weit aus dem @fenster@ aber ähm es gibt relativ viele spielräume (...) und ich nehme mir schon auch spielraum raus (GD2, Z. 1209ff.)
- G: ich glaub diesen diesen blick braucht es immer mal was können denn wir verändern man ist schnell das kind hat das und überlegt ganz selten äh was brauchts und was können wir dafür leisten (GD2, Z. 313ff.)

Gestaltungsspielräume werden als selbst geschaffen beschrieben („ich nehme mir schon auch den Spielraum raus“, „es ist meine Verantwortung, die Grenze zu ziehen und zu sagen, wir brauchen Unterstützung“). Trotz schwieriger Bedingungen werden gerade in solchen Äußerungen implizit Haltungen weitergegeben: Es geht bei Leitungshandeln nicht um passives Erleiden, sondern um Aktivität, Engagement und Entscheidungssicherheit.

Zuständigkeiten

Die Realisierung von Inklusion im pädagogischen Alltag wird auch mit dem professionellen Selbstverständnis verknüpft. Wird Inklusion zielgruppenspezifisch gefasst, scheint es nicht selbstverständlich zu sein, dass alle Fachkräfte einer Einrichtung gleichermaßen zuständig sind. Die Frage der Zuständigkeit wird im konkreten Handlungsprozess relevant. Sind inklusionsbezogene Aufgaben mit erhöhtem Engagement und vertieften Kompetenzen verbunden, wird damit die Frage verknüpft, welche Aufgaben in der Einrichtung zu erfüllen sind und wie diese (auch finanziell) angemessen anerkannt werden.

- C: also da finde ich wird es für mich dann schwierig (3) zu definieren. jetzt wird es ganz schön kompliziert. ((lacht)) ähm (2) ja welche kinder sind normal und welche sind nicht normal und was verstehe ich als meine arbeit als erzieherin also das ist schon was was ich auch mit einer freundin immer wieder diskutiere ähm (1) wenn leute die erzieherausbildung haben die ich ja auch habe ähm und dann aber gewisse dinge wie sei es kind was (2) länger unterstützung beim toilettengang benötigt oder solche dinge die (2) einfach aufgrund der unterschiedlichkeit gegeben ist also sind ähm (2) und da weiß ich nicht ob man da schnell an den punkt kommen sagen kann ich bin hier keine kinderpflegerin oder keine heilpädagogin oder wie auch immer (1) sondern da die offenheit zu haben oder das verständnis dass das kind ja genauso auf die toilette gehen muss.

G: ich kann mich noch gut an den äh war letztes jahr im sommer glaube ich da war haben wir eigentlich haben wir wirklich viele kinder mit herausforderndem verhalten gehabt und als sich dann eine kollegin in der teamsitzung gemeldet hat und gesagt hat ich bin keine heilpädagogin ich bin erzieherin und ich arb- arbeite aber hier als heilpädagogin dann möchte ich auch so bezahlt werden und wir sind keine heilpädagogische einrichtung (GD2, Z. 1184ff.)

Zusammengefasst wird in dem zentralen Motiv der Argumentationslinien zur Inklusion (Möglichkeiten und Grenzen) deutlich, dass ein Austausch über Befürchtungen, Belastungserleben, aber auch Handlungsmächtigkeit und Gestaltungswille anhand der konkreten Alltagspraxis erfolgt und die oftmals abstrakt-normativen Vorstellungen von inklusiver Praxis daran gespiegelt werden. In dem offenen, einrichtungsübergreifenden Austausch der Gruppendiskussionen wird ein Prozess des Erklärens und Verstehens der eigenen Praxis in all ihren Zusammenhängen generiert.

Zentrales Motiv 5: Umgang mit Unsicherheiten

Inklusives Denken und Handeln kann mit erhöhten Unsicherheiten einhergehen, die es auszuhalten gilt. Inklusion gibt weniger Sicherheit – auch im pädagogischen Handeln – und erfordert eine erhöhte Bereitschaft, sich für Unbekanntes zu öffnen und sich auf neue Herausforderungen einzulassen. Mit Inklusion sind immer wieder Begegnungen mit Menschen und Verhaltensweisen verbunden, die als befremdlich erlebt werden oder irritieren. Die Fachkräfte sind gefordert, sich mit diesen auseinanderzusetzen und die Gratwanderung zwischen persönlichen Werten und Einstellungen und professionellem Handeln gegenüber Kindern, Eltern und Kolleg*innen zu meistern. Gelingt eine solche Auseinandersetzung in der Orientierung auf das „Wohl des Kindes“, kann auch mit Verhaltensweisen ein Umgang gefunden werden, die den bisherigen Bildern („Bild vom Kind“; „Zusammenarbeit mit Familien“) entgegenstehen.

Im folgenden Transkriptauszug dokumentiert sich diese innere Auseinandersetzung in verdichteter Weise. Anlass zur Diskussion gab die Äußerung einer Diskussionsteilnehmerin, bei Elterngesprächen mit Familien aus bestimmten Kulturkreisen einen männlichen Kollegen mit hinzuzuziehen.

G: also ich merke auch dass es äh themen gibt also gerade wenn man jetzt übe- über themen gleichberechtigung äh spricht die mich persönlich sehr ansprechen oder berühren oder die ich auch in meinem privatleben wichtig finde und dass ich äh schon versuche wirklich bei- in meinem berufsleben nochmal mir bewusst zu werden das ist jetzt meine private seite und hier das ist meine berufliche ich ver- ich versuche sachlich zu bleiben. also so dass ich dann nochmal so auch bevor ich in gespräche geh mir noch mal so richtig bewusst werde um was gehts hier jetzt weil ähm manchmal vermischt sich das ein bisschen @und@

C: aber des ist des was ich vorher auch meinte ich find aber die grundwerte also das ist mir auch wichtig die grundwerte die demokratischen grundwerte hier in- find ich (1) ähm die dürfen nicht vermischt werden also ich bin ein großer verfechter von inklusion ich- also mein mann hat auch migrationshintergrund ich also ich bin da mit der problematik sehr vertraut und sie ist mir auch sehr wichtig aber ich find dass es glaub ich auch bei uns in deutschland lange das problem war dass wir uns viel (1) dass wir uns nicht klar positionieren und ich- ich find es wichtig dass äh viele menschen zu uns kommen dass wir auch asyl gewähren in ganz vielen fällen aber ich find dass wir auch ganz klar vermitteln müssen aber wir leben hier so und DA musst du dich anpassen es gibt dinge das ist mir egal was dann () oder was du anziehst aber es gibt gewisse dinge das sind die stehen also für mich im grundgesetz und das ist selbst [()

F: [ja ja gleichberechtigte frau und mann so

((mehrere reden))

C: also des ist des was ich vorher auch meinte also wofür mich auch erprobt wär

G: aber ich muss schon sagen in meiner arbeit als kindergartenleitung hab ich für mich festgestellt dass es zuerst darum geht dass die person- die person ist da und die ist da mit ihren einstellungen und

meinungen und in meinem privatleben würde ich dieser person vielleicht sagen ich seh es komplett anders und ich find des totalen quatsch was du hier machst so reagiere ich als kindergarten[leitung nicht

C: [nee,
das würd ich auch nicht sagen aber ich würde nicht meinen kollegen schicken.

G: Nee.

C: das wäre jetzt für mich so

((mehrere reden))

B: sondern einfach mit drin sitzt.

C: ja.

D: gibt ja häufiger mal dass wir uns unterstützend bei elterngesprächen ((mehrere reden))

G: und ich denke wenn der dann zum beispiel sagt ich möchte dass mein mein äh sohn äh äh da wasser spielt und mein mädchen nicht oder so dann versuch ich schon ähm einen kompromiss zu finden. auch einen kompromiss den ich vielleicht im ersten moment den ich vielleicht in meinem privatleben nicht akzeptieren würde.

C. hm-hm.

G: und dann ist der vielleicht zwei oder drei jahre bei mir und dann können wir immer ein schrittchen weitergehen.

A(?): also ich sehs auch so ich find das dann nicht mal äh ein verbiegen sondern wie komme ich als ziel ((lacht)) also was hab ich denn für ein ziel im kopf- also ich sehe es immer ein bisschen als strategie-spiel und wenn ich mir dann immer so- ja so seh ichs oft- dann kann ich meine züge ein bisschen planen und äh dann find ich schon auch man kann ab und zu solche dinge dann mit reinnehmen um (1) durch vielleicht einen umweg zu erreichen was ich eigentlich erreichen will. (4)

F: und zu den elterngesprächen also wir machen die ja auch nur noch zu zweit also dass zwei erziehrinnen da drin sitzen einfach zum absichern egal was läuft einfach dass man auch zwei meinungen da drin hat und ähm die eltern kommen meistens mittlerweile auch zu zweit von dem her sind wir dann zwei gegen zwei einfach auch. (GD1, Z. 1451ff.)

Die Auseinandersetzung zeigt zwei unterschiedliche Herangehensweisen auf: In einer Einrichtung (Fachkraft A & G) hat eine Auseinandersetzung mit kulturspezifischem Wissen stattgefunden. Auch wenn Einstellungen der Familien (in diesem Fall: Männer sind die Ansprechpartner und Entscheidungsträger) nicht geteilt werden, wird dieses (Erfahrungs-)Wissen mit der Orientierung auf das Wohl des Kindes hin und mit dem Ziel der zunehmenden Verständigung mit den Eltern in der eigenen Handlungsplanung mit bedacht. Eigenes Befremden und eigene Einstellungen werden wahrgenommen und reflektiert, treten aber in der professionellen Begegnung mit der Familie zunächst in den Hintergrund. Ziel ist es, die Eltern in einem ersten Schritt zu erreichen und gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt ins Gespräch über die eigenen Einstellungen und pädagogischen Ziele zu kommen. Die Planung der Gespräche ist hier eine taktische, die einem „Strategiespiel“ gleicht, in dem „Züge“ „geplant“ werden. Im Vordergrund steht zunächst, die Eltern zu erreichen, ihre Position zu hören und ihnen zu signalisieren, dass sie ernst genommen werden, um dann über diese „Umwege“ die eigenen Vorstellungen ins Spiel bringen zu können.

Im Gegensatz dazu fokussieren die anderen Diskussionsbeiträge überwiegend auf das eigene Befremden und die Abgrenzung gegenüber den Verhaltensweisen der Familie. Das Ziel der Kooperation mit den Eltern tritt gegenüber dem Ansinnen, sich selbst zu positionieren in den Hintergrund. Besonders deutlich werden die Unterschiede beider Horizonte in der Begründung, warum im Elterngespräch jeweils zwei Fachkräfte anwesend sind: Dient dies bei den Fachkräften A & G der Unterstützung der Verständigung, steht bei Fachkraft F die Absicherung in einem Elterngespräch, das fast als Kampf inszeniert wird („wir sind dann zwei gegen zwei“) im Vordergrund. Hierin dokumentiert sich auch der Wunsch der Fachkräfte nach einem Gleichgewicht der Kräfte, nach dem Wunsch, dass auch ihre Einstellungen und Werte im Gespräch ein Gewicht haben und von den Eltern gehört und geachtet werden. Die Fachkräfte thematisieren hier auch die Erfahrung von Mehrheit und Minderheit. Eigene Ein-

stellungen scheinen leichter thematisiert werden zu können, wenn man selbst zur Mehrheit oder zumindest nicht zur Minderheit gehört.

Die Fachkräfte ringen hier mit dem Dilemma, in Bezug auf Wertorientierungen, die immer standortverbunden und kulturell geprägt sind, professionell-fachlich Stellung beziehen zu wollen und zu sollen. Bezogen auf die Grund- und Menschenrechte scheint es noch am ehesten möglich, sich eindeutig zu positionieren („die demokratischen grundwerte dürfen nicht vermischert werden“; „ich find dass wir auch ganz klar vermitteln müssen aber wir leben hier so“). Im Zusammenhang mit anderen Themen wird jedoch deutlich, dass es bei verschiedenen Orientierungen keine eindeutigen, „richtigen“ oder „falschen“ Antworten geben kann, sondern dass es verschiedene, nachvollziehbare Sichtweisen geben kann, die Welt zu betrachten, zu bewerten, und sich dementsprechend zu verhalten.

4.3.2.2 Ergebnisse der Gruppendiskussionen t_1

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion zum Ende der Projektlaufzeit vorgestellt. Zunächst wurde der Anspruch an die Handlungspraxis in der eigenen Einrichtung im Hinblick auf Inklusion diskutiert. Ausgehend von den zentralen Befunden der Ersterhebung wurden anschließend die Themen *Widersprüche einer Inklusionskultur, Gemeinsames Tragen vs. Abgeben von Aufgaben und Herausforderungen, Realisierungschancen von Inklusion* und *Weitere Schritte auf dem Weg zu Inklusion* gemeinsam mit den Teilnehmenden diskutiert. Bei der Analyse wurde der Fokus auf (selbst wahrgenommene) Veränderungen, aber auch Widersprüche und Unsicherheiten gelegt, die sich in den Gruppendiskussionen zum Ende des Projekts *InkluKiT* zeigten. Dabei werden auch konkrete Bezüge zu den Projektzielen und -inhalten hergestellt.

(1) „mein anspruch und ich würde auch sagen dass das der anspruch des teams ist die dinge die wir erarbeitet haben umzusetzen“ – Ansprüche der Leitung an das Kita-Team

In der Diskussion der Leitungskräfte wird stark betont, wie wichtig Reflexion als Grundlage für eine inkludierende pädagogische Handlungspraxis ist. Dabei wird konstatiert, dass die intensiven Auseinandersetzungen auf der Teamebene, die systematisch im *InkluKiT*-Projekt im Zentrum standen, dazu geführt haben, „sich über manche dinge nochmal klar zu werden“. Im Hinblick auf die Haltung im Team formulieren die Leitungen den Anspruch einer kontinuierlichen Veränderungs- und Anpassungsbereitschaft an die Anforderungen, die in fachlicher Hinsicht durch Kinder und Familien an sie herangetragen werden. Eine Einstellung „das haben wir schon immer so gemacht“ ist im Kontext von Inklusion nicht vorstellbar. Allerdings wird in den Gruppendiskussionen auch immer wieder betont, dass es wichtig ist, dass das Team „zwischen durch mal wieder wachgerüttelt wird [und] nicht in diesem trott verfällt“.

Neben der Reflexionsbereitschaft sind aber die „ganz konkrete(n) sachen“, die aus Sicht der Leitung nachhaltig gesichert werden müssen und auch Wirkung entfalten sollten. Beispielfähig werden neue Formen der Elternbeteiligung („elternbeteiligungskonzept“) angeführt oder auch Themen, die durch die Inhouse-Fortbildungen angestoßen und vertieft wurden („gendersensible pädagogik“). Die Leitungskräfte sehen sich hier selbst in der Verantwortung, diese Themen immer wieder auf den Tisch zu bringen („sondern jedes jahr neu (...) gucken“). Sie selbst müssen „natürlich auch (...) dafür sorgen“, dass das Erarbeitete Früchte trägt in der pädagogischen Arbeit. Wie sich das Leitungshandeln hierbei gestaltet, um die Offenheit für Neues im Team zu unterstützen und die Nachhaltigkeit der Projekterfolge zu sichern, wird jedoch nur an wenigen Stellen thematisiert („das ist (...) aufgabe für uns [als leitung] dann“).

A: [...] jetzt noch mal die intensive auseinandersetzung (...) auch in den teamsitzungen schon dazu beiträgt (.) sich über manche dinge nochmal klar zu werden (GD1, A. 43)

- A: [...] also ich finde es einfach ne wichtig dass man zwischendurch mal wieder wachgerüttelt wird oder nicht in diesem tritt verfällt die eltern ändern sich die kinder ändern sich das team verändert sich und man kann nicht eine schiene fahren das haben wir schon immer so gemacht [...] sondern jedes jahr neu (...) gucken (GD2, A. 93–95)
- A: [...] mein anspruch (.) und ich würde auch sagen dass das der anspruch des teams ist (.)die dinge die wir erarbeitet haben umzusetzen oder dass die irgendwie eine auswirkung haben (...) also manchmal sind das ja ganz konkrete sachen gewesen (...) wir haben ein elternbeteiligungskonzept zum beispiel erarbeitet (...) ehm und manchmal ging es eher um so ein bisschen inhaltliche oder vielleicht auch (.) mmh themen die die haltung betreffen zum beispiel zum thema gendersensible pädagogik (.) und vor allen dingen eben würde ich mir wünschen dass das halt früchte trägt also dass das weiter geht dass das eh anklang in der arbeit findet (GD1, A. 9–17)
- C: (...) [die] rolle der schweigsamen eh ist bei uns schon auch vergeben [und das] ist ja auch immer so eine herausforderung vor allen dingen weil eh (...) das in der regel nicht diejenigen sind die keine ahnung haben und deren meinung man vielleicht gar nicht hören (...) sondern also bei uns im team sind es die wo ich denke oooah sag doch was (lachen) genau DU bist gerade gefragt
- C: das ist (...) aufgabe für uns [als leitung] dann (...) die aus der reserve zu locken (GD1, A. 444–458)

Einen deutlichen Anspruch formulieren die Leitungskräfte auch im Zusammenhang mit dem Umgang mit Vielfalt sowie Diskriminierung und Ausgrenzung in der Zusammenarbeit mit Familien. Betont wird dabei, dass alle Fachkräfte gemeinsam dafür verantwortlich sind, jedem Kind gerecht zu werden („*egal welcher herkunft ehm welche problematik*“). Hierfür sei die Zusammenarbeit eine wesentliche Voraussetzung, die Leitungskräfte sehen in der guten regelmäßigen Kommunikation mit den Eltern („*dass die kollegen wirklich im super guten austausch mit den eltern sind*“) die Basis dafür, dass es den Kindern in der Einrichtung gut geht. Eine enge Zusammenarbeit mit Familien hat aus Sicht der Leitungen einen unmittelbaren Effekt auf das kindliche Wohlbefinden. Auch wenn diese Einschätzung schon vor *InkluKiT* vorhanden war, ist doch die Auseinandersetzung damit im Kontext von Vielfalt noch einmal präsenter im Team. Bedeutsam ist hierbei, dass der Anspruch nachdrücklich und konkret – z. B. im Rahmen der Eingewöhnungszeit – immer wieder auf Teamebene besprochen wird und zugleich die realistische Einschätzung ausgedrückt wird, es „*nicht immer zu schaffen*“, also den großen Anspruch von Chancengleichheit und gelingender Gestaltung von Beziehung und Interaktion nicht immer einlösen zu können. Insofern sind es weniger die Ansprüche, die sich durch die Projektteilnahme verändert haben, sondern mehr der offene Umgang im Team darüber, welche Ziele konkret bestehen, und das gestiegene Bewusstsein für die Möglichkeiten, diese Ziele in konkretes Handeln umsetzen zu können. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der bewusste Umgang mit Sprache auf Leitungsebene, der Reflexion im Team anstoßen kann („*vorurteilsbewusst (...) frei geht nicht*“). Die Bedeutung von Sprache wird in den Gruppendiskussionen mehrfach thematisiert und in diesem Kontext die Kompetenz auf Teamebene, den Gebrauch von Sprache kritisch(er) zu reflektieren und in wertschätzender Weise darüber im Team in Dialog zu kommen. „Passiert“ einem Teammitglied es einmal, sich nicht vorurteilsbewusst zu verhalten, wird dies vom Team thematisiert („*dass die anderen dann auch sagen du das war jetzt aber nicht gerade (...) das richtige*“).

- A: [...] mein anspruch ist dass die kollegen (...) und natürlich auch ich dafür sorgen dass jedes kind bei uns einen schönen tag hat egal welcher herkunft ehm welche problematik (.) oder sonstiges auch und dass wir (...) ehm neben dem gewährleisten dass das kind einen schönen tag bei uns hat also das ist unser anspruch das zu leisten wir schaffen es nicht immer (...) aber das ist das ziel einfach auch und ehm dass die eltern natürlich neben her auch gut informiert sind darüber was wir machen und wie wir es machen und warum wir es machen einfach (...) also kommunikation ist so der zweite baustein einfach auch so dabei (.) ehm der elementar einfach auch ist (...) und das ist mein anspruch dass die kollegen wirklich im super guten austausch mit den eltern sind damit wir halt (...) zum wohle des Kindes wirklich (...) das kind am ende des tages mit einem lächeln auf den lippen entlassen und dann haben wir auch eine gute arbeit geleistet (GD2, A. 7–9)

- B: ehm mit dem vorurteils bewusst eh das kommt immer mal wieder also (...) im (...) wie die A schon gesagt hat (...) frei geht nicht aber ich glaube schon dass sich jeder im team auch durch die fortbildung nochmal mehr reflektiert so mit äußer[ungen]
- B: mit aussagen und dass das team sich auch gegenseitig ehm mehr drauf aufmerksam macht also wenn dann (...) einem (...) doch passiert so in der sprache dass die anderen dann auch sagen du das war jetzt aber nicht gerade (...) das richtige (GD1, A. 91–104)

Als wesentlich stellen die Leitungskräfte auch den Anspruch heraus, dass ihr Team geschlossen hinter der Idee von Inklusion steht. Nur wenn gewährleistet ist, dass „*das Team stimmt*“ und es keine „Fraktionen“ gibt, kann gemeinsam in Richtung Inklusion gearbeitet werden. Zum einen stellen die Leitungskräfte eine hohe Motivation als Motor im Team heraus, zum anderen jedoch auch das systematische und kontinuierliche Hinterfragen der Teamstrukturen. Hier sehen sie ihre eigene Rolle auch darin, entsprechende Strukturen im Team zu schaffen oder auch „*neu zu denken*“.

- C: (...) und ansonsten merke ich einfach immer wieder für mich ist der fokus sehr sehr stark auf auf team (...) das hilft einfach weil ich finde gerade (...) wenn man auch (...) in eine inklusive richtung gehen möchte ist total wichtig immer wieder sich zu hinterfragen immer wieder bestehende strukturen zu hinterfragen und neu zu denken
- M: mhm
- C: und wenn da das team stimmt und motiviert ist und lust hat den weg mitzugehen ist es einfach so so viel leichter (...) als (...) wenn (...) es so eine fraktion von das war schon immer so (...) gibt (...) und ehm da was das anbelangt würde ich sagen klappt es ganz gut bei uns (GD1, A. 97–209)

(2) „weil wir mehr gewohnt sind (...) individuelle wege gehen zu müssen“ – Umgang mit den Widersprüchen der Inklusionskultur

Zu Beginn des Projektes wurde von vielen Einrichtungen bezogen auf das Thema Inklusion das Dilemma geschildert, dass Inklusion in der Regel (zunächst) nur über eine Sonderbehandlung von Kindern und Familien möglich wird. Dieses Dilemma stellt die Einrichtungen und besonders die pädagogischen Fachkräfte vor fachliche Herausforderungen, da einerseits ressourcenorientiert mit dem Kind gearbeitet werden soll, jedoch andererseits negative Zuschreibungen in Berichten und Anträgen notwendig sind, um entsprechende Unterstützungen oder Fördermöglichkeiten zu erhalten. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung wird jedoch berichtet, dass dieses Dilemma aktuell deutlich seltener erlebt wird. Dies liegt aber nicht unbedingt daran, dass sich Strukturen oder Anforderungen (z.B. in Berichten, Anträgen etc.) geändert haben, sondern dass sich entweder der Blickwinkel der Teams („*also eigentlich ist schon jedes kind bei uns (...) sehr individuell*“) oder auch insgesamt der Umgang mit Vielfalt („*dadurch dass wir hier so so viele ha- kinder haben familien haben also gibt bei uns eigentlich nicht den mainstream und dann noch die die wir inkludieren müssen*“) in den Teams verändert hat. Es werden jedoch auch Positionen deutlich, die es weniger auf eine veränderte Haltung, sondern (auch) auf eine veränderte Konstellation der Kinder und Familien in den Einrichtungen, die die Einrichtung aktuell besuchen, zurückführen. Anhand des Beispiels einer Einrichtung wird dabei deutlich, dass das Dilemma jedoch sehr schnell wieder aktuell werden könnte, sollte z.B. ein neues Kind in die Einrichtung kommen, für welches dann wieder Anträge etc. geschrieben werden müssten („*wenn einfach aus unserer homogenen vielfalt dann doch wieder etwas anderes würde*“).

- B: (...) also eigentlich finde ich es kein dilemma [...] wir haben ein sehr großes altersspektrum im kindergarten. wir haben sehr viele kinder die aus unterschiedlichen nationen kommen wir haben kinder (...) die von armut bedroht [sind] B: also eigentlich ist schon jedes kind bei uns (...) sehr individuell (GD1, A. 375–380)
- C: ehm ja ich habe den eindruck dass wir dieses dilemma gar nicht so spüren also das gar nicht so präsent ist bei uns ehm vielleicht tatsächlich dadurch dass wir hier so so viele ha- kinder haben

familien haben also gibt bei uns eigentlich nicht den mainstream und dann noch die die wir inkludieren müssen (...) sondern ehm es ist einfach eine unglaubliche vielfalt und es macht uns manchmal vielleicht dann auch einfacher (...) weil wir mehr gewohnt sind (...) individuelle wege gehen zu müssen (GD1, A. 271–277)

- C: ehm wir haben zwar diese vielfalt und ehm (...) deswegen eben das mit dem dilemma bei uns nicht so präsent aber gleichzeitig haben wir ehm eben einfach jetzt im unterschied zu dem haus von der A ehm e keine kinder mit einer diagnostizierten schwerwiegenden behinderung zum beispiel
- C: [...] ich glaube wir kämen schon wieder in das thema wenn einfach aus unserer homogenen vielfalt dann doch wieder etwas anderes werden (GD1, A. 325–347)
- A: (...) also generell (...) habe ich das gefühl dass ehm sowohl im team als auch bei den eltern und kindern eine sehr große offenheit (...) beher herrscht
- A: ehm ich finde auch dass wir dem dilemma sind wir nicht immer entkommen [...] unsere einrichtung hat eh regelplätze inklusionsplätze und sogenannte schulkindergartenplätze (...) und das system des schulkindergartens ist ein sehr altes und ehm da ist es auf jeden fall nicht inklusiv [...]
- A: (...) ehm (...) aber im konkreten ablauf also im im ablauf des hauses ist es schon auch so wie wie C sagt ehm (...) wenn man versucht sich eine flexibilität zu behalten (...) also (...) das konzept passt sich immer wieder einfach auch den kindern an die da sind (...) dann funktioniert es eigentlich (GD1, A. 299–323)

(3) „DAS hat sich sichtbar bei uns verändert“: Gemeinsames Tragen vs. Abgeben von Aufgaben und Herausforderungen

Auch im Hinblick auf die Aufgabenverteilung im Team gibt es – bezogen auf das Thema Inklusion – häufig Widersprüche: Einerseits soll Inklusion von allen ‚getragen‘ werden, andererseits gibt es oft Spezialist*innen im Team oder bestimmte Zuständigkeiten (z. B. im Hinblick auf bestimmte Kinder). Hier wird von den beteiligten Leitungen deutlich klar gestellt, dass in ihren Teams der Fokus nun auf dem gemeinsamen Tragen von Aufgaben und Herausforderungen liegt und dadurch auch die Verantwortung auf mehrere Schultern verteilt wird. Auch wenn einige Leitungen berichten, dass es in ihrem Team die *„speziellen rollen oder auch spezialistinnen oder spezialisten“* gibt, wird in diesem Zusammenhang betont, dass dies als *„sehr unterstützend“* wahrgenommen wird. In der Zusammenarbeit dieser multiprofessionellen Teams steht in Vordergrund, dass die *„teammitglieder [sich] auch [...] gegenseitig befragen“* und sich so mit den unterschiedlichen beruflichen Hintergründen gegenseitig stützen können. Diese gegenseitige Unterstützung und die Verteilung der Verantwortung auf mehrere Schultern spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass die Einrichtungsleitungen z. B. berichten, dass *„auf keinem foto mehr [...] inklusionskraft [drauf steht]“*, *„weil alle kollegen diese ehm diese sachen machen“*.

- A: (.) wenn man zu uns in die kita kommt wird keiner sehen welches kind von uns inklusiv betreut würde beziehungsweise wer das kind mit (...) inklusionsantrag ist und das ist eigentlich unser ziel und es steht auch auf keinem foto mehr drauf inklusionskraft Frau X oder sonst was sondern dass alle (.) DAS hat sich sichtbar bei uns verändert
- [...]
- B: das das hatte ich auch (lachen) also [ich] habe jetzt die fotos fertig gemacht letzte woche und genau das ist mir aufgefallen da habe ich mich gefragt warum habe ich das da drauf geschrieben (...) dann habe ich es umgeändert in pädagogische fachkraft also wir haben jetzt nur noch pädagogische fachkräfte (GD2, A. 221–235)
- A: okay ehm genau ehm (...) im team oder die speziellen rollen oder auch spezialistinnen oder spezialisten (.) ehm (...) gibt es bei uns auch sind auch eh zum teil sehr ausgeprägt [...] eehm (...) meistens erlebe ich das als ehm sehr unterstützend also dass sich eh teammitglieder auch [...] gegenseitig befragen (...) und ehm (...) sich da unterstützung holen was ich sehr gut finde (GD1, A. 400–404)
- A: [...] aber jetzt durch diesen eh durch diese begleitung (...) ehm ist uns allen nochmal bewusster geworden also wir haben vorher alle gesagt ja wir ziehen alle an einem strang und wir arbeiten alle inklusiv aber letztendlich war es doch (.) ehm die eine oder die andere kollegin einfach auch so und

die kinder waren auch ehm in der einen oder anderen gruppe das hatte sich aber durch zufall einfach auch manches mal so gefunden nicht dass wir von vornerein schon sagten da kommen die kinder hin (.) weil bei uns es eher so läuft dass der inklusionsantrag (.) im laufe der kitazeit gestellt wird dass sich das dann daraus herauskristallisiert eh kristallisiert (.) und inzwischen finde ich sind wir so offen dass diese inklusionskraft auch nicht mehr als inklusionskraft (...) betitelt wird [...] weil alle kollegen diese ehm diese sachen machen und das KIND (...) was vielleicht gerade im moment ehm sage ich jetzt mal einen förder besonderen förderbedarf hat (...) das sucht sich selber seine erzieherin aus und da wird geguckt dass der ehm person einfach der rücken freigehalten wird [...] (GD2, A. 211–215)

(4) „Es ist nie so dass man irgendwo das ziel hat und da geht man hin und dann sagt man ‚erreicht‘“ – Realisierungschancen von Inklusion

Die Realisierungschancen von Inklusion werden besonders unter dem Aspekt struktureller Rahmenbedingungen diskutiert. Ergänzend hierzu werden Aufgaben- und Handlungsspielräume von Leitungen – aber auch des Trägers – diskutiert. Als besonders herausfordernd wird dabei von den befragten Leitungen erlebt, wenn sich im System keine Änderungen bzw. Verbesserungen zeigen („das system des schulkindergartens ist ein sehr altes und ehm da ist es auf jeden fall nicht inklusiv“). Ebenso wird deutlich gemacht, dass gerade auf Trägerebene oft das „thema inklusion [...] als aushängeschild benutzt“ wird, obwohl es nur wenige – dafür notwendige – Investitionen oder Veränderungen auf struktureller Ebene gibt. Auch in Anbetracht politischer Thematiken wird dies angesprochen, da „die inklusion ehm (...) zwar von allen gefordert wird aber (...) nicht genug geld öffentliche gelder in die hand genommen werden“.

B: also ich sehe das von den rahmenbedingungen her sehr kritisch (...) ehm (...) ich finde auch dass die inklusion ehm (...) zwar von allen gefordert wird aber (...) nicht genug geld öffentliche gelder in die hand genommen werden (GD1, A. 628–632)

A: auch von trägerseite erlebe ich dass ehm das thema inklusion gerne so ein bisschen ich sag es mal überspitzt als aushängeschild benutzt wird aber investitionen die vielleicht nötig sind sehr verhalten stattfinden (GD1, A. 654–658)

Neben erschwerenden Aspekten auf struktureller Ebene bzw. aufgrund von unpassenden Rahmenbedingungen thematisieren die Leitungen auch die Problematik, dass es „*segens und fluchs zugleich ist so [...] dass es immer bei dem auf dem weg zur inklusion bleiben wird*“. Im Zusammenhang mit dem Thema Zielerreichung wird einerseits zwar betont, dass diese Prozesshaftigkeit Kern der Umsetzung einer inklusiven Grundhaltung sein muss („*ein prozess der immer irgendwie nie abgeschlossen ist letztendlich werden wir uns ja tag täglich (...) mit auseinandersetzen ehm (...) zukünftig weil die kinder sich immer wieder ändern*“), jedoch die Tatsache, dass das Ziel – oder besser – die Vision ‚Inklusion‘ nie vollständig erreicht werden kann, die Arbeit bzw. die Erhaltung der Motivation oft erschwert.

A: (...) ja es ist ein prozess der immer irgendwie nie abgeschlossen ist letztendlich werden wir uns ja tag täglich (...) mit auseinandersetzen ehm (...) zukünftig weil die kinder sich immer wieder ändern die eltern immer wieder ändern das personal (.) ehm (...) strukturell gesehen (...) müssen wir einfach gucken dass wir es irgendwie ehm beim träger eh bei den eltern bei den (...) kollegen im team immer wieder vorantreiben ne (...) und das wird noch ein langer weg [...] (GD2, A. 692)

C: (...) also ich denke es ist ehm (...) also seh segens und fluchs zugleich ist so ein bisschen dass es immer bei dem auf dem weg zur inklusion bleiben wird

C: ehm kann man als entlastung sehen oder eben auch nicht ehm (...) ja (...) ich es sind es ist so vielschichtig also auf der einen seite ehm eben es kommen immer wieder neue kinder es kommen neue mitarbeiter es ist einfach immer es ist ein system und es bewegt sich

C: ehm (...) es ist nie so dass man irgendwo das ziel hat und da geht man hin und dann sagt man erreicht (GD1, A. 562–566)

(5) „dass da einfach mehr hingehört wird was braucht es denn wirklich“ – Weitere Schritte auf dem Weg in Richtung ‚Inklusion‘

Abschließend wurde diskutiert, was aus Sicht der teilnehmenden Leitungen die *nächsten Schritte „in Richtung Inklusion“* sein müssten. Hierbei werden vor allem Aspekte auf Trägerebene angesprochen. Gerade in der Zusammenarbeit mit dem Träger oder auch gesamtgesellschaftlich wird der Grundtenor deutlich, dass sich die Teams deutlich mehr Unterstützung wünschen bzw. auch klar sagen, dass ansonsten die Umsetzung von Inklusion auch scheitern kann („*entweder gehe ich den weg der inklusion oder ich lasse es sein*“). Ebenso werden konkrete Ziele für anstehende Gespräche (z. B. mit Trägervertretern) beschrieben („*wenn wir alle inklusiv arbeiten wollen dann müssen wir auch alles zur verfügung gestellt bekommen*“). Insgesamt besteht der Wunsch, „*dass mehr (...) ehm (...) besonders personalressourcen in die inklusion fließen würden*“. Dies würde z. B. auch dem Wunsch einiger Leitungen, „*heilpädagogen im team*“ zu haben, entgegenkommen. Trotz der Veränderungen und des Wandels, der bereits im System stattgefunden hat und den die teilnehmenden Leitungen auch würdigen („*[...] ich glaube wir in den kindergärten sind schon recht weit*“), wird noch einmal deutlich betont, dass noch ein langer Weg vor allen Beteiligten liegt („*wir sind auf einem guten weg und wir müssen einfach gucken dass uns die luft nicht ausgeht*“), bis Inklusion zur Normalität wird.

A: (...) was ich mir für den träger vorgenommen habe ist wirklich dieses mit der (...) ehm (...) ehm mit diesen therapien (...) das ich eigentlich nicht gewillt bin das weiter außen vor zu lassen wenn der träger sagt wir arbeiten inklusiv dann ist es auch von ihm (.) ehm (...) muss es wirklich auch abgesegnet sein dass die eh kräfte zu uns ins haus kommen

[...]

A: [...] entweder gehe ich den weg der inklusion oder ich lasse es sein [...]

[...]

A: (...) und das ist einfach n das ist so eine sache die ich mir auf jeden fall jetzt fest vorgenommen habe wenn wir durch corona wieder (...) wenn das sich ein bisschen beruhigt hat und wir wieder unsere treffen haben (.) dann werde ich das klipp und klar nochmal ansprechen (.) ehm (...) wenn wir alle inklusiv arbeiten wollen dann müssen wir auch alles zur verfügung gestellt bekommen (GD2, A. 1151–1165)

A: (.) ehm generell muss ich sagen dass ich ehm einfach trotzdem mir gesamtgesellschaftlich oder von stadt und trägerseite wünschen würde dass mehr (...) ehm (...) besonders personalressourcen in die inklusion fließen würden und auch zum thema frühförderung oder unterstützung durch integrationskräfte und so weiter (.) fände ich es schön wenn wir ein system hätten was weniger statisch ist also ich bin nicht so ein fan davon (.) ehm immer die behandlungseinheiten so festzulegen und heilpädagogen und heilpädagoginnen kommen dann für eineinhalb stunden (GD1, A. 793–800)

C: (...) also das ist genau das was ich auch sagen wollte ich habe es schon hundert mal gesagt und an verschiedenen stellen gesagt und eh das (unverständlich) ja mal gucken ob ich es erlebe irgendwann ehm (...) also kurz zusammengefasst für uns die heilpädagogen im team aber letztendlich genau das was die A gerade gesagt hat dass da einfach mehr hingehört wird was braucht es denn wirklich und auch immer diesen steifen weg [...] und wenn ich so überlege wie viele rechnungen ich zu welchen betragen im moment unterschreibe (...) eine kostenfrage ist es nicht

C: es ist wirklich keine kostenfrage (.) wir haben es wunderbar erlebt jetzt ehm als mal kurz es so war dass die heilpädagogen nicht in verschiedenen kitas arbeiten durften hatten wir plötzlich zu fünfundsiebzig prozent eine fachkraft einfach da und ehm ja die einfach (...) da ein sich e also eingesetzt werden konnte beziehungsweise sich einbringen konnte (...) wo es gerade gebraucht wurde (GD1, A. 807–821)

A: [...] ich glaube wir in den kindergärten sind schon recht weit natürlich noch lange nicht da wo wir sein sollten [wie gesagt das fängt mit den anträgen an]

B: [aber schon weiter als die schule mhm]

C: [ja]

A: mein kind ist behindert muss ich ankreuzen unterschreiben (...) ehm (...) das wird noch ein langer weg werden bis es irgendwann mal zur normalität wird andererseits muss man auch rückblickend

sagen (.) man ist schon ganz schön weit gekommen ne wenn man dann irgendwie in die siebziger jahre guckt die auch vielleicht noch gar nicht so lange her sind (.) also von daher hat sich da schon ein ganz schöner wandel vollzogen oder vom neunzehnten jahrhundert an gesehen mit irgendwelchen anstalten oder so (.) wir sind auf einem guten weg und wir müssen einfach gucken dass uns die luft nicht ausgeht ne (GD2, A. 692–696)

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

In den Gruppendiskussionen (t_0) konnten unterschiedliche Verständnisse von Inklusion rekonstruiert werden. Auf der einen Seite findet sich ein Verständnis von Inklusion, das Vielfalt als Normalität annimmt. Dieses Verständnis geht einher mit einer an den Ressourcen und Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes orientierten Handlungspraxis. Die Realisierung einer inklusiven Alltagspraxis ist nach diesem Verständnis Aufgabe aller Fachkräfte eines Teams. Auf der anderen Seite findet sich ein Verständnis von Inklusion als adressatenspezifisches Konzept, das von festen Bildern zur Normalität und Abweichung geprägt ist. Inklusion wird als Maßnahme konturiert, die auf spezielle Kinder und Angebote (Gruppen) ausgerichtet ist. Ein solches Inklusionsverständnis geht einher mit einer Funktionsteilung im Team; für die Beziehung zu ‚Inklusionskindern‘ sind einzelne Fachkräfte verantwortlich, nicht das ganze Team. Als Veränderung hierzu wird in der Gruppendiskussion (t_1) deutlich, dass der Fokus auf das gemeinsame Tragen von Aufgaben und Verantwortungen im Gesamtteam gelegt wird.

Die Gruppendiskussionen (t_0) zeigen weiterhin typische Paradoxien des pädagogischen Handlungsfeldes auf. Einerseits gibt es einen expliziten Selbstanspruch, einen ressourcenorientierten Blick auf Kinder und Eltern einzunehmen, wie es auch von Sulzer und Wagner (2011) aufgezeigt wurde. Dieser normativ geprägte Anspruch wird zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Inklusion‘ einhellig und als fast allgemeingültiger Anspruch formuliert. In der pädagogischen Praxis scheint er nach den Schilderungen der Diskussionssteilnehmer*innen jedoch nur begrenzt eingehalten werden zu können. So werden beim Thematisieren von selbst erlebten Situationen und in der Beschreibung von Kindern und Familien in der eigenen Praxis immer wieder die eigenen, zuvor explizierten inklusiven Einstellungen brüchig und infrage gestellt. Zum einen werden subjektive Grenzen („Ekel“) wahrgenommen, zum anderen stehen Wertvorstellungen und Handlungsweisen der Familien teilweise in starkem Kontrast zum eigenen Wertesystem und lassen sich in der Beziehungsgestaltung mit dem Kind nicht überwinden. Auch strukturelle Zwänge, wie die Notwendigkeit, finanzielle Mittel über die Diagnose von Abweichung abrufen zu müssen, fordern die ressourcenorientierte Haltung heraus.

Diese Widersprüche im inklusiv orientierten pädagogischen Alltag werden auch zu t_1 thematisiert, allerdings weniger als ‚Brüche‘ innerhalb des Teams oder nicht zu lösende Dilemmata, sondern als ‚Baustellen‘, mit denen Leitung und Team sich in einem offenen, dialogischen und reflektierten Prozess auseinandersetzen. Ansprüche und Ziele werden konkret formuliert und anlassbezogen (Eingewöhnung, Gespräche mit Eltern, Beziehungsgestaltung mit ‚neuen‘ Kindern, Sprachfallen im Alltag) thematisiert. In den Gruppendiskussionen zum Zeitpunkt t_0 wurden neben der Supervision auch strukturierte und regelmäßig angewandte Verfahren der Beobachtung und Dokumentation benannt, um die eigene Perspektive zu hinterfragen. Damit ist auf Leitungsebene klar, dass der Kern einer inklusiven pädagogischen Praxis die systematische, theoretisch begründete Reflexion des eigenen Handelns darstellt. Eine solche Reflexion wird jedoch erst möglich und ertragreich, wenn im Team eine Gesprächskultur etabliert ist, die von Offenheit und Fachlichkeit geprägt ist. Erst auf dieser Basis wird eine (Selbst-)Reflexion und eine Verständigung über im Team gemeinsam getragene pädagogische Ziele möglich. Eine vermeintliche und vordergründige Einigkeit, die keinen Diskurs zulässt, wird als ebenso hemmend erachtet wie eine Teamkultur, bei der die

Differenzen zwar offen ausgetragen werden, diese jedoch eher konflikthaft sind und keine Verständigung über pädagogische Leitlinien und Ziele ermöglicht.

Im Hinblick auf die Teamkultur ist hier eine deutliche Weiterentwicklung in den teilnehmenden Einrichtungen zu erkennen. Zum Zeitpunkt t_1 nehmen die Leitungskräfte konkret Bezug zu Fortbildungsinhalten und -methoden und stellen heraus, dass es ihre Leitungsaufgabe ist, die Erträge des Projekts in den eigenen Alltag zu verankern, dafür zu sorgen, dass dies nicht aus dem Blick gerät und auf einen regelmäßigen und offen-konstruktiven Austausch im Team zu achten. Bemerkenswert ist der Unterschied im Hinblick auf Tabu-Themen wie den Umgang einzelner Teamkolleginnen und -kollegen mit Vorurteilen oder die Thematisierung von Sprachfallen im Alltag, die am Ende der Projektlaufzeit als selbstverständlicher Teil der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Vielfalt und Inklusion und nicht als ‚Problem‘ thematisiert werden.

Die Realisierung einer inklusiven Pädagogik steht auch – aber nicht nur – im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen, die eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Unterstützung ermöglichen oder verhindern können. Eine klare Positionierung für eine inklusive Alltagspraxis erhöht die Motivation, sich um entsprechende Rahmenbedingungen zu bemühen, diese einzufordern und die Gestaltungsspielräume im System zu (er)kennen und zu nutzen. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Leitungskräften zu. Sie sind für die Klärung der pädagogischen Ziele und Aufgaben verantwortlich, prägen die fachliche Gesprächskultur im Team, etablieren Strukturen zur kontinuierlichen Kompetenzentwicklung und sorgen für die Unterstützung der Entscheidungsträger. Die Rolle der Leitung wird im Kontext von Inklusion damit noch einmal klarer als Führung mit klarem Wertebezug und Überzeugungskraft, wie sie von (Booth, 2010) benannt wird. Dieser Anspruch an Leitungskompetenzen korrespondiert mit Zuschreibungen, wie sie in multiprofessionellen Teams gemacht werden (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer, Reutter & Tinius, 2016). Besonders deutlich wird in den Ergebnissen der Abschlusserhebung (t_1) der Wunsch der beteiligten Leitungen, dass die Projekterträge eine Verankerung in den Teams finden. Hierfür werden Strukturen genutzt (regelmäßige Teamsitzungen mit inklusionsbezogenen Themen), Konzeptionen entwickelt (z. B. ‚Elternbeteiligung‘) und auch klare Formulierungen für stützende Maßnahmen von Trägerseite ausgesprochen.

Zusammenfassend lässt sich im Vergleich der Gruppendiskussionen feststellen, dass sich die Haltungen der Leitungskräfte und ihr Handeln nicht grundlegend verändert, aber deutlich konkretisiert haben mit Blick auf die Erfordernisse einer Einrichtung, um sich in Richtung Inklusion weiterentwickeln zu können: Vielfalt und Inklusion rücken als Ziele bei der Team- und Organisationsentwicklung stärker in den Vordergrund und werden deutlicher als Maßstab für gute pädagogische Qualität in der Zusammenarbeit mit Kindern und Familien benannt. Damit werden die Leitungen ihrer Aufgabe (Strehmel & Ulber, 2020b), das Team in Richtung Inklusion zu führen, klarer und im Vergleich der teilnehmenden Einrichtungen in einem größeren Gleichklang gerecht.

5 Interaktionsgestaltung GInA und teilnehmende Beobachtung (Selbst- und Fremdeinschätzung)

*Dörte Weltzien & Sarah A. Söhnen*²⁸

5.1 Hintergrund und Zielsetzung

Zur Erfassung von Interaktionsqualität werden häufig Instrumente aus dem anglo-amerikanischen Raum wie die Instrumente der KES-Familie (Tietze, Schuster, et al., 2007), die ECERS-R (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010) oder die CLASS-Pre School (vgl. Hamre et al., 2013) und CLASS-Toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2012) verwendet. In Deutschland werden zunehmend auch neue, videogestützte Verfahren entwickelt, die eine systematische, kriteriengeleitete Analyse von Interaktionssequenzen ermöglichen (z. B. König, 2009; Kucharz et al., 2014; Wadepohl, 2016). In diesem Kontext ist das videogestützte Instrument GInA (Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag) zu sehen (Weltzien et al., 2017). Es wurde in einem dreijährigen Praxisforschungsprojekt (2011–2014) als kriteriengeleitetes, videogestütztes Beobachtungs- und Reflexionsinstrument erprobt und im Rahmen mehrerer umfangreicher Studien für Forschungs- und Evaluationszwecke (GInA-E) weiterentwickelt (Weltzien, 2014; Weltzien et al., 2017).

5.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

Fremdeinschätzung: Videoanalyse zur Einschätzung der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag

Das Instrument GInA-E umfasst drei Subskalen mit insgesamt 22 Items auf einer 7-stufigen Likert-Skala von 1 = geringste Ausprägung bis 7 = höchste Ausprägung. Den drei Subskalen liegen folgende theoretische Konstrukte zugrunde (Weltzien et al., 2017):

- Skala 1 (‘Beziehung gestalten’, 11 Items) bezieht sich auf Merkmale einer hohen Gesprächsbereitschaft und beziehungsvollen Interaktionsgestaltung der erwachsenen Bezugsperson. Dies drückt sich aus in einer niedrigen Wahrnehmungsschwelle, der Perspektivenübernahme und einem angemessenen Antwortverhalten der Fachkraft (Ainsworth, 2011; Remsperger, 2011). Auch Grundsätze von Kongruenz, Wertschätzung und Echtheit (Rogers, 1957, 1991) bilden wesentliche Voraussetzungen für eine beziehungsvolle Gesprächsbereitschaft.
- Skala 2 (‘Denken und Handeln anregen’, 7 Items) bezieht sich auf Merkmale, die geeignet sind, die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse in positiver Weise zu unterstützen. In konkreten Alltagsinteraktionen können vielfältige Aspekte der sozialemotionalen und sozial-kognitiven Begleitung und Unterstützung der Kinder in den Blick genommen werden. Hierbei spielt die Unterstützung grundlegender Kommunikationsmotive (teilen/mitteilen, mitfühlen, helfen; Tomasello, 2011), die Förderung von Selbstkonzept, Empathiefähigkeit und prosozialem Verhalten durch Bezugspersonen (zusammenfassend Bischof-Köhler, 2011), die Förderung der Repräsentationsfähigkeit (Sodian, 2005) und das Wissen über andere Menschen (Perspektivenübernahme, Theory of Mind; Premack & Woodruff, 1978) eine bedeutsame Rolle. Es geht dabei auch um konkrete Explorations-

28 Teile des vorliegenden Kapitels wurden bereits bei Weltzien & Söhnen (2019a, 2019b) publiziert.

unterstützung – in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes (Wygotski, 1987) – sowie passgenaue Assistenz bei der Bewältigung von Anforderungen und Herausforderungen (Ahnert, 2007).

- Skala 3 (‘Sprechen und Sprache anregen’, 4 Items) bezieht sich auf Merkmale, die die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in konkreten Interaktionsgelegenheiten unterstützen können. Hierbei wird berücksichtigt, dass neben kindbezogenen Voraussetzungen die sprachliche Umwelt über den Spracherwerbsprozess entscheidet; so ist eine Passung zwischen den Voraussetzungen des Kindes und den äußeren Faktoren herzustellen (zusammenfassend Weinert & Grimm, 2012). In einem anregungsreichen Sprachumfeld sind dabei die größten Sprachfortschritte zu erwarten (Szagun, 2006).

Die drei Skalen wiesen in einer ersten empirischen Überprüfung mit einer Zufallsstichprobe von $N=137$ Filmsequenzen, die im Rahmen mehrerer Forschungsprojekte erstellt wurden, eine hohe interne Konsistenz von $\alpha=.98$ (Skala 1), $\alpha=.95$ (Skala 2) sowie $\alpha=.96$ (Skala 3) auf (Weltzien & Strohmer, 2019). Die Mittelwerte lagen bei Skala 1 (‘Beziehung gestalten’) bei $M=5.23$ ($SD=1.30$), bei Skala 2 bei $M=4.37$ ($SD=1.52$) bzw. bei Skala 3 bei $M=4.73$ ($SD=1.51$), dabei zeigte sich eine relativ große Streuung der Werte, die auch maximale Ausprägungen von $\min=1$ bzw. $\max=7$ einschloss. Die Beurteiler*innenübereinstimmung (10% Zufallsstichprobe, Intraklassenkorrelation) lag dabei bei $>.7$ (Einzelmaße) und $>.9$ (gemittelte Maße).

Mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) wurde die Einschätzskala GInA-E auch hinsichtlich ihrer Modellgüte getestet. Auf der Grundlage einer Stichprobe von 145 Videosequenzen erwies sich die dreidimensionale Struktur gegenüber einem eindimensionalen Modell (‘allgemeine Interaktionsqualität’) als überlegen. Zwar korrelieren die drei Faktoren sehr hoch ($r=.90-.93$), allerdings zeigten geschachtelte Modellvergleiche unter Berücksichtigung informationstheoretischer Maße, dass die dreifaktorielle Struktur haltbar ist (ausführlich Weltzien et al., 2017).

Für die Fremdeinschätzung im Projekt *InkluKiT* wurden Videoaufnahmen nach dem GInA-Verfahren durchgeführt (zur Videografie siehe Weltzien et al., 2018). Geschulte studentische Hilfskräfte begleiteten die teilnehmenden Fachkräfte einen halben Tag lang bei ihrer pädagogischen Arbeit und generierten Videosequenzen. Voraussetzung für die Teilnahme an der Videografie waren schriftliche Einverständniserklärungen der Eltern. Die Fachkräfte (jeweils zwei bis drei pro Einrichtung) nahmen freiwillig teil, sie wurden vorab über das Vorgehen und auch die weitere Verwendung der Sequenzen informiert. Allen beteiligten Fachkräften wurde das Angebot gemacht, ein persönliches Reflexionsgespräch über die Videosequenzen mit einem/einer wissenschaftlichen Mitarbeiter*in aus dem Projekt zu führen. Die Videosequenzen wurden von zertifizierten Beurteiler*innen nach dem standardisierten Verfahren GInA-E eingeschätzt (Weltzien et al., 2017).

Einschätzskala zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (standardisiertes Instrument zur Selbstauskunft)

Zur Selbstauskunft der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im pädagogischen Alltag wurde die GInA-E-Skala für eine schriftliche Selbstauskunft weiterentwickelt. Anders als Instrumente, die auf die Beziehungsqualität zu einzelnen Kindern abzielen wie beispielsweise die STRS (Pianta, 1999), sollte sich die Einschätzung auf die Gestaltung der Interaktionen im pädagogischen Alltag beziehen – und zwar im Hinblick auf alle beteiligten bzw. anwesenden Kinder und auf alle im Gruppen-/Funktionsraum anwesenden pädagogischen Fachkräfte. Auch sollte sich die Einschätzung auf einen ‚üblichen‘ Tag beziehen, also nicht auf eine bestimmte, zeitlich begrenzte pädagogische Situation. Die Selbstauskunft sollte dabei der in der GInA-E-Skala bewährten dreifaktoriellen Struktur erfolgen, wurde aber entsprechend der unterschiedlichen Zugänge (Fremdenschätzung vs. Selbstauskunft) umformuliert (Tabelle 24).

Eine dritte Veränderung gegenüber dem Ursprungsinstrument GInA-E (Videorating) bezog sich auf die Antwortmöglichkeiten. Während das Videorating als 7-stufige Einschätzung mit 1 (geringste Ausprägung) und 7 (höchste Ausprägung) erfolgt, war die Einschätzung der Interaktionsgestaltung für Fachkräfte auf einer 5-stufigen Ratingskala mit verbalen und numerischen Markern von 0 (*trifft nicht zu*) bis 4 (*trifft zu*) möglich. Da es bei dem Instrument zur Selbstauskunft darum ging, die von ihnen gestaltete Gruppenatmosphäre in der Tendenz bewerten zu lassen, aber keine valide, externe Einschätzung wie bei GInA-E vornehmen zu lassen, erschien diese Reduktion sinnvoll. Die Daten der Selbstauskunft wurden per Fragebogen (paper-pencil) schriftlich erhoben.

Tabelle 24

Vergleich GInA-E (Videorating) und Einschätzskala Interaktionsgestaltung

Beispielsmerkmal: 1: Zuwendung zeigen

GInA-E (Videorating)²⁹

Es sind deutliche Signale von Zuwendung (auch: Freundlichkeit, Feinfühligkeit, Warmherzigkeit) über die gesamte Sequenz zu beobachten.

Oder:

Die Fachkraft folgt allen Kindern in ihren Aktivitäten/Äußerungen feinfühlig und gibt passgenaue Impulse der Zuwendung (z. B. über anschauen, hinwenden, staunen, lächeln).

Oder:

Die Fachkraft wirkt kongruent in ihren verbalen/nonverbalen Signalen; beachtet dabei die Heterogenität der Kinder (äußere Merkmale, Verhaltensweisen, Kompetenzen) und geht feinfühlig darauf ein.

(Weltzien et al., 2017, S. 33)

Einschätzskala Interaktionsgestaltung³⁰

An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum ...

...geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.

5.3 Anwendung im Projekt

5.3.1 Stichprobe

Die Stichprobe der schriftlichen Befragung zur Einschätzung der Interaktionen (Selbstauskunft) bestand zu t_0 aus $N=182$ und zu t_1 aus $N=156$ Fachkräften (vgl. ausführlich zur Stichprobe Kapitel III.3.3.1).

Die Fremdeinschätzung mittels der GInA-Skala durch externe Beurteiler*innen erfolgte zum ersten Messzeitpunkt (t_0) im Jahr 2018.³¹ Hierfür wurden Videosequenzen nach dem GInA-Verfahren durchgeführt (zur Videographie siehe Weltzien et al., 2018). An der Fremdeinschätzung und der damit verbundenen Videoanalyse nahmen je Einrichtung zwei bis drei Fachkräfte (insg. $N=33$) teil. Geschulte studentische Hilfskräfte begleiteten die teilnehmenden

²⁹ Merkmalsausprägung von 1 bis 7.

³⁰ Merkmalsausprägung: von 0 bis 4.

³¹ Zum zweiten Messzeitpunkt im Jahr 2020 konnte aufgrund der Covid-19-Pandemie lediglich eine Fachkraft aus einer Kindertageseinrichtung gefilmt werden, daher konnten keine vergleichenden Analysen t_0-t_1 durchgeführt werden.

Fachkräfte einen halben Tag lang bei ihrer pädagogischen Arbeit und generierten je Fachkraft ein bis fünf Videosequenzen mit dem für die GInA-Beurteilung erforderlichen Vorgaben. Daraus ergab sich eine Analysestichprobe (Video-Ratings) von $N=112$ (Tabelle 25).

Tabelle 25
Analysestichprobe Fremdeinschätzung (Videoanalyse)

Kita	Stichprobenumfang Fachkräfte (N)	Analysestichprobe (Videoanalyse-Rating) ($N_{\text{Fremd-Fälle}}$)
Gesamtstichprobe	33	112

Anmerkungen. Der Analysestichprobe liegen die Mittelwerte der Fachkräfte pro Item und pro psychometrischer Skala zugrunde. Die Mittelwerte der Fremdbeurteilung beziehen sich auf einige wenige abhängige Fälle (mehrere Szenen zusammengefasst).

Voraussetzung für die Teilnahme an der Videografie waren schriftliche Einverständniserklärungen der Eltern für alle anwesenden Kinder. Die Fachkräfte nahmen freiwillig teil, sie wurden vorab über das Vorgehen und auch die weitere Verwendung der Sequenzen informiert. Allen beteiligten Fachkräften wurde das Angebot gemacht, ein persönliches Reflexionsgespräch über die Videosequenzen mit einem/einer wissenschaftlichen Mitarbeiter*in aus dem Projekt zu führen. Die Videosequenzen wurden von zertifizierten Beurteiler*innen nach dem standardisierten Verfahren GInA-E eingeschätzt (Weltzien et al., 2017).

5.3.2 *Ergebnisse der Einschätzung der Interaktionen (Selbstauskunft) zu den Zeitpunkten t_0 und t_1*

Im Folgenden werden die deskriptiven Statistiken der Selbsteinschätzungsskala aus dem Fachkräftefragebogen vorgestellt. Da aufgrund der geringen Anzahl an fehlenden Werten keine substanziellen Änderungen für die imputierten Daten zu erwarten waren (Analyse fehlender Werte auf Variablenebene: für alle Items unter 5 %), beruhen die Analysen überwiegend auf den Originaldaten. Zur Berechnung der Reliabilitäten zu t_0 wurde die Skala separat per Expectation-Maximization-Algorithmus (Dempster et al., 1977) imputiert, da auf Fallebene der Verlust zu hoch war (ca. 8 %), um nur die Originaldaten zu berichten. Für vier Variablen zu t_0 und fünf Variablen zu t_1 konnten extreme Werte identifiziert werden, welche jedoch lediglich einen Skalenpunkt (Individualwert=3) unter dem Mittel ($M=4$) liegen (insgesamt eine recht homogene Gruppe). Sie wurden im Datensatz belassen, da die Merkmalsausprägung recht begrenzt war und die Stichprobe im Vergleich zu den Ausreißern hoch. Zunächst werden Itemtrennschärfen und Itemschwierigkeiten des Instrumentes berichtet (Tabelle 26), anschließend folgen deskriptive Analysen und Reliabilitäten.

Die Itemschwierigkeiten (p_i) der GInA-E Einzelitems (hier nicht im Einzelnen dargestellt) lagen zum ersten Messzeitpunkt (t_0) für viele Items (für genau 16 von 22 Items) bei einer Zustimmungsrate von über 80 ($p_i = 73$ bis 90 %) und waren damit eher ‚leichte‘ Items.³² Lediglich für ein Item lag die Schwierigkeit bei ca. 73 % und somit innerhalb der Grenzwerte. Die Items hatten demnach zum Zeitpunkt t_0 eine sehr hohe Zustimmungsrate über alle Teilnehmenden hinweg, das Antwortverhalten zeigte eine sehr geringe Varianz.

Die Itemtrennschärfen ($r_{i(t-i)}$) lagen zudem für alle drei Subskalen mit einem Mindestwert von $r_{i(t-i)} = .48$ und einem Höchstwert von $r_{i(t-i)} = .71$ über dem gängigen Richtwert von ($r_{i(t-i)} = .30$) und sind nach Döring & Bortz (2016) sowie Fisseni (2004) als *mittelmäßig* bis *hoch* einzuordnen.

32 Im Idealfall sollten diese zwischen 20 und 80 liegen (Döring & Bortz, 2016).

Zum zweiten Messzeitpunkt (t_1) kamen die Itemanalysen zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich Trennschärfe und Itemschwierigkeiten, auf eine ausführliche Darstellung der Itemtrennschärfen und Itemschwierigkeiten wird daher verzichtet.

Tabelle 26

Itemschwierigkeiten und Trennschärfen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag zum Zeitpunkt t_0 (in Anlehnung an GInA-E; Weltzien et al., 2017)

Skalenname	Beispielitem <i>An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum ...</i>	Itemschwierigkeit _{EM} (Pi)	Itemtrennschärfe _{EM} ri(t-i)
Skala 1: Beziehung gestalten (11 Items)	... geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.		0.54–0.67
Skala 2: Denken und Handeln anregen (7 Items)	... stärken wir Erinnerungen der Kinder, wenn sich dies aus der Situation heraus ergibt, und stellen Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her.		0.56–0.67
Skala 3: Sprache und Sprechen anregen (4 Items)	... erweitern wir die Sprache situations- und entwicklungsangemessen und sprechen eine gut ausgebildete und wortreiche Sprache.		0.48–0.68
Einzelitemanalyse		73.51–.90.47	

Anmerkungen. Für die vorliegenden Berechnungen der Itemtrennschärfen wurden die EM-algorithmierten Daten verwendet, da der Datenverlust auf Fallebene zu hoch war (ca. 8 %).

Tabelle 27 zeigt die Ergebnisse der deskriptiven Analysen sowie die internen Konsistenzen, gemessen mittels Cronbachs Alpha (α) der Subskalen. Bei einer Spannweite potenzieller Merkmalsausprägungen von 0 bis 4 lagen die Mittelwerte der drei GInA-E Skalen zwischen $M=3.30$ und $M=3.51$, womit für den vorliegenden Datensatz tendenzielle Deckeneffekte zu beiden Zeitpunkten erkennbar sind. Eine Veränderung der Varianz war über die Zeit hinweg ebenfalls nicht erkennbar. Die internen Konsistenzen der drei GInA-E-Skalen können mit Werten von $\alpha = .90$ (t_0) bzw. $.89$ (t_1) für Skala 1 (Beziehungen gestalten), von $\alpha = .86$ (t_0) und (t_1) für Skala 2 (Denken und Handeln anregen) und für $\alpha = .80$ (t_0) bzw. $.77$ (t_1) für Skala 3 (Sprache und Sprechen anregen) für beide Messzeitpunkte als *gut* bis *exzellent* bewerten werden, folgt man Nunnally (1978), Kubinger (2009), Lienert & Raatz (1994) sowie George & Mallery (2003).

Tabelle 27

Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenzen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag zu t_0 und t_1 (in Anlehnung an GInA-E; Weltzien et al., 2017)

Skalenname	Itemanzahl	M (SD)	Interne Konsistenzen (α)EM-t0
Skala 1: Beziehung gestalten	1–11 (11)	t_0 : 3.32 (0.03) t_1 : 3.34 (0.04)	t_0 : .90 t_1 : .89 (N=146)
Skala 2: Denken und Handeln anregen	12–18 (7)	t_0 : 3.30 (0.04) t_1 : 3.33 (0.04)	t_0 : .86 t_1 : .86 (N=150)
Skala 3: Sprache und Sprechen anregen	19–22 (4)	t_0 : 3.51 (0.04) t_1 : 3.47 (0.04)	t_0 : .80 t_1 : .77 (N=153)

Anmerkungen. M=Mittelwert der Originaldaten. SD=Standardabweichung vom Mittelwert der Originaldaten. Für die internen Konsistenzen (t_0) wurde der nach EM-Algorithmus importierte Datensatz (N=182) analysiert, da der Datenverlust auf Fallebene zu hoch war. $N_{t_0} = 178$ für M und SD. $N_{t_1} = 153$ für M und SD.

Neben den Auswertungen für die Gesamtstichprobe wurden zu t_0 auch die Werte pro Kindertageseinrichtung berechnet und diese auf Bundeslandebene aggregiert. Es zeigt sich, dass sich die Skalenmittelwerte kaum voneinander unterscheiden (Tabelle 28). Das bedeutet, dass alle Fachkräfte der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen in der Selbstauskunft von einer hohen Interaktionsqualität im pädagogischen Alltag berichten, unabhängig von den strukturellen Rahmenbedingungen vor Ort.

Tabelle 28

Deskriptive Statistiken der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (in Anlehnung an GInA-E; Weltzien et al., 2017) nach Bundesländern zu t_0

Bundesland	Skala 1: Beziehung gestalten (M, SD)	Skala 2: Denken und Handeln anregen (M, SD)	Skala 3: Sprache und Sprechen anregen (M, SD)
Baden-Württemberg (n=92–93)	3.34 (0.51)	3.29 (0.56)	3.50 (0.51)
Nordrhein-Westfalen (n=88)	3.31 (0.41)	3.31 (0.47)	3.53 (0.44)

Anmerkungen. Antwortformat: 0 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu).

5.3.3 Ergebnisse der Fremdeinschätzung mittels Videoanalyse (t_0)

Für die Item- Skalenanalyse der Fremdeinschätzung wurde pro Fachkraft über alle Videosequenzen ein Mittelwert berechnet. So entstand ein neuer Datensatz mit den Mittelwerten pro Fachkraft, über alle für diese Fachkraft analysierten Videos und Merkmale hinweg (insgesamt gingen 112 Videosequenzen in die Analyse ein bei $N=33$ Fachkräften). Die folgenden Analysen basieren überwiegend auf diesem Datensatz.

Für zwei Variablen wurden fehlende Werte identifiziert: Variable 13 *Erinnerungen stärken* wies 40 fehlende Werte auf (32.8%), die Variable 14 *Lebenswelten verknüpfen* 54 fehlende Werte (44.3%). Es wurde eine Missing-Data-Analyse vorgenommen, um die Systematik der fehlenden Werte zu untersuchen. Der χ^2 -Test nach Little (1988) wies mit $(62, N=122) = 81.73, p=0.05$ darauf hin, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit – unter der Annahme, dass die fehlenden Werte vollkommen zufällig auftreten – bei einem zuvor definierten Signifikanzniveau von exakt 5% liegt. Das Ersetzen der fehlenden Werte wurde mittels Expectation-Maximization-Algorithmus (Dempster et al., 1977) durchgeführt.

Zwar war die Merkmalsausprägung mittels 7-stufiger Ratingskala überschaubar, jedoch kann in Anbetracht des relativ geringen Stichprobenumfangs ($N=33$) davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse parametrischer Verfahren selbst durch eine geringe Anzahl an Ausreißern verzerrt sein könnten.³³ Das Entfernen der Ausreißer im vorliegenden Datensatz führte zu einer annähernden Normalverteilung der Daten, daher konnte auf weitere Transformationen verzichtet werden.

Itemschwierigkeiten und Itemtrennschärfen

Aus Tabelle 29 ist der Range der Itemschwierigkeitsindizes für alle Einzelitems der Selbstauskunft mit $P_i=28.46–61.37$ zu entnehmen. Im Gegensatz zu der Verteilung der Schwierig-

33 Die Entscheidung darüber, ob Ausreißer entfernt oder im Datensatz belassen werden, wurde hinsichtlich der Dateninterpretation gründlich abgewogen. Im vorliegenden Fall wäre die Wahrscheinlichkeit hoch gewesen, fehlerhafte Schätzungen und somit fehlerhafte Aussagen über den Großteil der untersuchten Personen zu treffen, wenn diese im Datensatz belassen worden wären.

keitsindizes für die Selbstauskunft zeigt sich für die Fremdeinschätzung eine relativ breite Streuung innerhalb der Richtwerte von $P_i = 20-80$ (Döring & Bortz, 2016).

Die Itemtrennschärfen liegen für die drei psychometrischen Skalen über dem gängigen Richtwert von $r_{i(t-i)} > .30$ (mit einem Mindestwert von $r_{i(t-i)} = .42$ für Item Nummer 15 – Kreativität unterstützen – und einem Höchstwert von $r_{i(t-i)} = .89$ für Item Nummer 1 – Zuwendung zeigen). Sie sind nach Döring & Bortz (2016) sowie Fisseni (2004) als mittelmäßig bis hoch einzuordnen.

Tabelle 29

Itemschwierigkeiten und Trennschärfen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (Fremdeinschätzung über GInA-E; Weltzien et al., 2017)

Skalenname	Beispielitem <i>An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum ...</i>	Range Itemschwierigkeiten _{EM} (Pi)	Range Itemtrennschärfen _{EM} ri(t-i)
Skala 1: Beziehung gestalten (11 Items)	... geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.	49.32 (Item 10) – 61.37 (Item 1)	0.74–0.89
Skala 2: Denken und Handeln anregen (7 Items)	... stärken wir Erinnerungen der Kinder, wenn sich dies aus der Situation heraus ergibt, und stellen Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her.	28.46 (Item 18) – 59.98 (Item 16)	0.42–0.85
Skala 3: Sprache und Sprechen anregen (4 Items)	... erweitern wir die Sprache situations- und entwicklungsangemessen und sprechen eine gut ausgebildete und wortreiche Sprache.	36.84 (Item 29) – 52.43 (Item 22)	0.58–0.81

Anmerkungen. Für die vorliegenden Berechnungen der Itemtrennschärfen und Itemschwierigkeiten wurden die EM-algorithmierten Daten verwendet, da der Datenverlust auf Fallebene zu hoch war (ca. 8%), jedoch ergab sich durch den Ausschluss der Ausreißer/Extremwerte für die Einzelitemanalyse eine reduzierte Berechnungsgrundlage von $n=28-33$ für die Itemschwierigkeiten und $n=23-29$ für die Itemtrennschärfen.

Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenzen (Fremdeinschätzung)

Nach der Entfernung der Ausreißer/Extremwerte waren (bis auf die Items mit den Nummern 18, 19, 21 und 22) alle Items und die drei Skalen normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test: $p > .05$). Tabelle 30 zeigt die Itemanzahl der jeweiligen psychometrischen Skala (GInA-E; Weltzien et al., 2017) sowie deren Mittelwert, Standardabweichung und interne Konsistenz für die vorliegende Stichprobe. Bei einer Spannweite potenzieller Merkmalsausprägungen von 1 bis 7 lagen die Mittelwerte der Skalen ($M=3.40$ bis $M=4.35$) im mittleren Bereich. Die internen Konsistenzen der drei Skalen (*Beziehungen gestalten*; *Denken und Handeln anregen*; *Sprechen und Sprache anregen*) sind mit Werten von $\alpha = .99$ für Skala 1 (*Beziehungen gestalten*), von $\alpha = .86$ für Skala 2 (*Denken und Handeln anregen*) und für $\alpha = .80$ für Skala 3 (*Sprache und Sprechen anregen*) als gut bis exzellent zu bewerten.³⁴

34 Konventionen nach Nunnally (1978), Kubinger (2009), Lienert & Ratz (1994) sowie George & Mallery (2003; zitiert nach Söhnen, 2018b)

Tabelle 30

Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenzen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA-E; Weltzien et al., 2017), Videoanalysenratings (Fremdeinschätzung zu t_0)

Item-/Skalename	M (SD)	Interne Konsistenzen (α)
Skala 1: Beziehung gestalten (1–11;11)	4.35 (0.48)	.96
Skala 2: Denken und Handeln anregen (12–18;7)	3.40 (0.41)	.86
Skala 3: Sprache und Sprechen anregen (19–22;4)	3.72 (0.44)	.80

Anmerkungen. M=Mittelwert der Originaldaten. SD von M=Standardabweichung vom Mittelwert der Originaldaten. N=122 Ratings von 33 Fachkräften, die Berechnungen basieren auf dem mittels EM-Algorithmus importierten Datensatz, ohne Ausreißer (s. o.) mit N=30–22. Mögliche Merkmalsausprägung von 1 (geringste Ausprägung) bis 7 (höchste Ausprägung).

Die Mittelwerte auf Einzelitemebene lagen bei einem Range von $M=2.85$ (Item Nummer 15, *Kreativität unterstützen*) bis $M=4.62$ (Item Nummer 1, *Zuwendung zeigen*) ebenfalls im mittleren Bereich, die Bandbreite der 7-stufigen Ratingskala wurde dabei auf Durchschnittsebene nicht ausgeschöpft.

Interraterreliabilität

Laut Weltzien & Strohmmer (2019) weist das Instrument unter der Voraussetzung einer intensiven Schulung eine hohe Beurteiler*innenübereinstimmung von $>.7$ (Einzelmaße) und $>.9$ (gemittelte Maße) auf. Zur Überprüfung der Interraterreliabilität für den vorliegenden Datensatz wurden stichprobenartig 35 Szenen von einer weiteren Beurteilerin geratet. Die Beurteiler*innenübereinstimmung wurde anschließend mithilfe der Intraklassenkorrelation (Shrout & Fleiss, 1979) geschätzt und lag mit $.90$ – $.99$ (Einzelmaße) bei einer ausgesprochen hohen Interraterreliabilität (Greguras & Robie, 1998; Nunnally, 1978). Für 13 der insgesamt 22 Items lieferte die ICC keine interpretierbaren Ergebnisse, da sich die Rater vollkommen einig waren (Beurteiler*innenübereinstimmung lag bei 100%).

5.3.4 Ergänzende Hinweise zur Interaktionsgestaltung (Leitungsinterviews, Gruppendiskussionen und Prozessevaluation)

In diesem Kapitel wird ergänzenden Hinweisen zu den Einschätzungen der pädagogischen Alltagsgestaltung, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhoben wurden, nachgegangen. Dabei wurden die Leitungsinterviews, Gruppendiskussionen sowie Daten der Prozessevaluation mit Blick auf die Interaktionsgestaltung ausgewertet. Hierbei sollen – zusätzlich zu den Prä-Post-Vergleichen auf Einrichtungsebene – Erklärungsansätze zu möglichen Veränderungen in der Interaktionsgestaltung während der Projektlaufzeit von *InkluKiT* aufgedeckt werden.

Leitungsinterviews zum Zeitpunkt t_0

Zum Zeitpunkt t_0 wurde lediglich in einem Leitungsinterview explizit das Thema Interaktion mit Kindern aufgegriffen. Dabei wurde hervorgehoben, dass der Fokus auf einzelne Kinder bzw. auf einzelne Interaktionen eine große Bedeutung hat und daher noch mehr wertgeschätzt werden sollte. Interaktion wird als „große Baustelle“ (neben den Räumen) bezeichnet. Ein Ziel der Leitungskraft sei es, mehr Qualität in die „direkte Interaktion mit dem Kind“ zu bekommen. Die pädagogischen Fachkräfte werden im allgemeinen Alltag als „Löwendompteur“ beschrieben, dies soll metaphorisch ausdrücken, dass die Fachkraft zwar im Alltag für „ganz viele Kinder da sein muss“ und stark damit beschäftigt ist, den Alltag

zu organisieren, für das einzelne Kind jedoch nur „*Momente*“ bleiben. Diese Momente allerdings, in denen man sich einem Kinder oder einer Gruppe von Kindern gezielt zuwenden könne, sollte – dies wäre das Ziel der interviewten Leitung – gut genutzt werden. Daraus lässt sich die Einschätzung ableiten, dass dies in der bisherigen Gestaltung des Alltags nicht zufriedenstellend gelingt – daher wird die Interaktion als „*Baustelle*“ bezeichnet.

- B: [...] Und ansonsten so eine große Baustelle ist, nein zwei: Die Räume und die direkte Interaktion mit dem Kind. Da hänge ich auch manchmal. Wie kann ich es noch machen, dass ich versuche da auch mehr Qualität zu erreichen. Gerade bei der Interaktion.
- I: Können Sie da vielleicht noch ein paar Beispiele nennen, um es ein bisschen verständlicher zu machen?
- B: Ich finde ganz OFT in unserem Alltag ist es einfach so, dass man für ganz viele Kinder da sein muss und dann auch eher (...) manchmal so ein bisschen einen Löwendompteur-Job hat. Und dann gibt es aber auch Momente, ich glaube die sind nicht zu unterschätzen in der Anzahl, wo man eigentlich schon auch Zeit hat sich mal einer Kleingruppe oder einem Kind ganz gezielt zuzuwenden für eine Minute oder mal für fünf Minuten, vielleicht sogar mal länger. Und das gut zu nutzen (Leitungsinterview; Kita 2; t₀; A. 24–26)

Prozessevaluation

Im Rahmen der Prozessevaluation, die kontinuierlich über den gesamten Verlauf der In-house-Fortbildungen geführt wurde, hatten die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, Ziele, Ideen oder Impulse für die pädagogische Arbeit zu formulieren (vgl. hierzu auch Kapitel III.2.2.2). Im Folgenden werden Ziele, Ideen und Impulse näher betrachtet, die den Fokus auf Interaktionen mit Kindern und/oder Beziehungsaufbau zu Kindern hatten.

Im Hinblick auf die allgemeinen Rahmenbedingungen für gelingende Interaktionen wurde von den pädagogischen Fachkräften bekräftigt, dass es notwendig sei, *[die] Rahmenbedingungen [zu] verändern statt [die] Kinder*. Dabei sei es erforderlich, *der Vielfalt der Kinder genügend Raum zu schaffen*.

Als wichtigen Impuls für die pädagogische Arbeit sahen die Teilnehmer*innen der *InkluKiT*-Fortbildungen den ressourcenorientierten Blick auf Kinder und deren Bedürfnisse an. Dazu sollten pädagogische Fachkräfte die *positive[n] Fähigkeiten der Kinder in den Vordergrund stellen* und damit die *Kinder so stärken (Wurzel geben), dass sie Flügel bekommen*. Auch sollten *Kinder dort ab[ge]hol[t werden], wo sie stehen*. Ziel sei es im Hinblick auf die Interaktionsgestaltung, *Inklusion als Ganzes [zu] sehen und nicht nur Inklusionskind[er] und Kinder nicht immer gleich in ‚Schubladen‘ [zu] stecken*.

Im Hinblick auf Gesprächsführungskompetenzen wurden durch die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Sprachfallen‘ konkrete Ziele für den eigenen Alltag abgeleitet. So setzten sich die pädagogischen Fachkräfte zum Ziel, *auf die Ausdrucksweise [zu] achten – wie spreche ich mit dem Kind – und ebenso von Bezeichnungen für Kinder/Kosenamen weg[zu]kommen*. *Auch die vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Partizipation‘ hat zahlreiche Impulse für die Gestaltung von Interaktionen mit sich gebracht*. So nahmen sich die pädagogischen Fachkräfte vor, von nun an *‚Zaungäste‘ [zu] integrieren, die Angebote mit den Kindern [zu]erarbeiten* und mehr *Verantwortung an Kinder [zu] übergeben*.

Leitungsinterviews zum Zeitpunkt t₁

Im Rahmen der Abschlusserhebungen wurde das Thema Interaktion in den Interviews mit den Leitungen mehrfach thematisiert. Dabei wurde deutlich, dass den Leitungen vor allem durch die positiven Erfahrungen mit videografiestützter Beobachtung und Reflexion, wie es mit dem GInA-Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurde, den Fokus stärker auf die Interaktion mit Kindern legten. Sie betonten, dass sie das

Instrument „*gerne dann etablieren*“ würden und eine Mitarbeiterin eine entsprechende Fortbildung zur Multiplikatorin begonnen hätte. Durch die differenzierte und fachlich geleitete Auseinandersetzung mit Videosequenzen aus dem eigenen pädagogischen Alltag wäre es dem Team „*nochmal sehr klar*“, wie wichtig Interaktionen seien.

B: ehm das fanden wir auch sehr interessant und eben da hat sich jetzt eine mitarbeiterin auch berei(.) oder macht die weiterbildung und

I: ja

B: wir würden das gerne dann etablieren

I: ja

B: (einatmen) also ehm auch zu den ehm ehm videografien die hier stattgefunden haben

I: mhm

B: also thema interaktion das wurde uns nochmal sehr klar (einatmen) ehm (...) wie wichtig es doch ist

I: mhm

B: es war da schon noch mal sehr deutlich irgendwie ne so ja genau (einatmen) [...] (Leitungsinterview; Kita 4; t₁; A. 369–377)

In einem anderen Leitungsinterview wurde bedauert, dass nicht alle Fachkräfte eigene Videosequenzen von sich bekommen konnten, denn die anschließenden Auswertungen seien *für die Einzelnen etwas ganz, ganz Tolles gewesen*. Zwar könne auch das Team etwas davon profitieren, wesentliche Kompetenzzuwächse erwartete die Leitungskraft jedoch vor allem für diejenigen, die selbst im Fokus der videogestützten Beobachtung und Reflexion gewesen waren und ein entsprechendes Auswertungsgespräch geführt hatten.

B: hm, ich glaube, das was tatsächlich etwas gebracht hat, aber nicht für das Team in dem Sinne, sondern nur für Einzelne, das waren die ähm Videografien und die anschließenden Auswertungen. Das ist wirklich, glaube ich, für die Einzelnen etwas ganz, ganz Tolles gewesen. Und klar, davon- hat schon irgendwo auch das Team ein bisschen von profitiert, aber das wieder natürlich sehr hintendran. Aber für die Einzelnen, die es betroffen hat, finde ich, war es eine tolle Sache. (Leitungsinterview; Kita 2; t₁; A. 75)

Auch in einer anderen Einrichtung berichtete die Leitungskraft davon, dass eine Fachkraft *total begeistert* von der Videografie-Arbeit war. Diese habe ihr *mega geholfen*.

B: Mhm okay. genau, genau. Also das- das ähm, wie gesagt, war auf jeden Fall interessant und war einmal etwas ganz Neues. Und könnte ich mir auch vorstellen, dass das vielleicht ähm (...) ja, auch mal im Alltag oder so etwas helfen könnte. (...) Ähm (...) die Videografie, da weiß ich jetzt eben nur vor allem von der einen Kollegin, die war ja total begeistert halt (lachen) davon. [...] Aber eben die eine Kollegin, die- also der hat es mega geholfen und (...) ähm hat da auch eine positive Erfahrung für sich einfach machen können. (Leitungsinterview; Kita 6; t₁; A. 83–87)

Gruppendiskussionen zum Zeitpunkt t₁

Im Rahmen der Gruppendiskussionen zum Ende der Projektlaufzeit wurde das Thema ‚Interaktionsgestaltung‘ ebenfalls thematisiert. Hier wurde darüber diskutiert, in welcher Form das Instrument der videografischen Beobachtung auch zur Qualitätsentwicklung genutzt werden könnte. Ziel sei es, die *kontaktmomente* zu Kindern weiter auszubauen. Auch sei es wichtig, das *system der kinder* besser zu verstehen. Dabei wird auch auf andere Verfahren wie Mate Meo verwiesen, in denen Videoanalysen eingesetzt werden.

Ein anderer Aspekt bezog sich in den Gruppendiskussionen auf die Teamentwicklung, die durch Verfahren wie GInA unterstützt werden könnte. So sei es eine Möglichkeit, auf der Grundlage videogestützter Beobachtungen im *team darüber zu sprechen ne wie können wir*

irgendwie was ändern oder eh was liegt da gerade im argen. Nach Einschätzung der Leitung besteht nach den gemachten Erfahrungen mit den Vorteilen der Videografie hierfür eine große Offenheit in den Teams. Betont wurde in diesem Zusammenhang der ressourcenorientierte Zugang zu den Möglichkeiten, den Alltag dialogisch zu gestalten und bei den Kompetenzen der Fachkräfte anzusetzen („am anfang] ...haben die auch gedacht öh [will die mich] jetzt kritisieren (.) aber es ging gar nicht darum zu kritisieren sondern wieder den positiven blick auf das zu lenken was vorhanden ist“).

- A: also was uns auch nochmal so geholfen hat fällt mir gerade ein in der ganzen zeit (...) ehm ich habe ehm parallel noch eine martemeeoausbildung gemacht (einatmen) und dadurch musste ich sowieso kollegen filmen in interaktion mit kindern (...) und das haben wir dann analysiert also gerade so diese videosequenzen die haben uns ganz oft gehalten und eh geholfen dass wir einfach ehm (...) es gab immer kontaktmomente und die frage war halt nur waren wo waren die und wie können wir die weiter ausbauen [ne]
- M: [mhm]
- A: (einatmen) und ehm (...) das hat uns bei ehm vielen kindern (...) ehm einfach auch wirklich manches mal öh über ja über den tag auch so geholfen (einatmen) dass wir das system der kinder viel besser verst[anden]
- M: [mhm]
- A: haben [e ehm]
- M: [mhm ja]
- A: ne das war schon (...) also gerade so so vi- videobegleitung fände ich eigentlich auch (...) sage ich jetzt mal manches mal wenn man irgendwie verhalten oder kontakte ehm nicht verstehen kann (einatmen) ehm (...) das kann man wirklich super gut nochmal als instrument [nutzen]
- M: [ja]
- A: (einatmen) ehm um im team darüber zu sprechen ne wie können wir irgendwie was ändern oder eh was liegt da gerade im argen und da muss ich sagen sind die kollegen auch inzwischen sehr offen am anfang]
- M: [mhm]
- A: haben die auch gedacht öh [will die mich]
- C: [(unverständlich)]
- A: jetzt kritisieren (einatmen) aber es ging gar nicht darum zu kritisieren sondern wieder den positiven blick auf das zu lenken was vorhanden ist ne (...) und das immer wieder bei den erwachsenen genauso wie bei den kindern
- (Gruppendiskussion 2; t₁; A. 663–675)

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Eine kompetente Interaktionsgestaltung ist im Kontext von Inklusion besonders anspruchsvoll, weil es darum geht, mit der großen Vielfalt kindlicher Entwicklungsverläufe, Bedürfnisse und Verhaltensweisen umzugehen. Ziel der Gestaltung von Interaktion und Beziehung in einem inklusiv ausgerichteten Umfeld muss sein, allen Kindern gleichermaßen gerecht zu werden und sie in ihrem Gruppenerleben und Selbstkonzept zu stärken. Eine realistische, selbstkritische Beobachtung der Interaktionsgestaltung im eigenen pädagogischen Alltag ist daher eine wichtige Voraussetzung dafür, dass das Bewusstsein für das eigene Verhalten im Gruppengeschehen angemessen ist und systematisch reflektiert wird. Nur so kann es gelingen, die hohe Aufmerksamkeit für das Interaktionsgeschehen im Gruppenalltag auf Dauer zu bewahren. Störfaktoren im Gruppengeschehen gibt es dagegen durch Überforderungen, die entweder durch hohe Lärmpegel, räumliche Enge und Stress oder durch herausfordernde Verhaltensweisen einzelner Kinder entstehen und ein hohes Maß an Interaktionsqualität verhindern (vgl. zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, et al., 2014).

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *InklukiT* zwei Instrumente eingesetzt, die Informationen zur Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag liefern sollten. Das erste Instrument ist das mehrfach validierte und in Evaluationen bewährte Instrument GInA-E (Weltzien et al., 2017), das von zertifizierten Beurteiler*innen zur Fremdeinschätzung videografierteter Interaktionen angewendet wurde. Das zweite Instrument ist eine im Rahmen des Projekts *InklukiT* entwickelte Einschätzskala zur Selbstauskunft der Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in ihrem pädagogischen Alltag. Dieses Instrument ist mit drei Skalen und 22 Items an das GInA-E Instrument angelehnt.

Das GInA-E-Ratinginstrument hat sich in der vorliegenden Untersuchung als gut anwendbar erwiesen, auch wenn auf den hohen Zeitaufwand von Videosequenzanalysen hinzuweisen ist und auf die unbedingte Voraussetzung einer intensiven Schulung der Beurteiler*innen, um das Gütekriterium der Objektivität zu erfüllen. Hinsichtlich der Skalen- und Itemeigenschaften haben sich bei dieser Stichprobe mit $N=112$ Videoanalysen die bisherigen Ergebnisse seiner Anwendung weitgehend bestätigt (Weltzien et al., 2017; Weltzien & Strohmmer, 2019). Bei GInA-E handelt es sich um ein Verfahren, bei dem gängige testtheoretische Kriterien in guter bis ausgezeichneter Weise erfüllt werden. Die Werte weisen in dieser Untersuchung in allen drei Skalen eine annähernde Normalverteilung im mittleren Wertebereich auf, Itemschwierigkeiten und -trennschärfen sind als gut zu bezeichnen; die interne Konsistenz der Skalen ist exzellent.

Die Einschätzskala Interaktionsgestaltung (an GInA-E angelehnt) wurde im Rahmen der schriftlichen Vollerhebung erstmalig für das Projekt *InklukiT* entwickelt und eingesetzt. Es sind deutliche Deckeneffekte mit Mittelwerten im oberen Bereich, geringe Varianzausprägungen und geringe Itemschwierigkeiten (hohe Zustimmungsraten) erkennbar. Eine Schärfung des Instruments ist für die weitere Verwendung daher angezeigt, ebenso weitere Evaluationsvorhaben hinsichtlich der Verständlichkeit bei nicht geschulten Proband*innen.

Trotz dieser methodenkritischen Überlegungen sind die hohen Zustimmungsraten in dieser Form unerwartet. So stimmen die Fachkräfte einzelnen Items mit über 90% fast vollständig zu und liegen damit deutlich über dem Wert der Fremdeinschätzung. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Selbstauskunft eher von der grundlegenden Überzeugung der Fachkräfte („Beziehungsgestaltung ist uns wichtig“), nicht aber von der tatsächlich beobachteten Handlungskompetenz im Alltag geleitet wurde. Diskrepanzen zwischen Wissen, Können und Performanz wurden in zahlreichen Kompetenzstudien nachgewiesen (vgl. zusammenfassend z. B. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014).

In den hohen Deckeneffekten zeigt sich damit vermutlich eine Tendenz zur Selbstüberschätzung der Interaktionsqualität im pädagogischen Alltag, und zwar über die Mehrzahl der Einrichtungen bzw. Fachkräfte, die an dieser Erhebung teilgenommen haben, hinweg. Diese Tendenzen können zu einem gewissen Anteil mit den bekannten Phänomenen von sozialer Erwünschtheit und Selbstoptimierungstendenzen in Befragungen in Verbindung gebracht werden. Hinzuweisen ist allerdings auf die Anonymität der Selbstauskünfte in schriftlicher Form, die durchaus auch Problemanzeigen und Unzufriedenheit mit der Interaktionsgestaltung im eigenen Team zugelassen hätte, ohne dass persönliche Konsequenzen hätten befürchtet werden müssen. Ein weiterer, sehr wahrscheinlicher Grund für das in dieser Deutlichkeit überraschende Ergebnis ist eine unbeabsichtigte Überschätzung der Interaktionsqualität. Ohne eine differenzierte Betrachtung kann eine Beurteilung pauschal als ‚gut‘ ausfallen, weil sich die Fachkräfte selbst in ihrem Alltagshandeln sicher bzw. wohl fühlen. Aus der Professionalisierungsforschung ist bekannt, dass hohe (Selbst-)Beobachtungskompetenzen erforderlich sind, um in dem teilweise sehr herausfordernden Alltag kompetent handeln zu können. Auch sollte das Alltagshandeln mit Rückbezug auf aktuelles (oder aktualisiertes) theoretisches Wissen und Erfahrungswissen systematisch reflektiert werden, um beispielsweise ‚blinde Flecken‘ zu erkennen oder auch herausfordernde Situationen (nachträglich) besser verstehen und entsprechend kompetent handeln zu können (z. B. Strohmmer et al., 2019).

6 Leitungshandeln

*Sabrina Döther*³⁵

6.1 Hintergrund und Zielsetzung

Inklusion in Kindertageseinrichtungen zielt darauf, dass alle Kinder – unabhängig von ihren Heterogenitätsmerkmalen – gemeinsam betreut werden können, ohne dass ihnen ‚ein Stempel‘ der Beeinträchtigung aufgesetzt wird. Dies erfordert ein Überwinden von defizitorientierten hin zu ressourcenorientierten Ansätzen in der pädagogischen Praxis (Prenzel, 2014; Schmitt, 2014a; Wagner, 2018; Schelle, 2017b).

Um den Weg in Richtung einer inklusiven Kindertageseinrichtung zu gehen, ist ein langfristiger Prozess der Organisationsentwicklung unabdingbar. Dieser erfordert neben konkreten Team- und Personalentwicklungsmaßnahmen auch die Weiterentwicklung der Leitungsrolle (Strehmel, 2015). Es braucht eine Leitung, die klare Ziele und Visionen aufzeigen kann und Strukturen schafft, um diese zu erreichen, und einen entsprechenden Teamentwicklungsprozess zur Umsetzung voranbringt. Dies wird unter anderem auch in den benannten Anforderungen an Führungskräfte (z. B. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014) deutlich – hier wird auch konkret auf inklusionsrelevante Kompetenzen eingegangen. Diese lassen sich unter dem Begriff ‚Leadership‘ zusammenfassen, der ein Führen mit Visionen und Zielen sowie einen konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten erfordert (Strehmel, 2015; Wagner, 2018).

Grundlage für eine gelingende Organisations- und Qualitätsentwicklung im Sinne von Inklusion ist eine Einrichtungsleitung, die ein klares Verständnis von Inklusion hat und dieses in ihr Team tragen und es dort vertreten kann. Hierfür ist einerseits ein kontinuierliches und kritisches Reflektieren eigener Haltungen und Handlungen, aber auch die Initiierung solcher Reflexionsprozesse im Team erforderlich. Herausfordernd bei solchen Prozessen können, neben unterschiedlichen Positionen im Team oder innerhalb der Elternschaft, auch administrative Vorgaben sein. Neben Ressourcen- oder Personalmangel gibt es auch auf organisatorischer Ebene Hürden vielfältiger Art, die es zu überwinden gilt (Wagner, 2018; Weltzien et al., 2016). Ebenso erfordert Inklusion die Weiterentwicklung der Konzeption bzw. des Leitbildes der Einrichtung. Dabei müssen z. B. in einem ersten Schritt auf individueller Ebene gemeinsam Werte, Haltungen und gängige Umgangsformen im Alltag der Einrichtungen in den Blick genommen, reflektiert und inklusiv weiterentwickelt werden. Ebenso bedarf es jedoch auch der institutionellen Weiterentwicklung mit Blick auf z. B. Barrierefreiheit der Einrichtung oder die Erweiterung des bestehenden Netzwerks, wie z. B. Fachdienste, Therapeuten (Albers, 2013; Schmitt, 2014b; Strehmel, 2015; Wagner, 2018). Einen solchen Prozess auf den verschiedenen Ebenen zu verantworten, zu begleiten und zu führen, ist Aufgabe einer Leitung. Im Rahmen der trägerbezogenen Vorgaben und Rahmenbedingungen liegt damit insgesamt die Weiterentwicklung der Konzeption ebenso wie die Personal- und Organisationsentwicklung zu einem großen Teil in der Verantwortung der Leitung (Albers, 2013; Schmitt, 2014b; Strehmel, 2015; Strehmel & Ulber, 2014, 2020b; Wagner, 2018).

In Kapitel II.1.5 wurde bereits hervorgehoben, welch hoher Stellenwert der Leitungsrolle in der Umsetzung von Organisationsentwicklungsprozessen zukommt (Heimlich, 2013; Heimlich & Ueffing, 2020; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2016; Schelle, 2017a; Strehmel, 2015; Strehmel & Ulber, 2014, 2020b; Viernickel et al., 2013; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013a). Auf dieser Grundlage wurden im Rahmen des Projekts zu zwei

35 Teile dieses Kapitels sind eine gekürzte Fassung des Artikels von Döther & Weltzien (2019).

Erhebungszeitpunkten (t_0 und t_1) leitfadengestützte Interviews mit allen Leitungskräften der teilnehmenden Einrichtungen geführt. Ziel dieser Interviews war es, die Perspektive der Leitung im Hinblick auf Rahmenbedingungen, Team-/Qualitätsentwicklungsprozesse sowie auch die Haltung im Team bezüglich Inklusion zu erheben. Zusätzlich zu den Interviews wurde ein Fragebogen zur Erfassung von Strukturmerkmalen eingesetzt, der u. a. Teamstruktur und Funktionsverteilung sowie Angaben zur Konzeption und Einarbeitung umfasste. Zum Zeitpunkt t_1 sollten darüber hinaus die im Rahmen von *InkluKiT* bearbeiteten Schwerpunktthemen benannt sowie weitere Themen, mit denen sich die Einrichtungen in Zukunft beschäftigen wollten (siehe Kapitel II.1), angegeben werden.

6.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten großen Verantwortung, aber auch Gestaltungsmöglichkeiten der Leitung bei Veränderungs- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen wurde im Rahmen der Evaluation im Projekt *InkluKiT* die Leitungsrolle näher beleuchtet. Dabei wurden unter anderem folgende Fragestellungen behandelt:

- Wie beschreiben die befragten Einrichtungsleitungen das Selbstverständnis der Einrichtung bezogen auf Inklusion?
- Auf welche Ressourcen kann aus Leitungsperspektive bei der Einführung bzw. Weiterentwicklung von Inklusion zurückgegriffen werden und welche Chancen werden dadurch eröffnet?
- Welche Herausforderungen zeigen sich bei der inklusionsorientierten Organisationsentwicklung aus Leitungsperspektive?

Die Erhebung der Leitungsinterviews erfolgte anhand eines Leitfadens, der in einem vierphasigen Prozess ‚SPSS‘ (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsummieren) beschreiben lässt (Helfferrich, 2011; Kruse, 2015).

Die Interviews wurden mit einer erzählgenerierenden Fragestellung eröffnet. Anschließend wurden die inhaltlichen Aspekte, die für die Erhebung der Leitungsperspektive besonders relevant erschienen, als konkrete Nachfragen zu den Themenbereichen formuliert. Um dem Anspruch eines strukturierten Vorgehens bei der Entwicklung des Interviewleitfadens gerecht zu werden, wurde bei der Formulierung der Fragen auf die Gesprächs-, Frage-, Antwort- und Sprachlogik geachtet (Scholl, 2014) sowie unnötige Fachbegriffen vermieden (Porst, 2014).

Der Leitfaden umfasste insgesamt zehn (bzw. zu t_1 zwölf) Hauptfragen mit jeweils zwei bis vier ergänzenden Nebenfragen, die zur weiteren Informationsgewinnung bei Bedarf eingesetzt werden konnten. Neben allgemeineren Einstiegsfragen zur Beschreibung der Einrichtung wurde, bezogen auf Inklusion, nach dem Selbstverständnis der Einrichtung sowie nach Ressourcen bzw. Chancen, aber auch nach Herausforderungen der inklusiven pädagogischen Arbeit gefragt. Abschließend wurde (zu t_0) nach Beweggründen für die Teilnahme am Projekt sowie nach ersten Wünschen für die Fortbildungsthemen gefragt. Um ein Gefühl dafür zu bekommen, was die teilnehmenden Einrichtungen mit *InkluKiT* erreichen wollten, wurden sie auch gebeten, eine Vision aufzuzeigen, was sich bis zum Projektende 2020 verändert haben sollte. Im Rahmen der Abschlusserhebung (t_1) wurden, neben den zu t_0 enthaltenen Fragen, ergänzende Fragen zur Teilnahme am Projekt *InkluKiT* gestellt. Hierbei sollte geprüft werden, ob die Teams Ziele, die sie sich zu Beginn gesetzt hatten, hatten erreichen können und welche Themen und Methoden des Projektes *InkluKiT* (z. B. Inhouse-Fortbildungen, vorbereitende Prozessbegleitung, ergänzende Materialien und Angebote) für die teilnehmenden Teams besonders relevant gewesen waren. Die Leitfäden der beiden Erhebungen sind im Anhang zu finden.

Die Durchführung qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren dient der Generierung von neuen Theorien und Hypothesen. Für die vorliegende Untersuchung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) zur Auswertung der Daten gewählt, das die Analyse der Daten nach außen nachvollziehbar und somit überprüfbar macht. Für die Analyse lagen die erhobenen Daten in Audiodateien vor, die im Anschluss in Transkripte überführt wurden. Bei der Transkription wurde der genaue Satzbau des Originals beibehalten, um keine unbeabsichtigte Verzerrung der Daten hervorzurufen. Zunächst wurden die Transkripte mit fortlaufenden Zeilennummern erstellt, da die Analysesoftware MAXQDA jedoch vorrangig mit Absatznummern arbeitet, wurde diese Formatierung entsprechend übertragen.

Bei der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wird zwischen mehreren Techniken der Analyse (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung) unterschieden, die je nach Untersuchungsziel – ggf. auch in Kombination – angewendet werden (Mayring, 2015). In einem ersten Schritt erfolgte die Bildung von deduktiven Hauptkategorien, die sich an den gestellten Forschungsfragen bzw. an den Hauptfragen des Leitfadens orientierten. Innerhalb dieser Hauptkategorien wurde in einem zweiten Schritt die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse durch die induktive Bildung von Subkategorien angewendet.

Die Auswertung der kodierten Textteile erfolgte kategorienbasiert im Hinblick auf die Forschungsfragen. Die Analyse wurde mithilfe der Analysesoftware MAXQDA durchgeführt. Die Software ermöglicht eine strukturierte Umsetzung der beschriebenen Prozesse und trägt somit zur besseren Übersicht über den Forschungsprozess bei (Kuckartz, 2018; Mayring, 2015).

Zusätzlich zu den Interviewtranskripten wurde der Fragebogen zur Erfassung von Strukturmerkmalen deskriptiv ausgewertet.

6.3 Anwendung im Projekt

6.3.1 Stichprobe

Für die Stichprobe der Interviews (t_0 sowie t_1) waren diese mit zwölf Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen – davon sechs in Baden-Württemberg und sechs in Nordrhein-Westfalen – geplant.

Da in zwei der Einrichtungen während der Projektlaufzeit ein Leitungswechsel anstand, wurden dort die Interviews mit der Leitung und der stellvertretenden Leitung gemeinsam geführt bzw. zum Zeitpunkt t_1 mit der neuen Leitung und der stellvertretenden Leitung. In einer Einrichtung wurde das Interview zu t_0 mit einem erweiterten Leitungsteam geführt. Somit gehen in die Auswertung zu t_0 zwölf Interviews mit insgesamt 17 befragten Personen und zu t_1 zwölf Interviews mit insgesamt 13 Befragten ein. Ein Überblick über die Strukturmerkmale der teilnehmenden Einrichtungen wurde bereits im Kapitel I.5 *InkluKiT-Praxis-einrichtungen* (siehe Tabelle 1) gegeben. Ergänzende Angaben, die vor allem das Thema *Konzeption und Einarbeitung bezogen auf Inklusion* betreffen, konnten dem Fragebogen für Leitungskräfte entnommen werden.

Angaben zur Konzeption und Einarbeitung (Zeitpunkte t_0 und t_1)

Schriftliches pädagogisches Konzept

In elf von zwölf Einrichtungen gaben die Kita-Leitungen zum Zeitpunkt t_0 an, dass in ihrer Kindertageseinrichtung ein schriftliches pädagogisches Konzept vorhanden sei. Eine Einrichtung gab an, dass sich dieses in konkreter Vorbereitung befinde. Zum Zeitpunkt t_1 gaben alle zwölf Einrichtungen an, über ein schriftliches pädagogisches Konzept zu verfügen.

Thema ‚Inklusion‘ im schriftlichen pädagogischen Konzept

In allen baden-württembergischen Einrichtungen und in vier nordrhein-westfälischen Einrichtungen war das Thema „Inklusion“ zum Zeitpunkt t_0 in ihrem schriftlichen pädagogischen Konzept enthalten. In einer Einrichtung aus Nordrhein-Westfalen befand sich die Überarbeitung der Konzeption unter dem Blickwinkel der Inklusion in Vorbereitung. Eine Einrichtung hatte Inklusion weder aktuell in der Konzeption noch war dieses bislang geplant. Zum Zeitpunkt t_1 war das Thema Inklusion nach Angabe der Leitungen bei allen zwölf Einrichtungen im pädagogischen Konzept enthalten.

Einarbeitungskonzept neuer Fachkräfte

Insgesamt lag in fünf Einrichtungen zum Zeitpunkt t_0 ein schriftliches Einarbeitungskonzept für neue Fachkräfte vor ($N_{BW} = 3$, $N_{NRW} = 2$). Während eine Einrichtung in Baden-Württemberg dieses vorbereitete, gab es in zwei Einrichtungen kein schriftliches Einarbeitungskonzept für neue Fachkräfte. Eine Einrichtung bereitete ein Einarbeitungskonzept vor, in drei Einrichtungen gab es kein schriftliches Konzept für neue Fachkräfte. Zum Zeitpunkt t_1 verfügten fünf Einrichtungen in Baden-Württemberg über ein schriftliches Einarbeitungskonzept, in Nordrhein-Westfalen gab es in drei Einrichtungen ein solches Konzept. Eine Einrichtung gab an, dass dieses in Vorbereitung sei.

Hinsichtlich der Einarbeitungszeit neuer Fachkräfte gaben zum Zeitpunkt t_0 sowohl in Baden-Württemberg als auch in Nordrhein-Westfalen die Leitungen einen Zeitraum von ca. drei Monaten für die Einarbeitung neuer Fachkräfte an ($N_{BW} = 3.0$, $N_{NRW} = 3.2$). Zu beachten ist hierbei jedoch eine große Streuung innerhalb der Einrichtungen: Für eine Einrichtung in Baden-Württemberg wurden sieben Monate und für eine Einrichtung in Nordrhein-Westfalen sechs Monate als notwendige Einarbeitungszeit benannt, während sie in anderen Einrichtungen deutlich kürzer angegeben wurde.

Zum Zeitpunkt t_1 wurden längere Einarbeitungszeiten genannt; sowohl in Baden-Württemberg als auch in Nordrhein-Westfalen lagen diese mit durchschnittlich vier bis fünf Monaten höher im Vergleich zum Zeitpunkt t_0 ($N_{BW} = 5.5$, $N_{NRW} = 4.2$). Die höchste angegebene Dauer der durchschnittlichen Einarbeitungszeit für Fachkräfte lag bei zwölf Monaten. Die Zuständigkeit für die Einarbeitung lag zum Zeitpunkt t_0 überwiegend bei der Leitung ($n = 11$), dem gruppen-/funktionsbezogenen Team ($n = 8$) und der Gruppenleitung ($n = 6$). Ebenfalls lag zum Zeitpunkt t_1 die Zuständigkeit vorrangig bei der Leitung ($n = 9$), dem gruppen-/funktionsbezogenen Team ($n = 8$) und der Gruppenleitung ($n = 7$).

6.3.2 Ergebnisse

6.3.2.1 Darstellung der Ergebnisse t_0

Durch die Ableitung deduktiver Hauptkategorien, die sich an den Themenblöcken des Fragebogens orientieren, konnten für das Kategoriensystem der Analyse insgesamt zehn relevante Themenbereiche definiert werden. Diese gliedern sich jeweils in mehrere Kategorien (siehe Abbildung 26), die noch einmal in Subkategorien (siehe Abbildung 27) untergliedert sind.

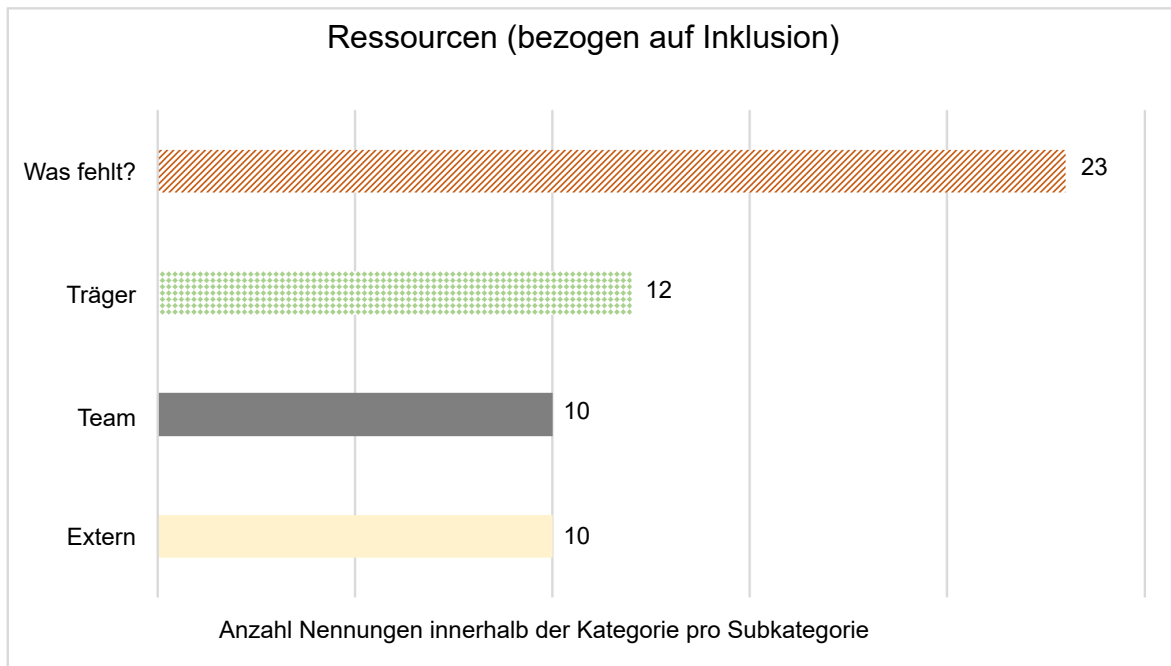


Abbildung 26. Ressourcen bezogen auf Inklusion (Kategorien innerhalb des Themenbereichs); hier am Beispiel eines Auszugs aus den Daten zu t_1 zur Veranschaulichung

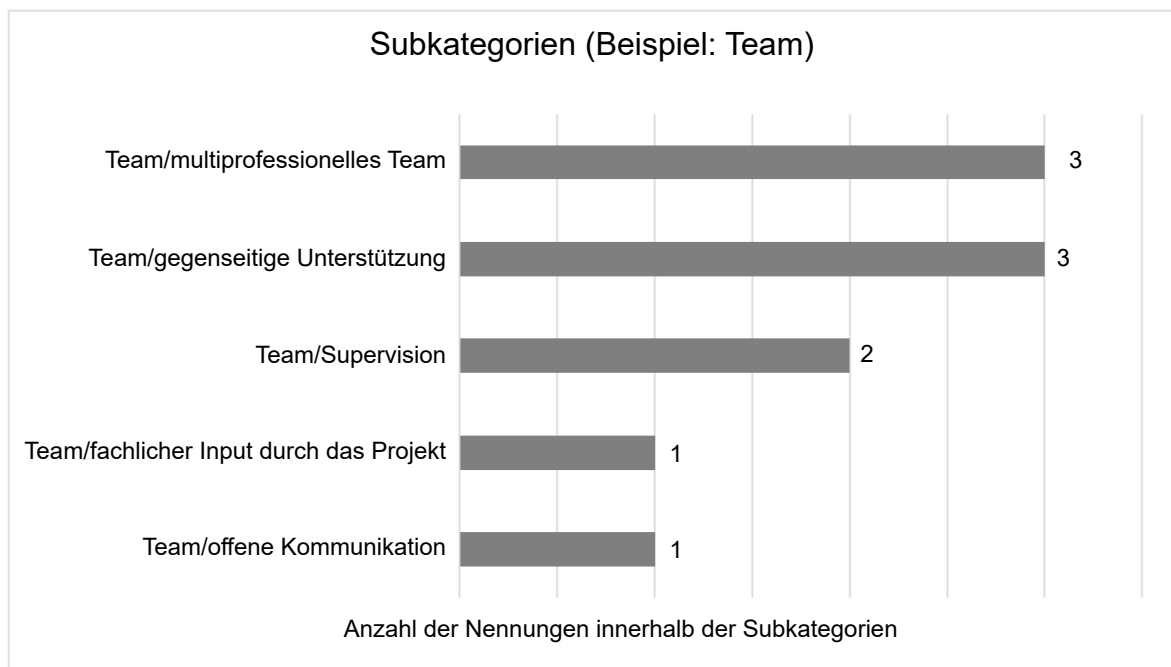


Abbildung 27. Subkategorien am Beispiel der Hauptkategorie ‚Team‘; hier am Beispiel eines Auszugs aus den Daten zu t_1 zur Veranschaulichung

Die Subkategorien lassen sich jeweils durch Ankerbeispiele näher beschreiben. Im Folgenden werden beispielhaft für die Subkategorie *Team/multiprofessionelles Team* zwei Ankerbeispiele (hier am Beispiel eines Auszugs aus den Daten zu t_1 zur Veranschaulichung) dargestellt:

„(...) dazu kommen natürlich immer unterschiedliche professuren und weiterbildungen die sich so (.) aus interessen entwickeln (...) sind also ganz ganz unterschiedliche sachen

wir haben (...) n ein paar eh mitarbeitende (.) die eh diese weiterbildung gemacht haben zum eh facherzieher (.) für kinder mit einem besonderen förderbedarf (...) oder eben in dem u drei bereich (.) ehm (...) oder eine mitarbeitende die sich jetzt gerade bei gina weiterbildet (...) genau eine mitarbeitende die betr beschäftigt sich mit dem thema oder hat eine weiterbildung zum thema trauma solche sachen fließen natürlich schon auch als große ressource mit ein.“ (Kita 4, A. 207–215)

„Wir haben durch Zufall andere Unterstützung. Also ich sage jetzt mal, wir haben im Januar eine Kollegin bekommen, die auch ausgebildete Ergotherapeutin ist. [...] Das ist natürlich ein Gewinn für die Einrichtung, also sie hat das zusätzlich nochmal frühe Kindheitspädagogik studiert und möchte halt, wollte unbedingt in den Erzieherbereich auch rein. Das ist natürlich für die Gruppe oder für die Kita ist es wirklich ein riesen Gewinn [...].“ (Kita 9, A. 114–116)

Diese starke Aufgliederung wurde bewusst gewählt, um das vielfältige Antwortspektrum der Befragten bestmöglich abbilden zu können. Da sich einige der Hauptkategorien aus relativ vielen Subkategorien zusammensetzen, werden zumeist nur die Subkategorien näher beschrieben, die am stärksten vertreten sind. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der Fragestellungen (Themenbereiche).

Selbstverständnis der Einrichtung bezogen auf Inklusion

In der inhaltsanalytischen Auswertung zeigt sich, dass es für eine inklusive Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung bestimmte Grundvoraussetzungen braucht. Hierbei werden geeignete Rahmenbedingungen, ein ressourcenorientierter Blick und offene Kommunikationsformen innerhalb des Teams benannt. Bezogen auf die Rahmenbedingungen wird auch der finanzielle Mehraufwand deutlich gemacht. So wird betont, dass „auch die Politik sich bewusst sein muss, dass es Inklusion nicht zum Nulltarif gibt. [...] Und dass man da (...) am Anfang auch Geld in die Hand nehmen muss und Geld investieren, dass eben die Kinder einen guten Anfang, einen guten Start haben. [...]“ (Kita 1, A. 92–94).

Bei der Frage nach der grundlegenden Einstellung zu Inklusion wird ausgedrückt, dass Inklusion inzwischen eigentlich selbstverständlich sein sollte bzw. zumindest werden müsste. Dieses Grundverständnis äußert sich darin, dass Inklusion kein spezifisches Thema sein sollte, sondern ‚überall‘ praktiziert und daher zur Alltagsnormalität gehören sollte. Auch sollte von einem breiten Inklusionsverständnis ausgegangen werden, das sich nicht nur auf einzelne Differenzlinien beschränkt:

„Ja, ich muss ehrlich sagen, für mich ist das halt also wirklich was Selbstverständliches. Also für mich ist das immer so gar kein THEMA. Und finde es eigentlich immer wieder interessant, dass es immer so thematisiert wird, aber also ÜBERALL ist das ja so. Und also ich persönlich verstehe eigentlich darunter, dass jeder Mensch halt so angenommen wird wie er ist [...]“ (Kita 6, A. 38)

„Also ich sage mal, Inklusion ist ja ein breit gefächertes Thema irgendwie, was für mich ja irgendwie jeden Menschen beinhaltet, im Grund jeden Menschen beinhaltet mit seinen Besonderheiten [...]“ (Kita 11, A. 46)

Inklusion wird allerdings zugleich auch als Vision – als kollektives gesellschaftliches Ziel – beschrieben, das dann erfüllt ist, wenn man den Begriff ‚Inklusion‘ gar nicht mehr braucht. Dieses ist allerdings noch ein weiter Weg, der auch mit Lernprozessen verbunden wird und nicht von heute auf morgen erfüllt werden kann.

„Meine Vision ist eigentlich eher, Inklusion brauchen wir in 20 Jahren, diesen Begriff, brauchen wir nicht mehr, weil es eine Selbstverständlichkeit geworden ist. Nicht?“ (Kita 1, A. 83).

Als klare Motivation für das inklusive pädagogische Handeln steht einerseits die positive Beziehung zu den Kindern, die sich entwickeln kann, und andererseits die Tatsache, dass die Erfahrungen in den Einrichtungen zeigen, dass alle Kinder von einem inklusiven Konzept profitieren:

„Also eigentlich bin ich sehr zufrieden mit dem Konzept. Also die IDEE praktisch, dass die Kinder zusammen in einem Haus sind und zusammen in Gruppen, die komplett gemischt sind. [...] Und wir haben das Gefühl, dass die Kinder SEHR profitieren von ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen. [...]“ (Kita 4, A. 69)

„... andererseits, die Lerneffekte, quasi von den restlichen Kindern, sind riesengroß. Und es ist so normal, miteinander umzugehen. Das, was wir zum Beispiel in unserer Kindheit nicht so gelernt haben, wo man dann immer so ‚oh nicht hinschauen‘ gelernt hat, ist es heute völlig normal. Also wenn dem einen halt hier was tropft, dann putzt es halt der nächste weg und das ist nicht schlimm und den Rollstuhl probieren alle mal gerne aus. Und ja, man muss einfach immer Ideen haben, wie kann man alles unter einen Hut bekommen. Also, dass man jetzt zum Beispiel miteinander Fußball spielen kann, dass es in irgendeiner Weise möglich ist. [...]“ (Kita 5, A. 106)

In der vergleichenden Analyse der Interviews wird jedoch auch deutlich, dass die befragten Leitungen innerhalb ihrer Teams mit unterschiedlichen Ansichten konfrontiert werden. Daher seien innerhalb der Teams entsprechende Diskurse zu dem Grundverständnis über Inklusion erforderlich. Im Hinblick auf eine solche gemeinsame Basis sind die Teams unterschiedlich weit. Während es nach Einschätzung eines Teils der Leitungen in ihren Teams bereits ein gemeinsames Grundverständnis gibt, gibt es Einrichtungen, in denen (noch) kein gemeinsames Verständnis über Inklusion vorliegt oder in denen es noch deutlich weiterentwickelt werden muss.

Ressourcen aus Leitungsperspektive bei der Einführung bzw. Weiterentwicklung von Inklusion

Die Ressourcen der Einrichtungen lassen sich unterteilen in Ressourcen innerhalb des Teams, trägerseitige Ressourcen zur Unterstützung von Inklusion sowie externe Unterstützungsmaßnahmen.

Innerhalb des Teams wird in einigen Einrichtungen die Inklusionsfachkraft oder ein*e Inklusionsbeauftragte*r benannt, der/die sich verstärkt dem Thema annimmt und andere Teammitglieder unterstützt. Ebenso werden *„die Erfahrungen, die [die Einrichtungen] inzwischen auch gemacht haben jetzt über die Jahre“ (Kita 1, A. 130)* als wertvoll erachtet. Auch die Arbeit in multiprofessionellen Teams wird als bereichernd wahrgenommen:

„Also, im Team ist es eben vor allen Dingen so dieses interprofessionelle Team. Wir haben eben Erzieher, Erzieherinnen, Heilpädagoginnen, Heilpädagogen, Heilerziehungspfleger, Sozialpädagoge, Sozialarbeiterin. Also da merkt man da viele unterschiedliche Professionen fließen ein und bereichern das auch, weil es unterschiedliche Blickwinkel gibt.“ (Kita 4, A. 89)

Eine große Bedeutung wird der finanziellen Unterstützung seitens des Trägers beigemessen, um Inklusion voranzubringen. Aber auch auf anderen, z.B. strukturellen Ebenen werden Unterstützungsformen durch die Träger als Ressourcen benannt:

„Ich finde der Träger steht schon auch dahinter. Also ihm ist das auch wichtig. Auch ja, das Thema Inklusion. (...)“ (Kita 1, A. 130)

„Wir haben eigentlich auch, was heißt eigentlich, wir haben die Möglichkeit immer und offen und ehrlich an den Träger heranzutreten und zu sagen: Da gibt es gerade dieses

Problem oder wir wünschen uns oder kennt ihr jemanden, der jemanden kennt? Oder können wir uns da Hilfe von außen anfordern? Es muss alles besprochen werden, aber es ist auch alles irgendwo machbar. [...]" (Kita 9, A. 71)

„Ich muss sagen, wir hatten gute Unterstützung von unserem Fachbereich, wir haben immer Dolmetscher kommen lassen können, die sind ja auch wahnsinnig teuer, das können Familien ja gar nicht selber stemmen.“ (Kita 11, A.13)

Wertvoll ist für die Einrichtungen auch die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern. Besonders förderlich werden dabei längerfristige und verlässliche Kontakte eingeschätzt und Personen, die mit entsprechender Expertise für Inklusion dauerhaft mit der Einrichtung zusammenarbeiten.

Bei den externen Unterstützungsmöglichkeiten und Kooperationspartnern zeigt sich ein breites Bild an möglichen Kontakten und Vernetzungspartnern, unter anderem Therapeut*innen, Frühförderstellen und Beratungsangebote (z. B. die Lebenshilfe). Ebenso werden Netzwerktreffen auf Einrichtungs- oder Leitungsebene oder der Aufbau von Netzwerken mit relevanten Kooperationspartnern beschrieben. Auch wenn fast alle Einrichtungen externe Unterstützungen als Ressource benennen, zeigen sich im Vergleich deutliche Unterschiede sowohl hinsichtlich der Form als auch der Intensität der Kooperationen.

Herausforderungen bei der inklusionsorientierten Organisationsentwicklung aus Leitungsperspektive

Trotz der benannten Ressourcen, die Chancen für die inklusive Arbeit eröffnen, werden auf Leitungsebene auch deutliche Herausforderungen benannt. Diese lassen sich in die Bereiche Herausforderungen innerhalb des Teams, Zusammenarbeit mit externen Partnern, Rahmenbedingungen, gesellschaftliche/politische Herausforderungen, aber auch in Bezug auf die konkrete pädagogische Praxis differenzieren.

Innerhalb der Teams werden sowohl fehlendes Wissen, z. B. zu spezifischen Krankheitsbildern, als auch die Tatsache, dass sich aus Sicht der befragten Leitungen nicht alle Teammitglieder gleichermaßen für alle Kinder verantwortlich fühlen, als zentrale Herausforderung bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags genannt.

„Also eine neue Herausforderung, also gerade jetzt in Bezug auf Inklusion ist zum Beispiel: Wir haben jetzt ab heute [...] ein neues Kind. Das Kind ist fast blind und das ist so eine Form der Inklusion, die wir bislang noch nie hatten. Wo wir einfach jetzt uns reinfuchsen müssen. Wo wir jetzt einfach so gucken müssen: Boah, wie kommt der jetzt einfach hier an, wie können wir ihn gut unterstützen? [...]" (Kita 9, A. 31)

„Also die größten Herausforderungen sind glaube ich einerseits eben dieses Ziel, oder beziehungsweise, dass alle halt wirklich so sich VERANTWORTLICH fühlen, oder gleichermaßen verantwortlich fühlen. [...]" (Kita 6, A. 66)

Bezogen auf die Zusammenarbeit mit externen Partnern wird besonders der Übergang von Kita in die Grundschule als herausfordernd erlebt, wie sich in diesem Beispiel zeigt:

„Ansonsten ist es auch immer schwierig, weil, also wir hatten jetzt auch wieder ein Fall von einem Kind, was eigentlich in eine Sprachheilschule soll, wo noch nicht mal bis jetzt klar ist, wo die überhaupt stattfindet. Und ich finde, das sind so Dinge, die dürften auch nicht sein. Dass Eltern jetzt noch nicht wissen, wo (...) wie es weiter geht.“ (Kita 1, A. 136)

Als herausfordernd werden auch ein mangelnder Austausch und unbefriedigende Vernetzungsstrukturen und häufig wechselnde externe Kooperationspartner beschrieben.

„So der Austausch generell mit anderen Einrichtungen, der FEHLT. So kriege ich das jetzt auch von der Frau M. oft mit, dass sie sagt das wäre halt toll. Oder jetzt auch bei dieser Gruppendiskussion hat man es echt gemerkt, dass es einfach auch VIEL bringt, also nicht mal nur für die Inklusion, sondern auch so für die verschiedenen Bereiche einfach auch. [...]“ (Kita 6, A. 54)

„Da kommen ständig andere und das macht es ein bisschen schwer, weil die die Einrichtung nicht kennen und man eigentlich immer wieder letztendlich von vorne anfangen muss. Und vorher war das einfach so, da kam immer die gleiche Person, die kannte die Einrichtung und kannten wir und da war es einfach einfacher. Und jetzt haben wir ständig unterschiedliche Leute, die die Tests mit den Kindern machen. Und das erschwert es dann eigentlich auch schon. [...]“ (Kita 1, A. 147–151)

Als Hemmfaktoren werden auch kommunale Vorgaben genannt, die nicht zu einer inklusiven Pädagogik passen. Ebenso kritisch wird die Tatsache gesehen, dass noch immer eine Diagnose über kindliche Entwicklungsprobleme („Stempel“) erforderlich sei, damit ein Kind eine zusätzliche Förderung bekommen kann.

„Ja genau, weil es [hier in der Einrichtung] nicht diese Inklusionsgruppe gibt, die das Landratsamt fordert. Und was ich halt ganz schlimm finde, dass man dann Kindern Förderung streicht, die ihnen aber zusteht, weil WIR die Richtlinien nicht erfüllen. Das kann es also überhaupt nicht sein. [...]“ (Kita 1, A. 165)

„Ja, in der Praxis finde ich das immer schwer, weil, weil wir ja auch versuchen (...), das ist ja jetzt auch fest, gesetzlich festgegeben: Inklusion in öffentlichen Einrichtungen, ob es Schule oder die Kitas ist, soll eingeführt werden. Aber wir sind ja irgendwo in Strukturen gefangen, die das nicht so einfach machen. Also (...) mit Integration ist es auch so ein Zwiespalt. Immer, einerseits versucht man die Kinder so gut wie möglich zu integrieren, dass es auch gar nicht, ja publik wird, dass die Kinder (..) die anderen Kinder das gleich mitkriegen oder dass andere Eltern das nicht mitkriegen und dass es einfach selbstverständlich ist und alles ineinander harmoniert, wiederum muss man dieses Kind, wenn man einen Antrag dazu schreibt, erstmal negativ bewerten, (...) um diese Fördermittel zu bekommen, also das ist schon (...) bisschen schwierig.“ (Kita 10, A. 70)

Neben diesen Rahmenbedingungen, die die Inklusionsprozesse ‚von außen‘ beeinflussen, werden fehlendes Personal, ein zur niedriger Personalschlüssel, räumliche und zeitliche Knappheiten als Hemmfaktoren für Inklusion thematisiert.

Hinsichtlich der politischen bzw. gesellschaftlichen Ebene wird deutlich gemacht, dass die Chancengleichheit aller Kinder oft noch nicht gewährleistet werden kann und dass Inklusion nach wie vor nicht als Selbstverständlichkeit betrachtet wird.

„Und gleichzeitig hat es aber auch was sehr Frustrierendes, weil über Chancengleichheit brauchen wir nicht sprechen. Also, die gibt es nicht. Ein Kind was eben mit vier Jahren zum Beispiel mit Fluchterfahrungen HIER herkommt, hat nicht die GLEICHEN Chancen, [wie ein Kind] was mit vier Jahren Fluchterfahrung in eine Kita auf dem Land kommt. (...) oder in einen anderen Stadtteil. (Kita 2, A. 16)

Konkret in der pädagogischen Arbeit mit Kindern wird als herausfordernd beschrieben, dass man im Alltag die unterschiedlichen Bedürfnisse *aller* Kinder im Blick haben muss. Angesichts der großen Komplexität der pädagogischen Aufgaben geraten die individuellen Bedürfnisse der Kinder daher leicht in den Hintergrund:

„Ich finde schon die Vielzahl (...) Also, es geht mir selber auch oft so und ich glaube das ist auch schon was, was ich im Team wahrnehme. Dann guckt man sich mal ein Kind genauer an und das geht so schnell wieder verloren in dem ganzen Alltag, weil es so viele

Kinder sind. Und auch so viele Kinder, die besondere Bedürfnisse haben, uns besonders herausfordern und so, und dann gerät das so schnell wieder in, ja Vergessenheit nicht. Aber in den Hintergrund, ein bisschen. Also dieses ständige im Blick haben, das finde ich, ist so die größte Herausforderung.“ (Kita 2, A. 48)

Dieses Beispiel zeigt, dass, obwohl der Wille vorhanden ist, allen Kindern Aufmerksamkeit zu schenken und deren Bedürfnisse differenziert im Blick zu haben, die konkrete Beachtung der inklusionsbezogenen Themen unter den bisherigen Bedingungen schwer zu leisten ist. Dies führt aus Sicht der befragten Leitungen zu Unzufriedenheit – sowohl bei ihnen selbst in ihrer Leitungsrolle als auch beim Team insgesamt. Hieraus wird der Wunsch formuliert, die pädagogische Praxis systematisch zu reflektieren und mögliche (neue) Wege der inklusiven Arbeit im Rahmen des Projekts *InkluKiT* zu erproben.

„Also wir haben es als Chance gesehen, uns weiter zu entwickeln. Also wir haben immer so ein Projekt, wo wir uns vornehmen, um weiter zu kommen und das war im Moment so alles erledigt und dann haben wir schon überlegt, was kommt jetzt als Nächstes. Und dann kam eben das InkluKiT. Das ist eine Chance wieder uns zu reflektieren, weiter zu kommen und das hat sich jetzt auch als gut erwiesen. Also ich hatte gerade die Damen, die sich für das Filmen³⁶ bereit erklärt haben, wo auch nicht ganz einfach war, die Bereitschaft zu zeigen, das zu sagen, okay, ich lasse mich filmen. Da waren wahnsinnige Hemmungen da. Und im Nachhinein hat jede einzelne gesagt, sie würde sich noch einmal filmen lassen, also das war sehr gut.“ (Kita 5, A. 167)

6.3.2.2 Darstellung der Ergebnisse t_1

Konzeptionelle Veränderungen

Seit Beginn des Projektes wurden in den teilnehmenden Einrichtungen viele Impulse gegeben und somit auch Ideen angestoßen. Dies bildet sich in den Leitungsinterviews zum Zeitpunkt t_1 ab. Die Leitungen beschreiben eine „Klarheit“, die sie und ihre Teams durch die Teilnahme an den Fortbildungen bekommen haben. Durch diese Klarheit und Sensibilisierung für die Themen rund um Inklusion wurden sie dazu angeregt, mit ihren Teams zu „gucken ‚Was ist neu? Was hat sich verändert? Was wollen wir anders machen?‘“ und auch veraltete Konzeptionen („die hatten wir neunundneunzig (...) geschrieben.“) in die Hand zu nehmen und zu überarbeiten.

„Ja. Dann war ähm also wir sind gerade dabei die, wir haben ja jetzt ein bisschen Zeit, die ähm Konzeption durchzuarbeiten (.) weil die hatten wir neunundneunzig (...) geschrieben (...) und die überarbeiten wir jetzt gerade.“ (Kita 1, A. 66–70)

„also ich muss sagen also für unser TEAM (...) waren die letzten zwei jahre (...) eh haben wir eine klarheit gekriegt (...) also diese wir hatten ja extern schon die projektarbeit im auge und dann kamen ja nochmal hier die von ihrer seite eher die schulung mit der partizipation und wir haben für uns einfach gemerkt und es ist uns auch ein ganz wichtiger punkt für unser team und für unser haus gewesen wir waren immer akteure und haben zu viel gemacht und haben zu wenig eh an die kinder gegeben (...) die kinder mitentscheiden lassen die kinder diese partizipation ausleben zu lassen genauso in der projektarbeit wir haben IMMER (...) durch die ganzen tage waren immer durchgetaktet und da hingen wir vor zwei jahren extrem drin“ (Kita 5, A. 62–72)

„Im Moment sind wir dabei oder haben (.) das nochmal genutzt, jetzt auch die Corona-Zeit, weil ein bisschen Zeit hatte man ja übrig. [...] Auch so ein bisschen ‚Wer hat Inte-

36 Videografie in Verbindung mit Reflexionsgesprächen im Rahmen der Evaluation des Projekts.

resse dieses, jenes zu machen? ‘ Wir haben das Konzept nochmal rausgenommen, um zu gucken ,Was ist neu? Was hat sich verändert? Was wollen wir anders machen? ‘“ (Kita 7, A. 50–52)

Selbstverständnis der Einrichtung bezogen auf Inklusion

Bezogen auf das Selbstverständnis zu Inklusion wird vielfach deutlich, dass Inklusion gelebt wird („bewusster geworden, dass jeder von uns die Inklusion (.) betreibt beziehungsweise eine Inklusionskraft ist“) und auch innerhalb des Teams weitergegeben werden kann – z. B. wenn neue Teammitglieder dazustoßen („also die leute die neu dazu kommen (.) sehen oder gucken sich das auch irgendwo ein stück weit ab“). In einigen Interviews heben die befragten Leitungen hervor, dass der ‚Stempel Inklusion‘, den man bekommt, eigentlich irrelevant sei, da es etwas mit einem selbst als pädagogische Fachkraft zu tun hat, ob man inklusiv arbeitet („das hat was mit DIR zu tun und mir deiner Haltung zu tun“). Diese Einstellung findet sich auch konkret in Beispielen wieder, die zeigen, dass ein ressourcenorientierter Blick auf alle Beteiligten in der Einrichtung Einzug gehalten hat („es gibt ja keinen perfekten Menschen, ne. Und von daher (.) versuchen wir uns wirklich darauf (.), ja zu besinnen ,Was braucht jeder von uns?‘, damit es einfach ein gutes Miteinander sein kann“).

„Ich glaube, das Team ist gerade ein bisschen so sensibilisiert worden. INKLUSION hat nicht nur was mit den Kindern zu tun, sondern, das hat was mit DIR zu tun und mir deiner Haltung zu tun, ja? (...) Nicht weil du fünf behinderte Kinder (...) in der Einrichtung hast, bist du deswegen gleich schon inklusiv. Den Stempel würdest du zwar von außen bekommen (...) ja. (...) Aber der ist nicht unbedingt dir innerlich gegeben als Fachkraft [...]“ (Kita 3, A. 146–148)

„und die der geist im haus wenn wenn man das irgendwie so beschreiben will also der hält sich komischerweise schon sehr lange (...) also die leute die neu dazu kommen (.) sehen oder gucken sich das auch irgendwo ein stück weit ab“ (Kita 4, A. 153–155)

„Also und das ist uns einfach auch so nochmal bewusster geworden, dass jeder von uns die Inklusion (.) betreibt beziehungsweise eine Inklusionskraft ist, weil die Welt bunt ist, jeder von uns hat irgendwo eine Macke, jedes Kind hat vielleicht auch irgendwo gerade eine Schwachstelle, wo es gerade vielleicht unterstützt werden muss.[...] Und von daher (.) versuchen wir uns wirklich darauf (.), ja zu besinnen ,Was braucht jeder von uns?‘, damit es einfach ein gutes Miteinander sein kann.“ (Kita 9, A. 92)

Ressourcen aus Leitungsperspektive bezogen auf Inklusion

Zu t_1 benennen die Leitungen vorrangig Ressourcen aus dem Team und vonseiten des Trägers. Innerhalb des Teams wird dabei betont, wie wichtig es ist, dass die pädagogischen Fachkräfte sich „da gegenseitig stützen“ (Kita 1, A. 106); im Zuge dessen werden auch positive Aspekte von multiprofessionellen Teams hervorgehoben. Deutlich wird an einigen Beispielen aber auch das ‚Ringens‘ um ein gemeinsames Grundverständnis im Team. Besonders im Kontext von Aufgabenteilung und Spezialisierung einzelner Fachkräfte wird dies thematisiert. Trotz allem wird aber der Fokus auf eine offene Kommunikation über Wege zur Inklusion und einen guten Umgang miteinander gelegt. Dies ist möglich, indem die Fachlichkeit der Expert*innen im Team anerkannt wird, diesen aber nicht mehr die exklusive Rolle der ‚Inklusionsfachkraft‘ oder ‚Integrationsfachkraft‘ zugeschrieben (bzw. auch überlassen) wird („es war ja zeitweise hier eigentlich immer so (...) im Vordergrund. Also das ähm, (...) vielleicht auch bedingt durch die Inklusionsfachkraft, weil sie das halt schon auch immer sehr (...) so in den Vordergrund geschoben hat. [...] (Kita 6, A. 71)“), sondern Inklusion als Teamaufgabe betrachtet wird.

„Wir haben durch Zufall andere Unterstützung. Also ich sage jetzt mal, wir haben im Januar eine Kollegin bekommen, die auch ausgebildete Ergotherapeutin ist. (...) Das ist natürlich ein Gewinn für die Einrichtung, also sie hat zusätzlich nochmal frühe Kindheitspädagogik studiert und möchte halt, wollte unbedingt in den Erzieherbereich auch rein. Das ist natürlich für die Gruppe oder für die Kita ist es wirklich ein riesen Gewinn, aber genau da, an dieser Person stelle ich ganz oft fest (lachen), also das ist nicht böse gemeint, aber dass die wirklich auf Entwicklung so bedacht ist bzw. (lachen) fördern, fördern, fördern, fördern. Wo ich so sage ‚Ey, stopp – genießen irgendwie so!‘ und e (.) bloß nicht mit irgendwelchen Blättern arbeiten oder irgendwelchen Vorgaben. ‚Binde das in den Alltag mit ein, dann ist es für uns alle gewinnbringend einfach‘. Es ist natürlich für die Entwicklung, ich sage jetzt mal, dass sie den Kollegen ihr Fachwissen so mit an die Hand geben kann und sagt ‚Das und das könnte man jetzt machen‘, das ist echt super. Aber die müssen wir ausbremsen, sage ich jetzt mal, dass sie nicht alleine (lachen) sozusagen eine Inklusion betreibt, weil das ist ja das genau, was wir nicht wollen. Wir wollen ALLE Inklusionskräfte sein und wir wollen ALLE Kinder inklusiv behandeln. Also es ist (..) normal einfach und (..) da merke ich schon, also sie wird lockerer, aber am Anfang hat die irgendwie einen ganz anderen Blick gehabt [...].“ (Kita 9, A. 114–116)

Seitens des Trägers wird in erster Linie eine notwendige finanzielle Unterstützung für den Transformationsprozess, z. B. die Genehmigung von Fortbildungen oder Supervision, thematisiert. Es werden aber auch trägerseitige Maßnahmen zur Unterstützung der Teams, z. B. Fachberatung, gewünscht, um Inklusion voranzubringen. Die Unterstützung von Trägern wird in den Interviews in unterschiedlicher Weise angesprochen. Grundsätzlich werden die Träger als unterstützend bewertet, wenn sie die von den Leitungen formulierten Bedarfe auch anerkennen und zeitnah bewilligen (*„Träger bewilligt jede Supervision, die ich beantrage“*). Daraus wird eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Leitung und Träger deutlich und eine gemeinsame Ausrichtung. So wird z. B. die Notwendigkeit, einen systemischen Blick und entsprechende Kompetenzen zu erwerben, von der Leitung formuliert und vom Träger finanziert. Die Bewilligung solcher Maßnahmen wird in den Interviews positiv hervorgehoben, dabei wird aber zugleich deutlich gemacht, dass die Initiative von den Leitungskräften ausgeht und dem Träger die Rolle der ‚bewilligenden‘, also ressourcen-gebenden Ebene zukommt. Die Verantwortung und Entscheidungsspielräume der Leitung werden über solche Maßnahmen gestärkt.

„Also die, der Träger bewilligt jede Supervision, die ich beantrage. [...] Dann finde ich hat er mir die systemische Ausbildung äh bewilligt beim Tandem. Das finde ich zum Beispiel auch was, was in Inklusion für mich geht, weil man kann Systeme nur komplett angucken und nicht nur ein Kind rausziehen, du bist jetzt mein inklusives Kind oder du bist das Kind mit der Behinderung. Und wir als (Team) haben damit nichts zu tun“ (Kita 3, A. 152)

„Also Unterstützungsmöglichkeiten haben wir, klar, bei unserem Träger zum einen, da haben wir eine Fachkraft halt, die speziell, jetzt auf die Anträge in dem Sinne halt spezialisiert (...)“ (Kita 4, A. 90)

Die Möglichkeit, durch trägereigene Fachberatungen, die thematisch nah dran sind an den inklusionsbezogenen Fragestellungen in den Einrichtungen, wird als *„glückliche Lage“* beschrieben. Damit wird ausgedrückt, dass dies keineswegs selbstverständlich ist, sondern ein Privileg der Einrichtungen, die auf die Expertise der Fachberatung zurückgreifen können. Die Leitungen sind insbesondere hinsichtlich der Beratung zu relevanten Themen rund um Inklusion dankbar.

Ja, wir sind ja wirklich in der glücklichen Lage, dass wir, sag ich mal, Fachberatung in unserem Fachbereich haben, die all diese Themen, für all diese Themen sehr unterstüt-

zend wirken. [...] als Ansprechpartner im Fachbereich alle Themen besetzen, die rund um Inklusion, Partizipation und diese Themen und vorurteilsbewusste Erziehung, ehm (.), ja das für uns im Blick behalten und uns auch immer wieder Angebote machen.“ (Kita 11, A. 88)

Weitere Bedarfe

Um noch mehr Möglichkeiten zur Weiterentwicklung zu haben, würden sich die Einrichtungen wünschen, dass manche der bestehenden Zuständigkeiten und Strukturen an eine inklusive Alltagspraxis angepasst werden. Gerade am Beispiel der „*heilpädagogischen Entwicklungsförderung (.) oder einer integrationsmaßnahme*“ zeigt sich, dass hier „*bestimmte Behandlungseinheiten bewilligt [werden] (.) und die sind die bleiben sehr stark vorge-schrieben*“ (Kita 4, A. 287–321). Gerade in diesem Kontext wird der Wunsch geäußert, dass solche Unterstützungsmaßnahmen in „*stundenpauschalen [...] die dann einfach individuell genommen werden*“ können, gewandelt werden und „*einfach auch flächendeckend (.) ehm den ehm kitas fachkräfte aus der heilpädagogik zum beispiel zur verfügung stehen*“ (Kita 4, A. 287–321) würden.

Ebenso wird der Wunsch nach einer langfristigen Begleitung geäußert. Die Einrichtungsleitungen machen dabei deutlich, dass es „*hilfreich wäre, [wenn] man immer wieder mal jemanden hat, [der in die Kita reinkommt] und darauf hinweist und [...] das vielleicht auch vor Augen hält*“, was es noch zu tun gibt. Hierbei werden deutlich ‚Experten von außen‘, die eine neue Perspektive auf das „*große Ganze*“ haben, als deutlicher Mehrwert beschrieben:

„Das wäre glaube nochmal für Inklusion an sich (.), ja eine gute Unterstützung, wenn man davon auch mal so einen hätte, der einfach nochmal auf das große Ganze schaut, ob es in einer Teamsitzung ist. Einfach mal darauf hinweist ‚Wie meint ihr das jetzt?‘ oder einfach auch durch dieses Gebäude geht und sagt ‚Wie ist das zu verstehen?‘ Ich glaube das (.), um diesen Denkprozess immer wieder anzuregen, also ich glaube das wäre sinnvoll, ja. In der Umsetzung und dann, ja gut, das müssen wir dann schauen, [...]“ (Kita 10, A. 100–104)

Herausforderungen bei der inklusionsorientierten Organisationsentwicklung aus Leitungsperspektive

Als Herausforderung wird es von Leitungen erlebt, wenn z. B. trotz der umfangreichen Fortbildungen noch kein gemeinsames Grundverständnis im Team entwickelt werden konnte.

„Und es gibt auch (.) Leute oder Menschen auch hier, nicht viele. Wo man aber auch merkt, dass gerade, wenn es so um kulturelle Bildung geht, dass da wirklich auch so eine Haltung ist. Nicht nur, NE?, bewusst sowas sagen, sondern auch so sehr Vorurteile gegen andere Menschen.“ (Kita 7, A. 76)

Im Hinblick auf Rahmenbedingungen wird deutlich gemacht, dass es an einigen Stellen Schwierigkeiten aufgrund kommunaler Vorgaben („*Wir dürfen keine Ergotherapie und keine Logopädie bei uns im Haus geben, weil wir kein Familienzentrum sind*“) oder Einschränkungen gibt, durch die einzelne Kinder und Familien benachteiligt werden:

„Also wir haben jetzt auch. Wir dürfen keine Ergotherapie und keine Logopädie bei uns im Haus geben, weil wir kein Familienzentrum sind. Im Familienzentren ist das machbar. (...) Bei einer Familie, die schaffen es aus beruflichen Gründen nicht (.) würde dieses Kind keine Logopädie bekommen, wenn die Logopädin nicht zu uns in das Haus kommt.“ (Kita 9, A. 144–147)

Von den Leitungskräften werden die hohen psychischen Belastungen der pädagogischen Arbeit mit großer Sorge betrachtet. Dabei wird ein Teufelskreis aufgemacht – durch personelle Engpässe kommt es zu höheren Belastungen, die wiederum den Krankenstand erhö-

hen. Die Leitungen sprechen hier von typischen, ‚tagtäglichen‘ Herausforderungen, was bedeutet, dass es keine Ausnahmesituationen sind, sondern dauerhafte Probleme in den Teams: *„Eine Herausforderung [sind] aber auch immer wieder die psychischen Erkrankungen von Mitarbeiterinnen. Also die psychischen Belastungen. Und auch die dadurch entstehen eben auch die Krankheitsausfälle, der Fachkräftemangel, das sind Herausforderungen, die wir tagtäglich haben.“* (Kita 12, A. 300).

Positive Veränderungen (seit Projektbeginn)

Die befragten Leitungen berichten von positiven Veränderungen seit Projektbeginn. Hierbei thematisieren sie, dass Inklusion in ihrer Einrichtung ‚praktischer‘ wurde, dass für Inklusion *„nicht nur einzelne Personen in der Gruppe [verantwortlich] sind, sondern, dass es sich da schon ein bisschen mehr verteilt hat (...)“* (Kita 1, A. 138) und dass insgesamt eine erhöhte Reflexionsbereitschaft in ihren Teams wahrgenommen wird. Zudem werden aus Sicht der Leitungen Unsicherheiten im Vergleich zum Projektbeginn deutlich weniger wahrgenommen:

„so diese ähm Unsicherheit habe ich zumindest das Gefühl, dass es (...) nicht mehr so präsent ist, wie es einmal war. [...] vielleicht auch bedingt durch die Inklusionsfachkraft, weil sie das halt schon auch immer sehr (...) so in den Vordergrund geschoben hat. Und ich glaube, das war- also ich sage das jetzt halt einfach mal so, ich glaube, das war halt oft aber auch so der Punkt, wo der- der Rest des Teams halt einfach immer nicht wusste, ja was erw- wird jetzt erwartet? [...] Also das ist gar nicht jetzt so, dass man sa- dass man ständig darüber redet und sehen muss oder dass ständig irgendwelche Themen sind, sondern es (...), ja eben es wird gelebt irgendwie. Also eigentlich eher (...) praktischer geworden. (...) Ja, also eher v- im Positiven sage ich jetzt einmal, verändert. [...]“ (Kita 6, A. 71)

In diesem Zusammenhang beschreiben die Leitungen auch, dass sie durch das Projekt mit ihrem Team in *„ruhigeres Fahrwasser gekommen“* sind und *„[...] das reflektiert [haben] und das auch immer wieder reflektieren [können]“* (Kita 8, A. 158). Im Zusammenhang mit einer erhöhten Reflexionsbereitschaft und der Verteilung von Aufgaben auf mehrere Schülern werden auch konkret sichtbare Änderungen beschrieben:

Sie haben ja unten im Eingangsbereich die Fotos von den Kollegen gesehen und da stehen ja die Namen und die Stundenzahlen drauf und früher klebte da noch DICK drauf ‚Inklusionskraft‘. Das haben wir schon seit Jahren einfach nicht mehr. Und es ist auch so, wenn Besucher zu uns in das Haus kommen und gerade so neue Eltern, die dann so durch die Räumlichkeiten gehen, IRGENDWANN wird immer die Frage gestellt ‚Arbeiten Sie auch inklusiv?‘ und ehm. JA, das machen wir, aber es hängt so nicht aus. Also man kann es nicht irgendwie an sichtbaren Zeichen, sage ich jetzt mal, erkennen. Und ich finde genau das ist für mich Inklusion, wenn ich es nicht mehr sehe. Wenn ich es einfach nur noch lebe [...]“ (Kita 9, A. 92–94)

Relevante Themen und Inputs im Rahmen des Projekts

Bei einer rückblickenden Betrachtung des Projektverlaufs wurden die Leitungskräfte im Rahmen der Interviews gefragt, ob es konkrete Aspekte des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms gab, die aus Sicht der Leitung besonderen Einfluss auf die Team- und Qualitätsentwicklung hatten. Hierbei wurden am häufigsten die Videografie sowie die damit verbundenen Reflexionsgespräche genannt (vgl. hierzu Kapitel II.2). Weiterhin wurden auch die Inhouse-Fortbildungen (vgl. Kapitel I.5), die Rückmeldungen zur Evaluation (‚Rückmeldeschleife‘, s. Kapitel I.2) sowie die Raumbegehung im Rahmen der vorbereitenden Prozessbegleitung (Kapitel I.4.1) angeführt.

„ja also die rückmeldung von evaluationsergebnissen waren für uns darin interessant weil diese ÄNDERUNG [Änderung der Tagesstruktur] sich auf das belastungsprotokoll bezogen hat (...) genau da ist es so rausgekommen“ (Kita 4, A. 353–355)

„also ich fand damals interessant die auswertung von unseren protokollen dass so auch wieder rauskam dass wir (...) vom team her sehr gut gestellt sind untereinander (...) das merken wir schon auch immer wieder dass das uns das doch ein bisschen trägt“ (Kita 5, A. 386–388)

„das fand ich ganz spannend UND ich fand es auch toll wie gut die videografie bei den mitarbeiterinnen ankam am anfang (...) fanden es aber alle eh sehr hilfreich für sich selbst“ (Kita 5, A. 394–400)

„Also, was schon nochmal so war, diese wo Inklusion eben im (...), in den Räumen (...) im Alltag vorkommt. Da haben wir aber einiges ähm (...) verändert. Ja da haben wir eigentlich schon Inputs (...) bekommen.“ (Kita 1, A. 152–155)

Aus Leitungssicht werden besonders die Fortbildungsthemen positiv bewertet, die im Team „hängen geblieben“ sind. Ein Kriterium aus Leitungssicht ist dabei, dass möglichst viele Teammitglieder davon profitieren und dass Aspekte aus den Fortbildungen im konkreten pädagogischen Alltag sichtbar werden. Dies zeigt sich z. B. wenn das „Schubladendenken“ ganz bewusst reflektiert und „Stigmatisierungen“ im Umgang mit Kindern oder Familien vermieden werden. Fortbildungsthemen sind aus Leitungssicht demnach dann wirkungsvoll, wenn diese „präsent“ bleiben.

„Also, ja, das war diese [Fortbildung] mit Vorurteilen, eindeutig. Dieses Stigmatisieren, dieses Schubladendenken, dieses ähm (.) kleiner Prinz kleine Prinzessin, dieses halt. Das ist am meisten allen hängengeblieben einfach, dass immer, wenn einer hier auch, wir haben immer eine Morgenrunde, wenn einer dann halt wirklich einem Kind halt mit einem Beinamen betitelt dann kommt das halt wieder auf den Tisch. [...] Das ist präsent, auf jeden Fall.“ (Kita 10, A. 116–118)

Im Hinblick auf die Inhouse-Fortbildungen werden die Referent*innen besonders gelobt:

„[...] die ist wirklich eingeschlagen wie eine Bombe (.) IN UNSER Team und die hat ähm (...). Also, was ihr Wort gilt so bis (zuletzt) gerade. Also ich mein sie ist und die ki. Also, was das tolle einfach ist, ist so dass sie es ähm gut rauskitzelt aus jedem und sich nicht nur mit (Phrasen) so zufrieden gibt. Das gefällt mir wirklich gut [...] Und, und wirklich jeder Einzelne ist da angesprochen. Ob ich als Leitung, die Heilpädagogen oder es sind alle rund um angesprochen.“ (Kita 3, A. 275–287)

Daneben wird auch die gute Themenauswahl bzw. das Themenangebot hervorgehoben:

„ja also ich muss wirklich sagen die die themenauswahl fand ich super ich fand eh ehm ehm also auch von seiten jetzt noch mal an sie auch also von seiten des projekts (...) super interessant (einatmen) sehr vielfältig ehm ja also ehm wirklich ansprechend und ich glaube sehr hilfreich“ (Kita 4, A. 467–475)

„Also ich fand die wirklich durch, durchweg gut die Fortbildung. Ich glaube, es lag aber auch daran, sie war ja auch so aufgebaut, es wurde vorher abgefragt ‚Wo sind die Themen der Leute, wo sehe ich meine Themen?‘ und wir haben ja nach jeder Fortbildung überlegt, wie geht es weiter? Und wir haben ja nicht die Themen bearbeitet, die wir besprochen haben, sondern wir haben gesehen ‚Boah, da ist was so‘. Und deshalb passte das und deshalb sind ja auch so viele Leute mitgekommen. Hätten wir das durchgezogen, was wir am Anfang geplant hätten, wäre auch gut gewesen, aber da wäre glaube ich

vielen im Theoretischen geblieben, weil es uns in dem Moment nicht so betroffen hat.“ (Kita 7, A. 242–251)

Auswirkung der Inhouse-Fortbildungen auf das Team

Neben der fachlichen Weiterentwicklung des Teams konstatieren die Leitungen auch Fortschritte hinsichtlich der allgemeinen Zusammenarbeit und der Haltung in Bezug auf Inklusion:

„und durch die aufklärungsarbeit kamen uns allen (...) wurde uns bewusst das thema wir machen ja alle inklusion das betrifft ja alle nicht nur ein gewisse sparte“ (Kita 5, A. 417)

„ja, wie soll ich mich ausdrücken (..) das ist ja auch eigentlich das, das Inklusionskinder Inklusionskinder sind, wenn wir sie dazu machen auch. (..)“ (Kita 9, A. 96)

Weiter berichten die Leitungskräfte, dass sich die Dialog- und Streitkultur in den Teams (weiter-)entwickelt hat, was sie auf die intensive Auseinandersetzung innerhalb der Inhouse-Fortbildungen zurückführen:

„Ja, also ich glaube, das hat auch mit unserer Streitkultur hier, ... wie wir mit Konflikten umgehen, auch was getan [...] ich habe das Gefühl das Team ist insgesamt entspannter und kann sich auch mal was sagen, was jetzt vielleicht den einen an dem anderen stört [...]“ (Kita 10, A. 134)

„dass es nicht so im Allgemeinen geblieben ist, dass wir wirklich uns hingeworfen haben, wenn ich auch dieses Plakat nochmal sehe, wirklich nochmal zu GUCKEN, WO sind so Sachen, WO hakt es bei uns und dass wirklich auch ALLE, alle wirklich gut mitgemacht haben. Was ich gut fand, auch wenn es nicht immer für alle nett war, aber man hat wirklich sehr offen miteinander gesprochen.“ (Kita 7, A. 186)

Vorhaben und Zukunftsperspektiven der Einrichtungsleitungen

Im Hinblick auf die zukünftige Weiterentwicklung formulieren die Leitungskräfte in den Interviews häufig den Wunsch danach, das Erreichte nachhaltig sichern zu wollen:

„Ja, also ich denke halt auf jeden Fall, dass wir so Begleitung für d- für den Teamprozess halt einfach brauchen, weil- also es ist halt einfach, also ich habe das halt auch gemerkt. Es ist halt einfach definitiv ein Unterschied, wenn (...) von extern sage ich jetzt einmal einfach so, dass die ein oder anderen Anmerkungen kommen. Oder ähm Ideen oder Ratschläge oder so. Also wenn es jetzt, sage ich mal, von mir zum Beispiel kommt oder wir hatten es ja auch schon, dass vom Trä- vom Träger unsere Kindergartenbeauftragte halt dann auch einmal so einen Qualitätstag oder so oder einen Teamtag da geführt hat und so. Aber man merkt halt einfach, die Offenheit ist eine andere, wenn es jemand Fremdes ist, sage ich jetzt mal. [...] Genau also von daher, ist denke ich, so auf jeden Fall für den Teamprozess als solches, für die Teamentwicklung denke ich“ (Kita 6, A. 118).

Auch sollen weiterhin unterstützende Ressourcen bereitgestellt werden, um fachliche Impulse zu bekommen. Genannt werden eine weitere Begleitung (allgemein oder als Prozessbegleitung) oder auch neue Impulse, z. B. über einen regelmäßigen Newsletter zum Thema Inklusion oder die Möglichkeit, Fachliteratur zu erhalten:

„das muss ich schon sagen (.) also jetzt ganz egal ob es die die bücherliste war (.) oder eh alles was sonst so an input kam (...) also heißt es ich sag mal ganz platt inklusionsverteiler gibt wo es immer mal wieder so hier news oder neuigkeiten verschickt werden so was wäre natürlich auch toll“ (Kita 4, A. 609–610).

Konkret für die Teams heißt das aber auch, dass es einen ‚Kümmerer‘ braucht. Jemand, der das Team dazu anregt, dass man *„noch mal wie so auch reflektiert ist es noch ähm (...) ja (...) leben wir es noch oder (...) ist es schon irgendwie (...) im Alltag wieder untergegangen so“* (Kita 1, A. 266).

6.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Gerade in Veränderungs- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen zählen neben dem Aufzeigen von Visionen und erreichbaren Zielen auch die eigene Vorbildrolle und das Personalmanagement zu den Kernaufgaben einer Leitung. Dies und die Einbindung in Entscheidungsprozesse hat großen Einfluss auf die Motivation und die aktive Mitgestaltung der Teammitglieder. Ebenso zählen eine gute Zusammenarbeit mit dem Träger und externen Kooperationspartnern zu wichtigen Leitungsaufgaben (Strehmel & Ulber, 2020b).

Diese zentralen Aspekte des Leitungshandelns finden sich in den Interviews wieder, die zu Beginn und zum Abschluss des Projekts *InkluKiT* mit der Leitungsebene der teilnehmenden Einrichtungen durchgeführt wurden. Die Leitungskräfte beschreiben zum Ende der Laufzeit mit Blick auf das Team eine stärkere fachliche Klarheit und Sensibilisierung für die Themen rund um Inklusion, die sich auch in der Überarbeitung der Konzeption in Richtung „inklusive Pädagogik“ gezeigt habe. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis im Rahmen der vielfältigen und für die Teams interessanten sowie leicht zugänglichen Themen des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* hat aus Sicht der Leitungskräfte das Selbstverständnis in den Einrichtungen, inklusiv arbeiten zu wollen, weiter befördert. Diese Haltung hat insbesondere auf Teamebene zu vielfältigen Wirkungen geführt (u. a. Reflexionsbereitschaft, Dialog- und Konfliktfähigkeit, Verantwortungsgemeinschaft), die von Leitungsseite unmittelbar mit den Fortbildungsinhalten und -methoden in Zusammenhang gebracht werden. Dies ist insofern kein selbstverständliches Ergebnis, als die Unterschiede zwischen den Einrichtungen im Hinblick auf die Ausgangssituation t_0 groß waren. Zum einen weist dies darauf hin, dass auch in erfahrenen Teams, die sich bereits seit Jahren mit Inklusion beschäftigen, *InkluKiT* neue Impulse für den Teamentwicklungsprozess geben konnte; die Logik mit partizipativ angelegter Themenwahl und Vertiefungsstufen (vgl. Kapitel I.4) war damit aus Sicht der Leitungskräfte richtig, zumal auch noch die Möglichkeit zur Nachsteuerung während der Laufzeit bestand. Zum anderen verweist dieser Befund auf die große Verantwortung auf Leitungsebene, fortwährend neue Impulse zur Inklusion ins Team zu bringen, immer wieder die Ziele von Inklusion zu thematisieren und zu überprüfen, ob die pädagogischen Prozesse noch in die richtige Richtung gehen. Auch in Teams, die schon länger Inklusion als Kernaufgabe ihres pädagogischen Handelns begreifen, sind die angesprochenen Merkmale wie Reflexionsbereitschaft, Dialog- und Konfliktfähigkeit und Verantwortungsgemeinschaft damit keineswegs selbstverständlich vorhandene „Güter“, sondern müssen immer wieder aufgerufen, belebt oder hergestellt werden. Das *InkluKiT*-Fortbildungsprogramm hat aus Perspektive der Leitungen dazu beigetragen, dass dies gelungen ist.

Deutlich wird in der Zusammenschau der Interviews aber auch eine stärkere Klarheit der Leitungskräfte in der Formulierung von Zielen und konkreten Maßnahmen – gerade auch im Hinblick auf die Personalentwicklung. So zeigt sich in den Leitungsinterviews, dass in allen teilnehmenden Einrichtungen das Team deutlich als Ressource benannt wird; nicht mehr die einzelne Spezialistin bzw. der einzelne Spezialist ist zuständig für Inklusion, sondern die Leitungen betonen, dass Inklusion als Teamaufgabe begriffen wird (*„Wir wollen ALLE Inklusionskräfte sein und wir wollen ALLE Kinder inklusiv behandeln.“* Kita 9, A. 116). Damit hat sich in einem Teil der Einrichtungen im Vergleich zu t_0 ein Paradigmenwandel vollzogen. Die klaren Ziele helfen den Teams dabei, sich in ihrem alltäglichen Handeln mit Kindern, Familien und auf Teamebene daran zu orientieren, auch und gerade, wenn sie sich in Veränderungsprozessen befinden.

Zusammenfassend lassen die Leitungsinterviews damit die Schlussfolgerung zu, dass es passgenauer Weiterbildungsformate für die Einrichtungen sowie einer kontinuierlichen Begleitung bedarf, um diese Prozesse in Richtung Inklusion erfolgreich zu gestalten. Dies konnte im Rahmen des Projekts *IncluKiT* durch die Nutzung der Ist-Stands-Analysen für eine passgenaue Entwicklung der Inhouse-Fortbildungen ermöglicht werden. Besonders innovativ am Konzept des Projektes war die kontinuierliche Feedback-Kultur, die mit den Einrichtungen gepflegt wurde. So konnten die Einrichtungen Rückmeldungen in unterschiedlicher Form, u. a. Vorstellungen in Teamsitzungen oder auf Leitungsebene, erhalten. Durch diese Form der engen Verknüpfung von wissenschaftlicher Begleitung und fachlichem Transfer über Prozessbegleitungen wurden die Teams kontinuierlich am Projektverlauf beteiligt. Im Rahmen der Leitungsinterviews zum Abschluss der Projektlaufzeit (t_1) wird dieses Konzept positiv beurteilt.

Die Prozessbegleitungen und fachlichen Impulse im Rahmen der Inhouse-Fortbildungen stärken die Leitungsebene – dies äußern ebenso Leitungskräfte, die mit ihren Teams bereits seit langem das Ziel einer inklusiven Pädagogik verfolgen, wie jene, die sich erst seit kurzem (z. T. erst während der Projektlaufzeit) mit inklusionsbezogenen Anforderungen auf Leitungsebene auseinandersetzen. Herausforderungen für Leitungskräfte liegen dagegen auch nach Projektende nach wie vor auf der administrativen Ebene (Rahmenbedingungen, rechtliche Vorgaben, etc.). Diese werden in den vorliegenden Leitungsinterviews z. B. im Kontext von kommunalen Vorgaben, veralteten Strukturen oder auch ganz allgemein geringer Unterstützung seitens des Trägers thematisiert. Insofern ist die Sorge, die angestoßenen Prozesse könnten ohne weitere Unterstützung aus dem Fokus geraten und die Leitungskräfte im Transformationsprozess überfordern, nachvollziehbar. Große Unterschiede werden im Vergleich der Einrichtungen hinsichtlich der trägerseitigen, teilweise kommunalen oder netzwerkorientierten Unterstützung der Einrichtungen deutlich. Sowohl die fachliche Expertise zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen als auch Maßnahmen zur Team- und Organisationsentwicklung (z. B. Supervision) sind hierfür unabdingbar.

7 Arbeitserleben, -zufriedenheit, -belastung

*Sarah A. Söhnen (unter Mitarbeit von Sabrina Döther,
Jessica Ferber & Anna Matern)*

Psychologische Dimensionen der Arbeit, insbesondere das Arbeitserleben, die Arbeitszufriedenheit und Belastungsfaktoren wurden im Projekt *IncluKiT* mithilfe von drei Instrumenten operationalisiert. Hintergrund und Zielsetzung, die Entwicklung und Validierung der Instrumente sowie die Anwendung im Projekt werden im Folgenden dargestellt.

7.1 Hintergrund und Zielsetzung

Die latenten Konstrukte Arbeitserleben, -zufriedenheit und -belastung wurden in der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *IncluKiT* in der Prä-/Post-Erhebung erhoben, weil die Annahme bestand, dass diese möglicherweise eine moderierende Wirkung auf die inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen im Alltag haben können (vgl. hierzu auch Ausführungen zum Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2011, sowie 2014a). Auch scheint das Aneignen neuen Wissens nicht unabhängig davon zu sein, unter welchen Rahmenbedingungen gearbeitet wird und wie die Arbeit subjektiv erlebt wird (Mischo et al., 2014; Strohmer & Mischo, 2016; Strohmer et al., 2016; Viernickel et al., 2013).

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag (REBE; Viernickel & Weßels, 2014)

„REBE – Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz“ ist ein Instrument, das im Kontext der STEGE-Studie von Viernickel & Weßels (2014) entwickelt wurde. Es bietet eine systematische, gut verständliche und leicht anwendbare Grundlage für ein umfassendes Teamgespräch sowie weitere Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen und leistet damit einen Beitrag zur professionellen Weiterentwicklung (Viernickel & Weßels, 2014, S. 23). REBE kann von Kita-Leiter*innen, Fachberater*innen oder extern beauftragten Expert*innen genutzt werden (Viernickel, Voss & Mauz, 2017a, 2017b).

Mit der Erfassung von Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz war das Ziel verbunden, mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitsalltag und Projektverlauf herstellen zu können.

Hamburger Burnout-Inventar (HBI; Burisch, 2007)

Der Fragebogen erfasst zehn verschiedene Merkmale, die valide Aussagen zu einem Burnout-Risiko ermöglichen, darunter das Merkmal *Emotionale Erschöpfung (EE): Gefühle von Überlastung* sowie das Merkmal *Erschöpfung als Folge der Arbeit und Leistungsunzufriedenheit (LUZ): Mangel an Zufriedenheit und Stolz auf die eigene Arbeit und Leistung*. Im Rahmen des Projekts *IncluKiT* wurden diese beiden Merkmale unter der Annahme fokussiert, dass sie sich auf die konkrete Umsetzung von Inklusion auswirken können.

Kombination einer Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen (Lorenzen, 2015, 2021)

Im Rahmen der Arbeiten von Lorenzen (2015, 2021) wurden zwei Instrumente entwickelt, die die Strukturqualität in Verbindung mit dem täglichen Arbeits- und Belastungserleben

von pädagogischen Fachkräften in Gruppen von Kindertageseinrichtungen erfassen. Mittels der Skala zur Selbsteinschätzung („Einschätzskala“) schätzen die pädagogischen Fachkräfte über einen Zeitraum von zehn Werktagen anhand verschiedener Merkmale die Arbeitsbedingungen (u. a. Raumverhältnisse, Zusammenarbeit im Team) sowie ihr persönliches Arbeits- und Belastungsempfinden (u. a. körperliche und psychische Beanspruchung, Ideenverwirklichung) pro Tag ein. Daneben enthält die Einschätzskala eine zusammenfassende Angabe zum Belastungsniveau des Arbeitstags sowie offene Fragen zu besonderen Vorkommnissen (besondere Ereignisse, hilfreiche/hemmende Faktoren). Mithilfe eines strukturierten Protokolls werden für jeden der zehn Werktage die strukturellen Rahmenbedingungen in den Gruppen der pädagogischen Fachkräfte erfasst. Das Protokoll enthält u. a. Angaben zur Verteilung von Fachkräften und Kindern zu verschiedenen Tageszeiten sowie zur Wahrnehmung der Pausen und Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit. Im Projekt *InkluKiT* wurden die Instrumente eingesetzt, um in besonders differenzierter Weise alltägliche Belastungsfaktoren aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Die strukturierten, schriftlichen Befragungsinstrumente eignen sich sowohl für Prä-/Post-Vergleiche als auch zur Reflexion in den Teams.

7.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag (REBE; Viernickel & Weßels, 2014)

Der von Viernickel und Weßels (2014) entwickelte REBE-Fragebogen „Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag“ umfasst sechs Teilbereiche des Arbeitsumfelds und der Arbeitsbedingungen. Es werden jeweils der Umfang und die Stärke möglicher Belastungen und Ressourcen im Kita-Alltag unter sechs Aspekten erfasst. Die sechs Teilbereiche umfassen folgende Merkmalsgruppen:

1. Finanzielle und räumliche Bedingungen (Bsp.: *Mein Arbeitsplatz ist laut.*)
2. Arbeitsrhythmus und -dichte (Bsp.: *Wir haben ausreichend Zeit für die Kinder.*)
3. Zusammenarbeit im Team (Bsp.: *Wir tauschen uns im Team regelmäßig über die Arbeit aus.*)
4. Anerkennung (Bsp.: *Ich erhalte Bestätigung durch die Kinder.*)
5. Fachliche und persönliche Anforderungen (Bsp.: *Ich kann meine Arbeit selbständig planen und einteilen.*)
6. Arbeitssituation allgemein (Bsp.: *Meine Wünsche bei der Dienstplangestaltung und der Urlaubsplanung werden berücksichtigt.*)

Diese Merkmalsgruppen können sowohl als Ressource als auch als Belastung wahrgenommen und in unterschiedlicher Intensität (von 1 bis 3) eingeschätzt werden. Zur Auswertung und Interpretation der Daten stellen die Autor*innen Vergleichsergebnisse aus dem STEGE-Projekt zur Verfügung (Viernickel et al., 2017b, 2017a; Viernickel & Weßels, 2014).³⁷

Hamburger Burnout-Inventar (HBI; Burisch, 2007)

Der *Hamburger Burnout-Inventar* (HBI) wurde 2007 von Burisch entwickelt und ist ein online verfügbares Instrument mit Normstichprobe und wissenschaftlich überprüfter Testkonstruktion. Für das Projekt *InkluKiT* wurden von zehn Merkmalen zwei Merkmale (Skalen) erhoben (EE, Bsp.: *Ich fühle mich von meiner Arbeit „ausgebrannt.“* und LUZ, Bsp.: *Auf meine Arbeit bin ich oft stolz*). Die Ausprägung der Aussagen wird auf einer Skala von 1 bis

37 Das REBE Instrument steht unter folgendem Link kostenlos zur Verfügung <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783779933137.pdf>

7 eingeschätzt. Zur Auswertung und Interpretation stehen Erklärungen der Merkmale sowie eine Interpretationshilfe zur Verfügung (Burisch, 2007).³⁸

Kombination einer Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen (Lorenzen, 2015, 2021)

Die von Lorenzen entwickelten Instrumente wurden 2015 erstmals erprobt und skalenanalytisch überprüft (vgl. Lorenzen, 2015). Im Rahmen der Dissertation von Lorenzen (2021) wurden die Instrumente überprüft und weiterentwickelt. Im Projekt *InkluKiT* erfolgt eine deskriptive Auswertung der erhobenen Daten.

7.3 Anwendung im Projekt

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag (REBE; Viernickel & Weßels, 2014)

Das REBE-Instrument wurde auf Basis der Autor*innenhinweise schriftlich in Vollerhebung bei den teilnehmenden Kitas eingesetzt. Es folgten Skalenanalysen und deskriptive Statistiken sowie Korrelationsanalysen. Die Daten der *InkluKiT*-Stichprobe wurden mit den Normdaten der Studie der Fragebogen-Autor*innen (Viernickel et al., 2017b) verglichen. Es wurden Rückmelde-Instrumente mit den Befunden auf Teamebene erstellt und den Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt.

Hamburger Burnout-Inventar (HBI; Burisch, 2007)

Aus dem Hamburger Burnout Inventar (Burisch, 2007) wurden die beiden Subskalen *Emotionale Erschöpfung* und *Leistungszufriedenheit* entnommen und dem Evaluationsinstrument beigelegt. Die Datenerhebung erfolgte schriftlich in Vollerhebung.

Kombination einer Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen (Lorenzen, 2015, 2021)

Die „Einschätzskala“ und das „Protokoll“ wurden nach den Hinweisen der Autorin (Lorenzen, 2021) über zehn Tage hinweg in Vollerhebung zu t_0 und Teilerhebung³⁹ zu t_1 eingesetzt. Die Auswertung erfolgte (analog zum REBE-Instrument) primär deskriptiv, es wurden Rückmelde-Instrumente mit den Befunden auf Teamebene erstellt und den Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt.

7.3.1 Stichprobe

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag (REBE; Viernickel & Weßels, 2014) und Hamburger Burnout-Inventar (HBI; Burisch, 2007)

Die beiden Instrumente waren Teil des umfangreichen Fachkräfte-Fragebogens, dessen Stichprobenbeschreibung zu t_0 und t_1 ausführlich in Kapitel III.3.3.1 aufgeführt ist. Aus Gründen der Ökonomie wird diese hier nicht nochmal aufgeführt.

38 Das Instrument und weitere Hinweise sind online verfügbar unter: <https://www.burnout-institut.eu/Burnout-Test.8.0.html>.

39 Aufgrund der Corona-Situation konnte zu t_1 nur eine Teilerhebung in den Einrichtungen entsprechend der Teammaßnahmen erfolgen.

Kombination einer Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen (Lorenzen, 2021)

Die Skala und das Protokoll wurden zusätzlich zu dem Fachkräfte-Fragebogen von den Mitarbeitenden der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen ausgefüllt. Zum Zeitpunkt t_0 (Mai/Juni 2018) waren dies insgesamt 87 ausgefüllte Skalen und Protokolle (von allen zwölf Kindertageseinrichtungen), zum zweiten Messzeitpunkt t_1 (Mai/Juni 2020) konnte ein Rücklauf von 55 Skalen und Protokollen aus sechs Kindertageseinrichtungen verzeichnet werden.

7.3.2 Datenaufbereitung und Ergebnisse

Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag (REBE; Viernickel & Weßels, 2014)

Ergebnisse des REBE Instrumentes zu t_0

Für die Belastungen und Ressourcen (in Anlehnung an Viernickel & Weßels, 2014) wurden jeweils drei Variablen pro Frage im Fragebogen erstellt.

1. In der mittleren Spalte des Fragebogens, zwischen dem Fragetext und den Beurteilungskategorien, konnte vermerkt werden, ob die jeweilige Frage zutrifft oder nicht (binär codiert). Anschließend wurde angegeben, ob die Inhalte der Frage für neutral bewertet wurde, eine Belastung oder eine Ressource darstellen. Belastungen und Ressourcen konnten dabei jeweils auf drei Stufen angegeben werden: mäßig, stark und sehr stark.
2. Belastung ordinal skaliert (neutral, mäßig, stark, sehr stark)
3. Ressource ebenfalls ordinal skaliert (neutral, mäßig, stark, sehr stark)

Die Dreiteilung war notwendig, da für die Auswertung die Belastungs- und Ressourcen-Werte getrennt berechnet werden. Darüber hinaus wurde von manchen Fachkräften ein Merkmal sowohl als Belastung als auch als Ressource empfunden.

Die Datenaufbereitung erfolgte in Absprache mit den Autor*innen des Fragebogens jeweils getrennt für die Ressourcen und Belastungen. Folgende Schritte wurden durchgeführt:

1. Anzahl an Belastungen und Ressourcen allgemein – Kategorisierung und Vergleich mit Normwerten aus dem STEGE-Projekt. Mögliche Merkmalsausprägung=0–36
 - binär codierte Variablen verwenden
 - diese binär codierten Variablen in den vorgegebenen Kategorien der Autor*innen umcodieren – doppelt bzw. getrennt für unterschiedliche Kategoriensysteme der Ressourcen und Belastungen
 - Vergleich der Kategorien mit der Vorlage der Autoren – getrennt für die Ressourcen und Belastungen nach deren Anzahl (siehe Tabelle 31 und Tabelle 32)
2. Anzahl an Belastungen und Ressourcen getrennt nach Subskalen – Kategorisierung im Vergleich zu den Normwerten aus dem STEGE-Projekt. Mögliche Merkmalsausprägung=0–6
 - binäres Umcodieren beider ordinalskalierten Ursprungsvariablen
 - doppelte sechsteilige Skalenbildung (für Belastungen und Ressourcen) über jene binären Variablen hinweg
 - Vergleich der jeweils sechs Subskalen mit den Vergleichsergebnissen für die Anzahl über die Vorlage der Autor*innen (siehe Tabelle 33 und Tabelle 34)
3. Optional → Auswertung über die Intensität: Mögliche Merkmalsausprägung=0–18
 - jeweils beide Ursprungsvariablen verwenden (Ressourcen und Belastungen)
 - doppelte sechsteilige Skalenbildung über die Ursprungsvariablen

- Vergleich fällt weg, die Autoren haben keine Vergleichsergebnisse für die Intensität bereitgestellt, daher werden diese Ergebnisse nicht berichtet

Die fehlenden Werte lagen zu t_0 für alle in die weiteren Analysen eingehenden Variablen unter oder nur knapp über 5 %, weshalb diese, ebenso wie die Vergleichsergebnisse der Autor*innen, nicht geschätzt wurden (keine Imputation fehlender Werte).

Die Auswertung erfolgte zunächst als Rückmeldung auf Kita-Ebene (vgl. Kapitel II.2). Dabei wurden in einem ersten Schritt die Anzahl an insgesamt genannten Belastungen und Ressourcen pro Einrichtung mit den (Norm-)Werten von 2589 Teilnehmern der STEGE-Studie (Viernickel & Voss, 2012) vergleichend dargestellt: „Rückmeldung zu bestehenden Ressourcen und Belastungen in ihrer Einrichtung: Wo stehen wir? Vergleichsergebnisse für die Gesamtzahl der Ressourcen und Belastungen.“

Für den Abschlussbericht wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen eine Auswertung der aggregierten Daten vorgenommen. Der folgende Tabelle 31⁴⁰ kann sowohl die Anzahl und Häufigkeit der im Projekt *InklukiT* (über alle Fragen aus dem Frageblock des REBE Fragebogens) genannten Ressourcen als auch die Anzahl und Häufigkeit der im STEGE-Projekt genannten Ressourcen entnommen werden.

Tabelle 31
REBE Fragebogen – gesamte Ressourcenanzahl t_0

Anzahl der genannten Ressourcen über alle Fragen hinweg	$N_{\text{InklukiT-Projekt } t_0}$	$\%_{\text{InklukiT-Projekt } t_0}$ ⁴¹	$N_{\text{STEGE-Projekt}}$	$\%_{\text{STEGE-Projekt}}$
0–12	15	8 %	282	11 %
13–16	17	9 %	377	15 %
17–20	33	18 %	664	26 %
21–24	42	23 %	669	26 %
25–27	35	19 %	339	13 %
28–36	27	15 %	258	10 %
Gesamt	169 ^a	92 % ^a	2589	100 %

Anmerkungen. $N_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Anzahl der genannten Ressourcen aus dem STEGE-Projekt (Viernickel & Voss, 2012). $\%_{\text{InklukiT-Projekt}}$ = die Prozentangabe der genannten Ressourcen über alle Einrichtungen im InklukiT-Projekt hinweg. $\%_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Prozentangabe der genannten Ressourcen im STEGE-Projekt. a = 13 fehlende Werte (8 %), N = 182.

Prozentual wurde im *InklukiT*-Projekt zum Zeitpunkt t_0 häufiger eine hohe Anzahl an Ressourcen genannt als im STEGE-Projekt. Umgekehrt wurde im STEGE-Projekt auf Basis der relativen Häufigkeiten mehrheitlich – im Vergleich zu den *InklukiT*-Daten – eine geringere Anzahl an Ressourcen genannt.

Der folgenden Tabelle 32 können sowohl die Anzahl und Prozentangabe der im Projekt *InklukiT* (über alle Fragen aus dem Frageblock des REBE Fragebogens) genannten Belastungen als auch die Anzahl und Prozentangabe der im STEGE-Projekt genannten Belastungen entnommen werden. Dabei wird ersichtlich, dass die Teilnehmenden im Projekt *InklukiT* zum Zeitpunkt t_0 , im Vergleich zu dem STEGE-Projekt, deutlich seltener eine hohe Anzahl an Belastungen genannt haben. Gleichzeitig haben die *InklukiT*-Fachkräfte zum Zeitpunkt

40 „Als Orientierungshilfe wurde (ungefähr) das Zehntel mit den günstigsten Werten dunkel markiert (wenige Belastungen bzw. viele Ressourcen), hell markiert wurde (in etwa) das Zehntel mit den ungünstigsten Werten (viele Belastungen bzw. wenige Ressourcen)“ (Viernickel, Voss & Mauz, 2017b, S. 30).

41 Nach den DGPS Richtlinien (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2019, S. 71), werden die relativen Häufigkeiten ohne Dezimalstellen berichtet.

t_0 – im Vergleich zu den STEGE-Fachkräfte – deutlich häufiger eine geringe Anzahl an Belastungen genannt.

Tabelle 32

REBE Fragebogen – gesamte Belastungsanzahl t_0

Anzahl der genannten Belastungen über alle Fragen hinweg	$N_{\text{InkluKIT-Projekt}}$	$\%_{\text{InkluKIT-Projekt}}$	$N_{\text{STEGE-Projekt}}$	$\%_{\text{STEGE-Projekt}}$
0–3	44	24 %	254	10 %
4–6	37	20 %	429	17 %
7–9	48	26 %	616	24 %
10–13	26	14 %	717	28 %
14–16	4	2 %	311	12 %
17–36	11	6 %	262	10 %
Gesamt	170a	92 %a	2589	100 %

Anmerkungen. $N_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Anzahl der genannten Belastungen aus dem STEGE-Projekt (Viernickel & Voss, 2012). $\%_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Prozentangabe der genannten Belastungen im STEGE-Projekt. a = 12 fehlende Werte (8 %), N = 182.

Weiterhin gehen aus dem REBE-Fragebogen zwölf Subskalen hervor: sechs Skalen zur Messung von Belastungen und ebenfalls sechs Skalen zur Messung von Ressourcen. Für die Intensität der jeweiligen Belastungen und Ressourcen bieten die Autor*innen keine Normwerte an, weshalb diese hier nicht berichtet werden. Neben der Gesamtzahl an Ressourcen und Belastungen können auch Vergleichswerte für die Anzahl der Subskalen zur Einschätzung der jeweiligen Stichprobe betrachtet werden. Anhand der Vergleichsdaten der STEGE-Studie (Viernickel et al., 2017a) kann eingeschätzt werden, ob die *InkluKiT*-Teilnehmenden im Verhältnis zur Vergleichsstichprobe wenige, mittlere oder hohe Belastungs- und Ressourcenwerte haben. Diese finden sich für den ersten Messzeitpunkt t_0 in Tabelle 33 und Tabelle 34.⁴²

42 „Erläuterung: Für die einzelnen Merkmalsgruppen des Evaluationsinstruments ist hier die Anzahl der angegebenen Ressourcen und Belastungen (jeweils von 0 bis maximal 6) verzeichnet sowie die Antwortverteilungen auf diese Fragen in der STEGE-Studie. Im Bereich ‚Finanzielle und räumliche Bedingungen‘ haben beispielsweise 211 Fachkräfte keine Belastung (also 0) angegeben, das sind 8 %. Etwa ein Viertel (26 %) hat eine Belastung (1) angegeben.“ (Viernickel, Voss & Mauz, 2017b, S. 30).

Tabelle 33

Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Ressourcen t_0

Res- sour- cen	Finanzielle und räumliche Bedin- gungen		Arbeitsrhythmus und -dichte		Zusammenarbeit im Team		Anerkennung		Fachliche und persönliche An- forderungen		Arbeitsituation allgemein	
	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}
0	13 (7%)	250 (9%)	31 (17%)	871 (33%)	9 (5%)	98 (4%)	6 (3%)	47 (2%)	7 (4%)	50 (2%)	10 (6%)	137 (5%)
1	20 (11%)	383 (14%)	23 (13%)	706 (26%)	9 (5%)	105 (4%)	7 (4%)	92 (3%)	7 (4%)	79 (3%)	14 (8%)	355 (13%)
2	26 (14%)	498 (19%)	45 (26%)	441 (17%)	12 (6%)	159 (6%)	9 (5%)	218 (8%)	14 (8%)	183 (7%)	53 (29%)	925 (35%)
3	45 (25%)	538 (20%)	39 (21%)	294 (11%)	16 (9%)	303 (11%)	21 (12%)	395 (15%)	19 (10%)	345 (13%)	33 (18%)	725 (27%)
4	43 (23%)	493 (18%)	23 (13%)	195 (7%)	13 (7%)	538 (20%)	23 (13%)	537 (20%)	48 (26%)	658 (25%)	37 (20%)	371 (14%)
5	23 (13%)	456 (17%)	12 (7%)	111 (4%)	25 (14%)	404 (15%)	34 (19%)	718 (27%)	54 (30%)	888 (34%)	17 (9%)	119 (5%)
6	6 (3%)	59 (2%)	5 (3%)	54 (2%)	92 (51%)	1047 (39%)	77 (42%)	665 (25%)	23 (13%)	427 (16%)	10 (6%)	30 (1%)
Feh- lend	6 (4%)		4 (2%)		6 (3%)		5 (3%)		10 (6%)		8 (4%)	
Ge- samt	182 (100%)	2677 (100%)	182 (100%)	2672 (100%)	182 (100%)	2654 (100%)	182 (100%)	2672 (100%)	182 (100%)	2630 (100%)	182 (100%)	2662 (100%)

Anmerkungen. Im Gegensatz zu den Vergleichsergebnissen der Autor*innen, bei denen fehlende Werte nicht in die Gesamtprozentangabe mit einberechnet wurden, wurde für die *InklukiT*-Stichprobe über alle Skalen hinweg ein N von 182 als 100 % vorausgesetzt.

Insgesamt lässt sich zum Zeitpunkt t_0 eine große Heterogenität in der Einschätzung der sechs Ressourcen erkennen (Tabelle 33). Die Anzahl der angegebenen Ressourcen erstreckt sich zwischen 0 und 6. Die einzelnen prozentualen Werte sind dabei im Vergleich zwischen *InklukiT* und STEGE in zwei Dritteln der Fälle recht homogen, mit einer prozentualen Abweichung von 5 % und weniger ($N=29$). Die Ressource *Fachliche und persönliche Anforderungen* hat insgesamt auf alle angegebenen Werte betrachtet die geringste Abweichung zwischen den beiden Stichproben. In einem Drittel der Fälle liegt der Wert der prozentualen Abweichung zwischen 6 % und 17 % ($N=13$). Die stärkste prozentuale Abweichung haben mit 17 % die Ressource *Anerkennung* (Anzahl der angegebenen Ressource 6; $N_{\text{InklukiT}}=42\%$, $N_{\text{STEGE}}=25\%$) und mit 16 % die Ressource *Arbeitsrhythmus und -dichte* (Anzahl der angegebenen Ressource 0; $N_{\text{InklukiT}}=17\%$, $N_{\text{STEGE}}=33\%$). Das bedeutet a) dass im *InklukiT*-Projekt mehr Fachkräfte die ihnen zugetragene *Anerkennung* als Ressource wahrgenommen haben als die Teilnehmenden der STEGE-Studie und b) dass die Fachkräfte im *InklukiT*-Projekt ihren *Arbeitsrhythmus und ihre Arbeitsdichte* seltener als Ressource wahrgenommen haben als die Teilnehmenden der STEGE-Studie. Im prozentualen Verhältnis zur Vergleichsstichprobe sehen die *InklukiT*-Teilnehmenden (bis auf eine Ausnahme) bei der Ressource *Fachliche und persönliche Anforderungen* insgesamt häufiger die höchste Anzahl (6) an Ressourcen. Die Ressource *Zusammenarbeit im Team* ist diejenige, die insgesamt am stärksten gewichtet wurde ($N_{\text{InklukiT}}=51\%$, $N_{\text{STEGE}}=39\%$). Die Ressource *Arbeitsrhythmus und -dichte* stellt hingegen diejenige dar, die von beiden Stichproben am häufigsten mit 0 oder 1 angegeben wurde ($N_{\text{InklukiT}}=30$, $N_{\text{STEGE}}=59$).

Tabelle 34

Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Belastungen t_0

Be- las- tun- gen	Finanzielle und räumliche Bedin- gungen		Arbeitsrhythmus und -dichte		Zusammenarbeit im Team		Anerkennung		Fachliche und persönliche An- forderungen		Arbeitssituation allgemein	
	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}
0	22 (12%)	211 (8%)	29 (16%)	219 (8%)	132 (72%)	1840 (69%)	132 (71%)	1405 (53%)	88 (48%)	1170 (45%)	58 (32%)	433 (16%)
1	54 (30%)	684 (26%)	26 (14%)	279 (10%)	18 (10%)	426 (16%)	22 (12%)	684 (26%)	55 (30%)	964 (37%)	56 (30%)	736 (28%)
2	47 (26%)	647 (24%)	43 (24%)	336 (13%)	8 (4%)	165 (6%)	12 (7%)	342 (13%)	19 (10%)	334 (13%)	46 (25%)	730 (27%)
3	30 (17%)	521 (19%)	38 (21%)	410 (15%)	13 (7%)	119 (5%)	9 (5%)	155 (6%)	8 (4%)	106 (4%)	13 (7%)	539 (20%)
4	16 (9%)	354 (13%)	31 (17%)	568 (21%)	1 (1%)	60 (2%)	2 (1%)	66 (3%)	3 (2%)	39 (2%)	2 (1%)	187 (7%)
5	4 (2%)	187 (7%)	6 (3%)	546 (20%)	4 (2%)	33 (1%)	–	17 (0%)	1 (1%)	12 (0%)	1 (1%)	33 (1%)
6	2 (1%)	73 (3%)	5 (3%)	314 (12%)	2 (1%)	11 (0%)	2 (1%)	3 (0%)	–	5 (0%)	–	4 (0%)
Feh- lend	7 (4%)		4 (2%)		2 (3%)		5 (3%)		8 (5%)		6 (4%)	
Ge- samt	182 (100%)	2677 (100%)	182 (100%)	2672 (100%)	182 (100%)	2654 (100%)	182 (100%)	2672 (100%)	182 (100%)	2630 (100%)	182 (100%)	2662 (100%)

Anmerkungen. Im Gegensatz zu den Vergleichsergebnissen der Autor*innen, bei denen fehlende Werte nicht in die Gesamtprozentangabe mit einberechnet wurden, wurde für die *InklukiT*-Stichprobe über alle Skalen hinweg ein N von 182 als 100% vorausgesetzt.

Insgesamt lässt sich zum Zeitpunkt t_0 erkennen, dass die angegebene Anzahl der Belastungen in jedem Fall zwischen 0 und 6 liegt. Die einzelnen prozentualen Werte sind dabei im Vergleich zwischen *InklukiT* und *STEGE* in zwei Drittel der Fälle recht homogen, mit einer prozentualen Abweichung von 5% und weniger ($N=26$). Dabei hat das Merkmal *Zusammenarbeit im Team* insgesamt die geringste Abweichung zwischen den beiden Stichproben. Im anderen Drittel der Fälle liegt der Wert der prozentualen Abweichung zwischen 6% und 18% ($N=13$). Die drei stärksten prozentualen Abweichungen beziehen sich mit 18% auf die Belastung *Anerkennung* (Anzahl der angegebenen Belastung 0; $N_{\text{InklukiT}}=71\%$, $N_{\text{STEGE}}=53\%$), mit 17% auf die Belastung *Arbeitsrhythmus und -dichte* (Anzahl der angegebenen Belastung 5; $N_{\text{InklukiT}}=3\%$, $N_{\text{STEGE}}=20\%$) sowie mit 17% auf die Belastung *Arbeitssituation allgemein* (Anzahl der angegebenen Belastung 0; $N_{\text{InklukiT}}=32\%$, $N_{\text{STEGE}}=16\%$). Das bedeutet, dass für ca. zwei Drittel der Teilnehmenden des *InklukiT*-Projektes zum Zeitpunkt t_0 das Thema *Anerkennung* nicht als Belastung empfunden wird, also keine mangelnde Anerkennung berichtet wird. Für ein Drittel der *InklukiT*-Teilnehmenden scheint die *Arbeitssituation allgemein* zum Zeitpunkt t_0 nicht belastend zu sein.

Insgesamt wurde für das *InklukiT*-Projekt sehr selten eine hohe Anzahl an Belastungen ermittelt. So wurde der Aspekt *Arbeitsrhythmus und -dichte* zwar rechnerisch als stärkste Belastung angegeben (zählt man die Belastungen zusammen, für die die Höchstwerte von 5 und 6 ermittelt wurden; $N_{\text{InklukiT}}=6\%$, $N_{\text{STEGE}}=32\%$), jedoch fällt der dadurch berechnete Prozentwert für die *InklukiT*-Teilnehmenden immer noch sehr gering aus (nur 6% der Fachkräfte haben eine hohe Belastungssituation angeben).

Die Aspekte *Zusammenarbeit im Team* ($N_{\text{InklukiT}}=72\%$, $N_{\text{STEGE}}=69\%$), *Anerkennung* ($N_{\text{InklukiT}}=71\%$, $N_{\text{STEGE}}=53\%$) sowie *fachliche und persönliche Anforderungen* ($N_{\text{InklukiT}}=48\%$,

$N_{\text{STEGE}}=45\%$) werden in beiden Stichproben mit 45% und mehr nicht als Belastungen erlebt, wobei die prozentuale Anzahl für die *InkluKiT*-Teilnehmenden höher ausfällt als für die STEGE-Teilnehmenden.

Ergebnisse des REBE-Instruments zum Zeitpunkt t_1

Das methodische Vorgehen bei t_1 erfolgte analog zu t_0 . Die fehlenden Werte lagen zu t_0 für alle in die weiteren Analysen eingehenden Variablen unter oder nur knapp über 5%, weshalb diese, ebenso wie die Vergleichsergebnisse der Autor*innen, nicht geschätzt wurden. Der folgenden Tabelle 35 können sowohl die Anzahl und Prozentangabe der im Projekt *InkluKiT* (über alle Fragen aus dem Frageblock des REBE Fragebogens) genannten Ressourcen als auch die Anzahl und Prozentangabe der im STEGE-Projekt genannten Ressourcen entnommen werden.

Tabelle 35
REBE Fragebogen – gesamte Ressourcenanzahl t_1

Anzahl der genannten Ressourcen über alle Fragen hinweg	$N_{\text{InkluKiT-Projekt } t_1}$	$\%_{\text{InkluKiT-Projekt } t_1}$	$N_{\text{STEGE-Projekt}}$	$\%_{\text{STEGE-Projekt}}$
0–12	5	3 %	282	11 %
13–16	12	8 %	377	15 %
17–20	27	17 %	664	26 %
21–24	40	26 %	669	26 %
25–27	31	20 %	339	13 %
28–36	32	21 %	258	10 %
Gesamt	147 ^a	95 % ^a	2589	100 %

Anmerkungen. $N_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Anzahl der genannten Ressourcen aus dem STEGE-Projekt (Viernickel & Voss, 2012). $\%_{\text{InkluKiT-Projekt}}$ = die Prozentangabe der genannten Ressourcen über alle Einrichtungen im *InkluKiT*-Projekt hinweg. $\%_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Prozentangabe der genannten Ressourcen im STEGE-Projekt. a = 9 fehlende Werte (5 %), $N = 156$.

Prozentual wurden im *InkluKiT*-Projekt zum Zeitpunkt t_1 ebenso wie zum Zeitpunkt t_0 deutlich häufiger eine größere Anzahl an Ressourcen genannt als im STEGE-Projekt. Umgekehrt wurden im STEGE-Projekt auf Basis der relativen Häufigkeiten mehrheitlich eine geringere Anzahl an Ressourcen genannt.

Der folgenden Tabelle 36 können sowohl die Anzahl und Prozentangabe der im Projekt *InkluKiT* (über alle Fragen aus dem Frageblock des REBE Fragebogens) genannten Belastungen als auch die Anzahl und Prozentangabe der im STEGE-Projekt genannten Belastungen entnommen werden. Dabei wird ersichtlich, dass die *InkluKiT*-Projektteilnehmenden zum Zeitpunkt t_1 , im Vergleich zu den STEGE-Projektdateien, deutlich seltener eine hohe Anzahl an Belastungen angaben. Gleichzeitig haben die *InkluKiT*-Projektteilnehmenden zum Zeitpunkt t_1 – im Vergleich zu den STEGE-Projektdateien – deutlich häufiger eine geringe Anzahl an Belastungen genannt.

Tabelle 36
REBE Fragebogen – gesamte Belastungsanzahl t_1

Anzahl der genannten Belastungen über alle Fragen hinweg	$N_{\text{InklukiT-Projekt } t_1}$	$\%_{\text{InklukiT-Projekt } t_1}$	$N_{\text{STEGE-Projekt}}$	$\%_{\text{STEGE-Projekt}}$
0–3	48	31 %	254	10 %
4–6	46	30 %	429	17 %
7–9	28	18 %	616	24 %
10–13	19	12 %	717	28 %
14–16	4	3 %	311	12 %
17–36	2	1 %	262	10 %
Gesamt	147 ^a	95 % ^a	2589	100 %

Anmerkungen. $N_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Anzahl der genannten Belastungen aus dem STEGE-Projekt (Viernickel & Voss, 2012). $\%_{\text{STEGE-Projekt}}$ = zum Vergleich die Prozentangabe der genannten Belastungen im STEGE-Projekt. a=9 fehlende Werte (5 %), N=156.

Vergleich der Gesamtheit an Ressourcen und Belastungen in t_0 und t_1

Zwischen den beiden Messzeitpunkten t_0 und t_1 lässt sich eine veränderte Verteilung bzw. Gewichtung der Anzahl der angegebenen Ressourcen und Belastungen erkennen. So wurde von den *InklukiT*-Teilnehmenden zum zweiten Messzeitpunkt t_1 häufiger eine hohe Anzahl an Ressourcen genannt als es zum Zeitpunkt t_0 der Fall war. Umgekehrt wurde die Anzahl der angegebenen Belastungen von den *InklukiT*-Teilnehmenden zum Zeitpunkt t_1 geringer eingeschätzt (siehe Tabelle 31 und Tabelle 32 für t_0 sowie Tabelle 37 und Tabelle 38 für t_1).

Aus dem REBE-Fragebogen können zwölf Subskalen abgeleitet werden (Viernickel & Weßels, 2017): sechs Skalen zur Messung von Belastungen und ebenfalls sechs Skalen zur Messung von Ressourcen. Für die Intensität der jeweiligen Belastungen und Ressourcen bieten die Autor*innen (Viernickel & Weßels, 2017) keine Normwerte an, weshalb diese hier nicht berichtet werden. Neben der Gesamtzahl an Ressourcen und Belastungen können aber Vergleichswerte für die Anzahl der Subskalen zur Einschätzung der jeweiligen Stichprobe betrachtet werden. Diese finden sich für den zweiten Messzeitpunkt t_1 in Tabelle 37 und Tabelle 38.

Ebenso wie zum Zeitpunkt t_0 (siehe oben) wird die Anzahl der Ressourcen und Belastungen jeweils von 0 bis 6 angegeben. Anhand der Vergleichsdaten der STEGE-Studie kann nun abgeglichen werden, ob die *InklukiT*-Teilnehmenden im Verhältnis zur Vergleichsstichprobe wenige, mittlere oder hohe Belastungs- und Ressourcenwerte berichtet haben.

Tabelle 37

Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Ressourcen t_1

Res- sour- cen	Finanzielle und räumliche Bedin- gungen		Arbeitsrhythmus und -dichte		Zusammenarbeit im Team		Anerkennung		Fachliche und persönliche An- forderungen		Arbeitssituation allgemein	
	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklukiT}	N (%) _{STEGE}
0	8 (5 %)	250 (9 %)	15 (10 %)	871 (33 %)	5 (3 %)	98 (4 %)	3 (2 %)	47 (2 %)	3 (2 %)	50 (2 %)	8 (5 %)	137 (5 %)
1	7 (5 %)	383 (14 %)	17 (11 %)	706 (26 %)	5 (3 %)	105 (4 %)	2 (1 %)	92 (3 %)	7 (5 %)	79 (3 %)	12 (8 %)	355 (13 %)
2	19 (12 %)	498 (19 %)	29 (19 %)	441 (17 %)	10 (6 %)	159 (6 %)	6 (4 %)	218 (8 %)	10 (6 %)	183 (7 %)	35 (22 %)	925 (35 %)
3	35 (22 %)	538 (20 %)	40 (26 %)	294 (11 %)	11 (7 %)	303 (11 %)	18 (12 %)	395 (15 %)	26 (17 %)	345 (13 %)	38 (24 %)	725 (27 %)
4	38 (24 %)	493 (18 %)	24 (15 %)	195 (7 %)	13 (8 %)	538 (20 %)	20 (13 %)	537 (20 %)	25 (16 %)	658 (25 %)	25 (16 %)	371 (14 %)
5	30 (19 %)	456 (17 %)	17 (11 %)	111 (4 %)	21 (14 %)	404 (15 %)	33 (21 %)	718 (27 %)	43 (28 %)	888 (34 %)	22 (14 %)	119 (5 %)
6	10 (6 %)	59 (2 %)	9 (6 %)	54 (2 %)	82 (53 %)	1047 (39 %)	66 (42 %)	665 (25 %)	35 (22 %)	427 (16 %)	9 (6 %)	30 (1 %)
Feh- lend	9 (6 %)		5 (3 %)		9 (6 %)		8 (5 %)		7 (5 %)		7 (5 %)	
Ge- samt	156 (100 %)	2677 (100 %)	156 (100 %)	2672 (100 %)	156 (100 %)	2654 (100 %)	156 (100 %)	2672 (100 %)	156 (100 %)	2630 (100 %)	156 (100 %)	2662 (100 %)

Anmerkungen. Im Gegensatz zu den Vergleichsergebnissen der Autor*innen, bei denen fehlende Werte nicht in die Gesamtprozentangabe mit einberechnet wurden, wurde für die *InklukiT*-Stichprobe über alle Skalen hinweg ein N von 156 als 100 % vorausgesetzt.

Insgesamt lässt sich zum Zeitpunkt t_1 eine unterschiedliche Verteilung in der Einschätzung der sechs Ressourcen erkennen. Die angegebene Anzahl der Ressourcen erstreckt sich dabei in jedem Fall zwischen 0 und 6. Die einzelnen prozentualen Werte weisen im Vergleich zwischen *InklukiT* und *STEGE* in knapp zwei Drittel der angegebenen Ressourcen eine Abweichung von 5 % und weniger auf ($N=24$). Dabei lässt sich jedoch keine Ressource herausstellen, die insgesamt auf alle angegebenen Werte von 0 bis 6 betrachtet eine homogene Verteilung der Abweichungen zwischen den beiden Stichproben darstellt. In einem Drittel der angegebenen Ressourcen liegt der Wert der prozentualen Abweichung zwischen 6 % und 23 % ($N=18$). Die stärkste prozentuale Abweichung bezieht sich mit 23 % auf die Ressource *Arbeitsrhythmus und -dichte* (Anzahl der angegebenen Ressource 0; $N_{\text{InklukiT}}=10\%$, $N_{\text{STEGE}}=33\%$). Die Ressourcen *Zusammenarbeit im Team* (Anzahl der angegebenen Ressource 6; $N_{\text{InklukiT}}=53\%$, $N_{\text{STEGE}}=39\%$), *Anerkennung* (Anzahl der angegebenen Ressource 6; $N_{\text{InklukiT}}=42\%$, $N_{\text{STEGE}}=25\%$) und *Arbeitssituation allgemein* (Anzahl der angegebenen Ressource 2; $N_{\text{InklukiT}}=22\%$, $N_{\text{STEGE}}=35\%$) weisen ebenfalls größere Abweichungen auf. Wie bei t_0 stellen die Aspekte *Zusammenarbeit im Team* und *Anerkennung* bei den *InklukiT*-Teilnehmenden eine große Ressource dar. Im prozentualen Verhältnis zur Vergleichsstichprobe wurde für die *InklukiT*-Teilnehmenden durchweg häufiger die höchste Anzahl an Ressourcen (6) ermittelt. Die Ressource *Zusammenarbeit im Team* stellt in diesem Zusammenhang diejenige dar, für die insgesamt am häufigsten die höchste Anzahl (6) ermittelt wurde ($N_{\text{InklukiT}}=53\%$, $N_{\text{STEGE}}=39\%$). Das bedeutet, die *Zusammenarbeit im Team* stellt für über die Hälfte der Personen, für die im *InklukiT*-Projekt ein Skalenwert ermittelt werden konnte, eine Ressource dar.

Tabelle 38
 Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Belastungen t_1

Be- las- tun- gen	Finanzielle und räumliche Bedin- gungen		Arbeitsrhythmus und -dichte		Zusammenarbeit im Team		Anerkennung		Fachliche und persönliche An- forderungen		Arbeitssituation allgemein	
	N (%) _{InklUKiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklUKiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklUKiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklUKiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklUKiT}	N (%) _{STEGE}	N (%) _{InklUKiT}	N (%) _{STEGE}
0	27 (17%)	211 (8%)	40 (26%)	219 (8%)	113 (72%)	1840 (69%)	110 (71%)	1405 (53%)	97 (62%)	1170 (45%)	62 (40%)	433 (16%)
1	52 (33%)	684 (26%)	34 (22%)	279 (10%)	19 (12%)	426 (16%)	21 (14%)	684 (26%)	34 (22%)	964 (37%)	43 (28%)	736 (28%)
2	39 (25%)	647 (24%)	28 (18%)	336 (13%)	8 (5%)	165 (6%)	9 (6%)	342 (13%)	12 (8%)	334 (13%)	31 (20%)	730 (27%)
3	19 (12%)	521 (20%)	24 (15%)	410 (15%)	4 (3%)	119 (5%)	5 (3%)	155 (6%)	5 (3%)	106 (4%)	10 (6%)	539 (20%)
4	6 (4%)	354 (13%)	15 (10%)	568 (21%)	2 (1%)	60 (2%)	1 (1%)	66 (3%)	0 (0%)	39 (2%)	2 (1%)	187 (7%)
5	2 (1%)	187 (7%)	7 (5%)	546 (20%)	0 (0%)	33 (1%)	1 (1%)	17 (0%)	0 (0%)	12 (0%)	1 (1%)	33 (1%)
6	2 (1%)	73 (3%)	3 (2%)	314 (12%)	1 (1%)	11 (0%)	2 (1%)	3 (0%)	1 (1%)	5 (0%)	0 (0%)	4 (0%)
Feh- lend	9 (6%)		5 (3%)		9 (6%)		7 (5%)		7 (5%)		5 (5%)	
Ge- samt	156 (100%)	2677 (100%)	156 (100%)	2672 (100%)	156 (100%)	2654 (100%)	156 (100%)	2672 (100%)	156 (100%)	2630 (100%)	154 (100%)	2662 (100%)

Anmerkungen. Im Gegensatz zu den Vergleichsergebnissen der Autor*innen, bei denen fehlende Werte nicht in die Gesamtprozentangabe mit einberechnet wurden, wurde für die *InklUKiT*-Stichprobe über alle Skalen hinweg ein N von 156 als 100% vorausgesetzt.

Zum Zeitpunkt t_1 zeigt sich hinsichtlich der angegebenen Anzahl der Belastungen ebenfalls eine unterschiedliche Verteilung. Die angegebene Anzahl der Belastungen erstreckt sich dabei in jedem Fall zwischen 0 und 4. Bei den *InklUKiT*-Teilnehmenden wurde bei den Belastungen die Anzahl 5 in zwei Fällen, die Anzahl 6 in einem Fall nicht ermittelt, wohingegen bei den *STEGE*-Teilnehmenden prozentual betrachtet bei zwei Belastungen die Anzahl 5, bei vier Belastungen die Anzahl 6 nicht ermittelt wurden. Die einzelnen prozentualen Werte sind dabei im Vergleich zwischen *InklUKiT* und *STEGE* in mehr als der Hälfte der Fälle homogen, mit einer prozentualen Abweichung von 5% und weniger ($N=23$). Dabei ist die Belastung *Zusammenarbeit im Team* diejenige, die auf alle angegebenen Werte betrachtet die geringste Abweichung zwischen den beiden Stichproben darstellt und besonders selten als Belastung wahrgenommen wurde. In knapp weniger als der Hälfte der Fälle liegt der Wert der prozentualen Abweichung zwischen 6% und 24% ($N=19$). Die drei stärksten prozentualen Abweichungen beziehen sich mit 24% auf den Aspekt *Arbeitssituation allgemein* (Anzahl der angegebenen Belastung 0; $N_{\text{InklUKiT}}=40\%$, $N_{\text{STEGE}}=16\%$), mit 18% auf den Aspekt *Anerkennung* (Anzahl der angegebenen Belastung 0; $N_{\text{InklUKiT}}=71\%$, $N_{\text{STEGE}}=53\%$) sowie mit 15% auf den Aspekt *Arbeitsrhythmus und -dichte* (Anzahl der angegebenen Belastung 5; $N_{\text{InklUKiT}}=5\%$, $N_{\text{STEGE}}=20\%$). Insgesamt wird der Aspekt *Arbeitsrhythmus und -dichte* als stärkste Belastung angegeben (Anzahl der angegebenen Belastungen 5 und 6; $N_{\text{InklUKiT}}=7\%$, $N_{\text{STEGE}}=32\%$), wobei die angegebene Anzahl durch die *InklUKiT*-Teilnehmenden immer noch sehr gering ausfällt. Die Aspekte *Zusammenarbeit im Team* ($N_{\text{InklUKiT}}=72\%$, $N_{\text{STEGE}}=69\%$), *Anerkennung* ($N_{\text{InklUKiT}}=71$, $N_{\text{STEGE}}=53$) sowie *fachliche und persönliche Anforderungen* ($N_{\text{InklUKiT}}=62$, $N_{\text{STEGE}}=45$) werden in beiden Stichproben von 45% und mehr als keine Belastung mit 0 eingeschätzt, wobei die prozentuale Anzahl bei den *InklUKiT*-Teilnehmenden höher ist als bei den *STEGE*-Teilnehmenden.

Vergleich der Anzahl an Ressourcen und Belastungen auf Subskalenebene von t_0 und t_1

Die beiden Aspekte *Zusammenarbeit im Team* und *Anerkennung* sind sowohl zum Zeitpunkt t_0 als auch zum Zeitpunkt t_1 diejenigen, bei denen von den *InkluKiT*-Teilnehmenden häufiger eine hohe Anzahl an Ressourcen genannt wurde (42 % und mehr). Bezüglich der Belastungen geben die *InkluKiT*-Teilnehmenden zu beiden Messzeitpunkten bei den drei Aspekten *Zusammenarbeit im Team*, *Anerkennung* sowie *Fachliche und persönliche Anforderungen* eine geringe Anzahl an Belastungen an.

Im Vergleich der Ressourcen und Belastungen wird dennoch eine Veränderung der Verteilungen zwischen den beiden Messzeitpunkten erkenntlich. So lässt sich insgesamt herausstellen, dass die *InkluKiT*-Teilnehmenden zum Zeitpunkt t_1 häufiger eine hohe Anzahl an Ressourcen genannt haben und gleichzeitig eine geringere Anzahl an Belastungen. Bei drei Ressourcen wurden zum Zeitpunkt t_1 die Anzahl 5 und 6 von mindestens 50 % der Stichprobe genannt (*Fachliche und persönliche Anforderungen* $N=50\%$; *Anerkennung* $N=63\%$; *Zusammenarbeit im Team* $N=67\%$). Hinsichtlich der genannten Belastungen zeigt sich, dass häufiger eine geringe Anzahl an Belastungen genannt wurde. Die Anzahl 2 bis 6 wurden zum Zeitpunkt t_1 insgesamt viel weniger eingeschätzt – lediglich mit einer Ausnahme (*Arbeitsrhythmus und -dichte* Belastungsanzahl 5; $N_{t_0}=3$, $N_{t_1}=5$) (siehe Tabelle 31 und Tabelle 32 für t_0 sowie Tabelle 37 und Tabelle 38 für t_1).

Vertiefende Analysen: Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben

Um zu untersuchen, ob signifikante Unterschiede zwischen den t_0 - und den t_1 -Stichproben bestehen, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Da die Teilnehmenden zu t_0 und t_1 nicht kontinuierlich im Projekt dabei waren, war eine fallbasierte Auswertung (T-Test für abhängige Stichproben) nicht möglich. Auf Basis der Annahme, dass sich das Gesamtteam weiterentwickelt – obgleich manche Fachkräfte wechseln – wurde die Auswertungsstrategie nicht fallbasiert (also eine Testung für unabhängige Stichproben) gewählt. Für den Fragebogen gibt es verschiedene Auswertungsoptionen, nachdem die Variablen entsprechend aufbereitet wurden. Beispielsweise die Auswertung auf Intensitätsebene (gewichtet) oder auf Ebene der Anzahl (ungewichtet).⁴³ Alle Ergebnisse des REBE-Fragebogens wurden auf Intensitätssebene (Intensität des Belastungs- und Ressourcen-Erlebens auf einer Skala -3 bis 3) im Durchschnitt ausgewertet. Wenn stattdessen auf Ebene der Anzahl im Durchschnitt ausgewertet worden wäre (wenn also eine Angabe im Bereich von 0 bis -3 als Belastung und/oder eine Angabe im Bereich von 0 bis 3 als Wert „1“ gezählt würde), hätten die unterschiedlichen Fallzahlen zu t_0 und t_1 das Ergebnis verfälscht.

1) Fokus: Intensität des Ressourcenerlebens

In der folgenden Abbildung 28 sind die Mittelwerte zu t_0 und zu t_1 für die REBE-Skalen *Arbeitsrhythmus und -dichte* (Bsp. Ausreichend Zeit für Kinder/Vor-Nachbereitung, Pausen, Überstunden, Unterbrechungen), *Anerkennung* (durch die Kinder, Eltern, Kolleg*innen, Vorgesetzte, Einrichtung) sowie *fachliche und persönliche Anforderungen* (Bsp. Wissen & Können einsetzen, Arbeit ist abwechslungsreich, viel Bewegung, Kreativität gefordert) ersichtlich.

43 Weiterführende Informationen zur Datenaufbereitung: Viernickel et al. (2017b, S. 23–24).

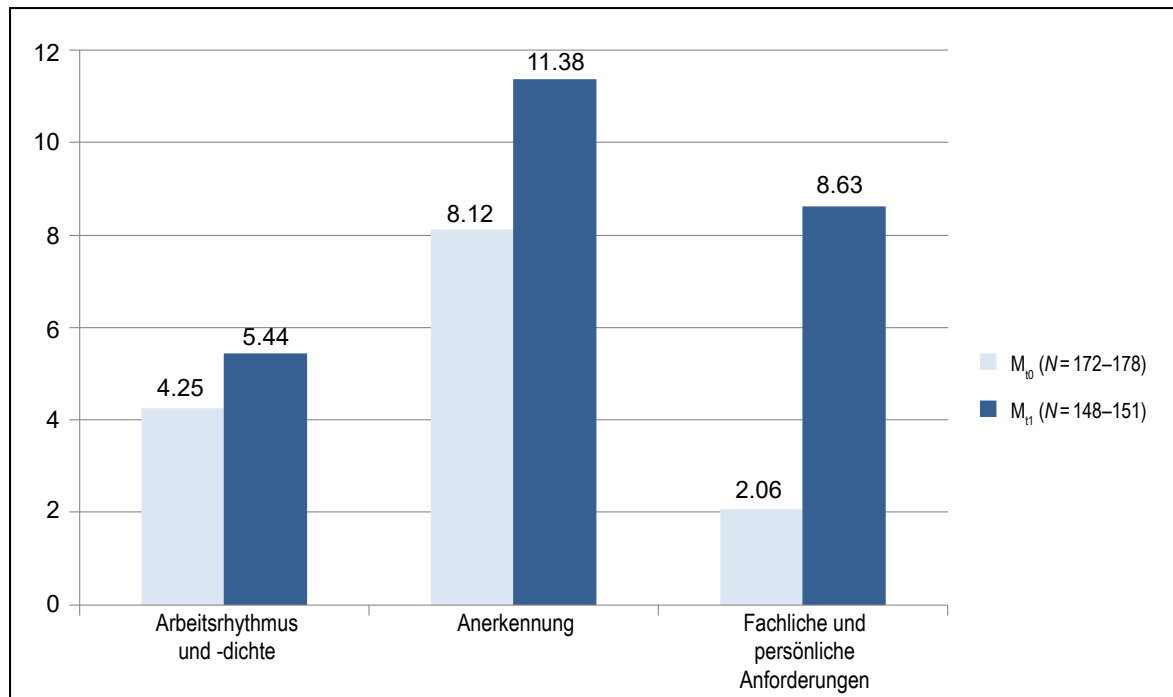


Abbildung 28. Intensität des Ressourcenerlebens auf Subskalenebene

Arbeitsrhythmus und -dichte wurde (über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität) im Mittel über den Projektverlauf signifikant häufiger als Ressource wahrgenommen: Welch-Test, da der Levene Test signifikant wurde, $t(296)=-2.98$, $p=.003$; $M_{10}=4.25$, $N=178$, $M_{11}=5.44$, $N=151$; $d=-0.33$.

Die erlebte Anerkennung wurde (über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität) im Mittel über den Projektverlauf signifikant häufiger als Ressource wahrgenommen: $t(318)=-6.73$, $p=.000$; $M_{10}=8.12$, $N=172$, $M_{11}=11.38$, $N=148$; $d=-0.76$.

Die fachlichen und persönlichen Anforderungen wurden (über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität) im Mittel über den Projektverlauf signifikant häufiger als Ressource wahrgenommen: Welch-Test, da der Levene Test signifikant wurde, $t(227)=-17.36$, $p=.000$; $M_{10}=2.06$, $N=174$, $M_{11}=8.63$, $N=149$; $d=-1.94$.

Zudem wurden folgende Vergleiche (nicht in der Grafik aufgeführt) signifikant:

- Finanzielle und räumliche Ressourcen: $t(320)=-2.82$, $p=.005$; $M_{10}=5.88$, $N=175$, $M_{11}=7.07$, $N=147$; $d=-0.32$.
- Zusammenarbeit im Team als Ressource: $t(321)=-2.02$, $p=.044$; $M_{10}=10.21$, $N=176$, $M_{11}=11.41$, $N=147$; $d=-0.23$.
- Arbeitssituation allgemein als Ressource: $t(324)=6.61$, $p=.000$; $M_{10}=10.16$, $N=177$, $M_{11}=7.01$, $N=149$; $d=0.74$.

2) Fokus: Intensität des Ressourcenerlebens allgemein

In der folgenden Abbildung 29 sind die Mittelwerte zu t_0 und zu t_1 für die REBE-Skala der Intensität des Ressourcenerlebens allgemein ersichtlich.

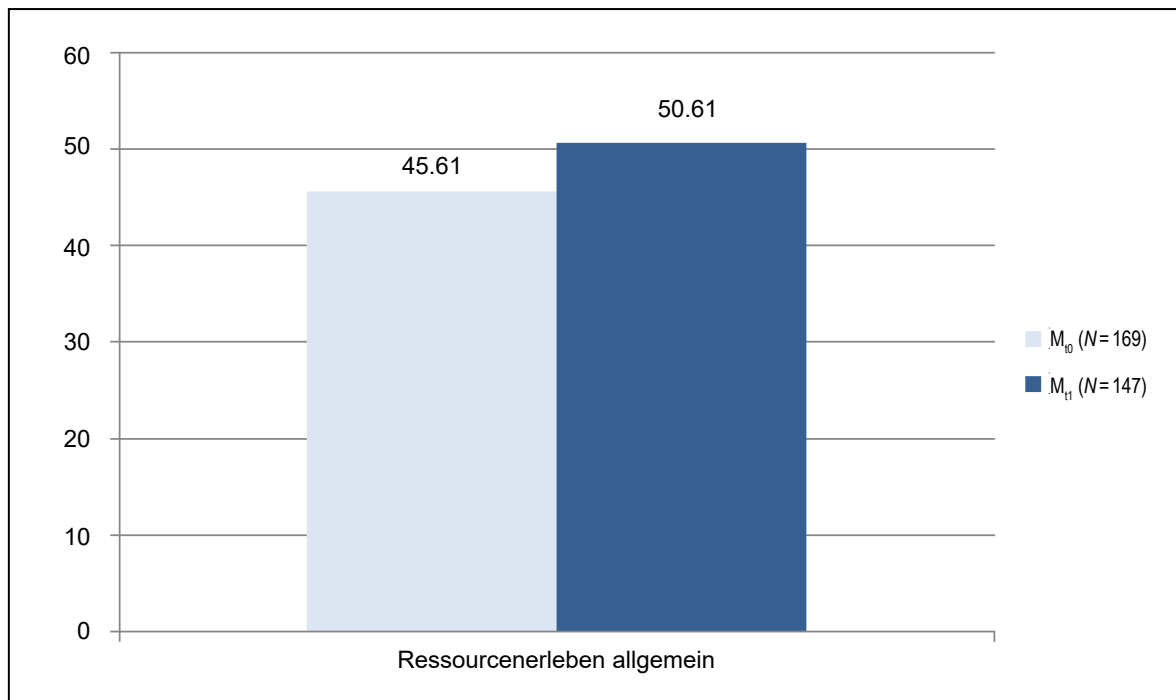


Abbildung 29. Intensität des Ressourcenerlebens allgemein

Das allgemeine Ressourcenerleben, über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität, ist im Mittel über den Projektverlauf signifikant gestiegen: $t(314) = -2.43, p = .016; M_0 = 45.61, N = 169, M_1 = 50.61, N = 147; d = -0.27$.

3) Fokus: Intensität des Belastungs- und Stresserlebens

In der folgenden Abbildung 30 sind die Mittelwerte zu t_0 und zu t_1 für die REBE-Skalen Arbeitsrhythmus und -dichte (Bsp. Ausreichend Zeit für Kinder/Vor-Nachbereitung, Pausen, Überstunden, Unterbrechungen), Fachliche und persönliche Anforderungen (Bsp. Wissen & Können einsetzen, Arbeit ist abwechslungsreich, viel Bewegung, Kreativität gefordert) und Arbeitssituation allgemein (Bsp. Urlaubsplanung, Weiterbildungen, Arbeitsplatzsicherheit) ersichtlich.

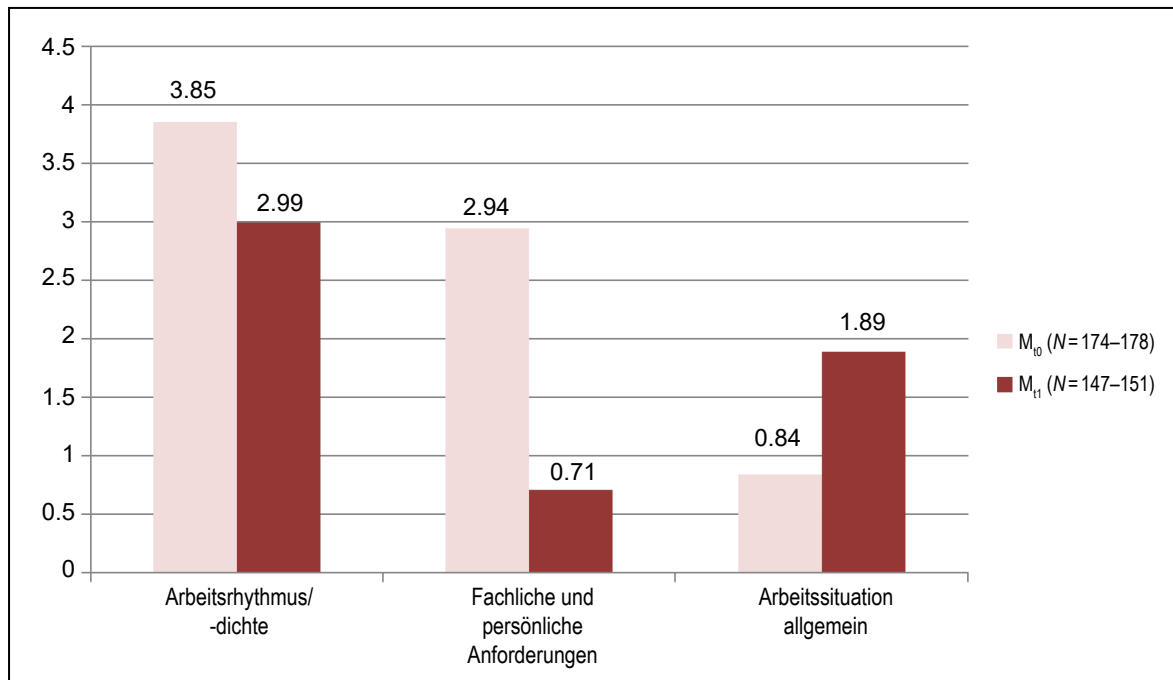


Abbildung 30. Intensität des Belastungs- und Stresserlebens auf Subskalenebene

Arbeitsrhythmus und -dichte wurde (über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität) im Mittel über den Projektverlauf signifikant seltener als Belastung wahrgenommen: $t(327)=2.37$, $p=.018$; $M_{t_0}=3.85$, $N=178$, $M_{t_1}=2.99$, $N=151$; $d=0.26$.

Die fachlichen und persönlichen Anforderungen wurden (über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität) im Mittel über den Projektverlauf signifikant seltener als Belastung wahrgenommen: Welch-Test, da der Levene Test signifikant war, $t(321)=14.09$, $p=.000$; $M_{t_0}=2.94$, $N=174$, $M_{t_1}=20.71$, $N=149$; $d=1.57$.

Die Arbeitssituation allgemein wurde (über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität) im Mittel über den Projektverlauf signifikant häufiger als Belastung wahrgenommen: Welch-Test, da der Levene Test signifikant wurde, $t(304)=-4.24$, $p=.000$; $M_{t_0}=0.84$, $N=177$, $M_{t_1}=1.89$, $N=149$; $d=-0.47$.

4) Fokus: Intensität des Belastungs- und Stresserlebens allgemein

In der folgenden Abbildung 31 sind die Mittelwerte zu t_0 und zu t_1 für die REBE-Skala der Intensität des Belastungs- und Stresserlebens allgemein ersichtlich.

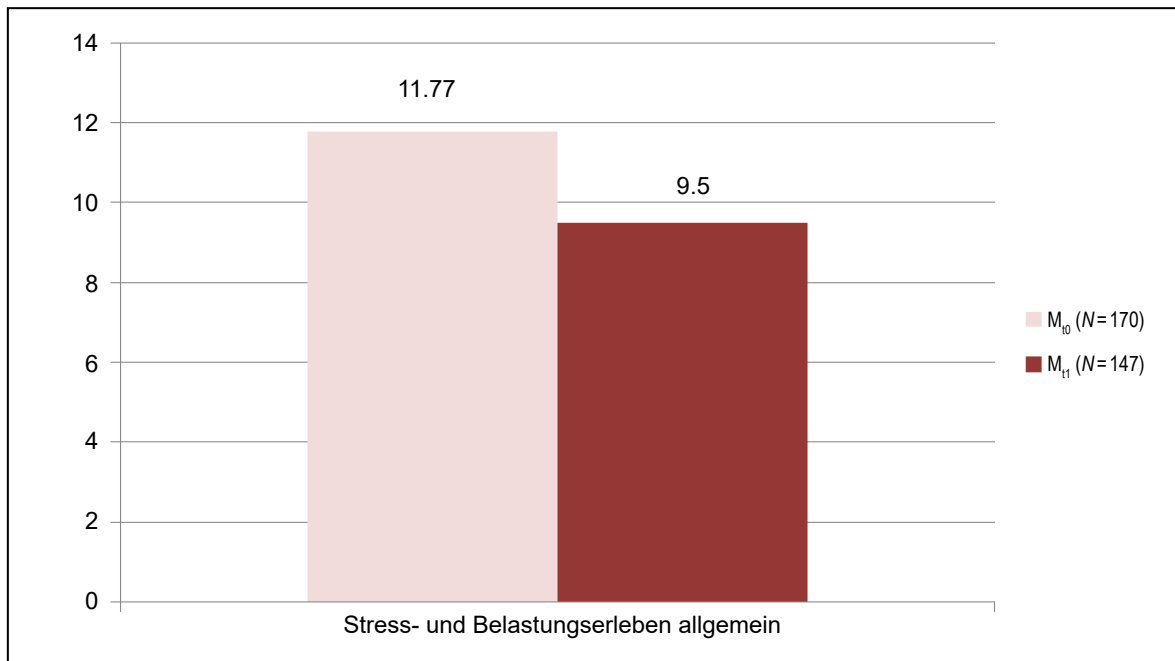


Abbildung 31. Intensität des Belastungs- und Stresserlebens allgemein

Das allgemeine Stress- und Belastungserleben (über alle Skalen hinweg, gemessen an der Intensität) ist im Mittel über den Projektverlauf signifikant gesunken: $t(315)=2.08, p=.038$; $M_{t_0}=11.77, N=170, M_{t_1}=9.5, N=147$; $d=0.23$.

Ergebnisse des Hamburger Burnout-Inventar (HBI; Burisch, 2007)

Im Folgenden werden die Auswertungen der Subskalen *Emotionale Erschöpfung* und *Leistungsunzufriedenheit* berichtet.

Eine Analyse fehlender Werte auf Variablenebene kam zu dem Ergebnis, dass diese für alle Items beider Subskalen unter 5% lagen (t_0 und t_1). Zu beiden Zeitpunkten konnten für die Subskala *Emotionale Erschöpfung* keine Ausreißer identifiziert werden. Für die Subskala *Leistungsunzufriedenheit* wurden zum Zeitpunkt t_0 sieben Extremwerte, zum Zeitpunkt t_1 vier Extremwerte identifiziert. Da es sich um plausible Werte handelte und deren Anzahl in Zusammenhang mit den Gesamtstichproben voraussichtlich zu keiner nennenswerten Verzerrung der Mittelwerte führte, wurden diese im Datensatz belassen.

Die internen Konsistenzen der Subskala *Emotionale Erschöpfung (EE) – Gefühle von Überlastung und Erschöpfung als Folge der Arbeit* (5 Items mit Cronbachs Alpha für den vorliegenden Datensatz zu $t_0 \alpha=.90$ und zu $t_1 \alpha=.91$) war exzellent, der Wert für die *Leistungsunzufriedenheit (LUZ) – Mangel an Zufriedenheit und Stolz auf die eigene Arbeit* (3 Items mit Cronbachs Alpha für den vorliegenden Datensatz zu $t_0 \alpha=.65$ und zu $t_1 \alpha=.62$) war eher fragwürdig (siehe nachfolgender Exkurs).

Exkurs:

Mit dem gängigen Koeffizienten Cronbachs Alpha (α) soll die Frage nach der internen Konsistenz (Tabelle 10) innerhalb einer psychometrischen Skala beantwortet werden. Eine hohe durchschnittliche Korrelation zwischen den Items geht (unter Berücksichtigung der Itemanzahl) typischerweise mit einem hohen CA-Wert einher – ein Hinweis darauf, dass die Merkmalsausprägungen der gezogenen Stichprobe in Hinblick auf genau die Items, welche sich innerhalb jener psychometrischen Skala befinden, wohl zwischen den Subjekten stets ähnlich hoch oder niedrig zu sein scheint – die Items stehen vermutlich in einem Zusammenhang, die Skala ist intern (mehr oder weniger) konsistent. George & Mallery (2003), Kubinger (2009), Lienert & Raatz (1994) sowie Nunnally (1978) fassen die Interpretationsvorschläge für Cronbachs Alpha wie folgt zusammen:

Cronbachs Alpha (α ; bis zum nächst höheren Wert)	Interpretation
> 0.9	exzellent
> 0.8	gut
> 0.7	akzeptabel
> 0.6	fragwürdig
> 0.5	schlecht
< 0.5	inakzeptabel

Es ergibt sich für jedes der beiden Merkmale ein Punktwert, der mit dem latenten Merkmal Burnout im Zusammenhang steht. Der Autor (Burisch, 2007) liefert hierfür sowohl Auswertungs- als auch Interpretationshilfen anhand von Normtabellen, getrennt nach Geschlecht. Da für das vorliegende Projekt aus Gründen des Datenschutzes keine Geschlechtsmerkmale erhoben wurden, jedoch stichprobenspezifisch über pädagogische Fachkräfte bekannt ist, dass diese weitaus häufiger weiblich sind (siehe bspw. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019; oder Statistisches Bundesamt, 2020), werden die Normen für das weibliche Geschlecht verwendet.

Für die Tabelle 39 wurden die anhand der Autor*innenhinweise berechneten Skalenwerte pro Einrichtung gemittelt und im Anschluss mit den Normwerten (siehe Tabelle 40) verglichen.

Tabelle 39

Ergebnisse des HBI – EE und LUZ – Vergleiche mit beiden Messzeitpunkten

Zeitpunkt	Emotionale Erschöpfung			Leistungszufriedenheit		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
Alle Einrichtungen t_0	16.45 (6.84; $n=177$)	5	33	7.36 (2.52; $n=179$)	3	17
Alle Einrichtungen t_1	15.81 (6.92; $n=149$)	5	35	6.99 (2.32; $n=152$)	3	16

Anmerkungen. Die Beantwortung der Fragen war auf einer 7-stufigen Skala möglich. Die Rohwerte wurden für die Auswertung auf Skalenebene aufaddiert (und für die LUZ von dem Wert „24“ abgezogen), wodurch sich eine mögliche Spannweite für die EE zwischen 5 und 35 Punkten und für die LZ zwischen 3 und 21 Punkten ergibt.

Die Autor*innen liefern folgende Normwerte für Frauen:

Tabelle 40

Normwerte des HBI für Frauen – EE und LUZ

Merkmal	Untere Hälfte	Obere Hälfte	Oberste 25 %	Oberste 10 %	Oberste 5 %
Emotionale Erschöpfung	5–15	16–20	21–25	26–28	29–35
Leistungsunzufriedenheit	3–8	9–11	12–13	14	15–21

Vergleich mit den Normwerten: Emotionale Erschöpfung t_0 und t_1

Die Mittelwerte in der *InkluKiT*-Stichprobe von 16.45 (t_0) bzw. 15.81 (t_1) (siehe Tabelle 39) in der oberen Hälfte (16–20 für Frauen) für das Merkmal *Emotionale Erschöpfung* bedeuten, dass die Fachkräfte im Vergleich eine leichte emotionale Erschöpfung berichten.

Vergleich mit den Normwerten: Leistungsunzufriedenheit t_0 und t_1

Bezüglich der *Leistungsunzufriedenheit* weisen die Befunde über alle zwölf Einrichtungen hinweg darauf hin, dass diese in der unteren Hälfte der Normwerte für Frauen zu verorten sind ($M=7.36$ zu t_0 bzw. $M=6.99$ zu t_1 ; Tabelle 39), die von *InkluKiT* gezogene Stichprobe wies demnach eine eher geringe Leistungsunzufriedenheit auf.

Kombination einer Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und eines Protokolls zur Erfassung der täglichen Strukturdaten der Gruppen (Lorenzen, 2021)

Die Auswertung der Skala erfolgte querschnittlich, die Auswertung der Kurve zum Belastungserleben wurde längsschnittlich vorgenommen. Einleitend ist auf folgende methodische Schwierigkeiten hinzuweisen: Die Protokolle wurden teilweise von mehreren Personen innerhalb einer Gruppe ausgefüllt (oft war dies der Fall, wenn das Team vollständig war), diese erhalten dadurch rechnerisch *mehr Gewicht*. Manche Personen haben jeden Tag ein Protokoll ausgefüllt, andere Personen (z. B. wegen Urlaubs oder Krankheit) nicht jeden Tag, dadurch ergab sich eine hohe Anzahl fehlender Werte, welche in Absprache mit der Autorin des Instruments nicht imputiert wurden. Insbesondere für die ersten beiden Frageblöcke zu den Strukturmerkmalen wurde die Auswertung aufgrund fehlender und unplausibler Werte erschwert, weshalb sich die Ergebnisdarstellung auf die Befunde der 60 Einzelitems, der offenen Fragen und der Kurve zum Belastungserleben beschränkt.

Teil 1: Auswertung der Skala zur Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens

Die Tabelle 41 und Tabelle 42 zeigen, für welche Merkmale (Items) – im Durchschnitt über alle Teilnehmenden und über alle zehn Tage hinweg – eine *geringe*, *mittlere* und auch *hohe* Ausprägung berechnet wurden. Zum Zeitpunkt t_0 wurden 440 bis 719 Antworten insgesamt ausgewertet, zum Zeitpunkt t_1 waren dies 319 bis 433.

In der Tabelle sind hinter den Items jeweils Anzahl (N), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) sowie die Skala (Min = 1; Max = 5) aufgeführt. Das bedeutet beispielsweise für die Aussage „2. Heute bestand ein hoher Zeitdruck.“, dass die Teilnehmenden der Befragung zum Zeitpunkt t_0 im Durchschnitt über alle zehn Tage hinweg auf einer Skala von 1 (=trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (=trifft völlig zu) mit einem Mittelwert von 2.47 (und einer durchschnittlichen Abweichung vom Mittelwert von $SD=1.13$) eher mittleren Zeitdruck empfunden haben.

Tabelle 41

Durchschnittliche Ausprägung für die einzelnen Aussagen aus dem Protokoll zum Zeitpunkt t_0 (querschnittlich, over all)

Geringe Ausprägung (Werte von 1 bis 2.33)	Mittlere Ausprägung (Werte von 2.34 bis 3.66)	Hohe Ausprägung (Werte von 3.67 bis 5)
28. Ich habe mich bei der Arbeit heute hilflos gefühlt (N=711, M=1.60, SD=0.88, Min=1, Max=5).	16. Die Luft-, Temperatur- und/oder Lichtverhältnisse in der Gruppe waren heute schlecht (N=700, M=2.44, SD=1.25, Min=1, Max=5).	56. Heute war ich bei der Arbeit sehr motiviert (N=711, M=3.67, SD=0.89, Min=1, Max=5).
11. Ich hatte das Gefühl, dass die Verantwortung heute zu groß für mich war (N=715, M=1.63, SD=0.90, Min=1, Max=5).	49. Heute habe ich mich durch das Verhalten eines Kindes/mehrerer Kinder sehr herausgefordert gefühlt (N=703, M=2.46, SD=1.24, Min=1, Max=5).	22. Ich konnte heute selbstständig arbeiten und mir meine Aufgaben gut aufteilen (N=712, M=3.74, SD=1.02, Min=1, Max=5).
43. Ich habe heute mehr gearbeitet als vorgesehen (Überstunden) (N=710, M=1.66, SD=1.29, Min=1, Max=5).	2. Heute bestand ein hoher Zeitdruck (N=714, M=2.47, SD=1.13, Min=1, Max=5).	14. Die Anzahl an Fachkräften in der Gruppe war angemessen für die anstehenden Aufgaben (N=704, M=3.74, SD=1.22, Min=1, Max=5).
55. Heute habe ich mich krank/nicht gut gefühlt (N=712, M=1.76, SD=1.12, Min=1, Max=5).	7. Die Arbeit war psychisch sehr anstrengend (N=718, M=2.47, SD=1.2, Min=1, Max=5).	4. Ich habe heute Bestätigung/Wertschätzung durch die Kinder erhalten (N=706, M=3.75, SD=0.90, Min=1, Max=5).
39. Viele Kinder waren heute krank anwesend in der Gruppe (z. B. mit Schnupfen, Husten, etc.) (N=700, M=1.77, SD=0.93, Min=1, Max=5).	6. Die Arbeit war körperlich sehr anstrengend (N=719, M=2.47, SD=1.22, Min=1, Max=5).	42. Die Anzahl an Kindern in der Gruppe war heute angenehm (N=697, M=3.75, SD=1.09, Min=1, Max=5).
33. Die heutigen Bedingungen bei der Arbeit haben mich überfordert (N=709, M=1.81, SD=0.97, Min=1, Max=5).	19. Die Ansprüche/Anforderungen waren heute sehr hoch (N=707, M=2.49, SD=1.11, Min=1, Max=5).	37. Die Stimmung in der Gruppe war heute sehr positiv (N=698, M=3.78, SD=0.92, Min=1, Max=5).
54. Der heutige Tag ist mir negativ sehr auf mein Gemüt geschlagen (N=710, M=1.85, SD=1.14, Min=1, Max=5).	50. Ich habe Anerkennung/Lob von den Eltern erhalten (N=665, M=2.58, SD=1.21, Min=1, Max=5).	18. Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat heute gut geklappt (u. a. Tür- und Angelgespräche) (N=665, M=3.81, SD=0.95, Min=1, Max=5).
46. Ich hätte heute mehr Pausen gebraucht (N=674, M=1.92, SD=1.16, Min=1, Max=5).	34. In der Gruppe war es heute sehr hektisch (N=698, M=2.61, SD=1.15, Min=1, Max=5).	25. Ich bin zufrieden mit meiner heutigen Leistung (N=709, M=3.84, SD=0.83, Min=1, Max=5).
27. Ich nehme viele Sorgen von der Arbeit mit nach Hause (N=717, M=1.92, SD=1.12, Min=1, Max=5).	3. Bei der Arbeit wurde ich heute häufig unterbrochen oder gestört (N=715, M=2.61, SD=1.09, Min=1, Max=5).	29. Die Aufgabenkoordination im Team hat heute gut geklappt (N=706, M=3.90, SD=0.95, Min=1, Max=5).
	9. Ich habe heute neue Dinge dazu gelernt (N=714, M=2.65, SD=1.10, Min=1, Max=5).	52. Heute hat die Absprache mit den anderen Gruppen/dem Rest des Einrichtungsteams (Großteam) gut geklappt (N=705, M=3.92, SD=0.93, Min=1, Max=5).
	23. Am heutigen Tag gab es viel Stress (N=716, M=2.74, SD=1.23, Min=1, Max=5).	
	26. Der Tag heute hat mich viel Kraft gekostet (N=716, M=2.74, SD=1.28, Min=1, Max=5).	
	45. Meine heutigen anstehenden Verwaltungsaufgaben (z. B. Organisationen für die Gruppe, Büroarbeit) habe ich komplett erledigen können (N=659, M=2.95, SD=1.38, Min=1, Max=5).	
	31. Ich gehe gestärkt von der Arbeit nach Hause (N=711, M=3.00, SD=1.08, Min=1, Max=5).	
	17. In der Gruppe war es sehr laut (N=688, M=3.10, SD=1.11, Min=1, Max=5).	
	53. Ich habe heute Unterstützung bei Problemen oder Anerkennung/Bestätigung von meiner Leitung erhalten (N=624, M=3.11, SD=1.33, Min=1, Max=5).	
	1. Heute hatte ich Zeit, mich allen Kindern meiner Gruppe in ausreichendem Maß zu widmen (N=707, M=3.29, SD=1.04, Min=1, Max=5).	

Tabelle 41
Fortsetzung

Geringe Ausprägung (Werte von 1 bis 2.33)	Mittlere Ausprägung (Werte von 2.34 bis 3.66)	Hohe Ausprägung (Werte von 3.67 bis 5)
30. Das Klima im Team war heute sehr angespannt (N=707, M=1.92, SD=1.11, Min=1, Max=5).	21. Ich wurde heute für meine Arbeit von den Kollegen wertgeschätzt (N=695, M=3.29, SD=1.05, Min=1, Max=5).	36. Mit den heutigen Herausforderungen konnte ich gut umgehen (N=714, M=3.94, SD=0.89, Min=1, Max=5).
35. Ich hatte heute Zeit für die Bildungsdokumentation (N=650, M=2.17, SD=1.27, Min=1, Max=5).	48. Der Tagesablauf konnte heute ohne Hektik durchgeführt werden (N=714, M=3.30, SD=1.16, Min=1, Max=5).	40. Wir hatten heute genug räumlichen Platz für die pädagogische Arbeit (N=700, M=4.04, SD=0.91, Min=1, Max=5).
44. Ich hätte heute lieber weniger gearbeitet als ich musste (N=709, M=2.18, SD=1.30, Min=1, Max=5).	60. Ich habe alles geschafft , was ich mir für den heutigen Tag vorgenommen hatte (N=715, M=3.39, SD=1.18, Min=1, Max=5).	51. Heute herrschte eine angenehme Atmosphäre zwischen den Eltern und mir (N=665, M=4.06, SD=0.84, Min=1, Max=5).
58. Ich habe das Gefühl, etwas erreicht zu haben (N=717, M=3.42, SD=0.97, Min=1, Max=5).	59. Das Verhältnis von Anforderungen und Belastung war heute ausgewogen (N=709, M=3.45, SD=1.07, Min=1, Max=5).	41. Wir hatten heute genug Material für die pädagogische Arbeit zur Verfügung (N=697, M=4.21, SD=0.86, Min=1, Max=5).
38. Die Kinder hatten heute einen großen Bewegungsdrang/waren unruhig (N=696, M=3.46, SD=0.99, Min=1, Max=5).	5. Ich konnte meine Ideen in meiner Arbeit verwirklichen (N=711, M=3.50, SD=0.95, Min=1, Max=5).	13. Ich hatte das Gefühl, dass ich für die heutigen Anforderungen gut ausgebildet war (N=716, M=4.22, SD=0.86, Min=1, Max=5).
57. Heute habe ich wieder festgestellt, warum ich meinen Beruf so gerne mache (N=706, M=3.53, SD=1.04, Min=1, Max=5).	32. Ich konnte in den Austausch mit meinen Kollegen gehen (N=711, M=3.55, SD=0.96, Min=1, Max=5).	15. Ich konnte die vorgesehenen Pausen im vollen Umfang wahrnehmen (N=440, M=4.33, SD=1.13, Min=1, Max=5).
8. Der Tag heute war sehr abwechslungsreich (N=714, M=3.58, SD=0.88, Min=1, Max=5).	24. Ich konnte heute mein Wissen und Können zeigen (N=719, M=3.60, SD=0.81, Min=1, Max=5).	
12. Die Arbeit hat mir großen Spaß bereitet (N=719, M=3.60, SD=0.92, Min=1, Max=5).	47. Heute war genug Zeit und eine Möglichkeit für eine kurze (Zwischen-) Pause (zum Trinken, zur Toilette gehen, zum Verschnaufen) (N=711, M=3.60, SD=1.15, Min=1, Max=5).	
10. Mein Team war heute eine große Unterstützung für mich (N=716, M=3.64, SD=0.94, Min=1, Max=5).		

Anmerkungen. 1) Kategorienbildung (Spaltenbreite) anhand des Antwortformates. Für die Spaltenbreite von jeweils 1,33 wurden hierbei in drei gleich große Kategorien gebildet (→ Rechnung: $1 \text{ (trifft überhaupt nicht zu) bis } 5 \text{ (trifft völlig zu)} / 4 = 1,33$). N=Anzahl der ausgewerteten Fälle für diese Frage (querschnittliche Auswertung über alle Teilnehmenden und alle 10 Tage hinweg), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung (durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert), Min=kleinster genannter Wert, Max=größter genannter Wert.

Tabelle 42
Durchschnittliche Ausprägung für die einzelnen Aussagen aus dem Protokoll zum Zeitpunkt t₁ (querschnittlich, over all)

Geringe Ausprägung (Werte von 1 bis 2.33)	Mittlere Ausprägung (Werte von 2.34 bis 3.66)	Hohe Ausprägung (Werte von 3.67 bis 5)
28. Ich habe mich bei der Arbeit heute hilflos geföhlt (N=427, M=1.60, SD=0.86, Min=1, Max=5).	6. Die Arbeit war körperlich sehr anstrengend (N=430, M=2.35, SD=1.07, Min=1, Max=5).	1. Heute hatte ich Zeit, mich allen Kindern meiner Gruppe in ausreichendem Maß zu widmen (N=428, M=3.67, SD=0.94, Min=1, Max=5).
11. Ich hatte das Gefühl, dass die Verantwortung heute zu groß für mich war (N=429, M=1.66, SD=0.91, Min=1, Max=5).	19. Die Ansprüche/Anforderungen waren heute sehr hoch (N=427, M=2.39, SD=1.05, Min=1, Max=5).	12. Die Arbeit hat mir großen Spaß bereitet (N=429, M=3.70, SD=0.95, Min=1, Max=5).
43. Ich habe heute mehr gearbeitet als gesehen (Überstunden) (N=426, M=1.69, SD=1.23, Min=1, Max=5).	34. In der Gruppe war es heute sehr hektisch (N=426, M=2.41, SD=1.06, Min=1, Max=5).	21. Ich wurde heute für meine Arbeit von den Kollegen wertgeschätzt (N=421, M=3.72, SD=0.97, Min=1, Max=5).
33. Die heutigen Bedingungen bei der Arbeit haben mich überfordert (N=427, M=1.70, SD=0.85, Min=1, Max=5).	16. Die Luft-, Temperatur- und/oder Lichtverhältnisse in der Gruppe waren heute schlecht (N=426, M=2.45, SD=1.34, Min=1, Max=5).	40. Wir hatten heute genug räumlichen Platz für die pädagogische Arbeit (N=428, M=3.77, SD=0.99, Min=1, Max=5).
54. Der heutige Tag ist mir negativ sehr auf mein Gemüt geschlagen (N=427, M=1.73, SD=1.00, Min=1, Max=5).	23. Am heutigen Tag gab es viel Stress (N=427, M=2.51, SD=1.15, Min=1, Max=5).	60. Ich habe alles geschafft , was ich mir für den heutigen Tag vorgenommen hatte (N=428, M=3.80, SD=0.90, Min=1, Max=5).
39. Viele Kinder waren heute krank anwesend in der Gruppe (z.B. mit Schnupfen, Husten, etc.) (N=427, M=1.74, SD=0.01, Min=1, Max=5).	26. Der Tag heute hat mich viel Kraft gekostet (N=430, M=2.59, SD=1.23, Min=1, Max=5).	32. Ich konnte in den Austausch mit meinen Kollegen gehen (N=428, M=3.83, SD=0.94, Min=1, Max=5).
55. Heute habe ich mich krank/nicht gut geföhlt (N=427, M=1.75, SD=1.18, Min=1, Max=5).	9. Ich habe heute neue Dinge dazu gelernt (N=429, M=2.77, SD=1.09, Min=1, Max=5).	20. Ich konnte meine vorgesehenen Zeiten für Vor- und Nachbereitungen (mittelbare Arbeit) wahmehmen (N=408, M=3.84, SD=1.11, Min=1, Max=5).
27. Ich nehme viele Sorgen von der Arbeit mit nach Hause (N=426, M=1.90, SD=1.05, Min=1, Max=5).	35. Ich hatte heute Zeit für die Bildungsdokumentation (N=391, M=2.79, SD=1.34, Min=1, Max=5).	4. Ich habe heute Bestätigung/Wertschätzung durch die Kinder erhalten (N=430, M=3.86, SD=0.89, Min=1, Max=5).
46. Ich hätte heute mehr Pausen gebraucht (N=419, M=1.91, SD=1.17, Min=1, Max=5).	50. Ich habe Anerkennung/Lob von den Eltern erhalten (N=406, M=2.91, SD=1.27, Min=1, Max=5).	25. Ich bin zufrieden mit meiner heutigen Leistung (N=428, M=3.91, SD=0.80, Min=1, Max=5).
	17. In der Gruppe war es sehr laut (N=426, M=2.98, SD=1.19, Min=1, Max=5).	42. Die Anzahl an Kindern in der Gruppe war heute angenehm (N=427, M=3.92, SD=1.04, Min=1, Max=5).
	31. Ich gehe gestärkt von der Arbeit nach Hause (N=429, M=3.24, SD=1.01, Min=1, Max=5).	37. Die Stimmung in der Gruppe war heute sehr positiv (N=429, M=3.92, SD=0.86, Min=1, Max=5).
	53. Ich habe heute Unterstützung bei Problemen oder Anerkennung/Bestätigung von meiner Leitung erhalten (N=386, M=3.47, SD=1.22, Min=1, Max=5).	10. Mein Team war heute eine große Unterstützung für mich (N=429, M=3.92, SD=0.87, Min=1, Max=5).
	45. Meine heutigen anstehenden Verwaltungsaufgaben (z. B. Organisationen für die Gruppe, Büroarbeit) habe ich komplett erledigen können (N=411, M=3.50, SD=1.22, Min=1, Max=5).	
	8. Der Tagesablauf konnte heute ohne Hektik durchgeführt werden (N=425, M=3.54, SD=1.07, Min=1, Max=5).	
	38. Die Kinder hatten heute einen großen Bewegungsdrang/waren unruhig (N=428, M=3.57, SD=1.11, Min=1, Max=5).	

Tabelle 42
Fortsetzung

Geringe Ausprägung (Werte von 1 bis 2.33)	Mittlere Ausprägung (Werte von 2.34 bis 3.66)	Hohe Ausprägung (Werte von 3.67 bis 5)
30. Das Klima im Team war heute sehr angespannt (N=428, M=2.04, SD=1.17, Min=1, Max=5).	57. Heute habe ich wieder festgestellt, warum ich meinen Beruf so gerne mache (N=428, M=3.58, SD=1.07, Min=1, Max=5).	14. Die Anzahl an Fachkräften in der Gruppe war angemessen für die anstehenden Aufgaben (N=428, M=3.96, SD=1.11, Min=1, Max=5).
2. Heute bestand ein hoher Zeitdruck (N=433, M=2.09, SD=0.91, Min=1, Max=5).	5. Ich konnte meine Ideen in meiner Arbeit verwirklichen (N=426, M=3.61, SD=0.93, Min=1, Max=5).	18. Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat heute gut geklappt (u. a. Tür- und Angelgespräche) (N=409, M=3.97, SD=0.85, Min=1, Max=5).
3. Bei der Arbeit wurde ich heute häufig unterbrochen oder gestört (N=431, M=2.19, SD=0.91, Min=1, Max=5).	58. Ich habe das Gefühl, etwas erreicht zu haben (N=426, M=3.62, SD=0.96, Min=1, Max=5).	47. Heute war genug Zeit und eine Möglichkeit für eine kurze (Zwischen-) Pause (zum Trinken, zur Toilette gehen, zum Verschnaufen) (N=430, M=3.97, SD=1.02, Min=1, Max=5).
44. Ich hätte heute lieber weniger gearbeitet , als ich musste (N=429, M=2.29, SD=1.36, Min=1, Max=5).	56. Heute war ich bei der Arbeit sehr motiviert (N=429, M=3.66, SD=0.87, Min=1, Max=5).	22. Ich konnte heute selbstständig arbeiten und mir meine Aufgaben gut aufteilen (N=427, M=4.00, SD=0.80, Min=1, Max=5).
7. Die Arbeit war psychisch sehr anstrengend (N=430, M=2.33, SD=1.17, Min=1, Max=5).	24. Ich konnte heute mein Wissen und Können zeigen (N=430, M=3.66, SD=0.80, Min=1, Max=5).	52. Heute hat die Absprache mit den anderen Gruppen/dem Rest des Einrichtungsteams (Großteam) gut geklappt (N=423, M=4.00, SD=0.85, Min=1, Max=5).
49. Heute habe ich mich durch das Verhalten eines Kindes/mehrerer Kinder sehr herausgefordert gefühlt (N=427, M=2.33, SD=1.18, Min=1, Max=5).	59. Das Verhältnis von Anforderungen und Belastung war heute ausgewogen (N=428, M=3.62, SD=0.93, Min=1, Max=5).	51. Heute herrschte eine angenehme Atmosphäre zwischen den Eltern und mir (N=408, M=4.04, SD=0.80, Min=1, Max=5).
		41. Wir hatten heute genug Material für die pädagogische Arbeit zur Verfügung (N=426, M=4.05, SD=0.78, Min=1, Max=5).
		36. Mit den heutigen Herausforderungen konnte ich gut umgehen (N=427, M=4.06, SD=0.86, Min=1, Max=5).
		29. Die Aufgabenkoordination im Team hat heute gut geklappt (N=425, M=4.10, SD=0.83, Min=1, Max=5).
		15. Ich konnte die vorgesehenen Pausen im vollen Umfang wahrnehmen (N=319, M=4.24, SD=1.16, Min=1, Max=5).
		13. Ich hatte das Gefühl, dass ich für die heutigen Anforderungen gut ausgebildet war (N=433, M=4.24, SD=0.80, Min=1, Max=5).

Anmerkungen. 1) Kategorienbildung (Spaltenbreite) anhand des Antwortformates. Für die Spaltenbreite von jeweils 1.33 wurden hierbei in drei gleich große Kategorien gebildet (→ Rechnung: $1 \text{ (triff überhaupt nicht zu) bis } 5 \text{ (triff völlig zu)} / 4 = 1.33$). N=Anzahl der ausgewerteten Fälle für diese Frage (querschnittliche Auswertung über alle Teilnehmenden und alle 10 Tage hinweg), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung (durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert), Min=kleinster genannter Wert, Max=größter genannter Wert.

Im Folgenden werden beispielhaft die Merkmale mit extremen Ausprägungen (extrem niedrige sowie extrem hohe Werte) vorgestellt. Anschließend wird auf Merkmale eingegangen, bei denen sich im Projektzeitraum (Vergleich von t_0 und t_1) deutliche Veränderungen ergeben haben; abschließend wird auf Merkmale hingewiesen, die weitgehend unverändert eingeschätzt wurden.

Extrem niedrige Werte bei der individuellen Einschätzung des Arbeits- und Belastungserlebens (1 bis 2.33) (t_0 und t_1)

Sowohl zum Zeitpunkt t_0 als auch zu t_1 gaben die Teilnehmenden für die Merkmale 28. Ich habe mich bei der Arbeit heute hilflos gefühlt, 11. Ich hatte das Gefühl, dass die Verantwortung heute zu groß für mich war und 43. Ich habe heute mehr gearbeitet als vorgesehen (Überstunden) die durchschnittlich geringste Merkmalsausprägung ($M=1.60-1.69$; $SD=0.87-1.28$)⁴⁴ an.

Extrem hohe Werte bei der individuellen Einschätzung des Arbeits- und Belastungserlebens (3.67 bis 5) (t_0 und t_1)

Zu beiden Messzeitpunkten berichteten die Teilnehmenden von einer ausgesprochen hohen durchschnittlichen Merkmalsausprägung hinsichtlich der Frage nach der Verfügbarkeit von genügend Material für die pädagogische Arbeit (Itemnummer 41; t_0 : $M=4.21$, $SD=0.86$; t_1 : $M=4.05$, $SD=0.78$). Zudem hatten die Teilnehmenden sehr häufig das Gefühl, für die Anforderungen des Tages gut ausgebildet zu sein (Itemnummer 13; t_0 : $M=4.22$, $SD=0.86$; t_1 : $M=4.24$, $SD=0.80$). Organisationale Merkmale, wie die vollumfängliche Wahrnehmung von Pausen (Itemnummer 15; t_0 : $M=4.33$, $SD=1.13$; t_1 : $M=4.24$, $SD=1.16$) oder eine gute Aufgabenkoordination im Team (Itemnummer 29; t_0 : $M=3.90$, $SD=0.95$; t_1 : $M=4.10$, $SD=0.83$) wurden ebenfalls recht häufig als zutreffend empfunden.

Veränderungen bei der individuellen Einschätzung des Arbeits- und Belastungserlebens (Vergleich t_0/t_1)

Die Gegenüberstellung der Merkmalsausprägungen im Prä-/Post-Vergleich zeigt, dass sich viele Merkmale des Arbeits- und Belastungserlebens in eine positive Richtung verändert haben.

Eine Veränderung zeigte sich insbesondere dahingehend, dass die Arbeit von den Kolleg*innen zum zweiten Messzeitpunkt höher wertgeschätzt wurde als zum ersten Messzeitpunkt (Itemnummer 21; t_0 : $M=3.29$, $SD=1.05$; t_1 : $M=3.72$, $SD=0.97$). Weiterhin konnten die Teilnehmenden zu t_1 häufiger in den Austausch mit ihren Kolleg*innen gehen (Itemnummer 32; t_0 : $M=3.55$, $SD=0.96$; t_1 : $M=3.83$, $SD=0.94$). Auch die wahrgenommene Unterstützung durch das Team war zum zweiten Messzeitpunkt höher als zu t_0 (Itemnummer 10; t_0 : $M=3.64$, $SD=0.94$; t_1 : $M=3.92$, $SD=0.87$).

Bestand zu t_0 nicht immer ausreichend Zeit für die Bildungsdokumentation (Itemnummer 35; t_0 : $M=2.17$, $SD=1.27$; t_1 : $M=2.79$, $SD=1.34$), so wurde dies zu t_1 positiver eingeschätzt.

Der subjektiv empfundene Zeitdruck sank von t_0 zu t_1 (t_0 : $M=2.47$, $SD=1.13$; t_1 : $M=2.09$, $SD=0.91$). Die Teilnehmenden hatten zu t_1 mehr Zeit, sich allen Kindern in der Gruppe in ausreichendem Maß zu widmen (Itemnummer 1; t_0 : $M=3.29$, $SD=1.04$; t_1 : $M=3.67$, $SD=0.94$), gleichzeitig bestand zu t_1 mehr Zeit für die Möglichkeit, eine kurze (Zwischen-) Pause (zum Trinken, zur Toilette gehen, zum Verschnaufen) zu machen (Itemnummer 47; t_0 : $M=3.60$, $SD=1.15$; t_1 : $M=3.97$, $SD=1.02$).

Auch die vorgesehenen Zeiten für Vor- und Nachbereitungen (mittelbare Arbeit) stieg zu t_1 an (Itemnummer 20; t_0 : $M=3.32$, $SD=1.37$; t_1 : $M=3.84$, $SD=1.11$), so hatten zu t_1 mehr

44 Antwortformat von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu

Fachkräfte den Eindruck, alles geschafft zu haben, was sie sich für den Tag vorgenommen hatten (Itemnummer 60; t_0 : $M=3.39$, $SD=1.18$; t_1 : $M=3.80$, $SD=0.90$). Zum zweiten Messzeitpunkt konnten die Teilnehmenden nach eigenen Angaben selbstständiger arbeiten und sich ihre Ausgaben häufiger gut aufteilen (Itemnummer 22; t_0 : $M=3.74$, $SD=1.02$; t_1 : $M=4.00$, $SD=0.80$).

Konstant bleibende Einschätzungen bei der individuellen Einschätzung des Arbeits- und Belastungserlebens (Vergleich t_0 , t_1)

Zu beiden Messzeitpunkten schätzten die Fachkräfte die Zusammenarbeit als gut ein (Itemnummer 18; t_0 : $M=3.81$, $SD=0.95$; t_1 : $M=3.97$, $SD=0.85$). Auch die Atmosphäre (Itemnummer 51; t_0 : $M=4.06$, $SD=0.84$; t_1 : $M=4.04$, $SD=0.80$) und die Kooperation mit den Eltern wurde gleichbleibend überwiegend als gut eingeschätzt.

Sowohl die räumlichen Gegebenheiten (Itemnummer 40; t_0 : $M=4.04$, $SD=0.91$; t_1 : $M=3.77$, $SD=0.99$) als auch die ausreichenden Materialien (Itemnummer 41; t_0 : $M=4.21$, $SD=0.86$; t_1 : $M=4.05$, $SD=0.78$) unterstützten die Fachkräfte nach eigener Einschätzung bei der Ausübung ihrer pädagogischen Arbeit.

Gleichbleibend gut wurden auch die Aufgabenkoordination im Team (Itemnummer 29; t_0 : $M=3.90$, $SD=0.95$; t_1 : $M=4.10$, $SD=0.83$) und die Bestätigung/Wertschätzung durch die Kinder (Itemnummer 4; t_0 : $M=3.75$, $SD=0.90$; t_1 : $M=3.86$, $SD=0.89$) zu beiden Messzeitpunkten eingeschätzt.

Teil 2. Einschätzung des Arbeits- und Belastungserlebens. Die Belastungskurve

Das Belastungserleben lag über alle zehn Tage des Protokoll-Ausfüllens hinweg überwiegend im mittleren Bereich (Abbildung 32), mit einem durchschnittlichen Belastungsniveauwert von 55.21 für den ersten Messzeitpunkt und einem durchschnittlichen Belastungsniveauwert von 43.47 (auf einer Skala von 0 bis 100) für den zweiten Messzeitpunkt. Somit ist die empfundene Belastung im Durchschnitt zum zweiten Messzeitpunkt um knapp 12 Punkte gesunken. Zu beachten ist, dass an allen Tagen eine große Spannweite auf der individuellen Ebene bestand, gleichzeitig ist zu erwähnen, dass keinerlei Ausreißer/Extremwerte identifiziert wurden.

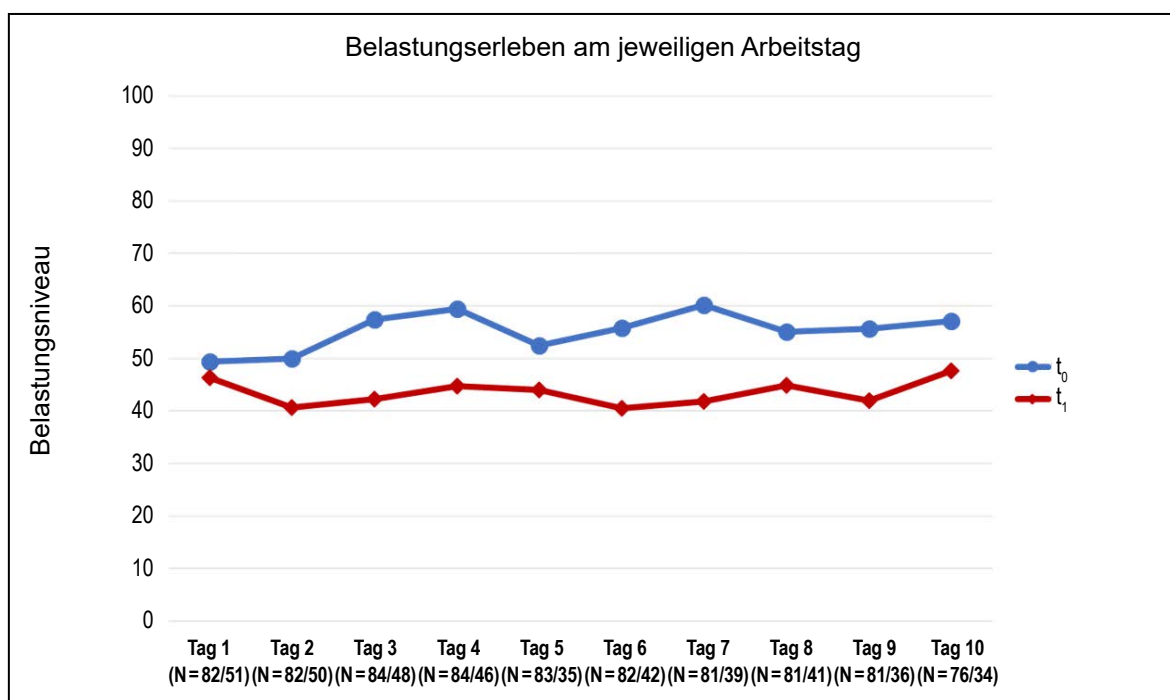


Abbildung 32. Ergebnisse der Belastungserlebniskurve zum Zeitpunkt t_0 und t_1

Teil 3. Einschätzung des Arbeits- und Belastungserlebens – Auswertung der offenen Fragen

Im Rahmen der Protokolle hatten die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit zu notieren, was ihnen am jeweiligen Tag besonders geholfen hat bzw. was für sie besonders belastend war. Zusätzlich konnten die pädagogischen Fachkräfte angeben, was sie sich zur Entlastung wünschen würden. Zum Zeitpunkt t_0 gingen insgesamt 1431 Nennungen aus $n=87$ Bögen in die Auswertung ein. Im Rahmen der Abschlusserhebung wurden aus $n=55$ Bögen 555 Nennungen dokumentiert. Die Auswertung erfolgte kategoriengeleitet nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018). Hierbei wurde stufenweise vorgegangen, indem zunächst deduktiv Hauptkategorien anhand der Fragen in den Protokollen, anschließend induktive Subkategorien anhand des Materials gebildet und abschließend deren Häufigkeiten bestimmt wurden. Über beide Zeitpunkte hinweg entfielen dabei 973 Nennungen ($t_0=703$; $t_1=270$) auf Aspekte, die den pädagogischen Fachkräften im Alltag geholfen haben, 660 Nennungen auf eher belastende Aspekte ($t_0=469$; $t_1=191$). 353 Nennungen thematisieren, was den pädagogischen Fachkräften zur Entlastung geholfen hätte ($t_0=259$; $t_1=94$). Im Folgenden (Tabelle 43 bis Tabelle 54) werden beispielhaft die Aspekte (jeweils die fünf bis sechs Kategorien) mit der höchsten Anzahl von Nennungen aufgeführt und mit Ankerbeispielen erläutert.

Tabelle 43

Was hat Ihnen am heutigen Tag bei der Arbeit besonders geholfen? (t_0)

	Anzahl der Nennungen	Häufigkeit
Unterstützung/Zusammenarbeit im Team	137	20 %
das Team/Kolleg*innen	67	10 %
Austausch/Kommunikation mit Kolleg*innen	58	8 %
Planung/Vorbereitung/Struktur	49	7 %
gutes Wetter/draußen sein	47	7 %
(gute) Absprachen	45	6 %
GESAMT	703	100 %

Anmerkungen. Nur die sechs Kategorien mit den häufigsten Nennungen dargestellt.

Als unterstützend wurden z. B. *die Unterstützung der Erzieher aus anderen Gruppen; die Absprache mit der Kollegin* und *die Planung der pädagogischen Arbeit für die ganze Woche* genannt. Als ebenso hilfreich wurden beispielsweise *die gute Arbeitsteilung mit den Kolleginnen* sowie *die Arbeitsaufteilung innerhalb der Gruppe, dadurch ruhiges Gruppenklima* und *schönes Wetter, Kinder im Garten; dadurch entspanntere Atmosphäre* berichtet.

Tabelle 44

Was war für Sie am heutigen Tag bei der Arbeit besonders belastend? (t_0)

	Anzahl der Nennungen	Häufigkeit
hoher Lautstärkepegel/Unruhe	58	13 %
zu viele Anforderungen gleichzeitig/zu viele Aufgaben	58	13 %
Personalmangel/Krankenstand	50	11 %
Kinder, die herausfordern	48	11 %
körperliches oder emotionales Unwohlsein	46	10 %
Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf	31	7 %
GESAMT	469	100 %

Anmerkungen. Nur die sechs Kategorien mit den häufigsten Nennungen dargestellt.

Belastend wurden von den pädagogischen Fachkräften Zeiten beschrieben, in denen *viele Dinge anstehen (z. B. neue Kinder, Bürokratie, Berichte etc.)*. Als schwierig wurde auch berichtet, *dass vieles auf einmal geschehen solle: Tisch richten, wickeln und viele Informationen parallel aufnehmen*. Als belastend wurde auch die hohe *Lautstärke (besonders beim Mittagessen)* oder *einzelne Kinder, die sich nicht an die Regeln halten*, bezeichnet. Zusätzlich wurde der *Personalmangel wegen diverser Krankheitsausfälle* genannt, wodurch *wenig Zeit für wichtige Interaktionen, die immer wieder abgebrochen werden mussten*, bliebe.

Tabelle 45

Was hätten Sie sich heute zur Entlastung gewünscht? (t₀)

	Anzahl der Nennungen	Häufigkeit
mehr Personal/Krankheitsvertretung	81	31 %
bessere/mehr Räumlichkeiten	19	7 %
mehr Pausen	16	6 %
Aufteilung in Kleingruppen	16	6 %
bessere Zeiteinteilung	15	6 %
GESAMT	259	100 %

Anmerkungen. Nur die fünf Kategorien mit den häufigsten Nennungen dargestellt.

Zur Entlastung wünschten sich die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Erhebungen, *sich mal hinsetzen zu können oder statt einer großen lieber drei kleine Pausen machen zu können*. Auch das Thema „Angebote“ wurde angesprochen und es wurde angemerkt, *es vielleicht geholfen [hätte], wenn die zwei Angebote nicht stattgefunden hätten. So wären zwei Fachkräfte mehr für alle Kinder da*. Grundsätzlich wäre nach Auskunft der Fachkräfte auch eine *Krankheitsvertretung* hilfreich, *da die pädagogischen Fachkräfte sonst zwar auch immer alles stemmen und irgendwie schaffen, aber immer auf Kosten der anwesenden Fachkräfte*. Grundsätzlich wünschten sich die Fachkräfte im offenen Teil der Befragung auch *mehr Räume zum Aufteilen der Gesamtgruppe*, unter anderem *einen größeren Gruppenraum, damit die Kinder sich beim kreativen Basteln und Rollenspiel mehr ausbreiten können*.

Tabelle 46

Was hat Ihnen am heutigen Tag bei der Arbeit besonders geholfen? (t₁)

	Anzahl der Nennungen	Häufigkeit
Unterstützung/Zusammenarbeit im Team	49	18 %
das Team/Kolleg*innen	41	15 %
Austausch/Kommunikation mit Kolleg*innen	28	10 %
(gute) Absprachen	20	7 %
Planung/Vorbereitung/Struktur	18	7 %
Interaktionen mit (einzelnen) Kindern	18	7 %
GESAMT	270	100 %

Anmerkungen. Nur die sechs Kategorien mit den häufigsten Nennungen dargestellt.

Zum zweiten Messzeitpunkt t₁ (Frühjahr 2020) bildete sich im Antwortverhalten der Fachkräfte die besondere Situation aufgrund der Corona-bedingten Maßnahmen ab. So hat nach eigener Auskunft die *gute Vorbereitung der Organisation für Hygienemaßnahmen* und die *tollen Kinder, die alle gerne wieder kamen* bei der Arbeit besonders geholfen. Darüber hinaus wurden der Austausch, die Unterstützung und Absprachen mit den Kolleg*innen und insgesamt *Gespräche und Lachen mit Kindern und Kollegen* benannt.

Tabelle 47

Was war für Sie am heutigen Tag bei der Arbeit besonders belastend? (t_j)

	Anzahl der Nennungen	Häufigkeit
hoher Lautstärkepegel/Unruhe	42	22 %
körperliches oder emotionales Unwohlsein	14	7 %
Konflikte unter Kindern	12	6 %
zu viele Anforderungen gleichzeitig/zu viele Aufgaben	11	6 %
Personalmangel/Krankenstand	10	5 %
Corona/Hygienemaßnahmen	10	5 %
GESAMT	191	100 %

Anmerkungen. Nur die sechs Kategorien mit den häufigsten Nennungen dargestellt.

Belastend waren für die pädagogischen Fachkräfte die *ganzen Maßnahmen (bzgl. Corona) und dadurch neue räumliche und strukturelle Rahmenbedingungen* sowie oft die *Unruhe der Kinder* in Verbindung mit *zu wenig Personal*. Als besonders belastend wurden dabei auch Konflikte unter den Kindern empfunden, vor allem, wenn es zu körperlicher Gewalt kommt (*sich gegenseitig angreifen*).

Tabelle 48

Was hätten Sie sich heute zur Entlastung gewünscht? (t_j)

	Anzahl der Nennungen	Häufigkeit
mehr Personal/Krankheitsvertretung	19	20 %
bessere/mehr Räumlichkeiten	10	11 %
Bessere Organisation	9	10 %
mehr Pausen	8	9 %
frühzeitige/bessere Absprachen	7	7 %
GESAMT	94	100 %

Anmerkungen. Nur die fünf Kategorien mit den häufigsten Nennungen dargestellt.

Zur Entlastung wünschten sich die pädagogischen Fachkräfte bessere Vertretungsregelungen im Krankheitsfall, z. B. eine *Vertretungskraft bei Krankheit* oder bessere Informationen, *wer sich für den nächsten Tag schon krankgemeldet hat*, damit entsprechend geplant werden kann. Ebenso wünschen sie sich *mehr Zeit für Kinder, um pädagogisch zu arbeiten und nicht nur als Betreuung zu fungieren*. Grundsätzlich wurden auch *klar formulierte Absprachen und deren Einhaltung* im Gesamtteam als entlastend benannt und entsprechend gewünscht.

7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Zur Erfassung des Arbeitserlebens, der Arbeitszufriedenheit und -belastung wurden im Projekt *InkluKiT* drei bereits vorhandene und nach den gängigen Testkriterien abgesicherte Instrumente eingesetzt. Das REBE-Instrument (Viernickel & Weßels, 2014) zielt auf die Selbsteinschätzung der Teammitglieder hinsichtlich allgemeiner Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz ab, das Hamburger Burnout-Inventar (Burisch, 2007) dient der Erkennung von individuellen Burnout-Risiken, wobei hier nur zwei von zehn Merkmalen eingesetzt wurden. Die im Rahmen der Arbeiten von Lorenzen (Lorenzen, 2015, 2021) entwickelten Ins-

trumente „Einschätzskala“ und „Protokolle“ erfassen alltagstypische Faktoren des Arbeits- und Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

Alle drei Verfahren erfassen unterschiedliche Facetten von unterstützenden und belastenden Einflussfaktoren und geben damit ein differenziertes Bild über die Arbeitssituation im pädagogischen Alltag sowie Hinweise auf unterstützende oder belastende Faktoren. Als zentrale Ergebnisse der Prä-/Post-Analysen im Hinblick auf Arbeitsleben, -zufriedenheit und -belastungen in den teilnehmenden Kita-Teams im Projekt *InkluKiT* kann an dieser Stelle festgehalten werden:

- Im *InkluKiT*-Projekt wurde die gegenseitige Anerkennung sowie die Zusammenarbeit im Team vergleichsweise häufiger als Ressource wahrgenommen als in einer Vergleichsstudie (STEGE; Viernickel et al., 2017b).
- Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte wurden dagegen etwas seltener als Ressource bezeichnet.
- Die allgemeine Arbeitssituation wurde vergleichsweise seltener als Belastung eingeschätzt.
- Zu beiden Zeitpunkten (t_0 und t_1) wurden im *InkluKiT*-Projekt deutlich häufiger Ressourcen hinsichtlich der Einschätzung der aktuellen Arbeitssituation genannt als im STEGE-Projekt. Entsprechend gering war vergleichsweise die genannte Anzahl der Belastungen.
- Die Anzahl an Ressourcen stieg zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 in den teilnehmenden Kita-Teams im Projekt *InkluKiT* noch einmal an.
- Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte, fachliche und persönliche Anforderungen sowie die allgemeine Arbeitssituation wurden zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 signifikant seltener als Belastung wahrgenommen.
- Das allgemeine Stress- und Belastungserleben hatte zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 eine signifikant geringere Ausprägung.
- Arbeitsrhythmus und -dichte wurden zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 signifikant häufiger als Ressource wahrgenommen.
- Die gegenseitige Anerkennung wurde zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 signifikant häufiger als Ressource wahrgenommen.
- Die fachlichen und persönlichen Anforderungen wurden zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 signifikant häufiger als Ressource wahrgenommen.
- Auch die finanziellen und räumlichen Ressourcen, die Zusammenarbeit im Team sowie die Arbeitssituation allgemein wurden zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 signifikant häufiger als Ressource wahrgenommen.
- Das allgemeine Ressourcenerleben war zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 signifikant höher.
- Bei dem Merkmal Emotionale Erschöpfung (vgl. HBI; Burisch, 2007) zeigte sich ein leichter Rückgang zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 , allerdings lagen die Werte immer noch im mittleren bis oberen Bereich.
- Bei dem Merkmal der Leistungsunzufriedenheit (vgl. HBI; Burisch, 2007) zeigte sich ebenfalls ein leichter Rückgang zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 .
- Im Prä-/Post-Vergleich zeigt sich, dass sich viele Merkmale des Arbeits- und Belastungserlebens, erfasst mittels einer Kombination von Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und täglicher Strukturdaten (Lorenzen, 2021), positiv verändert haben, u. a. die Wertschätzung durch Kolleg*innen, der Austausch sowie die Unterstützung durch das Team.
- Mehr Zeit im Prä-/Post-Vergleich bestand auch für die Bildungsdokumentation, gleichzeitig hatten die Fachkräfte nach ihrer Einschätzung aber auch mehr Zeit, sich den Kindern zuzuwenden.

- Der subjektiv empfundene Zeitdruck sank von t_0 zu t_1 ; die vorgesehene Zeit für Vor- und Nachbereitungen (mittelbare Arbeit) stieg dagegen an.
- Das durchschnittliche Belastungsniveau (10-Tages-Protokoll) zeigte zum Zeitpunkt t_1 ein geringeres Niveau als zu t_0 .
- Als Begründung für die insgesamt höhere Ressourcenwahrnehmung bzw. das geringere Belastungserleben zum Ende des Projekts *IncluKiT* wurden von den Fachkräften insbesondere Teamfaktoren (Unterstützung/Zusammenarbeit im Team) sowie organisationale Faktoren (Planung/Vorbereitung; gute Absprachen) genannt (offenes Antwortformat).
- Gründe für die nach wie vor empfundenen Belastungen im Arbeitsalltag waren vor allem personelle Engpässe (Krankenstand) und besondere Herausforderungen des Alltags (z. B. Unwohlsein, Konflikte, herausforderndes Verhalten).

In der Gesamtschau sind die zahlreichen Hinweise auf eine Verbesserung der Arbeitssituation in den teilnehmenden Einrichtungen in dieser Deutlichkeit überraschend. Auch wenn nach wie vor Stressoren wie personelle Engpässe und emotionale Erschöpfung beachtet werden und verringert werden sollten, werden in den teilnehmenden Einrichtungen insgesamt (wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung) die Ressourcen deutlicher wahrgenommen. Das Belastungserleben der Fachkräfte hat im Rahmen der Projektlaufzeit abgenommen. Bei der Einordnung dieser Befunde ist darauf hinzuweisen, dass sich die *IncluKiT*-Fortbildungen nicht explizit auf die Organisation und Bewältigung des Arbeitsalltags bezogen, sondern immer die Perspektive(n) der Kinder im Fokus stand. Möglicherweise hat die vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit Vielfalt und Inklusion sowie die projektbegleitende, intensive Beobachtung und Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns dazu geführt, dass der Alltag auf eine andere Art und Weise bewertet wurde. Nicht die Anforderungen, Herausforderungen und die Fülle von Aufgaben sind weniger geworden, sondern das Gefühl, diese Aufgaben nicht zufriedenstellend bewältigen zu können, hat abgenommen. Dies würde auch erklären, warum die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung abgenommen hat.

Mit der Herausarbeitung der besonderen Bedeutung, die die Gestaltung von Beziehung und Interaktion mit einzelnen Kindern und der Gruppe(n) in inklusiv ausgerichteten Einrichtungen hat und das Entdecken vielfältiger Möglichkeiten der Partizipation wurden möglicherweise mehr alltägliche Aufgaben *mit* den Kindern zusammen durchgeführt und nicht *für* sie. So wäre zu erklären, dass die Fachkräfte zum Ende der Projektlaufzeit nach eigener Einschätzung mehr Zeit hatten, um sich den Kindern zu widmen.

Die größte Ressource – und darauf weisen zahlreiche Teilbefunde dieser Analysen zum Arbeitserleben hin – ist der unterstützende, wertschätzende Austausch im Team und die gegenseitige Anerkennung. Die Stärkung der Teams – trotz aller Schwierigkeiten durch Krankheiten, Fluktuation und unbesetzte Stellen – ist damit als wesentlicher Nutzen der In-house-Fortbildungen für die beteiligten Teams und die mehrmonatige Prozessbegleitung zu bewerten.

IV

Vertiefende Analysen

1 Regressionsanalysen – Einflussfaktoren auf Einstellungen (EInk)

*Sarah A. Söhnen & Dörte Weltzien*⁴⁵

1.1 Hintergrund und Zielsetzung

Das speziell für das Projekt *IncluKiT* entwickelte Instrument zur Messung von Inklusionsbezogenen Einstellungen (EInk) wurde im Rahmen der Ersterhebung umfangreichen statistischen Testverfahren unterzogen und als angemessenes Instrument zur Messung von „Pädagogischen Kernüberzeugungen zur Inklusion“ (Skala 1) sowie „Subjektiven Wirksamkeitserwartungen zur Umsetzung von Inklusion“ (Skala 2) bewertet (vgl. hierzu Kapitel III.3; Weltzien & Söhnen, 2019a).

Im Folgenden werden Sonderauswertungen der umfangreichen quantitativen Datensätze zum Messzeitpunkt t_0 vorgestellt, die darauf abzielen, mögliche Zusammenhänge sowie Prädiktoren aufzudecken, mit deren Hilfe Einstellungen zu Inklusion vorhergesagt werden können. Speziell werden dabei individuelle Erfahrungen und teambezogene Faktoren betrachtet. In den folgenden Kapiteln wird der Frage nachgegangen, ob sich Zusammenhänge zwischen Einstellungen zu Inklusion, praktischen Handlungserfahrungen und der Entwicklung allgemeiner pädagogischer Kompetenzen empirisch nachweisen lassen (Kapitel IV.1.3.2.2). Daran anschließend wird geprüft, ob sich Einstellungen zur Inklusion anhand verschiedener Prädiktoren vorhersagen lassen (für t_0 siehe Kapitel IV.1.3.2.3; für t_1 siehe Kapitel IV.1.3.2.4).

Im Einzelnen werden folgende Untersuchungsfragen bearbeitet:

- 1) Welche Zusammenhänge zwischen dem inklusionsbezogenen pädagogischen Handeln und den Einstellungen zur Inklusion lassen sich feststellen?
- 2) Steht die Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung in Zusammenhang mit den Einstellungen zur Inklusion?
- 3) Wie verhalten sich die Selbsteinschätzung zu den inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen mit den Einstellungen zu Inklusion?
- 4) Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Arbeitsbedingungen (hier: Arbeitsrhythmus/-dichte) und den Einstellungen zu Inklusion?

1.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

Die Hinweise zur Entwicklung und Validierung des Fragebogens zur Messung von Inklusionsbezogenen Einstellungen (EInk) finden sich im Kapitel III.3.2. Dort wird der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte näher beschrieben.

1.3 Anwendung im Projekt

Die Anwendung des Fragebogens zur Messung von inklusionsbezogenen Einstellungen (EInk) wird im Kapitel III.3.3 im Rahmen der Vorstellung des Fragebogens für pädagogische Fachkräfte näher beschrieben.

45 Teile dieses Kapitels sind eine gekürzte Fassung des Artikels von Weltzien & Söhnen (2020).

1.3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bestand zum Zeitpunkt t_0 aus 182 und zum Zeitpunkt t_1 aus 156 pädagogischen Fachkräften (vgl. auch Kapitel III.3.3.2) aus zwölf Kindertageseinrichtungen (Vollerhebung an sechs Kitas aus Baden-Württemberg, sechs Kitas aus Nordrhein-Westfalen), die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte für das Projekt *InkluKiT* ausgewählt wurden.

In welcher Form Inklusion konzeptionell festgeschrieben war und den pädagogischen Alltag prägte, war im Vergleich der Einrichtungen sehr unterschiedlich. Heterogen waren auch die Teamzusammensetzung und die Öffnung und Vernetzung der Einrichtungen im Sozialraum. Hinsichtlich des sozio-ökonomischen Umfelds und potenzieller Problemlagen zeigte sich ebenfalls eine große Vielfalt mit einer sozioökonomisch recht breiten Streuung, unterschiedlich geprägten Nahräumen (ländlich vs. innerstädtisch mit gehobenem Wohnstandard vs. städtisch mit besonderem Problemdruck vs. hohem Migrationsanteil von über 90%). So gelang es mit der Stichprobe, die Bandbreite an Strukturbedingungen, unter denen Einrichtungen inklusive Konzepte entwickeln und umsetzen, annähernd gut abzubilden.

1.3.2 Ergebnisse

1.3.2.1 Kurzvorstellung des Befragungsinstruments „EInk – Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion“

Die Skala zur Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (EInk) wurde in einer Pilotphase einerseits theoriegeleitet, andererseits aufgrund vorab durchgeführter Expert*innengespräche mit Wissenschaftler*innen und Fachpraktiker*innen über mögliche „typische“ Einstellungen, Erwartungen, Befürchtungen, aber auch das Kompetenz- und Belastungserleben zum Thema Inklusion entwickelt. Es entstand ein Fragebogen mit 20 Items, davon neun negativ gepolt, und einem fünfstufigen Antwortformat mit 0 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu* (4). Die explorativen Faktorenanalysen auf der Grundlage t_0 ($N=182$) wiesen darauf hin, dass eine zweifaktorielle Struktur für insgesamt 15 Items das überlegene Modell darstellt. Damit kann von zwei Faktoren (1) „Pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion“ und (2) „Subjektive Wirksamkeitserwartung zur Umsetzung von Inklusion“ ausgegangen werden (vgl. ausführlich hierzu Weltzien & Söhnen, 2019b). Für die erste Skala liegt Cronbachs α mit .79 im *akzeptablen/nahezu guten Bereich*. Die Skala scheint in sich recht homogen zu sein. Die zweite Skala ist mit Cronbachs $\alpha=.83$ ebenfalls als *gut* zu bewerten, auch diese Skala scheint homogen zu sein (Blanz, 2015), vgl. Tabelle 49.

Tabelle 49

Interne Konsistenzen der Inklusions-Einstellungsskala zu Zeitpunkt t_0

(Sub-)Skala	Beispielitem	Cronbachs Alpha
Skala 1: Pädagogische Kernüberzeugung („core perspectives“)	Itemanzahl: 6 Inklusion ist mir ein ganz persönliches Anliegen.	0.79
Skala 2: Subjektive Wirksamkeitserwartung zur Umsetzung von Inklusion („expected outcomes“)	Itemanzahl: 9 Ich kann mehreren Kindern, unabhängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.	0.83

Anmerkungen. Da unter Verwendung der Originaldaten mit $N=172-176$ (4.50%–6.50%) der Fälle aufgrund zu vieler fehlender Werte (über 25% *innerhalb* der Subskalen) aus der Analyse ausgeschlossen wurden und das einfache Ignorieren fehlender Werte mittels listenweisem Fallausschluss (wie es SPSS standardmäßig vornimmt) theoretisch zu Ergebnisverzerrungen führen könnte, wurde die Reliabilitätsanalyse mit einem mittels *EM-Algorithmus* importierten Datensatz durchgeführt ($N=182$).

1.3.2.2 Ergebnisse der Korrelationsanalysen – Zeitpunkt t_0

Im Folgenden werden Korrelationsanalysen aus der Erstbefragung zum Zeitpunkt t_0 vorgestellt. Damit sollte geprüft werden, ob sich statistisch signifikante Zusammenhänge zeigen zwischen den Einstellungen zur Inklusion (EInk-Skalen) und

- dem inklusionsbezogenem Handeln (Fragestellung: Wie gehen Sie derzeit mit dem Thema Inklusion konkret um?; Subskalen: Pädagogische Arbeit mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Kooperation, Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation),
- der Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung (Fragestellung: Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Umsetzung von Inklusion in Ihrer Einrichtung?),
- der Selbsteinschätzung zu inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen (Fragestellung: Wie kompetent fühlen Sie sich persönlich im Hinblick auf inklusives Arbeiten?) sowie
- den Arbeitsbedingungen (Arbeitsrhythmus/-dichte).

Zuvor wurde geprüft, ob die statistischen Voraussetzungen für die Anwendung der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson gegeben sind (Nachtigall & Wirtz, 2013). Die gemessenen Daten können aufgrund des 5-stufigen Antwortformats als intervallskaliert angenommen werden (Westermann, 1985); die Stichprobe ist mit $N > 30$ relativ groß, so findet der zentrale Grenzwertsatz Anwendung und die Prüfung der Normalverteilung ist hinfällig (Bortz & Schuster, 2010; Kähler, 2004; Tavakoli, 2013). Die Variablen wiesen nach visueller Inspektion der Einfachdiagramme mit LOESS-Glättung in etwa lineare Zusammenhänge auf (Knafl et al., 2017) – war dies im Einzelfall nicht gegeben, wird im entsprechenden Abschnitt explizit darauf hingewiesen und es wurde ein Korrelationskoeffizient berechnet, anhand dessen auch nicht lineare Zusammenhänge sinnvoll interpretiert werden können.

Zusammenhänge zwischen dem inklusionsbezogenen Handeln (4 Handlungsfelder, Selbsteinschätzung) und Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 1)

In der Erstbefragung wurden die Fachkräfte nach verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern im Hinblick auf Vielfalt/Inklusion befragt (5-stufige Skala, 0 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu). In folgender Tabelle 50 werden die pädagogischen Handlungsfelder mit je einem Beispielitem, den Mittelwerten und internen Konsistenzen dargestellt.

Tabelle 50

Deskriptive Statistiken und interne Konsistenzen des Frageblocks zum inklusionsbezogenen Handeln

Skalename	Itemanzahl	M	SD von M	Interne Konsistenzen (α)
Skala 1 Pädagogische Arbeit mit Kindern	6	2.70 (N = 180)	0.81	0.89
Beispielitem: Ich gestalte mit Kindern alltagsintegrierte Angebote unter Berücksichtigung von Vielfalt und Inklusion.				
Skala 2 Zusammenarbeit mit Eltern	9	2.46 (N = 175)	0.76	0.83
Beispielitem: Sofern ich Entwicklungsgespräche mit Eltern führe, sind diese ressourcenorientiert ausgerichtet.				
Skala 3 Vernetzung und Kooperation	6	1.55 (N = 180)	0.92	0.85
Beispielitem: Ich habe einen guten Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum.				
Skala 4 Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation	10	2.45 (N = 180)	0.79	0.90
Beispielitem: Ich reflektiere systematisch meine Haltung zu Inklusion in Bezug auf meine biografischen Erfahrungen.				
Gesamtskala ^{EM}	31	2.33 (N = 182)	0.66	0.94

Anmerkungen. M = Mittelwert. SD von M = Standardabweichung des Mittelwertes.

Die Reliabilitäten der Subskalen für den Frageblock *inklusionsbezogenes Handeln* (4 Handlungsfelder) sowie der *Gesamtskala* sind als *gut* bis *exzellent* zu bewerten (Blanz, 2015). Mithilfe verschiedener Korrelationsanalysen wurde die Stärke der jeweiligen Zusammenhänge geprüft. Da die Testvoraussetzungen der Produkt-Moment-Korrelation erfüllt waren, wurde jener Koeffizient berechnet.

Die Ergebnisse zeigt Tabelle 51. Insbesondere die *pädagogischen Kernüberzeugungen* (EInk-Skala 1) korrelieren moderat bis annähernd stark signifikant positiv mit den einzelnen Handlungsfeldern sowie mit der Gesamtskala bezüglich des inklusionsbezogenen Handelns. Je höher die Merkmalsausprägung auf der Dimension der pädagogischen Kernüberzeugungen war, desto höher war auch die Merkmalsausprägung der *pädagogischen Handlungsfelder* ‚Pädagogisches Arbeiten mit Kindern‘, ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘, ‚Vernetzung und Kooperation‘, ‚Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation‘ sowie über all diese Bereiche hinweg.

Die *subjektive Wirksamkeitserwartung* (EInk-Skala 2) scheint zumindest mit drei der vier genannten Handlungsfelder in schwachem bis annähernd moderatem, signifikant positivem Zusammenhang zu stehen.

Tabelle 51

Korrelationen zwischen der EInk-Skala und inklusionsbezogenem Handeln (4 Handlungsfelder)

	Skala 1 Pädagogische Arbeit mit Kindern	Skala 2 Zusammenarbeit mit Eltern	Skala 3 Vernetzung und Kooperation	Skala 4 Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation	Gesamtskala: Handlungsfelder im Umgang mit Inklusion
pädagogische Kernüberzeugun- gen (EInk-Skala 1)	$r = .31^{**}$ ($N = 178$)	$r = .34^{**}$ ($N = 173$)	$r = .33^{**}$ ($N = 178$)	$r = .48^{**}$ ($N = 178$)	$r = .45^{**}$ ($N = 176$)
subjektive Wirk- samkeitserwartung (EInk-Skala 2)	$r = .27^{**}$ ($N = 178$)	$r = .14$ ($N = 173$)	$r = .18^*$ ($N = 178$)	$r = .29^{**}$ ($N = 178$)	$r = .26^{**}$ ($N = 176$)

Anmerkungen. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.⁴⁶

Zusammenhänge zwischen der Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung und Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 2)

Eine weitere Analyse bezog sich auf die Frage, ob die Bewertung (bzw. Zufriedenheit) der inklusiven Arbeit in der Einrichtung in Zusammenhang mit den pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1) sowie der subjektiven Wirksamkeitserwartung (Eink-Skala 2) steht. Die Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung wurde mit einem Einzelitem gemessen, Wortlaut: *Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Umsetzung von Inklusion in Ihrer Einrichtung?* ($M = 6.66$, $SD = 1.74$; $N = 180$). Die Beantwortung der Fragen erfolgte auf einer 10-stufigen Ratingskala (von 1 bis 10) mit numerischen Markern und verbalen Markern an den Extremen/Enden (aufsteigend). Die Ergebnisse beruhen auch hier auf der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die Testvoraussetzungen waren vollständig erfüllt (vgl. Tabelle 52).

46 Auf eine ausführliche Darstellung der Determinationskoeffizienten (r^2) wird an dieser Stelle aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet, die Ergebnisse sind aus der zusammenfassenden Grafik (Abbildung 33, Prädiktoren des Regressionsmodells t_0 .) ersichtlich.

Tabelle 52

Korrelationen zwischen den beiden EInk-Skalen und der Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung

	Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung
EInk-Skala 1 (pädagogische Kernüberzeugungen)	$r=0.24^{***}$
EInk-Skala 2 (subjektive Wirksamkeitserwartung)	$r=0.38^{***}$

Anmerkungen. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.001 (2-seitig) signifikant. $N=178$.

Es besteht ein signifikant positiver, kleiner Zusammenhang zwischen der *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der jeweiligen Einrichtung* und den *pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1; $r=0.24$, $p=.001$, $N=178$)* sowie ein signifikant positiver, moderater Zusammenhang zwischen der *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der jeweiligen Einrichtung* und der *subjektiven Wirksamkeitserwartung (EInk-Skala 2; $r=.38$, $p<.001$, $N=178$)*.

Prozentual ausgedrückt lassen sich knapp 6% (r^2) der Varianz für die erste EInk-Skala und *Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung* durch gemeinsame Anteile determinieren, für die zweite EInk-Skala und die *Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung* beträgt der gemeinsame Varianzanteil knapp 14% (r^2).

Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen und der Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 3)

Zur Beantwortung der Frage, wie sich die Selbsteinschätzung der inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen zu den Einstellungen zu Inklusion (EInK-Skala 1 bzw. EinK-Skala 2) verhält, wurden ebenfalls Korrelationsanalysen durchgeführt.

Die Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen wurde mit einem Einzelitem gemessen, Wortlaut: *Wie kompetent fühlen Sie sich persönlich im Hinblick auf inklusives Arbeiten?* ($M=6.65$, $SD=1.75$; $N=178$). Die Beantwortung der Fragen erfolgte auch hier auf einer 10-stufigen Ratingskala (von 1 bis 10) mit numerischen Markern und verbalen Markern an den Extremen/Enden (aufsteigend). Die Ergebnisse beruhen auch hier auf der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die Testvoraussetzungen waren vollständig erfüllt (vgl. Tabelle 53).

Tabelle 53

Korrelationen zwischen den beiden EInk-Skalen und der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen

	Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen
EInk-Skala 1 (pädagogische Kernüberzeugungen)	$r=0.51^{***}$
EInk-Skala 2 (subjektive Wirksamkeitserwartung)	$r=0.38^{***}$

Anmerkungen. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p < 0.001$ (2-seitig) signifikant. $N=176$.

Es besteht ein großer, signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *subjektiven Kompetenzermpfinden im Hinblick auf inklusives Arbeiten* und den *pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1; $r=.51$, $p<.001$, $N=176$)* sowie ein moderater, signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *subjektiven Kompetenzermpfinden im Hinblick auf inklusives Arbeiten* und der *subjektiven Wirksamkeitserwartung (EInk-Skala 2; $r=.38$, $p<.001$, $N=176$)*.

Prozentual ausgedrückt lassen sich knapp 26% (r^2) der Varianz für die erste EInk-Skala und *das subjektive Kompetenzermpfindens im Hinblick auf inklusives Arbeiten* durch gemeinsame Anteile determinieren, für die zweite EInk-Skala und die *des subjektiven Kompetenzermpfindens in Hinblick auf inklusives Arbeiten* beträgt der gemeinsame Varianzanteil knapp 14% (r^2).

Zusammenhänge der Arbeitsbedingungen und Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 4)

Eine etwas andere Ausrichtung hatte die Itembatterie zu den Arbeitsbedingungen in der Einrichtung. Hierzu wurde der REBE-Fragebogen (Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag; Viernickel & Weßels, 2014) eingesetzt, ein Instrument, mit dem in sechs Teilbereichen des Arbeitsumfelds und der Arbeitsbedingungen der Umfang und die Stärke möglicher Belastungen und Ressourcen im Kita-Alltag mit jeweils sechs Fragen erfasst werden können. Die Belastungen und Ressourcen werden auf einer 7-stufigen bipolaren Skala (*Belastungen* sehr stark (-3) – stark (-2) – mäßig (-1) – neutral (0) – mäßig (1) – stark (2) – sehr stark (3) *Ressourcen*) eingeschätzt. Für die Auswertung wurden vorbereitend zwei Variablen gebildet, eine für als Belastung empfundene Merkmale und eine für als Ressourcen empfundene Merkmale. Der Fokus liegt hierbei auf den Ressourcen, d. h. die vorliegenden Analysen wurden ausschließlich für die ressourcenorientierten Variablen berechnet.

Da es auf Fallebene im Zuge der Skalenbildung zu viele fehlende Werte gab (13 %), wurden die Variablen der Skala über den *Expectation-Maximization-Algorithmus* (EM-Algorithmus; Dempster et al., 1977) imputiert, die folgenden Ergebnisse beruhen daher auf einem vollständigen Datensatz mit $N=182$ Fällen.

Im Rahmen der Sonderauswertung wurden alle REBE-Skalen ausgewertet und mit der Einstellungsskala korreliert. Statistisch signifikante Zusammenhänge mit einem nennenswert hohen Effekt zeigten sich dabei primär für eine Skala, nämlich *den Arbeitsrhythmus und die Arbeitsdichte*. Cronbachs Alpha der Skala war mit $\alpha=.59$ als *fragwürdig* zu interpretieren (Cohen, 1988), daher wurden die Korrelationen mit der EInk-Skala auf Einzelitemebene berechnet.

Es wurden sowohl parametrische als auch nicht-parametrische Korrelationen berechnet, da die Testvoraussetzungen einer Produkt-Moment-Korrelation nicht vollständig vorlagen, berichtet werden die Ergebnisse für den Koeffizienten *Spearman's Roh*. Im Folgenden wird die REBE-Skala *Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte* sowie die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen dargestellt (Tabelle 54).

Tabelle 54

Korrelationen zwischen der EInk-Skala und den Arbeitsbedingungen

Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte (REBE) ⁴⁷	Pädagogische Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1)	Subjektive Wirksamkeitserwartung (EInk-Skala 2)	M (SD)
Wir haben ausreichend Zeit für die Kinder.	$r=.09$	$r=.32^{**}$	0.92 (0.97)
Wir haben ausreichend Zeit für Vor- und Nachbereitungen.	$r=.07$	$r=.21^{**}$	0.81 (1.04)
Es besteht immer wieder Zeit für kleine Erholungspausen (z. B. Essen, Trinken).	$r=.05$	$r=.13$	1.04 (0.99)
Ich mache häufig Überstunden.	$r=.07$	$r=.16^*$	0.83 (1.09)
Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.	$r=.05$	$r=.18^*$	0.42 (0.82)
12. Bei meiner Arbeit gibt es viele Anforderungen gleichzeitig.	$r=.19^*$	$r=.24^{**}$	0.33 (0.70)
Gesamtskala Arbeitsrhythmus/-dichte	$r=.14$	$r=.36^{**}$	3.31(2.87)

Anmerkungen. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant. $N=182$

47 Item Nr. 9 wurde herausgenommen, weil es sich im Rahmen der Item-Skalenanalysen als unpassend erwiesen hat.

Im Zusammenhang mit der ersten EInk-Skala *pädagogische Kernüberzeugungen* wurde lediglich eine geringe, signifikant positive Korrelation auf Einzelitemebene (für Item Nummer 12: *Bei meiner Arbeit gibt es viele Anforderungen gleichzeitig.*) gefunden. Wurde dieses Item als Ressource/Kraftquelle gewertet, so waren auch die *pädagogischen Kernüberzeugungen* eher höher ($r = .19, p = .01$). Mit der zweiten EInk-Skala *subjektive Wirksamkeitserwartung* korrelierten alle Einzelitems der REBE-Skala *Arbeitsrhythmus und -dichte* signifikant positiv. Die gesamte Subskala *Arbeitsrhythmus und -dichte* korrelierte moderat, signifikant positiv mit der *subjektiven Wirksamkeitserwartung* (EInk-Skala 2; $r = .36, p < .000$).

1.3.2.3 Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen – Zeitpunkt t_0

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, inwieweit sich die Ausprägung in den pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-1) und der subjektiven Wirksamkeitserwartungen (EInk-2) durch die in den Korrelationsanalysen untersuchten zentralen Aspekte vorhersagen lassen. Da bisher keine Studien dazu vorlagen, welche Prädiktoren einen Einfluss haben könnten, erfolgte die Auswahl der Prädiktoren primär auf Basis statistischer Kennwerte (gleichwohl unter Berücksichtigung besonders relevanter Variablen).

Auf Basis der Zusammenhangsanalysen wurde für alle signifikanten Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) der Determinationskoeffizient (r^2) ermittelt. Analysen mit einem r^2 -Wert über .13, also einem gemeinsamen Varianzanteil von über 13 % (nach Cohen, 1988; bzw. nachzulesen in Bühner & Ziegler, 2009) wurden in das Regressionsmodell t_0 aufgenommen (bis auf eine Ausnahme, welche als substanziell theoretisch relevante Prädiktoren eingeschätzt wurden; Bühner & Ziegler, 2009; Field, 2014).⁴⁸

Regressionsmodell 1 mit zwei Prädiktoren zum Zeitpunkt t_0 , erstens die *Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder* ($r^2 = .20$), zweitens das *subjektive Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* ($r^2 = .26$) zur Vorhersage der *pädagogischen Kernüberzeugungen* (EInk-Skala 1).

Regressionsmodell 2 mit drei Prädiktoren zum Zeitpunkt t_0 , erstens die *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung* ($r^2 = .14$), zweitens das *subjektive Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* ($r^2 = .14$) und drittens die *Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte* aus dem REBE-Instrument ($r^2 = .13$) zur Vorhersage der *subjektiven Wirksamkeitserwartung* (EInk-Skala 2).

Folgende Abbildung 33 stellt eine Zusammenfassung der Prädiktoren dar, die in das Regressionsmodell aufgenommen wurden.

48 Eine Ausnahme, welche als besonders wichtig für die Evaluation des Projektes erachtet wurden: REBE Ressourcen-Skala 2 ‚Arbeitsrhythmus und -dichte‘.

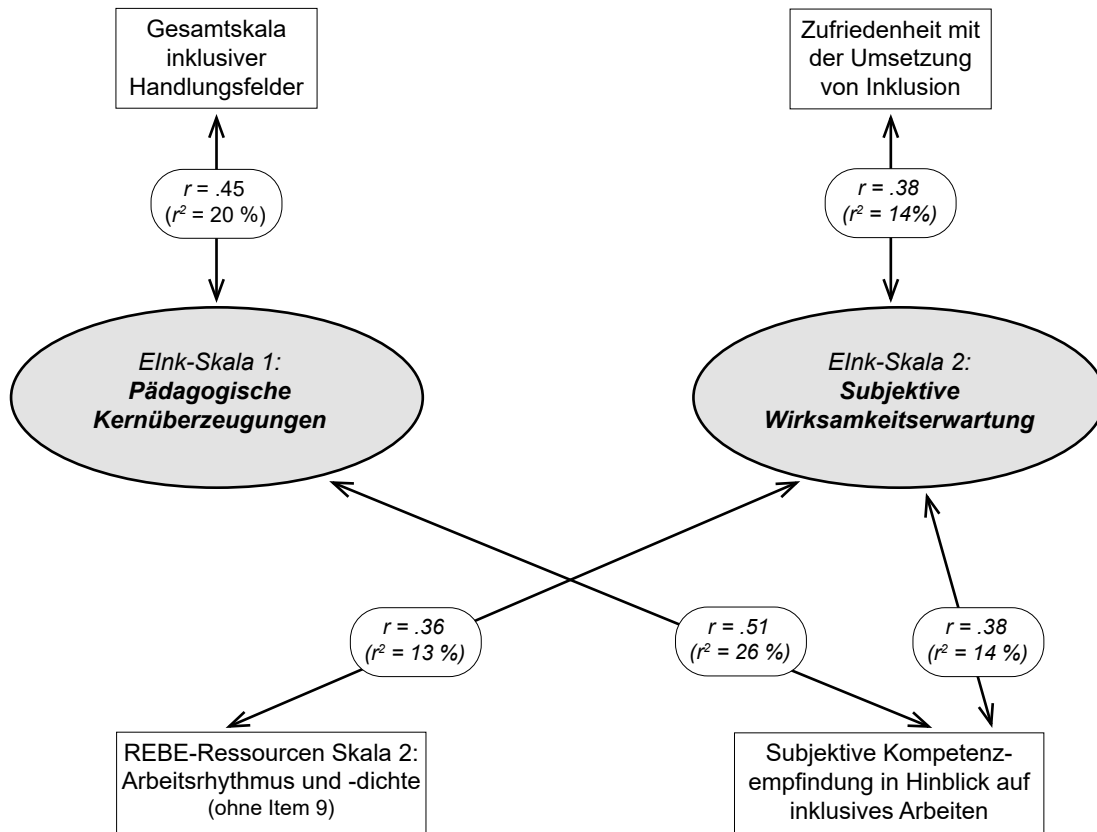


Abbildung 33. Prädiktoren des Regressionsmodells t_0 ⁴⁹

Die Regressionsanalysen kamen zu folgenden Ergebnissen: Das Modell 1 ($N=170$)⁵⁰ hat mit einem $r^2=.30$ (korrigiertes $r^2=.30$) eine hohe Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung (Cohen, 1988).⁵¹ Die Prädiktoren *Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder* und *subjektive Kompetenzermpfindung hinsichtlich inklusiven Arbeitens* sagen statistisch signifikant das Kriterium *Eink-Skala 1: Pädagogische Kernüberzeugungen* voraus, $F(2, 167)=36.39$, $p<.001$. Demnach kann fast ein Drittel der Varianz im Kriterium *Pädagogische Kernüberzeugungen* durch die extrahierten Prädiktoren erklärt werden.

Das Modell 2 ($N=176$)⁵² hat mit einem $r^2=.25$ ebenfalls eine hohe Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung (Cohen, 1988). Die Prädiktoren *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung*, *subjektives Kompetenzermpfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* und *REBE Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte* sagen statistisch signifikant das Kriterium *Eink-Skala 2: Subjektive Wirksamkeitserwartung* voraus, $F(3, 172)=19.01$, $p<.001$. Demnach kann ein Viertel der Varianz im Kriterium *Subjektive Wirksamkeitserwartung* durch die extrahierten Prädiktoren erklärt werden.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 55 dargestellt, dabei werden die jeweiligen Regressionsgewichte b (SE) sowie β und die Signifikanz p berichtet.

49 r = Korrelationskoeffizienten. r^2 = Determinationskoeffizienten (dieser Wert gibt an, in welchem Ausmaß die Varianz der einen Variable durch die Varianz der anderen Variable bestimmt wird).

50 Fehlende Werte im Modell: 7%. Für die REBE-Skala wurde die per EM-Algorithmus imputierte Variable verwendet, für die anderen Variablen die Originaldaten, da auf diesen die fehlenden Werte bei unter 5% lagen.

51 Interpretation nach Cohen (1988): $R^2=.02$ (gering), .13 (mittel), .26 (hoch)

52 Fehlende Werte im Modell: 3%. Für die Rebe-Skala wurde die per EM-Algorithmus imputierte Variable verwendet, für die anderen Variablen die Originaldaten, da auf diesen die fehlenden Werte bei unter 5% lagen.

Tabelle 55
Ergebnisse der beiden Regressionsmodelle (t_0) in tabellarischer Darstellung

Kriterium	Prädiktor	M (SD)	b (SE)	β	p
EInk-Skala 1: pädagogische Kernüberzeugungen		3.06 (0.67)			
	Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder	2.37 (0.65)	.25 (.08)	.25	.001
	subjektives Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens	6.55 (1.91)	.14 (.03)	.39	<.001
EInk-Skala 2: subjektive Wirksamkeitserwartung		2.70 (0.61)			
	Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung	6.64 (1.75)	.07 (.03)	.20	<.01
	subjektives Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens	6.55 (1.89)	.06 (.02)	.20	<.05
	REBE Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte (ohne Item Nr. 9)	3.29 (2.85)	.05 (.02)	.27	<.001

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, b = Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler, β = stand. Beta, p = Signifikanzniveau.

Unter Betrachtung der einzelnen Prädiktoren zeigen sich insbesondere die *inklusionsbezogenen Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis*, operationalisiert anhand des inklusionsbezogenen Handelns (*Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder*, *Selbsteinschätzung*) sowie das *subjektive Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als besonders bedeutsam zur Vorhersage der pädagogischen Kernüberzeugungen (Modell 1). Es zeigte sich, dass die pädagogischen Kernüberzeugungen umso höher ausfallen, je höher die eigenen *inklusionsbezogenen Kompetenzen in den verschiedenen Handlungsfeldern* von den Fachkräften eingeschätzt werden. Ebenso fallen die pädagogischen Kernüberzeugungen dann hoch aus, wenn die *subjektive Kompetenzerfindung hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als hoch eingeschätzt wird.

Nach den Ergebnissen des Regressionsmodells 2 fällt die *subjektive Wirksamkeitserwartung* dann hoch aus, wenn ein gewisses Maß an *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung* vorhanden ist. Des Weiteren dient auch im zweiten Modell das *subjektive Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als guter Prädiktor. Darüber hinaus scheinen hohe Ressourcen im Bereich des *Arbeitsrhythmus und der Arbeitsdichte* die *subjektive Wirksamkeitserwartung* günstig zu beeinflussen.

1.3.2.4 Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen – Zeitpunkt t_1

In einem weiteren Schritt wurde analog zu t_0 überprüft, inwieweit sich die Ausprägung in den pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-1) und der subjektiven Wirksamkeitserwartung (EInk-2) durch zentrale Aspekte vorhersagen lassen. Die Prädiktoren wurden dabei so gewählt, dass sie denen aus Zeitpunkt t_0 entsprachen. Damit sollten Aussagen darüber generiert werden, ob sich die Zusammenhangsmaße zu beiden Messzeitpunkten ähneln bzw. ob sie Hinweise auf Veränderungen innerhalb der Projektlaufzeit liefern.

Die Auswahl der Prädiktoren zum Zeitpunkt t_1 erfolgte analog zum Zeitpunkt t_0 : Auf Basis von Zusammenhangsanalysen wurde für alle signifikanten Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) der Determinationskoeffizient (r^2) ermittelt. Analysen mit einem r^2 -Wert über .13, einem gemeinsamen Varianzanteil von über 13% (nach Cohen, 1988; bzw. nachzulesen in Bühner & Ziegler, 2009) wurden in das Regressionsmodell aufgenommen (bis auf eine Aus-

nahme, welche als substanziell theoretisch relevante Prädiktoren eingeschätzt wurden; Bühner & Ziegler, 2009; Field, 2014):⁵³

Regressionsmodell 1 mit zwei Prädiktoren zum Zeitpunkt t_1 , erstens die *Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder* ($r^2 = .33$; $N = 145$), zweitens das *subjektive Kompetenzermpfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* ($r^2 = .35$; $N = 151$) zur Vorhersage der pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1).

Regressionsmodell 2 mit drei Prädiktoren zum Zeitpunkt t_1 , erstens die *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung* ($r^2 = .21$, $n = 148$), zweitens das *subjektive Kompetenzermpfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* ($r^2 = .27$, $n = 148$) und drittens die *Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte*⁵⁴ aus dem REBE-Instrument ($r^2 = .03$, $n = 149$) zur Vorhersage der *subjektiven Wirksamkeitserwartung* (EInk-Skala 2).

Folgende Abbildung 34 stellt eine Zusammenfassung der Prädiktoren dar, die in das Regressionsmodell aufgenommen wurden.

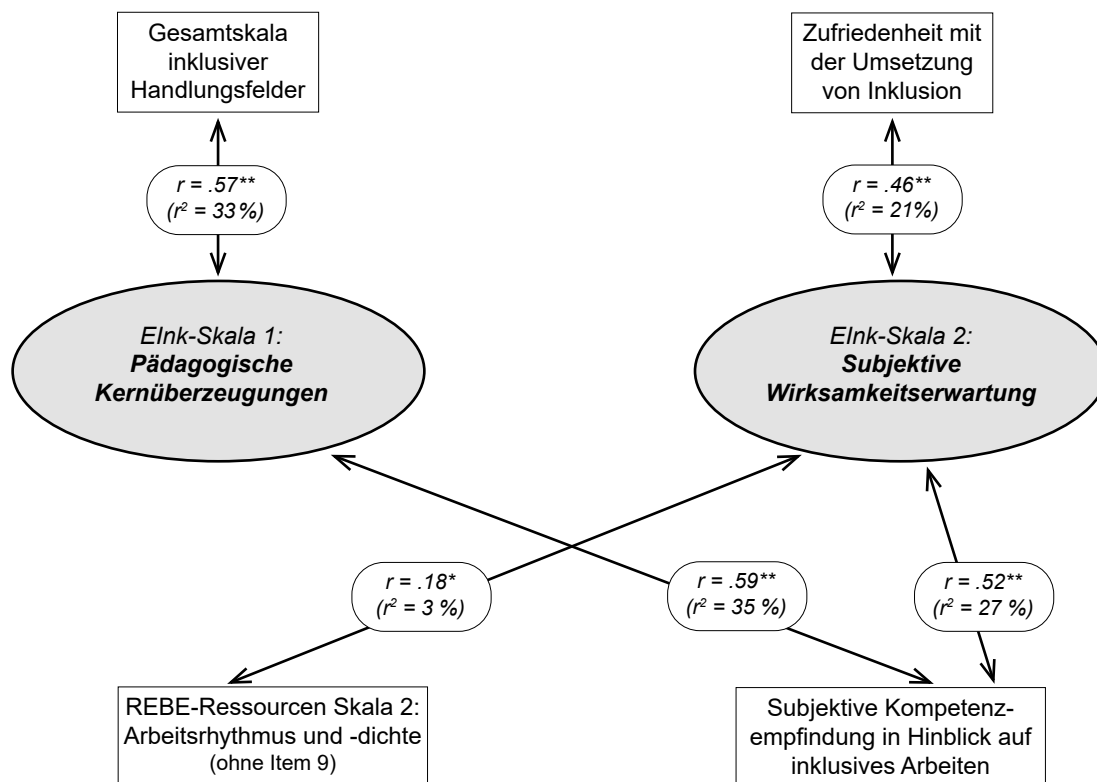


Abbildung 34. Prädiktoren des Regressionsmodells⁵⁵ zu t_1 . Signifikante Zusammenhänge zwischen den EInk-Skalen und vereinzelt, anderen Skalen des Fachkräfte-Fragebogens

Anmerkung. $**$ = Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant. $*$ = Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

53 Eine Ausnahme, welche praktisch als besonders wichtig für die Evaluation des Projektes erachtet wurden: REBE Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und -dichte.

54 Analog dem Modell t_0 ohne das Item Nummer 9.

55 r = Korrelationskoeffizienten. r^2 = Determinationskoeffizienten (dieser Wert gibt an, in welchem Ausmaß die Varianz der einen Variable durch die Varianz der anderen Variable bestimmt wird.).

Die Regressionsanalysen führten zu folgenden Ergebnissen: Das Modell 1 ($N=142^{56}$) hat mit einem $r^2=.66$ (korrigiertes $r^2=.42$) eine hohe Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung (Cohen, 1988).⁵⁷ Die Prädiktoren *Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder* und *subjektives Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* sagen statistisch signifikant die *pädagogischen Kernüberzeugungen* (EInk-Skala 1) voraus, $F(2, 140)=52.50, p<.001$. Demnach können zwei Drittel der Varianz der *pädagogischen Kernüberzeugungen* durch die extrahierten Prädiktoren erklärt werden.

Das Modell 2 ($N=125$)⁵⁸ hat mit einem $r^2=.31$ (korrigiertes $r^2=.30$) ebenfalls eine hohe Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung (Cohen, 1988). Die Prädiktoren *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung*, *subjektives Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* und *Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte* (REBE Ressourcen-Skala 2) sagen statistisch signifikant das Kriterium *Subjektive Wirksamkeitserwartung* (EInk-Skala 2) voraus, $F(3, 124)=18.41, p<.001$. Demnach kann fast ein Drittel der Varianz der *subjektiven Wirksamkeitserwartung* durch die extrahierten Prädiktoren erklärt werden.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 56 dargestellt, dabei sind die jeweiligen Regressionsgewichte b (SE) sowie β und die Signifikanz p berichtet.

Tabelle 56

Ergebnisse der beiden Regressionsmodelle (t_1) in tabellarischer Darstellung

Kriterium	Prädiktor	M (SD)	b (SE)	β	p
EInk-Skala 1: pädagogische Kernüberzeugungen		3.05 (0.66)			
	Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder	2.48 (0.67)	.35 (.08)	.35	<.001
	subjektives Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens	7.02 (1.71)	.15 (.03)	.38	<.001
EInk-Skala 2: subjektive Wirksamkeitserwartung		2.67 (0.54)			
	Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung	7.26 (1.84)	.07 (.03)	.24	.010
	subjektives Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens	7.00 (1.76)	.12 (.03)	.40	<.001
	REBE Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte (ohne Item Nr. 9)	4.34 (3.13)	.01 (.14)	.03	n.s.

Anmerkungen. M =Mittelwert, SD =Standardabweichung, b =Regressionskoeffizient, SE =Standardfehler, β =stand. Beta, p =Signifikanzniveau.

Unter Betrachtung der einzelnen Prädiktoren zeigen sich zum Zeitpunkt t_1 insbesondere die *inklusionsbezogenen Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis*, operationalisiert anhand des inklusionsbezogenen Handelns (*Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder*; *Selbsteinschätzung*) sowie das *subjektive Kompetenzerfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als besonders bedeutsam zur Vorhersage der *pädagogischen Kernüberzeugungen* (Modell 1). Es zeigt sich, dass die *pädagogischen Kernüberzeugungen* umso höher ausfallen, je höher die eigenen *inklusionsbezogenen Kompetenzen in den verschiedenen Handlungsfeldern* von den Fachkräften eingeschätzt werden. Ebenso fallen die *pädagogischen*

56 Fehlende Werte im Modell: 9%.

57 Interpretation nach Cohen (1988): $R^2 = .02$ (gering), $.13$ (mittel), $.26$ (hoch)

58 Es sei darauf hingewiesen, dass der Anteil der fehlenden Werte im Modell 19% beträgt.

Kernüberzeugungen dann hoch aus, wenn das *subjektive Kompetenzerleben hinsichtlich inklusiven Arbeitens* hoch eingeschätzt wird.

Nach den Ergebnissen des Regressionsmodells 2 fällt zum Zeitpunkt t_1 die *subjektive Wirksamkeitserwartung* dann hoch aus, wenn ein gewisses Maß an *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung* vorhanden ist. Des Weiteren dient auch im zweiten Modell das *subjektive Kompetenzerleben hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als guter Prädiktor. Ressourcen im Bereich des *Arbeitsrhythmus und der Arbeitsdichte* haben zum Zeitpunkt t_1 dagegen nur einen geringen Einfluss auf die *subjektive Wirksamkeitserwartung*.

1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Zusammengefasst weisen die Modellrechnungen darauf hin, dass Einstellungen zur Inklusion veränderbar sind. Die Grundeinstellung zur Inklusion „Pädagogische Kernüberzeugungen“ (EInk-Skala 1) stehen demnach offensichtlich in einem positiven Zusammenhang damit, ob die Fachkräfte konkrete handlungspraktische Erfahrungen in inklusiven Handlungsfeldern sammeln konnten und dabei ein grundsätzlich positives Kompetenzerleben haben. Umgekehrt lassen sich aber auch folgende Schlussfolgerungen ziehen: Gibt es nur wenige Möglichkeiten, sich im pädagogischen Alltag einer Einrichtung konkret mit inklusiven Fragen auseinanderzusetzen – sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Familien oder in der Vernetzung/Kooperation – und erzeugen diese Tätigkeiten eher ein Gefühl der Überforderung (also kein positives Kompetenzerleben), dann kann sich eine positive Grundeinstellung zur Inklusion kaum entwickeln. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Richtung sicherlich auch umgekehrt gelten dürfte: Eine grundlegend positive Grundeinstellung gegenüber Inklusion (EInK) wird auch die pädagogischen Tätigkeiten in den verschiedenen Handlungsfeldern im Sinne einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik positiv prägen. In den vorliegenden Analysen ging es aber um die Frage, ob Einstellungen zur Inklusion veränderbar sind und welche Faktoren dies begünstigen. Diese Frage ist im Hinblick auf inklusionsbezogene Weiterbildungsprogramme, wie sie das Projekt *InkluKiT* zum Kern hat, zentral, weil auf allen Ebenen – Haltung, Wissen, Handeln, Team – mit den Fachkräften kompetenzorientiert gearbeitet wird (vgl. hierzu auch Kapitel II.5)

Der zweite Aspekt inklusionsbezogener Einstellungen, nämlich die Überzeugung, persönlich etwas im Hinblick auf Inklusion bewirken zu können (subjektive Wirksamkeitserwartungen, EInk-Skala 2) wird neben dem grundsätzlich positiven Kompetenzerleben auch durch team- und einrichtungsbezogene Merkmale vorausgesagt: Sowohl die Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung (unabhängig von eigenen Tätigkeiten) als auch ein gut abgestimmtes Maß von Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte (s. REBE-Skala) scheinen Ressourcen zu sein, die positiv auf die Wirksamkeitserwartung im Hinblick auf Inklusion wirken.

Ein Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte zeigt, dass die Zusammenhänge zum Zeitpunkt t_1 in beiden Modellen noch einmal deutlich stärker sind: Im ersten Regressionsmodell stieg die Varianzaufklärung von 30 % (Zeitpunkt t_0) auf 66 % (Zeitpunkt t_1) an. Im zweiten Modell erhöhte sich die Varianzaufklärung von 25 % (Zeitpunkt t_0) auf 31 % (Zeitpunkt t_1). Die Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung ist zum Ende der Projektlaufzeit bzw. nach Ende der umfangreichen Inhouse-Fortbildungen und Prozessbegleitungen in den Teams demnach noch einmal gestiegen: Damit liefern die vertiefenden Analysen Hinweise darauf, dass eine regelmäßige und systematische Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Themen und Fragestellungen und deren Bezug zur eigenen Praxis mit positiven Einstellungen zur Inklusion einhergehen. Offensichtlich konnten die Teilnehmer*innen des Projekts *InkluKiT* positive alltägliche Erfahrungen mit inklusiven Zielen und Inhalten machen, die

das Gefühl gestärkt haben, im Umgang mit Vielfalt und Inklusion Kompetenzen erworben zu haben und Partizipation im pädagogischen Alltag unterstützen zu können. Auch weisen die Ergebnisse auf die Bedeutung einer guten Zusammenarbeit im Team hin, die für das Selbstwirksamkeitserleben im Hinblick auf inklusiv ausgerichtetes Arbeiten besonders ist.

Eine hohe Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung unterstützt die individuelle Einstellung zur Inklusion. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die Dynamik in den Teams – Ausbildung und Einarbeitung sowie multiprofessionelles Arbeiten – ein besonders wichtiger Aspekt, denn die Bereitschaft, sich selbst mit neuen, komplexen und durchaus herausfordernden Themen auseinanderzusetzen, wird von der Gesamtatmosphäre im Team geprägt, die neue Fachkräfte ermutigen und unterstützen kann. Ebenso wirkt eine Unzufriedenheit mit der vorgefundenen pädagogischen Qualität im Team, mit einer Uneinigkeit/Unklarheit von Zielen und Aufgaben zu Stress und Frustration insbesondere in der Einarbeitung neuer Teammitglieder. Die empirischen Ergebnisse von Studien zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen lassen sich demnach für die hier angelegte Fragestellung zu Gelingens-/Hemmfaktoren in inklusiv ausgerichteten Einrichtungen übertragen (Cloos & Weltzien, 2019; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien & Strohmeyer, 2021; Weltzien et al., 2016).

2 Umsetzungsindex

Sarah A. Söhnen

2.1 Hintergrund und Zielsetzung

Um eine umfassende Bewertung der Projektumsetzung zu erhalten, wurde ein Instrument eingesetzt, das die Berechnung eines sogenannten Umsetzungsindex ermöglicht (Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, et al., 2014). Bei diesem Umsetzungsindex geht es darum, die Perspektiven von Referent*innen, Leitungskräften und einer Fachkraft aus dem jeweiligen Team (die an allen Fortbildungen teilgenommen hat) hinsichtlich der rückblickenden Bewertung der Fortbildungsmaßnahmen von *InkluKiT* zu erfassen. Diese Bewertung richtet sich auf die Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die konkrete pädagogische Praxis und geht damit noch einmal über eine Evaluation der Fortbildungsinhalte und -methoden, wie sie in der Prozessevaluation erfasst wurde, hinaus (vgl. Kapitel III.3).

Der Umsetzungsindex wurde im Rahmen eines Implementationsprojekts im Grundschulbereich entwickelt (Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, et al., 2014). Ziel war es, mögliche Zusammenhänge zwischen der Implementierung von Maßnahmen auf verschiedenen Ziel-ebenen und den Ergebnissen der Prä-/Post-Untersuchungen herstellen zu können.

2.2 Entwicklung und Validierung der Instrumente

Für das Projekt *InkluKiT* wurde der Umsetzungsindex an die projektspezifischen Zielebenen adaptiert. Die Ratingskala wurde verändert (vierstufige Ratingskala von 0=*trifft überhaupt nicht zu* bis 3=*trifft voll und ganz zu*; Möglichkeit der Enthaltung) und entsprechend der Fortbildungsziele von *InkluKiT* angepasst.

Der Fragebogen besteht in dieser adaptierten Form aus acht Teilbereichen (mit je vier Statements):

- 1) Reflexion von Inklusion allgemein
(*Beispielstatement: „In den letzten 12 Monaten wurde das Thema Inklusion von einem Großteil des Kindergartenteams reflektiert.“*)
- 2) Integration von Inklusion im pädagogischen Alltag
(*Beispielstatement: „... hat die Mehrzahl der Teammitglieder Aspekte aus dem Projekt InkluKiT in den pädagogischen Alltag integriert.“*)
- 3) Zusammenarbeit mit Eltern
(*Beispielstatement: „... gab es häufiger als früher Gespräche zwischen Eltern und dem Kita-Team bezüglich inklusiver Themen.“*)
- 4) Aktivitäten zur weiteren Vernetzung bezüglich Inklusion
(*Beispielstatement: „... erhielt unser Team neue Informationen über externe Institutionen, die uns bei der Umsetzung von Inklusion unterstützt haben.“*)
- 5) Konzeptionelle Verankerung von Inklusion
(*Beispielstatement: „... hat Inklusion einen festen Platz in unserer Qualitätsentwicklung.“*)
- 6) Sicherung der Nachhaltigkeit
(*Beispielstatement: „... wurden die Bausteine aus InkluKiT von vielen Teammitgliedern in unserer Kita umgesetzt.“*)

- 7) Störungen des Entwicklungsprozesses
(*Beispielstatement: „... wurde der Projektverlauf zeitweilig durch bestimmte Ereignisse gestört und erschwert.“*)
- 8) Dauerhafte Bedeutung von *InkluKiT* im pädagogischen Alltag
(*Beispielstatement: „... gab es klare Hinweise für eine Verankerung der Bausteine aus dem Projekt InkluKiT in unserer Kita.“*)

2.3 Anwendung im Projekt

2.3.1 Stichprobe

Im Projekt *InkluKiT* haben sich zehn Kindertageseinrichtungen vollständig beteiligt mit je einer Fachkraft, der Leitungskraft und der Prozessbegleitung. Für eine Kindertageseinrichtung lag zum Abschluss des Projekts kein Umsetzungsindex vor, bei einer Einrichtung lagen lediglich die Daten der Prozessbegleitung vor.

2.3.2 Ergebnisse

Die Auswertung des Umsetzungsindex erfolgt aufgrund des geringen Stichprobenumfangs ausschließlich auf deskriptiver Ebene. Da Fragebögen nicht von allen Teilnehmenden vollständig ausgefüllt wurden, erfolgte die Subskalenbildung und die Gesamtskalenbildung über den Mittelwert und nicht über den Summenwert.

Im Folgenden werden die Gesamt- und Subskalenwerte des Umsetzungsindex pro Einrichtung auf Skalenebene und auf Gesamtwertebene berichtet. In jeder Subskala sind vier Items enthalten. Die Gesamtskala enthält 32 Items. Die Skalen zeigten dabei bis auf eine Ausnahme (Skala 3: Einbezug der Eltern) zufriedenstellende bis gute Homogenitäten. Der Cronbachs Alpha lag zwischen .66 und .89 (vgl. Tabelle 57).

Tabelle 57

Interne Konsistenzen des Umsetzungsindex: Sub- und Gesamtskala

(Sub-) Skala	S1 Inklusion allgemein	S2 Inklusion im pädagogischen Alltag	S3 Einbezug Eltern	S4 Vernetzung zur Inklusion	S5 Konzeptionelle Verankerung	S6 Sicherung Nachhaltigkeit	S7 „Störungen“	S8 Dauerhafte Bedeutung InkluKiT- Bausteine	Gesamt- UI
Cronbachs Alpha	.75	.89	.32	.67	.84	.66	.82	.84	.88

Sub- und Gesamtskalenwerte im Vergleich der Einrichtungen

Die Bildung der Subskalen erfolgte über die Mittelwerte der Einzelitems, wenn mindestens drei von vier Items beantwortet wurden. Die Gesamtskala wurde berechnet, wenn mind. 24 Items (70%) beantwortet wurden. Der folgenden Tabelle sind die Skalenwerte pro Einrichtung sowie der Gesamtstichprobe zu entnehmen.

Tabelle 58
Deskriptive Ergebnisse: Sub- und Gesamtskalenwerte

Einrichtung/ Subskala	M (SD)								Gesamtwert Umsetzungsindex
	S1 Inklusion allgemein	S2 Inklusion im pädagogischen Alltag	S3 Zusammenarbeit Eltern	S4 Vernetzung zur Inklusion	S5 Konzeptionelle Verankerung	S6 Sicherung Nachhaltigkeit	S7 „Störungen“	S8 Dauerhafte Bedeutung Inklusiv-Bausteine	
1	1.47 (1.12)	1.88 (1.59)	1.25 (0.25)	1.11 (0.84)	2.00 (1.41)	1.58 (0.80)	1.25 (0.75)	1.17 (0.63)	1.51 (0.55)
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	2.33 (0.76)	2.08 (0.63)	0.71 (0.06)	1.00 (0.00)	2.08 (0.95)	2.17 (0.76)	2.08 (0.80)	1.81 (0.83)	2.02 (0.76)
4	2.83 (0.14)	2.83 (0.14)	2.25 (0.25)	1.83 (0.24)	2.81 (0.17)	2.81 (0.17)	2.33 (0.63)	2.08 (0.14)	2.60 (0.10)
5	1.38 (0.88)	1.17 (0.52)	1.11 (0.19)	1.08 (0.59)	1.92 (1.23)	1.25 (0.66)	0.50 (0.35)	1.50 (0.25)	1.30 (0.50)
6	1.69 (0.34)	1.25 (1.06)	1.00 (0.35)	0.63 (0.53)	1.42 (1.13)	1.06 (0.42)	0.92 (0.72)	1.17 (0.29)	1.13 (0.54)
7	2.42 (0.38)	2.58 (0.14)	1.38 (0.18)	0.00 (0.00)	2.58 (0.14)	2.25 (0.25)	1.08 (0.52)	1.75 (0.25)	2.03 (0.30)
8	1.94 (0.59)	2.38 (0.53)	0.88 (0.18)	0.00 (0.00)	2.08 (0.52)	2.25 (0.35)	1.11 (0.72)	1.58 (0.38)	2.00 (0.49)
9	3.00 (0.00)	3.00 (0.00)	1.63 (0.18)	1.25 (0.35)	3.00 (0.00)	2.72 (0.25)	1.83 (0.52)	1.92 (0.14)	2.44 (0.03)
10	1.92 (0.63)	2.08 (0.63)	1.38 (0.18)	1.00 (0.00)	2.08 (0.14)	2.08 (0.38)	1.42 (0.29)	1.75 (0.25)	1.85 (0.31)
11	1.75 (0.00)	0.33 (0.00)	-	-	2.33 (0.00)	1.33 (0.00)	0.25 (0.00)	1.25 (0.00)	-
12	2.56 (0.10)	2.17 (0.14)	1.38 (0.18)	1.13 (0.18)	3.00 (0.00)	2.08 (0.29)	1.75 (0.25)	2.00 (0.14)	-
Gesamtstichprobe	2.17 (0.71)	2.11 (0.83)	1.33 (0.47)	1.01 (0.62)	2.31 (0.77)	1.20 (0.69)	1.34 (0.77)	1.63 (0.44)	1.88 (0.58)

Anmerkung. Vierstufige Ratingskala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 3 = trifft voll und ganz zu.

Die Mittelwerte liegen bei der Gesamtstichprobe zwischen $M=1.01$ (S4 *Aktivitäten zur weiteren Vernetzung von Inklusion*) und $M=2.31$ (S5 *Konzeptionelle Verankerung in Inklusion*) (Tabelle 58). Bei den einzelnen Subskalen zeigt sich zwischen den Einrichtungen teilweise eine große Streuung, dabei ist bei Subskala S2 *Integration von Inklusion im pädagogischen Alltag* die Differenz zwischen niedrigstem und höchstem Umsetzungsindex mit 2.67 Punkten auf der Ratingskala am höchsten. Die homogenste Verteilung der Mittelwerte besteht bei der Subskala S8 *Dauerhafte Bedeutung von Inklusiv-Bausteine im pädagogischen Alltag* mit 0.91 Punkten auf der Ratingskala.

Subskalenwerte getrennt nach Perspektive

Die folgende Tabelle 59 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen, getrennt nach Subskalen sowie für die Gesamtskala unter den verschiedenen Perspektiven (Leitung, Prozessbegleitung, pädagogische Fachkraft).

Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die Gesamtskala des Umsetzungsindex eine recht homogene Einschätzung der drei Perspektiven von Leitungskräften, Prozessbegleitung sowie der pädagogischen Fachkraft (Teamperspektive). Auch auf der Subskalenebene ist weitgehend eine homogene Verteilung festzustellen. Am größten ist die Übereinstimmung bei Skala 1 *Reflexion von Inklusion allgemein* ($M_{Leitung}=2.18$; $M_{Prozessbegleitung}=2.14$; $M_{Fachkraft}=2.19$) sowie bei Skala 8 *Dauerhafte Bedeutung von Inklusiv-Bausteine im pädagogischen Alltag* ($M_{Leitung}=1.68$; $M_{Prozessbegleitung}=1.67$; $M_{Fachkraft}=1.55$).

Tabelle 59
Umsetzungsindex aus den drei Perspektiven

Einschätzung durch ...	Mittelwerte (Standardabweichungen)			
	Leitung	Prozessbegleitung	Fachkraft	Insgesamt
S1	2.18 (0.57)	2.14 (0.87)	2.19 (0.71)	2.17 (0.71)
S2	2.31 (0.57)	1.92 (1.08)	2.16 (0.69)	2.11 (0.82)
S3	1.33 (0.46)	1.50 (0.87)	1.28 (0.39)	1.33 (0.47)
S4	0.84 (0.64)	0.33 (-)	1.40 (0.40)	1.01 (0.62)
S5	2.40 (0.70)	2.15 (0.98)	2.38 (0.66)	2.31 (0.77)
S6	2.08 (0.43)	2.04 (0.87)	1.85 (0.74)	1.99 (0.69)
S7	1.05 (0.73)	1.27 (0.77)	1.76 (0.69)	1.34 (0.77)
S8	1.68 (0.31)	1.67 (0.61)	1.55 (0.35)	1.63 (0.44)
UI-Gesamtskala	1.79 (0.44)	1.93 (0.83)	1.94 (0.40)	1.88 (0.58)

Anmerkung. Antwortformat der Ratingskala: 0 = trifft gar nicht zu ..., 3 = trifft voll und ganz zu.

Um zu ermitteln, ob hohe Werte im Umsetzungsindex mit hohen Werten von Arbeitszufriedenheit und anderen teambezogenen Merkmalen, wie sie in den Prä-/Post-Analysen berichtet wurden, einhergehen, wurden weitere Analysen durchgeführt. Dazu wurden Rangplatzierungen berechnet und Zusammenhangsanalysen (Kendalls tau) durchgeführt. Bei diesen Analysen konnten jedoch nur kleine Zusammenhänge über den Koeffizienten Kendalls tau b für Zusammenhänge ermittelt werden, die an dieser Stelle daher nicht detailliert berichtet werden.

2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Zur Bewertung der durchgeführten Fortbildungen im Projekt *IncluKiT* wurde ein Umsetzungsindex über acht Subskalen und drei Perspektiven (Leitungskräfte, Prozessbegleitung sowie einer pädagogischen Fachkraft) berechnet. Die Subskalen bestanden aus jeweils vier Statements und zeigten überwiegend zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten (Cronbachs Alpha).

Für die Gesamtskala und die Gesamtstichprobe lag der Mittelwert bei $M=1.88$ auf der vierstufigen Ratingskala von 0 = trifft gar nicht zu bis 3 = trifft voll und ganz zu. Die Perspektiven der drei beteiligten Akteur*innen waren dabei hinsichtlich der Gesamtskala recht homogen. Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Zufriedenheit mit der Durchführung der *IncluKiT*-Fortbildungen insgesamt recht hoch war und zwar sowohl bei den Prozessbegleitungen als auch bei den Einrichtungen auf Leitungs- und Teamebene. Bezogen auf die Einzelskalen wurden die Aspekte *Konzeptionelle Verankerung von Inklusion* (Skala 5), *Reflexion von Inklusion allgemein* (Skala 1) und *Integration von Inklusion im pädagogischen Alltag* (Skala 2) am besten bewertet. Die Aspekte *Aktivitäten zur weiteren Vernetzung bezüglich Inklusion* (Skala 4) und *Zusammenarbeit mit Eltern* (Skala 3) erhielten bei allen Beteiligten die geringsten Bewertungen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Vernetzung im Sozialraum sowie die Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen der *IncluKiT*-Fortbildungen eher wenig Raum gegeben wurde. Dies wird in der weiteren inklusionsbezogenen Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen entsprechend als zukünftige Aufgabe anzunehmen sein.

V

**Zusammenfassung
und Handlungsempfehlungen**

Dörte Weltzien

1 Hintergrund und Zielsetzung von *IncluKiT*

„Inklusionskompetenz in Kita-Teams: Entwicklung, Erprobung und empirische Absicherung eines Curriculums für die Weiterbildung von Kita-Teams für die pädagogische Arbeit im Kontext von Inklusion (*IncluKiT*)“ war ein dreijähriges BMBF-gefördertes Forschungsprojekt (2017–2020), das zum Ziel hatte, ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für die Weiterbildung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Es war in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B). Das Projekt wurde in Kooperation mit der Universität Paderborn und dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg durchgeführt.

Für die wissenschaftliche Begleitung des Programms *IncluKiT* standen folgende Fragestellungen im Vordergrund:

- Wie gestaltet sich inklusive Pädagogik in unterschiedlichen Settings und Teams?
- Welche Kompetenzen, Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen zeigen Fachkräfte in Bezug auf inklusive Settings? Welche Fachkraft-Kind-Interaktionen sind zu beobachten und wie ist die Qualität zu bewerten?
- Wie stellt sich das Leitungshandeln bzw. die Leitungskompetenz typischerweise dar?
- Wie wird die Team- bzw. Arbeitssituation von den Fachkräften erlebt (Arbeitszufriedenheit/-erleben/-belastung)?
- Welche Veränderungen lassen sich bei der Umsetzung des Programms *IncluKiT* in Pilot-einrichtungen auf der Ebene der Fachkräfte erfassen?

Aus den Evaluationsbefunden sollten Handlungsempfehlungen im Hinblick auf folgende Aspekte abgeleitet werden:

- Welche Kriterien für gute Fachpraxis lassen sich empirisch für inklusives Handeln ableiten?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Team-/Organisationsentwicklung einer inklusiven Kita – auf individueller wie auf Teamebene?
- Was muss ein Fortbildungsprogramm für eine erfolgreiche und praxisnahe Organisationsentwicklung zur inklusiv arbeitenden Kita beinhalten? Welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen müssen beachtet werden?

In diesem abschließenden Teil V des Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung zum Fortbildungsprogramm *IncluKiT* werden zunächst die wichtigsten Aspekte des Programms zusammenfassend dargestellt (Kapitel V.2). Anschließend werden zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung mit Fokus auf Wissens- und Kompetenzzuwachs, Zusammenarbeit im Team, Arbeitserleben, Arbeitszufriedenheit und -belastung, Interaktionsgestaltung sowie Einstellungen zur Inklusion zusammengeführt (Kapitel V.3). Darauf aufbauend werden Handlungsempfehlungen im Hinblick auf inklusives Handeln, die Team- und Organisationsentwicklung gegeben (Kapitel V.4).

2 Zentrale Aspekte des Fortbildungsprogramms *IncluKiT*

Das Forschungsprojekt *IncluKiT* wurde in enger Zusammenarbeit mit zwölf Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen realisiert, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte ausgewählt wurden. Die Einrichtungen hatten sich für die Teilnahme am

Projekt *InkluKiT* beworben; hierfür war unter anderem eine von Leitung, Träger und Elternvertretung unterzeichnete Kooperationsvereinbarung erforderlich. Damit war zumindest unmittelbar vor Projektbeginn in den Teams eine Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Inklusion‘ erfolgt. Gleichzeitig zeigten die teilnehmenden Einrichtungen hinsichtlich der konzeptionellen Verankerung von Inklusion, der Gestaltung des pädagogischen Alltags und der Erfahrungshintergründe in den Teams mit inklusionsbezogenen Themen eine große Varianz, die für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Projekts *InkluKiT* zu beachten war. Auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Strukturkennziffern bildeten die Einrichtungen die vorhandene Vielfalt an Einrichtungsformen ab. Damit konnte sichergestellt werden, dass die im Projektverlauf gewonnenen Erkenntnisse auf Ebene der formativen und summativen Evaluation durchaus auf andere Einrichtungen übertragbar sein dürften.

Das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* (Inklusionskompetenz in Kita-Teams) richtet sich an interessierte Aus- und Weiterbildner*innen im Bereich von Inklusion in Kindertageseinrichtungen sowie an Trägervertreter*innen und Leitungskräfte, die die Weiterentwicklung der inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen von Kita-Teams im Blick haben. Unter Berücksichtigung der allgemeinen Kompetenzen, die für eine pädagogische Arbeit mit Kindern erforderlich sind (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014a; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014), und der spezifischen Anforderungen an das inklusiv ausgerichtete Praxishandeln, wurde ein Programm mit drei Schwerpunktbereichen: „I. Pädagogik der Vielfalt entwickeln“; „II. Vorurteilsbewusst denken und handeln – Aktiv werden gegen Diskriminierungen“ sowie „III. Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten“ mit insgesamt 13 Modulen entwickelt, die aus aktuellen Diskurslinien zu Vielfalt und Inklusion abgeleitet wurden. Neben der thematischen Breite des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* im Hinblick auf relevante und aktuelle Aspekte von Vielfalt/Inklusion in Kindertageseinrichtungen wurden als weitere Besonderheit des Programms drei Vertiefungsstufen formuliert, die dem Erfahrungs- bzw. Kompetenzniveau entsprechen, wie es sich in Teams von Kindertageseinrichtungen darstellt. Diese Vertiefungsstufen beinhalten jeweils unterschiedliche Impulse zu Wissen, Können und Handeln im pädagogischen Alltag und orientieren sich ebenfalls an der Logik des Prozessmodells. Das Fortbildungsprogramm wurde von den teilnehmenden Einrichtungen jeweils individuell auf der Grundlage der Modulbeschreibungen zusammengestellt. So konnten die Einrichtungen entsprechend ihrer Qualitätsentwicklung und bisherigen Expertise im Hinblick auf Inklusion jeweils passgenaue Module mit den entsprechenden Inhalten, Zielen und Methoden auswählen (vgl. hierzu Tabelle 3: Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen in Kapitel II.5.1). Das Fortbildungsprogramm wurde dann in Form von drei Inhouse-Fortbildungen sowie zusätzlichen Angeboten der Prozessbegleitung umgesetzt und evaluiert.

InkluKiT stellt insofern ein besonderes Programm dar, weil es nicht nur ‚reine‘ Fortbildungen mit spezifischen Zielen, Kompetenzen, Inhalten und Methoden umfasst, sondern sich in der Logik von Inklusion als einem langfristig angelegten Qualitätsentwicklungsprozess von Systemen bewegt (vgl. hierzu Abbildung 2: Systematik des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* in Kapitel I.4). Ausgangspunkt ist eine (1) Baseline-Erhebung zum Ist-Stand in der Einrichtung. In Form von zeitnahen Rückmeldungen (2) an die beteiligten Leitungen und Teams werden erste Impulse über Stärken/Ressourcen in den Teams, aber auch über Fortbildungsbedarfe gegeben. Mithilfe eines Fragenkatalogs zur Selbsteinschätzung über die Fortbildungsmodule/-themen als Entscheidungshilfe (3), mit dem sich Leitung und Team auseinandersetzen, wird in einem Beratungsgespräch durch die Prozessbegleitung (4) eine Entscheidung über die Modulwahl in den Fortbildungen über einen Zeitraum von 15 Monaten getroffen (6). Diese vorbereitende Prozessbegleitung wird (5) bilanziert und dient in späteren Phasen der Prozessbegleitung der Verlaufskontrolle bzw. der Nachsteuerung durch ergänzende Angebote (7). Diese können je nach Interesse aus Vernetzungsaktivitäten, zusätzlichen Angeboten an Materialien oder Bilderbüchern sowie Methodenschulungen (z. B. Videografie) bestehen. Am Ende der *InkluKiT*-Fortbildungen, die als Inhouse-Formate auf

Teamebene konzipiert sind, erfolgt eine Bilanzierung seitens der beteiligten Leitungen/Teams (8). Zur Bewertung der Projektaktivitäten und -wirkungen wird analog zur Baseline-Erhebung eine umfangreiche Evaluation (9) durchgeführt. Zentrale, für die Einrichtung relevante Ergebnisse werden wiederum zeitnah zurückgemeldet (10) mit dem Ziel, die weitere Fortbildungsplanung empiriebasiert zu gestalten. Diese Systematik wurde im Rahmen des *InkluKiT*-Projekts als enger Verbund zwischen Praxiseinrichtungen, Fortbildner*innen und wissenschaftlicher Prozessbegleitung entwickelt und durchgeführt.

Die Identifikation mit den gewählten Inhalten des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* war in den beteiligten Teams überwiegend sehr hoch, wie die Ergebnisse der Prozessevaluation zeigen (vgl. Kapitel III.3). Die Teilnehmer*innen der Fortbildung meldeten sowohl bei den Gesamtbewertungen als auch bei den Einzelbewertungen eine hohe Zufriedenheit und Akzeptanz zurück. 73.6% der Fachkräfte formulierten am Ende der Fortbildungen konkrete Ziele, Impulse und Ideen, was die Lernmotivation und die weitere berufliche Weiterbildung bei den Teilnehmenden positiv beeinflussen könnte. Fachkräfte und Teams beschäftigten sich in den Fortbildungen intensiv mit den eigenen Haltungen, Handlungen und Reflexionen (z. B. Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie) und bewerteten dies positiv. Negative Rückmeldungen zu Fortbildungen konnten aufgrund der zeitnahen Rückmeldungen noch während des laufenden Fortbildungsprogramms *InkluKiT* für Veränderungen aufgegriffen werden. Die eingesetzten Instrumente und Feedbackschleifen, durch welche kontinuierliche Optimierungen vorgenommen werden konnten, schlugen sich auch in den Zufriedenheitswerten insgesamt nieder.

Die im Rahmen der vorbereitenden Prozessbegleitung angebotenen Rückmeldeformate zur Baseline-Erhebung (Erfassung des Ist-Stands der Arbeitssituation in den Einrichtungen) erwiesen sich als geeignet, den Teams differenzierte Rückmeldungen zur aktuellen Arbeitssituation sowie zur Gestaltung des pädagogischen Alltags (insbesondere Fachkraft-Kind-Interaktionen) zu geben. Die Rückmeldeformate wurden in der abschließenden Evaluation (Leitungsinterviews) transparent und anwendungsorientiert bewertet, sodass die involvierten Teams direkte Bezüge zur eigenen Praxis herstellen konnten.

Die Entscheidungshilfe zur Auswahl der einrichtungsspezifischen Fortbildungsmodule und Vertiefungsstufen wurde als sinnvoller Zwischenschritt im Fortbildungsprogramm *InkluKiT* bewertet. Sie trug dazu bei, dass unter Einbeziehung der Informationen aus der wissenschaftlichen Begleitung (Ist-Stands-Erhebung) eine passgenaue und sinnvolle Kombination der Fortbildungsmodule ausgehandelt wurde, die den Stand der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen berücksichtigte. Als besonders hilfreich wurden die passgenaue Ausrichtung der Fortbildungen auf das Kompetenzniveau des jeweiligen Teams und die Möglichkeit, die Selbsteinschätzung mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung (Fremdeinschätzung) zu verbinden, bewertet. Die hohe Transparenz für alle Beteiligten im Prozess trug dazu bei, dass sich eine gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der Fortbildungen bei Teams, Fortbildner*innen/Prozessbegleiter*innen entwickelte, auf die in den einzelnen Fortbildungen aufgebaut werden konnte.

Von den Einrichtungen positiv angenommen wurden auch ergänzende Angebote im Rahmen des Fortbildungsprogramms *InkluKiT*, insbesondere die Raumbegehung, ein Angebot zu inklusiv ausgerichteten Bilderbüchern (Ausleihsystem) sowie die Möglichkeiten zur methodenbasierten Auseinandersetzung mit videogestützter Beobachtung und Reflexion nach dem GInA-Verfahren für interessierte Fachkräfte.

3 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse von *InkluKiT*

Neben einer formativ ausgerichteten Prozessevaluation, bei der während des gesamten Fortbildungszeitraums mithilfe unterschiedlicher Verfahren die Zufriedenheit der Teilnehmenden erfasst sowie Einflussfaktoren identifiziert wurden, die die Wirksamkeit der Intervention beeinflussen, wurden im Prä-/Post-Design zu Beginn und zum Abschluss der Projektlauf-

zeit umfangreiche quantitative und qualitative Erhebungen (mixed-method) durchgeführt mit dem Ziel, die Implementationsqualität der Maßnahme und daraus ableitbarer Effekte abschließend zu bewerten. Diese werden im Folgenden unter den Aspekten ‚Wissens- und Kompetenzzuwachs‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Arbeitserleben, Arbeitszufriedenheit und -belastung‘, ‚Interaktionsgestaltung‘, ‚Einstellungen zur Inklusion‘ sowie ‚Umsetzungsindex‘ zusammengefasst.

Wissens- und Kompetenzzuwachs

Die Fachkräfte gaben im Rahmen der Abschlusserhebung an, durch das Projekt neue Aspekte von Inklusion kennengelernt zu haben. Dabei wurden die Wissenszuwächse im Projektzeitraum eher im mittleren Bereich eingeschätzt (Selbstauskunft Fachkräfte), was aufgrund des begrenzten Zeitraums und Umfangs der Fortbildungen zu erwarten gewesen war. Zugleich wurden nach Abschluss der Fortbildungen vielfältige und konkrete Wünsche nach weiteren Schwerpunktthemen im Kontext von Vielfalt und Inklusion angegeben, was als Ausdruck von Interesse an einer weiteren Auseinandersetzung mit diesen Themen gedeutet werden kann. Weitere Fortbildungen wurden zwar gewünscht, hierbei insbesondere Inhouse-Fortbildungen, zugleich gaben die Fachkräfte aber einen weniger großen Unterstützungsbedarf an als noch zu Beginn des Projekts *IncluKiT*.

Im Hinblick auf die vier zentralen pädagogischen Handlungsfelder *Pädagogische Arbeit mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Kooperation* sowie *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation* zeigte sich im Rahmen der Prä-/Post-Vergleiche ein signifikanter Anstieg der subjektiv erlebten Inklusionskompetenzen über alle vier Handlungsfelder (Selbstauskunft). Insbesondere das Handlungsfeld *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation* wurde zum Ende des Projekts signifikant höher eingeschätzt. Diese Ergebnisse korrespondieren mit der höheren Zufriedenheit, die die Fachkräfte mit der Umsetzung von Inklusion in der Einrichtung berichteten. Zufrieden waren die Fachkräfte dabei auch mit dem Tempo der Veränderungen.

Diese Ergebnisse lassen insgesamt den Schluss zu, dass – aus Sicht der Fachkräfte im Prä-/Post-Vergleich – ein wesentliches Ziel von *IncluKiT* erreicht werden konnte: Die Kindertageseinrichtungen wurden auf ihrem individuellen Weg hin zu einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung passgenau begleitet. Trotz der aufgezeigten großen Heterogenität der teilnehmenden Einrichtungen konnten damit Veränderungen im eigenen Handeln festgestellt werden, die die Fachkräfte positiv bewerteten. Bei diesen insgesamt zufriedenstellenden Befunden ist auf mögliche Verzerrungen im Antwortverhalten hinzuweisen, weil die Zufriedenheit mit den *IncluKiT*-Fortbildungen (Prozessbegleitung) insgesamt sehr hoch war. Ein tatsächlicher Kompetenzzuwachs im pädagogischen Alltag müsste durch externe Qualitätsfeststellungen im Kontrollgruppendesign erhoben werden; dieses war nicht Teil des Projekts, sondern die Entwicklung des Fortbildungsprogramms stand im Fokus. Dennoch lassen die Gesamtschau der Einschätzungen seitens der Fachkräfte den Schluss zu, dass positive Veränderungsprozesse in Teams angestoßen wurden. Als Erfolg der engen Prozessbegleitung ist zu bewerten, dass in den Teams keine Überforderungs- oder Abwehrreaktionen verzeichnet wurden. Die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und Strukturbedingungen in den Einrichtungen und die große Heterogenität innerhalb der Teams im Hinblick auf Erfahrungs- und Kompetenzbestände scheinen durch das prozessorientierte und partizipativ angelegte Fortbildungsprogramm *IncluKiT* gut aufgenommen worden zu sein. Die Konzeption des Programms und die konkrete Umsetzung weisen aus der Sicht der Fachkräfte eine hohe Passgenauigkeit auf.

Zusammenarbeit im Team

Zu Beginn des Projekts (Zeitpunkt t_0) wurden im Rahmen von Gruppendiskussionen unterschiedliche Verständnisse von Inklusion rekonstruiert. Neben einem Verständnis von Inklus-

sion, das Vielfalt als Normalität annimmt und mit einer an den Ressourcen und Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes orientierten Handlungspraxis einhergeht, bei der die Realisierung einer inklusiven Alltagspraxis Aufgabe aller Fachkräfte eines Teams ist, zeigten sich auch adressatenspezifische und funktionsorientierte Orientierungen in den teilnehmenden Einrichtungen. Bei diesem Verständnis wurde Inklusion als Maßnahme konturiert, die auf spezielle Kinder, Gruppen und Angebote ausgerichtet und von festen Bildern zur Normalität und Abweichung geprägt war. Ein solches Inklusionsverständnis ging einher mit einer Funktionsteilung im Team; für die Beziehung zu „Inklusionskindern“ (diese Bezeichnung entstammt einer Gruppendiskussion auf Leitungsebene zum Zeitpunkt t_0) waren einzelne Fachkräfte verantwortlich, nicht das ganze Team. Weiterhin zeigten sich Widersprüche zwischen einem expliziten Selbstanspruch, einen ressourcenorientierten Blick auf Kinder und Eltern einzunehmen, und den alltäglichen Handlungsweisen im Umgang mit Familien oder in der Beziehungsgestaltung mit Kindern, wie sie auf Leitungsebene beschrieben wurden. Auch wurden strukturelle Zwänge, wie die Notwendigkeit, finanzielle Mittel über die Diagnose von Defiziten abrufen zu müssen, als kontraproduktiv für eine ressourcenorientierte Haltung empfunden.

Im Rückblick auf die Prozesse in den Teams, auf die sich *InkluKiT* bezog, wurde zum Zeitpunkt t_1 das gemeinsame Tragen von Aufgaben und Verantwortungen in den teilnehmenden Einrichtungen hervorgehoben. Zwar wurden weiterhin Widersprüche im inklusiv orientierten pädagogischen Alltag thematisiert. Diese wurden allerdings weniger als „Brüche“ innerhalb des Teams oder nicht zu lösende Dilemmata, sondern als „Baustellen“ bezeichnet, mit denen Leitung und Team sich in einem offenen, dialogischen und reflektierten Prozess auseinanderzusetzen haben. Ansprüche an und Ziele von Inklusion wurden zum Abschluss des Projekts konkreter formuliert und jeweils bezogen auf die Anlässe wie Eingewöhnung, Elterngespräche und den Beziehungsaufbau zu Kindern bearbeitet. Bemerkenswerte Veränderungen zeigten sich auch im Umgang mit schwierigen Themen wie Sprachfallen im Alltag oder Handlungsweisen einzelner Teammitglieder, die im Widerspruch zu inklusiven Vorstellungen stehen. Diese wurden zum Ende des Projekts als selbstverständlicher Teil der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Vielfalt und Inklusion und nicht mehr als „Problem“ bezeichnet, das zuvor weitgehend tabuisiert wurde.

Die Leitungskräfte sahen sich durch die Inhalte und Methoden der einrichtungsspezifischen Inhouse-Fortbildungen in ihrer Rolle gestärkt. Zugleich nahmen sie auch weitere Leitungsaufgaben im Hinblick auf die Verankerung der Fortbildungsinhalte und -methoden im Alltag und die Sicherstellung eines systematischen und offen-konstruktiven Austausches im Team wahr. Im Vergleich zu t_0 lässt sich feststellen, dass sich das Leitungshandeln nicht grundlegend verändert, aber deutlich konkretisiert hat mit Blick auf die Erfordernisse einer Einrichtung, die inklusiv ausgerichtet sein will: Vielfalt und Inklusion rücken als Ziele bei der Team- und Organisationsentwicklung stärker in den Vordergrund und werden deutlicher als Maßstab für gute pädagogische Qualität in der Zusammenarbeit mit Kindern und Familien benannt. Damit werden die Leitungen ihrer Aufgabe eher gerecht, das Team in Richtung Inklusion zu führen. Die Leitungskräfte beschreiben zum Ende der Laufzeit eine größere Sensibilisierung im Team für inklusionsbezogene Fragestellungen. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis im Rahmen der vielfältigen und für die Teams interessanten sowie leicht zugänglichen Themen des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* hat aus Sicht der Leitungskräfte das Selbstverständnis in ihren Teams, inklusiv arbeiten zu wollen, weiter befördert. In dieser Hinsicht zeigt sich eine Annäherung der beteiligten Einrichtungen. Auch in Teams, die schon länger Inklusion zum Kern ihres pädagogischen Handelns gemacht haben, wurden zentrale Merkmale wie Reflexionsbereitschaft, Dialog- und Konfliktfähigkeit sowie eine Verantwortungsgemeinschaft keineswegs als selbstverständlich bezeichnet. Vielmehr bestehe die Notwendigkeit, diese teambezogenen Ressourcen immer wieder aufzurufen, zu beleben oder herzustellen. In Einrichtungen, die zu Projektbeginn erst am Anfang der fachlichen Auseinandersetzung mit inklusionsrelevanten Fragestellungen standen, konnte ein

Paradigmenwandel vollzogen werden. Dies zeigte sich in einer stärkeren Klarheit in der Formulierung von Zielen und konkreten Maßnahmen, gerade auch im Hinblick auf die Personalentwicklung. So wird stärker als zuvor das Team als Ressource benannt; nicht mehr die einzelne Spezialistin bzw. der einzelne Spezialist ist zuständig für Inklusion, sondern Inklusion wird als Teamaufgabe angenommen.

Arbeitserleben, Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung

Zur Erfassung des Arbeitserlebens, der Arbeitszufriedenheit und -belastung wurden im Projekt *InkluKiT* drei Instrumente eingesetzt, die unterschiedliche Facetten von unterstützenden und belastenden Einflussfaktoren in den Blick nehmen und damit ein differenziertes Bild über die Arbeitssituation im pädagogischen Alltag sowie Hinweise auf unterstützende oder belastende Faktoren liefern. Das REBE-Instrument (Viernickel & Weßels, 2014) zielt auf die Selbsteinschätzung der Teammitglieder hinsichtlich allgemeiner Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz ab, das Hamburger Burnout-Inventar nach (Burisch, 2007) dient dem Erkennen von individuellen Burnout-Risiken, wobei hier nur zwei von zehn Merkmalen eingesetzt wurden. Die im Rahmen der Arbeiten von Lorenzen (2015, 2021) entwickelten Instrumente „Einschätzskala“ und „Protokolle“ erfassen alltagstypische Faktoren des Arbeits- und Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

Als zentrale Ergebnisse der Prä-/Post-Analysen in den teilnehmenden Kita-Teams im Projekt *InkluKiT* sind zu nennen:

- Zu beiden Zeitpunkten (t_0 und t_1) wurden im *InkluKiT*-Projekt hinsichtlich der Einschätzung der aktuellen Arbeitssituation deutlich häufiger Ressourcen genannt als im STEGE-Projekt (Viernickel et al., 2017b). Entsprechend geringer war die angegebene Anzahl der Belastungen.
- Im Prä-/Post-Vergleich hatte zum Abschluss des Projekts *InkluKiT* das allgemeine Stress- und Belastungserleben eine geringere, das allgemeine Ressourcenerleben dagegen eine höhere Ausprägung als zu Beginn des Projekts. Diese Ergebnisse sind signifikant.
- Viele einzelne Aspekte der Arbeitssituation, u. a. die gegenseitige Anerkennung im Team, die fachlichen und persönlichen Anforderungen sowie die finanziellen und räumlichen Ressourcen wurden zum Abschluss des Projekts *InkluKiT* signifikant häufiger als Ressource genannt als zu Beginn.
- Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch die Prä-/Post-Vergleiche der Merkmale des Arbeits- und Belastungserlebens, erfasst mittels einer Kombination von Selbsteinschätzung des täglichen Arbeits- und Belastungserlebens und täglicher Strukturdaten (Lorenzen, 2015, 2021). Unter anderem stiegen nach Auskunft der Fachkräfte die Wertschätzung durch Kolleg*innen, der Austausch sowie die Unterstützung durch das Team. Es gab mehr Zeit für die Bildungsdokumentation, gleichzeitig hatten die Fachkräfte nach eigener Einschätzung aber auch mehr Zeit, sich den Kindern zuzuwenden. Die vorgesehene Zeit für Vor- und Nachbereitungen (mittelbare pädagogische Arbeit) stieg an, der subjektiv empfundene Zeitdruck sank.
- Das ebenfalls mittels der Protokolle und Strukturdaten erfasste durchschnittliche Belastungsniveau (10-Tages-Protokoll; Lorenzen, 2015, 2021) zeigte zum Zeitpunkt t_1 ein geringeres Niveau als noch zu t_0 . Dies korrespondiert mit den Befunden aus dem verwendeten Hamburger Burnout-Inventar nach (Burisch, 2007), denn hinsichtlich der Merkmale ‚Emotionale Erschöpfung‘ sowie ‚Leistungsunzufriedenheit‘ (vgl. HBI, Burisch, 2007) zeigte sich ein leichter Rückgang zum Zeitpunkt t_1 im Vergleich zu t_0 , allerdings lagen die Werte immer noch im mittleren bis oberen Bereich.
- Als Begründung für die insgesamt höhere Ressourcenwahrnehmung bzw. das geringere Belastungserleben zum Ende des Projekts *InkluKiT* wurden in einem offenen Antwortformat von den Fachkräften insbesondere Teamfaktoren (Unterstützung/Zusammenar-

beit im Team) sowie organisationale Faktoren (Planung/Vorbereitung; gute Absprachen) genannt. Gründe für die nach wie vor empfundenen Belastungen im Arbeitsalltag waren vor allem personelle Engpässe (Krankenstand) und besondere Herausforderungen des Alltags (z. B. Unwohlsein, Konflikte, herausforderndes Verhalten).

In der Gesamtschau sind die zahlreichen Hinweise auf eine Verbesserung der Arbeitssituation in den teilnehmenden Einrichtungen in dieser Deutlichkeit überraschend. Auch wenn nach wie vor Stressoren wie personelle Engpässe und emotionale Erschöpfung beachtet werden und verringert werden sollten, werden in den teilnehmenden Einrichtungen insgesamt (wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung) die Ressourcen deutlicher wahrgenommen. Das Belastungserleben der Fachkräfte hat im Rahmen der Projektlaufzeit abgenommen. Bei der Einordnung dieser Befunde ist darauf hinzuweisen, dass sich die *InkluKiT*-Fortbildungen nicht explizit auf die Organisation und Bewältigung des Arbeitsalltags bezogen, sondern immer die Perspektive der Kinder im Fokus stand.

Möglicherweise hat die vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit Vielfalt und Inklusion sowie die projektbegleitende, intensive Beobachtung und Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns dazu geführt, dass der Alltag auf eine andere Art und Weise bewertet wurde. Nicht die Anforderungen, Herausforderungen und die Fülle von Aufgaben sind weniger geworden, sondern das Gefühl, diese Aufgaben nicht zufriedenstellend bewältigen zu können, hat abgenommen.

Interaktionsgestaltung

Zur Erfassung der Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag wurden ein Instrument zur Fremdeinschätzung („GInA“ Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag; Weltzien et al., 2017) sowie ein daraus abgeleitetes standardisiertes Instrument zur Selbsteinschätzung eingesetzt. Zudem wurden die qualitativen Erhebungen (Leitungsinterviews sowie Gruppendiskussionen) auf Einschätzungen zur Interaktionsgestaltung hin ausgewertet. In der Gesamtschau der Befunde lassen sich folgende Ergebnisse herausstellen.

Das GInA-E-Ratinginstrument mit drei Skalen und 22 Items (Weltzien et al., 2017) hat sich in der vorliegenden Untersuchung als gut anwendbar erwiesen. Hinsichtlich der Skalen- und Itemeigenschaften haben sich die bisherigen statistischen Kennziffern weitgehend bestätigt (Weltzien & Söhnen, 2020; Weltzien & Strohmmer, 2019). Die internen Konsistenzen der drei Skalen (*Beziehungen gestalten*; *Denken und Handeln anregen*; *Sprechen und Sprache anregen*) waren mit Werten von $\alpha = .99$ für Skala 1 (*Beziehungen gestalten*), von $\alpha = .86$ für Skala 2 (*Denken und Handeln anregen*) und für $\alpha = .80$ für Skala 3 (*Sprache und Sprechen anregen*) als gut bis exzellent zu bewerten. Bei einer Spannweite potenzieller Merkmalsausprägungen von 1 bis 7 lagen die Mittelwerte der Skalen ($M = 3.40$ bis $M = 4.35$) im mittleren Bereich.

In der Selbsteinstätzung (die im Rahmen einer Itematterie schriftlich erhoben wurde) lagen die Fachkräfte teilweise deutlich über diesen Werten und zeigten hohe Deckeneffekte (einzelnen Items wurde mit über 90% fast vollständig zugestimmt). Es ist zu vermuten, dass die Selbstauskunft Ausdruck einer unbeabsichtigten Überschätzung der Interaktionsqualität ist. Ohne eine differenzierte Betrachtung kann eine Beurteilung pauschal als ‚gut‘ ausfallen, weil sich die Fachkräfte selbst in ihrem Alltagshandeln sicher bzw. wohl fühlen. Die Einschätzungen waren daher möglicherweise eher von der grundlegenden Überzeugung der Fachkräfte, dass Beziehungsgestaltung zu Kindern wichtig ist, geleitet, nicht aber von der tatsächlich beobachteten Handlungskompetenz im Alltag. Diskrepanzen zwischen Wissen, Können und Performanz wurden in zahlreichen Kompetenzstudien nachgewiesen (vgl. zusammenfassend z. B. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, et al., 2014).

Im Rahmen der Abschlusserhebungen wurde das Thema Interaktion in den Interviews mit den Leitungen mehrfach thematisiert, insbesondere wurden die positiven Erfahrungen mit videografiegestützter Beobachtung und Reflexion hervorgehoben. Diese unterstützten die Fachkräfte dabei, den Fokus stärker auf die Interaktion mit Kindern zu legen und wurden

von den involvierten Fachkräften aufgrund ihrer Ressourcenorientierung überwiegend als wertvoll wahrgenommen.

In den Gruppendiskussionen zum Ende der Projektlaufzeit wurde der Interaktionsgestaltung mit Kindern ebenfalls Raum gegeben. Dabei wurde unter anderem darüber diskutiert, in welcher Form die videografiegestützte Beobachtung zur weiteren Qualitätsentwicklung genutzt werden könnte, um Interaktionen im pädagogischen Alltag mehr Aufmerksamkeit zu geben und die Kinder in ihrem Verhalten besser zu verstehen. Einrichtungen, die sich intensiver mit der Videografie beschäftigt haben, berichteten von einer großen Offenheit im Team für ressourcenorientierte Verfahren zur Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenzen. Dabei wurde nicht auf spezielle Erfordernisse im Hinblick auf Vielfalt und Inklusion verwiesen, sondern die Videografie wurde eher generalisierend als geeignete Form der fachlichen Auseinandersetzung im Team bewertet – wobei zugleich auch die Restriktionen bei der Umsetzung, insbesondere der Zeitaufwand, benannt wurden.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Befunde bestätigen, wie anspruchsvoll es ist, im pädagogischen Alltag kompetent mit der großen Vielfalt an kindlichen Entwicklungsverläufen, Bedürfnissen und Verhaltensweisen umzugehen. Eine realistische und selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Interaktionsgestaltung ist daher eine wichtige Voraussetzung dafür, das Bewusstsein für das eigene Verhalten im Gruppengeschehen zu schärfen und die Aufmerksamkeit für das Interaktionsgeschehen im inklusiv ausgerichteten Gruppenalltag auf Dauer zu bewahren. Auch sollte das Alltagshandeln mit Rückbezug auf aktualisiertes theoretisches Wissen und Erfahrungswissen systematisch reflektiert werden, um ‚blinde Flecken‘ zu erkennen oder auch herausfordernde Situationen (nachträglich) besser verstehen und entsprechend kompetent handeln zu können (z. B. Strohmer et al., 2019).

Einstellungen zur Inklusion

Zur Erfassung der persönlichen Einstellungen zum Thema Inklusion wurde das Instrument *EInk – Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion* (Weltzien & Söhnen, 2019b) entwickelt und eingesetzt. Dieses lässt sich mit 15 Items in einer zweifaktoriellen Struktur darstellen, die *pädagogischen Kernüberzeugungen zur Inklusion* (Subskala 1) und die *subjektiven Wirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung von Inklusion* (Subskala 2). Die Reliabilität ist mit $\alpha = .79$ (Subskala 1) und $\alpha = .83$ (Subskala 2) als gut zu bewerten. Die Varianzaufklärung liegt bei 46.28%, wobei beide Skalen signifikant miteinander korrelieren.

Anhand von Regressionsmodellen wurde geprüft, ob sich aus den im Projekt *InkluKiT* gewonnenen Informationen aus den teilnehmenden Einrichtungen Prädiktoren für die Einstellungen zur Inklusion ableiten lassen. Als Ergebnis für den ersten Erhebungszeitpunkt (t_0) kann festgehalten werden, dass zwei Prädiktoren die *pädagogischen Kernüberzeugungen* (EInk-Skala 1) vorhersagen: die Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder (bestehend aus den vier Teilskalen *Pädagogische Arbeit mit Kindern*, *Zusammenarbeit mit Eltern*, *Vernetzung und Kooperation* sowie *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation*) sowie das *subjektive Kompetenzerfinden* hinsichtlich inklusiven Arbeitens. Die Varianzaufklärung liegt bei 30%. Für das Modell 2 (*Subjektive Wirksamkeitserwartung*, EInk-Skala 2) sind die *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion* in der eigenen Einrichtung, das *subjektive Kompetenzerfinden* hinsichtlich inklusiven Arbeitens sowie *Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte* (REBE) geeignete Prädiktoren. Die Varianzaufklärung in Modell 2 liegt bei 25%.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t_1) konnten diese beiden Modelle bestätigt werden, wobei die Zusammenhänge noch einmal deutlich stärker sind: Im ersten Regressionsmodell stieg die Varianzaufklärung auf 66%, im zweiten Modell auf 31%. Damit lassen sich über diese Modellberechnungen Hinweise darauf finden, dass eine regelmäßige und systematische Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Themen und Fragestellungen und deren Bezug zur eigenen Praxis Prädiktoren für positive Einstellungen zur Inklusion sind. Können positive alltägliche Erfahrungen mit inklusiven Zielen und Inhalten gemacht werden, die das

Gefühl stärken, im Umgang mit Vielfalt und Inklusion kompetent zu sein, wirkt sich dies positiv auf die pädagogischen Kernüberzeugungen in Bezug auf Inklusion aus (EInk-Skala 1). Eine zufriedenstellende Zusammenarbeit im Team kann darüber hinaus das Selbstwirksamkeitserleben im Hinblick auf inklusiv ausgerichtetes Arbeiten (EInk-Skala 2) zu einem Teil vorhersagen.

Einstellungen zur Inklusion sind nach diesen Analysen veränderbar. Umgekehrt lässt sich allerdings auch schlussfolgern: Gibt es nur wenige Möglichkeiten, sich im pädagogischen Alltag einer Einrichtung konkret mit inklusiven Fragen auseinanderzusetzen – sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Familien oder in der Vernetzung/Kooperation – und erzeugen diese Tätigkeiten eher ein Gefühl der Überforderung (also kein positives Kompetenzerleben), dann kann sich eine positive Grundeinstellung zur Inklusion kaum entwickeln. Diese Frage ist im Hinblick auf inklusionsbezogene Weiterbildungsprogramme, wie sie das Projekt *InkluKiT* zum Kern hat, zentral, weil auf allen Ebenen – Haltung, Wissen, Handeln, Team – mit den Fachkräften kompetenzorientiert gearbeitet wird.

Umsetzungsindex

Zur Bewertung der durchgeführten Fortbildungen im Projekt *InkluKiT* im Hinblick auf die Umsetzung in den pädagogischen Alltag und ihre nachhaltige Verankerung wurde ein Umsetzungsindex über acht Subskalen und drei Perspektiven (Leitungskräfte, Prozessbegleitung sowie eine pädagogische Fachkraft) berechnet. Die Subskalen bestanden aus jeweils vier Statements und zeigten überwiegend zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten (Cronbachs Alpha). Für die Gesamtskala und die Gesamtstichprobe lag der Mittelwert bei $M=1.88$ auf der vierstufigen Ratingskala von 0 = *trifft nicht zu* bis 3 = *trifft zu*, dabei waren die Perspektiven der drei beteiligten Akteur*innen hinsichtlich der Gesamtskala recht homogen.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Zufriedenheit mit der Umsetzung der *InkluKiT*-Fortbildungen in den pädagogischen Alltag insgesamt recht hoch war, und zwar sowohl bei den Prozessbegleitungen als auch bei den Einrichtungen auf Leitungs- und Teamebene. Bezogen auf die Einzelskalen wurden die Aspekte *Konzeptionelle Verankerung von Inklusion* (Skala 5), *Reflexion von Inklusion allgemein* (Skala 1) und *Integration von Inklusion im pädagogischen Alltag* (Skala 2) am besten bewertet. Die Aspekte *Aktivitäten zur weiteren Vernetzung bezüglich Inklusion* (Skala 4) und *Zusammenarbeit mit Eltern* (Skala 3) erhielten bei allen Beteiligten die geringsten Bewertungen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Vernetzung im Sozialraum sowie der Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen der *InkluKiT*-Fortbildungen eher wenig Raum gegeben wurde. In der weiteren inklusionsbezogenen Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen sind diese Aspekte entsprechend als zukünftige Aufgaben anzunehmen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Evaluation streng an Grundlagen der Implementationsforschung (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2013) ausgerichtet wurde. Neben klassischen Prä-/Post-Erhebungen wurden Gelingens- und Hemmfaktoren, die sich im Prozess der Implementation als wirksam herausgestellt haben, identifiziert. Insofern ist es für das Verstehen und Bewerten der Projektverläufe – im Vergleich zu anderen Weiterbildungsprogrammen – zentral, das Fortbildungsprogramm zumindest in seiner Grundstruktur und Ausdifferenzierungen (Vertiefungsstufen) zu kennen. Die aufgezeigten Veränderungen im Prä-/Post-Vergleich lassen sich nur in Zusammenhang mit dem Fortbildungsprogramm *InkluKiT* interpretieren und sind insofern nur begrenzt auf andere Inklusionsprojekte in Kindertageseinrichtungen übertragbar.

4 Handlungsempfehlungen

Aus den zusammenfassenden Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich differenzierte Handlungsempfehlungen ableiten, die sich an folgenden Fragen orientieren:

- Welche Kriterien für gute Fachpraxis lassen sich empirisch für inklusives Handeln ableiten?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Team-/Organisationsentwicklung einer inklusiven Kita – auf individueller wie auf Teamebene?
- Was muss ein Fortbildungsprogramm für eine erfolgreiche und praxisnahe Organisationsentwicklung zur inklusiv arbeitenden Kita beinhalten? Welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen müssen beachtet werden?

Kriterien für inklusives Handeln („gute Fachpraxis“)

Aus den Beobachtungen zu den Entwicklungen in den Teams lassen sich sechs Kriterien für inklusives Handeln ableiten:

- 1) Das Ziel einer inklusiven Pädagogik im gesamten Bildungsbereich und damit auch in Kindertageseinrichtungen ist nicht verhandelbar. Alle rechtlichen Grundlagen rücken das Recht auf Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und den Schutz vor Ausgrenzung und Diskriminierung ins Zentrum des Bildungsauftrags. Dies sollte in entsprechend inklusivem Handeln auf allen Ebenen einer guten Fachpraxis erkennbar sein und umfasst Team-/Leitungsebene ebenso wie die Trägerorganisation.
- 2) Inklusion kann weder durch Gebote noch Appelle durchgesetzt werden, denn Inklusion wird geprägt durch das individuelle Erleben des Menschen, als Teil der Gemeinschaft geachtet und entsprechend wertschätzend behandelt zu werden. Dieses Erleben wird geprägt vom Verhalten anderer. Im Falle von Kindertageseinrichtungen wird das Erleben von Inklusion und Partizipation vom Verhalten der pädagogischen Fachkräfte und der anderen Kinder (und mittelbar vom Verhalten der Eltern/Familie in der Interaktion mit anderen) erlebt. Eine gute Fachpraxis muss sich daher an dieser subjektiven Perspektive des einzelnen Kindes und Erwachsenen messen lassen, für die diese Praxis Verantwortung trägt.
- 3) Wenn ein inklusives Verständnis in die Kultur einer Einrichtung einmünden soll, ist es selbstverständlich, dass sich das gesamte Team mit wesentlichen Bestimmungs- und Wirkfaktoren von Inklusion auseinandersetzen hat. Idealerweise wird der Prozess als langfristig angelegte Qualitätsentwicklungsmaßnahme verstanden, die – unterstützt durch entsprechende Ressourcen trägerseits – nicht alle bisherigen Maßnahmen beiseiteschiebt, sondern sie auf das zentrale Ziel, die Vision einer bedürfnisgerechten und fairen Bildungsinstitution für Kinder und ihre Familien hin ausrichtet. Eine gute Fachpraxis ist damit eher am Prozess denn am Ergebnis zu erkennen. Dieser Prozess sollte allerdings transparent sein und einer systematischen Evaluation zugänglich gemacht werden können.
- 4) Die Wege zu einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung können vielfältig sein. Zwar geht es im Kern immer um die Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenzen. Das inklusive pädagogische Handeln wird jedoch durch persönliche (Selbst-)Erkenntnisse in dieser Auseinandersetzung und Weiterentwicklung bestimmt. Prozessbegleitende Fortbildungsangebote sind demnach an den Erfordernissen des jeweiligen Teams und seiner Einrichtung auszurichten. Lehr-/Lernformate und -inhalte dürfen die Beteiligten weder über- noch unterfordern, wenn sie einen tatsächlichen Zugewinn bringen sollen. Sie müssen vielmehr passgenau auf den Kompetenzkorridor im Team ausgerichtet sein, in dem sich die Fachkräfte in ihrer alltäglichen Zusammenarbeit bewegen. Dies beinhaltet eine partizipative und dialogisch ausgerichtete Entscheidung über das Fortbildungsprogramm sowie eine prozessbegleitende Evaluation auf Teamebene.
- 5) Die Auseinandersetzung mit inklusiven Themen ist herausfordernd und erfordert eine Vertrauensbasis, sowohl innerhalb des Teams als auch mit denjenigen, die die Teams begleiten. Es ist daher sinnvoll, Fortbildungen zur inklusiven Pädagogik als langfristige Unterstützung und nicht als „ad-hoc“-Maßnahme zu konzipieren. Das erfordert für die

Prozessbegleitung eine offene Grundhaltung gegenüber den vielfältigen, teilweise überraschenden und durchaus nicht immer gradlinigen Lernprozessen in den Einrichtungen und ein hohes Maß an eigener Lernbereitschaft. Eine kontinuierliche Erweiterung des eigenen fachlichen Wissens und des Methodenrepertoires der Fortbildner*innen entsprechend den Prozessen und Anforderungen ist unumgänglich. Fortbildungen zu inklusiv ausgerichtetem Handeln sollten sich daher an den Kriterien für gute Fachpraxis orientieren und stehen dafür Modell.

- 6) Inklusives Denken und Handeln im institutionellen Kontext ist ohne die intensive Einbeziehung der vorgefundenen Strukturen, Räume, Abläufe, Normen und Regeln kaum denkbar. Diese einerseits als gegebenen Rahmen anzuerkennen, sie aber andererseits auch organisational und kulturell als veränderlich zu begreifen, macht eine wirkungsvolle Prozessbegleitung vor Ort notwendig. Nur wenn es gelingt, Teams in ihrer Qualitätsentwicklung professionell und langfristig zu begleiten, kann von einer nachhaltigen Verankerung inklusionsrelevanter Ansätze ausgegangen werden und nicht von einer (weiteren), durch Fortbilder*innen ins Team getragenen und durch gesellschaftliche Veränderungen erzeugten Erwartung an das Leistbare in Kindertageseinrichtungen.

Konsequenzen für die Team- und Organisationsentwicklung

Im Projekt *InkluKiT* war es aufgrund seiner methodischen Gesamtkonzeption möglich, Forschung, Praxis und Weiterbildung eng miteinander zu verknüpfen und aufeinander auszurichten. So sind Instrumente entwickelt bzw. adaptiert worden, die auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungspraxis, auf die Reflexion der Kompetenzzuwächse oder auf die Veränderung von Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen abzielen. Die Grundlogik des Fortbildungsprogramms *InkluKiT* und die spezifischen Ziele, Inhalte und Methoden wurden aufgrund der Evaluationsbefunde (Baseline/Ist-Stand) entwickelt; insofern stellte sich die Qualitätsentwicklung in den teilnehmenden Einrichtungen unterschiedlich dar und wurde entsprechend individuell begleitet. Um dieses Konzept erfolgreich zu übertragen, ist eine hohe Bereitschaft zur Kooperation zwischen allen beteiligten Akteur*innen erforderlich. Es werden keine „fertigen“ Programme übernommen, sondern in dialogischer Abstimmung gemeinsam verhandelt. Eine Schlüsselrolle kommt dabei der Leitung (in enger Abstimmung mit dem Team), der Prozessbegleitung (z. B. Fachberatung oder Inklusions-/Qualitätsbeauftragte trägerseits) sowie qualifizierten Weiterbildner*innen zu.

Die Auswahl einer begrenzten Anzahl von Modulen war im Projekt *InkluKiT* angesichts der festgelegten und begrenzten Zeitdauer von 15 Monaten sinnvoll, um thematische Schwerpunkte und Vertiefungen zu ermöglichen. Gleichzeitig machte das breite Spektrum an inklusionsrelevanten Themen den teilnehmenden Einrichtungen von Beginn an klar, dass Inklusion nach Abschluss der Projektlaufzeit noch nicht ‚erreicht‘ ist. Durch die Beschreibung von jeweils drei Vertiefungsstufen konnte eine passgenaue Planung realisiert werden, zugleich wurde transparent gemacht, dass unter Umständen der Weg noch weit ist. Diese hohe Transparenz in der Fortbildungsplanung ist eine gute Voraussetzung dafür, der Vielzahl an inklusiv-bezogenen Aspekten offen gegenüberzustehen und sich nicht auf wenige Themen zu beschränken. Für den Transfer in die Weiterbildungspraxis ist es daher empfehlenswert, den inklusionsbezogenen Qualitätsentwicklungsprozess langfristig und zugleich möglichst konkret-verbindlich zu planen. So könnten in regelmäßigen Abständen (z. B. nach 15 Monaten) trägerseits Zwischenbilanzen gezogen werden, um Fortschritte festzustellen, auf Hürden hinzuweisen, das Erreichte zu sichern (z. B. weitere Vertiefungsstufen zu wählen) oder neue Themenfelder zu erschließen, wie sie die Matrix an Fortbildungsmodulen vorgibt (vgl. hierzu Tabelle 3: Kompetenzbeschreibungen und didaktisches Konzept der *InkluKiT*-Fortbildungen in Kapitel II.5.1).

Nach den Erfahrungen aus dem *InkluKiT*-Projekt sind die Reihenfolge und auch Kombination der inklusionsrelevanten Themenbereiche zwar nicht irrelevant, aber doch zweitrangig. In erster Linie bestimmten die Motivation und Bereitschaft darüber, ob etwas gelernt wird.

Daher sollte sich die Reihenfolge an den Interessen der Einrichtung orientieren, die eine *InkluKiT*-Fortbildungsreihe beginnt. Teams sollten befähigt werden, die dialogische Auseinandersetzung über das, was Inklusion fördert oder hemmt, auch außerhalb der Fortbildungen zu praktizieren. Ein Ziel des Fortbildungsprogramms liegt daher darin, Fortbildungen perspektivisch weniger ‚notwendig‘ zu machen, sondern sie stärker als Ergänzung der praktizierten fachlich-dialogischen Auseinandersetzungskultur in der alltäglichen Praxis zu betrachten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass von vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten des *InkluKiT*-Fortbildungsprogramms auszugehen ist. Im Bereich von Kindertageseinrichtungen können neben Inhouse-Fortbildungen, wie sie im Rahmen des Projekts realisiert wurden, auch Experten-/Qualitätszirkel oder Netzwerkaktivitäten (trägerintern/trägerübergreifend) von den *InkluKiT*-Modulen profitieren. Auch sind zusätzliche, einrichtungsübergreifende Qualifizierungsangebote für Neu-/Quer- oder Wiedereinsteiger*innen sinnvoll, um die Teams in ihrer Personalentwicklung zu unterstützen. Allerdings sind hierbei auch die Inklusionskompetenzen für Praxisanleiter*innen (z. B. für PiA-Auszubildende, Auszubildende im Anerkennungsjahr, Studierende in Praxisphasen) in den Blick zu nehmen bzw. in die Qualifizierungen einzubeziehen, beispielsweise als Co-Referent*innen aus der Praxis. Ziel solcher Formate wäre, dass neue Fachkräfte, Berufseinsteiger*innen oder Fachkräfte mit anderem beruflichem Hintergrund (sog. Quereinsteiger*innen) so schnell wie möglich in den Inklusionshabitus eines Teams einmünden.

Alle eingesetzten Instrumente der wissenschaftlichen bzw. vorbereitenden Prozessbegleitung flossen in das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* ein und wurden so aufbereitet, dass sie ohne Weiteres auf Träger- oder Leitungsebene bzw. von der Fachberatung oder auch von externen Fortbildner*innen, die über eine längere Zeit mit einer Einrichtung zusammenarbeiten, genutzt werden können. Erfolgt keine wissenschaftliche Begleitung im engeren Sinne oder wurden bereits ausreichend die Bedarfe vonseiten der Einrichtung formuliert, kann das Fortbildungsprogramm *InkluKiT* daher auch ohne differenzierte Ist-Stands-Analyse begonnen werden oder an bereits gelaufene Programme auf Einrichtungs-/Trägerebene ansetzen. Auch ohne umfangreiche wissenschaftliche Begleitung ist damit eine längerfristig geplante und mit systematischen Entscheidungsprozessen und Planungsschritten verbundene Qualitätsentwicklung auf Teamebene möglich und – entsprechend dem prozesshaften Charakter von Inklusion – auch sinnvoll. Im Sinne langfristig angelegter Teamentwicklung und Personalplanung empfiehlt sich jedoch ein möglichst umfangreiches „Paket“, wie es *InkluKiT* über einen Zeitraum von 15 Monaten realisiert hat, weil entsprechend die Wirkungen in den Teams ‚erkennbar‘ sind (im Sinne einer Selbstbeobachtung auf Teamebene) und dies nach den vorliegenden Analysen wiederum positive Wirkungen auf Einstellungen zur Inklusion und das Selbstwirksamkeitserleben hat.

Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche und praxisnahe Organisationsentwicklung zur inklusiv arbeitenden Kita

Ein Prozess zur inklusiv ausgerichteten Pädagogik kann niemals abgeschlossen sein, weil Kinder und ihre Familien, aber auch das sozialräumliche Umfeld sowie einrichtungs- bzw. trägerübergreifende Veränderungen immer wieder neue Herausforderungen für eine Öffnung, Einbindung und Beteiligung mit sich bringen, die professionelle Antworten suchen. Auch befindet sich das Team einer Kindertageseinrichtung selbst in einem ständigen Prozess der Veränderung, sodass jeweils Möglichkeiten der Einbindung neuer Fachkräfte und der Qualitätssicherung zu suchen sind. Dieser Vielfalt von dynamischen Entwicklungen wird ein Fortbildungsprogramm, das Kombinationsmöglichkeiten eröffnet und in mehrere Vertiefungsstufen gegliedert ist, eher gerecht als feste Fortbildungsformate. Allerdings dürfen inklusionsbezogene Fortbildungsangebote vor dem Hintergrund knapper zeitlicher und finanzieller Ressourcen im Kita-Bereich auch nicht beliebig sein, sonst kann keine Wirkung erwartet werden. Eine Voraussetzung ist daher die langfristige Planung und verbindliche

Vereinbarung zwischen den Beteiligten. Fortbildungsmaßnahmen im Hinblick auf eine stärker inklusiv ausgerichtete Pädagogik in Kindertageseinrichtungen sind kein „Abarbeiten“ von Themenfeldern, sondern stellen vielmehr eine differenzierte Auseinandersetzung auf der individuellen und der Teamebene dar, die theoretisches und erfahrungsbasiertes Wissen miteinander verknüpft und zu einem kollektiven Kompetenzzuwachs beiträgt. Hierzu gehören begriffliche Klärungen, das Kennenlernen von aktuellem Fachwissen, das Erwerben von Methodenkompetenzen wie Beobachten, Analysieren, Handeln, Reflektieren/Evaluieren sowie die aktive, reflexive Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung zu Inklusion.

Inklusionsverständnis und -verhalten sind eingebettet in die jeweiligen Verhältnisse und entwickeln sich aus gegebenen Systemen heraus. Insofern ist es konsequent, Inklusionskompetenzen innerhalb einer Institution als Teamaufgabe zu verstehen und anzugehen. Aus diesen Überlegungen heraus setzt das Fortbildungsprogramm *IncluKiT* deutlich an der kollektiven Kraft eines Teams und seiner Weiterentwicklung an. Inklusion ist ein mühsamer, langwieriger und fortwährender Prozess, der ein hohes Engagement der Fachkräfte erfordert. Unbefriedigende Rahmenbedingungen, ungünstige Strukturen und temporäre Schwierigkeiten wie Personalmangel und Fluktuation erschweren den Prozess und können zu Unzufriedenheit, Frustration oder auch Abkehr von dem Inklusionsgedanken führen. Insofern lässt sich gut nachvollziehen, dass die pädagogische Performanz im Alltag stark von motivationalen, volitionalen und emotionalen Aspekten in den konkreten Situationen abhängt. Für die Einrichtung ‚lohnt‘ sich der Weg in Richtung Inklusion nur, wenn er mit einem Mindestmaß an Zufriedenheit und nicht zu häufigem Überforderungserleben einhergeht. Eine Unzufriedenheit mit dem eigenen pädagogischen Alltag, eine fortwährend zu hohe Arbeitsbelastung oder -dichte, ungünstige Teamstrukturen und schlechte Personalentscheidungen können selbst eine grundlegend positive Grundhaltung zu Inklusion negativ beeinflussen und die Überzeugung, im eigenen Arbeitsfeld etwas bewirken zu können, mindern.

Inklusion wird als Prozess verstanden, der dann erfolgreich ist, wenn das gesamte pädagogische Konzept unter das Leitbild der Inklusion gestellt wird. Dies gelingt, wenn einerseits eine klare inklusive Ausrichtung des Trägers vorliegt, die mit entsprechenden Strukturen und Ressourcen gestützt wird, und andererseits eine kontinuierliche Entwicklungsarbeit von Team und Leitung in Richtung inklusiver Pädagogik geleistet wird, die als Teil der fortdauernden Qualitätsentwicklung begriffen wird. Die Realisierung einer inklusiven Pädagogik steht im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen, die eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Unterstützung ermöglichen oder verhindern können. Eine klare Positionierung für eine inklusive Alltagspraxis erhöht die Motivation, sich um entsprechende Rahmenbedingungen zu bemühen, diese einzufordern und die Gestaltungsspielräume im System zu (er)kennen und zu nutzen. Eine zentrale Rolle kommt dabei der Leitung zu. Sie ist für die Klärung der pädagogischen Ziele und Aufgaben verantwortlich, prägt die fachliche Gesprächskultur im Team, etabliert Strukturen zur kontinuierlichen Kompetenzentwicklung und sorgt für die Unterstützung der Entscheidungsträger. Die Rolle der Leitung wird im Kontext von Inklusion damit noch einmal klarer als Führungskraft mit klarem Wertebezug und Überzeugungsfähigkeit. Es bestehen nach wie vor große Unterschiede in Bezug auf die trägerseitigen, kommunalen oder netzwerkorientierten Unterstützungsleistungen von Kindertageseinrichtungen. Sowohl die fachliche Expertise zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen als auch Maßnahmen zur Team- und Organisationsentwicklung (z. B. Supervision) stützen die Aufgaben der Leitung im Transformationsprozess. Hemmfaktoren sind dagegen inadäquate kommunale Vorgaben zum Umgang mit Inklusion, veraltete Strukturen oder zu geringe Unterstützungsleistungen seitens des Trägers.

Die größten Ressourcen – darauf weisen zahlreiche Teilbefunde der wissenschaftlichen Begleitung hin – sind der unterstützende, wertschätzende Austausch im Team und die gegenseitige Anerkennung. Ein wesentlicher Nutzen von Inhouse-Fortbildungen für die beteiligten Teams und die mehrmonatige Prozessbegleitung liegt daher in der Erweiterung der Kompetenzen zum fachlichen Gespräch im Team. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die

Dynamiken in den Kindertageseinrichtungen und der stetigen personellen Veränderungen ein wichtiger Aspekt. Die Bereitschaft, sich mit neuen, komplexen und durchaus herausfordernden Themen auseinanderzusetzen, wird von der Gesamtatmosphäre im Team geprägt, die neue Fachkräfte ermutigen und unterstützen kann. Dagegen wirkt eine Unzufriedenheit mit der vorgefundenen pädagogischen Qualität im Team, mit einer Uneinigkeit/Unklarheit von Zielen und Aufgaben zu Stress und Frustration insbesondere in der Einarbeitung neuer Teammitglieder. Die empirischen Ergebnisse von Studien zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen lassen sich demnach für die hier angelegte Fragestellung zu Gelingens-/Hemmfaktoren in inklusiv ausgerichteten Einrichtungen übertragen (Cloos & Weltzien, 2019; Fröhlich-Gildhoff et al., 2021; Weltzien et al., 2016). Vorbilder im Team, eine offene, wertschätzende Teamkultur sowie gut funktionierende Arbeitsstrukturen und -abläufe sind entsprechend notwendige Voraussetzungen dafür, dass neue Fachkräfte in die inklusionsorientierte Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung hineinsozialisiert werden und ihren eigenen Beitrag zur Inklusion leisten können.

Einrichtungen, in denen Vielfalt und Inklusion konzeptionell verankert und im Kita-Alltag in allen relevanten Handlungsfeldern der pädagogischen Arbeit sichtbar sind, bieten auch neuen Fachkräften mit wenig Praxiserfahrung vielfältige Möglichkeiten der Orientierung. Sie erzeugen auf Teamebene ein positives Selbstverständnis dafür, dass Inklusion über das eigene Handeln vorangebracht werden kann. Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen ist daher als fortwährender Lern- und Erfahrungsprozess zu beschreiben, der sich zwar nicht grundlegend unterscheidet von guter pädagogischer Praxis, jedoch einen eindeutigen Fokus auf das Leitprinzip ‚Inklusion‘ einnimmt. Damit bleibt festzuhalten, dass Inklusion kein Lippenbekenntnis bleiben darf, sondern sich an der konkreten Teamentwicklung und der performatorischen Kraft im Alltag zeigen muss. Wie wichtig jede einzelne Fachkraft dabei ist und welche Bedeutung eine echte Beteiligung des Teams auf systematische Veränderungen in Qualitätsentwicklung hat, zeigt sich tagtäglich, weil die vorhandenen, auch veränderbaren Einstellungen in Teams die Prozesse voranbringen, allerdings auch blockieren können. Anspruchsvolle Qualitätsentwicklungsprozesse in Teams wie sie das Themenfeld „Vielfalt und Inklusion“ in besonderer Weise mit sich bringt, sind daher unbedingt fachlich und längerfristig zu begleiten und mit entsprechenden Ressourcen zu unterstützen.

Literatur

- Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 9–54). München: DJI.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung* (S. 31–41). Berlin: Cornelsen.
- Ainsworth, M. D. S. (2011). Feinfühligkeit vs. Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 414–421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58.
- Albers, T. (2011). Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3).
- Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten* (Frühpädagogik). München: Reinhardt.
- Albers, T. (2013). Mit Vielfalt umgehen: Eine inklusive Haltung mit dem Team entwickeln. *Kindergarten heute – Das Leitungsheft*, 6(2), 9–13.
- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Band 41). München: DJI.
- Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A. & Verhoeven, N. (2020). Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(3).
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte: Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: Aktionsrat Bildung.
- ASH. (2015). *Modulhandbuch Bachelor Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Berufsintegrierende_Studienform/ASH_Berlin_Modulhandbuch_EBK_BI.pdf
- Astington, J. W. (2000). *Wie Kinder das Denken entdecken*. München: Reinhardt.
- Aust, A., Rock, J., Schabram, G., Schneider, U., Stilling, G. & Tiefensee, A. (2018). *Wer die Armen sind: Der Paritätische Armutsbericht 2018*. (Der Paritätische Gesamtverband, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/2018_armutsbericht.pdf
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464–469.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, theory of mind*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boban, I., Hinz, A., Plate, E. & Tiedeken, P. (2014). Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bock-Famulla, K., Strunz, E. & Löhle, A. (2017). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017: Transparenz schaffen – Governance stärken*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.

- Booth, T. (2010). *Wie sollen wir zusammen leben?: Inklusion als wertebegleitender Rahmen für die pädagogische Praxis*. GEW. Verfügbar unter: https://baustelle2010.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/5_Vortrag_Booth_de.pdf
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2016). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen: Handreichung für die Praxis*. Frankfurt am Main: GEW.
- Borke, J. & Keller, H. (2021). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bostanci, S. (2018). Eine inklusive Sprache entwickeln: Eine kritische Reflexion der Wirkung von Sprache auf die Identitätsentwicklung von Kindern (Inklusion in der Fortbildungspraxis). In Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.), *Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten: Ein Methodenhandbuch* (Band 6, S. 1–4). Berlin: wamiki.
- Böttinger, U. & Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.). (2019). *Qualitätsstandards in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern: Handreichung für Lehrkräfte*. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen: Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Reinhardt.
- Breitbart, M. (2011). Inklusion lehren und lernen: Bausteine einer inklusiven Fachschuldidaktik. *TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita*, 1, 29–31.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruhns, K. (2013). Vielfalt des Lebens: Wie Kinder aus zugewanderten Familien in Deutschland aufwachsen – Ergebnisse des Kinder-Migrationsreports. *DJI Impulse*, 1, 38–41.
- Bücklein, C. & Weltzien, D. (2019). Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Rekonstruktion von Orientierungs- und Einstellungsmustern von Fachkräften. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(1), 49–77.
- Budischewski, K. & Günther, K. (2020). *SPSS für Einsteiger: Einführung in die Statistiksoftware für die Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Buell, M. J., Gamel-McCormick, M. & Hallam, R. A. (1999). Inclusion in a childcare context: Experiences and attitudes of family childcare providers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 217–224.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Burghardt, L. & Klenk, F. C. (2016). Geschlechterdarstellung in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3), 61–80.
- Bürgisser, M. & Baumgarten, D. (2006). Elternpaare mit egalitärer Rollenteilung: Die Langzeitperspektive und die Sicht der Kinder. *FAMPra.ch*, 2, 318–335.
- Burisch, M. (2007). *The Hamburg Burnout Inventory (HBI) in two large international online samples*. Unpublished technical report. Hamburg: Universität Hamburg.
- Cloos, P. & Weltzien, D. (Hrsg.). (2019). Multiprofessionelle Zusammenarbeit – ein thematischer Aufriss. *KiTa aktuell spezial*, 20(4), 124–127.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7).
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2017). *Standards für Evaluation: Erste Revision 2016*. Verfügbar unter: https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf
- Demling, V. (2018). Klischeefreie Frühe Bildung – mehr Handlungsspielräume für Kinder. *kita-fuchs.de: Ihr pädagogischer Wochenplaner für Kita & Krippe*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fuchs.de/en/ratgeber-paedagogik/beitrag/klischeefreie-fruehe-bildung-mehr-handlungsspielraeume-fuer-kinder/>
- Dempster, A. P., Laird, N. M. & Rubin, D. B. (1977). Maximum likelihood from incomplete data via the EM algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society*, 39(1), 1–38.
- Depuis, A., Eibeck, B., Erk, J., Herrmann, M. & Kilian, P. (2017). *Inklusion – Wie hältst du's mit der Haltung?: Haltung als Kern pädagogischer Profession*. Frankfurt am Main: GEW.
- Derman-Sparks, L. & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children*. Washington D. C.: NAEYC.

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.). (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung*. Göttingen: Hogrefe.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- Deutscher Bundestag. (2017). *Kinderarmut in Deutschland: Überblick über aktuelle Zahlen und Studien*. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/514144/9806e9989a225bde4d71460aac021a6a/wd-9-017-17-pdf-data.pdf>
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10). München: DJI.
- Dintsioudi, A. & Schröder, L. (2017). Alltagsbasierte kultursensitive Sprachbildung: Sprachstile und deren Wirkung auf die kindliche (Sprach-)Entwicklung. In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz: Kultursensitive Arbeit in der Kita* (S. 180–187). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Döther, S. & Weltzien, D. (2019). Chancen und Herausforderungen von Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Die Perspektive von Leitungskräften. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(1), 30–48.
- Drucker, P. F. (1998). *Die Praxis des Managements: Ein Leitfaden für die Führungs-Aufgaben in der modernen Wirtschaft*. München: Econ.
- Elkonin, D. (1980). *Die Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Enders, C. K. (2003). Using the expectation maximization algorithm to estimate coefficient alpha for scales with item-level missing data. *Psychological Methods*, 8(3), 322–337.
- Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam. (o. J.). KIMI: Das Siegel für Vielfalt. *KIMI: Das Siegel für Vielfalt*. Verfügbar unter: <https://kimi-siegel.de/>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles: Sage.
- Fischer, S. (2012). Resilienzförderliche Kinderliteratur. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker & S. Fischer (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an: Resilienzförderung in der Kita* (S. 140–148). Weinheim: Beltz.
- Fischer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). *Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen: Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Focks, P. (2014). Geschlechterbewusste Pädagogik. In R. Pousset (Hrsg.), *Handwörterbuch Frühpädagogik: Schlüsselbegriffe der Sozialen Arbeit*. Berlin: Cornelsen.
- Focks, P. (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen: Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (Module angewandter Psychologie). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Böttinger, U., Döther, S. & Kerscher-Becker, J. (Hrsg.). (2018). *Gesundheitsförderung und Prävention für Kinder im Alter von 3-10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen: Ein Curriculum für die Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften*. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Böttinger, U., Rauh, K., Kassel, L., Döther, S., Schwörer, L. et al. (2018). *Prävention und Gesundheitsförderung als kommunale Gesamtstrategie Konzept, Entwicklung und Evaluation des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO). Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2013). *Projektskizze zur Evaluation des Programmes Innovative pädagogische Betreuungskonzepte für Kinder unter drei Jahren*. Verfügbar unter: <http://www.zfkj.de/forschungsprojekte/qualitaetsentwicklung/94-forschungsprojekte/qualitaetsentwicklung/157-quali-innopaed>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamberger, M. (Hrsg.). (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse* (Materialien zur Frühpädagogik). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (WiFF-Expertisen Ausbildung, Band 19). München: DJI.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014a). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 13). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014b). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden* (Band 13). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, S., Wünsche, M. & Rönnau-Böse, M. (Hrsg.). (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen: Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 7). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule: Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M., Tinius, C. & Hoffer, R. (2014). *Projektskizze Aus- und Weiterbildung im Verbund zum Thema Kinder mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen (HeVeKi)*. Verfügbar unter: <http://www.zfkj.de/forschungsprojekte/verhaltensauffaelligkeiten-bei-kindern-und-jugendlichen/96-forschungsprojekte/verhaltensauffaelligkeiten-bei-kindern/160-ver-heveki>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise: Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Freiburg im Breisgau: ZfKJ.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D. & Strohmmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Zentrale Erkenntnisse einer Längsschnittstudie in Baden-Württemberg. *Frühe Bildung*, 10(1), 1–12.
- Garai, D., Kerekes, V., Schiffer, C., Tamás, K., Trócsányi, Z., Weiszburg, J. et al. (2010). Die Rolle der Fachkräfte in der inklusiven Bildung und Erziehung. In M. Kron, B. Papke & M. Windisch (Hrsg.), *Zusammen aufwachsen: Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung* (S. 46–53). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Geiling, H., Gardemin, D., Meise, S. & König, A. (Hrsg.). (2011). *Migration – Teilhabe – Milieus: Spätaussiedler und türkeistämmige Deutsche im sozialen Raum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T. & Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention, Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 517–542). Weinheim: Beltz.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greguras, G. J. & Robie, C. (1998). A new look at within-source interrater reliability of 360-degree feedback ratings. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 960–968.
- Grönke, M. & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderung. *Frühe Bildung*, 7(2), 107–103.
- de Haan, L. & Nijland, S. (2016). *König & König*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsstudien: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 41–85). Bern: Huber.
- Hammer, V. & Lutz, R. (2015). *Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms, 113(4), 461–487.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2016). *Partizipation: Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*. München: Don Bosco Medien.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2019). *Ein Name für den Fisch* (Leon und Jelena). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: verlag das netz.
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik* (WiFF Expertisen) (Band 33). München: DJI.

- Heimlich, U. (2016). Integration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 118–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Ueffing, C. (2020). Von der Theorie zu guter pädagogischer Praxis: Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen – Bestandsaufnahme und Entwicklung (Inklusion in Schule und Gesellschaft). In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinrichs, A.-C. (2016). *Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildung: Eine Längsschnittstudie zum Lerntransfer*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung (Zeitschrift für Pädagogik). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 248–267). Weinheim: Beltz.
- Hock, B., Holz, G. & Kopplow, M. (2014). *Kinder in Armutslagen: Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung* (WiFF Expertisen) (Band 38). München: DJI.
- Hoefl, M., Abendroth, S., Piossek, A.-M. & Albers, T. (2018). Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(4), 191–198.
- Hoffman, M. & Asquith, R. (2018). *Du gehörst dazu: Das große Buch der Familien*. Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer.
- Huber, J. (2010). *Geschlechtsbezogene Aspekte der kindlichen Entwicklung: „Familien früh stärken in Südtirol“*. Bozen: Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Abteilung 24 – Familie und Sozialwesen.
- Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2016). *Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten* (Inklusion in der Kitapraxis, Band 3). Berlin: wamiki.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2017). *Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten* (Inklusion in der Kitapraxis, Band 1). Berlin: wamiki.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2018a). *Die Kita vorurteilsbewusst leiten* (Inklusion in der Praxis, Band 5). Berlin: wamiki.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2018b). *Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten: Ein Methodenhandbuch* (Inklusion in der Fortbildungspraxis, Band 6). Berlin: wamiki.
- Kähler, W.-M. (2004). *Statistische Datenanalyse: Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684–718.
- Kallus, K. W. (2016). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.
- Kammerlander, C. & Ostendorf-Servissoglou, E. (2017). Plädoyer für eine gendersensible Kita-Pädagogik. *KiTa aktuell*, 1, 10–12.
- Kammermeyer, G. (2006). Kognitive Förderung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 178–183). Weinheim: Beltz.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung: Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer.
- Kazemi-Weisari, E. (1998). *Partizipation – hier entscheiden Kinder mit*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Klopp, E. (2010). *Explorative Faktorenanalyse*. Verfügbar unter: psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3369/1/Explorative_Faktorenanalyse_final.pdf
- Knafl, G. J., Knafl, K. A., Grey, M., Dixon, J., Deatrick, J. A. & Gallo, A. M. (2017). Incorporating nonlinearity into mediation analyses. *BMC Medical Research Methodology*, 7(1), 1–21.

- Knauer, R. (2007). *Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen: Expertise zum Carl-Bertelsmann-Preis*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knauf, H. K. & Graffe, S. (2016). Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 5(4), 187–197.
- Kobelt Neuhaus, D. & Refle, G. (2013). *Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum* (WiFF Expertisen, Band 37). München: DJI.
- Koj, S. (2008). *Kindliche Kraft und Kinderliteratur: Kriterien zur Beurteilung von Bilderbüchern unter dem Aspekt „Förderung von Resilienz“*. Verfügbar unter: https://www.bibf.uni-bremen.de/images/Publikationen/Koj_Bilderbuch-und-Resilienz.pdf
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Kubandt, M. & Meyer, S. (2012). *Gender im Feld der frühen Kindheit* (Nifbe-Themenheft). Osnabrück: Nifbe.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Ziroli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Toddler*. Baltimore: Brookes.
- Landmann, M., Schmidt, M. & Schmitz, B. (2010). Bildungspsychologische Intervention. In C. Spiel, B. Schöber, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 301–318). Göttingen: Hogrefe.
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche: Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Leonhart, R. (2013). *Lehrbuch Statistik*. Bern: Huber.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: PVU.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3(4), 1–17.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of American Statistic Association*, 83(404), 1198–1202.
- Lorenzen, A. (2015). Die Bedeutung der Strukturqualität für das Arbeits- und Belastungserleben von pädagogischen Fachkräften im Bereich von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion* (Band 18, S. 181–213). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Lorenzen, A. (2021). *Zum Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und dem Arbeits- und Belastungserleben von pädagogischen Fachkräften im Bereich der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen* (in Vorb.). Universität Osnabrück.
- Lorenzen, A., Limberger, J., Wirth, C., Strohmmer, J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Individuelle kompetenzorientierte Feedbacks als Methode der Professionalisierungsbegleitung frühpädagogischer Fachkräfte – Projekt „InKoFeed“: Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Luhmann, N. (1994). Inklusion und Exklusion. In H. Berding (Hrsg.), *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität: Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2* (S. 15–45). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

- Maywald, J. (2014). *Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mischo, C., Wahl, S., Strohmmer, J. & Wolf, C. (2014). Does early childhood teacher education affect students' cognitive orientations? The effect of different education tracks in teacher education on prospective early childhood teachers' cognitive orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 193–206.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2020). Antwortformate und Itemtypen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 91–118). Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 8–26). Heidelberg: Springer.
- Nachtigall, C. & Wirtz, M. (2013). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik: Statistische Methoden für Psychologen: Teil 2*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (WiFF Expertisen) (Band 24). München: DJI.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53–82). Berlin: Springer.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. New York: Routledge.
- Nowack, S. (2013). *Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nowack_2013.pdf
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Odom, S. L., Peck, C., Hanson, M., Beckman, P., Kaiser, A., Lieber, J. et al. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report*, 10, 18–30.
- Oerter, R. (1998). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 249–309). Weinheim: Beltz PVU.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.). (2007). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft – Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Porst, R. (2014). Frageformulierung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 687–699). Wiesbaden: Springer VS.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (WiFF Expertisen, Band 5). München: DJI.
- Prenzel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen* (WiFF Expertise, Band 47). München: DJI.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Randerath, J. & Sönnichsen, I. (2008). *Fips versteht die Welt nicht mehr: Wenn Eltern sich trennen*. Stuttgart: Thienemann.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.

- Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2018). *Partizipation in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, S. (2013). *Adultismus: Die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_richter_2013.pdf
- Riley, P. (2008). Frühkindliche Erziehung und Multikulturalismus: Thematik der Identität und Pädagogik. In Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.), *Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit: Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb* (Band 1, S. 42–50). Berlin.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit: Ausbildungswege im Überblick*. Robert Bosch Stiftung.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.
- Rogers, C. R. (1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG.
- Rohrmann, T. (2017). Geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 93–106). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2014). *Mädchen und Jungen in der KiTa: Körper – Gender – Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(1), 3–15.
- Schäfers, B. (Hrsg.). (1999). *Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analysen*. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Schelle, R. (2017a). Nachhaltigkeit durch Organisations- und Institutionsentwicklung? Inklusion in Kindertageseinrichtungen verankern. *Gemeinsam leben*, 25(2), 85–93.
- Schelle, R. (2017b). Die Kita-Leitung als Schlüssel für Inklusion? Eine Analyse beruflicher Kompetenzen und Arbeitsbedingungen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).
- Schenkel, P. (2000). Ebenen und Prozesse der Evaluation. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme: Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 52–74). Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Schmitt, A. (2014a). Inklusion als Merkmal struktureller Entwicklung. In C. Dorrance (Hrsg.), *Inklusion gestalten: Aufgaben und Anforderungen an die Kita-Leitung* (S. 27–41). Kronach: Carl Link.
- Schmitt, A. (2014b). Inklusion als Merkmal der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In C. Dorrance (Hrsg.), *Inklusion gestalten: Aufgaben und Anforderungen an die Kita-Leitung* (S. 49–52). Kronach: Carl Link.
- Scholl, A. (2014). *Die Befragung*. Konstanz: UVK.
- Schreiber-Wicke, E. & Holland, C. (2017). *Zwei Papas für Tango*. Stuttgart: Thienemann.
- Schröder, L. & Dintsioudi, A. (2017). Sprachkultur in der Kita – ein kultursensitiver und alltagsbasierter Sprachbildungsansatz. In nifbe (Hrsg.), *Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag: Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen* (S. 39–52). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (44), 28–53.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Thim, A. (2012). *Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren* (WiFF Expertisen, Band 30). München: DJI.
- Selzer, S. & Ruppin, I. (2017). Diversität in Kindertagesstätten: Frühpädagogisches Handeln im Spannungsfeld normativer Muster und irritierender Erfahrungen. In I. Ruppin (Hrsg.), *Diversity Management in Kindertagesstätten* (S. 13–52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Shrout, P. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlation: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86, 420–428.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research report). London: Department for Education and Skills.
- Six, B. & Eckes, T. (1996). Metaanalysen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27(1), 7–17.

- Sodian, B. (2005). Theory of mind. The case for conceptual development. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler & B. Sodian (Hrsg.), *Young children's cognitive development. Interrelationships among working memory, theory of mind, and executive functions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Söhnen, S. A. (2018a). Ordinal oder Intervall? Die Metrik von Ratingskalen. *Statistik Support Söhnen*. Verfügbar unter: <https://xn--statistik-support-shnen-qlc.de/2018/10/19/ordinal-oder-intervall-die-metrik-von-ratingskalen/>
- Söhnen, S. A. (2018b). Was ist eine Reliabilitätsanalyse/die Interne Konsistenz einer psychometrischen Skala/Cronbachs Alpha? Wann und wie kann eine Berechnung und kritische Interpretation mit IBM SPSS Statistics erfolgen? Eine einfache Schritt für Schritt Anleitung. *Statistik Support Söhnen*. Verfügbar unter: <https://wp.me/paihoY-35>.
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402207004.pdf?__blob=publicationFile
- Stoiber, K., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124.
- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131–252). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen* (WiFF-Expertisen, Band 39). München: DJI.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020a). Organisation und Organisationsentwicklung. *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 295–316). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.). (2020b). *Kitas leiten und entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmer, J., Braner, K., Tinius, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – Evaluation eines Qualifizierungsprogramms für Fachkräfte-Teams. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jegodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Band 12). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2016). Does early childhood teacher education foster professional competencies? The development of professional competencies in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1), 42–60.
- Strohmer, J., Mischo, C., Hendler, J. & Wahl, S. (2012). AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik* (S. 225–235). Baltmannsweiler: Schneider.
- Strohmer, J., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). Teamsituation und Teamprozesse als zentrale Determinanten berufsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster in multiprofessionellen Teams. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, S. Viernickel & T. Betz (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Band 9, S. 173–202). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Band 15). München: DJI.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: The four curricular subscales extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Szagan, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Tavakoli, H. (2013). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: Rahnama Press.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2007). *Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Rossbach, H.-G. (2007). *Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.

- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln: Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.
- Tomasello, M. (2011). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2016). *Warum wir kooperieren* (edition unseld). (H. Zeidler, Übers.). Berlin: Suhrkamp.
- Triandis, H. C. (1975). Social psychology and cultural analysis. *Journal for the theory of social behaviour*, 5(1), 81–106.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge & a vision*. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785/PDF/134785eng.pdf.multi>
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. (Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland, & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=226
- Viernickel, S. & Stenger, U. (2010). Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In D. Kaschüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 175–198). Kronach: Carl Link.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2012). *Abschlussbericht: STEGE „Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen“*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20674&token=9d0413d1612a043e64cd74e9e71d51fcccfd13ec&sdownload=Externer Link>
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017a). *Online-Materialien: Zwölf Eckpunkte eines betrieblichen Gesundheitsmanagements in Kindertageseinrichtungen*. Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783779933137.pdf>
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017b). *Arbeitsplatz Kita Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Viernickel, S. & Weßels, H. (2014). *Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz REBE: Ein Evaluationsinstrument für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783779933137.pdf>
- Viernickel, S. & Weßels, H. (2017). Ressourcen und Belastungserleben am Arbeitsplatz – REBE. In S. Viernickel, A. Voss & E. Mauz (Hrsg.), *Arbeitsplatz Kita: Belastungen erkennen, Gesundheit fördern* (S. 182–197). Weinheim: Beltz Juventa.
- Voges, W., Jürgens, O., Mauer, A. & Meyer, E. (2003). *Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes*. Verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a350-methoden-und-grundlagen-des-lebenslagenansatzes.pdf?__blob=publicationFile
- Wadepohl, H. (2016). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171–198). Berlin: Springer.
- Wagner, P. (2003). „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“: Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In C. Preissing & P. Wagner (Hrsg.), *Kleine Kinder – keine Vorurteile?: Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 34–62). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2017a). *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner, P. (2017b). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 22–41). Freiburg im Breisgau: Herder.

- Wagner, P. (2018). Einführung: Inklusion als Leitungsaufgabe (Inklusion in der Praxis). In Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.), *Die Kita vorurteilsbewusst leiten* (Band 5, S. 12–47). Berlin: wamiki.
- Weegmann, W. & Senger, J. (Hrsg.). (2016). *Männer in Kindertageseinrichtungen: Theorien – Konzepte – Praxisbeispiele*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 433–456). Weinheim: Beltz.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013a). *Inklusion – Kinder mit Behinderung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6). München: DJI.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013b). *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5). München: DJI.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2014). *Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9). München: DJI.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2017). *Bildungsteilhabe und Partizipation: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12). München: DJI.
- Weltzien, D. (2011). *Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_weltzien_2011.pdf
- Weltzien, D. (Hrsg.). (2013a). *Das Spiel des Kindes* (Kindergarten heute: Wissen kompakt). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weltzien, D. (2013b). *Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2016). *Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern* (Kindergarten heute: Wissen kompakt). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weltzien, D., Bolenz, T., Freihaut, D., Herrmann, D. & Kolep, J. (2020). Partizipation aus Kindersicht: Erste Befunde aus einer qualitativen Teilstudie im Rahmen des Projekts InklusKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6(1), 69–90.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *GInA: Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag: Ein Kita-Praxisbuch*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C. et al. (2017). *Gestaltung von Interaktionen: Ein videogestütztes Evaluationsinstrument: Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019a). Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag: Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InklusKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(1), 6–29.
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019b). „Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion“ (EInk): Entwicklungen und Ergebnisse eines standardisierten Befragungsinstrumentes (Materialien zur Frühpädagogik). In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jedodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XII: Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung* (Band 23, S. 197–230). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2020). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion: Welchen Einfluss haben individuelle Erfahrungen und teambezogene Faktoren in Kindertageseinrichtungen? Sonderauswertungen aus dem Projekt InklusKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6(2), 86–106.
- Weltzien, D. & Strohmmer, J. (2019). Situational and personal interaction quality correlates in a video-based assessment of caregiver-child interactions using the GInA-E evaluation tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 100–114.

- Werding, E. & Schinnenburg, H. (2016). Inklusion als Herausforderung für die Personalentwicklung. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk et al. (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 117–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wertfein, M. & Lorenz, S. (2016). Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen: Anforderungen an die Fachkräfte. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2, 54–62.
- Westermann, R. (1985). Empirical tests of scale type for individual ratings. *Applied Psychological Measurement*, 9(3), 265–274.
- Wiebe, V. (2011). *Grundlagen der Raumgestaltung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren unter der Berücksichtigung entwicklungsbedingter und bedürfnisorientierter Aspekte*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Wiebe_2011.pdf
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wolter, B. (2015). Geschlechter-gerechter: Vorurteilsbewusste Auseinandersetzungen rund um das Thema Geschlecht. *kinderleicht*, 4, 9–11.
- Wolter, B. (2018). Diskriminierung und Sprache in der Fortbildung: Eine Frage der Entscheidung (Inklusion in der Fortbildungspraxis). In Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.), *Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten: Ein Methodenhandbuch* (Band 6). Berlin: wamiki.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Band 2). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zander, M. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zander, M. (2015). *Laut gegen Armut – leise für Resilienz: Was gegen Kinderarmut hilft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V. (2017a). *Fragebogen: Prozessevaluation – Evaluation der Fortbildung (Teilnehmer*innen)*.
- Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V. (2017b). *Fragebogen: Prozessevaluation – Evaluation der Weiterbildung (Referent*innen)*.
- Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V. (2018). 22 GInA Karten. Verfügbar unter: http://www.zfkj.de/images/22_GInA_Karten.pdf
- Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V. (2020). *Fragebogen zur Inklusionspraxis der Fachkräfte*.
- Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, FIVE e.V. (o.J.). *Forschungsaktivitäten: GInA: Filme*. Verfügbar unter: <http://www.zfkj.de/index.php/forschungsaktivitaeten/gina/filme>

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden für die Leitungsinterviews t₀

	Hauptfrage	Nebenfragen/Nachfragen
1.	Wie würden Sie die Kita, die Sie leiten, beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind aus ihrer Sicht besondere Merkmale der Kita? • Worauf legen Sie in der pädagogischen Arbeit einen besonderen Wert? • Was unterscheidet sie von anderen Kitas?
2.	Wie würden Sie die Kinder und ihre Familien, die Ihre Kita besuchen beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> • Was für Kinder und Familien kommen denn zu Ihnen? • Beschreiben Sie bitte die Zusammenarbeit mit den Familien!
3.	Was sind denn aktuelle „Baustellen“ bei Ihnen? Baustellen im wörtlichen und übertragenen Sinne.	<ul style="list-style-type: none"> • Begründen Sie: Warum ist das eine Baustelle? • Konkrete Beispiele. • Bewertung: Was ist eher eine kleinere Baustelle und was ist eine Großbaustelle? Wie fühlen Sie sich wenn Sie an diese Baustellen denken? • Insgesamt: Was macht Sie zufrieden / was ist herausfordernd?
4.	Sie haben im Steckbrief zum Selbstverständnis der Einrichtung bezogen auf Inklusion folgendes angegeben: „zitieren“ – Was bedeutet für Sie als Einrichtungsleitung Inklusion?	<ul style="list-style-type: none"> • Was motiviert Sie zu inklusivem pädagogischem Handeln? • Können Sie das an Beispielen konkret machen? Wie zeigt sich das Selbstverständnis in der Praxis? An welche Situationen erinnern Sie sich, in denen das ganz deutlich wurde? • Wie wurde dieses Selbstverständnis entwickelt? Wie war denn der Prozess dahin?
5.	Auf welche Ressourcen in Bezug auf Inklusion können Sie zurückgreifen? Und zwar innerhalb Ihres Teams, in Ihrer Trägerschaft und außerhalb.	<ul style="list-style-type: none"> • Nennen Sie bitte ein paar Beispiele, wie Sie in der inklusiven Arbeit konkret unterstützt werden. • Gibt es konkrete Personen -innerhalb oder außerhalb Ihres Teams - die Sie unterstützen? • Wie werden die Mitarbeiter*innen bezogen auf das Thema Inklusion unterstützt? (z. B. Einarbeitung, Fortbildungen, Fallbesprechungen, externe Netzwerke etc.)? • Wenn bei einer/einem Mitarbeiter*in ein Bedarf erkannt wird: Wie wird das thematisiert?
6.	Zum heutigen Zeitpunkt: Wo sehen Sie persönlich als Leitung dieser Einrichtung die größten Herausforderungen, wenn Sie an Inklusion denken?	
7.	Was waren die Beweggründe, am Projekt InklusIT teilzunehmen? Wie ist die Entscheidung für die Teilnahme gefallen?	
8.	Welche Themen wären für Sie im Rahmen der Fortbildungen interessant/relevant?	
9.	Wenn Sie jetzt an das Ende des Projekts denken: Was wünschen Sie sich? Was wollen Sie bis dahin verändert/bewegt haben?	
10.	Zum Abschluss: Gibt es noch irgendetwas, was Sie noch anmerken möchten?	

Anhang 2: Interviewleitfaden für die Leitungsinterviews t_1

	Hauptfrage	Nebenfragen/Nachfragen
1.	Wie würden Sie die Kita, die Sie leiten, - heute nach zwei Jahren <i>InklukiT</i> – beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind aus ihrer Sicht besondere Merkmale der Kita? • Was sind besondere Merkmale, die sich in zwei Jahren verändert haben (positiv/negativ)? • Worauf legen Sie in der pädagogischen Arbeit einen besonderen Wert? Gibt es Veränderungen? Andere/neue Schwerpunkte/Sichtweisen/Perspektiven? • Was unterscheidet sie von anderen Kitas?
2.	Wie würden Sie die Kinder und ihre Familien, die heute (ggfs. im Vergleich zum Projektbeginn 2018) Ihre Kita besuchen beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> • Was für Kinder und Familien kommen denn zu Ihnen? Wie wählen Sie die Familien aus? Hat sich das in den vergangenen zwei Jahren (ggfs. durch das Projekt) verändert? • Beschreiben Sie bitte die Zusammenarbeit mit den Familien!
3.	Was sind heute aktuelle „Baustellen“ bei Ihnen? (Baustellen im wörtlichen und übertragenen Sinne) An welchen <u>wichtigen</u> Themen sind Sie und Ihr Team gerade dran?	<ul style="list-style-type: none"> • Begründen Sie: Warum ist das eine Baustelle? Sind „Baustellen“ entstanden, die durch das Projekt bzw. bestimmte Themen angestoßen wurden? • An welchen konkreten Themen arbeiten Sie und Ihr Team gerade? • Insgesamt: Was macht Sie zufrieden/was ist herausfordernd?
4.	Wie ist – ganz allgemein gefragt – das heutige Selbstverständnis der Einrichtung zu Inklusion?	<ul style="list-style-type: none"> • Was motiviert Sie zu inklusivem pädagogischem Handeln? • Können Sie das an Beispielen konkret machen? Wie zeigt sich das Selbstverständnis in der Praxis? An welche Situationen erinnern Sie sich, in denen das ganz deutlich wurde? • Wie wurde dieses Selbstverständnis entwickelt? Wie war denn der Prozess dahin? • Was hat sich z. B. auch verändert (im Vergleich zum Beginn des Projekts) und was ist gleichgeblieben? • Wo wollen Sie sich noch weiterentwickeln?
5.	Auf welche Ressourcen in Bezug auf Inklusion können Sie heute – im Unterschied zu 2018 – zurückgreifen? Und zwar innerhalb Ihres Teams, in Ihrer Trägerschaft und außerhalb.	<ul style="list-style-type: none"> • Nennen Sie bitte ein paar Beispiele, wie Sie in der inklusiven Arbeit konkret unterstützt werden. • Gibt es konkrete Personen -innerhalb oder außerhalb Ihres Teams - die Sie unterstützen? • Wie werden die Mitarbeiter*innen bezogen auf das Thema Inklusion unterstützt? (z. B. Einarbeitung, Fortbildungen, Fallbesprechungen, externe Netzwerke etc.)? • Welche konkreten Veränderungen gab es bisher bzw. stehen an? • Welche Ressourcen/Unterstützung fehlen Ihnen noch?
6.	Zum heutigen Zeitpunkt: Wo sehen Sie persönlich als Leitung dieser Einrichtung inzwischen die größten Herausforderungen in Bezug auf Inklusion?	<ul style="list-style-type: none"> • Haben sich diese Herausforderungen im Vergleich zum Beginn des Projekts (2018) verändert? Beispiel aus Interview t_0 als Beispiel für damalige Herausforderungen benennen!
7.	Welche Themen und Inputs waren für Sie im Rahmen des Projekts besonders interessant/relevant?	Denken Sie dabei nicht nur an die Fortbildungen/prozessbegleitenden Teamsitzungen, sondern z. B. auch an die Termine der vorbereitenden Prozessbegleitung, die Rückmeldung zu Evaluationsergebnissen, die Evaluation selbst und das Netzwerktreffen...

	Hauptfrage	Nebenfragen/Nachfragen
8.	Sie hatten sich zu Beginn des Projekts gewünscht/als Ziel gesetzt, dass... <i>Zitat aus Interview t₀</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie dieses Ziel erreichen können bzw. wurde der Wunsch erfüllt? Bzw. wenn nein, warum nicht? Was waren Stolpersteine? • Wenn Sie rückblickend Ihren Prozess/Weg anschauen, wie zufrieden sind Sie heute damit?
9.	Wie bewerten Sie grundsätzlich die Fortbildungen/das Curriculum und die Themenauswahl?	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie und Ihr Team gemerkt, dass die Fortbildungen und Prozessbegleitungssitzungen methodisch und inhaltlich auf das Team angepasst waren? • War es passend für Ihr Team? Was hätte es noch gebraucht? • Konnten Inhalte direkt im Kitaalltag angewendet und auf die konkreten Interaktionen übertragen werden?
10.	Welche Auswirkungen hatten die Fortbildungen auf die Grundhaltung und die Zusammenarbeit im Team?	<ul style="list-style-type: none"> • Hat sich die Zusammenarbeit im Team in den letzten zwei Jahren verändert? Speziell im Umgang mit Vielfalt, aber auch in Bezug auf den generellen gemeinsamen Konsens? • Wie würden Sie die Auswirkungen/Nachwirkungen der Fortbildungstage im Kitaalltag und in Bezug auf die Haltung und Handlung der Kolleg*innen beschreiben?
11.	Ganz konkret zum Abschluss – Welche Wünsche hätten Sie noch in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> • Weitere Fortbildungen/Themen? • Nachhaltigkeit/Qualitätsentwicklung? • Teamentwicklung? 	
12.	Gibt es noch irgendetwas, über das wir heute noch nicht gesprochen haben oder etwas das Sie uns noch mitteilen möchten? → Danach Abschied und Dank!	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014)	14
Abbildung 2.	Systematik des Fortbildungsprogramms InkuKiT	20
Abbildung 3.	Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit (t_0) (Häufigkeit der Nennungen ≥ 3 ; Mehrfachnennungen möglich)	24
Abbildung 4.	Forschungsdesign	27
Abbildung 5.	Auszug schriftliche Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – Ressourcen; Vergleich mit Daten der STEGE-Studie, Viernickel & Voss, 2012)	37
Abbildung 6.	Auszug schriftliche Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – Belastungen; Vergleich mit Daten der STEGE-Studie, Viernickel & Voss, 2012)	37
Abbildung 7.	Auszug schriftliche Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – einrichtungsspezifische Belastungen/unterschiedliche Wahrnehmung)	38
Abbildung 8.	Auszug Rückmeldungen REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel – einrichtungsspezifische Ressourcen)	39
Abbildung 9.	Auszug schriftliche Rückmeldung REBE (exemplarisches, fiktives Beispiel)	40
Abbildung 10.	Beispiel „Belastungskurve“ (exemplarisches, fiktives Beispiel)	41
Abbildung 11.	Auszug schriftliche Rückmeldung Einschätzskala und Protokolle (exemplarisches, fiktives Beispiel)	42
Abbildung 12.	Impulskarte Themenfeld: Vielfalt/Vielfaltsdimensionen/ Intersektionalität	50
Abbildung 13.	Impulskarte Themenfeld: Partizipation	51
Abbildung 14.	Prozessmodell (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014)	60
Abbildung 15.	Aufbau des Fortbildungsprogramms InkuKiT	62
Abbildung 16.	Bearbeitete Themen in den Einrichtungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt t_1 (Mehrfachnennungen möglich)	109
Abbildung 17.	Zukünftige Themen in den Einrichtungen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zum Zeitpunkt t_1 (Mehrfachnennungen möglich)	109
Abbildung 18.	Zusammenfassende Darstellung der allgemeinen Fragen (eigene Darstellung); Enthaltungen sind in der Grafik nicht berücksichtigt	116
Abbildung 19.	Gesamtunterschiede zwischen den drei Fortbildungen; Sechsstufige Ratingskala von 1 = trifft völlig zu (positiv) bis 6 = trifft gar nicht zu (negativ); FB = Fortbildung; n = Fälle, die in die Evaluation miteinbezogen wurden; Fehlerindikatoren = Standardabweichung	119
Abbildung 20.	Skala zur Zufriedenheit und Veränderung mit der Umsetzung von Inklusion	123
Abbildung 21.	Instrumentenvorstellung „Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion“	125
Abbildung 22.	Mittelwerte der Frage B3. Wie gehen Sie derzeit mit dem Thema Inklusion konkret um? (t_0 und t_1); 5-stufige Ratingskala mit verbalen und numerischen Markern von 0 (<i>trifft nicht zu</i>) bis 4 (<i>trifft zu</i>)	144

Abbildung 23.	Schwerpunktthemen während des Projektzeitraums	147
Abbildung 24.	Schwerpunktthemen mit denen sich die Teilnehmenden künftig gerne (weiterhin) auseinandersetzen möchten	148
Abbildung 25.	Fallvignette als Impuls für die Gruppendiskussion	152
Abbildung 26.	Ressourcen bezogen auf Inklusion (Kategorien innerhalb des Themenbereichs); hier am Beispiel eines Auszugs aus den Daten zu t_1 zur Veranschaulichung	191
Abbildung 27.	Subkategorien am Beispiel der Hauptkategorie „Team“; hier am Beispiel eines Auszugs aus den Daten zu t_1 zur Veranschaulichung	191
Abbildung 28.	Intensität des Ressourcenerlebens auf Subskalenebene	218
Abbildung 29.	Intensität des Ressourcenerlebens allgemein	219
Abbildung 30.	Intensität des Belastungs- und Stresserlebens auf Subskalenebene	220
Abbildung 31.	Intensität des Belastungs- und Stresserlebens allgemein	221
Abbildung 32.	Ergebnisse der Belastungserlebenskurve zum Zeitpunkt t_0 und t_1	229
Abbildung 33.	Prädiktoren des Regressionsmodells t_0	244
Abbildung 34.	Prädiktoren des Regressionsmodells zu t_1 . Signifikante Zusammenhänge zwischen den EInk-Skalen und vereinzelt, anderen Skalen des Fachkräfte-Fragebogens	246

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Strukturmerkmale der Einrichtungen im Projekt <i>InkluKiT</i>	23
Tabelle 2	Entscheidungshilfe für die teilnehmenden Teams der Kindertageseinrichtungen	46
Tabelle 3	Kompetenzbeschreibungen und didaktische Konzept der <i>InkluKiT</i> -Fortbildungen	63
Tabelle 4	Übersicht Auswahl der Fortbildungsthemen	108
Tabelle 5	Gesamtbewertung aller Fortbildungsbausteine in den Kindertageseinrichtungen	115
Tabelle 6	Bewertung der Zufriedenheit nach Skalen und Themen	118
Tabelle 7	Instrumentenvorstellung ‚EInk‘	122
Tabelle 8	Instrumentenvorstellung ‚Umgang mit dem Thema Inklusion‘	124
Tabelle 9	Datenrücklauf der Fachkräfte-Fragebögen (Rohdaten) zu den Zeitpunkten t_0 und t_1	126
Tabelle 10	Qualifikationen der Fachkräfte im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1	127
Tabelle 11	Fachkräfte auf Honorarbasis im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1	128
Tabelle 12	Arbeitsverträge im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1	128
Tabelle 13	Mittelbare pädagogische Arbeitszeit im Gesamtüberblick Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu den Zeitpunkten t_0 und t_1	129
Tabelle 14	Übersicht der deskriptiven Statistiken zur Inklusions-Einstellungsskala (t_0)	132
Tabelle 15	Faktorladungen der Faktorenanalyse (EM-algorithmierte Daten) mit Festlegung auf 2 Faktoren (t_0)	133

Tabelle 16	Item-Skalenanalyse der Inklusions-Einstellungsskala zu Zeitpunkt t_0	135
Tabelle 17	Übersicht der deskriptiven Statistiken zur Inklusions-Einstellungsskala (t_1)	137
Tabelle 18	Item-Skalenanalyse der Inklusions-Einstellungsskala zu t_1	139
Tabelle 19	Deskriptive Statistiken des Frageblocks B2: Wenn Sie einmal an die letzten ein bis zwei Jahre zurückdenken, stellen Sie bei sich persönlich Veränderungen in Bezug auf Inklusion fest?	142
Tabelle 20	Deskriptive Statistiken und interne Konsistenzen: Frageblock B3 Umgang mit dem Thema Inklusion	143
Tabelle 21	Deskriptive Ergebnisse der Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion	144
Tabelle 22	Bedarf/Wünsche (t_0)	145
Tabelle 23	Bedarf/Wünsche (t_1)	146
Tabelle 24	Vergleich GInA-E (Videorating) und Einschätzungsskala Interaktionsgestaltung	177
Tabelle 25	Analysestichprobe Fremdeinschätzung (Videoanalyse)	178
Tabelle 26	Itemschwierigkeiten und Trennschärfen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag zum Zeitpunkt t_0 (in Anlehnung an GInA-E; Weltzien et al., 2017)	179
Tabelle 27	Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenzen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag zu t_0 und t_1 (in Anlehnung an GInA-E; Weltzien et al., 2017)	179
Tabelle 28	Deskriptive Statistiken der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (in Anlehnung an GInA-E; Weltzien et al., 2017) nach Bundesländern zu t_0	180
Tabelle 29	Itemschwierigkeiten und Trennschärfen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (Fremdeinschätzung über GInA-E; Weltzien et al., 2017)	181
Tabelle 30	Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenzen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA-E; Weltzien et al., 2017), Videoanalysenratings (Fremdeinschätzung zu t_0)	182
Tabelle 31	REBE Fragebogen – gesamte Ressourcenanzahl t_0	209
Tabelle 32	REBE Fragebogen – gesamte Belastungsanzahl t_0	210
Tabelle 33	Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Ressourcen t_0	211
Tabelle 34	Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Belastungen t_0	212
Tabelle 35	REBE Fragebogen – gesamte Ressourcenanzahl t_1	213
Tabelle 36	REBE Fragebogen – Gesamte Belastungsanzahl t_1	214
Tabelle 37	Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Ressourcen t_1	215
Tabelle 38	Subskalen des REBE-Fragebogens mit Vergleichswerten für Belastungen t_1	216
Tabelle 39	Ergebnisse des HBI – EE und LUZ –Vergleiche mit beiden Messzeitpunkten	222
Tabelle 40	Normwerte des HBI für Frauen – EE und LUZ	223
Tabelle 41	Durchschnittliche Ausprägung für die einzelnen Aussagen aus dem Protokoll zum Zeitpunkt t_0 (querschnittlich, over all)	224

Tabelle 42	Durchschnittliche Ausprägung für die einzelnen Aussagen aus dem Protokoll zum Zeitpunkt t_1 (querschnittlich, over all)	226
Tabelle 43	Was hat Ihnen am heutigen Tag bei der Arbeit besonders geholfen? (t_0)	230
Tabelle 44	Was war für Sie am heutigen Tag bei der Arbeit besonders belastend? (t_0)	230
Tabelle 45	Was hätten Sie sich heute zur Entlastung gewünscht? (t_0)	231
Tabelle 46	Was hat Ihnen am heutigen Tag bei der Arbeit besonders geholfen? (t_1)	231
Tabelle 47	Was war für Sie am heutigen Tag bei der Arbeit besonders belastend? (t_1)	232
Tabelle 48	Was hätten Sie sich heute zur Entlastung gewünscht? (t_1)	232
Tabelle 49	Interne Konsistenzen der Inklusions-Einstellungsskala zu Zeitpunkt t_0	238
Tabelle 50	Deskriptive Statistiken und interne Konsistenten des Frageblocks zum inklusionsbezogenen Handeln	239
Tabelle 51	Korrelationen zwischen der EInk-Skala und inklusionsbezogenem Handeln (4 Handlungsfelder)	240
Tabelle 52	Korrelationen zwischen den beiden EInk-Skalen und der Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung	241
Tabelle 53	Korrelationen zwischen den beiden EInk-Skalen und der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen	241
Tabelle 54	Korrelationen zwischen der EInk-Skala und den Arbeitsbedingungen	242
Tabelle 55	Ergebnisse der beiden Regressionsmodelle (t_0) in tabellarischer Darstellung	245
Tabelle 56	Ergebnisse der beiden Regressionsmodelle (t_1) in tabellarischer Darstellung	247
Tabelle 57	Interne Konsistenzen des Umsetzungsindex: Sub- und Gesamtskala	252
Tabelle 58	Deskriptive Ergebnisse: Sub- und Gesamtskalenwerte	253
Tabelle 59	Umsetzungsindex aus den drei Perspektiven	254

Wie gestaltet sich inklusive Pädagogik in unterschiedlichen Settings und Teams? Welche Kompetenzen, Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen zeigen Fachkräfte in Bezug auf inklusive Settings? Welche Fachkraft-Kind-Interaktionen sind zu beobachten und wie ist die Qualität zu bewerten? Wie stellt sich das Leitungshandeln bzw. die Leitungskompetenz typischerweise dar? Wie wird die Team- bzw. Arbeitssituation von den Fachkräften erlebt?

„Inklusionskompetenz in Kita-Teams: Entwicklung, Erprobung und empirische Absicherung eines Curriculums für die Weiterbildung von Kita-Teams für die pädagogische Arbeit im Kontext von Inklusion (IncluKiT)“ war ein dreijähriges BMBF-gefördertes Forschungsprojekt (2017 – 2020), das zum Ziel hatte, ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für die Weiterbildung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Es war in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B). Das Projekt wurde in Kooperation mit der Universität Paderborn und dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg durchgeführt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden im Prä-/Post-Design zu Beginn und zum Abschluss der Projektlaufzeit umfangreiche quantitative und qualitative Erhebungen (mixed-method) durchgeführt mit dem Ziel, die Implementationsqualität der Maßnahme und daraus ableitbarer Effekte abschließend zu bewerten. Diese sind im vorliegenden wissenschaftlichen Abschlussbericht dokumentiert.

Freiburg i. Br.

ISBN 978-3-932650-98-7

FEL

Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre