



Abschlussbericht der Zwischenevaluation des Modellprojekts „Kitas S-Plus“

Ein Modellprojekt zur Weiterentwicklung der Inklusion von Kindern
mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen

Dr. Lars Burghardt & Magdalena Stacheder, M. Sc.
Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Juli 2023

Inhalt

1 Einleitung	5
2 Theoretische Hinführung	5
3 Projektbeschreibung	9
4 Ergebnisse	12
4.1 Angebote und Erfahrungen	14
Eltern von Kindern mit Förderbedarf	14
Eltern von Kindern ohne Förderbedarf	16
Inklusionsfachkräfte	17
Pädagogische Fachkräfte	20
Kurzzusammenfassung	23
4.2 Zufriedenheit mit dem Modellprojekt	23
Eltern von Kindern mit Förderbedarf	23
Eltern von Kindern ohne Förderbedarf	28
Inklusionsfachkräfte	30
Pädagogische Fachkräfte	36
Kurzzusammenfassung	39
4.3 Einstellung und inklusive Haltung	40
Eltern von Kindern mit Förderbedarf	40
Eltern von Kindern ohne Förderbedarf	46
Inklusionsfachkräfte	52
Pädagogische Fachkräfte	57
Kurzzusammenfassung	70
4.4 Wissen	72
Inklusionsfachkräfte	72

Pädagogische Fachkräfte	73
Kurzzusammenfassung.....	78
4.5 Räumliche Ausstattung.....	79
Eltern von Kindern mit Förderbedarf.....	79
Inklusionsfachkräfte	80
Pädagogische Fachkräfte	82
Kurzzusammenfassung.....	85
4.6 Zusammenarbeit	85
Inklusionsfachkräfte	85
Pädagogische Fachkräfte	90
Kurzzusammenfassung.....	98
4.7 Zentrale Informations- und Beratungsstelle	99
Direkte Vermittlung durch die ZIB	99
Warteliste	100
Beratungen und Fortbildungen für die Kitas S-Plus	101
Wahrnehmung der ZIB durch Eltern und päd. Fachkräfte	102
Kurzzusammenfassung.....	104
4.8 COVID-19 Pandemie.....	104
Inklusionsfachkräfte	104
Pädagogische Fachkräfte	106
Kurzzusammenfassung.....	107
4.9 Veränderungen durch das Modellprojekt.....	108
Inklusionsfachkräfte	108
Pädagogische Fachkräfte	108
Kurzzusammenfassung.....	111



5 Hürden und Gelingensbedingungen	112
6 Handlungsempfehlungen	116
7 Literaturverzeichnis	120

1 Einleitung

„Jeder ist willkommen“ – mit diesem Leitgedanken wurde 2020 in Stuttgart das Modellprojekt „Kitas S-Plus“ ins Leben gerufen. Das Projekt ist Teil eines Gesamtprogramms, das zum Ziel hat, Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen weiterzuentwickeln und deren Umsetzung zu verbessern. Um Hürden und Gelingensbedingungen zu identifizieren, wurde eine Zwischenevaluation des Modellprojekts durchgeführt, bei welcher Eltern und pädagogische Fachkräfte mittels Onlinefragebogen zu verschiedenen Aspekten zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtung sowie zu konkreten Bedingungen des Modellprojekts befragt wurden. Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der Befragungen zusammen, wobei aus den Ergebnissen Hürden und Gelingensbedingungen abgeleitet werden, aus welchen Handlungsempfehlungen resultieren.

2 Theoretische Hinführung

Inklusion bedeutet, eine Umgebung zu schaffen, in der allen Menschen gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht wird (Grosche & Vock, 2018). Die Idee der Inklusion betont die Individualität aller, sie steht gegen kollektive Zuschreibungen und plädiert für ein Anerkennen der facettenreichen Verschiedenheit aller Menschen als Normalität (Prengl, 2014). Kindertageseinrichtungen kann hierbei eine entscheidende Rolle zukommen. Sie sind Orte, an denen die kindliche Unvoreingenommenheit nicht durch segregierte Betreuung behindert, sondern durch ein gemeinsames Lernen und sich entwickeln aufrechterhalten werden kann (Kron, 2008). Teilhabe umfasst hier nicht nur die gemeinsame Betreuung, sondern auch die gleichberechtigte Teilhabe an Interaktionen innerhalb einer Einrichtung. Inklusion kann daher als das gesamte System betreffend und als langfristiger Reformprozess beschrieben werden und dient als Leitbild und Zielvorgabe für Akteur:innen der frühkindlichen Bildung (nifbe, 2015). Diese Vorstellung steht im Einklang mit den Leitlinien der deutschen UNESCO-Kommission: „Inklusion im

Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S.9).

Die Relevanz von Inklusion wird sowohl mit Blick auf individuelle als auch gesamtgesellschaftliche Auswirkungen deutlich. Kinder mit Förderbedarf machen genauso viele Entwicklungsfortschritte wie in separierter Betreuung, sammeln aber mehr Interaktionserfahrungen mit anderen Kindern, haben mehr soziale Kontakte und können höhere soziale Kompetenzen entwickeln (Sarimski, 2021). Auch Kinder ohne Förderbedarf können hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen profitieren und werden darin unterstützt, sich ihre Unvoreingenommenheit und offene Grundhaltung zu bewahren (Kron, 2008). Jene Unvoreingenommenheit gilt als ein zentraler Wert des offenen und demokratischen Zusammenlebens. Indem die jüngsten Mitglieder der Gesellschaft durch das Aufwachsen in einer heterogenen Gruppe ihre Offenheit bewahren, kann ein wichtiger Grundstein für die demokratische Gesellschaft der Zukunft gelegt werden (Prenzl, 2014). Mit Blick auf diese Erwartungen ist es wichtig, den von Reflektion und Adaption geprägten Charakter der Inklusion nicht aus den Augen zu verlieren. Inklusive Pädagogik selbst versteht sich als ein Prozess, der keinen Anspruch auf Perfektion erhebt (Albers & Lichtblau, 2014). Maria Kron (2006) definierte in ihrem Modell der integrativen Prozesse fünf Ebenen, die bei der Realisierung von Inklusion miteinbezogen werden sollten. Die erste Ebene ist die innerpsychische Ebene, diejenige, die eine Reflexion der eigenen Haltung zu Heterogenität beinhaltet. Das pädagogische Personal sieht sich der Aufgabe gegenüber, sich seiner eigenen Einstellung zu Inklusion bewusst zu werden. Denn ohne Klarheit über die persönlichen Befürchtungen, Werte oder Prägungen, kann es schwer sein, die Idee der Inklusion mit Überzeugung zu verwirklichen. Konkret bedarf es einer Grundhaltung, in der die Unterschiedlichkeit der Kinder und die damit

einhergehenden Bedürfnisse wahrgenommen werden, ohne sie auf ihre Differenzen zu reduzieren und damit zu etikettieren oder zu stigmatisieren (Prenzel, 2014). Inklusiv Pädagogik umfasst somit die grundsätzliche Bereitschaft, Vielfalt als Bereicherung zu sehen und Kindern und deren Familien mit Offenheit, Respekt und Interesse zu begegnen (Schmude & Pioch, 2014). Die Entwicklung einer diversitätsbewussten und -reflexiven Grundhaltung und Werteorientierung ist hierfür eine zentrale Voraussetzung. Die Berücksichtigung der inklusiven Haltung ist insbesondere deshalb von Relevanz, da die Forderung nach professionellen Handlungskompetenzen immer mehr in den Mittelpunkt der Qualitätsdebatten in Kindertageseinrichtungen rücken (Anders, 2018; Wadepohl, 2015). Entsprechend kann die (inklusive) Haltung der pädagogischen Fachkräfte als ein Teil professioneller Kompetenz beschrieben werden. Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2014) verweisen darauf, dass kompetentes Handeln neben Facetten wie Wissen, Motivation und Verhalten auch die Haltung der pädagogischen Fachkräfte umfasst. Die Haltung kann als Querschnittsdimension gesehen werden und bildet einen wesentlichen Bezugsrahmen für das Denken und Handeln einer pädagogischen Fachkraft. Diese als handlungsleitende Orientierung beschreibbare Komponente ist durch den Erwerb von Wissen oder Erfahrungen in der Praxis sowie dessen Reflexion veränderbar (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Die nächste von Kron (2006) definierte Ebene ist die der Interaktion. Diese beschreibt die Interaktion innerhalb des multiprofessionellen Teams aber auch den Austausch zwischen Eltern und Fachkräften. Inklusion ist ein Vorhaben, das zum Gelingen Kooperation und Austausch braucht. Ohne die Bereitschaft, sich auf die Sichtweise der anderen Akteur*innen einzulassen, kann sie nicht gelingen. Spezifische Fortbildungen und Prozessbegleitungen für pädagogische Fachkräfte und Kita-Teams in denen Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen stets reflektiert werden, können dazu beitragen, dass sich Änderungen in der Grundhaltung ergeben und sich positive Auswirkungen auf die Empathie und Sensibilität der Fachkräfte ergeben (nifbe, 2015). Hinz (2002) betont, dass es nicht

ausreicht, wenn eine pädagogische Fachkraft für eine bestimmte Gruppe von Kindern zuständig ist. Der Autor spricht sich deutlich für die *gemeinsame* Zuständigkeit aller Fachkräfte aus, da die Aufsplitterung der Zuständigkeiten der Individualität der Kinder nicht gerecht wird.

Auf der institutionellen Ebene ist relevant, dass die gesamte Kindertagesstätte bereit ist, sich als eine inklusive Einrichtung zu verstehen (Kron, 2006). Dieses Selbstverständnis als ein zentraler Akteur auf dem Weg aus einer hierarchisch denkenden Gesellschaft, die zwischen dem „Normalen“ und dem „Anderen“ differenziert, kommt auf der vierten postulierten Ebene zum Tragen (Kron, 2006). Denn dieses Selbstverständnis dürfen inklusive Einrichtungen auch nach außen tragen, wenn sie sich gegen Diskriminierung positionieren und Außenstehende (oder: Eltern von Kindern ohne Förderbedarf) über die Chancen der Inklusion informieren.

Die Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf allein macht eine Kindertagesstätte noch nicht zu einer inklusiven Einrichtung. Es ist ein Prozess, der von der Bereitschaft aller Beteiligten abhängt, um von- und miteinander lernen zu können. Insgesamt kann Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu einer gerechteren und integrativeren Gesellschaft beitragen. Sie fördert die soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und den Respekt für Vielfalt. Indem Kindern von Anfang an vermittelt wird, dass jeder Mensch wertvoll ist und dass Unterschiede normal sind, kann zu einer Gesellschaft beigetragen werden, die auf gegenseitigem Respekt und Verständnis basiert.

3 Projektbeschreibung

Das Modellprojekt „Kitas S-Plus“ (Laufzeit 01. September 2020 bis 31. August 2024) der Stadt Stuttgart ist Teil eines Gesamtprogramms zur Weiterentwicklung der Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. Hierfür unterstützt eine zusätzliche Inklusionsfachkraft mit Festanstellung das Kita-Team. Die Festanstellung der pädagogischen Fachkraft erlaubt Kontinuität bezogen auf die Arbeit mit Kindern, Eltern und dem Team der Kindertageseinrichtung. Die Stadt Stuttgart greift mit der Implementierung der Modellkitas ein aktuelles und zentrales Thema in der frühen Bildung auf, welches neben Aspekten der Teilhabe an Angeboten der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung auch die (inklusive) Haltung der Kindertageseinrichtungen fokussiert.

Die Zwischenevaluation des Modellprojekts zielt darauf ab, bisherige Erfahrungen aller Familien und Kinder sowie des pädagogischen Personals abzubilden und dabei Gelingensbedingungen und Hürden zu identifizieren. Es handelt sich hierbei um eine formative Evaluation, bei der auf Basis der empirischen Ergebnisse Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Diese können dazu genutzt werden, Anpassungen und Korrekturen für den laufenden Projektzeitraum vorzunehmen oder entsprechend bei der Fortführung oder Ausweitung berücksichtigt werden.

In diesem Bericht wird insbesondere ein Fokus auf die Analyse von inklusiven Einstellungen und einer inklusiven Haltung gelegt, da sie wichtige Bezugsrahmen für das Denken und Handeln von pädagogischen Fachkräften und die Voraussetzung für qualitativ hochwertige inklusive Arbeit sind. In diesem Zusammenhang wird das Rollenverständnis, die Akzeptanz und der Einsatz der Inklusionsfachkräfte in den Kindertageseinrichtungen analysiert. Die Analyse dieser Aspekte erlaubt es nachzuvollziehen, inwieweit sie ihren zentralen Aufgaben nachkommen können. Im Sinne der zugeschriebenen Aufgaben der Inklusionsfachkraft kann zudem davon ausgegangen werden, dass sich Entwicklungen im Team vollziehen, welche sich vor allem positiv in deren Haltung,

Überzeugungen, ihrem (Selbst-)Verständnis von Inklusion und der Überzeugung kompetent handeln zu können (Selbstwirksamkeit) niederschlagen.

Zudem sollen im Rahmen der Evaluation der Einsatz der Inklusionsfachkräfte und die Erfahrungen mit der Zentralen Informations- und Beratungsstelle (ZIB), analysiert werden. Die ZIB hat zum einen eine Lotsenfunktion für die Vermittlung von Familien in die Kitas S-Plus, zum anderen bietet sie Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte an. Der Einbezug sowohl familiärer als auch der institutionellen Blickwinkel in Kombination mit der Analyse der Monitoring Daten der Zentralen Informations- und Beratungsstelle erlaubt, ein differenzierteres Bild der „Kitas S-Plus“ zu gewinnen.

In der Zwischenevaluation der Kitas S-Plus wurden insgesamt vier Online-Fragebögen konzipiert, welche an folgende Gruppen adressiert wurden:

- Eltern von Kindern mit Förderbedarf
- Eltern von Kindern ohne Förderbedarf
- zusätzliche Inklusionsfachkräfte
- pädagogische Fachkräfte

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vier Befragungsgruppen zu zentralen Bereichen der Evaluation berichtet. Die zentralen Fragestellungen lauten:

- Welche Angebote wurden im Rahmen des Modellprojekts realisiert und welche Erfahrungen haben die beteiligten Personengruppen gemacht?
- Wie zufrieden sind die Eltern und päd. Fachkräfte mit dem Modellprojekt?
- Wie sind die Einstellungen und Haltungen der Beteiligten zum Thema Inklusion? Haben sich Änderungen durch das Modellprojekt ergeben?
- Über welches inklusionsbezogene Wissen verfügen Inklusionsfachkräfte und pädagogische Fachkräfte? Hat dieses seit Beginn des Modellprojekts zugenommen?
- Wie steht es um die räumliche Ausstattung der Kindertageseinrichtungen? Sehen die Pädagog*innen und Eltern weiteren Verbesserungsbedarf?



- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im Kita-Team?
- Welche Erfahrungen wurden mit der ZIB gemacht?
- Inwieweit hat die COVID-19 Pandemie die Durchführung des Modellprojekts beeinflusst?

Auf Basis der Ergebnisse der Fragestellungen werden Gelingensbedingungen und Hürden abgeleitet und Handlungsempfehlungen benannt.

4 Ergebnisse

Stichprobe

Die Anzahl der teilnehmenden Personen pro Befragungsgruppen sind übersichtlich in Tabelle 1 dargestellt. Insgesamt nahmen 26 Eltern von Kindern mit Förderbedarf aus allen sechs teilnehmenden Kindertageseinrichtungen an der Befragung teil (22 weiblich, 4 männlich). Im Mittel waren diese Eltern 37 Jahre alt ($M = 36.87$; $SD = 5.96$; Range: 24.41 - 48.16 Jahre). Von 106 teilnehmenden Eltern von Kindern ohne Förderbedarf waren etwa 76 Prozent weiblich, circa 23 Prozent männlich und 0.9 Prozent divers oder machten keine Angabe. Das Durchschnittsalter der Eltern lag bei 37 Jahren ($M = 36.87$; $SD = 5.96$). Es waren Eltern von allen Einrichtungen vertreten. Anders verhielt es sich bei den Inklusionsfachkräften, bei denen neun teilnehmende Fachkräfte aus nur fünf Kitas vertreten waren. Dies ist dadurch zu erklären, dass in einer Kita zum Befragungszeitraum keine Inklusionsfachkraft angestellt war. Alle Inklusionsfachkräfte sind weiblich und zwischen 27 und 61 Jahren alt. Die 74 teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte stammen aus allen Einrichtungen und waren zu etwa 88 Prozent weiblich und zu circa 10 Prozent männlich. Zwei Fachkräfte machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Die pädagogischen Fachkräfte waren durchschnittlich 36 Jahre ($M = 35.86$; $SD = 10.97$) und zwischen 18 und 62 Jahre alt. Sie arbeiten im Mittel seit etwa sechs Jahren im frühpädagogischen Bereich. 20 der teilnehmenden Fachkräfte waren Bezugserzieher*innen eines Kindes mit Förderbedarf.

Tabelle 1. Stichprobenbeschreibung

	N	weiblich	männlich	divers	k. A.
Eltern von Kindern mit Förderbedarf	26	22 (84.6 %)	4 (15.4 %)		
Eltern von Kindern ohne Förderbedarf	106	80 (75.5 %)	24 (22.6 %)	1 (0.9 %)	1 (0.9 %)
Inklusionsfachkräfte	9	9 (100 %)			
Pädagogische Fachkräfte	74	65 (87.8 %)	7 (9.5 %)		2 (2.7 %)

Anmerkungen: N = Stichprobe; k. A. = keine Angabe

Kinder mit Förderbedarf

Die Einrichtungen werden von Kindern mit verschiedenen Formen von Förderbedarf besucht: körperliche Behinderung, geistige Behinderung, Sinnesbehinderung, seelische Behinderung und chronische Erkrankung. Am häufigsten sind Kinder mit geistiger Behinderung in den Kitas S-Plus vertreten, bei den wenigsten Kindern wurde eine seelische Behinderung diagnostiziert. Bei dem Großteil der Kinder liegt ausschließlich ein diagnostizierter Förderbedarf vor, wobei bei einigen Kindern auch zwei bis maximal drei Förderbedarfe kombiniert auftreten.

Da die Fragen im Rahmen der Zwischenevaluation nicht durchgängig von allen Befragten beantwortet wurden, werden im Folgenden jeweils die Ergebnisse (Mittelwerte, Häufigkeiten, etc.) für die jeweils gültigen Antworten berichtet. Entsprechend sei darauf hingewiesen, dass die Stichprobengrößen zwischen den einzelnen Fragen variieren. Um starken Einflüssen von Antworten einzelner Personen zu begegnen, werden Fragen, die jeweils von weniger als einem Drittel der Teilnehmendengruppe ausgefüllt wurden, aufgrund der geringeren Aussagekraft und des Verzerrungsrisikos nicht berichtet. Konkret bedeutet dies, dass Fragen die von

- weniger als 8 Eltern von Kindern mit Förderbedarf,
- weniger als 35 Eltern von Kindern ohne Förderbedarf,
- weniger als 25 pädagogischen Fachkräften und
- weniger als 3 Inklusionsfachkräften

ausgefüllt wurden, nachfolgend nicht ausgewertet werden.

4.1 Angebote und Erfahrungen

Eltern von Kindern mit Förderbedarf

Hinsichtlich der Frage, wie häufig die Familien Kontakt mit der Inklusionsfachkraft haben, zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte täglich (22.2 %) oder mehrmals in der Woche (33.3 %) in Kontakt mit der Inklusionsfachkraft steht. Weitere 27.8 Prozent der Eltern von Kindern mit Förderbedarf geben an, einmal in der Woche Kontakt zu haben. Jeweils ein Elternteil wählt die Antwort „einmal im Monat“, „seltener als einmal im Monat“ und „nie“.

Auf die Frage, was die zentralen Inhalte der Gespräche und des Kontakts mit der Inklusionsfachkraft waren, antworten 14 Eltern. Als zentrale Inhalte stellt sich der Austausch über den Kita-Alltag und über die (gemeinsame) Förderung des Kindes heraus. Vereinzelt finden sich Äußerungen hinsichtlich Elternberatung. Zwei Eltern machen an dieser Stelle deutlich, dass sie eher unzufrieden mit dem Kontakt sind, sie bislang kaum Kontakt hatten beziehungsweise therapeutische Aspekte der Förderung des Kindes nicht ausreichend im Kita-Alltag berücksichtigt werden.

Eltern von Kindern mit Förderbedarf wurden außerdem gefragt, an welchen Angeboten sie im Rahmen des Modellprojekts teilgenommen haben (Mehrfachnennungen). Jeweils 70.6 Prozent der Eltern nennen Elterngespräche und Tür- und Angelgespräche. 52.9 Prozent geben an, an Elternabenden teilgenommen zu haben. 35.3 Prozent erhielten schriftliche Informationen. 29.4 Prozent der Eltern nahmen an Festen teil. 23.5 Prozent nennen Elterncafés. Jeweils 11.8 Prozent der Eltern nennen generelle Informationsveranstaltungen und Bildungsangebote. Ebenfalls 11.8 Prozent der Eltern geben an, an keinen Angeboten teilgenommen zu haben. Die Angaben weisen insgesamt darauf hin, dass die Eltern von Kindern mit Förderbedarf ein vielfältiges Angebot von den Kindertageseinrichtungen erhalten.

In einem nächsten Schritt wurden die Eltern von Kindern mit Förderbedarf gefragt, welche Angebote oder Projekte sie sich gewünscht hätten. Am häufigsten werden Austausch beziehungsweise Treffen mit anderen Eltern genannt. Weiter wird

mehrfach genannt, dass es Informationsveranstaltungen für alle Eltern zum Projekt geben sollte. Elternabende, inklusives Material (z.B. Bücher) als auch der Besuch von externen Partner*innen (z.B. Logopäd*in oder Physiotherapeut*in) werden weiter als Wünsche geäußert. Für die pädagogischen Fachkräfte werden regelmäßige Fortbildungen zu Inklusionsthemen oder Projekttag als Wünsche von den Eltern geäußert.

Auf einer vierstufigen Skala (0 = sehr unzufrieden; 3 = sehr zufrieden) wurden die Eltern zu ihren Erfahrungen mit dem/der Bezugserzieher*in befragt. Werte über 1.5 können als (tendenzielle) Zufriedenheit verstanden werden, Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Unzufriedenheit.

*Tabelle 2. Zufriedenheit der Eltern von Kindern mit Förderbedarf mit der Zusammenarbeit mit dem/der Bezugserzieher*in*

Item	N	M	SD	Min	Max
Mit der Häufigkeit des Kontakts zum/zur Bezugserzieher*in bin ich...	19	2.42	0.69	0	3
Mit den Inhalten der Gespräche und dem Austausch mit dem/der Bezugserzieher*in bin ich...	19	2.63	0.50	0	3
Mit den Angeboten des/der Bezugserzieher*in zum Thema Inklusion bin ich...	19	2.32	0.82	0	3
Generell bin ich mit der Zusammenarbeit mit dem/der Bezugserzieher*in ...	19	2.58	0.69	1	3
Mit der Beratung hinsichtlich weiterer Anregungs- und Fördermaßnahmen für mein Kind durch den/die Bezugserzieher*in bin ich...	19	2.32	0.75	1	3

Anmerkungen: 0 = sehr unzufrieden; 3 = sehr zufrieden. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern von Kindern mit Förderbedarf insgesamt eher zufrieden mit den Erfahrungen sind, die sie mit dem/der Bezugserzieher*in gemacht haben.

Inhaltlich stand in den Gesprächen mit dem/der Bezugserzieher*in vor allem der Austausch über den Kita-Alltag und die Förderung des Kindes im Vordergrund. Weiter werden als zentrale Aspekte der Austausch über die Entwicklung des Kindes und die Teilhabe des Kindes an Angeboten in der Kita angegeben. Bezogen auf offene Wünsche äußern sich vier Eltern. Zwei wünschen sich konkret mehr Rückmeldungen und Informationen zum Kita-Alltag des Kindes. Weiter wird angebracht, dass es noch weitere Maßnahmen braucht, um die Teilhabe des eigenen Kindes am Gruppengeschehen (auch bei Ausflügen) besser zu gewährleisten.

Eltern von Kindern ohne Förderbedarf

Eltern von Kindern ohne Förderbedarf wurden gefragt, welche Angebote im Rahmen des Modellprojekts durchgeführt wurden (Mehrfachnennungen). Die Antworten sind sehr heterogen. 19.8 Prozent der Eltern geben an, dass keine Angebote durchgeführt wurden. 41.9 Prozent berichten, dass Elternabende angeboten wurden, 32.6 Prozent nennen schriftliche Informationen wie Aushänge oder Flyer. 20.9 Prozent berichten von Tür- und Angelgesprächen, in denen es um das Modellprojekt ging, 14 Prozent nennen Elterngespräche. Weitere Aspekte werden nur im einstelligen Prozentbereich genannt: Elterncafé (8.1 %), generelle Infoveranstaltung (5.8 %), Feste (2.3 %) und Bildungsangebote (2.3 %).

Anschließend wurden die Eltern gefragt, an welchen dieser Angebote sie teilgenommen haben (Mehrfachnennungen). 30.6 Prozent der Eltern, also jedes dritte Elternteil mit Kindern ohne Förderbedarf, nehmen nicht an Angeboten im Rahmen des Modellprojekts teil. 44.4 Prozent besuchen nach eigenen Angaben Elternabende, 26.4 erhalten schriftliche Informationen, 23.6 Prozent nehmen an Tür- und Angelgesprächen teil. Weitere 11.1 Prozent nehmen an Elterngesprächen teil, 8.3 Prozent besuchen Feste und nur drei Prozent besuchen generelle Infoveranstaltungen und jeweils ein Prozent Elterncafés oder Bildungsangebote.

Inklusionsfachkräfte

Die Inklusionsfachkräfte wurden gefragt, welcher Tätigkeit sie im Rahmen ihres Einsatzes in der Kindertageseinrichtung hauptsächlich nachgehen (Mehrfachnennungen). Es zeigt sich, dass die Inklusionsfachkräfte in den Kitas vielseitig eingesetzt werden und sowohl Tätigkeiten bezogen auf das Kind, die Eltern und das Kita-Team ausüben. Jeweils acht Fachkräfte äußern, dass die Spiel- und Interaktionsbeobachtung in der Gruppe sowie die Einschätzung des Entwicklungsstandes der Kinder zu den häufigsten Aufgaben gehören. Jeweils sieben Inklusionsfachkräfte geben die Beratung der Eltern und Familien sowie die Beratung des Kita-Teams als auch die Zusammenarbeit mit der Bezugserzieherin als zentrale Aufgabe an. Fünf Fachkräfte nennen die Beratung der Eltern und Familien gemeinsam mit dem pädagogischen Fachpersonal (sog. Runder Tisch) als zentrale Aufgabe. Jeweils vier Fachkräfte nennen integrierte Therapie im Gruppengeschehen sowie separate einzeltherapeutische Maßnahmen als zentrale Tätigkeit. Im offenen Antwortformat werden weiter pädagogische Einzelangebote für das Kind mit Förderbedarf, sowie die Zusammenarbeit mit externen Stellen (Schulen, Praxen und Beratungszentren) genannt.

Auch die pädagogischen Fachkräfte wurden gefragt, welchen Tätigkeiten die Inklusionsfachkraft in der Einrichtung hauptsächlich nachgeht (Mehrfachnennung). Die Angaben der pädagogischen Fachkräfte spiegeln die vielfältigen Tätigkeitsbereiche der Inklusionsfachkräfte ebenfalls wider. Mit 86.2 Prozent benennt der Großteil der pädagogischen Fachkräfte Spiel- und Interaktionsbeobachtungen in der Gruppe als zentrale Tätigkeit der Inklusionsfachkräfte. Auch die Einschätzung des Entwicklungsstandes der Kinder (74.1 %) sowie Beratungstätigkeiten mit den Eltern gehören laut pädagogischen Fachkräften zu den Haupttätigkeiten der Inklusionsfachkraft. Beratungstätigkeiten im Kita-Team (65.5 %) oder mit den Eltern gemeinsam mit dem pädagogischen Personal (63.8 %) zählen ebenfalls zu den Einsatzbereichen der Inklusionsfachkräfte. 43.1 Prozent der Fachkräfte geben außerdem

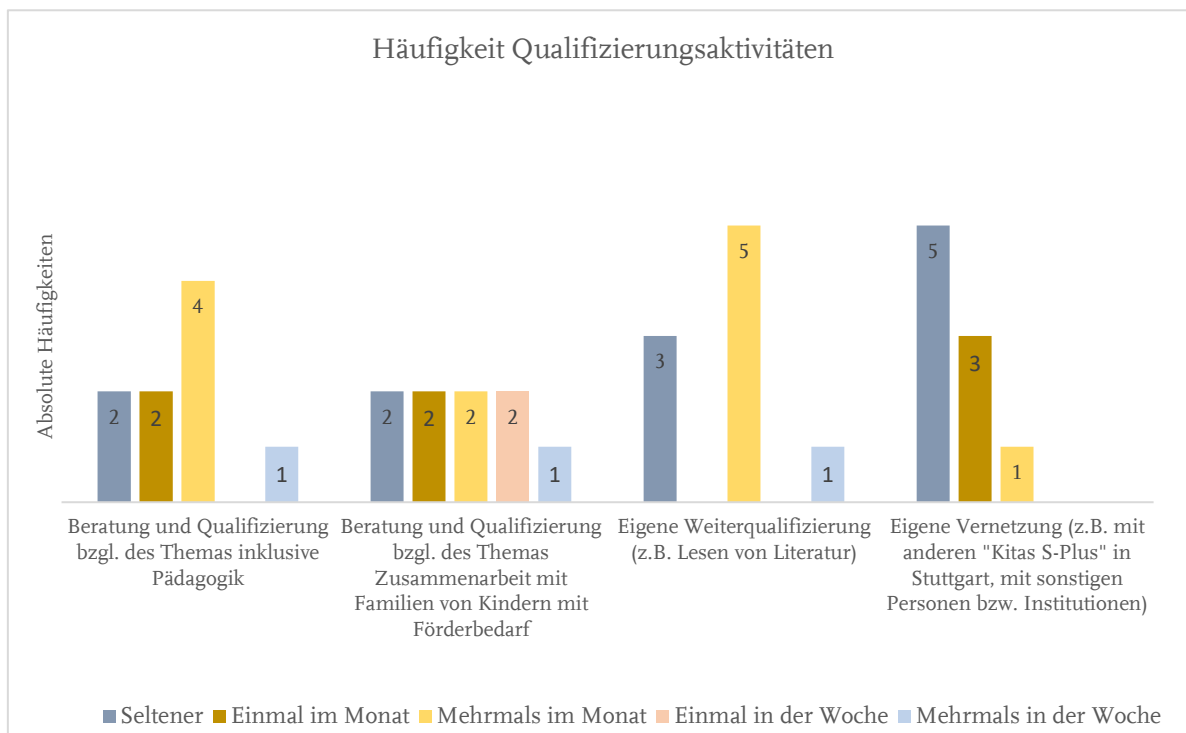
einzeltherapeutische Maßnahmen und 41.4 Prozent integrierte Therapie im Kita-Alltag als zentrale Tätigkeiten der Inklusionsfachkräfte an.

Die Ergebnisse bezüglich der Aufteilung der Tätigkeiten zwischen Kind, Eltern und Team zeigen, dass die Inklusionsfachkräfte hauptsächlich kindbezogene Tätigkeiten ausüben, gefolgt von Tätigkeiten bezogen auf die Eltern und Familien und am wenigsten Tätigkeiten bezogen auf das Team. Alle Inklusionsfachkräfte bis auf eine geben an, 50 Prozent oder mehr ihrer Tätigkeiten am Kind auszuüben. Sieben Inklusionsfachkräfte geben an zwischen 15 und 30 Prozent Tätigkeiten mit Elternbezug nachzugehen (zwei geben 10 Prozent oder weniger an). Alle Fachkräfte bis auf eine geben an zwischen zehn und 20 Prozent teambezogene Tätigkeiten auszuüben (eine gibt an, dass weniger als 10 Prozent ihrer Aufgaben auf das Team entfallen).

Die pädagogischen Fachkräfte wurden gebeten, die Tätigkeiten der Inklusionsfachkraft zwischen den Bereichen Kind, Eltern und Team prozentual einzuschätzen. Im Mittel zeigt sich auch hier, dass die Tätigkeiten bezogen auf das Kind den Großteil der Tätigkeiten der Inklusionsfachkraft umfassen (ca. 57 %). Tätigkeiten bezogen auf die Eltern schätzen die pädagogischen Fachkräfte im Mittel mit etwa 33.6 Prozent ein, bezogen auf das Team durchschnittlich etwa 25.5 Prozent. Insgesamt sind die Angaben der Inklusionsfachkräfte und pädagogischen Fachkräfte übereinstimmend.

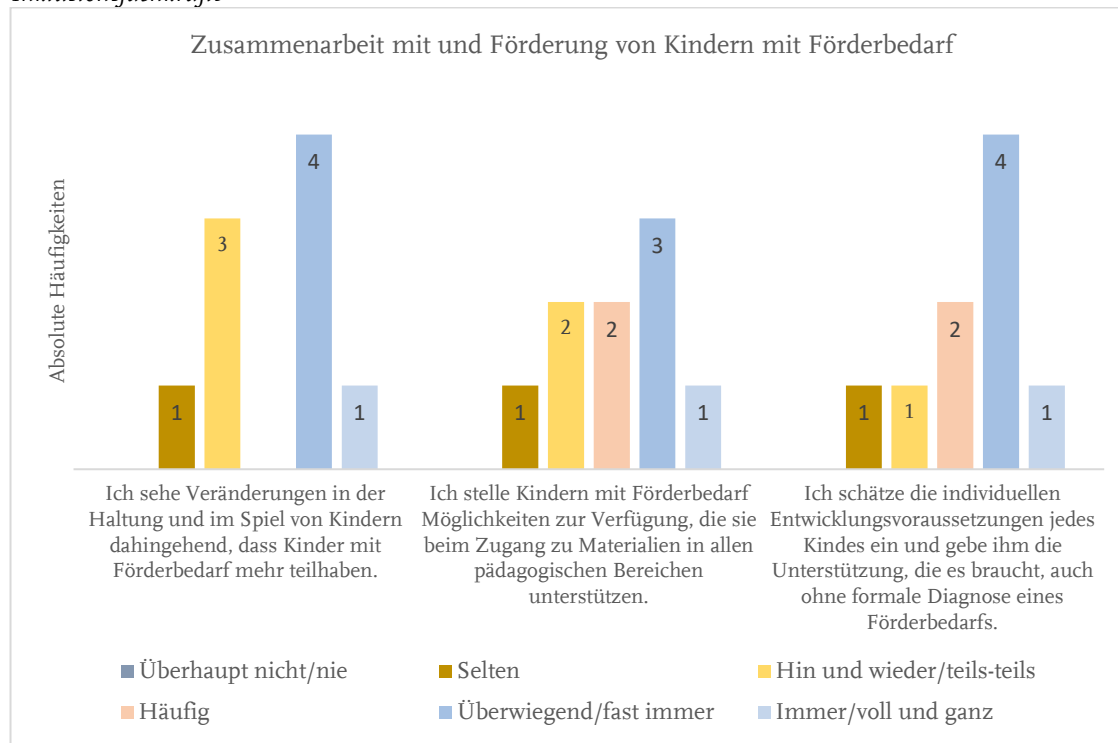
Weiterführend wurden die Inklusionsfachkräfte gefragt, wie häufig Sie verschiedene Aufgaben im Bereich der eigenen Qualifizierung und derjenigen des Teams übernehmen, wie in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1. Häufigkeit der Durchführung von Qualifizierungsaktivitäten der Inklusionsfachkräfte



Während die Vernetzung beispielsweise mit anderen Kitas S-Plus überwiegend selten stattfindet, scheint insbesondere die eigene Weiterqualifizierung mehrmals im Monat adressiert zu werden, wie fünf Inklusionsfachkräfte angeben. Bezüglich der Beratung und Qualifizierung zur Zusammenarbeit mit Familien von Kindern mit Förderbedarf zeigt sich ein sehr heterogenes Bild, wobei die Angaben von seltener als einmal im Monat bis zu mehrmals in der Woche reichen. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich der Beratung und Qualifizierung zum Thema inklusive Pädagogik.

Abbildung 2. Wahrnehmung der Förderung und Entwicklung von Kindern mit Förderbedarf durch Inklusionsfachkräfte



Ein Bereich, in dem die Inklusionsfachkräfte durchgängig häufiger tätig zu sein scheinen ist die Förderung von Kindern mit Förderbedarf. Sowohl hinsichtlich der Beobachtung von Teilhalbe der Kinder mit Förderbedarf, des Zugangs zu geeigneten Materialien als auch der Einschätzung der Entwicklungsvoraussetzungen eines jeden Kindes gibt die Mehrzahl der Inklusionsfachkräfte „fast immer“ bis „immer“ an.

Pädagogische Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte wurden zu ihren Tätigkeiten im Rahmen des Modellprojekts auf einer sechsstufigen Skala befragt (0 = überhaupt nicht/nie; 1 = selten; 2 = hin und wieder/teils-teils; 3 = häufig; 4 = überwiegend/fast immer; 5 = immer/voll und ganz).

Tabelle 3. Angaben zu Tätigkeiten der pädagogischen Fachkräfte

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich beobachte und dokumentiere für jedes Kind regelmäßig dessen individuellen Entwicklungsverlauf und achte auf Anzeichen möglicher Entwicklungsverzögerungen und Beeinträchtigungen.	39	2.82	1.37	0	5
Ich tausche mich regelmäßig mit Kolleg*innen über die Ergebnisse von Beobachtungen zu einzelnen Kindern aus.	39	3.59	1.23	0	5
Ich nutze für die Beobachtung von Kindern mit Förderbedarf Beobachtungsinstrumente für alle Entwicklungsbereiche und leite daraus Maßnahmen für die Entwicklungsförderung ab.	33	2.24	1.66	0	5
Ich lege gemeinsam mit therapeutischen Fachkräften, Eltern und Kolleg*innen Ziele zur Entwicklungsförderung von Kindern mit Förderbedarf fest.	35	1.71	1.55	0	5
Förderkonzepte und –pläne für Kinder mit Förderbedarf liegen schriftlich vor und sind für alle beteiligten Personen zugänglich.	34	2.21	1.70	0	5
Ich dokumentiere für Kinder mit Förderbedarf die Ziele der Entwicklungsförderung sowie den Verlauf der Förderung.	33	1.73	1.63	0	5
Ich stelle Kindern mit Förderbedarf Möglichkeiten zur Verfügung, die sie beim Zugang zu Materialien in allen pädagogischen Bereichen unterstützen.	34	2.59	1.56	0	5
Ich schätze die individuellen Entwicklungsvoraussetzungen jedes Kindes ein und gebe ihm die Unterstützung, die es braucht, auch ohne formale Diagnose eines Förderbedarfs.	35	3.27	1.59	0	5

Anmerkungen: 0 = überhaupt nicht/nie; 5 = immer/voll und ganz. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Im Mittel berichten die pädagogischen Fachkräfte, dass sie häufig ($M = 2.82$; $SD = 1.37$) jedes Kind und dessen Entwicklungsverlauf beobachten und ihre Eindrücke dokumentieren, um Anzeichen für mögliche Entwicklungsverzögerungen und Beeinträchtigungen zu identifizieren. Ziele zur Entwicklungsförderung von Kindern mit Förderbedarf werden hingegen nur selten bis hin und wieder gemeinsam mit therapeutischen Fachkräften, Eltern und Kolleg*innen festgelegt ($M = 1.71$; $SD = 1.55$). Dass Förderkonzepte und -pläne für Kinder mit Förderbedarf schriftlich vorliegen, wird von den pädagogischen Fachkräften im Mittel mit “teils-teils” beantwortet ($M = 2.21$; $SD = 1.70$).

Um zu erfassen, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte Kontakt zu Kooperationspartner*innen hatten, wurde ihnen eine Liste mit möglichen Partner*innen vorgelegt (Mehrfachnennungen). 57 Prozent der Fachkräfte geben an, seit Beginn des Modellprojekts keinen Kontakt zu Kooperationspartner*innen gehabt zu haben. 29 Prozent berichten davon, mit der Interdisziplinären Frühförderstelle (IFF) im Kontakt gestanden zu sein, 20 Prozent mit Fundevogel e.V., 18 Prozent mit der Zentralen Informations- und Beratungsstelle (ZIB), jeweils 15 Prozent mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) und mit dem Beratungszentrum des Jugendamts. Kontakt zu Fachberatungen wird von 12 Prozent der Fachkräfte geäußert, acht Prozent haben Kontakt im Rahmen von Einzeltherapie (Therapeut*innen, Heilpädagog*innen), jeweils sechs Prozent im Rahmen von psychologischer Beratung und zum Kinderschutz-Zentrum. Zu Beratungsstellen an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, Kinderärzt*innen und anderen integrativ arbeitenden Kitas haben jeweils fünf Prozent Kontakt. Zwei Prozent haben Kontakt zu Familien- und Erziehungsberatungsstellen in freier Trägerschaft. Nicht genannt werden Integrationsfachdienste (unabhängig vom IFF), ambulante Pflegedienste und heilpädagogische Einrichtungen.

Ein Bestandteil des Modellprojekts ist es, dass pädagogischen Fachkräften Fort- und Weiterbildungen für die inklusive Arbeit angeboten werden. Insgesamt nahmen nur 17,4 Prozent der pädagogischen Fachkräfte an einer Fortbildung zum Thema Inklusion teil. Diese wurden überwiegend vom Träger der Einrichtungen, von den Inklusionsfachkräften, von der ZIB oder anderen Anbietenden (z.B. Autismuszentrum) durchgeführt.

Kurzzusammenfassung

Die Angebote, die Eltern von Kindern mit Förderbedarf im Rahmen des Modellprojekts „Kitas S-Plus“ erhielten, wurden etwa von der Hälfte der Eltern angenommen. Als zusätzliches Angebot wünschen sich die Eltern mehr Austauschmöglichkeiten untereinander. Die Eltern von Kindern ohne Förderbedarf gaben teilweise an, keine Angebote wahrgenommen zu haben. Etwa ein Drittel der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf hat an keinem Angebot im Rahmen des Modellprojekts teilgenommen. Als zentrale Tätigkeiten der Inklusionsfachkräfte stellen sich Spiel- und Interaktionsbeobachtungen in der Gruppe heraus. Insgesamt führen die Inklusionsfachkräfte zahlreiche Tätigkeiten aus, die von der Arbeit mit den Kindern über die Beratung von Eltern bis hin zur Zusammenarbeit mit externen Stellen reichen. Am wenigsten steht die Zusammenarbeit mit dem Team im Fokus der Tätigkeiten der Inklusionsfachkräfte. Die pädagogischen Fachkräfte haben überwiegend keinen Kontakt zu externen Partner*innen. An Fortbildungen zum Thema Inklusion nahmen lediglich 17 Prozent der pädagogischen Fachkräfte teil.

4.2 Zufriedenheit mit dem Modellprojekt

Eltern von Kindern mit Förderbedarf

Die Eltern von Kindern mit Förderbedarf wurden dazu befragt, ob sie die Inklusionsfachkraft kennen und ihnen die zentralen Inhalte des Inklusionsprojekts bekannt sind. Alle teilnehmenden Eltern kennen die Inklusionsfachkraft. Die zentralen Inhalte sind 67 Prozent der Eltern von Kindern mit Förderbedarf bekannt.

Insgesamt sind die Eltern mit der Beziehung der pädagogischen Fachkräfte mit ihrem Kind zufrieden (0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme völlig zu): Sie stimmen der Aussage zu, dass alle pädagogischen Fachkräfte eine gute Beziehung zu ihrem Kind haben (M = 3.88; SD = 1.05) und alle pädagogischen Fachkräfte ihr Kind ermutigen, seine Interessen zu erkunden (M = 3.88; SD = 0.93). Weiter stimmen sie der Aussage, dass ihr Kind von Kindern ohne Förderbedarf schlecht behandelt wird, nicht zu (M = 1.06; SD = 1.09).

Auf einer vierstufigen Skala (0 = sehr unzufrieden; 3 = sehr zufrieden) wurden die Eltern zu ihren Erfahrungen mit der Inklusionsfachkraft befragt. Werte über 1.5 können als (tendenzielle) Zufriedenheit verstanden werden, Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Unzufriedenheit.

Tabelle 4. Wahrnehmungen der Eltern von Kindern mit Förderbedarf

Item	N	M	SD	Min	Max
Mit der Häufigkeit des Kontakts zur Inklusionsfachkraft bin ich...	19	2.32	0.89	0	3
Mit den Inhalten der Gespräche und dem Austausch mit der Inklusionsfachkraft bin ich...	19	2.26	1.15	0	3
Mit den Angeboten der Inklusionsfachkraft zum Thema Inklusion bin ich...	18	2.22	0.88	0	3
Generell bin ich mit der Zusammenarbeit mit der Inklusionsfachkraft...	18	2.44	0.78	1	3
Mit der Beratung hinsichtlich weiterer Anregungs- und Fördermaßnahmen für mein Kind durch die Inklusionsfachkraft bin ich...	18	2.11	0.76	1	3

Anmerkungen: 0 = sehr unzufrieden; 3 = sehr zufrieden. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern von Kindern mit Förderbedarf insgesamt eher zufrieden mit den Erfahrungen sind, die sie mit den Inklusionsfachkräften gemacht haben. Die Minimalwerte geben Hinweise darauf, dass einzelne Eltern mit den gemachten Erfahrungen unzufrieden sind. Auf die einzelnen Items entfallen jeweils

drei bis vier Eltern, die sich hier unzufrieden äußern. In einem offenen Antwortformat äußerten drei Eltern, dass sie im Hinblick auf den Austausch mit den Inklusionsfachkräften folgende Wünsche haben: mehr Unterstützung hinsichtlich Förderung des Kindes, dass die Kommunikationsmöglichkeit des Kindes gefordert wird und, dass mehr Aktivitäten im Außenbereich stattfinden.

Von zentralem Interesse war es, zu identifizieren, inwieweit sich Eltern von Kindern mit Förderbedarf in der Kindertagesstätte wohlfühlen. Hierfür erhielten die Eltern eine Reihe von Aussagen, zu denen sie auf einer vierstufigen Skala (0 = stimme gar nicht zu; 3 = stimme voll und ganz zu) das Ausmaß ihrer Zustimmung angeben konnten. Werte über 1.5 sind als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung zu werten.

Tabelle 5. Wahrnehmungen der Eltern von Kindern mit Förderbedarf

Item	N	M	SD	Min	Max
Wir fühlen uns als Familie in der Kita angenommen.	18	2.39	0.70	1	3
Wir fühlen uns mit unseren Bedarfen ernst genommen.	18	2.39	0.78	1	3
Wir fühlen uns als aktiver Teil der Kita.	18	2.33	0.56	1	3
Wir haben nicht das Gefühl, eine Sonderrolle zu haben.	18	2.00	0.69	1	3
Ich habe das Gefühl, dass alle pädagogischen Fachkräfte dem Thema Inklusion offen gegenüberstehen.	18	2.11	0.83	0	3

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 3 = stimme voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Im Mittel fühlen sich die Eltern von Kindern mit Förderbedarf in der Kita angenommen (M = 2.39; SD = 0.70) und mit ihren Bedarfen ernstgenommen (M = 2.39; SD = 0.78). Sie empfinden sich als aktiven Teil der Kita (M = 2.33; SD = 0.30) und haben eher nicht den Eindruck, eine Sonderrolle zugeschrieben zu bekommen

($M = 2.00$; $SD = 0.69$). Sie haben im Mittel den Eindruck, dass alle pädagogischen Fachkräfte Inklusion eher offen gegenüberstehen ($M = 2.11$; $SD = 0.90$).

Um das Erleben der Eltern in den Kitas S-Plus detaillierter zu erfassen, wurden sie mit sieben Fragen zu ihrer (Un-)Zufriedenheit mit einer vierstufigen Skala (0 = unzufrieden; 3 = zufrieden) bezüglich ihres Erlebens in der Kindertageseinrichtung befragt. Die Fragen adressieren dabei die Akzeptanz durch Eltern und Fachkräfte gegenüber Inklusion oder die Zufriedenheit bezüglich des Umgangs mit dem eigenen Kind in der Kita. Werte über 1.5 drücken (tendenzielle) Zufriedenheit aus, Werte unter 1.5 deuten auf (tendenzielle) Unzufriedenheit hin.

Tabelle 6. Akzeptanz und Zufriedenheit der Eltern von Kindern mit Förderbedarf

Item	N	M	SD	Min	Max
Mit der Akzeptanz aller pädagogischen Fachkräfte gegenüber Inklusion bin ich...	18	2.33	0.91	0	3
Mit der Akzeptanz der Eltern gegenüber Inklusion bin ich...	18	2.28	0.58	1	3
Mit der Aufmerksamkeit aller pädagogischen Fachkräfte gegenüber meinem Kind bin ich...	18	2.44	0.62	1	3
Mit der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse meines Kindes bin ich...	18	2.39	0.70	1	3
Mit der Förderung, die mein Kind in der Kita erfährt, bin ich...	18	2.17	0.71	1	3
Mit dem Kontakt zu anderen Eltern bin ich...	18	1.94	0.87	0	3
Mit unserer Rolle in der Kindertageseinrichtung bin ich...	18	2.28	0.67	1	3

Anmerkungen: 0 = unzufrieden; 3 = zufrieden. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Da die Mittelwerte aller Items über 1.5 liegen (Tabelle 6), scheinen Eltern von Kindern mit Förderbedarf mit dem Umgang und der Akzeptanz hinsichtlich des Themas Inklusion in der Einrichtung (eher) zufrieden zu sein. Mit der Akzeptanz der Fachkräfte sind sie im Mittel eher zufrieden bis zufrieden ($M = 2.33$; $SD = 0.91$),

ebenso mit der Akzeptanz der Eltern ($M = 2.28$; $SD = 0.58$). Auch die Aufmerksamkeit gegenüber dem eigenen Kind ($M = 2.44$; $SD = 0.62$), die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse ($M = 2.39$; $SD = 0.70$) und die individuelle Förderung ($M = 2.17$; $SD = 0.7$) bewerteten Eltern durchschnittlich als zufriedenstellend. Bei Betrachtung sämtlicher Ergebnisse dieser Befragungsgruppe wird zusätzlich deutlich, dass Eltern hinsichtlich dieser Fragen untereinander stark übereinstimmen, was an den geringen Standardabweichungen ($SD < 1$) zu erkennen ist.

Um die Zufriedenheit der Eltern von Kindern mit Förderbedarf zusammenfassend zu bestimmen, wurden sie gebeten, das Modellprojekt in Schulnoten (1 = sehr gut; 6 = ungenügend) zu beurteilen. Rund 77 Prozent der Eltern bewerteten das Projekt mit „sehr gut“ oder „gut“, circa 18 Prozent geben „befriedigend“ an und etwa 6 Prozent „mangelhaft“.

Auf die Frage, ob sie auch anderen Eltern von Kindern mit Förderbedarf eine Betreuung in den Kitas S-Plus empfehlen würden, stimmen 88.9 Prozent mit Ja. Diejenigen Eltern, die eine Betreuung nicht empfehlen würden, begründen dies mit der Modellhaftigkeit des Projekts und der seltenen Betreuung durch die Inklusionsfachkraft, die „nur 1 Tag in der Woche“ stattfand. Die eigenen Vorstellungen bezüglich des Inklusionsprojekts scheinen auch bei dem Großteil der Eltern (83.3 %) erfüllt worden zu sein. Diejenigen Eltern, deren Vorstellungen nicht erfüllt wurden, benannten hier fehlende Strukturen, zu geringe Förderung für das eigene Kind oder das Fehlen einer Inklusionsfachkraft. „Alles steckt in den Kinderschuhen. Ich habe mir schon fortschrittlichere Strukturen, mehr Wissen der Mitarbeitenden, bessere Ausstattung der Kita vorgestellt.“

Um Eltern von Kindern mit Förderbedarf die Möglichkeit zu geben, weitere Wünsche und Anliegen bezüglich des Modellprojekts zu äußern, wurden zwei Fragen mit offenem Antwortformat in den Fragebogen integriert.

Auf die Frage, was das Modellprojekt „Kitas S-Plus“ (noch mehr) bereichern würde, antworteten insgesamt zwölf Eltern von Kindern mit Förderbedarf. Während ein

Elternteil sehr zufrieden ist, nennen mehrere Eltern strukturelle Aspekte wie Personalmangel, Betreuungszeit für das Kind, effiziente Kommunikation zwischen allen beteiligten Personen, sowie eine bessere Erreichbarkeit der Projektverantwortlichen als verbesserungswürdig. Hierzu gehört auch der geäußerte Wunsch, die Stelle einer Inklusionsfachkraft zeitnah nachzubesetzen. Als zentraler Aspekt wird die pauschale Zuordnung von fünf Kindern mit Förderbedarf zu einer Inklusionsfachkraft mit einer Vollzeitstelle benannt. Die Eltern äußern den Wunsch, für jedes Kind einen individuellen Bedarf zu bestimmen und daran die Stellenplanung anzupassen. Insgesamt sehen die Eltern mehr Stunden für jedes Kind beziehungsweise den Einsatz mehrerer Inklusionsfachkräfte als wünschenswert, wobei ein Elternteil den Einsatz der Inklusionsfachkraft auf Gruppen- und nicht Einrichtungsebene vorschlägt. Ein weiterer oft genannter Aspekt, der zur Modellverbesserung beitragen würde, ist die inklusive Haltung und Einstellung aller pädagogischen Fachkräfte und Eltern von Kindern ohne Förderbedarf, die durch Informationsabende oder Fortbildungen sowie einer besseren Sichtbarkeit des Modellprojekts gefördert werden können.

Des Weiteren wurden die Eltern von Kindern mit Förderbedarf gefragt, ob es noch etwas Wichtiges gebe, das sie bezogen auf das Modellprojekt mitteilen möchten. In insgesamt zehn offenen Antworten auf diese Frage spiegeln vier Antworten die Dankbarkeit der Eltern von Kindern mit Förderbedarf wider. „Vielen Dank, dass es dieses Modell gibt. Bitte führen Sie es unbedingt weiter! Es ist sehr wertvoll.“ Dennoch verweisen die Antworten auch auf Wünsche nach schneller Überarbeitung der Missstände, der Korrektur des Personalschlüssels und pauschaler Zuteilung von einem Kind mit Förderbedarf zu 20 Prozent Stellenanteil einer Inklusionsfachkraft sowie einer besseren Erreichbarkeit der Projektverantwortlichen für die Eltern von Kindern mit Förderbedarf.

Eltern von Kindern ohne Förderbedarf

Die zentralen Inhalte des Modellprojekts Kitas S-Plus kennen 76.8 Prozent der befragten Eltern von Kindern ohne Förderbedarf nicht, weiter geben 50.5 Prozent

an, dass sie die Inklusionsfachkraft nicht kennen. Nahezu jedes Dritte Elternteil (32.4 %) weiß nicht, ob das eigene Kind gemeinsam mit einem Kind mit Förderbedarf in einer Gruppe betreut wird. Obwohl die Mehrheit der Eltern die zentralen Inhalte nicht kennt und knapp die Hälfte nicht weiß, wer die Inklusionsfachkraft ist, würden 96.6 Prozent anderen Eltern empfehlen ihr Kind ebenfalls in einer Kita S-Plus betreuen zu lassen. Auf die offene Frage, warum sie anderen Eltern nicht empfehlen würden, ihr Kind in einer Kita S-Plus betreuen zu lassen, verweisen zwei Eltern auf bestehenden Personalmangel. Hier zeigt sich insbesondere ein Bezug auf als zu groß empfundene Gruppen, welche in Kombination mit zu wenig pädagogischem Personal als unangemessen für die Förderung von Kindern mit Förderbedarf beschrieben werden. Mit einer durchschnittlichen Bewertung von 2.3 (in Schulnoten), zeigen die Eltern ihre Zufriedenheit mit dem Projekt. Lediglich 9.3 Prozent der Eltern haben dem Modellprojekt eine Schulnote schlechter als 3 gegeben.

Diese Ergebnisse überraschen zunächst: Die zentralen Inhalte und Personen sind nicht bekannt, aber die Eltern sind zufrieden und würden das Modellprojekt empfehlen. Eine mögliche Interpretation dieser Ergebnisse ist, dass die Eltern zwar die Inhalte nicht kennen, sie aber im generellen mit der Kindertageseinrichtung und der pädagogischen Arbeit zufrieden sind. Möglicherweise verbirgt sich dahinter auch die Einstellung, dass sich das Projekt spezifisch an Kinder mit Förderbedarf und deren Eltern richtet und die Eltern selbst davon nicht „betroffen“ sind. Dass sich diese Elterngruppe möglicherweise nicht als Adressat*innen des Modellprojekts sehen, zeigt sich unter anderem darin, dass ähnlich viele Eltern der Aussage, dass sich durch das Modellprojekt im Wesentlichen nichts geändert habe, (eher) zustimmen (45.5 %) und ähnlich viele Eltern dieser Aussage (eher) nicht zustimmen (54.5 %).

Die Eltern von Kindern ohne Förderbedarf wurden gefragt, inwieweit sich die Teilnahme am Modellprojekt auf ihr eigenes Kind und dessen Erfahrungen in der Kindertageseinrichtung ausgewirkt hat. Auf einer fünfstufigen Skala berichten sie,

ob sie Verschlechterungen (0-1), keine Veränderungen (2) oder Verbesserungen (3-4) sehen.

Tabelle 7. Erfahrungen von Eltern von Kindern ohne Förderbedarf

Item	N	M	SD	Min	Max
Durch die Teilnahme am Projekt hat sich die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte gegenüber meinem Kind...	88	2.08	0.44	0	4
Durch die Teilnahme am Projekt hat sich die Förderung, die mein Kind in der Kita erfährt...	87	2.13	0.50	0	3
Durch die Teilnahme am Projekt haben sich die sozial-emotionalen Kompetenzen meines Kindes...	87	2.40	0.60	1	4

Anmerkungen: 0 = deutlich verschlechtert; 4 = deutlich verbessert. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die deutliche Mehrheit der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf (87.5 %) berichtet, dass sich die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte ihrem Kind gegenüber seit Beginn des Modellprojekts nicht verändert hat ($M = 2.08$; $SD = 0.44$). Weitere 10.2 Prozent geben Verbesserungen bezüglich der Betreuung ihres Kindes an. Nur zwei Eltern berichten von Verschlechterungen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage danach, ob das eigene Kind durch die Teilnahme Änderungen in der Förderung erfährt ($M = 2.13$; $SD = 0.50$). 77 Prozent berichten von keiner Veränderung, 18.4 Prozent sogar davon, dass sich die Förderung durch die Teilnahme am Projekt eher verbessert hat. Mit einem Mittelwert von $M = 2.40$ ($SD = 0.60$) stimmen die Eltern eher zu, dass sich die sozial-emotionalen Kompetenzen des eigenen Kindes durch die Teilnahme am Projekt verbessert haben. Die Mehrheit (62.1 %) berichtet von keiner Veränderung, nur ein Elternteil berichtet von einer tendenziellen Verschlechterung.

Inklusionsfachkräfte

Die Inklusionsfachkräfte wurden mittels einer vierstufigen Skala (0 = stimme gar nicht zu; 3 = stimme voll und ganz zu) befragt, inwieweit sie verschiedenen

Aussagen zu möglichen Hürden bei der Umsetzung des Modellprojekts Kitas S-Plus zustimmen (vgl. Abbildung 3 & 4).

Abbildung 3. Hürden aus Sicht der Inklusionsfachkräfte

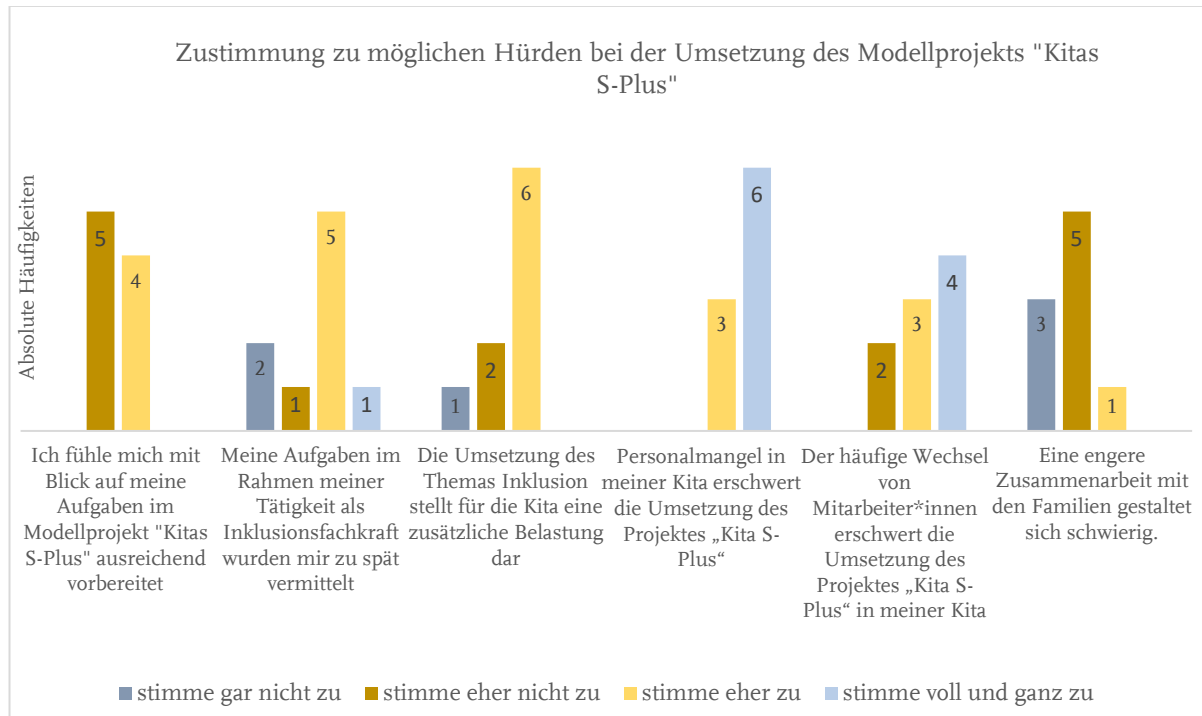
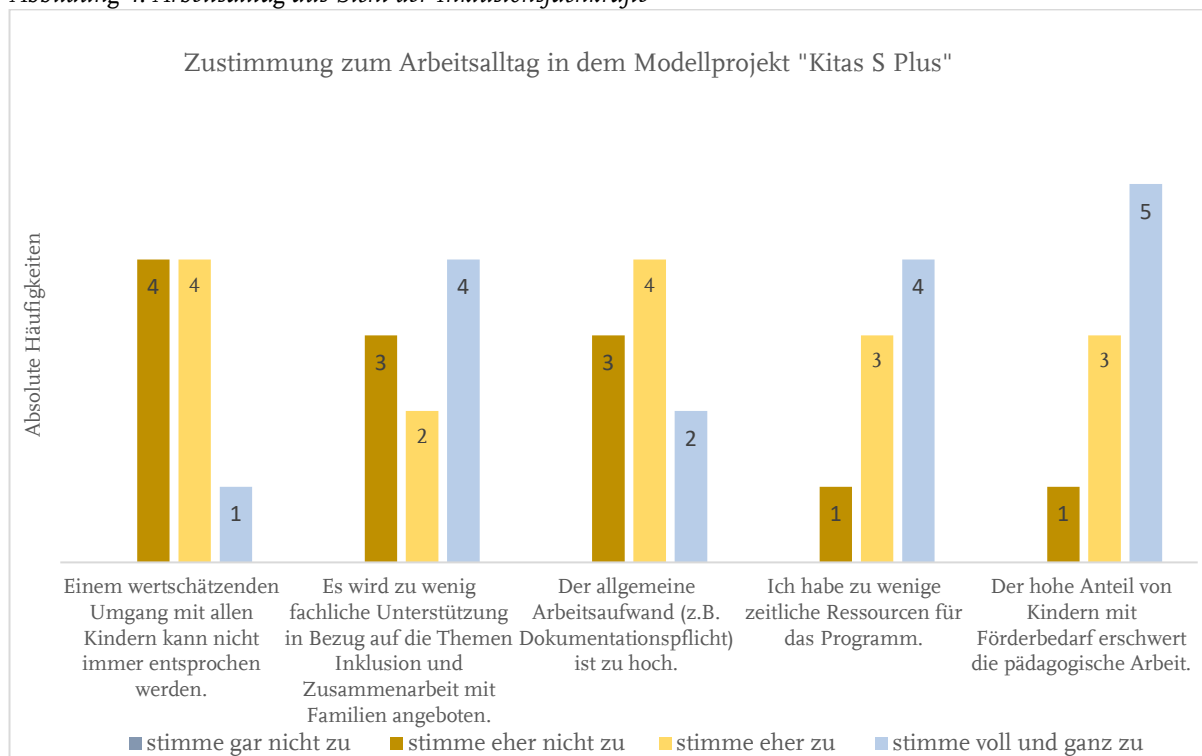


Abbildung 4: Arbeitsalltag aus Sicht der Inklusionsfachkräfte



Auf die Frage, ob sich die Inklusionsfachkräfte ausreichend auf die Aufgaben im Modellprojekt Kitas S-Plus vorbereitet fühlen, zeigt sich ein heterogenes Bild. Fünf Fachkräfte stimmen eher nicht zu, vier Fachkräfte stimmen eher zu. Die Frage, ob die Aufgaben im Rahmen der Tätigkeit als Inklusionsfachkraft zu spät vermittelt wurden, ergibt ebenfalls ein heterogeneres Bild. Zwei Fachkräfte stimmen hier gar nicht zu, während eine Fachkraft eher zustimmt und die Mehrheit der Inklusionsfachkräfte (5) eher zustimmen und eine Fachkraft voll und ganz zustimmt, zu spät über ihre Aufgaben informiert worden zu sein. Der Aussage, dass Inklusion eine zusätzliche Belastung für die Kita darstellt, stimmen sechs Inklusionsfachkräfte eher zu, zwei Fachkräfte stimmen dieser Aussage eher nicht und eine Inklusionsfachkraft stimmt gar nicht zu. Sämtliche teilnehmende Inklusionsfachkräfte sehen Personalmangel als hinderlich für die Umsetzung des Modellprojekts an. Drei Inklusionsfachkräfte stimmen der Aussage, dass der Personalmangel in der Kita die Umsetzung des Modellprojekts erschwert, eher zu. Bekräftigend stimmen dieser Aussage sechs Inklusionsfachkräfte voll und ganz zu. Dass der häufige Wechsel von Mitarbeiter*innen die Umsetzung des Modellprojekts erschwert, bestätigen sieben Inklusionsfachkräfte. Hinsichtlich der Frage, ob sich eine engere Zusammenarbeit mit den Familien als schwierig gestaltet, zeigt sich ein tendenziell verneinendes Bild. Drei Inklusionsfachkräfte stimmen gar nicht zu, fünf stimmen eher nicht zu und eine stimmt eher zu. Als Grund hierfür gibt die Inklusionsfachkraft Zeitmangel an. Dieser spiegelt sich auch in den Antworten zu der Aussage „Ich habe zu wenige zeitliche Ressourcen für das Programm“ wider. Lediglich eine Inklusionsfachkraft stimmt hier eher nicht zu, drei Inklusionsfachkräfte stimmen eher zu und vier weitere stimmen voll und ganz zu. Auch der allgemeine Arbeitsaufwand, beispielsweise durch Dokumentationspflichten, wird von insgesamt sechs Inklusionsfachkräften, die (eher) zustimmen als zu hoch eingeschätzt. Dass einem wertschätzenden Umgang mit allen Kindern nicht immer entsprochen werden kann, stimmen vier Inklusionsfachkräfte eher nicht zu, vier stimmen eher zu, eine Fachkraft stimmt voll

und ganz zu. Damit einher geht, dass die pädagogische Arbeit durch den hohen Anteil von Kindern mit Förderbedarf erschwert wird, wozu drei Fachkräfte eher zustimmen und die Mehrzahl der Inklusionsfachkräfte (N = 5) voll und ganz zustimmen. Als weitere Hürde zeichnet sich die nicht ausreichende fachliche Unterstützung in Bezug auf die Themen Inklusion und Zusammenarbeit mit Familien ab. Hier stimmt die Mehrzahl der Inklusionsfachkräfte (N = 6) (eher) zu. In einem offenen Antwortformat wurden die Inklusionsfachkräfte gefragt, was Sie benötigen würden, um ihre pädagogische Arbeit im Hinblick auf Inklusion zu verbessern. Hier äußern sechs Fachkräfte den Wunsch nach mehr Personal und zusätzlicher Unterstützung. „Es wäre schön, wenn wir genügend Personal hätten [...]. Dann geht auch die Inklusion trotz allgemeinen Alltags wie Eingewöhnung, Tagesablauf wie von selbst. Dann kann ich leichter sowohl für das Inklusionskind, wie auch die restlichen Kinder da sein. Zu zweit geht das nicht immer optimal und leider kommen da zwangsläufig Kinder zu kurz.“ Daneben wünschen sich die Fachkräfte inhaltliche Schulungen und vermehrten Austausch untereinander. Auf die Frage, welche Bestandteile den Inklusionsfachkräften fehlen, um Inklusion in der Kita (noch) besser umsetzen zu können, nannten neun Fachkräfte vor allem eine Erhöhung der Kapazität als zielführend. Damit beziehen sie sich auf Personal, Ressourcen wie Material und räumliche Ausstattung sowie genügend Zeit für Austausch, Projekte Dokumentation oder Fortbildungen. Zudem äußerten zwei Inklusionsfachkräfte den Wunsch nach einem gesteigerten Austausch und Bewusstsein für Inklusion im Team, sodass „Kinder mit Förderbedarf nicht nur als extra Aufwand [betrachtet werden], sondern als Bereicherung“ angesehen werden. Als weiteres Anliegen wird Unterstützung durch Expert*innen in Form von Fachberatungen oder Fortbildungen genannt. Eine Person betonte die Notwendigkeit einer besseren Planung und Koordination bei der Umsetzung der Inklusion in Kindertagesstätten. Im Konkreten wurde betont, dass eine sorgfältige Auswahl unter Berücksichtigung der Umsetzbarkeit getroffen werden muss, welche Kinder mit Förderbedarf in der Kita aufgenommen werden können.

Auch nach Wünschen für die Einrichtung wurden die Inklusionsfachkräfte gefragt. Erneut nennen die Inklusionsfachkräfte zeitliche Ressourcen sowie Vernetzung im Sinne von kollegialem Austausch und mehr Personal als zentrale Bedürfnisse. Sie betonen die Bedeutung von Bewusstseinsbildung und fachlicher Unterstützung, um inklusives Arbeiten als weniger belastend zu empfinden, zum Beispiel durch Fortbildungen, interdisziplinäre Teams oder unterstützte Supervisionen.

Abschließend wurden die Inklusionsfachkräfte gebeten einen Brief an eine*n fiktive*n fiktive*n Nachfolger*in zu schreiben: "Sie sind Teil des Projekts „Kitas S-Plus“. Stellen Sie sich vor, das Projekt wird an einem anderen Standort in ähnlicher Form durchgeführt. Verfassen Sie einen kurzen Brief (oder eine Notiz) an Ihre*n Kollegen/in im neuen Projekt." Durch diese Methode kann man unter anderem darauf schließen, womit die Inklusionsfachkräfte (noch) nicht zufrieden sind und, was sie als hilfreich erachten. Entsprechend werden diese Ergebnisse bei der Ableitung von Hürden, Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen erneut herangezogen.

In den Rückmeldungen der Inklusionskräfte an ihre Kolleg*innen werden verschiedene wichtige Punkte genannt, die für die inklusive Arbeit von Bedeutung sind. Dabei werden Tipps für das inklusive Arbeiten gegeben sowie positive und negative Erfahrungen ausgetauscht. Es sei von großer Bedeutung, stets das Wohl der Kinder im Blick zu behalten und dabei auch den aktuellen Personalmangel nicht als Hindernis für die Inklusionsarbeit zu akzeptieren. Eine offene und transparente Kommunikation mit dem pädagogischen Team wird als essenziell herausgestellt: "Hier ist eine offene Kommunikation mit dem pädagogischen Team sehr wichtig, Absprachen und Vereinbarungen sollten getroffen und eingehalten werden. Das Team auf dem Laufenden zu halten, sie ins Boot zu holen und ihnen einen Einblick in die Arbeit als Inklusionskraft zu geben ist wichtig, um das Verständnis dafür zu schaffen, damit sie auch wissen, wie sie den Kindern mit Förderbedarf und ihren Familien begegnen."

Zwei Fachkräfte betonen zudem die Wichtigkeit regelmäßiger Gespräche mit den Eltern. Im Team sollten klare Absprachen und Vereinbarungen getroffen und konsequent eingehalten werden, um Klarheit in den Zuständigkeiten zu schaffen. Einblicke in die Aufgaben und Verantwortlichkeiten einer Inklusionskraft sollten gegeben werden. Im Gesamten sei die aktive Einbindung des gesamten Teams, sowie eine positive Teamdynamik und eine inklusive Haltung unerlässlich, um ein unterstützendes und förderndes Umfeld für alle Kinder zu schaffen: „Fachliches Wissen und persönliche Haltung zum Thema Inklusion sowie Durchhaltevermögen und Geduld helfen in der Arbeit als Inklusionsfachkraft sehr weiter“.

Die Begleitung von Kindern mit Förderbedarf im Alltag wird positiv hervorgehoben, um eine ausgewogene Balance zwischen Selbstständigkeit und Unterstützung zu schaffen. Die Zusammenarbeit mit der Zentralen Inklusionsberatung (ZIB) wird als positiv und wichtig empfunden. Generell wurde die Bedeutung interdisziplinären Arbeitens betont, insbesondere zu Beginn des Projekts und bei Übergangphasen wie dem Übergang zur Schule. Bedeutsam wird darüber hinaus der regelmäßige kollegiale Austausch und die Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung erachtet: “Regelmäßige Gespräche mit der Einrichtungsleitung, Teambesprechungen und ein gutes Miteinander im Team sind die Voraussetzung für die pädagogische, inklusive Arbeit.“ Zudem wurde ausreichend Zeit für Organisation, Austausch, Weiterbildung, Supervision, Dienstbesprechungen und die Teilnahme an Arbeitskreisen als grundlegend gesehen, um die Arbeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Eine Überprüfung des Belegungssystems und möglicherweise die Schaffung zusätzlicher Plätze in Kindertagesstätten wurden angeregt: “Das Projekt Kita S-Plus ist eine gute Chance für Kinder mit Förderbedarf. Wichtig ist aber, dass man dabei realistisch bleibt. Förderung braucht seine Zeit, bei manchen Kindern mehr als bei anderen. Platzbelegungen müssen realistisch sein.”

Pädagogische Fachkräfte

Um die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit dem Modellprojekt abzubilden, wurden elf Items aus der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ adaptiert (Anders et al., 2020), wobei die Fachkräfte auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu) nach ihrer Zustimmung gefragt wurden. Die Items sind in Tabelle 8 übersichtlich dargestellt. Werte unter 1.5 bedeuten, dass die Aussage für die Fachkräfte (tendenziell) nicht zutrifft, während Werte ab 1.5 eine (tendenzielle) Zustimmung ausdrücken.

Tabelle 8. Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte mit dem Modellprojekt

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich fühle mich mit Blick auf die neuen Inhalte des Inklusionsprogramms „Kitas S-Plus“ ausreichend vorbereitet.	52	1.17	0.79	0	3
Die Inhalte des Inklusionsprogramms wurden zu spät vermittelt.	45	1.76	0.83	0	3
Die Umsetzung des Themas Inklusion stellt eine zusätzliche Belastung dar.	49	1.92	1.00	0	3
Personalmangel in meiner Kita erschwert die Umsetzung des Programms „Kitas S-Plus“.	50	2.18	0.70	1	3
Ein häufiger Wechsel von Mitarbeiter*innen erschwert die Umsetzung des Programms in meiner Kita.	48	1.79	0.85	1	3
Eine engere Zusammenarbeit mit den Familien gestaltet sich schwierig.	47	1.04	0.81	0	3
Einem wertschätzenden Umgang mit Kindern und Familien kann nicht immer entsprochen werden.	46	0.83	0.80	0	3
Der allgemeine Arbeitsaufwand (z.B. Dokumentationspflicht) ist zu hoch.	46	1.78	0.73	1	3

Es wird zu wenig fachliche Unterstützung in Bezug auf die Themen Inklusion und Zusammenarbeit mit den Familien von Kindern mit Förderbedarf angeboten.	48	1.92	0.79	0	3
Die Inklusionsfachkraft hat zu wenige zeitliche Ressourcen für das Programm.	49	1.90	0.90	0	3
Der hohe Anteil von Kindern mit Förderbedarf erschwert die pädagogische Arbeit.	49	2.02	0.90	0	3

Anmerkungen: 0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Fachkräfte fühlen sich auf das Modellprojekt im Mittel tendenziell nicht ausreichend vorbereitet (M = 1.17; SD = 0.79). Ebenso scheinen die Inhalte des Inklusionsprogramms zu spät vermittelt worden zu sein (M = 1.76; SD = 0.83). Dabei stellt der Personalmangel in der Kita einen wichtigen Faktor dar, der die Umsetzung des Modellprojekts erschwert (M = 2.18; SD = 0.70). Die geringe Standardabweichung von 0.70 deutet darauf hin, dass sich die Antworten der Fachkräfte hier wenig unterscheiden. Generell indizieren die Ergebnisse weiterführend, dass der allgemeine Arbeitsaufwand als zu hoch empfunden wird (M = 1.78; SD = 0.73), was zudem die Umsetzung des Inklusionsprogramm hemmen könnte. Konsistent hiermit ist die tendenzielle Zustimmung der Fachkräfte bezüglich der Aussage, dass die Inklusionsfachkraft zu wenige zeitliche Ressourcen für das Programm hat (M = 1.90; SD = 0.90). Das Zusammenspiel aus fehlenden zeitlichen Ressourcen der Inklusionsfachkraft in Kombination mit einem zu hohen Arbeitsaufwand der pädagogischen Fachkräfte und einem erschwerend hinzukommenden Personalmangel deutet auf eine tendenzielle Unzufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte bezogen auf das Modellprojekt hin. Unterstützt wird dies durch die tendenzielle Zustimmung zu der Aussage, dass zu wenig fachliche Unterstützung zum Thema Inklusion und Zusammenarbeit mit Familien von Kindern mit Förderbedarf angeboten wird (M = 1.92; SD = 0.79). Dies weist darauf hin, dass sich die Fachkräfte mehr Unterstützung für die Umsetzung des Inklusionsprojekts wünschen.

Um weitere Wünsche und Anliegen der pädagogischen Fachkräfte möglichst breit zu erfassen, wurden diese im offenen Antwortformat befragt, welche Bestandteile ihnen hinsichtlich des Inklusionsprojekts fehlen, um Inklusion in der Kita (noch besser) umsetzen zu können. Hierbei spricht sich der Großteil der pädagogischen Fachkräfte vor allem für eine Erhöhung der Kapazität bezüglich des Personals und der Räumlichkeiten aus. Insbesondere die Aufstockung des Personals scheint für die Fachkräfte ein zentrales Anliegen zu sein. Dabei sieht eine Fachkraft die Berechnung von 20 Prozent Stellenanteil pro Inklusionskind als nicht ausreichend an: „Kinder mit besonderen Bedürfnissen brauchen individuelle Betreuung, die wir tagsüber nicht immer erreichen können. Ich denke, dass die Zahl des Fachpersonals in diesem Bereich erhöht werden sollte.“ Neben dem Wunsch der Aufstockung personeller und räumlicher Ressourcen stellt auch ein verbesserter Austausch innerhalb des Teams und mit den Projektverantwortlichen ein wichtiges Anliegen der Fachkräfte dar. Für ihre eigene Kita wünschen sich die Befragten eine kompetente Inklusionsfachkraft mit Fach- und Erfahrungswissen ebenso wie die eigene Weiterentwicklung in Form von Beratungen, Fortbildungen oder Coachings sowie mehr Unterstützung von Expert*innen. Ein ähnliches Bild spiegelt sich in den offenen Antworten auf die Frage nach Verbesserungswünschen innerhalb des Projekts für die eigene pädagogische Arbeit im Hinblick auf Inklusion wider. Die Erweiterung des Personals sowie der räumlichen Ressourcen stellen sich auch hier wieder als die zentralen Anliegen heraus. Ebenso wird auch bei dieser Frage der Bedarf an zusätzlichen Schulungen und Fortbildungen im Team geäußert. Die Befragten betonen, dass eine klare Strukturierung und ein interdisziplinäres Team mit verschiedenen fachlichen Hintergründen von großer Bedeutung wären, um die pädagogische Qualität in der Einrichtung im Hinblick auf Inklusion zu verbessern. Zwei Fachkräfte weisen darauf hin, dass zudem ein vermehrter Austausch zwischen den Kitas S-Plus zielführend sein könnte. Eine Fachkraft betont die Individualität der Kinder mit Förderbedarf. Um erfolgreiche Inklusion gewährleisten zu können, seien Umsetzungsgrenzen zu berücksichtigen. „Meine Angst ist, dass es in dieser

Richtung weitergeht und wir die Kinder nicht mehr im Blick haben, sondern es umsetzen, weil es politisch richtig zu sein scheint.“ Die pädagogischen Fachkräfte wurden zudem gefragt, welche zukünftige beziehungsweise zusätzliche Unterstützung sie sich bei der Umsetzung von Inklusion für Ihre Einrichtung wünschen. Erneut wird der Wunsch nach mehr fachspezifischem, kompetentem Personal und räumlicher Ausstattung ebenso wie fachlicher Begleitung und Fortbildungen deutlich. Außerdem wird das Anliegen nach mehr Transparenz und Struktur im Modellprojekt ersichtlich.

Kurzzusammenfassung

Die Eltern von Kindern mit Förderbedarf scheinen im Gesamten bezüglich des Modellprojekts zufrieden zu sein. So äußern sie Zufriedenheit mit der Inklusionsfachkraft sowie dem/der Bezugserzieher*in, fühlen sich in der Kita an- und ernstgenommen und sind dankbar für die Möglichkeit, ihr Kind in einer Regel-Kita betreuen lassen zu können. Dies zeigt sich auch in der Bewertung des Projekts, wobei 77 Prozent der Eltern von Kindern mit Förderbedarf das Projekt mit „sehr gut“ oder „gut“ bewerten. Der Großteil der Eltern würde die Betreuung in einer Kita S-Plus weiterempfehlen. Hervorgehoben wird der Wunsch, dass keine pauschale Zuordnung von fünf Kindern zu 100 Prozent Stellenanteil einer Inklusionsfachkraft vorgenommen wird. Die Eltern wünschen sich hier eine individuellere Vorgehensweise, die beispielsweise auf einer detaillierteren Diagnostik basiert. Verbesserungswürdig werden außerdem einige strukturelle Aspekte genannt, wie der generelle Personalmangel, eine effiziente Kommunikation zwischen allen beteiligten Personen, eine bessere Erreichbarkeit der Projektverantwortlichen und mehr Betreuungszeit für das Kind.

Den Eltern von Kindern ohne Förderbedarf sind die zentralen Inhalte des Projekts überwiegend nicht bekannt, etwa die Hälfte dieser Elterngruppe kennt die Inklusionsfachkraft nicht. Knapp ein Drittel der Eltern gibt an, nicht zu wissen, ob das eigene Kind zusammen mit einem Kind mit Förderbedarf in einer Gruppe betreut wird. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Sichtbarkeit des

Modellprojekts innerhalb der Kitas nicht ausreichend gegeben ist. Dennoch scheinen die Eltern mit dem Modellprojekt zufrieden zu sein. Die deutliche Mehrheit der Eltern nimmt seit Beginn des Modellprojekts keine Veränderung im Ausmaß der Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte gegenüber ihrem Kind wahr.

Hinsichtlich der Zufriedenheit der Inklusionsfachkräfte wird ebenfalls der Wunsch nach mehr Personal sowie eine Erhöhung der Kapazitäten wie beispielsweise der zeitlichen Ressourcen deutlich. Personalmangel stellt für die Inklusionsfachkräfte ein Hindernis in der Umsetzung des Projektes dar. Dies spiegelt sich auch in den Antworten der pädagogischen Fachkräfte wieder, die den eigenen Arbeitsaufwand als zu hoch einschätzen, sich mehr Unterstützung (z.B. Fortbildungen), eine Erhöhung der Kapazitäten und eine individualisierte Zuordnung der Kinder mit Förderbedarf zu den Stellenanteilen einer Inklusionsfachkraft wünschen. Zudem fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte insgesamt nicht ausreichend auf das Projekt vorbereitet.

4.3 Einstellung und inklusive Haltung

Im Folgenden werden die Antworten zu denjenigen Fragen berichtet, die Einstellungen und Haltungen gegenüber Inklusion und inklusiver Pädagogik erfassen.

Eltern von Kindern mit Förderbedarf

Um die Einstellungen der Eltern von Kindern mit Förderbedarf hinsichtlich einer inklusiven Pädagogik zu erfassen, wurde eine adaptierte Version der Subskala für kognitive Einstellungen der Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES; Lohmann et al., 2016) genutzt. Da die interne Konsistenz der Skala (Cronbach's $\alpha = 0.52$) nicht zufriedenstellend ist, werden die Items der Skala einzeln ausgewertet. Die Eltern wurden auf einer sechsstufigen Skala befragt (0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu), Werte über 2.5 können als (tendenzielle) Zustimmung, Werte unter 2.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden. Insgesamt sind die Eltern von Kindern mit

Förderbedarf überwiegend der Auffassung, dass eine inklusive Regeleinrichtung, es allen Kindern ermöglicht, sich optimal weiterzuentwickeln ($M = 4.14$; $SD = 0.79$). Konsistent geht damit einher, dass sie im Mittel nicht glauben, dass Kinder in einer Sondereinrichtung betreut werden sollten ($M = 1.00$; $SD = 1.18$), weder um ihnen mögliche Zurückweisungen zu ersparen ($M = 0.86$; $SD = 0.91$), noch, aufgrund der Kosten, die mit einem Umbau der Kita im Zusammenhang stehen ($M = 0.48$; $SD = 0.75$). Eltern von Kindern mit Förderbedarf sind fast ausschließlich der Meinung, dass Inklusion das Sozialverhalten von Kindern fördert ($M = 4.67$; $SD = 0.58$).

Tabelle 9. Einstellungen der Eltern von Kindern mit Förderbedarf gegenüber inklusiver Pädagogik (MATPIES)

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich glaube, dass eine inklusive Regel-Kita es allen Kindern unabhängig von ihren Fähigkeiten ermöglicht, sich optimal weiterzuentwickeln.	21	4.14	0.79	2	5
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Sondereinrichtung betreut werden sollten.	21	1.00	1.18	0	4
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Sondereinrichtung betreut werden sollten, um ihnen die Erfahrung von Zurückweisung in der Regel-Kita zu sparen.	21	0.86	0.91	0	3
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf separat in einer Sondereinrichtung betreut werden sollten, weil es zu teuer ist, eine Regel-Kita entsprechend baulich zu verändern.	21	0.48	0.75	0	3
Ich glaube, dass Inklusion das Sozialverhalten aller Kinder fördert.	21	4.67	0.58	3	5
Ich glaube, dass jedes Kind in einer Regel-Kita betreut werden kann, wenn die Rahmenbedingungen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse angepasst wurden.	21	3.62	1.32	1	5

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Weiterführend wurde eine adaptierte sechsstufige Skala (0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme völlig zu) zur Messung von Einstellungen zur Integration (EZI; Kunz et al., 2010) verwendet. Werte über 2.5 können als (tendenzielle) Zustimmung, Werte unter 2.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden. Mit einem Mittelwert von $M = 3.61$ ($SD = 0.53$; Cronbach's $\alpha = 0.71$) sind die Eltern der Überzeugung, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita gut aufgehoben sind.

Table 10. Einstellungen der Eltern von Kindern mit Förderbedarf gegenüber inklusiver Pädagogik (EZI)

Item	N	M	SD	Min	Max
Je mehr Zeit Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita verbringen, desto besser werden sie gefördert.	20	3.35	1.14	1	5
Je mehr Zeit Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita verbringen, desto eher werden sie von den Kindern ohne Förderbedarf schlecht behandelt.	20	1.15	0.99	0	3
Wenn Kinder mit Förderbedarf viel Zeit in einer Regel-Kita verbringen, fühlen sie sich allein und ausgeschlossen.	20	1.05	1.10	0	3
Wenn Kinder mit Förderbedarf in der Regel-Kita sind, hat das auch für die Kinder ohne Förderbedarf Vorteile - trotz möglicher Schwierigkeiten.	20	4.30	0.73	3	5
Es ist möglich, die meisten Aktivitäten und Materialien für Kinder mit Förderbedarf anzupassen.	19	3.95	0.71	3	5
Wenn Kinder mit Förderbedarf die meiste Zeit in einer Regel-Kita sind, bekommen sie nicht die richtige Hilfe.	20	1.75	1.02	3	5
Wenn Kinder mit Förderbedarf die meiste Zeit in einer Regel-Kita sind, dann finden sie in dieser Kita auch Freund*innen.	20	3.70	1.08	1	5
Die Qualität des pädagogischen Angebots in der Kita wird besser, wenn Kinder mit Förderbedarf dabei sind und mit einbezogen werden.	20	3.80	0.89	1	5

Kinder mit Förderbedarf werden in einer Regel-Kita gleich gut unterstützt wie in einer Sondereinrichtung.	20	2.85	1.31	1	5
In einer Regel-Kita können Kinder mit Förderbedarf Wichtigeres lernen als in einer Sondereinrichtung.	20	3.15	1.23	0	5
Je mehr Zeit Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita verbringen, desto eher werden sie von den Kindern ohne Förderbedarf gut behandelt.	20	3.60	1.10	0	5

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme völlig zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Eltern von Kindern mit Förderbedarf sind im Mittel nicht der Auffassung, dass Kinder mit Förderbedarf von Kindern ohne Förderbedarf in einer gemeinsamen Betreuung schlecht behandelt werden ($M = 1.15$; $SD = 0.99$) oder sich allein und ausgeschlossen fühlen ($M = 1.05$; $SD = 1.10$). Vielmehr stimmen sie tendenziell zu, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita Freund*innen finden können ($M = 3.70$; $SD = 1.08$) und von den Kindern ohne Förderbedarf gut behandelt werden ($M = 3.60$; $SD = 1.10$). Im Mittel scheinen sie außerdem von den Vorteilen einer gemeinsamen Betreuung aller Kinder überzeugt zu sein ($M = 4.30$; $SD = 0.73$) und sind der Meinung, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit besser wird, wenn Kinder mit und ohne Förderbedarf gemeinsam betreut werden ($M = 3.80$; $SD = 0.89$).

Einen weiteren Teil der Befragung stellte das Instrument EInk – Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (Weltzien & Söhnen, 2019) dar. Auf einer adaptierten, vierstufigen Skala (0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu) wurden die Eltern zu ihrer allgemeinen Einstellung zu Inklusion in Kindertageseinrichtungen befragt. Werte über 1.5 können als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden. Die Einstellung von Eltern von Kindern mit Förderbedarf zu Inklusion ist insgesamt als positiv zu bewerten ($M = 2.54$; $SD = 0.40$; Cronbachs $\alpha = 0.86$).

Tabelle 11. Allgemeine Einstellungen zu Inklusion der Eltern von Kindern mit Förderbedarf (EInk)

Item	N	M	SD	Min	Max
Kinder lernen durch eine inklusive Pädagogik empathisch miteinander umzugehen.	20	2.75	0.44	2	3
Kinder mit Förderbedarf würde es in Sondereinrichtungen besser gehen.	19	0.58	0.69	0	2
Inklusion ist eine gute Idee.	20	2.90	0.31	2	3
Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar.	20	1.05	0.76	0	2
Kinder ohne Förderbedarf werden bei einer gemeinsamen Betreuung vernachlässigt.	20	0.60	0.68	0	2
Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen.	20	0.40	0.60	0	2
Kinder mit Förderbedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne Förderbedarf gemeinsam betreut werden.	20	0.60	0.60	0	2
Vielfalt in der Gruppe ermöglicht vielseitige Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder.	20	2.90	0.31	2	3

Anmerkungen: 0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

So zeigt sich, dass Eltern von Kindern mit Förderbedarf den Aussagen, dass Inklusion eine gute Idee ist ($M = 2.90$; $SD = 0.31$) und Vielfalt in der Gruppe vielseitige Bildungsmöglichkeiten ermöglicht ($M = 2.90$; $SD = 0.31$), ausschließlich zustimmen. Weiterhin trifft es laut den Eltern im Mittel nicht zu, dass bei einer inklusiven Pädagogik mehr Probleme als Chancen entstehen ($M = 0.40$; $SD = 0.60$). Dass Inklusion in der pädagogischen Praxis schwer umsetzbar ist, trifft im Mittel laut Elternbericht eher nicht zu ($M = 1.05$; $SD = 0.76$), wobei sich die Antworten der Eltern im Vergleich zu anderen Aussagen hier stärker unterscheiden.

Auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu) wurden die Eltern zur gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Förderbedarf befragt (Tabelle

12). Werte über 1.5 können als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden.

Tabelle 12. Einstellungen der Eltern von Kindern mit Förderbedarf zu inklusiver Betreuung

Item	N	M	SD	Min	Max
Alle Kinder lernen voneinander, ob mit oder ohne Förderbedarf.	19	2.84	0.50	1	3
Kinder mit Förderbedarf lernen von Kindern ohne Förderbedarf.	19	2.79	0.54	1	3
Kinder mit Förderbedarf werden in separaten Sondereinrichtungen besser gefördert.	19	0.63	0.83	0	3
Kinder ohne Förderbedarf profitieren vom Lernen mit Kindern mit Förderbedarf.	19	2.58	0.61	1	3
Die gemeinsame Betreuung wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl von Kindern ohne Förderbedarf aus.	19	2.37	0.60	1	3
Die gemeinsame Betreuung bereitet Kinder ohne Förderbedarf besser auf die Schule / das Zurechtkommen in der Gesellschaft vor.	19	2.67	0.49	2	3

Anmerkungen: 0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu; N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Eltern von Kindern mit Förderbedarf die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder befürworten. Es findet sich eine deutliche Zustimmung dahingehend, dass alle Kinder voneinander lernen (M = 2.84; SD = 0.50), dass Kinder mit Förderbedarf von Kindern ohne Förderbedarf lernen (M = 2.79; SD = 0.54) und, dass Kinder ohne Förderbedarf vom gemeinsamen Lernen mit Kindern mit Förderbedarf profitieren (M = 2.58; SD = 0.61). Der Aussage, dass Kinder mit Förderbedarf in separaten Sondereinrichtungen besser gefördert werden, stimmen Eltern von Kindern mit Förderbedarf eher nicht zu (M = 0.63; SD = 0.83).

Eltern von Kindern mit Förderbedarf wurden gebeten die Wichtigkeit verschiedener Bildungsbereiche zu sortieren (insg. zehn Bildungsbereiche). Als besonders wichtig empfinden sie die Förderung sozialer Fähigkeiten und die Sprachförderung. Etwa die Hälfte der Eltern (54.1 %) sortierte inklusive Bildung im Mittelfeld ein (Rang vier bis sieben), 23.5 Prozent der Eltern sortierten inklusive Bildung unter den ersten drei wichtigsten Bildungsbereichen ein. Für etwa ein Viertel (25.1 %) ist inklusive Bildung im Vergleich zu anderen Bereichen eher unwichtig (Rang 8 bis 10). Abschließend wurden die Eltern von Kindern mit Förderbedarf auf einer sechsstufigen Skala (0 = Gar nicht wichtig; 5 = Sehr wichtig) befragt, wie wichtig sie die inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen einschätzen. Insgesamt finden sie inklusive Bildung wichtig ($M = 4.32$; $SD = 0.95$). Kein Elternteil bewertet inklusive Bildung als gar nicht wichtig oder unwichtig, lediglich ein Elternteil schätzt diese als eher unwichtig ein. Mit 42.3 Prozent sieht hier die Mehrheit der Eltern von Kindern mit Förderbedarf inklusive Bildung als sehr wichtig an.

Eltern von Kindern ohne Förderbedarf

Eltern von Kindern ohne Förderbedarf wurden auf einer sechsstufigen Skala (0 = gar nicht wichtig; 5 = sehr wichtig) befragt, inwieweit sie finden, dass inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen wichtig ist. Mit einem Mittelwert von $M = 3.81$ ($SD = 1.07$) bewerten sie inklusive Bildung als wichtig. Jeweils ungefähr ein Drittel findet inklusive Bildung sehr wichtig (29.7 %) oder wichtig (35.6 %). Nur 9.9 Prozent finden dieses Thema eher unwichtig bis gar nicht wichtig. Die Eltern wurden gebeten die Wichtigkeit verschiedener Bildungsbereiche zu sortieren (insg. zehn Bildungsbereiche). Als besonders wichtig empfinden sie die Förderung sozialer Fähigkeiten und die Sprachförderung. Etwa die Hälfte der Eltern (55.7 %) sortierte inklusive Bildung im Mittelfeld ein (Rang vier bis sieben), 6.5 Prozent der Eltern sortieren inklusive Bildung unter den drei wichtigsten Bildungsbereichen ein. Für etwa ein Drittel der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf (37.8 %) ist inklusive Bildung im Vergleich zu anderen Bereichen eher unwichtig (Rang 8 bis 10).

Dass sich die Einstellung zum Thema Inklusion durch die Teilnahme am Projekt verändert hat, wird von 68.5 Prozent der Eltern nicht bestätigt. Sie berichten von keinen Veränderungen. 2.2 Prozent berichten von einer Verschlechterung der eigenen Einstellung, 29.2 Prozent von einer Verbesserung.

Um die Einstellungen der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf hinsichtlich einer inklusiven Pädagogik zu erfassen, wurde eine adaptierte Version der Subskala für kognitive Einstellungen der Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES; Lohmann et al., 2016) genutzt. Die Eltern wurden auf einer sechsstufigen Skala befragt (0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu), Werte über 2.5 können als (tendenzielle) Zustimmung, Werte unter 2.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden. Mit einem Mittelwert von $M = 3.84$ ($SD = 0.64$; Cronbach's $\alpha = 0.67$) zeigt sich, dass Eltern von Kindern ohne Förderbedarf eher der Auffassung sind, dass eine inklusive Regeleinrichtung es allen Kindern ermöglicht, sich optimal weiterzuentwickeln.

Tabelle 13. Einstellungen der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf gegenüber inklusiver Pädagogik (MATPIES)

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich glaube, dass eine inklusive Regel-Kita es allen Kindern unabhängig von ihren Fähigkeiten ermöglicht, sich optimal weiterzuentwickeln.	101	3.81	1.07	0	5
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Sondereinrichtung betreut werden sollten.	101	1.75	1.13	0	4
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Sondereinrichtung betreut werden sollten, um ihnen die Erfahrung von Zurückweisung in der Regel-Kita zu sparen.	100	1.19	1.00	0	3
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf separat in einer Sondereinrichtung betreut werden sollten, weil es zu teuer ist, eine Regel-Kita entsprechend baulich zu verändern.	99	0.83	0.94	0	3

Ich glaube, dass Inklusion das Sozialverhalten aller Kinder fördert.	101	4.21	0.85	3	5
Ich glaube, dass jedes Kind in einer Regel-Kita betreut werden kann, wenn die Rahmenbedingungen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse angepasst wurden.	100	3.76	0.99	1	5

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

In den Einzelitems in Tabelle 13 zeigt sich, dass Eltern von Kindern ohne Förderbedarf eine separate Betreuung von Kindern mit Förderbedarf in Sondereinrichtungen ablehnen und die gemeinsame Betreuung in einer Regel-Kita befürworten.

Weiterführend wurde eine adaptierte sechsstufige Skala (0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme völlig zu) zur Messung von Einstellungen zur Integration (EZI; Kunz et al., 2010) verwendet, um die Einstellungen genauer zu erfassen. Werte über 2.5 können als (tendenzielle) Zustimmung, Werte unter 2.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden. Mit einem Mittelwert von $M = 3.30$ ($SD = 0.60$; Cronbach's $\alpha = 0.84$) sind die Eltern der Überzeugung, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita gut aufgehoben sind.

Tabelle 14. Allgemeine Einstellungen der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf gegenüber inklusiver Pädagogik (EZI)

Item	N	M	SD	Min	Max
Je mehr Zeit Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita verbringen, desto besser werden sie gefördert.	96	3.08	0.94	1	5
Je mehr Zeit Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita verbringen, desto eher werden sie von den Kindern ohne Förderbedarf schlecht behandelt.	100	1.42	1.17	0	5
Wenn Kinder mit Förderbedarf viel Zeit in einer Regel-Kita verbringen, fühlen sie sich allein und ausgeschlossen.	98	1.41	0.84	0	3

Wenn Kinder mit Förderbedarf in der Regel-Kita sind, hat das auch für die Kinder ohne Förderbedarf Vorteile - trotz möglicher Schwierigkeiten.	100	3.62	0.98	1	5
Es ist möglich, die meisten Aktivitäten und Materialien für Kinder mit Förderbedarf anzupassen.	98	3.47	0.82	1	5
Wenn Kinder mit Förderbedarf die meiste Zeit in einer Regel-Kita sind, bekommen sie nicht die richtige Hilfe.	99	1.90	0.96	0	5
Wenn Kinder mit Förderbedarf die meiste Zeit in einer Regel-Kita sind, dann finden sie in dieser Kita auch Freund*innen.	100	3.82	0.80	2	5
Die Qualität des pädagogischen Angebots in der Kita wird besser, wenn Kinder mit Förderbedarf dabei sind und mit einbezogen werden.	99	3.16	1.13	0	5
Kinder mit Förderbedarf werden in einer Regel-Kita gleich gut unterstützt wie in einer Sondereinrichtung.	97	2.46	1.00	0	5
In einer Regel-Kita können Kinder mit Förderbedarf Wichtigeres lernen als in einer Sondereinrichtung.	97	2.69	0.91	0	5
Je mehr Zeit Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita verbringen, desto eher werden sie von den Kindern ohne Förderbedarf gut behandelt.	99	3.59	0.85	1	5

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme völlig zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Auch hier zeigt sich in den Einzelitems, dass Eltern ohne Förderbedarf positiv gegenüber Inklusion und der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Förderbedarf eingestellt sind. So gehen sie eher nicht davon aus, dass Kinder mit Förderbedarf schlecht von anderen Kindern behandelt werden ($M = 1.42$; $SD = 1.17$) oder sich alleine und ausgeschlossen fühlen ($M = 1.41$; $SD = 0.84$). Stattdessen findet sich eine Zustimmung dahingehend, dass Kinder mit

Förderbedarf durch den Besuch einer Regel-Kita Freund*innen finden ($M = 3.82$; $SD = 0.80$).

Weitere positive Einstellungen zeigen sich in Tabelle 15. Auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu) wurden die Eltern zur gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Förderbedarf befragt. Werte über 1.5 können damit als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden.

Tabelle 15. Fördererwartungen der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf

Item	N	M	SD	Min	Max
Alle Kinder lernen voneinander, ob mit oder ohne Förderbedarf.	95	2.59	0.52	1	3
Kinder mit Förderbedarf lernen von Kindern ohne Förderbedarf.	94	2.53	0.52	1	3
Kinder mit Förderbedarf werden in separaten Sondereinrichtungen besser gefördert.	91	1.31	0.73	0	3
Kinder ohne Förderbedarf profitieren vom Lernen mit Kindern mit Förderbedarf.	94	2.18	0.67	0	3
Die gemeinsame Betreuung wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl von Kindern ohne Förderbedarf aus.	93	2.01	0.68	0	3
Die gemeinsame Betreuung bereitet Kinder ohne Förderbedarf besser auf die Schule / das Zurechtkommen in der Gesellschaft vor.	95	2.23	0.66	1	3

Anmerkungen: 0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu; N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Einen weiteren Teil der Befragung stellte das Instrument EInk – Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (Weltzien & Söhnen, 2019) dar. Um Doppelungen mit anderen Teilen der Befragung zu vermeiden, wurden nicht alle Items des Instruments erhoben, sondern nur jene, die in Tabelle 16 dargestellt sind. Auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu) wurden

die Eltern zu ihrer allgemeinen Einstellung zu Inklusion in Kindertageseinrichtungen befragt. Werte über 1.5 können damit als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden. Die Einstellung von Eltern von Kindern ohne Förderbedarf ist als eher positiv zu bewerten ($M = 2.14$; $SD = 0.42$; Cronbachs $\alpha = 0.78$).

Tabelle 16. Allgemeine Einstellungen zu Inklusion der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf (EInK)

Item	N	M	SD	Min	Max
Kinder lernen durch eine inklusive Pädagogik empathisch miteinander umzugehen.	97	2.55	0.52	1	3
Kinder mit Förderbedarf würde es in Sondereinrichtungen besser gehen.	92	1.20	0.60	0	3
Inklusion ist eine gute Idee.	96	2.66	0.52	1	3
Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar.	95	1.51	0.82	0	3
Kinder ohne Förderbedarf werden bei einer gemeinsamen Betreuung vernachlässigt.	96	1.14	0.73	0	3
Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen.	96	0.92	0.64	0	3
Kinder mit Förderbedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne Förderbedarf gemeinsam betreut werden.	95	0.87	0.64	0	3
Vielfalt in der Gruppe ermöglicht vielseitige Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder.	96	2.52	0.63	0	3

Anmerkungen: 0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

In den Antworten zeigt sich, dass sie Inklusion für eine gute Idee halten ($M = 2.66$; $SD = 0.52$) und der Aussage zustimmen, dass Vielfalt in der Gruppe vielseitige Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder ermöglicht ($M = 2.52$; $SD = 0.63$). Weiter stimmen sie der Aussage, dass bei inklusiver Pädagogik mehr Probleme als Chancen entstehen eher nicht zu ($M = 0.92$; $SD = 0.64$). Der Aussage, dass Kinder mit Förderbedarf ein negatives Selbstgefühl entwickeln, wenn sie gemeinsam mit

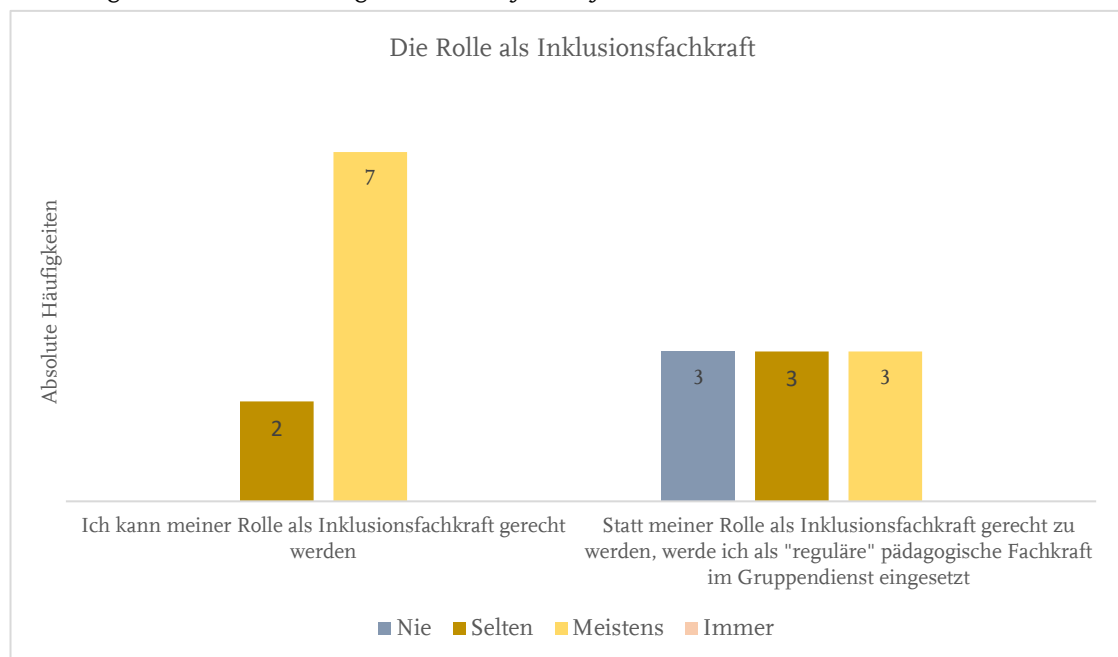
Kindern ohne Förderbedarf betreut werden, stimmen die Eltern ebenso eher nicht zu ($M = 0.87$; $SD = 0.64$).

Weiter wurden die Eltern befragt, inwieweit sie das gemeinsame Lernen von Kindern ohne Förderbedarf mit Kindern mit unterschiedlichen Förderbedarfen befürworten. 99 Prozent der Eltern befürworten die gemeinsame Betreuung mit Kindern mit körperlicher Behinderung, 95 Prozent die mit Kindern mit chronischer Erkrankung, 87 Prozent die mit Kindern mit Sinnesbehinderung, 71 Prozent die mit Kindern mit seelischer Behinderung und 63 Prozent befürworten die gemeinsame Betreuung mit Kindern mit geistiger Behinderung.

Inklusionsfachkräfte

Rollenverständnis

Abbildung 5 Rollenwahrnehmung der Inklusionsfachkräfte



Die zusätzlichen Fachkräfte scheinen ihrer Rolle als Inklusionsfachkraft überwiegend nachkommen zu können. So geben sieben Inklusionsfachkräfte an, dass sie Ihrer Rolle meistens gerecht werden können. Hierbei zeigt sich außerdem, dass drei Inklusionsfachkräfte nie, drei selten und drei meistens als „reguläre“

pädagogische Fachkraft eingesetzt werden. Auf die Frage, zu wie viel Prozent die Inklusionsfachkräfte Ihrer Rolle gerecht werden können, reichen die Werte von 10 bis 90 Prozent, wobei mit sieben von neun Inklusionsfachkräften die Mehrheit Werte von über 50 Prozent angeben. Weiterführend nehmen sich die Fachkräfte als zentrale Ansprechperson für Fragen zum Thema Inklusion wahr, wobei drei Fachkräfte eher nicht zustimmen, drei Fachkräfte eher und drei voll und ganz zustimmen. Als ihre zentrale Aufgabe sehen die Inklusionsfachkräfte sowohl die Unterstützung der Kinder mit Förderbedarf im Alltag, sowie die inklusive pädagogische Arbeit mit allen Kindern an. Jeweils zwei Fachkräfte stimmen den beiden Aussagen eher nicht zu, jeweils zwei stimmen eher zu und jeweils fünf Inklusionsfachkräfte stimmen der Aussage voll und ganz zu.

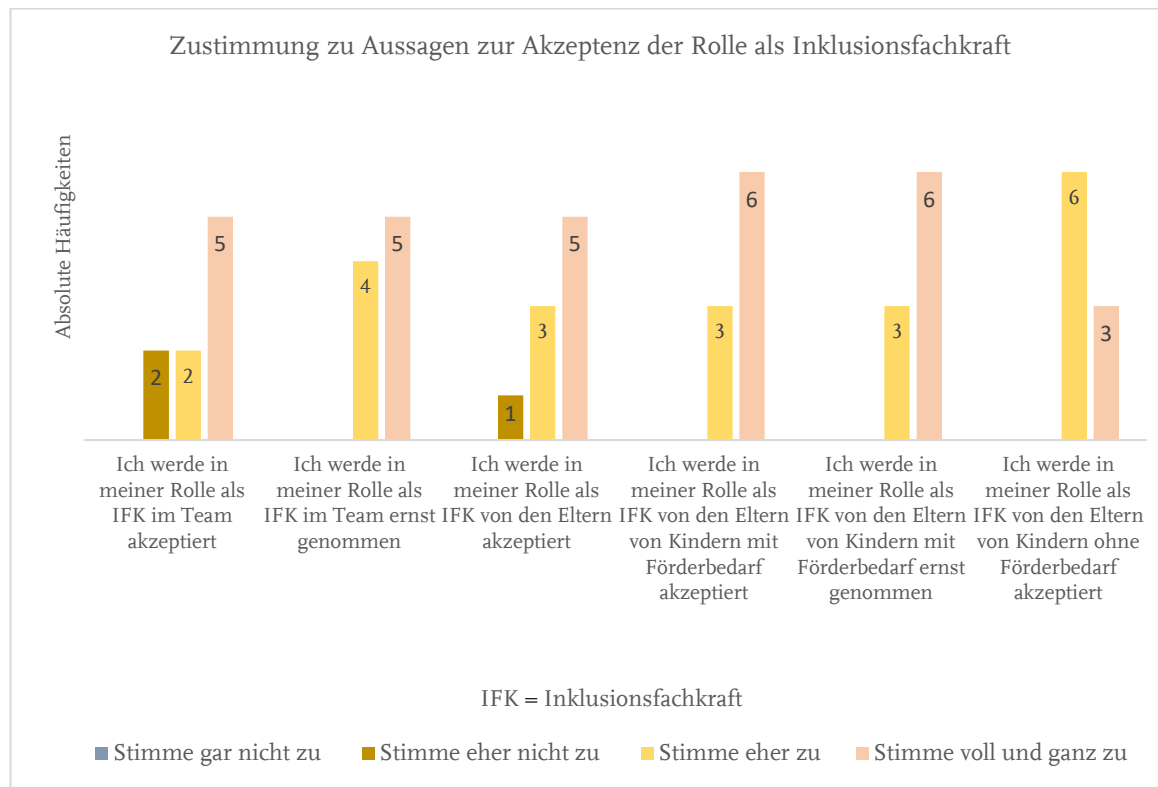
Akzeptanz der Rolle

Ein weiterer erfasster Aspekt betrifft die Wahrnehmung der Rolle als Inklusionsfachkraft durch außenstehende Personen wie beispielsweise Eltern oder das Kita-Team.

Wie in Abbildung 6 ersichtlich wird, stimmen zwei Inklusionsfachkräfte eher nicht zu, dass sie in ihrer Rolle als Inklusionsfachkraft vom Team akzeptiert werden, wobei zwei Fachkräfte eher zustimmen. Weitere fünf Fachkräfte stimmen hierbei voll und ganz zu. Ferner stimmen vier Fachkräfte eher zu, dass sie in ihrer Rolle im Team ernst genommen werden, wobei dieser Aussage fünf Inklusionsfachkräfte voll und ganz zustimmen. Bezüglich der Akzeptanz durch die Eltern zeigt sich, dass sich die Inklusionsfachkräfte insgesamt von den Eltern der Kitas akzeptiert fühlen. Dies trifft sowohl auf Eltern von Kindern mit Förderbedarf zu als auch auf Eltern von Kindern ohne Förderbedarf. Weiter berichten drei Inklusionsfachkräfte, dass sie sich von Eltern von Kindern mit Förderbedarf ernst genommen fühlen, wozu weitere sechs Inklusionsfachkräfte voll und ganz zustimmen. Auch von den Eltern ohne Förderbedarf fühlen sich Inklusionsfachkräfte ernst genommen, jedoch stimmen hier sechs Inklusionsfachkräfte eher zu und drei Fachkräfte voll und ganz zu. Dies deutet darauf hin, dass sich die Inklusionsfachkräfte im Vergleich von den

Eltern von Kindern mit Förderbedarf mehr ernst genommen fühlen als von den Eltern von Kindern ohne Förderbedarf.

Abbildung 6. Akzeptanz der Rolle als Inklusionsfachkraft



Wünsche zur Ausübung der Rolle als Inklusionsfachkraft

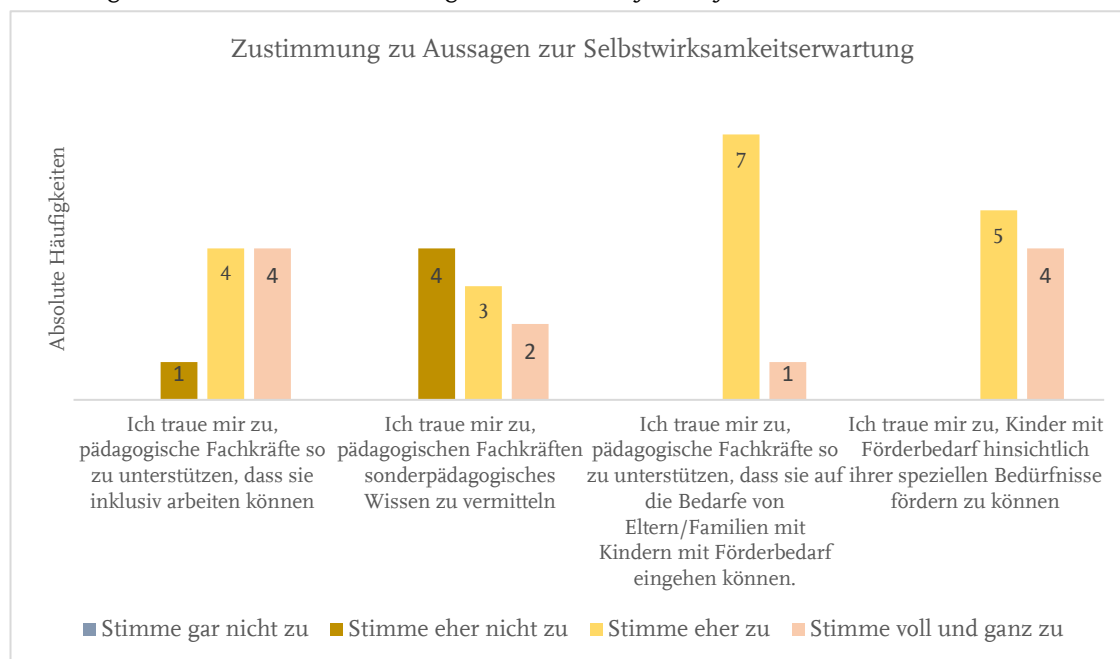
Die Inklusionsfachkräfte wurden mit einem offenen Antwortformat befragt, was sie dabei unterstützen würde, ihre eigene Rolle (noch besser) ausüben zu können. Hierbei äußern die Fachkräfte verschiedene Bedürfnisse und Wünsche: Fünf Inklusionsfachkräfte sehen zusätzliches Personal als zielführend und notwendig an, um die inklusive Betreuung aller Kinder angemessen bewerkstelligen sowie mehr zeitliche Ressourcen für Vorbereitungen oder Projekte aufwenden zu können. Zwei Befragte wünschen sich mehr Zeit für Austausch, Reflexion und Netzwerkarbeit, um die konkrete praktische Umsetzung von Inklusion zu verbessern und eine einheitliche Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Kitas zu fördern. Darüber hinaus wird von zwei Personen die Bedeutung von mehr Zeit und Möglichkeiten

für Elternarbeit betont. Ein weiteres Anliegen der Inklusionsfachkräfte ist das Angebot von Weiterbildungen in Form von Fortbildungen, Supervisionen oder Coachings. Eine eindeutige Definition der eigenen Rolle im Team zusammen mit einer klaren Abgrenzung und Verteilung der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten würde den Inklusionsfachkräften zusätzlich helfen, um die eigene Rolle (besser) ausüben zu können. Eine Fachkraft nennt eine Unterstützung durch die ZIB beispielsweise beim Übergang in die Schule als wünschenswert.

Inklusive Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Inklusionsfachkräfte wurden hinsichtlich ihrer inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen befragt (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7. Selbstwirksamkeitserwartungen der Inklusionsfachkräfte



Die Ergebnisse verweisen auf positive Selbstwirksamkeitserwartungen. Acht Fachkräfte bejahen, dass sie es sich zutrauen, pädagogische Fachkräfte so zu unterstützen, dass sie inklusiv arbeiten können. Vier Inklusionsfachkräfte stimmen eher nicht zu, drei Fachkräfte stimmen eher zu und zwei stimmen voll und ganz zu, dass sie es sich zutrauen pädagogischen Fachkräften sonderpädagogisches Wissen

zu vermitteln. Auf die Frage, ob sie es sich zutrauen, auf die Bedarfe von Familien mit Kindern mit Förderbedarf eingehen zu können, antworten sieben Fachkräfte mit „Stimme eher zu“, eine Fachkraft mit „Stimme voll und ganz zu“. Fünf Inklusionsfachkräfte antworten auf die Frage, ob sie Kinder mit Förderbedarf hinsichtlich ihrer spezifischen Bedürfnisse fördern können mit „Stimme eher zu“, vier Fachkräfte stimmen voll und ganz zu.

Inklusion als Aufgabe für Alle

Dass Inklusion nur gelingen kann, wenn das ganze Team bereit ist, sich diesem Thema anzunehmen, wird durch die Inklusionsfachkräfte bejaht. Eine Inklusionsfachkraft stimmt dieser Aussage eher nicht zu, jeweils vier stimmen eher und voll und ganz zu. Der Aussage, ob es eine zusätzliche Inklusionsfachkraft braucht, damit das Team Inklusion umsetzen kann, stimmt eine Inklusionsfachkraft eher nicht zu, zwei stimmen eher zu und sechs stimmen voll und ganz zu. Die Antworten zur Frage, ob es ausreicht, eine Inklusionsfachkraft zu beschäftigen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung umzusetzen, spiegeln tendenziell eine Verneinung wider. Drei Inklusionsfachkräfte stimmen dieser Aussage gar nicht zu, vier stimmen eher nicht zu, eine Inklusionsfachkraft stimmt eher zu und eine Fachkraft stimmt voll und ganz zu.

Fördererwartungen

Bezüglich der Frage, in welcher Hinsicht Kinder mit Förderbedarf vom Modellprojekt Kitas S-Plus profitieren, stimmen drei Fachkräfte eher zu und sechs Fachkräften voll und ganz zu, dass die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung profitieren. Zwei Fachkräfte stimmen eher zu, dass Kinder im Hinblick auf ihr soziales Verhalten profitieren, sieben Inklusionsfachkräfte stimmen hierzu voll und ganz zu. Hinsichtlich eines vorurteilsfreien Miteinanders, stimmen jeweils vier Inklusionsfachkräfte eher und voll und ganz zu, dass Kinder mit Förderbedarf durch die Teilnahme am Modellprojekt hierin profitieren, eine Fachkraft stimmt der Aussage eher nicht zu.

In einem offenen Antwortformat konnten die Inklusionsfachkräfte weitere Bereiche angeben, in welchen Kindern mit Förderbedarf vom Modellprojekt profitieren können. Hier nennen die Fachkräfte vor allem das soziale Lernen und die positive Entwicklung im Sozialverhalten. So schreibt eine Fachkraft: „Es hat die Möglichkeit sich an den anderen Kindern zu orientieren und auch so noch einmal von anderen zu lernen.“ Als Gewinn für die Kinder mit Förderbedarf nennen zwei Fachkräfte darüber hinaus die Verinnerlichung von Routinen und die Entwicklung von Selbstständigkeit im institutionellen Bereich.

Auf die Frage in welcher Hinsicht *alle Kinder* vom Modellprojekt Kitas S-Plus profitieren, nennen die Inklusionsfachkräfte verschiedene Bereiche und drücken hier ihre Zustimmung aus. Jeweils fünf Inklusionsfachkräfte stimmen voll und ganz zu und vier stimmen eher zu, dass alle Kinder bezogen auf ihr Sozialverhalten und ihrer Persönlichkeitsentwicklung vom Modellprojekt profitieren, in Bezug auf ein vorurteilsfreies Miteinander stimmen fünf Inklusionsfachkräfte der Aussage eher und vier voll und ganz zu.

Auch in den Antworten zu den offenen Fragen zeigt sich die Betonung des Lernens von Toleranz, Offenheit und sozialem Lernen: „Die Kinder bemerken, dass alle Kinder in der Gruppe verschieden sind und jedes Kind etwas anderes in die Gruppe einbringt. [...]. Auch lernen die Kinder so, das verschieden nicht ‚schlecht‘ ist, sondern jede Kindergruppe nur bereichert.“

Pädagogische Fachkräfte

Ausgehend vom theoretischen Hintergrund und der Konzeption des Modellprojekts Kitas S-Plus, wurde zum einen angenommen, dass die Inklusionsfachkraft sonder- und heilpädagogisches Wissen an die anderen Fachkräfte vermittelt, zum anderen sieht das Konzept vor, dass alle pädagogischen Fachkräfte an einem Strang ziehen, um gemeinsam inklusiv zu arbeiten. Zentral hierfür sind die Einstellungen und die Haltung aller pädagogisch Tätigen. Im Folgenden werden Ergebnisse zu inklusiven Einstellungen und Haltungen der pädagogischen Fachkräfte berichtet.

Zunächst wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt, welche Gruppenart sie für die inklusive Arbeit am geeignetsten halten, wobei sie zwischen Stammgruppen, offenen Gruppen und teiloffenen Gruppen auswählen konnten. 49.3 Prozent halten Stammgruppen am geeignetsten, 38.4 Prozent sehen teiloffene Gruppenarbeit und 12.3 Prozent offene Gruppen für die inklusive Arbeit als am geeignetsten an.

Inklusive Einstellungen

Die inklusiven Einstellungen wurden unter anderem mit dem Instrument EInk – Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (Weltzien & Söhnen, 2019) erhoben. Aufgrund von Doppelungen mit anderen Instrumenten wurden 14 der 20 Fragen in der Befragung aufgegriffen. Die Faktorenstruktur, welche von Weltzien & Söhnen (2019) berichtet wurde, konnte mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden, was unter anderem daran liegen kann, dass die Stichprobengröße je nach Frage schwankt. Fragen, die von weniger als 25 Fachkräften beantwortet wurden, werden im Folgenden nicht berichtet. Die Fragen wurden vierstufig erfasst (0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu). Werte größer als 1.5 können als (tendenzielle) Zustimmung interpretiert werden, Werte kleiner als 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung.

Tabelle 17. Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu Inklusion (EInk)

Item	N	M	SD	Min	Max
Es ist mir wichtig, dass alle Kinder gemeinsam in eine Einrichtung gehen, unabhängig davon, ob sie einen Förderbedarf haben oder nicht.	54	2.31	0.70	1	3
Der vermehrte Arbeitsaufwand im Zuge inklusiver Arbeit ist abschreckend.	53	1.62	0.81	0	3
Ich sehe Inklusion als Prozess.	51	2.67	0.52	1	3
Kinder lernen durch eine inklusive Pädagogik empathisch miteinander umzugehen.	54	2.56	0.50	2	3
Kindern mit Förderbedarf würde es in sonderpädagogischen Einrichtungen besser gehen.	52	1.48	0.73	0	3
Ich kann mehreren Kindern, unabhängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.	53	1.57	0.84	0	3
Inklusion ist eine gute Idee.	53	2.60	0.53	1	3
Inklusion ist in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar.	53	1.74	0.76	0	3
Wenn ich an Inklusion denke, habe ich ein mulmiges Gefühl.	54	1.08	0.90	0	3
Kinder ohne Förderbedarf werden bei einer gemeinsamen Betreuung vernachlässigt.	53	1.04	0.90	0	3
Bei einer inklusiven Pädagogik entstehen mehr Probleme als Chancen	51	0.84	0.67	0	2
Der Anspruch inklusiver Arbeit überfordert mich manchmal in meinem Alltag.	48	1.63	0.87	0	3
Kinder mit Förderbedarf entwickeln ein negatives Selbstwertgefühl, wenn sie mit Kindern ohne Bedarf gemeinsam betreut werden.	49	0.51	0.62	0	2
Heterogenität in der Gruppe ermöglicht vielseitige Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder.	49	2.20	0.87	0	3

Anmerkungen: 0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Es zeigt sich, dass es dem Großteil der Befragten wichtig ist, dass alle Kinder gemeinsam in einer Einrichtung betreut werden ($M = 2.31$; $SD = 0.70$). Die Fachkräfte sehen weiter in der Heterogenität eine Möglichkeit für vielseitige Bildungsmöglichkeiten ($M = 2.20$; $SD = 0.87$). Gleichwohl finden sich einige Ergebnisse, die deutlich machen, dass Inklusion als Herausforderung gesehen wird. So findet sich eine tendenzielle Zustimmung, dass Inklusion manchmal im Alltag überfordernd ist ($M = 1.63$; $SD = 0.87$) und der vermehrte Arbeitsaufwand abschreckend ist ($M = 1.62$; $SD = 0.81$). Ebenso stimmen die meisten Fachkräfte der Aussage, dass Inklusion in der pädagogischen Praxis nur schwer umsetzbar ist, eher zu ($M = 1.74$; $SD = 0.76$). Die pädagogischen Fachkräfte stimmen der Aussage, dass bei Inklusion mehr Probleme als Chancen entstehen, eher nicht zu ($M = 0.84$; $SD = 0.67$). Weitere positive Einstellungen zu Inklusion finden sich dahingehend, dass Fachkräfte der Aussage, dass Inklusion ein mulmiges Gefühl auslöst, eher nicht zustimmen ($M = 1.08$; $SD = 0.90$). Am deutlichsten ist die Ablehnung der Aussage, dass sich die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Förderbedarf negativ auf das Selbstwertgefühl von Kindern mit Förderbedarf auswirkt ($M = 0.51$; $SD = 0.62$).

Gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Förderbedarf

Es gibt unterschiedliche Vorstellungen davon, ob Kinder mit Förderbedarf gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf in einer Kita betreut werden sollen oder, ob sie in spezifischen Fördereinrichtungen separat betreut werden sollen. Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu dieser Frage geben Hinweise dazu, inwieweit sie die Idee des Modellprojekts Kitas S-Plus – gemeinsame, inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung – teilen. Die pädagogischen Fachkräfte wurden hierzu auf einer sechsstufigen Skala befragt (0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu; Cronbach's $\alpha = .65$), Werte über 2.5 können als (tendenzielle) Zustimmung, Werte unter 2.5 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden.

Tabelle 18. Einstellungen zur gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Förderbedarf

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich glaube, dass eine inklusive Kindertageseinrichtung es allen Kindern unabhängig von ihren Fähigkeiten ermöglicht sich optimal weiterzuentwickeln.	52	3.44	0.96	1	5
Ich glaube, dass jedes Kind in einer Regeleinrichtung betreut werden kann, wenn die Rahmenbedingungen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse angepasst wurden.	49	3.76	1.13	0	5
Ich glaube, dass Inklusion das Sozialverhalten aller Kinder fördert.	51	3.96	0.89	2	5
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Fördereinrichtung betreut werden sollten, um ihnen die Erfahrung von Zurückweisung in der Regeleinrichtung zu sparen.	51	1.73	1.13	0	5
Ich glaube, dass Kinder mit Förderbedarf separat betreut werden sollten, weil es zu teuer ist, die Einrichtung entsprechend baulich zu verändern.	51	1.00	1.13	0	5

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die pädagogischen Fachkräfte stimmen zu, dass inklusive Kindertagesstätten es allen Kindern unabhängig ihrer Fähigkeiten ermöglichen, sich optimal weiterzuentwickeln (M = 3.44; SD = 0.96), dass bei passenden Rahmenbedingungen alle Kinder in einer Regeleinrichtung betreut werden können (M = 3.76; SD = 1.13) und Inklusion das Sozialverhalten aller Kinder fördert (M = 3.96; SD = 0.89). Entsprechend stimmt die Mehrheit der Befragten auch nicht zu, dass Kinder mit Förderbedarf in separaten Fördereinrichtungen betreut werden sollen, um ihnen Zurückweisung in Regeleinrichtungen zu ersparen (M = 1.73; SD = 1.13). Deutliche Ablehnung erfährt das Argument, dass Kinder aufgrund zu teurer baulicher Maßnahmen für Regeleinrichtungen lieber in separaten Einrichtungen betreut werden sollten (M = 1.00; SD = 1.13).

Ergebnisse der Subskala core perspectives der deutschen Version des Instruments My Thinking About Inclusion (MTAI; Paulus, 2013) bestätigen ebenfalls, dass die befragten pädagogischen Fachkräfte tendenziell der Ansicht zustimmen, dass Kinder mit Förderbedarf das gleiche Recht haben wie andere Kinder, in einer Regeleinrichtung betreut zu werden, und, dass Inklusion als wünschenswerte Praxis verstanden wird ($M = 2.37$; $SD = 0.49$).

Hierzu wurde auf einer fünfstufigen Skala sieben Items adaptiert und erhoben (0 = Stimme nicht zu; 4 = Stimme voll zu). Werte über 2.0 können als (tendenzielle) Zustimmung, Werte unter 2.0 als (tendenzielle) Ablehnung interpretiert werden.

Tabelle 19. Grundlegende Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (MTAI)

Item	N	M	SD	Min	Max
Kinder mit Förderbedarf haben das Recht, in derselben Kindertagesstätte wie alle anderen Kinder betreut zu werden.	53	3.23	0.87	1	4
Inklusion ist für die meisten Kinder ohne Behinderung keine wünschenswerte Praxis.	47	0.74	0.92	0	3
In einer Gruppe aus Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disziplin zu halten.	51	1.31	0.95	0	3
Den meisten speziell ausgebildeten Inklusions-Fachkräften fehlt ein ausreichendes Grundwissen, um Kinder ohne Förderbedarf effektiv zu betreuen.	46	1.22	1.15	0	4
Die beste Art, damit zu beginnen, Kinder inklusiv zu betreuen, ist, es einfach zu tun.	48	2.54	0.99	0	4
Kinder mit Förderbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Kindertagesstätten wahrscheinlich ausgegrenzt.	46	1.48	1.00	0	4
Die Anwesenheit von Kindern mit Förderbedarf fördert die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Kindern.	46	3.33	0.76	1	4

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 4 = stimme voll zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Fachkräfte betonen hier das Recht der gemeinsamen Betreuung ($M = 3.23$; $SD = 0.87$). Außerdem findet sich eine Zustimmung dazu, dass die Anwesenheit von Kindern mit Förderbedarf die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Kindern fördert ($M = 3.33$; $SD = 0.76$).

Weitere adaptierte Items aus dem MTAI verweisen erneut darauf, dass sie Inklusion als vorteilhaft sehen (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20. Inklusiv Einstellungen (MTAI) der pädagogischen Fachkräfte

Item	N	M	SD	Min	Max
Die meisten Kinder mit Förderbedarf sind in einer inklusiven Kindertagesstätte gut aufgehoben.	47	2.55	0.86	1	4
Es ist machbar, Kinder mit und ohne Förderbedarf gemeinsam zu betreuen.	48	3.00	0.97	0	4
Inklusion ist sozial vorteilhaft für Kinder mit Förderbedarf.	46	3.13	0.72	2	4
Inklusion fördert Eigen- und Selbstständigkeit bei Kindern mit Förderbedarf.	47	3.09	0.72	2	4
Die Betreuung in einer speziellen Fördereinrichtung hat keinen negativen Effekt auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern.	44	2.11	0.99	0	4

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 4 = stimme voll zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die deutlichen Zustimmungen der Fachkräfte zeigen sich zum einen in den hohen Mittelwerten. Auffällig sind zum anderen die Minimalwerte bei den Aussagen „Inklusion ist sozial vorteilhaft für Kinder **mit** Förderbedarf“ und „Inklusion fördert Eigen- und Selbstständigkeit bei Kindern **mit** Förderbedarf“. Die Minimalwerte von 2 zeigen, dass sich hier alle Fachkräfte neutral oder positiv zu diesen Aussagen positioniert haben.

Die pädagogischen Fachkräfte verweisen in ihren Antworten darauf, dass eine zusätzliche Inklusionsfachkraft notwendig ist, damit das Team Inklusion in der

Kindertageseinrichtung umsetzen kann. Bei einem Antwortformat zwischen 0 = stimme gar nicht zu und 3 = stimme voll und ganz zu, zeigt der Mittelwert von $M = 2.67$ ($SD = 0.66$), die deutliche Zustimmung der Fachkräfte. Sie machen gleichwohl darauf aufmerksam, dass allein die Anstellung einer Inklusionsfachkraft nicht ausreicht, um Inklusion in der Kita umzusetzen ($M = .89$; $SD = .90$). Diese Ergebnisse sind Hinweise dafür, dass Inklusion nicht die Aufgabe einer einzelnen Person ist, sondern nur gelingen kann, wenn das ganze Team gemeinsam an einem Strang zieht und Inklusion entsprechend als gemeinsame Aufgabe verstanden wird.

Fördererwartung

Die pädagogischen Fachkräfte wurden dahingehend befragt, inwieweit Kinder mit und ohne Förderbedarf direkt vom Modellprojekt profitieren. Die Mittelwerte in Tabelle 21 zeigen deutlich, dass die Fachkräfte für beide Kindergruppen positive Fördererwartungen äußern.

Tabelle 21. Fördererwartung der pädagogischen Fachkräfte.

Item	N	M	SD	Min	Max
Kinder mit Förderbedarf profitieren im Hinblick auf...					
ihr soziales Verhalten.	48	2.54	0.50	2	3
ein vorurteilsfreies Miteinander.	47	2.47	0.55	1	3
ihre Persönlichkeitsentwicklung.	47	2.47	0.55	1	3
Alle Kinder profitieren im Hinblick auf...					
ihr soziales Verhalten.	49	2.55	0.54	1	3
ein vorurteilsfreies Miteinander.	48	2.58	0.50	2	3
ihre Persönlichkeitsentwicklung.	48	2.46	0.54	1	3

Anmerkungen: 0 = stimme überhaupt nicht zu; 3 = stimme voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Es zeigt sich, dass die befragten pädagogischen Fachkräfte im Mittel eine positive Fördererwartung haben. Alle Fachkräfte geben an, dass Kinder mit Förderbedarf durch die Teilnahme am Modellprojekt hinsichtlich des sozialen Verhaltens profitieren. Ebenso stimmen alle Fachkräfte (eher) zu, dass alle Kinder hinsichtlich eines vorurteilsfreien Miteinanders profitieren. Hinsichtlich der anderen Bereiche, in denen Kinder von der Projektteilnahme profitieren, zeigt sich ebenfalls durchgängig eine tendenzielle Zustimmung.

In einem offenen Antwortformat konnten noch weitere Bereiche benannt werden, in denen Kinder mit Förderbedarf von der Teilnahme am Modellprojekt profitieren. Die Befragten sehen hierin vor allem Potentiale in deren emotionalen, motivationalen, sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung. Generell stellt das Peer-Learning im inklusiven Setting in Kombination mit der individuellen Unterstützung durch die Inklusionsfachkraft einen wichtigen Bereich dar, in welchem Kinder mit Förderbedarf profitieren können. Eine Person äußert jedoch Bedenken hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Umsetzung von Inklusion in der Praxis. „Sie haben Vorbilder aber Kinder mit geistigen oder seelischen Probleme sind in einer großen Gruppe überfordert.“

Auch für alle Kinder wurden Fachkräfte nach weiteren Bereichen befragt, in denen sie von der Teilnahme am Inklusionsprojekt profitieren. Nach Aussage von vier pädagogischen Fachkräften wirkt sich die Teilnahme positiv auf Berührungsängste gegenüber Menschen mit Behinderung aus. „Das Projekt und somit die inklusive Arbeit bildet die Gesellschaft realistisch ab. Es gibt viele verschiedene Menschen und somit auch Menschen mit den verschiedensten Förderbedarfen. Alle Kinder lernen miteinander umzugehen, Berührungsängste werden abgebaut.“ Ferner können Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung abgebaut und Toleranz und Akzeptanz gegenüber Vielfalt aufgebaut werden. Kinder lernen weiterhin durch die Teilnahme am Projekt, dass jeder Mensch individuelle Stärken und Schwächen hat.

Affektive Einstellungen

Die Ergebnisse zu den affektiven Einstellungen zu Inklusion zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte positive Gefühle gegenüber Inklusion aufweisen. Zur Erfassung dieser Facette wurde die Subskala affektive Einstellungen der Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES; Lohmann et al., 2016) genutzt und sprachlich angepasst. Die Ergebnisse der sechs Fragen, die in die Skala eingingen (Cronbach's $\alpha = .82$), sind in Tabelle 22 ersichtlich.

Tabelle 22. Affektive Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte (MATPIES)

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich fühle mich unwohl, wenn Kinder mit und ohne Förder- oder Unterstützungsbedarf gemeinsam in einer Gruppe sind.	54	.69	0.93	0	3
Es frustriert mich, wenn ich Schwierigkeiten habe mit Kindern mit Förderbedarf zu kommunizieren.	53	1.68	1.21	0	5
Es beunruhigt mich, dass Kinder mit Förderbedarf, unabhängig vom Behinderungsgrad, inklusiv in einer Regeleinrichtung betreut werden.	47	1.74	1.50	0	5
Es frustriert mich, wenn ich die Aktivitäten in der Einrichtung auf die individuellen Bedürfnisse aller Kinder anpassen muss.	50	1.28	1.12	0	5
Ich ärgere mich, wenn Kinder mit Förderbedarf im Alltag nicht mithalten können.	50	1.22	1.31	0	5
Es irritiert mich, wenn ich Kinder mit Förderbedarf nicht verstehe.	49	1.65	1.49	0	5

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Der Mittelwert von 1.39 (SD = 0.94) verweist deutlich darauf, dass die Befragten keine negativen Gefühle gegenüber Inklusion geäußert haben.

Veränderungen in der inklusiven Haltung

Zur Erfassung, wie sich die inklusiven Einstellungen und die inklusive Haltung seit Beginn des Modellprojekts verändert haben, wurde auf die Subskala verhaltensbezogene Einstellungen der Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES; Lohmann et al., 2016) zurückgegriffen und die Formulierung angepasst: „Seit Beginn des Modellprojekts, hat sich meine Bereitschaft vergrößert...“. Mit einem Mittelwert von 3.19 (SD = 1.05) zeigt sich in der Skala (Cronbach's $\alpha = .91$) eine erhöhte Anpassungsbereitschaft inklusiv zu arbeiten. Dies betrifft sowohl die Gestaltung des pädagogischen Alltags, die Kommunikation als auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder.

Table 23. Veränderungen in der inklusiven Haltung der pädagogischen Fachkräfte (MATPIES).

Seit Beginn des Modellprojekts, hat sich meine Bereitschaft vergrößert...	N	M	SD	Min	Max
...Kinder mit Förderbedarf zu ermutigen, an allen sozialen Aktivitäten in der Regeleinrichtung teilzunehmen.	46	3.26	1.20	0	5
...meine Art der Kommunikation zu verändern, um sicherzustellen, dass alle Kinder mit Förderbedarf erfolgreich inklusiv betreut werden können.	44	3.34	1.12	0	5
...das Umfeld so anzupassen, dass Kinder mit einer körperlichen Einschränkung in der Regeleinrichtung betreut werden können.	45	3.33	1.21	0	5
...mit Hilfe der notwendigen Unterstützung, Kinder mit einer schweren mehrfachen Behinderung in meine Aktivitäten zu integrieren.	44	2.93	1.30	0	5
...die Aktivitäten in der Einrichtung anzupassen, um den individuellen Bedürfnissen aller Kinder, unabhängig ihrer Fähigkeiten, zu entsprechen.	44	3.25	1.22	0	5
...mich auf die besonderen medizinischen Bedürfnisse von Kindern mit chronischen Erkrankungen einzustellen.	40	3.25	1.30	0	5

Anmerkungen: 0 = stimme gar nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Veränderungen hinsichtlich inklusiver Selbstwirksamkeitserwartungen

Um zu identifizieren, inwiefern sich die Selbstwirksamkeitserwartungen der pädagogischen Fachkräfte durch das Modellprojekt veränderten, wurde eine adaptierte Fassung der Subskala Selbstwirksamkeit bezogen auf die Stiftung eines inklusiven Klassenklimas der Skala Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern (Kopp, 2009) verwendet. Um eine Veränderung abbilden zu können, wurde zusätzlich die Formulierung „Seit Beginn des Modellprojekts...“ ergänzt. Die Skala ist vierstufig (0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu), weshalb Werte ab 1.5 als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung gewertet werden können. Insgesamt zeigt sich bei der Skala mit einem Mittelwert von 1.95 (SD = 0.88; Cronbach's α = 0.78) eine tendenzielle positive Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Gestaltung eines inklusiven Klimas in der Gruppe. Die Fachkräfte fühlen sich seit dem Beginn des Modellprojekts im Mittel eher in der Lage, ein inklusives Gruppenklima herzustellen.

Tabelle 24. Veränderungen hinsichtlich inklusiver Selbstwirksamkeitserwartungen der pädagogischen Fachkräfte

Seit Beginn des Modellprojekts...	N	M	SD	Min	Max
...kann ich es schaffen, die Gruppengemeinschaft so zu beeinflussen, dass sich auch Kinder mit schwersten körperlichen Behinderungen darin angenommen fühlen.	39	1.33	0.90	0	3
...kann ich es schaffen, dass auch Kinder mit geistiger Behinderung von den Kindern der Gruppe akzeptiert werden.	40	1.88	0.79	0	3
...kann ich das Gruppenklima so beeinflussen, dass die Kinder anderen Kindern helfen und sie unterstützen, auch wenn sie z. B. durch das Down-Syndrom extrem langsam arbeiten.	39	1.97	0.70	0	3
...fühle ich mich in der Lage, den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden und beispielsweise ein Kind mit starker körperlicher Beeinträchtigung zu pflegen.	38	1.39	0.89	0	3

...kann ich es schaffen, den päd. Alltag so zu gestalten, dass auch Kinder mit schwierigem Sozialverhalten darin einbezogen werden können.

39 1.74 0.75 0 3

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Während sich die Fachkräfte zwar bezüglich der Gestaltung eines Gruppenklimas, das von gegenseitigem Helfen und Unterstützen geprägt ist, eher selbstwirksam einschätzen (M = 1.97; SD = 0.70), fühlen sie sich dagegen eher nicht in der Lage, den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden (M = 1.39; SD = 0.89).

Weiterführend wurden zwei für Kindertageseinrichtungen adaptierte Subskalen der Kurzskaalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen (KIESEL; Bosse & Spörer, 2014) eingesetzt. Auch hier wurden die Items mit der Formulierung „Seit Beginn des Modellprojekts...“ ergänzt. In der vierstufigen (0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu) Subskala Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts (Cronbachs $\alpha = 0.84$) zeigt sich mit einem Mittelwert von 1.91 (SD = 0.70), dass sich die pädagogischen Fachkräfte im Mittel eher zutrauen, inklusive Lernangebote für alle Kinder zu konzipieren. Werte ab 1.5 können als tendenzielle Zustimmung und Werte unter 1.5 als tendenzielle Ablehnung gewertet werden.

Tabelle 25. Selbstwirksamkeitserwartungen (KIESEL) der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich pädagogischer Alltagsgestaltung.

Seit Beginn des Modellprojekts...	N	M	SD	Min	Max
...traue ich mir zu, das Lern- und Spielangebot so zu organisieren, dass auch Kinder mit Förderbedarf in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	40	1.95	0.85	0	3
...weiß ich, dass ich ein Lern- und Spielangebot so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit Förderbedarf aktiv am Angebot teilnehmen können.	39	1.97	0.78	0	3

...bin ich mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann. 37 1.81 0.70 0 3

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die zweite verwendete Subskala der KIESEL-Skala erfasst mit vier Items die Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern (Cronbachs $\alpha = 0.88$). Der Mittelwert von $M = 2.16$ ($SD = 0.73$) verweist darauf, dass sich die Fachkräfte tendenziell in der Lage fühlen, eine konstruktive und unterstützende Zusammenarbeit mit den Eltern herzustellen.

Tabelle 26. Selbstwirksamkeitserwartungen (KIESEL) der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich Zusammenarbeit mit Eltern

Seit Beginn des Modellprojekts...	N	M	SD	Min	Max
...schaffe ich es, dass auch Eltern von Kindern mit Förderbedarf gern in unsere Kindertageseinrichtung kommen.	39	2.31	0.89	0	3
...bin ich mir sicher, dass ich den Eltern der Kinder mit Förderbedarf genaue Rückmeldungen zu ihren Kindern geben kann.	39	2.18	0.91	0	3
...kann ich Eltern, die Kinder mit Förderbedarf haben, dabei unterstützen, dass sich ihre Kinder in unserer Kindertageseinrichtung gut entwickeln.	39	2.13	0.77	0	3
...bin ich in der Lage, bei einem Interessenkonflikt mit den Eltern der Kinder mit Förderbedarf eine konstruktive Lösung herbeizuführen.	40	1.98	0.83	0	3

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Kurzzusammenfassung

Eltern von Kindern mit Förderbedarf scheinen insgesamt der Überzeugung zu sein, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita gut betreut werden können. Sie befürworten die gemeinsame Bildung und Betreuung aller Kinder und sind der

Auffassung, dass alle Kinder voneinander lernen können. Auch die Eltern von Kindern ohne Förderbedarf sind der Meinung, dass eine inklusive Regeleinrichtung allen Kindern eine optimale Weiterentwicklung ermöglicht. Sie lehnen eine separate Betreuung ab, befürworten die gemeinsame Betreuung aller Kinder und sind der Überzeugung, dass Kinder mit Förderbedarf in einer Regel-Kita gut aufgehoben sind. Insgesamt sind die Eltern von Kindern ohne Förderbedarf positiv gegenüber Inklusion eingestellt und halten sie für eine gute Idee. Bei etwa 30 Prozent der Eltern hat sich die Einstellung zu Inklusion seit Beginn des Modellprojekts verbessert. Die Inklusionsfachkräfte geben an, dass sie ihrer Rolle als Inklusionsfachkraft zwar überwiegend gerecht werden können, teilweise aber auch als reguläre Fachkräfte in der Kita eingesetzt werden. Sie fühlen sich in ihrer Rolle im Team wahr- und ernstgenommen und erfahren überwiegend Akzeptanz von den Kolleg*innen. Um ihre Rolle noch besser ausüben zu können, wird wiederum eine Aufstockung der personellen Ressourcen genannt. Inklusionsfachkräfte nehmen von den Eltern von Kindern mit Förderbedarf mehr Akzeptanz wahr als von Eltern von Kindern ohne Förderbedarf. Einschränkend ist hierbei jedoch die geringe Kenntnis der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf zu erwähnen. Die Inklusionsfachkräfte sehen sich in der Lage ihre Kolleg*innen zu unterstützen und die Kinder mit Förderbedarf zu fördern. Hinsichtlich der Vermittlung sonderpädagogischen Wissens scheinen die Selbstwirksamkeitserwartungen ausbaufähig zu sein. Die Inklusionsfachkräfte aber auch die pädagogischen Fachkräfte sind der Auffassung, dass Inklusion nur gelingen kann, wenn alle an einem Strang ziehen, was die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten unterstreicht. Die pädagogischen Fachkräfte sehen die Arbeit in Stammgruppen überwiegend geeigneter für die inklusive Pädagogik und haben im Allgemeinen eine positive Einstellung bezüglich inklusiver Pädagogik, empfinden diese aber auch als herausfordernd. Sie sind überwiegend der Meinung, dass die Anwesenheit von Kindern mit Förderbedarf die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Kindern fördert. Die Bereitschaft inklusiv zu arbeiten hat sich seit Beginn des Modellprojekts vergrößert

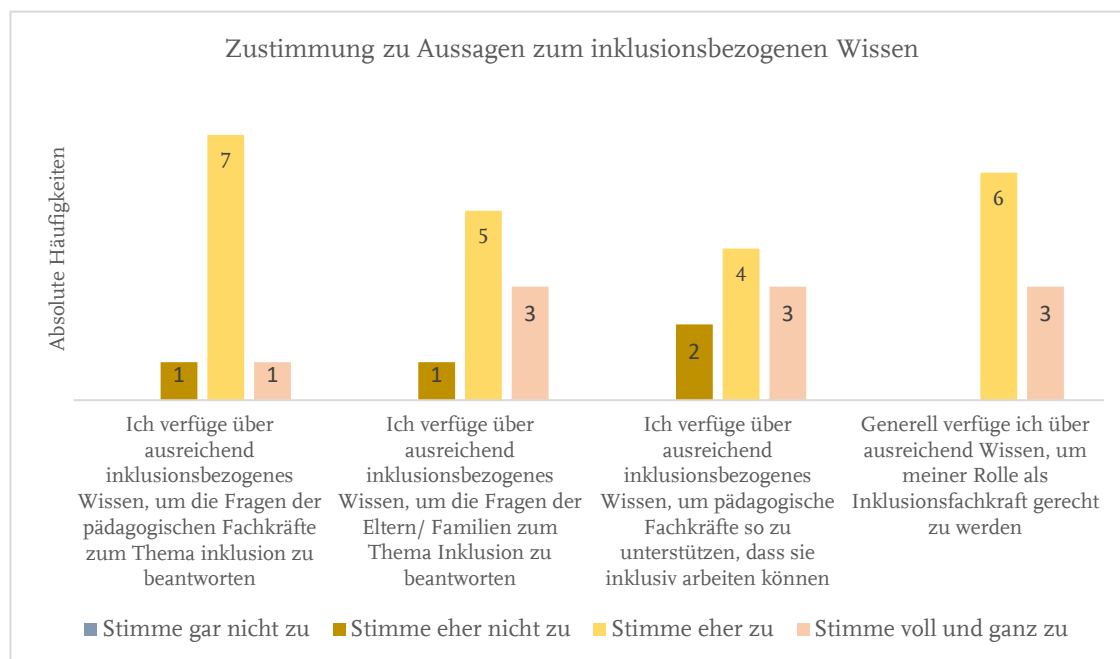
ebenso wie die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich insbesondere hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Familien eher verbessert haben. Dagegen fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte eher nicht in der Lage, den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden.

4.4 Wissen

Inklusionsfachkräfte

In Abbildung 8 sind die Ergebnisse zum inklusionsbezogenen Wissen (Selbsteinschätzung) der Inklusionsfachkräfte ersichtlich.

Abbildung 8. Inklusionsbezogenes Wissen der Inklusionsfachkräfte



Hier zeigt sich insgesamt ein tendenziell positives Bild in der Selbsteinschätzung. Dass sie über ausreichend inklusionsbezogenes Wissen verfügen, um die Fragen der pädagogischen Fachkräfte beantworten zu können, bejaht die Mehrheit der Inklusionsfachkräfte. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der Beantwortung der Fragen der Eltern zum Thema Inklusion. Drei Fachkräfte stimmen voll und ganz zu, dass sie die Fragen der Eltern beantworten können, fünf stimmen eher zu, eine

stimmt eher nicht zu. Dass das Wissen ausreicht, um pädagogische Fachkräfte so zu unterstützen, dass sie inklusiv arbeiten können, wird von sieben Inklusionsfachkräften bejaht und zwei verneint. Auf die Frage, ob die Inklusionsfachkräfte generell über ausreichend Wissen verfügen, um ihrer Rolle gerecht zu werden, antworten sechs Fachkräfte mit „Stimme eher zu“ und drei Fachkräfte mit „Stimme voll und ganz zu“.

Bezogen auf die offene Frage, welches weitere Wissen sie zur Ausübung Ihrer Tätigkeit brauchen, nennen drei Inklusionsfachkräfte fachspezifische Fortbildungen. Sieben Fachkräften geben an, dass sie spezifisches Fachwissen zu den unterschiedlichen Behinderungsarten (die konkret in der Kita vorhanden sind) benötigen. Eine Fachkraft benennt neben Fortbildungen auch schriftliche Informationen als hilfreich, um eine Vorstellung über die jeweiligen Behinderungen zu erhalten. Weitere Aspekte betreffen konkrete Förderangebote jenseits der Therapieangebote, Wissen über die Feststellung eines Förderbedarfs sowie Wissen zu den Themen Einschulung und Elternberatung und -unterstützung.

Pädagogische Fachkräfte

In der Befragung wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt, inwiefern sich seit Beginn des Modellprojekts ihre Kenntnisse im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte von Inklusion verändert haben. Dabei wurden die Fachkräfte gebeten, ihre Zustimmung auf einer vierstufigen Skala anzugeben (0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu). Werte ab 1,5 können als (tendenzielle) Zustimmung, Werte unter 1,5 als (tendenzielle) Ablehnung gewertet werden.

Tabelle 27. Veränderung der Kenntnisse zu Inklusion bei den pädagogischen Fachkräften

Seit Beginn des Modellprojekts sind meine Kenntnisse...	N	M	SD	Min	Max
... über das Erkennen von Förderbedarf bei Kindern erweitert worden.	38	1.63	0.97	0	3
... über das Erstellen eines Förderplans für Kinder mit Förderbedarf erweitert worden.	36	1.19	0.95	0	3

...über Beobachtungsverfahren bei Kindern mit Förderbedarf erweitert worden.	36	1.56	0.88	0	3
...über die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Förderbedarf erweitert worden.	38	1.87	0.94	0	3
...darüber, wie ich pädagogische Angebote für alle Kinder machen kann, erweitert worden.	38	1.61	0.82	0	3
...darüber, wie ich alle Kinder in pädagogischen Angeboten teilhaben lassen kann, erweitert worden.	36	1.69	0.86	0	3
...darüber, wie ich alle Kinder zum gemeinsamen Spiel anregen kann, erweitert worden.	36	1.78	0.93	0	3
...über besondere Bedürfnisse von Kindern mit Förderbedarf erweitert worden.	35	1.94	0.73	0	3
...über körperliche Behinderung erweitert worden.	35	1.17	1.01	0	3
...über geistige Behinderung erweitert worden.	35	1.46	0.95	0	3
...über Sinnesbehinderung erweitert worden.	33	1.18	0.98	0	3
...über seelische Behinderung erweitert worden.	35	1.46	0.92	0	3
...über chronische Krankheiten erweitert worden.	36	1.33	1.04	0	3

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Über die Fragen hinweg ergibt sich ein gemischtes Bild, wobei die Ergebnisse sich um das arithmetische Mittel bewegen. Die Kenntnisse über das Erkennen von Förderbedarf bei Kindern scheinen im Mittel eher erweitert worden zu sein (M = 1.63; SD = 0.97). Ebenso verhält es sich hinsichtlich des Wissens über die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Förderbedarf (M = 1.87; SD = 0.94). Auch bezüglich der Kenntnisse über pädagogische Angebote für alle Kinder geben die Fachkräfte im Mittel "Stimme eher zu" an. Weiterführend wurden Fachkräfte über die Erweiterung ihrer Kenntnisse zu den verschiedenen Formen des Förderbedarfs befragt. Dabei zeigt sich, dass das Wissen über alle

Behinderungsformen hinweg im Mittel eher nicht erweitert worden ist. Bei der Interpretation dieser Werte ist jedoch zu beachten, dass keine Informationen zu den inklusionsbezogenen Wissensständen der pädagogischen Fachkräfte vor Beginn des Modellprojekts vorliegen. Im Rahmen dieser Befragung wurden lediglich Veränderungen erfasst. Einschränkend sind hierbei zudem die geringeren Antworthäufigkeiten der pädagogischen Fachkräfte (N = 35 bis 38) zu nennen.

Die Fachkräfte wurden weiterführend zu ihren Kenntnissen bezüglich räumlicher Aspekte befragt. Hierbei wurden sie mittels einer vierstufigen Skala (0 = ungenügend/unvollständig; 1 = befriedigend; 2 = ausreichend; 3 = irrelevant) gefragt, wie sie ihr Wissen zu räumlichen Anpassungen bei den verschiedenen Formen des Förderbedarfs empfinden.

Tabelle 28. Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte bezüglich räumlicher Aspekte

Durch die Teilnahme am Modellprojekt Kitas S-Plus sind meine Kenntnisse über räumliche Anpassungen bei Kindern mit...	N	Ungenügend/ Unvollständig (in %)	Befriedigend (in %)	Ausreichend (in %)	Irrelevant (in %)
... unterschiedlichem Förderbedarf...	36	19.4	30.6	38.9	5.4
... körperlicher Behinderung...	34	26.5	32.4	32.4	8.8
... geistiger Behinderung...	34	35.3	32.4	23.5	8.8
...Sinnesbehinderung...	33	45.5	24.2	18.2	12.1
... chronischer Krankheit...	34	35.3	26.5	20.6	17.6

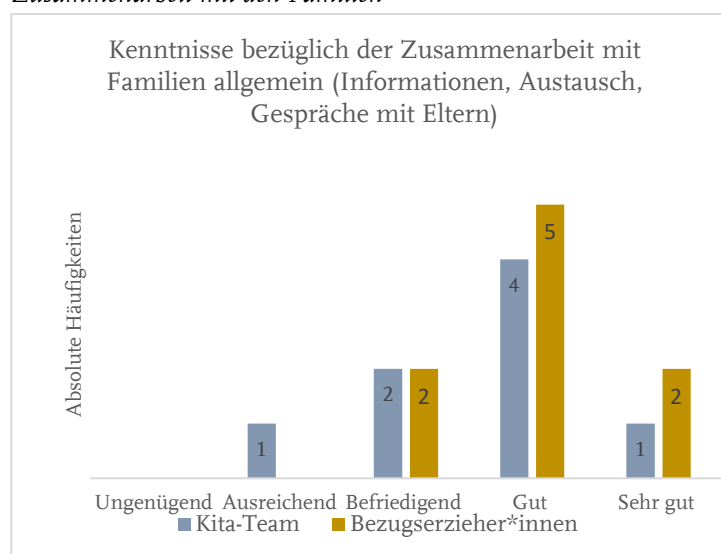
Anmerkungen: N = Stichprobe

Durch die Teilnahme am Modellprojekt schätzen 38.9 Prozent ihre Kenntnisse über räumliche Anpassungen bei Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf als ausreichend ein. 30.6 Prozent schätzen ihre Kenntnisse als befriedigend ein. Weitere 19.4 Prozent empfinden ihr Wissen als ungenügend. Bei der Erfassung der weiteren

Formen des Förderbedarfs zeigt sich ein heterogenes Bild, wobei das Wissen über räumliche Anpassungen bei Kindern mit Sinnesbehinderung im Vergleich zu den anderen Behinderungsarten besonders unvollständig zu sein scheint (45.5 Prozent geben hier ungenügend an).

Um die Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte auch aus einer anderen Perspektive zu erfassen, wurden die Inklusionsfachkräfte gebeten, die Kenntnisse des Kita-Teams und der Bezugserzieher*innen zu verschiedenen Themenbereichen einzuschätzen. Insgesamt werden sowohl die Kenntnisse bezüglich der Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung, als auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Familien allgemein sowie mit Familien mit Kindern mit Förderbedarf im Speziellen bei den Bezugserzieher*innen besser eingeschätzt als beim pädagogischen Personal. Dabei scheinen die Kenntnisse bezüglich der Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung beim Kita-Team tendenziell ausreichend ausgeprägt zu sein, wie fünf Inklusionsfachkräfte angeben. Dabei bewerteten sie Kenntnisse hinsichtlich der

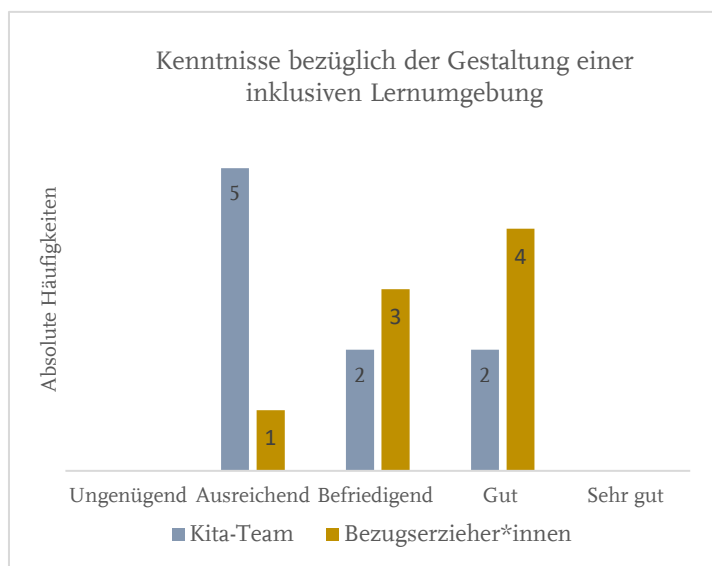
Abbildung 9. Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit den Familien



Zusammenarbeit mit allen Familien sowohl beim Kita-Team als auch bei den Bezugserzieher*innen überwiegend als gut beziehungsweise sehr gut. Besonders

groß ist laut der Auffassung der Inklusionsfachkräfte der Unterschied zwischen Kita-Team und Bezugserzieher*innen bezüglich der Zusammenarbeit mit Familien mit Kindern mit Förderbedarf.

Abbildung 10. Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte zu einer inklusiven Lernumgebung

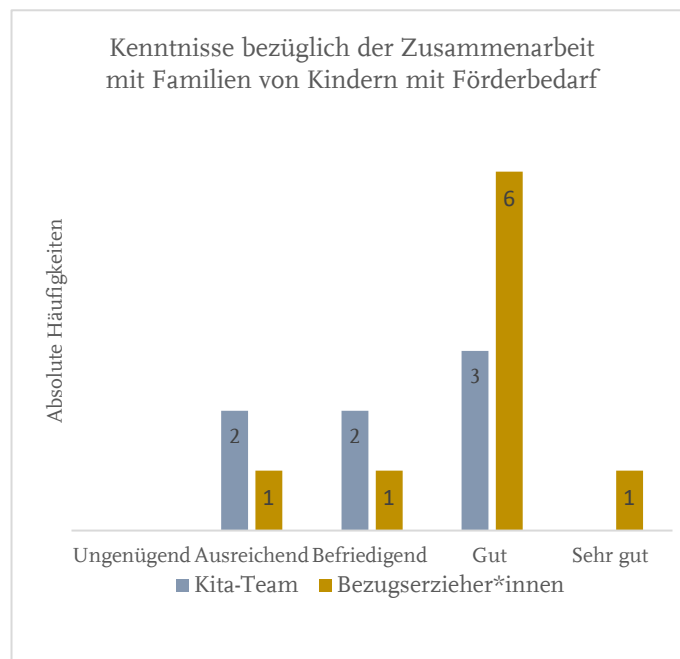


So schätzen jeweils zwei Inklusionsfachkräfte diese Kenntnisse beim Kita-Team als ausreichend und befriedigend ein, weitere drei befinden die Kenntnisse als gut. Dagegen bewertet jeweils eine Inklusionsfachkraft die Kenntnisse der Bezugserzieher*innen in diesem Bereich als ausreichend und befriedigend, sechs Inklusionsfachkräfte bewerten die Kenntnisse als gut und eine Fachkraft als sehr gut.

In einem offenen Format wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt, zu welchen Wissensbereichen sie sich mehr Inhalte in Form von Fortbildungen, Gesprächen, Schulungen oder ähnlichem gewünscht hätten. Hier wurden verschiedene Wünsche geäußert. Diese reichen von spezifischen Themen wie Traumapädagogik bis hin zu einem umfassenden Verständnis von Inklusion im Allgemeinen und den damit verbundenen Grenzen im Projekt Kita S-Plus. Ein häufiger Wunsch ist das Bedürfnis nach mehr Kenntnissen über Krankheitsbilder und Behinderungen der

betreuten Kinder, insbesondere Autismus und Trisomie 21, sowie das Verständnis ihrer individuellen Bedarfe und die Entwicklung passender pädagogischer Angebote

Abbildung 11. Kenntnisse der pädagogischen Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit Familien von Kindern mit Förderbedarf



(im Alltag). Darüber hinaus wird auch der Umgang mit Vorurteilen und Berührungsängsten im Team und im Kontakt mit den Eltern als Wissensbereich genannt.

Kurzzusammenfassung

Das sonder- und heilpädagogische Wissen der Inklusionsfachkräfte stellt sich basierend auf eigenen Einschätzungen als ausreichend heraus. Potential besteht jedoch in der Erweiterung des Wissens, auf welche Weise sie andere pädagogische Fachkräfte unterstützen können inklusiv zu arbeiten. Die Mehrheit der Inklusionsfachkräfte wünscht die Erweiterung spezifischen Fachwissens zu den unterschiedlichen Arten der Behinderung. Bei den pädagogischen Fachkräften ergibt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich ihres Wissens, wobei die Inklusionsfachkräfte dies zusammenfassend als ausbaufähig einschätzen. Potential besteht hier vor allem in der Erweiterung des Wissens zu den jeweiligen Arten der

Behinderung, aber auch der Gestaltung von pädagogischen Angeboten oder individuellen Förderplänen. Häufig wird das Bedürfnis geäußert, mehr Kenntnisse über verschiedene Krankheitsbilder und Behinderungen der betreuten Kinder zu erwerben sowie Kenntnisse über dessen Übertrag auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags. Als weiterer zu wenig beachteter Wissensbereich wird der adaptive Umgang mit Vorurteilen und Berührungsängsten im Team und im Kontakt mit den Eltern genannt.

4.5 Räumliche Ausstattung

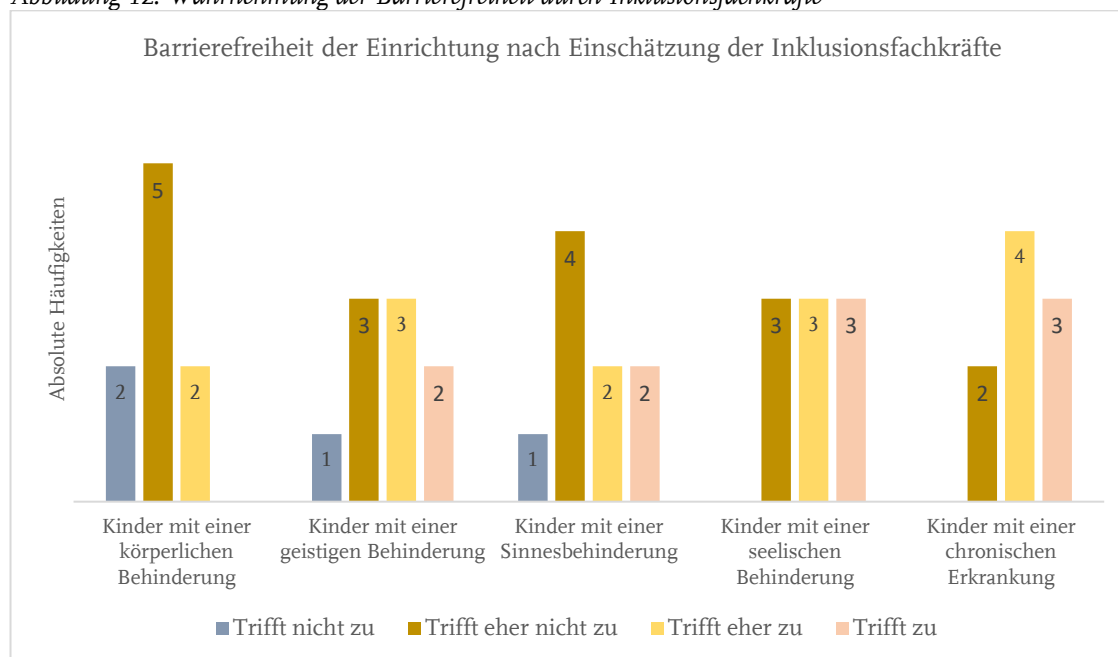
Eltern von Kindern mit Förderbedarf

Die Frage, ob die Kindertageseinrichtung über eine entsprechende Ausstattung verfügt, damit ihr Kind im pädagogischen Alltag teilnehmen kann, wurde lediglich von einem Elternteil verneint. Dieses Elternteil wünscht sich explizit ein Gefährt für Kinder, die zu Fuß schwächer sind. Die anderen Eltern bejahten diese Frage und äußerten somit ihre Zufriedenheit hinsichtlich der räumlichen und materiellen Ausstattung der Kitas.

Inklusionsfachkräfte

Hinsichtlich der räumlichen Ausstattung in der Kita wurden auch die Inklusionsfachkräfte gefragt, für welche Formen des Förderbedarfs sie die Einrichtung als barrierefrei einschätzen.

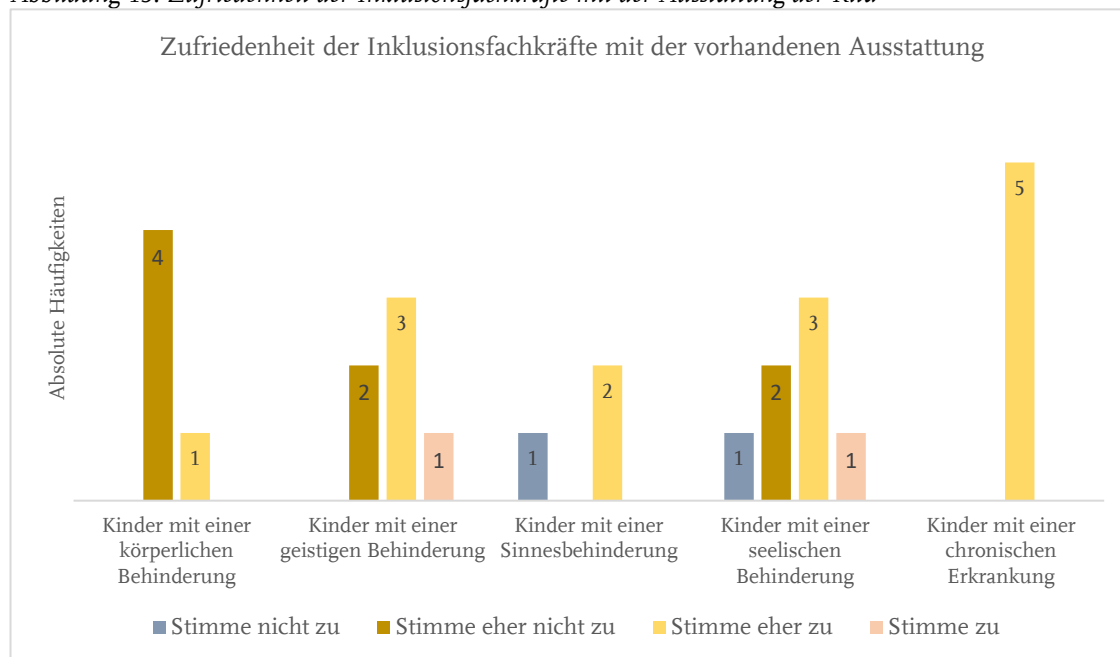
Abbildung 12. Wahrnehmung der Barrierefreiheit durch Inklusionsfachkräfte



Insgesamt ergibt sich hier ein gemischtes Bild, wie in Abbildung 6 erkenntlich wird. Tendenziell scheinen die Kitas für Kinder mit seelischer Behinderung sowie Kinder mit chronischer Erkrankung eher barrierefrei zu sein als für die anderen drei Formen des Förderbedarfs. Insgesamt geben sieben Inklusionsfachkräfte an, dass die Einrichtung für Kinder mit körperlicher Behinderung (eher) nicht barrierefrei ist, für zwei Inklusionsfachkräfte trifft dies eher zu.

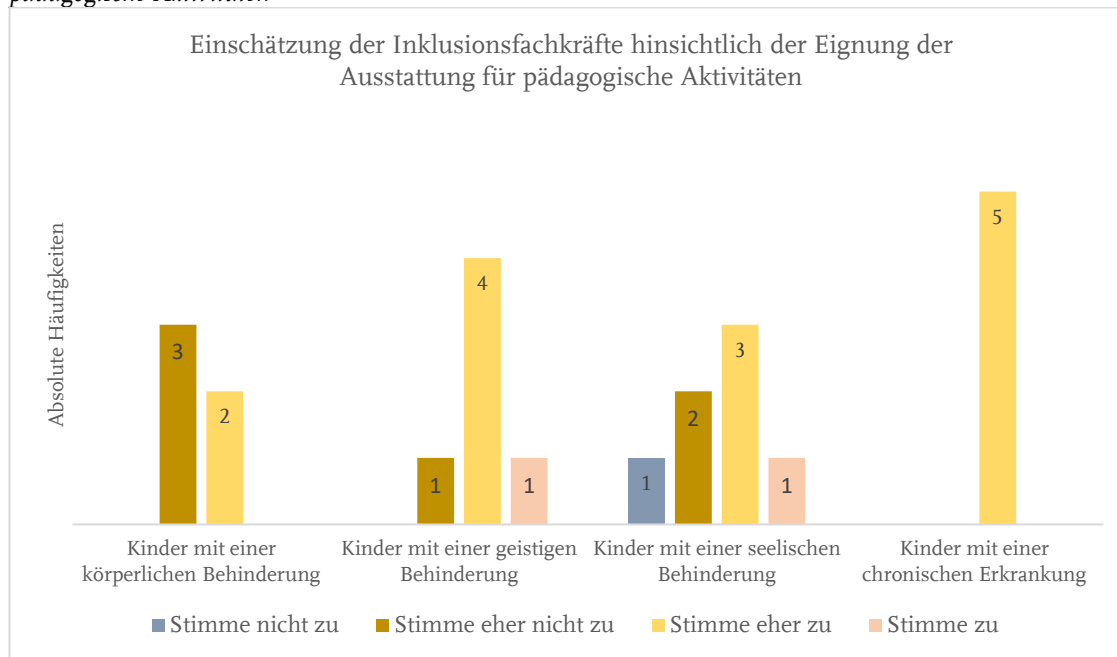
Weiterführend wurden die Inklusionsfachkräfte gefragt, wie zufrieden sie mit der Ausstattung der Kitas sind, aufgeteilt in die verschiedenen Formen des Förderbedarfs bei Kindern. Hierbei wurden die Fragen jeweils so gefiltert, dass die Inklusionsfachkräfte nur zu derjenigen Form des Förderbedarfs zu ihrer Zufriedenheit befragt wurden, die auch in ihrer Einrichtung vertreten sind.

Abbildung 13. Zufriedenheit der Inklusionsfachkräfte mit der Ausstattung der Kita



Es zeigt sich, dass die Inklusionsfachkräfte mit der vorhandenen Ausstattung für Kinder mit einer chronischen Erkrankung eher zufrieden sind. Dagegen scheinen die Einrichtungen aus Sicht der Inklusionsfachkräfte für Kinder mit einer körperlichen Behinderung eher nicht zufriedenstellend ausgestattet zu sein, wie vier Fachkräfte angeben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen zur oben aufgeführten Frage, ob die Einrichtung barrierefrei sei. Eine Fachkraft scheint hierbei eher zufrieden zu sein. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der vorhandenen Ausstattung für Kinder mit geistiger Behinderung, mit Sinnesbehinderung und mit seelischer Behinderung ergibt sich ein heterogenes Bild.

Abbildung 14 Einschätzung der Inklusionsfachkräfte hinsichtlich der Eignung der Ausstattung für pädagogische Aktivitäten



Abschließend wurden die Inklusionsfachkräfte gefragt, ob die Ausstattung der Einrichtungen für pädagogische Aktivitäten mit den Kindern geeignet ist (in der Online-Befragung wurde versehentlich vergessen diese Frage auch bezüglich Kindern mit Sinnesbehinderungen zu stellen, daher sind hier nur vier Arten aufgeführt). Hierbei zeigt sich ein ähnliches Bild, wie bereits bei der Zufriedenheit hinsichtlich der Ausstattung. Die Einrichtungsausstattung scheint hierbei tendenziell für die pädagogischen Aktivitäten mit Kindern mit körperlicher Behinderung nicht geeignet zu sein, im Gegensatz für Aktivitäten mit Kindern mit chronischer Erkrankung und geistiger Behinderung. Für die Aktivitäten mit Kindern mit seelischer Behinderung zeichnet sich ein heterogenes Bild ab.

Pädagogische Fachkräfte

Auf einer vierstufigen Skala wurden die pädagogischen Fachkräfte befragt, inwieweit die Kindertageseinrichtung barrierefrei für verschiedene Förderbedarfe ist (0 = trifft nicht zu; 3 = trifft zu). Mittelwerte über 1.5 können als (tendenzielle)

Zustimmung und Mittelwerte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung verstanden werden.

Tabelle 29. Einschätzung der Barrierefreiheit durch pädagogische Fachkräfte

Unsere Einrichtung ist barrierefrei für...	N	M	SD	Min	Max
Kinder mit einer körperlichen Behinderung	56	1.23	1.13	0	3
Kinder mit einer geistigen Behinderung	52	1.75	0.99	0	3
Kinder mit einer Sinnesbehinderung	53	1.42	0.99	0	3
Kinder mit einer seelischen Behinderung	50	1.80	0.97	0	3
Kinder mit einer chronischen Erkrankung	50	2.02	0.82	0	3

Anmerkungen: 0= trifft nicht zu; 3= trifft zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die pädagogischen Fachkräfte scheinen unterschiedliche Ansichten zur Barrierefreiheit zu haben. Mit einem Mittelwert von 1.23 (SD = 1.13) stimmen sie der Aussage, dass die Kita für Kinder mit körperlicher Behinderung barrierefrei ist, am wenigsten zu, am ehesten wird die Barrierefreiheit für Kinder mit chronischer Erkrankung bejaht (M = 2.02; SD = 0.82). Mittlere Zustimmung zeigt sich zudem bei den Fragen danach, inwieweit die Zugänge und die Bedingungen des Innenbereichs und des Außenbereichs barrierefrei sind und die Teilhabe von Kindern und Erwachsenen mit Förderbedarf ermöglichen (0 = überhaupt nicht; 5 = voll und ganz; Barrierefreiheit Innenbereich: M = 2.79; SD = 1.40; Barrierefreiheit Außenbereich: M = 2.48; SD = 1.46). In einem offenen Fragenformat wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt, welche Ausstattung ihnen noch fehlt um die inklusive Arbeit mit den Kindern mit verschiedenen Förderbedarfen noch besser umsetzen zu können.

Bei der Arbeit mit Kindern, die eine Körperbehinderung haben, wurden bestimmte Ausstattungsaspekte als fehlend oder verbesserungswürdig identifiziert. Dazu gehört ein Mangel an Sinnesmaterial und weiteren speziellen Materialien, die auf die Bedürfnisse der Kinder mit Körperbehinderungen abgestimmt sind. Ebenso

fehlen therapeutische Materialien, die gezielt eingesetzt werden können, um die Bewegung der Kinder zu unterstützen. Insgesamt besteht ein Bedarf an mehr Barrierefreiheit, um die Autonomie (zum Beispiel durch barrierefreie Toiletten) für Kinder mit Körperbehinderungen zu verbessern.

Bezogen auf die Ausstattung für Kinder mit geistiger Behinderung wurden verschiedene Ausstattungaspekte als fehlend oder verbesserungswürdig genannt. Besonders dringend benötigt werden geeignete Räumlichkeiten, darunter Ruhe- und Rückzugsräume wie Snoezelräume sowie Bewegungs- oder Aktivräume. Zudem fehlt es an speziellem Spiel- und Förderspielzeug. Des Weiteren besteht ein Bedarf an qualifizierten Fachkräften sowie Unterstützung durch Expert*innenberatung und Fachliteratur. Eine Fachkraft gibt an, dass generell alles fehlt.

Bei der Arbeit mit Kindern, die eine seelische Behinderung haben, besteht ein Bedarf an geeigneten Ruhezonen und Rückzugsmöglichkeiten, die reizarm gestaltet sind. Neben Snoezelräumen wurde der Wunsch nach speziellen Sinnesräumen geäußert. Ein weiteres Anliegen ist die personelle Ausstattung mit qualifizierten Fachkräften sowie die Verfügbarkeit von entsprechendem Material, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

Bezogen auf Kinder mit einer Sinnesbehinderung wurden ein taktiles Leitsystem in der Kita, Lichtsignal- und Akustikanlagen sowie Maßnahmen gegen Störgeräusche und Nachhall als fehlend genannt.

Bei der Arbeit mit Kindern, die eine chronischen Erkrankung haben sei es schwierig, eine einheitliche Liste an Ausstattungsgegenständen zu erstellen. Die Anforderungen können je nach Art der Erkrankung variieren und erfordern individuelles Handeln und flexible Lösungen. Allgemein wurden Rückzugsmöglichkeiten und Ruheräume sowie qualifiziertes Fachpersonal genannt. Neu wurden spezielle Räumlichkeiten für medizinische Maßnahmen (Medikamente, Nahrung, Pflege) geäußert.

Kurzzusammenfassung

Während die Eltern von Kindern mit Förderbedarf prinzipiell mit der räumlichen Ausstattung der Einrichtungen zufrieden sind, ergibt sich bei den Inklusionsfachkräften ein gemischtes Bild, wobei die Einrichtungen insbesondere für körperliche Behinderung nicht ausreichend barrierefrei zu sein scheinen. Auch die Angaben der pädagogischen Fachkräfte sind hier heterogen. Hierzu werden unterschiedliche Anschaffungswünsche genannt, wie beispielsweise spezielle Materialien oder Hilfsmittel, die den Kindern eine aktive Teilhabe erleichtern.

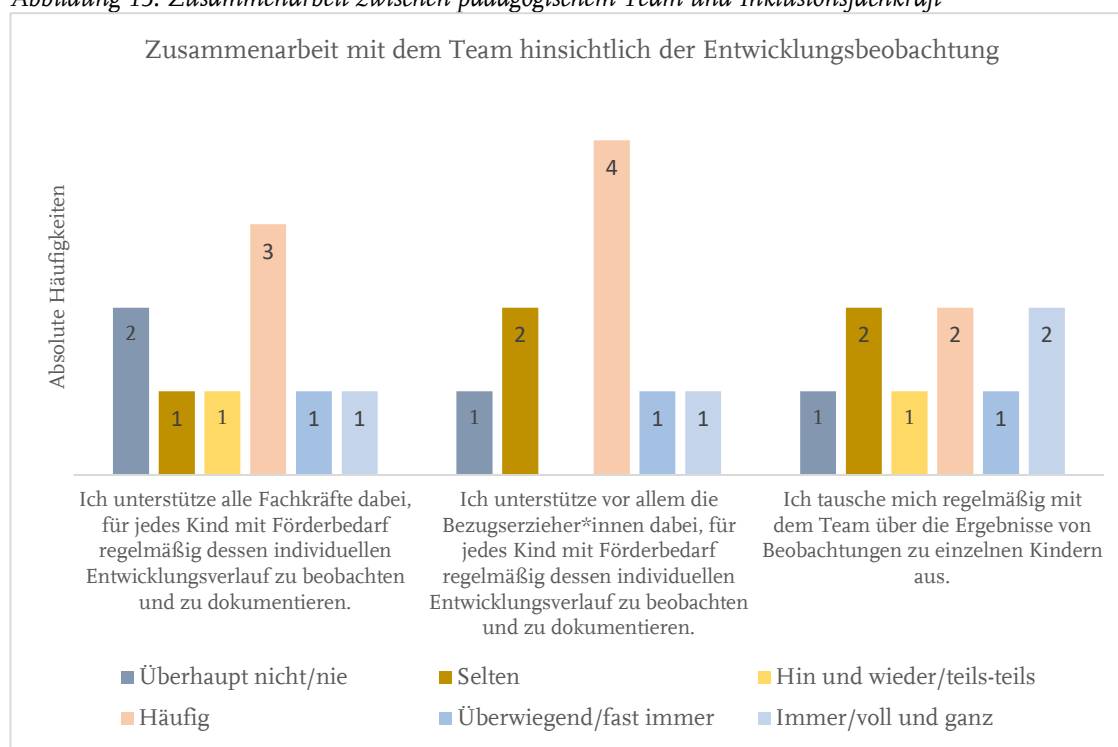
4.6 Zusammenarbeit

Inklusionsfachkräfte

Um die Zusammenarbeit der Inklusionsfachkräfte mit den pädagogischen Fachkräften zu erfassen, wurden die Inklusionsfachkräfte zunächst befragt, wie häufig gemeinsame Austauschgespräche stattfanden und wovon diese handelten (Mehrfachantworten). Zwei Inklusionsfachkräfte geben an, dass sie täglich Austauschgespräche durchführen, bei zweien finden diese mehrmals in der Woche statt, bei weiteren zweien mehrmals im Monat, bei einer Fachkraft einmal im Monat und zwei Inklusionsfachkräfte führen seltener als einmal im Monat Austauschgespräche. Diese handeln vor allem von der Zusammenarbeit mit Familien sowie der Gestaltung des pädagogischen Alltags für alle Kinder, wie insgesamt jeweils acht Inklusionsfachkräfte angeben. Über Angebote spezifisch für Kinder mit Förderbedarf handeln die Gespräche ebenfalls, wie sieben Inklusionsfachkräfte benennen. Fünf Fachkräfte berichten, dass die Austauschgespräche die Anamnese und Förderbedarfe von Kindern betreffen. Jeweils drei Fachkräfte geben zudem die Themen (Umgang mit) Vorurteile(n) und den Einbezug elterliche Anregung für die Förderung der Kinder mit Förderbedarf an. Alle teilnehmenden Inklusionsfachkräfte sehen die Austauschgespräche als eher hilfreich.

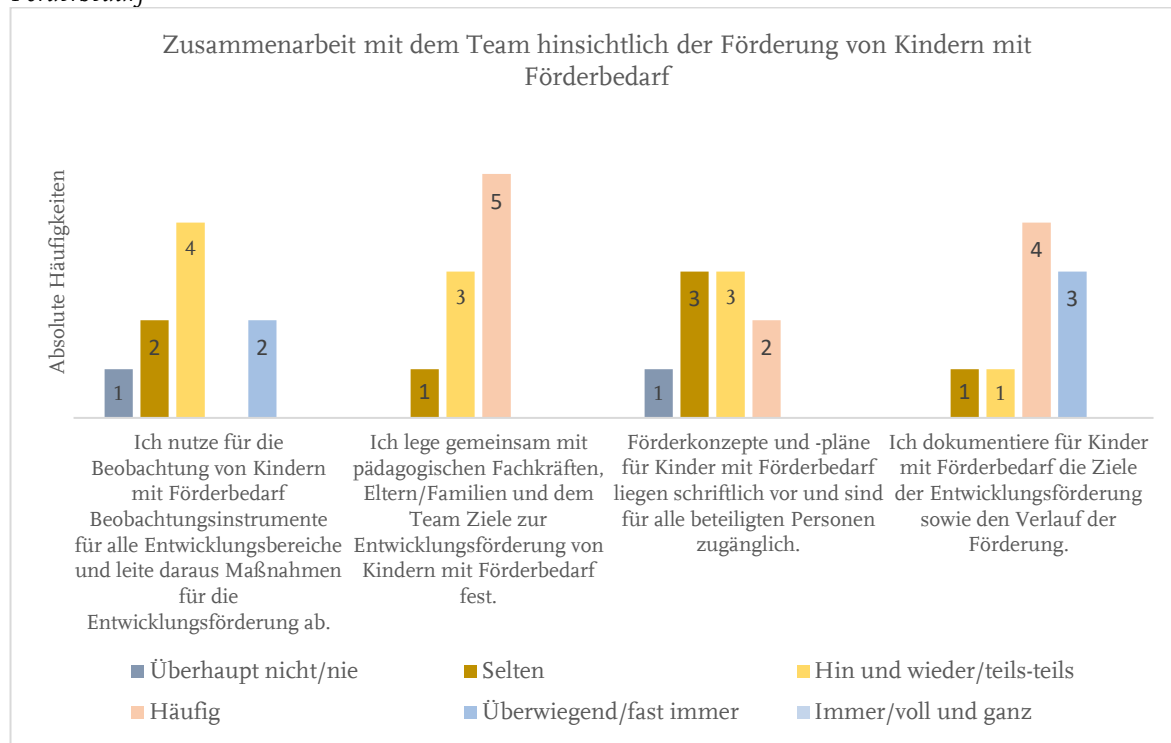
Um die Zusammenarbeit der Inklusionsfachkräfte mit dem pädagogischen Team, aber auch mit den Eltern von Kindern mit Kindern mit Förderbedarf abbilden zu können, erhielten die Inklusionsfachkräfte eine Reihe an Beschreibungen von Tätigkeiten, die sie dann hinsichtlich Häufigkeiten (nie bis immer) bewerten sollten.

Abbildung 15. Zusammenarbeit zwischen pädagogischem Team und Inklusionsfachkraft



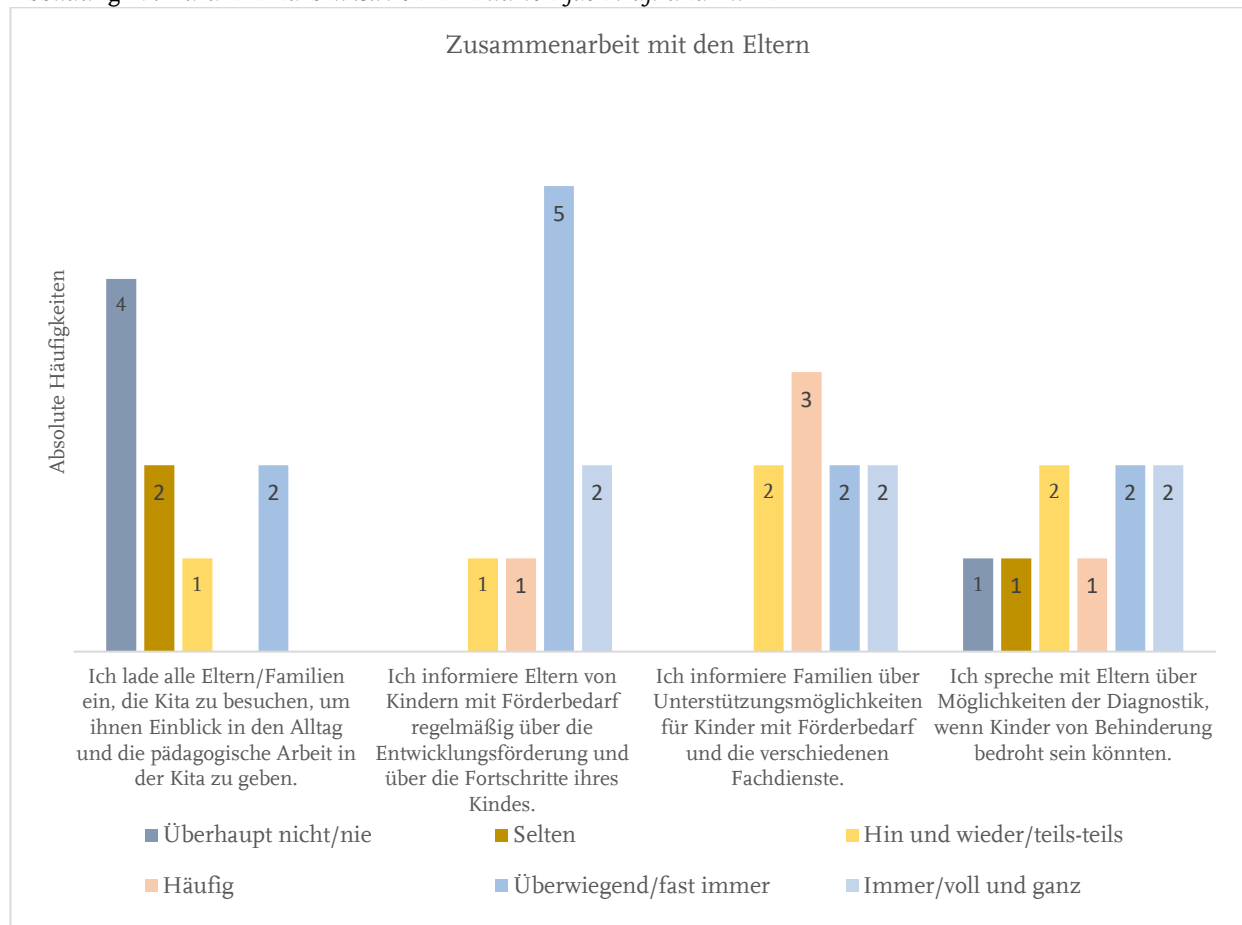
Wie Abbildung 15 veranschaulicht, zeigt sich hinsichtlich der Häufigkeiten der Zusammenarbeit im Team bezüglich der Entwicklung der Kinder mit Förderbedarf ein gemischtes Bild. So scheinen jeweils drei Inklusionsfachkräfte die Fachkräfte und Bezugserzieher*innen bei der Beobachtung und Dokumentation des Entwicklungsverlaufs der Kinder mit Förderbedarf selten oder nie zu unterstützen. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine gewinnbringende Zusammenarbeit zwar anfänglich umgesetzt wird, hier jedoch das Potential für einen Ausbau der Zusammenarbeit besteht.

Abbildung 16. Zusammenarbeit zwischen Team und Inklusionsfachkraft hinsichtlich Kindern mit Förderbedarf



Der Einsatz von Beobachtungsinstrumenten sowie die Ableitung von Entwicklungsmaßnahmen findet überwiegend hin und wieder bis nie statt. Zwei Inklusionsfachkräfte geben hierzu „fast immer“ an. Häufiger werden dagegen im gesamten Team aus Eltern und Fachkräften Ziele für die Entwicklungsförderung von Kindern festgelegt. Die Mehrheit der Fachkräfte (N = 5) führt dies häufig durch. Seltener liegen diese Förderpläne schriftlich vor und sind allgemein zugänglich. Besonders häufig werden aber die Ziele und der Verlauf der Förderung dokumentiert, wobei vier Inklusionsfachkräfte „häufig“ und weitere drei Fachkräfte „fast immer“ angeben.

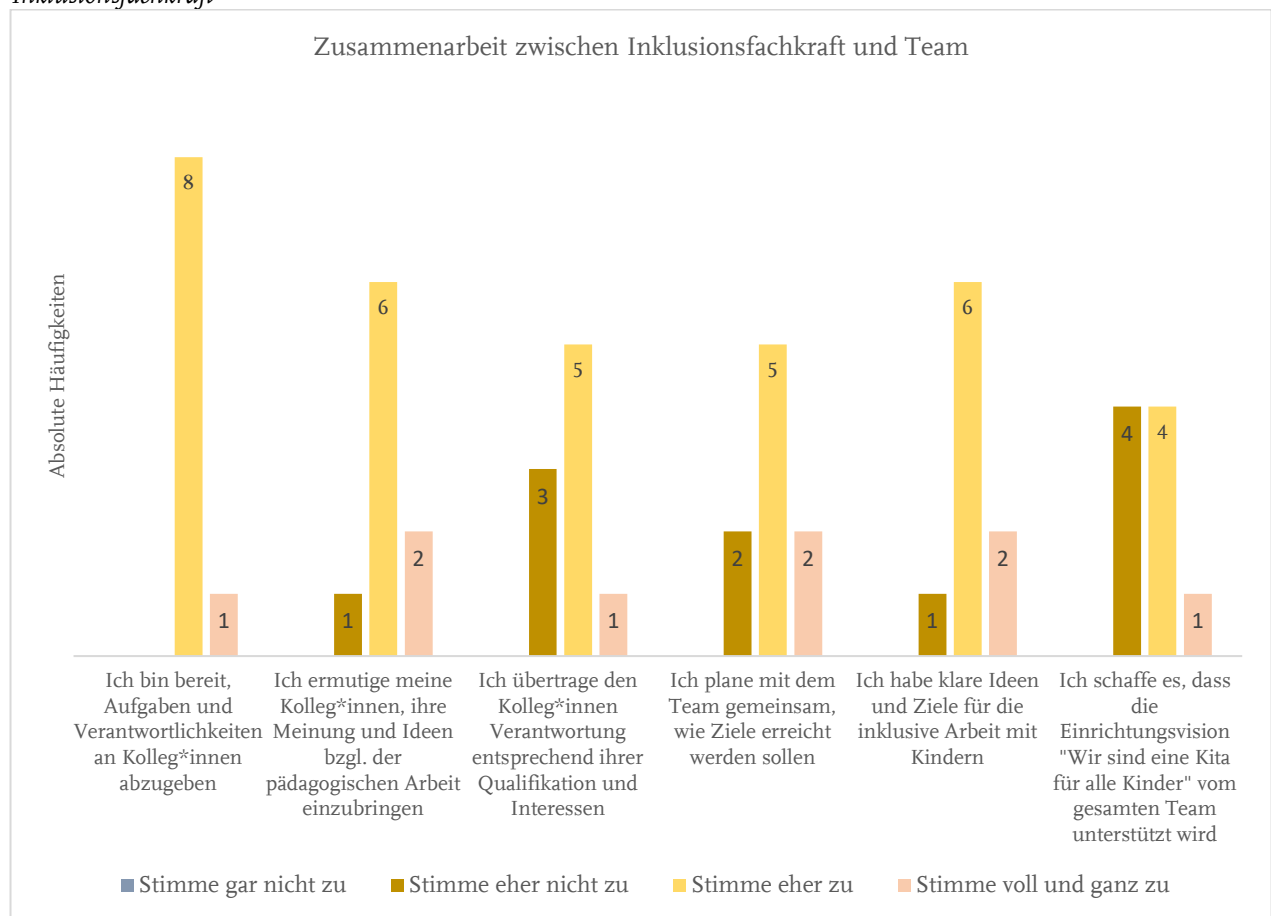
Abbildung 17. Zusammenarbeit zwischen Inklusionsfachkraft und Eltern



Bei Betrachtung der Zusammenarbeit der Inklusionsfachkräfte mit den Eltern ergibt sich ein eher gemischtes Bild. Insgesamt scheinen Eltern und Familien überwiegend selten bis nie in die Kindertageseinrichtungen eingeladen zu werden, um Einblicke in den pädagogischen Alltag zu erhalten. Die Mehrzahl der Inklusionsfachkräfte (N = 7) informiert Eltern von Kindern mit Förderbedarf fast immer bis immer regelmäßig über die Förderung und Fortschritte des Kindes. Auch werden Eltern im Mittel über die Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Förderbedarf informiert. Besonders heterogen sind die Häufigkeitsangaben zu Gesprächen über Möglichkeiten der Diagnostik.

Weiterführend wurden die Inklusionsfachkräfte gebeten, über die Zusammenarbeit mit dem Team dahingehend zu berichten, inwiefern Aufgaben delegiert oder gemeinsam umgesetzt werden können.

Abbildung 18. Einschätzung der Zusammenarbeit zwischen Inklusionsfachkraft und Team durch die Inklusionsfachkraft



Zusammenfassend zeigen diese Antworten ein sehr positives Bild. Die Inklusionsfachkräfte scheinen sich insgesamt kompetent hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem Team einzuschätzen. Alle Inklusionsfachkräfte stimmen eher (N = 8) beziehungsweise voll und ganz zu (N = 1), Aufgaben und Verantwortung an ihr Team weitergeben zu können. Ebenso scheint die Mehrzahl (N = 8) der Fachkräfte (eher) klare Ideen und Ziele für die inklusive Arbeit mit Kindern zu haben. Weiterhin haben acht Inklusionsfachkräfte (eher) Ideen und

Ziele für die inklusive Arbeit mit Kindern, lediglich eine Inklusionsfachkraft stimmt dieser Aussage eher nicht zu. Etwas weniger Zustimmung zeigt sich hinsichtlich der Verantwortungsübergabe an das Team entsprechend der Qualifikationen und Interessen der Kolleg*innen. Zwar stimmen vier Fachkräfte eher und eine Fachkraft voll und ganz zu, dass sie die Unterstützung des ganzen Teams zur Umsetzung der Einrichtungsvision „Wir sind eine Kita für alle“ erreichen, jedoch zeigt sich hier nur eine leichte Überlegenheit gegenüber der vier Inklusionsfachkräfte, die hier eher nicht zustimmen.

Pädagogische Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte wurden mittels mehrerer Fragen zu ihrer Zusammenarbeit mit den Inklusionsfachkräften befragt. Hierzu wurden Items zum Führungsverhalten aus der Evaluation des Bundesprogramms Sprach-Kitas verwendet, welche sich an den Arbeiten von Oyinlade (2008) orientieren. Das Führungsverhalten lässt sich in drei Skalen abbilden: „Klima“ (Cronbach’s $\alpha = .88$); „geteilte Führung“ (Cronbach’s $\alpha = .85$) und „Ziele und Visionen“ (Cronbach’s $\alpha = .95$). Auf einer vierstufigen Skala (0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu) wurden die pädagogischen Fachkräfte befragt, inwieweit verschiedene Aussagen über die Zusammenarbeit mit der Inklusionsfachkraft zustimmen. Werte über 1.5 können als (tendenzielle) Zustimmung verstanden werden, Werte unter 1.5 als (tendenzielle) Ablehnung.

Tabelle 30. Einschätzung der Inklusionsfachkraft durch die pädagogischen Fachkräfte

Skala: Klima.	N	M	SD	Min	Max
Die Inklusionsfachkraft ...					
hat immer ein offenes Ohr für ihre Kolleg*innen.	65	2.65	0.62	1	3
ist empathisch im Umgang mit ihren Kolleg*innen.	64	2.53	0.70	0	3
schafft eine angenehme Arbeitsatmosphäre.	64	2.45	0.75	1	3
ist vertrauenswürdig.	62	2.69	0.59	1	3

bevorzugt oder benachteiligt keine Kolleg*innen.	62	2.31	0.95	0	3
--	----	------	------	---	---

Anmerkungen: 0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Ergebnisse der Skala "Klima" zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte von einem positiven Klima berichten (M = 2.52; SD = 0.59). Im Mittel stimmen die pädagogischen Fachkräfte zu, dass die Inklusionsfachkräfte ein offenes Ohr haben (M = 2.65; SD = 0.62), empathisch mit ihren Kolleg*innen umgehen (M = 2.53; SD = 0.70), eine angenehme Arbeitsatmosphäre schaffen (M = 2.45; SD = 0.75), vertrauenswürdig sind (M = 2.69; SD = 0.59) und Kolleg*innen eher nicht bevorzugen oder benachteiligen (M = 2.31; SD = 0.95).

Tabelle 31. Wahrnehmung der Zusammenarbeit durch pädagogische Fachkräfte

Skala: Geteilte Führung. Die Inklusionsfachkraft ...	N	M	SD	Min	Max
ermutigt ihre Kolleg*innen, ihre Meinung und Ideen bzgl. der pädagogischen Arbeit einzubringen.	63	2.33	0.88	0	3
berücksichtigt die Meinung und das Feedback der Kolleg*innen beim Treffen von Entscheidungen.	63	2.52	0.70	1	3
ist bereit, Aufgaben und Verantwortlichkeiten an Kolleg*innen abzugeben.	63	2.48	0.69	1	3
überträgt den Kolleg*innen Verantwortung entsprechend ihrer Qualifikation und Interessen.	64	2.30	0.81	0	3

Anmerkungen: 0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Ergebnisse der Skala "distributed Leadership" (Tabelle 31) verweisen darauf, dass die Inklusionsfachkräfte so wahrgenommen werden, dass sie Kolleg*innen einbeziehen und gemeinsam arbeiten (M = 2.52; SD = 0.59). Nach Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte ermutigen die Inklusionsfachkräfte ihre

Kolleg*innen, ihre Meinungen und Ideen einzubringen ($M = 2.33$; $SD = 0.88$). Weiter berichten sie, dass die Meinungen und das Feedback beim Treffen von Entscheidungen berücksichtigt werden ($M = 2.52$; $SD = 0.70$). Die Inklusionsfachkraft sei zudem bereit, Aufgaben und Verantwortlichkeiten ans Team abzugeben ($M = 2.48$; $SD = 0.69$) und Verantwortung entsprechend der Qualifikation und des Interesses der Kolleg*innen an diese zu übertragen ($M = 2.30$; $SD = 0.81$).

Tabelle 32. Wahrnehmung der Visionen der Inklusionsfachkraft durch die pädagogischen Fachkräfte

Skala: Ziele und Visionen Die Inklusionsfachkraft ...	N	M	SD	Min	Max
plant mit dem Team gemeinsam, wie Ziele erreicht werden sollen.	62	2.23	0.93	0	3
hat klare Ideen und Ziele für die pädagogische Arbeit.	62	2.39	0.84	0	3
schafft es, dass die Einrichtungsvision vom gesamten Team unterstützt wird.	61	2.25	0.93	0	3
kann ihre Ideen und Absichten klar kommunizieren.	63	2.46	0.84	0	3

Anmerkungen: 0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Die Ergebnisse der Skala “Ziele und Visionen” (Tabelle 32) zeigen erneut eine positive Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Inklusionsfachkräften ($M = 2.31$; $SD = 0.83$). Zu allen vier Items finden sich im Mittel Zustimmungen, die sich zwischen den Antwortoptionen “trifft eher zu” und “trifft voll und ganz zu” bewegen. Die pädagogischen Fachkräfte stimmen entsprechend zu, dass die Inklusionsfachkräfte mit dem Team gemeinsam planen, wie Ziele erreicht werden sollen ($M = 2.23$; $SD = 0.93$), dass die Inklusionsfachkräfte klare Ideen und Ziele für die pädagogische Arbeit haben ($M = 2.39$; $SD = 0.84$) und es schaffen, dass die Einrichtungsvision vom gesamten Team unterstützt wird ($M = 2.25$; $SD = 0.93$). Ebenfalls findet sich überwiegend Zustimmung dazu, dass die Inklusionsfachkräfte

aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte klar ihre Ideen und Absichten kommunizieren kann ($M = 2.46$; $SD = 0.84$).

Weiter wurde erfasst, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte Aussagen dahingehend zustimmen, dass die Inklusionsfachkräfte Anregungen ins Team tragen und das Kita-Team unterstützen (0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu; Tabelle 33). Sechs Items gingen in die Skala ein (Cronbach's $\alpha = .95$). Der Mittelwert ($M = 2.09$; $SD = 0.84$) spricht dafür, dass sich die pädagogischen Fachkräfte durch die Inklusionsfachkräfte angeregt und unterstützt fühlen.

Tabelle 33. Wahrnehmung der Anregung der pädagogischen Fachkräfte durch die Inklusionsfachkräfte

Die Inklusionsfachkraft ...	N	M	SD	Min	Max
gibt mir Anregungen für meine Arbeit als pädagogische Fachkraft.	58	2.12	0.96	0	3
unterstützt mich darin, verschiedene Methoden in der Zusammenarbeit mit Familien auszuprobieren.	56	2.07	0.89	0	
hilft mir, mich selbstständig zu verbessern.	54	2.09	0.96	0	3
teilt mir ihre konkreten Vorstellungen darüber mit, wie ich theoretische Inhalte in meiner Gruppe praktisch umsetzen kann.	55	2.15	0.89	0	3
gibt mir Gelegenheit, meine Arbeit zu reflektieren.	55	2.25	0.82	1	3
regt mich dazu an, neue fachliche Inhalte zu erarbeiten.	55	2.04	0.92	0	3

Anmerkungen: 0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Auch die soziale Unterstützung der Inklusionsfachkräfte an das pädagogische Team wurde von den Fachkräften erfragt (Tabelle 34). Hierfür wurde die vierstufige soziale Unterstützungsskala (0 = stimme nicht zu; 3 = stimme voll zu) aus der Evaluation des Bundesprogramms Sprach-Kitas (Anders et al., 2020) verwendet. Werte über 1.5

können folglich als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als tendenzielle Ablehnung bewertet werden.

Tabelle 34. Soziale Unterstützung durch die Inklusionsfachkraft

	N	M	SD	Min	Max
Vor der zusätzlichen Inklusionsfachkraft kann ich zugeben, dass ich etwas nicht verstanden habe.	57	2.68	0.69	0	3
Ich kann die zusätzliche Inklusionsfachkraft ansprechen, wenn ich fachlich mal nicht weiter weiß.	56	2.64	0.65	1	3
Die zusätzliche Inklusionsfachkraft hat immer ein offenes Ohr für mich.	56	2.68	0.58	1	3
Wenn mich die Arbeit überfordert, kann ich mit der zusätzlichen Inklusionsfachkraft darüber reden.	56	2.61	0.68	1	3
Die zusätzliche Inklusionsfachkraft nimmt sich Zeit, fachliche Probleme mit mir zu diskutieren.	56	2.59	0.63	1	3

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 3 = stimme voll zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Mit einem Mittelwert von 2.63 auf der Skala ($SD = 0.55$; Cronbachs $\alpha = .91$) zeigt sich im Mittel, dass die pädagogischen Fachkräfte eine umfassende Unterstützung der Inklusionsfachkräfte erfahren. So stimmen sie beispielsweise im Durchschnitt voll zu, dass die Inklusionsfachkraft immer ein offenes Ohr hat ($M = 2.68$; $SD = 0.58$), fachliche Unwissenheit ($M = 2.64$; $SD = 0.65$) oder Überforderung bei der Inklusionsfachkraft angesprochen werden kann ($M = 2.59$; $SD = 0.63$).

Die Fachkräfte wurden zur Zusammenarbeit hinsichtlich der Unterstützung von Kindern mit Förderbedarf befragt (Tabelle 35). Hierzu erhielten die Fachkräfte mehrere Aussagen und wurden auf einer vierstufigen Skala (0 = stimme nicht zu; 3 = stimme voll zu) gebeten, ihre Zustimmung anzugeben. Werte über 1.5 können

folglich als (tendenzielle) Zustimmung und Werte unter 1.5 als tendenzielle Ablehnung bewertet werden.

Tabella 35. Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte durch die Inklusionsfachkraft

	N	M	SD	Min	Max
Ich bin damit sehr zufrieden, wie die zusätzliche Fachkraft mein Anliegen erfasst hat.	57	2.32	0.83	0	3
Ich erhielt Hinweise, wie ich das Kind im Kita-Alltag besser unterstützen kann.	54	2.26	0.87	0	3
Die Unterstützung durch die zusätzliche Fachkraft findet im pädagogischen Alltag statt.	54	2.46	0.84	0	3
Wir konnten gemeinsam Lösungswege erarbeiten.	54	2.41	0.74	0	3
Die nächste Anfrage zur Aufnahme eines Kindes mit (drohender) Behinderung würde ich aufgrund unserer Erfahrungen mit der zusätzlichen Fachkraft positiv beantworten.	53	2.06	0.97	0	3
Ich werde mich bei künftigen Fragen zur Inklusion eines Kindes erneut an die zusätzliche Fachkraft wenden.	55	2.58	0.74	0	3
Ich würde die Zusammenarbeit mit einer Inklusionsfachkraft anderen Einrichtungen empfehlen.	56	2.59	0.85	0	3

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 3 = stimme voll zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Durchgängig weisen die Antworten der pädagogischen Fachkräfte im Mittel auf eine positive und zufriedenstellende Zusammenarbeit mit den Inklusionsfachkräften hin, da die Fachkräfte zu allen Aussagen durchschnittlich eher bis voll zustimmen. Der Aussage, dass sich die pädagogischen Fachkräfte bei künftigen Fragen an die Inklusionsfachkraft wenden wird, wird im Mittel voll zugestimmt (M = 2.58; SD = 0.74). Besonders erfreulich ist, dass die pädagogischen Fachkräfte die

Zusammenarbeit mit einer Inklusionsfachkraft im Mittel anderen Einrichtungen weiterempfehlen würden ($M = 2.59$; $SD = 0.85$).

Trotz der überwiegend positiven Ergebnisse zur Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Inklusionsfachkräften geben in einer Frage etwa ein Drittel (36.7 %) der pädagogischen Fachkräfte an, dass es im Rahmen des Projektes keinen inklusionsbezogenen Austausch mit den Inklusionsfachkräften gab. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es in einer Kita zum Zeitpunkt der Befragung keine Inklusionsfachkraft gab und die Ergebnisse entsprechend von diesem Umstand beeinflusst sein können.

Die pädagogischen Fachkräfte, die angeben, dass es Austauschgespräche gab (63.3 %) wurden nach der Häufigkeit des Austauschs gefragt. 7.9 Prozent geben an, sich täglich mit der Inklusionsfachkraft auszutauschen, 23.7 Prozent nennen „mehrmals in der Woche“, 13.2 Prozent „einmal in der Woche“, 15.8 Prozent geben „mehrmals im Monat“ an, 23.7 Prozent „einmal im Monat“ und 15.8 Prozent geben an, sich seltener als einmal im Monat mit der Inklusionsfachkraft zu inklusionsbezogenen Inhalten auszutauschen. Inhaltlich handelten die Gespräche vor allem um die Gestaltung des pädagogischen Alltags für die Kinder (74 %) sowie um Angebote speziell für Kinder mit Förderbedarf (66 %). Weitere Bereiche, die von den pädagogischen Fachkräften in den Mehrfachantworten benannt werden sind: Zusammenarbeit mit Familien (43 %), Umgang mit Vorurteilen (37 %), heilpädagogisches Fachwissen (31 %), Anamnese und Förderbedarfe von Kindern (29 %) und der Einbezug von elterlichen Anregungen für die Förderung der Kinder mit Förderbedarf (23 %). Die Austauschgespräche werden von der deutlichen Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte (88.5 %) als hilfreich empfunden.

Zusammenarbeit mit Eltern

Zunächst wurden die pädagogischen Fachkräfte mittels einer vierstufigen Skala (0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu) gebeten, ihre eigene

Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern einzuschätzen (Tabelle 36). Werte über 1,5 können (tendenziell) als Zustimmung gewertet werden, Werte unter 1,5 spiegeln eine (tendenzielle) Ablehnung wider.

Tabelle 36. Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich schaffe es, alle Eltern meiner Gruppe an gemeinsamen Aktivitäten (z.B. Ausflüge, Feste, Elternabende) zu beteiligen.	55	1.75	0.67	0	3
Mir gelingt es, mich mit allen Eltern meiner Gruppe über die Entwicklung ihres Kindes auszutauschen.	53	2.17	0.80	0	3

Anmerkungen: 0 = trifft überhaupt nicht zu; 3 = trifft voll und ganz zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Insgesamt zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Elternzusammenarbeit im Mittel als positiv zu bewerten ist. Die pädagogischen Fachkräfte fühlen sich im Mittel eher in der Lage, alle Eltern gemeinsam an Aktivitäten zu beteiligen (M = 1.75; SD = 0.67), ebenso gelingt es ihnen tendenziell, mit allen Eltern Gespräche über die Entwicklung des Kindes zu führen.

Weiterführend wurden die Fachkräfte befragt, wie häufig sie auf einer sechsstufigen Skala (0 = überhaupt nicht/nie; 5 = immer/voll und ganz) bestimmte Aspekte der Elternzusammenarbeit durchführen (Tabelle 37).

Tabelle 37. Kommunikation zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern

Item	N	M	SD	Min	Max
Ich lade alle Eltern ein, die Kindertageseinrichtungen zu besuchen, um ihnen Einblick in den Alltag und die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung zu geben.	51	2.39	1.58	0	5

Ich informiere Eltern von Kindern mit Förderbedarf regelmäßig über die Entwicklungsförderung und über die Fortschritte ihres Kindes.	46	3.30	1.43	0	5
Bei Hinweisen auf besonderen Bedarf an Förderung für ein Kind, spreche ich zuerst mit den Eltern über meine Beobachtungen, bevor ich mich an externe Förderstellen wende.	49	4.22	1.28	0	5
Ich informiere Familien über Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Förderbedarf und die verschiedenen Fachdienste.	45	3.62	1.50	0	5
Ich spreche mit Eltern über Möglichkeiten der Diagnostik, wenn Kinder von Behinderung bedroht sein könnten.	45	2.98	1.76	0	5

Anmerkungen: 0 = überhaupt nicht/nie; 5 = immer/voll und ganz. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Im Mittel laden die pädagogischen Fachkräfte Eltern hin und wieder ein, die Kita zu besuchen und damit einen Einblick in die pädagogische Arbeit zu erhalten (M = 2.39; SD = 1.58). Häufig werden Eltern von Kindern mit Förderbedarf dagegen über die Fortschritte und Entwicklungsförderung des eigenen Kindes informiert (M = 3.30; SD = 1.43). Ebenso häufig finden Gespräche mit Eltern über Möglichkeiten der Diagnostik bei drohender Behinderung des Kindes statt (M = 2.98; SD = 1.76). Überwiegend beziehungsweise fast immer werden Eltern von Kindern mit Förderbedarf über Unterstützungsmöglichkeiten und verschiedene Fachdienste informiert (M = 3.62; SD = 1.50). Falls Hinweise auf besonderen Förderbedarf vorliegen, sprechen pädagogische Fachkräfte im Mittel fast immer zunächst mit den Eltern (M = 4.22; SD = 1.28).

Kurzzusammenfassung

Es finden häufig Austauschgespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Inklusionsfachkräften statt, die von den Inklusionsfachkräften als hilfreich

eingeschätzt werden und vor allem von der Zusammenarbeit mit Eltern handeln. Die Inklusionsfachkräfte fühlen sich überwiegend kompetent hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem Team. Im Mittel geben auch die pädagogischen Fachkräfte an, dass in der Zusammenarbeit mit den Inklusionsfachkräften ein gutes Klima herrscht. Sie fühlen sich von der Inklusionsfachkraft angeregt und unterstützt. Zusammenfassend scheint eine positive und zufriedenstellende Zusammenarbeit mit den Inklusionsfachkräften vorzuliegen. Potential in der Zusammenarbeit zwischen Inklusionsfachkräften zeigt sich vor allem in Hinblick auf die Dokumentation und Beobachtung von Förderbedarfen der Kinder. Zwar werden Eltern überwiegend über die Fortschritte ihrer Kinder informiert, aber auch hier besteht Potential zum Ausbau der Zusammenarbeit zwischen den Inklusionsfachkräften und den Eltern von Kindern mit Förderbedarf. Die pädagogischen Fachkräfte schätzen ihre Fähigkeiten hinsichtlich der Elternzusammenarbeit im Mittel als positiv ein. Insgesamt scheint die Zusammenarbeit zwischen Inklusionsfachkräften und Team gut zu sein, wobei diese an mancher Stelle noch ausbaufähig ist. Zu beachten sind potentiell verzerrte Ergebnisse, da in einer Kindertageseinrichtung zum Befragungszeitpunkt keine Inklusionsfachkraft beschäftigt war.

4.7 Zentrale Informations- und Beratungsstelle

Im Folgenden werden die Monitoring Daten der Zentralen Informations- und Beratungsstelle (ZIB) ausgewertet. Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse des Monitorings werden die Perspektiven der Eltern von Kindern mit Förderbedarf sowie die der pädagogischen Fachkräfte der Kitas S-Plus bezogen auf die ZIB abgebildet.

Direkte Vermittlung durch die ZIB

Im Kindergartenjahr 2021/2022 standen im Projekt Kitas S-Plus insgesamt 27 Plätze für Kinder mit Förderbedarf zur Verfügung. 23 der Plätze wurden durch die ZIB an die Kitas S-Plus vermittelt, in diesem Zuge fanden insgesamt 107 Beratungen der

Kitas S-Plus bezogen auf die 23 Familien mit Kindern mit Förderbedarf statt ($M = 4.65$; $SD = 2.40$; $Min = 2$; $Max = 10$).

14 der 23 Familien wurden durch eine Kita S-Plus an die ZIB vermittelt, 8 meldeten sich selbst und eine Familie wurde durch das Jugendamt vermittelt. Auf der Warteliste von 2021/2022 standen 39 Kinder. Hierbei war ein Großteil, nämlich 32 Kinder, zwischen drei und sechs Jahre alt, während sieben Kinder unter drei Jahre alt waren. 33 Familien wurden durch Selbstmelder*innen an die ZIB vermittelt, während 5 weitere Familien durch Kita S-Plus-Träger an die ZIB vermittelt wurden. Eine Familie wurde auf sonstigem Weg vermittelt, keine allerdings durch das Fallmanagement des Sozialamts, durch das Beratungszentrum des Jugendamts oder den Kita-Service des Jugendamts. Sechs der Familien, die sich eigenständig an die ZIB gewandt haben, wurden durch die ZIB an Sozialamt (50-7) vermittelt, weitere zwei Familien wurden durch die ZIB ans Jugendamt vermittelt)

Warteliste

Im Rahmen des Monitorings zeigte sich, dass im Kindergartenjahr 2021/2022 39 Familien auf der Warteliste des ZIB standen. 33 dieser Familien meldeten sich selbst bei der ZIB, fünf wurden durch die Kitas S-Plus vermittelt. Bei einer Familie wurde „sonstiges“ vermerkt. Sechs der Familien auf der Warteliste wurden an das Sozialamt (50-7) vermittelt, sieben waren bereits in Kontakt mit dem Sozialamt. Weitere zwei Familien wurden durch die ZIB an das Jugendamt vermittelt, acht Familien standen bereits mit dem Jugendamt in Kontakt. In neun der 39 Fälle fanden Beratungen der Kitas S-Plus durch die ZIB statt. Die Anzahl der Beratungen pro Fall variieren zwischen einem Gespräch bis zu 9 Gesprächen.

Im Rahmen des Monitorings wurden die Gründe für die Warteliste verzeichnet. Bei 29 der 39 Eltern wurde verzeichnet, dass keine freien Plätze verfügbar waren (dies trifft 24-mal auf den Ü3-Bereich zu und 5-mal auf den U3-Bereich). In zwei Fällen wird der Vorrang für ein anderes Kind mit Behinderung als Grund genannt, in weiteren zwei Fällen wird gravierende personelle Unterbesetzung als Grund

angeführt. Ebenfalls zwei Mal werden „sonstige Gründe“ vermerkt, welche nicht genauer spezifiziert wurden. Von den insgesamt 39 Familien auf der Warteliste, konnten 5 im Kindergartenjahr 2021/2022 einen Betreuungsplatz erhalten, 33 Familie erhielten keinen Platz, 1 Fall war bei Datenübermittlung noch in Bearbeitung. Die Dauer von der Warteliste bis zum Platz erhalten wurde in zwei Fällen mit „vier bis sechs Monate“ und in 3 Fällen mit „länger als 6 Monate“ vermerkt. Eine genaue Dauer ist aus den Daten nicht rekonstruierbar.

Es liegen sowohl Gründe auf Seite der Eltern als auch auf Seite der Kitas S-Plus und der ZIB für das Nichtzustandekommen einer Betreuung vor. Bei 22 der 33 Familien, lagen die Gründe für die Nichtinanspruchnahme auf Seiten der Eltern. Hier wurde neunmal die Bevorzugung einer anderen Kita, fünfmal die Präferenz eines Schulkindergartens und achtmal sonstige Gründe verzeichnet. Für zehn Familien wurden Gründe der Kitas S-Plus angeführt, viermal wurde darauf verwiesen, dass kein Platz frei sei und die Warteliste bereits zu groß, sechsmal wurden „sonstige Gründe“ verzeichnet. Bei einer Familie wurden Gründe auf Seiten der Eltern und der Kitas S-Plus verzeichnet (Schulkindergarten bevorzugt und kein Platz frei und Warteliste bereits zu groß).

Im Falle von weiteren zwei Familien wurden Gründe für die nicht zustande gekommene Vermittlung von Seiten der ZIB verzeichnet: einmal wurde auf eine fehlende Feststellung der Behinderung trotz einer Teilhabebeeinträchtigung verwiesen, einmal wurden „sonstige Gründe“ verzeichnet.

Beratungen und Fortbildungen für die Kitas S-Plus

Zusätzlich zu den bereits berichteten Beratungstätigkeiten bezüglich der direkten Vermittlung und der Familien auf den Wartelisten, wurden im Jahr 2021 insgesamt acht weitere Beratungen für die Kitas S-Plus durchgeführt. Jede der sechs Einrichtungen wurde mindestens einmal durch die Mitarbeiter*innen der ZIB beraten. Inhalt und Themen der Gespräche waren die Fortbildungsbedarfe zu chronischen Erkrankungen und Behinderungen der Kinder, das Eingrenzen des Umfangs (Inhalt & Dauer) von möglichen Fortbildungsveranstaltungen, die

Weitergabe von Informationen und Kontaktdaten von Beratungsstellen und Kooperationspartner*innen sowie die Aufstockung von S-Plus Plätzen. Im Jahr 2022 wurden keine weiteren Beratungstätigkeiten vermerkt. Bezogen auf Fortbildungen und Team- und Konzeptionstage der ZIB für die Kitas S-Plus, lassen sich nur Eintragungen für das Jahr 2022 identifizieren, nicht für das Jahr 2021. Im Jahr 2022 nahmen alle Kitas S-Plus mindestens einmal an einem dieser Angebote der ZIB teil. Es fand eine trägerübergreifende Austauschrunde statt, sowie eine Austauschrunde der freien Träger. Zusätzlich nahmen einzelne Inklusionsfachkräfte an generellen Fortbildungen der ZIB teil. Die Teilnahme wurde aber nicht gesondert erfasst.

Wahrnehmung der ZIB durch Eltern und päd. Fachkräfte

Die Eltern der Kinder mit Förderbedarf wurden hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit der ZIB befragt. Acht Eltern gaben an, dass sie Kontakt mit der ZIB hatten. In diesem ging es bei allen Eltern um Informationen und Beratungen und in geringen Teilen auch um die Vermittlung des eigenen Kindes in die Kita. Hinsichtlich der Zufriedenheit äußern vier Eltern, dass sie sehr zufrieden sind, drei Eltern, dass sie eher unzufrieden sind und ein Elternteil gibt an sehr unzufrieden zu sein. Im offenen Antwortformat berichten zwei Elternteile sehr positiv von ihren Erfahrungen: „sehr engagiert und freundlich“ und „Es war so einfach, das hätte ich mir für mein Kind ohne Förderbedarf auch gewünscht 😊“. Ein Elternteil betont, dass es wichtig sei neue pädagogische Fachkräfte zu schulen, damit eine „gewisse Beratungsqualität“ sichergestellt werden kann. Ein Elternteil äußert, dass die eigenen Fragen nicht ausreichend durch die ZIB beantwortet werden konnten.

Alle Inklusionsfachkräfte gaben an, Kontakt mit der ZIB gehabt zu haben. Die Antworten zeigen, dass zu verschiedenen Themen Kontakt zur ZIB bestand (Mehrfachnennung). Zwei Drittel der Fachkräfte hatte Kontakt bezüglich der Vermittlung von Betreuungsplätzen (66.7 %), ebenfalls zwei Drittel hatten Kontakt hinsichtlich kindbezogener Beratung und 77.8 Prozent gaben an, bezüglich Fort- und Weiterbildungen im Kontakt mit der ZIB gestanden zu haben. Sieben der neun

Inklusionsfachkräfte waren mit der Zusammenarbeit mit der ZIB zufrieden (4 sind eher zufrieden, 3 sind sehr zufrieden). Zwei Inklusionsfachkräfte gaben an sehr unzufrieden zu sein. Bezüglich der Vermittlung von Betreuungsplätzen zeigt sich ein heterogenes Bild. Drei Fachkräfte waren eher zufrieden, zwei eher unzufrieden und eine sehr unzufrieden. Ein positiveres Bild zeigt sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der kindbezogenen Beratung. Vier Fachkräfte waren eher zufrieden, eine sehr zufrieden und eine eher unzufrieden. 85.6 Prozent der Inklusionsfachkräfte waren zufrieden hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungen (4 eher zufrieden, 2 sehr zufrieden). Eine Inklusionsfachkraft war sehr unzufrieden mit den Fort- und Weiterbildungen. Die Unzufriedenheit einzelner Inklusionsfachkräfte wurde damit begründet, dass es zu Beginn des Projektbeginns zu wenig Informationsfluss gab und, dass Prozesse zu lange dauern. Wiederholt wurde geäußert, dass das Verfahren zur Vergabe von Plätzen überarbeitet werden sollte, so sei es häufig hintereinander zu Anfragen gekommen, ob noch Plätze frei sind, obwohl bereits mitgeteilt worden war, dass es keine freien Plätze gibt. Ebenso regte eine Inklusionsfachkraft an, dass es nicht primär darum gehen sollte, die freien Plätze zu belegen, sondern, dass genau geprüft werden sollte, für welches Kind, mit jeweiligem Bedarf, welche Kita in Frage kommt. Neben diesen vereinzelt Stimmen, die Unzufriedenheit äußern, finden sich aber auch Stimmen, die explizit Zufriedenheit äußern. Hier wurde unter anderem das Fortbildungsangebot gelobt und, dass schnell Entscheidungen getroffen wurden. So äußerte eine Fachkraft z.B. das Folgende: „ich bin besonders dankbar dafür, dass uns die ZIB mittlerweile in Dingen Fortbildung und Austauschrunden unterstützt und begleitet“.

Drei Viertel (75 %) der pädagogischen Fachkräfte gibt an keinen Kontakt mit der ZIB gehabt zu haben. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass diese Frage nur von insgesamt 44 pädagogischen Fachkräften beantwortet wurde, von denen entsprechend 11 Fachkräfte mit der ZIB in Kontakt waren. Die Fragen zur

Zufriedenheit mit den Angeboten der ZIB wurden jeweils von deutlich weniger als 25 Fachkräften beantwortet. Um Verzerrungen vorzubeugen, können diese Aussagen aufgrund mangelnder Aussagekraft nicht ausgewertet werden.

Kurzzusammenfassung

Insgesamt wurden in den Jahren 2021 und 2022 23 Plätze durch die ZIB vermittelt. 39 Familien befanden sich aus verschiedenen Gründen, wie keine freien Plätze, Vorrang für ein anderes Kind, sonstige Gründe oder gravierende personelle Unterbesetzung, auf der Warteliste. Im Rahmen des Modellprojekts fand eine trägerübergreifende Ausstauschrunde statt sowie eine Austauschrunde der freien Träger. Die Inklusionsfachkräfte nahmen an Fortbildungen der ZIB teil, wobei diese nicht gesondert erfasst wurden.

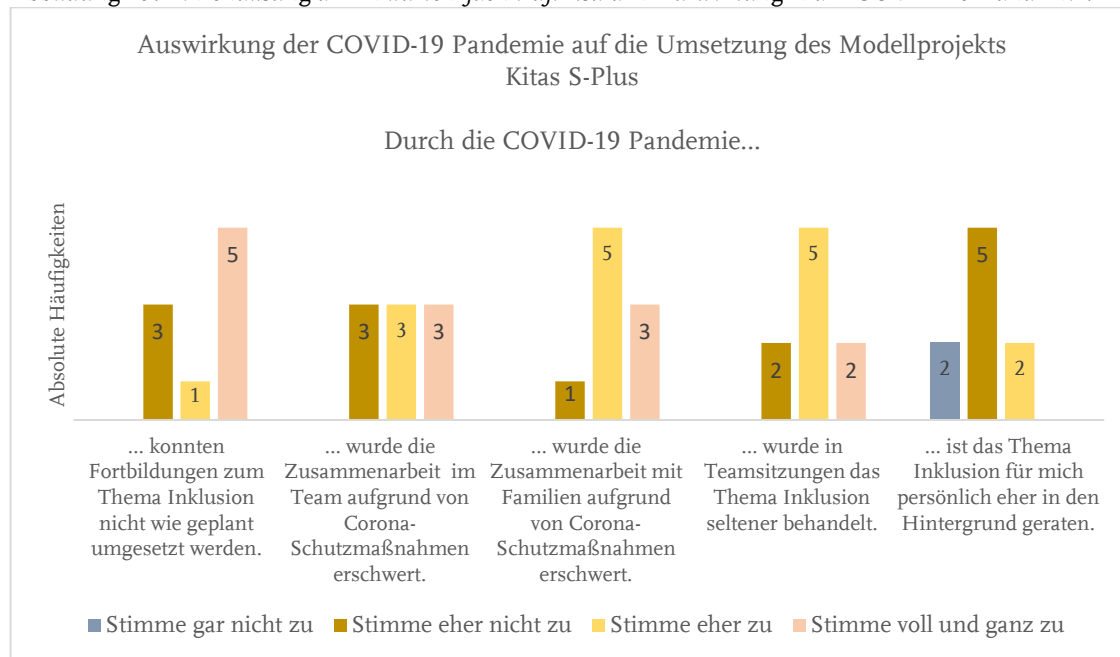
4.8 COVID-19 Pandemie

Inklusionsfachkräfte

Bezüglich der Frage, ob sich die Corona-Pandemie als Hindernis in der Umsetzung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen darstellt, ergibt sich ein sehr heterogenes Bild. Während zwei Inklusionsfachkräfte dieser Aussage gar nicht zustimmen und weitere zwei Fachkräfte eher nicht zu stimmen, stimmen weitere zwei Personen eher zu und drei Inklusionsfachkräfte stimmen voll und ganz zu.

Um die Auswirkungen der Pandemie noch detaillierter zu erfassen, wurden die Inklusionsfachkräfte weiterführend gebeten, ihre Zustimmung zu den nachfolgenden Aussagen zu geben (Abbildung 19).

Abbildung 19. Einschätzung der Inklusionsfachkräfte zu den Auswirkungen der COVID-19 Pandemie.



Das Thema Inklusion scheint durch die Pandemie für die Inklusionsfachkräfte persönlich tendenziell nicht in den Hintergrund geraten zu sein, da die Mehrzahl der Fachkräfte (N = 7) (eher) nicht zustimmen. Dagegen scheinen die Bereiche Zusammenarbeit im Team, Zusammenarbeit mit Familien, die Behandlung des Themas Inklusion in Teamsitzungen sowie die Planung und Umsetzungen von Fortbildungen durch die Pandemie oder der mit ihr in Verbindung stehenden Schutzmaßnahmen betroffen zu sein. Dies zeigt sich dadurch, dass durchgängig der Großteil der Inklusionsfachkräfte den zugehörigen Aussagen (eher) zustimmt. Weiter wurden die Inklusionsfachkräfte in einem offenen Frageformat gefragt, welche Projektvorhaben durch die COVID-19 Pandemie nicht realisiert werden konnten. Zu den Antworten gehören die Einführung für Inklusionsfachkräfte und das Kita-Team zu Beginn des Projekts, Elterngespräche sowie die inklusive Familienarbeit mit weniger Austausch und Treffen.

Pädagogische Fachkräfte

Auf einer vierstufigen Skala (0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu) wurden die pädagogischen Fachkräfte befragt, inwieweit die COVID-19 Pandemie Auswirkungen auf die Umsetzung des Modellprojekts hatte.

Tabelle 38. Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zu Auswirkungen der COVID-19 Pandemie

Durch die COVID-19 Pandemie...	N	M	SD	Min	Max
konnten Fortbildungen zum Thema Inklusion nicht wie geplant umgesetzt werden.	33	1.91	1.04	0	3
wurde die Zusammenarbeit mit der Inklusionsfachkraft aufgrund von Corona-Schutzmaßnahmen (z.B. Kontaktbeschränkungen, Abstandsregelungen) erschwert.	33	1.58	1.12	0	3
wurde die Zusammenarbeit mit Familien aufgrund von Corona-Schutzmaßnahmen (z.B. Kontaktbeschränkungen, Abstandsregelungen) erschwert.	34	1.97	0.87	0	3
wurde in Teamsitzungen das Thema Inklusion seltener behandelt.	33	1.58	0.90	0	3
ist das Thema Inklusion für mich persönlich eher in den Hintergrund geraten.	33	1.33	1.08	0	3

Anmerkungen: 0 = stimme nicht zu; 3 = stimme zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

In den Antworten zeigt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich der Auswirkungen der COVID-19 Pandemie. Es finden sich insbesondere eher Zustimmungen, dass durch die COVID-19 Pandemie Fortbildungen zum Thema Inklusion nicht wie geplant umgesetzt werden konnten ($M = 1.91$; $SD = 1.04$) und die Zusammenarbeit mit Familien aufgrund von Corona-Schutzmaßnahmen erschwert war ($M = 1.97$; $SD = 0.87$). Der Aussage, dass das Thema Inklusion durch die Pandemie für die Fachkräfte eher in den Hintergrund geraten ist, stimmen die Fachkräfte tendenziell eher nicht zu ($M = 1.33$; $SD = 1.08$).

Bezüglich der Frage, ob sich die Corona-Pandemie als Hindernis in der Umsetzung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen darstellt ergibt sich wiederum ein heterogenes Bild. 53.3 Prozent der pädagogischen Fachkräfte stimmen dieser Aussage überhaupt nicht oder eher nicht zu. Die restlichen 46.7 Prozent stimmen eher zu oder voll und ganz zu. In einem offenen Format wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt, welche konkreten Projektvorhaben durch die COVID-19 Pandemie nicht realisiert werden konnten. Im Allgemeinen ist die Zusammenarbeit und der Austausch (auch mit externen Partner*innen, wie dem Jugendamt) zur Unterstützung der Mitarbeiter*innen sowie der Kinder stark eingeschränkt. Einrichtungsbezogen wird das Beispiel genannt, dass während der Pandemie stockwerkübergreifende Arbeiten anders als geplant nicht umgesetzt werden konnte. Des Weiteren war es nicht möglich, Teamentwicklungsmaßnahmen, Konzeptumsetzungen, Beratungen und Teamfortbildungen zum Thema Inklusion wie geplant durchzuführen. Geplante Veranstaltungen wie das Laternenfest und das Sommerfest mussten abgesagt oder verschoben werden und auch Inklusionsgespräche konnten nicht stattfinden.

Kurzzusammenfassung

Die COVID-19 Pandemie scheint laut Inklusionsfachkräften für die Zusammenarbeit im Team oder mit Eltern ein Problem dargestellt zu haben, nicht aber hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik per se. Ähnlich ist die Auffassung der pädagogischen Fachkräfte, die angeben, dass durch die Pandemie Fortbildungen zum Thema Inklusion nicht wie geplant umgesetzt werden konnten. Auch sie sahen die Zusammenarbeit mit den Eltern aufgrund der Schutzmaßnahmen erschwert. Zusammenfassend erschwerte COVID-19 laut allen Fachkräften folglich vor allem die Zusammenarbeit untereinander, mit Eltern oder externen Partner*innen, beeinträchtigte jedoch nicht die Umsetzung der inklusiven Pädagogik.

4.9 Veränderungen durch das Modellprojekt

Inklusionsfachkräfte

Die Inklusionsfachkräfte wurden gefragt, inwiefern sie der Aussage zustimmen, dass sich im Grunde durch die Teilnahme am Programm nichts Wesentliches geändert habe. Insgesamt stimmen fünf Inklusionsfachkräfte gar nicht zu und eine weitere Inklusionsfachkraft eher nicht zu. Zwei Inklusionsfachkräfte geben „stimme eher zu“ an.

Pädagogische Fachkräfte

Um Veränderungen durch das Modellprojekt in den Kitas zu erfassen, wurde zunächst gefragt, ob sich die Einrichtungskonzeption in Hinblick auf Inklusion verändert habe. Überwiegend geben Fachkräfte hier „Nein“ an (66.2 %). Falls Fachkräfte „Ja“ angaben, wurden sie weiterführend gefragt, in welchen Bereichen sich Änderungen ergaben. Fünf Fachkräfte geben hier den Einsatz der Inklusionsfachkräfte an. Weiterhin werden die Einführung von Qualitätsstandards oder die Sicht auf das Kind als Veränderungen angebracht. Der Aussage, dass sich durch die Teilnahme am Projekt im Wesentlichen nichts geändert hat, stimmen die pädagogischen Fachkräfte überwiegend nicht zu. 34.6 Prozent stimmen dieser Aussage eher zu, 4.3 Prozent stimmen voll und ganz zu. Mehr als die Hälfte (60.9 %) stimmen überhaupt nicht oder eher nicht zu. Die pädagogischen Fachkräfte sehen überwiegend positive Veränderungen in der Haltung und im Spiel der Kinder. 72.4 Prozent und somit drei von vier Fachkräften sehen Veränderungen dahingehend, dass Kinder mit Förderbedarf mehr integriert werden. Bei der Betrachtung des Projekts "Kitas S-Plus" und den Veränderungen, die sich aus Sicht der Inklusionsfachkräfte bei den pädagogischen Fachkräften ergeben haben, lassen sich mehrere gemeinsame Aspekte in den Antworten identifizieren. Ein zentraler Punkt, der von den meisten Inklusionsfachkräften genannt wurde, ist die gesteigerte Sensibilisierung und Offenheit der Fachkräfte für das Thema Inklusion. Diese

beinhaltet eine inklusive Haltung, einen offeneren Umgang mit Menschen mit Behinderungen und ihren Familien sowie einen erweiterten Blickwinkel auf Kinder mit Förderbedarf.

Um die subjektiv wahrgenommenen Veränderungen in Bezug auf Inklusion von den pädagogischen Fachkräften zu erfassen, erhielten diese eine Kombination an geschlossenen Fragen auf einer fünfstufigen Skala (0 = trifft nicht zu; 4= trifft zu; Tabelle 39) und offenen Fragen, wobei diese vor allem nach Beispielen gefragt wurden. Werte unter 2.0 spiegeln (tendenzielle) Ablehnung, Werte ab 2.0 können als (tendenziell) zutreffend interpretiert werden.

Tabelle 39. Veränderungen bei den pädagogischen Fachkräften

	N	M	SD	Min	Max
Ich habe neue Aspekte von Inklusion kennengelernt.	39	2.77	1.29	0	4
Ich habe neue praktische Erfahrungen mit Inklusion in meiner Tätigkeit gemacht.	45	2.09	1.38	0	4
Ich habe mein Wissen zum Thema Inklusion erweitert.	42	2.24	1.17	0	4
Ich habe neue Kenntnisse zu bestimmten Störungsbildern, Behinderungen und Diagnosen erhalten.	31	1.94	1.81	0	4
Ich habe meine Einstellung zu Inklusion verändert.	41	1.88	1.29	0	4
Ich stelle keine Veränderungen fest.	42	1.67	1.05	0	4

Anmerkungen: 0 = trifft nicht zu; 4 = trifft zu. N = Stichprobe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Min = Minimalwert; Max = Maximalwert

Zusammenfassend zeigen sich hinsichtlich der subjektiven Veränderungen der pädagogischen Fachkräfte Ergebnisse, die sich um den Mittelwert (2 = teils/teils) bewegen. Die Fachkräfte geben an, dass sie eher neue Aspekte von Inklusion kennengelernt haben (M = 2.77; SD = 1.29). Im Zuge neuer Aspekte und praktischer Erfahrungen werden verschiedene Veränderungen und Beispiele genannt. Eine

Erkenntnis ist, dass Inklusion ihre Grenzen hat, insbesondere bei Kindern mit starken Wahrnehmungsschwierigkeiten. In einem teiloffenen Konzept und in einer größeren Einrichtung kann es schwierig sein, den Kindern gerecht zu werden und sie angemessen zu betreuen. Dies kann zu Überforderung und Nachteilen für alle Beteiligten führen. Dem entsprechend betont eine andere Person die Wichtigkeit einer gelungenen Inklusion, die sowohl den Kindern mit Förderbedarf als auch den anderen Kindern zugutekommt. Eine genannte positive Veränderung, die durch das Projekt erreicht wurde, ist eine gesteigerte Sensibilität und Wahrnehmung für das Thema Inklusion im gesamten Team der Kita. Zweimal werden konkrete Fähigkeiten genannt, wie beispielsweise Methoden für einen inklusiven Morgenkreis und den Umgang mit Autismus und Fremdaggression.

Im Rahmen der Erweiterung des Wissens zur Inklusion und zu bestimmten Störungsbildern, Behinderungen und Diagnosen werden verschiedene Veränderungen und neue Erfahrungen genannt. Es wird betont, wie wichtig eine inklusive Grundhaltung ist, die sich auf Ressourcen statt auf Defizite konzentriert. Im Allgemeinen wird die Bedeutung einer angemessenen strukturellen, räumlichen, materiellen und personellen Ausstattung hervorgehoben. Strukturbezogenen wurde ein konkreter Wissenszuwachs in der Verwendung von Strukturplänen und Symbolen erzielt. Darüber hinaus wird medizinisches oder gesundheitliches Fachwissen in Bezug auf Herzfehler, Trisomie 21 und Verhaltensauffälligkeiten wie Autismus genannt. Eine weitere Kompetenz, die im Zusammenhang mit Inklusion erweitert wurde, ist die Methodenkompetenz der eigenen Recherche über verschiedene Behinderungen oder Krankheiten.

Die Einstellung zu Inklusion hat sich bei den Fachkräften im Mittel lediglich teilweise verändert ($M = 1.88$; $SD = 1.29$). Hier ist zu bemerken, dass die Einstellungen der Fachkräfte vor der Durchführung des Modellprojekts nicht vorliegen. Die pädagogischen Fachkräfte nennen verschiedene Beispiele für Veränderungen in ihrer Einstellung zur Inklusion. Von zwei Personen wird betont, wie essenziell es ist, dass alle Kinder die Chance erhalten, eine Kita zu besuchen und

dort autonom in den Alltag integriert zu werden. Eine andere Fachkraft gibt an, dass ihre positive Einstellung zur Inklusion unverändert geblieben ist, weist jedoch aufgrund der Erfahrungen auch auf die Herausforderungen bei der Umsetzung im Alltag hin. Kritisch wird vor allem angemerkt, dass es für eine gelungene Inklusion genügend Personal bedarf. Eine Fachkraft gibt an, dass sie nur geringe Veränderungen wahrgenommen hat, da in ihrer Einrichtung das Thema Inklusion bisher zu wenig behandelt wurde. Positiv werden Aspekte wie gesteigertes Selbstvertrauen und eine offene Haltung sowie Freude und Begeisterung gegenüber inklusivem Arbeiten aufgrund des Projekts und den damit verbundenen Erfahrungen genannt.

Dass insgesamt eher keine Veränderungen festzustellen sind, beantworten die Fachkräfte im Mittel ebenfalls mit "teils/teils" ($M = 1.67$; $SD = 1.05$). Zusammenfassend werden die subjektiv wahrgenommenen Veränderungen von den pädagogischen Fachkräften folglich überwiegend als neutral empfunden.

Kurzzusammenfassung

Während sich die Einrichtungskonzeption der Kitas S-Plus im Allgemeinen nicht verändert zu haben scheint, geben sowohl die Inklusionsfachkräfte als auch die pädagogischen Fachkräfte überwiegend an, dass sich Änderungen ergeben haben. So gibt die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte an, dass sie neue Aspekte von Inklusion kennen gelernt haben.

Zentral benennen die meisten Inklusionsfachkräfte, dass sich die Sensibilisierung und Offenheit der Fachkräfte für das Thema Inklusion erhöht hat. Diese beinhaltet eine inklusive Haltung, einen offeneren Umgang mit Menschen mit Behinderungen und ihren Familien sowie einen erweiterten Blickwinkel auf Kinder mit Förderbedarf.

5 Hürden und Gelingensbedingungen

Die dargestellten Ergebnisse von ausgewählten Fragen weisen auf Hürden aber auch Gelingensbedingungen des Modellprojekts Kitas S-Plus hin, die nachfolgend genauer beleuchtet werden.

Die Einstellungen gegenüber Inklusion aber auch Selbstwirksamkeitserwartungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich einer inklusiven Pädagogik stellen die zentralen und grundlegenden Voraussetzungen für die Umsetzung eines Inklusionsprojekts wie des Modellprojekts Kitas S-Plus dar. Dahingehend fällt bei der Betrachtung der Ergebnisse auf, dass die Einstellungen der Inklusionsfachkräfte und pädagogischen Fachkräfte gegenüber Inklusion insgesamt sehr positiv sind. Besonders positiv ist zu betonen, dass sich die Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte seit Beginn des Modellprojekts verbessert hat. Das Kind mit seinen Bedürfnissen steht im Fokus der Fachkräfte und sie betonen weiterhin die Wichtigkeit einer inklusiven Grundhaltung, die sich auf Ressourcen statt auf Defizite konzentriert. Ferner schätzen sie die inklusive Pädagogik als gewinnbringend für Kinder mit und ohne Förderbedarf ein, wobei sie insbesondere Chancen für den sozial-emotionalen Kompetenzerwerb benennen. Somit scheinen in den befragten Kitas die grundlegenden Voraussetzungen einer adaptiven inklusiven Haltung und Einstellung vorzuliegen, was für das Gelingen des Modellprojekts zentral ist. Auch die Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitserwartungen aller Fachkräfte hinsichtlich der inklusiven Arbeit in der Kita weisen darauf hin, dass sich die Pädagog*innen überwiegend in der Lage fühlen, inklusiv mit Kindern zu arbeiten. Als hinderlich stellt sich hierbei die fehlende, zu späte oder ungenügende inhaltliche Vorbereitung auf die Inhalte des Modellprojekts dar. Dies deutet darauf hin, dass sich die Fachkräfte inhaltlich nicht ausreichend auf die inklusive Pädagogik im Kita-Alltag vorbereitet fühlen und ihr Wissen über verschiedene Formen des Förderbedarfs sowie den Umgang mit diesen gerne erweitern würden. Bei den pädagogischen Fachkräften zeichnet sich daher der

Wunsch nach persönlicher Weiterbildung in Form von Fortbildungen, Coachings oder Supervision ab.

Auch strukturelle Bedingungen stellen für die Fachkräfte teilweise Hürden einer gelingenden Umsetzung von Inklusion dar. Die pauschale Berechnung des Stellenanteils der Inklusionsfachkraft von 20 Prozent pro Kind mit Förderbedarf resultiert insbesondere nach Einschätzung der Eltern von Kindern mit Förderbedarf aber auch der pädagogischen Fachkräfte in einer zu geringen Berücksichtigung des individuellen Förderbedarfs der Kinder. Auffällig ist, dass Personalmangel bei allen befragten Personengruppen eine zentrale Hürde in der Umsetzung des Modellprojekts darstellt. Neben einer ausbleibenden zeitnahen Nachbesetzung von unbesetzten Stellen für Inklusionsfachkräfte stellt genereller Personalmangel in der Kita einen hinderlichen Faktor dar. Auch der Wunsch nach mehr zeitlichen Ressourcen der Inklusionsfachkraft beziehungsweise des Einsatzes mehrerer Inklusionsfachkräfte wird aus den Ergebnissen deutlich. Die pädagogischen Fachkräfte betonen, dass sie die Festanstellung einer Inklusionsfachkraft als wichtige Voraussetzung für das Gelingen sehen, in den Antworten wird aber auch deutlich, dass allein dies nicht ausreicht, um inklusiv zu arbeiten. Ein erfolgreicher Inklusionsprozess erfordert die Zusammenarbeit des gesamten Teams, das versteht, dass Inklusion nicht die Verantwortung einer Einzelperson ist, sondern aller Beteiligten. Diese Gelingensbedingung zeigt sich in der Zwischenevaluation als erfüllt, auch wenn es strukturelle Aspekte gibt, welche die Umsetzung in Teilen erschweren. So berichten die pädagogischen Fachkräfte von einer erhöhten Anpassungsbereitschaft inklusiv zu arbeiten und davon, dass sie die zentrale Idee des Modellprojekts - eine gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Förderbedarf - teilen.

Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen des Modellprojekts liegt im Rollenverständnis der Inklusionsfachkräfte. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass sie sich in ihrer Rolle von den anderen pädagogischen Fachkräften und den Eltern akzeptiert und ernst genommen fühlen. Dennoch berichtet ca. ein Drittel der

Fachkräfte, dass sie meistens als „reguläre“ Fachkraft im Gruppendienst eingesetzt werden und so ihrer Rolle als Inklusionsfachkraft nicht nachkommen können. Dies zeigt sich auch in den schwankenden Angaben dazu, zu wie viel Prozent es möglich ist, der Rolle gerecht zu werden. Auch hier führen die Fachkräfte an, dass in Teilen personelle Engpässe oder mangelnde zeitliche Ressourcen der Grund sind, dass sie ihrer Rolle nicht umfassend gerecht werden können. Weitere strukturelle Aspekte, die als Hürden angesprochen werden, sind räumliche Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen, die fehlende Vernetzung der Kitas untereinander als auch die Erreichbarkeit der projektverantwortlichen Personen. So weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Tätigkeiten der Inklusionsfachkraft überwiegend an die Kinder mit Förderbedarf adressiert werden und der Austausch im Team eher selten stattfindet. Der Anteil des Teamaustausches an allen Tätigkeiten der Inklusionsfachkräfte umfasst lediglich etwa 10 bis 20 Prozent. Auch ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte gibt an, dass sie keinen Austausch zum Thema Inklusion mit der Inklusionsfachkraft hatten. Insbesondere zu Beginn der Implementierung eines neuen Modellprojekts kann die Vernetzung, der kollegiale Austausch als auch die Erreichbarkeit der projektverantwortlichen Personen als maßgebliche Gelingensbedingung beschrieben werden. Ebenso weisen die Ergebnisse der Befragungen der Eltern mit Förderbedarf darauf hin, dass auch hier Potential zum Austausch zwischen den Eltern und den Inklusionsfachkräften besteht.

Vielversprechend ist, dass sich das Teamklima in den Kitas S-Plus als positiv herausstellt. Da Inklusion eine Aufgabe für alle beteiligten Personen ist, nur im Team gemeinsam gewinnbringend umsetzbar ist und die komplette Kindertageseinrichtung betrifft, ist jedoch die geringe Kenntnis der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf bezüglich des Modellprojekts auffällig. Die Einstellungen hinsichtlich inklusiver Pädagogik sind zwar positiv und spiegeln eine offene Grundhaltung wider, dennoch zeichnet sich in den Ergebnissen ab, dass das Modellprojekt eher als Maßnahme für „betroffene“ Familien wahrgenommen wird: Dreiviertel der Eltern von Kindern ohne Förderbedarf kennen die zentralen Inhalte

nicht, etwa die Hälfte weiß nicht, wer die Inklusionsfachkraft ist. Die Ergebnisse geben deutliche Hinweise darauf, dass das Modellprojekt nicht als die ganze Kita betreffend verstanden wird und es so zu einer Zweiteilung der Elternschaft kommen könnte. Insbesondere hinsichtlich einer inklusiven Ausrichtung und einem inklusiven Selbstverständnis der Kindertageseinrichtung stellt dies eine zentrale Hürde dar. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Eltern von Kindern mit Förderbedarf mit der Akzeptanz der Fachkräfte und Eltern in der Kindertageseinrichtung im Mittel zufrieden sind. Ebenso würde die Mehrheit dieser Eltern auch anderen Eltern von Kindern mit Förderbedarf einen Besuch in einer Kita S-Plus empfehlen. Diese Ergebnisse weisen auf eine erfolgreiche Umsetzung der inklusiven Pädagogik in der Kita hin. Dennoch verweisen auch hier einige Eltern darauf, dass strukturelle Aspekte, wie Personalmangel, unzureichende Kommunikation zwischen allen beteiligten Personen und die Erreichbarkeit der Projektverantwortlichen als Hürde empfunden werden. Zentral wird die Berechnung von 20 Prozent Stellenanteil pro Kind mit Förderbedarf als unzureichend betont, da dies der Individualität und den jeweiligen Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden. Zwar sind Eltern von Kindern mit Förderbedarf mit der Ausstattung und Barrierefreiheit der Kitas S-Plus überwiegend zufrieden, jedoch weisen die Antworten der pädagogischen Fachkräfte auf sehr heterogene Ergebnisse hin.

6 Handlungsempfehlungen

Resultierend aus den ausgeführten Hürden und Gelingensbedingungen lassen sich auf Basis der Ergebnisse aller Befragungsgruppen bereits erste Implikationen und Handlungsempfehlungen ableiten.

Als zentrale Unzufriedenheit stellt sich der Personalmangel und die pauschale Zuordnung von Kindern mit Förderbedarf zu 20 Prozent Stellenanteil der Inklusionsfachkraft heraus. Eine individuelle Diagnostik und eine darauf basierende Bestimmung des konkreten Förderbedarfs eines jeden Kindes würde es ermöglichen, Stellenanteile direkt an den Förderbedarf des Kindes anzupassen. Da die zeitlichen Ressourcen der Inklusionsfachkräfte durchgängig von den befragten Personen als Hürden benannt wurden, wird empfohlen die Anpassung der Berechnungsgrundlage zu prüfen.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit die Inklusionsfachkräfte ihrer Rolle gerecht werden können, zeigte sich, dass sie in Teilen als „reguläre“ Gruppenfachkraft eingesetzt werden und ca. ein Drittel angibt, meistens der eigenen Rolle nicht gerecht werden zu können. Eine Empfehlung kann dahingehend ausgesprochen werden, sicherzustellen, dass die Inklusionsfachkräfte ihrer Rolle gerecht werden können, um die entsprechende Zeit für spezifische Aufgaben nutzen zu können. Hierzu bedarf es einer klaren Definition der eigenen Rolle im Team zusammen mit einer deutlichen Abgrenzung und Verteilung der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten. Das Besondere am Modellprojekt gegenüber einer stundenweisen Förderung ist die Festanstellung der Inklusionsfachkräfte, welche Kontinuität in der pädagogischen Arbeit gewährleistet. Im Falle von länger andauernder Krankheit oder Vakanz der Stelle erscheint es hilfreich, strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, sodass die Vakanz überbrückt werden kann (z. B. durch einen Springerpool) und, dass entsprechende Abläufe definiert sind, die eine schnelle Nachbesetzung der Stelle ermöglichen. Um das positive Teamklima zu stärken und zu nutzen, wird der Austausch im Team zum Thema Inklusion als zielführend eingeschätzt. Kron (2006) formuliert, dass Inklusion ein Vorhaben ist, das zum

Gelingen Kooperation und Austausch braucht. Um dies zu adressieren, können regelmäßige Austauschtreffen im Kernteam aber auch mit den Eltern mit Förderbedarf sowie mit den anderen Kitas S-Plus die inklusive Arbeit in den Kitas S-Plus weiter verbessern. Inklusion wird von den pädagogischen Fachkräften als wichtig aber auch als herausfordernd beschrieben. Daher empfiehlt es sich insbesondere zu Beginn des Projekts als auch fortlaufend regelmäßige Zeiten für den kollegialen Austausch (z. B. in Teamsitzungen) einzuplanen, um über Bedarfe, Zufriedenheiten und Anpassungen zu sprechen. Eine offene Kommunikation im Team ist hierfür eine zentrale Voraussetzung, um gemeinsam Problemlösungsprozesse anzustoßen und um gegenseitige Beratung und Austausch stattfinden zu lassen. Die Treffen im Team und zwischen den Kitas können durch das zusätzliche Angebot von Supervisionen durch externe Personen abgerundet werden. Dadurch kann nicht nur die Zusammenarbeit im und zwischen den Teams verbessert werden, sondern auch vorhandene Konflikte gelöst und potenzielle Ungereimtheiten vermieden werden. Hinsichtlich der Vernetzung kann aufgrund der Ergebnisse auf die Erreichbarkeit und den Austausch mit den Projektverantwortlichen verwiesen werden, welche in Teilen als ausbaufähig beschrieben werden.

Weiter wurde aus den Ergebnissen deutlich, dass sich die Fachkräfte Vernetzung wünschen. Diese könnte sowohl auf Ebene der Inklusionsfachkräfte (z. B. runder Tisch) stattfinden als auch auf Ebene aller pädagogischen Fachkräfte der beteiligten Kitas und/oder auf Leitungsebene. Weiter kann auf die Möglichkeit von Fort- und Weiterbildungen verwiesen werden, welche sich förderlich auf das Wissen der pädagogischen Fachkräfte als auch auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken können. Bedarfsgerechte Angebote (z. B. zu spezifischen Förderbedarfen in der Kita) könnten so dafür sorgen, dass die pädagogischen Fachkräfte Inklusion gelingend umsetzen können. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Fachkräfte, die an den Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben das dort erworbene Wissen als Multiplikator*innen ins Team tragen. Insbesondere in

diesem Bereich zeigen die Ergebnisse, dass die Inklusionsfachkräfte sich Unterstützung wünschen, um ihr eigenes Wissen an das gesamte pädagogische Team weitergeben zu können. Mit Hilfe von didaktischen Anleitungen, die im Rahmen einer Fortbildung vermittelt werden können, kann dieser Wunsch adressiert werden. Sowohl die Inklusionsfachkräfte als auch die pädagogischen Fachkräfte äußern das Bedürfnis, ihr spezifisches Wissen bezüglich der verschiedenen Behinderungsarten zu erweitern. Ferner wünschen sich die pädagogischen Fachkräfte mehr Wissen hinsichtlich der Gestaltung inklusiver pädagogischer Angebote, was ebenfalls in Fortbildungen aber auch in Austauschgesprächen mit der Inklusionsfachkraft oder anderen Kitas S-Plus adressiert werden kann.

Für das inklusive Selbstverständnis der Kindertageseinrichtungen und zur Betonung, dass Inklusion kein spezifisches Angebot nur für Familien von Kindern mit Förderbedarf ist, empfiehlt es sich insbesondere bei der Implementierung von neuen Kitas S-Plus Auftaktveranstaltungen durchzuführen und den Eltern schriftliche Informationen zum Modellprojekt zukommen zu lassen. Bei der Aufnahme neuer Kinder (egal ob mit oder ohne Förderbedarf) sollte entsprechend über die Teilnahme am Modellprojekt informiert werden. Ebenso empfiehlt es sich im Sinne der Sichtbarmachung und Transparenz auf der Homepage der Kindertageseinrichtungen über die zentralen Inhalte zu berichten.

Ausgehend von den Ergebnissen, dass Eltern von Kindern ohne Förderbedarf die zentralen Inhalte des Modellprojekts und die Inklusionsfachkraft überwiegend nicht kennen zu scheinen, empfiehlt es sich, bei den aktuell am Modellprojekt teilnehmenden Kitas für Sichtbarkeit zu sorgen. Informationsabende, -schreiben oder ein Aushang in der Kita bieten sich hierzu an ebenso wie die Thematisierung bei (inklusive) Sommerfesten oder ähnlichem.

Einige der Fachkräfte berichteten davon, dass sie ungenügend oder zu spät über die zentralen Inhalte informiert worden sind, entsprechend kann dahingehend die klare Empfehlung ausgesprochen werden, dass alle Fachkräfte rechtzeitig über die Inhalte

des Modellprojekts und damit einhergehende Veränderungen informiert werden und sie hier auch die Möglichkeit bekommen, Fragen zu stellen, Bedenken zu äußern und aktiv an der Gestaltung und Umsetzung beteiligt zu werden. Auf Basis der heterogenen Ergebnisse sind hinsichtlich der räumlichen Ausstattung keine allgemeinen Empfehlungen abzuleiten. Vielmehr wird dazu geraten, die Beurteilung der Ausstattung jeder Kita mit Blick auf die jeweiligen vorhandenen Behinderungsformen vorzunehmen und damit die individuellen Bedürfnisse der Kinder einrichtungsspezifisch zu berücksichtigen.

Abschließend zeigt sich bei Betrachtung der Ergebnisse der Evaluation der ZIB, dass ein hoher Bedarf an Betreuungsplätzen für Kinder mit Förderbedarf besteht. Es gibt lange Wartelisten und eine recht hohe Dauer bis zum Erhalt eines Betreuungsplatzes. Somit weisen die Ergebnisse der Evaluation der ZIB darauf hin, dass durchaus Bedarf für mehrere Kitas S-Plus besteht und ein Ausbau des Modellprojekts vielversprechend sein kann.

7 Literaturverzeichnis

- Albers, T., & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Dt. Jugendinst., wiff.
- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (2), 183–197.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Bartels, K.C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N. & Roßbach, H.-G. (2020). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“* (Programmphase 2016 - 2020). Berlin und Bamberg.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6(4), 279-299. <https://doi.org/10.25656/01:10019>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Dt. UNESCO-Kommission e.V.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden. Materialien zur Frühpädagogik*. Freiburg: FEL Verlag.

- Grosche, M., & Vock, M. (2018). Inklusion. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 260–268). Beltz.
- Hinz, A. (2002). *Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354- 361.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?. *Empirische Sonderpädagogik* 1(1), 5-25. <https://doi.org/10.25656/01:9461>
- Kron, M. (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In *Zeitschrift für Inklusion – Online*, H. 1 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185> [13.07.2023]
- Kron, M. (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189–199
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). *Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI)*. <https://doi.org/10.25656/01:9350>
- Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G. & Mahat, M. (2016). Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). *Frühe Bildung*, 5(4), 198–205. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000282>



Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011).

Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen Nr. 24. München: DJI.

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. NIfBE

(2015). *Inklusion in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung Positionierung und Bestandsaufnahme.*

Oyinlade, A. Olu. (2008). A Method of Assessing Leadership Effectiveness.

Performance Improvement Quarterly. 19. 25 - 40.

Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion. Die deutsche Fassung des MTAI.*

Universität des Saarlandes. <https://dx.doi.org/10.22028/D291-23366>

Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und*

pädagogische Grundlagen; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (2., überarb. Aufl). DJI.

Sarimski, K. (2021). *Kinder mit Behinderungen in inklusiven Kindertagesstätten (2.,*

überarbeitete Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Schmude, C., & Pioch, D. (2014). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung.*

2014: Kita inklusiv!: inklusive Kindertagesbetreuung - bundesweite Standortbestimmung und weitgehende Handlungsnotwendigkeiten; Forschungsbericht. GEW.

Wadephol, H. (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften.*

KitaFachtex-te.



Weltzien, D., & Söhnen, S.A. (2019). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion (EInk). Entwicklung und Ergebnisse eines standardisierten Befragungsinstruments. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jegodtka (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik XII. Band 23. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung* (S. 197-230). FELVerlag Forschung-Entwicklung-Lehre.