



Bildung und Inklusion von Anfang an

Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines
Förderzentrums auf dem Weg zum inklusiven Kinderhaus

Monika Wertfein

Bildung und Inklusion von Anfang an

Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines
Förderzentrums auf dem Weg zum inklusiven Kinderhaus

Monika Wertfein

München: Staatsinstitut für Frühpädagogik

Vorwort

Die Öffnung eines Förderzentrums für Kinder unter drei Jahren mit und ohne Behinderung geht mit einschneidenden Veränderungen für alle Beteiligten einher. Für die Einrichtung und das pädagogische Team bedeutet es, sich für neue Kinder mit individuellen und spezifischen Bedürfnissen zu öffnen und neue Eltern mit unterschiedlichen Erwartungen kennen zu lernen. Nicht zuletzt bedeutet die Einrichtungserweiterung um zwei integrative Krippengruppen die Zusammenarbeit mit neuen Kolleginnen, die unterschiedliche Berufsbiografien und verschiedene Vorerfahrungen in Kindertageseinrichtungen mitbringen.

Das seit 1977 bestehende Förderzentrum für Kinder der Hessing Stiftung in Augsburg hat sich im Januar 2010 auf den Weg gemacht, den bestehenden integrativen Kindergarten zu einem integrativen Kinderhaus zu erweitern. Gerade in einer Zeit, in der die inklusive Bildung zur Maxime für alle Bildungseinrichtungen wird, stellt dieser Öffnungsprozess ein wegweisendes Pilotprojekt für die praktische Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt dar. Die in der Einrichtung der Hessing Stiftung gewonnenen Erfahrungen im ersten Jahr der Öffnung können aufschlussreich sein - einerseits für Sondereinrichtungen, die ähnliche Veränderungen planen, andererseits für Kindertageseinrichtungen, die sich für Kinder mit Behinderungen öffnen möchten.

In diesem Ergebnisbericht werden ausgewählte Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitstudie „Bildung und Inklusion von Anfang an“ zusammengefasst, die – im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen – im Zeitraum 2009 bis 2012 vom Staatsinstitut für Frühpädagogik durchgeführt wurde. Zentrale Frage der Begleitstudie ist, wie die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in integrativen Kinderkrippengruppen gelingen kann. Dabei wurde die Perspektive der Kinder, der Eltern und des pädagogischen Teams berücksichtigt. Der Ergebnisbericht stützt sich auf die drei Qualifikationsarbeiten, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung entstanden sind (Müller, 2010; Stief, 2010; Dörffling, 2011).

Danksagung

Die Durchführung und Auswertung der vorliegenden Studien war nur durch das großzügige Engagement und zusätzliche zeitliche Investitionen der teilnehmenden Fachkräfte und Eltern möglich. Wir bedanken uns herzlich für die angenehme Zusammenarbeit und den großzügigen Einblick, den uns die pädagogischen Fachkräfte in ihre tägliche pädagogische Arbeit gewährt haben. Bei den Eltern bedanken wir uns, dass sie sich Zeit für unsere Befragung genommen haben und uns teilweise sehr ausführliche Antworten gegeben haben.

Besonderer Dank gilt Kerstin Müller, die als zertifizierte Erheberin die Beobachtungen vor Ort mit der Krippenskala (KRIPS-R) durchgeführt hat. Darüber hinaus bedanke ich mich bei den beteiligten Studierenden, die im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten bzw. Forschungspraktika maßgeblich zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Studie beigetragen haben: Margaretha Müller, Nadine Stief und Michaela Dörffling sowie Nele Breer, Luise Zenker und Jan Rohde.

Inhaltsverzeichnis

1	Projektanlass, Fragestellungen, Stichprobe	5
2	Ergebnisse der Personalbefragung	10
2.1	Teamerfahrungen auf dem Weg zur Inklusion	10
2.2	Über die Zusammenarbeit mit Eltern	15
3	Ergebnisse der Elternbefragung	27
3.1	Erwartungen und Einstellungen der Eltern auf dem Weg zur Inklusion.....	27
3.2	Am Anfang steht die Eingewöhnung	29
4	Ergebnisse der Beobachtungen in zwei inklusiven Krippengruppen	36
4.1	Welche Spiel- und Interaktionspartner brauchen die Kinder?	36
4.2	Wie ist die Interaktionsbeteiligung der Kinder?	39
5	Von der Integration zur Inklusion – worauf kommt es an?.....	42
	Literaturverzeichnis	46
	Abbildungsverzeichnis	48
	Tabellenverzeichnis.....	50

1. Projektanlass, Fragestellungen, Stichprobe

Projektanlass der wissenschaftlichen Begleitung durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik war die Eröffnung einer integrativen Kinderkrippe mit zwei Gruppen im Förderzentrum für Kinder der Hessing Stiftung in Augsburg im Januar 2010. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es, den Aufbau und die Entwicklung der integrativen Krippengruppen zu begleiten, zu dokumentieren und zu evaluieren.

Im Rahmen der Studie sind drei Forschungsarbeiten entstanden, die die Einrichtung und das pädagogische Team, die Kinder und die Eltern in den Blick nehmen. Ziel dieses Abschlussberichtes ist es, die gewonnenen Forschungsergebnisse festzuhalten und Empfehlungen für andere Einrichtungen zu formulieren, die sich auf ihren Weg von der Integration zur Inklusion begeben. Nachfolgend werden die drei Teilstudien skizziert, auf welchen dieser Ergebnisbericht beruht:

1.) „Ein Förderzentrum wird integratives Kinderhaus: Anforderungen an die Personal- und Organisationsentwicklung“ (Margaretha Müller, 2010)

Für die Ergebnisse dieser Magisterarbeit wurden die Daten u.a. durch mehrmalige schriftliche Befragungen des pädagogischen Teams im Zeitraum von Dezember 2009 bis Juli 2010 erfasst. Ziel der Arbeit war es, eine Bestandsaufnahme der Qualität des neu eröffneten Kinderhauses zu vollziehen und Empfehlungen für Personal- und Organisationsentwicklung abzuleiten. Folgende Fragestellungen wurden näher untersucht:

1. Welche pädagogische Qualität haben die neu eröffneten Kinderkrippengruppen?
2. Wie verändern sich einige Aspekte der Qualität im Zeitraum von vor der Öffnung bis vier Monate nach der Öffnung?

Die Stichprobe im neu geöffneten Kinderhaus umfasst neun pädagogische Fachkräfte und damit eine Vollerhebung des pädagogischen Teams.

Folgende Erhebungsinstrumente fanden in der Untersuchung ihre Anwendung:

- Schriftliche Vor- und Nachbefragung der Fachkräfte,
- Schriftliche Befragung der Einrichtungsleitung,
- Erfassung der pädagogischen Qualität (Fremdeinschätzung) mit der Krippen-Skala (KRIPS-R; Tietze et al., 2007).

2.) „Beziehungen zwischen Eltern und pädagogischem Team in inklusiven Kinderkrippen“ (Michaela Dörffling, 2011)

In dieser Diplomarbeit wurde der Schwerpunkt besonders auf die Beziehung zwischen Eltern und pädagogischem Personal und ihre Bedeutung für integrative bzw. inklusive Prozesse gelegt.

Die Daten hierfür wurden zum einen durch mehrmalige schriftliche Befragungen des pädagogischen Teams (neun Fachkräfte) im Zeitraum von Dezember 2009 bis Juni 2010 erfasst. Zusätzlich wurde im Zeitraum von März 2010 bis Juni 2010 zu zwei Messzeitpunkten eine Elternbefragung durchgeführt. Von 24 Eltern waren insgesamt 19 an den Befragungen beteiligt: Acht nahmen an beiden Befragungen teil, außerdem haben acht Eltern lediglich an der ersten Befragung und drei lediglich an der zweiten Befragung teilgenommen. Dadurch ergeben sich für diese Untersuchung jeweils unterschiedliche Stichprobengrößen.

3.) „Soziale Interaktion von Kindern im Alter von null bis drei Jahren in der integrativen Kinderkrippengruppe“ (Nadine Stief, 2010)

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, um die zentrale Fragestellung zu beantworten, ob und welche sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen unter drei Jahren stattfinden.

Die Stichprobe wurde in zwei integrativen Krippengruppen des neu geöffneten Kinderhauses erhoben. Insgesamt wurden 23 Kinder – davon wiesen sechs eine Behinderung auf – im Alter von zehn Monaten bis 3,7 Jahren an drei unterschiedlichen Messzeitpunkten für jeweils 40 Minuten einzeln beobachtet. Die Daten beruhen damit auf insgesamt 38 Stunden Beobachtungszeit.

Insgesamt konnten 1124 soziale Interaktionen zwischen den Kindern beobachtet und dokumentiert werden. In der untersuchten Stichprobe war jedes Kind durchschnittlich an mindestens einer sozialen Interaktion pro Minute beteiligt.

Stichprobenbeschreibung

Pädagogisches Personal:

Das pädagogische Personal der Kinderkrippengruppen setzt sich aus langjährigen Mitarbeiterinnen aus dem sonderpädagogischen Kindergarten der Stiftung und neu rekrutierten pädagogischen Kräften mit Erfahrung in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren zusammen. Aufgegliedert nach **Berufsausbildung** ergibt sich folgendes Bild: vier Erzieherinnen, drei Kinderpflegerinnen, ein Diplom-Pädagogin und eine Kinderkrankenschwester.

Die längste **Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft** hatten vier Mitarbeiterinnen (zwischen 25 und 30 Jahren Berufserfahrung). Zwei Kräfte arbeiteten bereits seit fünf bis zehn Jahren in diesem Bereich, drei Mitarbeiterinnen hatten weniger als fünf Jahre Berufserfahrung. Fünf Mitarbeiterinnen haben bereits im Vorfeld in der Hessing Stiftung mit Kindern mit Behinderung im Kindergartenalter gearbeitet, vier Mitarbeiterinnen hatten professionelle Vorerfahrung mit Kindern unter drei Jahren. Somit hat keine der Mitarbeiterinnen vorher mit Kindern unter drei Jahren mit Behinderung gearbeitet.

Eltern:

Insgesamt haben sich 19 von 24 Eltern, deren Kinder die integrative Kinderkrippe der Hessing Stiftung besuchten, an den Befragungen beteiligt.

Von den 19 Eltern nahmen acht zu beiden Erhebungszeitpunkten an der Befragung teil, weitere acht nur an der ersten und drei Eltern lediglich an der zweiten Erhebung. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Stichprobengrößen, je nach Art der Fragestellung:

- für Fragestellungen, die einen Verlauf von t1 zu t2 beschreiben, ist $n = 8$
- für Fragestellungen, die den Stand zu t1 beschreiben, ist $n = 16$
- für Fragestellungen, die den Stand zu t2 beschreiben, ist $n = 11$.

Über die Hälfte der eingesandten Bögen wurden von den Müttern der Kinder (63,2%, $n=12$) beantwortet, 31,6% ($n=6$) wurden von beiden Elternteilen gemeinsam ausgefüllt, einmal fehlte die Angabe (5,3%).

Familienstatus:

Der Großteil der befragten Kinderkrippeneltern gab an, verheiratet zu sein bzw. mit dem Partner zusammen zu leben (73,7%, $n=14$). In einer eingetragenen Lebensgemeinschaft leben 5,3% ($n=1$) der Befragten. Den Familienstatus „ledig“ gaben 15,8% ($n=3$) an, einmal fehlte die Angabe.

Familiensprache:

Die Sprache, die überwiegend in den Familien der Kinder gesprochen wird, ist Deutsch (94,7%, n=19). In einer Familie (5,3%) wurde darüber hinaus noch Türkisch genannt (n=1).

Berufliche Ausbildung:

Das Niveau der beruflichen Ausbildungen der Eltern lag recht hoch. Über die Hälfte der Befragten und deren Partner haben einen (Fach-) Hochschulabschluss (60%, n=21). Eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. einen Facharbeiterabschluss können 20% (n=7) der Eltern aufweisen. Der Anteil derjenigen, die eine Berufs-/Fachakademie besuchten, lag bei 14,3% (n=5). Lediglich 2,9% (n=1) hatten zum Zeitpunkt der Befragung keine abgeschlossene Berufsausbildung, einmal fehlte die Angabe.

Erwerbstätigkeit:

Hinsichtlich der Berufstätigkeit zeigt sich ein Bild, das eher das klassische Rollenverständnis widerspiegelt: Insgesamt sind zwar 63,2% (n=12) der Befragten (überwiegend Mütter) erwerbstätig, allerdings nur 21,1% (n=4) in Vollzeit. 31,6% (n=6) arbeiten in Teilzeit und 10,5% (n=2) stundenweise (<15 Stunden pro Woche). In einer Umschulung oder Ausbildung befand sich eine Person (5,3%). Einmal fehlten die Angaben (5,3%). 26,3% (n=5) der Befragten waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung nicht berufstätig. Die Mehrheit hiervon (21,1%, n=4) befindet sich im Moment in Elternzeit, 5,3% (n=1) sind zuständig für Haushalt und Familienorganisation. Die Partner der Befragten arbeiteten zu 72,2% (n=13) Vollzeit, der Anteil der Teilzeitbeschäftigten fällt bei ihnen mit 5,6% (n=1) sehr viel geringer aus. Einzelne Partner (11,1%, n=2) gaben an, selbstständig zu sein oder befanden sich noch in einer Ausbildung (5,6%, n=1). Keiner der Partner arbeitete stundenweise oder war gar nicht berufstätig. Einmal wurde keine Angabe gemacht (5,6%).

Kinder:

In beiden Krippengruppen wurden zum Zeitpunkt der Erhebungen jeweils zwölf Kinder betreut, davon drei bzw. vier Kinder mit Behinderung. Die nachfolgenden Daten stammen aus der Elternbefragung und beziehen sich daher auf 19 Kinder.

Die Kinder der befragten Eltern wurden zwischen den Jahren 2006 und 2009 geboren. Dabei bilden die Kinder im Alter von zwei Jahren mit zehn Kindern (52,6%) die größte Gruppe, der Anteil der Dreijährigen lag mit sechs Kindern bei 31,6%. Zwei Kinder (10,5%) waren zum Zeitpunkt der Befragung ein Jahr alt, die kleinste Gruppe bilden die über Dreijährigen mit nur einem Kind (5,3%). Das Geschlechterverhältnis ist ausgeglichen mit neun Mädchen (47,4%) und zehn Jungen (52,6%). Die Mehrheit der Kinder (n=13, 68,4%) hat bislang noch keine Geschwister, vier (21,1%) wachsen mit einem Geschwister und eines (5,3%) mit zwei Geschwistern auf. Zu einem Kind fehlten die Angaben.

26,3% (n=5) der Eltern gaben an, dass bei Ihrem Kind, welches zur Zeit der Befragung die Krippe besuchte, medizinisch eine Behinderung festgestellt wurde. Die Mehrheit dieser Kinder ist geistig behindert (n=3), zwei Kinder haben eine Körperbehinderung, ein Kind eine Hörbehinderung (Mehrfachnennungen möglich). Als Diagnosen gaben die Eltern bei einem Kind Down-Syndrom, bei einem weiteren eine Entwicklungsverzögerung an. Drei Elternteile schätzten die Behinderung ihres Kindes als „mittel“ ein, einmal wurde die Behinderung als „schwer“ eingestuft. Ein Elternteil machte hierzu keine Angabe. Vier der Kinder mit Behinderung sind weiblich, eins ist männlich. Das Alter der Kinder mit Behinderung lag im Mittelfeld: Drei der Kinder waren 2007 geboren, zwei in 2008.

Umfang der Betreuung:

Die meisten Kinder (78,9%, n=17) besuchten an fünf Tagen pro Woche die Krippe, ein Kind (5,3%) an vier Tagen. Von den drei Kindern (15,8%), die nur an der zweiten Elternbefragung teilgenommen haben, gab es keine Angaben, da diese Daten in der zweiten Erhebung nicht mehr erfragt wurden. Die Aufenthaltsdauer lag dabei zwischen 12 und 38 Stunden pro Woche (M=24,41; SD=7,94; Md=22,50). Über die Hälfte der Eltern (62,5%, n=10) gaben an, dass die vereinbarten Buchungszeiten mit der tatsächlichen Aufenthaltsdauer des Kindes in der Krippe übereinstimmen. Mehr als ein Drittel der Eltern (37,5%, n=6) nutzten allerdings ihre Buchungszeiten zur Zeit der Befragung nicht voll aus. Die Hälfte von ihnen hat jedoch vor, die Buchungszeiten zu einem späteren Zeitpunkt voll auszunutzen. Als Gründe, warum die vereinbarten Zeiten bislang noch nicht genutzt wurden, nannten die Eltern unter anderem, dass „*man sonst fast gar nichts mehr gemeinsam tun kann*“ und dass eine längere Betreuung des Kindes „*zurzeit noch nicht erforderlich ist*“. Neben der Krippe werden 43,8% (n=9) der Kinder noch unregelmäßig, je nach Bedarf von ihren Großeltern (n=7), anderen Familienangehörigen (n=1) oder den Nachbarn (n=1) betreut.

2. Ergebnisse der Personalbefragung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen des pädagogischen Personals in den integrativen Krippengruppen des Kinderhauses berichtet. Hierbei stehen die Teamerfahrungen und persönliche Einstellungen auf dem Weg zur Inklusion sowie die Zusammenarbeit mit Eltern im Mittelpunkt.

Die Ergebnisse zu Teamerfahrungen und persönlichen Einstellungen sind der Magisterarbeit von Margaretha Müller entnommen, während Aussagen zur Zusammenarbeit des pädagogischen Teams mit den Eltern auf der Diplomarbeit von Michaela Dörffling basieren.

2.1. Teamerfahrungen auf dem Weg zur Inklusion

Die Teamerfahrungen und Einstellungen des pädagogischen Personals wurden mit Hilfe von Fragebögen zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Der erste Messzeitpunkt lag direkt vor der Öffnung des Kinderhauses, der zweite Messzeitpunkt vier Monate nach der Öffnung.

Welche Grundhaltung zeigen die pädagogischen Fachkräfte?

Innerhalb der Dimension der **Orientierungsqualität** zeigten sich zu beiden Messzeitpunkten durchweg hohe Mittelwerte in der Skala Einstellungen zur gemeinsamen Bildung, Betreuung und Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern genauso wie in der Skala Einstellungen zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren. Festzuhalten ist damit eine **sehr positive Grundhaltung** zu diesen Themen im pädagogischen Team. Dies wird bestätigt durch das Ergebnis, dass sieben von neun Fachkräften ihr Kind in einer integrativen Tageseinrichtung betreuen lassen würden.

Bezüglich der praktischen Vorerfahrungen ist die Personalstruktur ausgeglichen. Vier Fachkräfte haben Erfahrungen mit Kindern unter drei Jahren, vier Fachkräfte haben bereits Erfahrungen mit Kindern mit Behinderung und eine Fachkraft hat Erfahrung mit beiden Zielgruppen. Dies bietet gute Möglichkeiten des kollegialen Austauschs, so dass auch die Fachkräfte voneinander lernen und sich von Anfang an als multiprofessionelles Team erleben können.

Bei beiden Befragungen wurden die Fachkräfte darum gebeten, ihr Fachwissen genauso wie die praktische Umsetzungsfähigkeit anhand der 20 Kompetenz- und Bildungsbereiche bzw. Erziehungsperspektiven nach dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan einzuschätzen. Im Vergleich der beiden Messzeitpunkte ist erkennbar, dass das Fachwissen besser eingeschätzt wird als die praktische Umsetzungsfähigkeit und sich beides trotz einer bereits guten ersten Einschätzung im Vergleich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt zusätzlich steigert.

Zudem setzen die Fachkräfte ähnliche Prioritäten bei Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren mit und ohne Behinderung, was die Kompetenz- und Bildungsbereiche angeht.

Tab. 1: Prioritäten von Kompetenz- und Bildungsbereichen bzw. Erziehungsperspektiven für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren mit und ohne Behinderung (n=7)

	1. Priorität	2. Priorität	3. Priorität
Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren mit Behinderung	Umgang mit Emotionen, soziale Beziehungen (42,9 %)	Umgang mit Emotionen, soziale Beziehungen (28,6 %)	Bewegung, Tanz, Sport (28,6 %); Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Entwicklungsrisiko und (drohender) Behinderung (28,6 %)
Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren ohne Behinderung	Umgang mit Emotionen, soziale Beziehungen (42,9 %); Soziale und personale Basiskompetenzen (42,9 %)	Sprache und Literacy (42,9 %)	Bewegung, Tanz, Sport (42,9 %)

Wie schätzen die pädagogischen Fachkräfte die Strukturqualität ein?

Hinsichtlich der **Strukturqualität** zeigen sich die Fachkräfte mit der aktuellen Situation der Rahmenbedingungen zufrieden, was sich in einer guten Durchschnittsnote widerspiegelt. Jedoch gibt es eine auffällige Abweichung nach unten beim Aspekt *Länge der Vorbereitungszeit*, die eher durchschnittlich bewertet wird.

Die *Prioritäten der Rahmenbedingungen* wurden erfragt, indem man die pädagogischen Fachkräfte darum gebeten hat, jeweils die drei wichtigsten Aspekte für eine wertvolle pädagogische Arbeit auszuwählen und entsprechend hinsichtlich der Wichtigkeit zu platzieren. So wird deutlich, dass die Personalausstattung, die pädagogische Konzeption sowie der Bereich *Beobachtung und Dokumentation* am häufigsten mit erster Priorität genannt wurden, darüber hinaus kam der Zusammenarbeit des Teams sowie der Zusammenarbeit mit Eltern eine hohe Bedeutung zu.

Tab. 2: Prioritäten von Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit (n=9)

1. Priorität	2. Priorität	3. Priorität
Anzahl des pädagogischen Personals pro Kind (22,2 %); Pädagogische Konzeption (22,2 %); Dokumentation und Beobachtung der Entwicklungsfortschritte der Kinder (22,2 %)	Zusammenarbeit des Teams (77,8 %)	Zusammenarbeit mit Eltern (77,8 %)

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung haben bereits vier der befragten Fachkräfte angegeben, eine Fortbildung für die neuen Aufgabenbereiche besucht zu haben, während sechs das Vorhaben bekundet haben, künftig eine Fortbildung zu besuchen. In der Nachbefragung haben acht von neun Fachkräften das Vorhaben bekundet, so dass hier ein leichter Zuwachs an Fortbildungsbedarf zu erkennen ist.

Bezüglich der Einschätzung der pädagogischen Arbeit wurden die Aussagen „*Ich fühle mich unterstützt*“, „*Ich fühle mich unsicher*“, „*Ich fühle mich demotiviert*“ sowie „*Ich fühle mich wohl*“ in beiden Befragungen aufgeführt und die pädagogischen Fachkräfte wurden darum gebeten, durch Ankreuzen hinsichtlich der Zustimmung Stellung zu beziehen. Hierbei standen fünf Antwortmöglichkeiten zur Auswahl. Skaliert wurden diese mit den Werten 1 (= „trifft gar nicht zu“) bis 5 (= „trifft völlig zu“).

Insgesamt herrscht zum Befragungszeitpunkt eine **recht hohe Arbeitszufriedenheit** der pädagogischen Fachkräfte ebenso wie eine sehr hohe Zufriedenheit mit den fachlichen Kooperationen innerhalb des Hauses aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte. Diese Kooperationen mit Experten und Fachdiensten werden insgesamt auch als sehr wichtig für die inklusive Einrichtung bewertet.

Betrachtet man die gemeinsame Sicht von Eltern und pädagogischem Personal, so bleibt festzuhalten, dass die Zusammensetzung der Kinder in einer Krippengruppe entscheidend dafür ist, ob die Mitarbeiterinnen allen Kindern gerecht werden können. Sowohl die Mehrheit der Eltern (54,5%) als auch des pädagogischen Personals (75%) schätzen die Gruppengröße in den Krippengruppen zum Zeitpunkt der Erhebung als angemessen ein.

Welche Aussagen lassen sich über die Prozessqualität treffen?

Die pädagogische Qualität wurde in jeder Krippengruppe anhand der Krippenskala KRIPS-R (Tietze et al., 2007) erhoben. Im Zentrum der Beobachtung standen die Gruppe und deren pädagogische Prozessqualität im weitesten Sinne und damit alle pädagogischen Prozesse und Voraussetzungen, die zur Gestaltung des Bildungs- und Erfahrungsraums der Gruppe

beitragen. Die Krippenskala umfasst 41 Merkmale, die sich in sieben Subbereiche untergliedern lassen (siehe Tabelle 13).

Zum Verfahren der Krippenskala: Die Beobachtung mit der KRIPS-R erfolgt standardisiert im Rahmen einer dreistündigen Hospitation in jeder Krippengruppe. Bezugspunkt dieser Beobachtung ist eine Erzieherin der Gruppe. Anschließend wird eine ergänzende Nachbefragung (ca. eine Stunde) mit dieser Fachkraft durchgeführt. Auf der Grundlage der Beobachtungen im Rahmen der einmaligen Hospitation erfolgt die Auswertung für jedes Merkmal gesondert und vollständig über alle Items und Qualitätsstufen 1 (=unzureichend) bis 7 (=ausgezeichnet).

Tab. 3: Die 41 Merkmale der KRIPS-R nach übergreifenden Bereichen (Tietze et al., 2007)

<p>I. Platz und Ausstattung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Innenraum 2. Mobiliar für Pflege und Spiel 3. Ausstattung für Entspannung und Beaglichkeit 4. Raumgestaltung 5. Kindbezogene Ausgestaltung <p>II. Betreuung und Pflege der Kinder</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Begrüßung und Verabschiedung 7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten 8. Ruhe- und Schlafzeiten 9. Wickeln und Toilette 10. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge 11. Sicherheit <p>III. Zuhören und Sprechen</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen 13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch 14. Nutzung von Büchern <p>IV. Aktivitäten</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Feinmotorische Aktivitäten 16. Körperliche Bewegung/Spiel 17. Künstlerisches Gestalten 18. Musik und Bewegung 19. Bausteine 20. Rollenspiel 21. Sand/Wasser 22. Naturerfahrungen/Sachwissen 23. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer 24. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität 	<p>V. Interaktionen</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten 26. Kind- Kind- Interaktion 27. Erzieher- Kind- Interaktion 28. Verhaltensregeln/Disziplin <p>VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Tagesablauf 30. Freispiel 31. Spiel- und Lernangebote in Kleingruppen 32. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen <p>VII. Eltern und Erzieherinnen</p> <ol style="list-style-type: none"> 33. Elternarbeit 34. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 35. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen 36. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen 37. Kontinuität der Erzieherinnen 38. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen 39. Fortbildungsmöglichkeiten <p>Zusätzliche Merkmale</p> <ol style="list-style-type: none"> 40. Eingewöhnung 41. Einbezug der familialen Lebenswelt
---	---

Die pädagogische Qualität in den beiden untersuchten Krippengruppen tendiert insgesamt zu guter Qualität ($M = 4,74$; $SD = 0,23$). Diese Tendenz entspricht auch den Ergebnissen in vier integrativen Kinderkrippen in München (Heimlich & Behr, 2008).

Relevant für die **Prozessqualität im engeren Sinne** sind vor allem die Aspekte *Zuhören und Sprechen* ($M = 5,33$; $SD = 0,94$) sowie *Interaktionen* ($M = 6,88$, $SD = .18$), die ein Niveau guter bis sehr guter Qualität erreichen. Dies spricht für eine **sehr gute Interaktionsqualität** in der Einrichtung. Überwiegend geringe Standardabweichungen lassen auf ähnliche Bedingungen in den beiden beobachteten Krippengruppen schließen.

Weitere besondere Stärken der beiden Kinderkrippengruppen lagen darüber hinaus in den Bereichen: *Feinmotorische Aktivitäten, Körperliche Bewegung und Spiel, Aktivitäten mit Sand und Wasser, Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen, Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen und Fortbildungsmöglichkeiten*.¹

Zusammenfassung und Fazit zur Personalbefragung

Insgesamt zeigt sich das pädagogische Team sehr aufgeschlossen im Hinblick auf die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Die Eröffnung der Krippengruppen und die gemeinsamen Erfahrungen haben nach den vorliegenden Ergebnissen zum Großteil zu einem erhöhten Fortbildungsinteresse der Fachkräfte im Bereich Inklusion und Krippenpädagogik beigetragen.

Eine positivere Selbsteinschätzung der Fachkräfte in der zweiten Befragung hinsichtlich Fachwissen und persönlicher Umsetzungsfähigkeit lässt darauf schließen, dass die pädagogische Arbeit und die Erfahrungen in der Einrichtung als gewinnbringend erfahren wurden. Möglicherweise hat zu diesem Fortschritt auch beigetragen, dass sich die Fachkräfte im neu zusammengesetzten pädagogischen Team durch ihre jeweils unterschiedlichen Vorerfahrungen gegenseitig unterstützt haben.

Die überwiegend positive Einschätzung der Rahmenbedingungen aus Sicht der Fachkräfte deckt sich mit den Ergebnissen der externen Evaluation mittels Krippenskala KRIPS-R.

¹ Die beobachteten Fachkräfte haben eine ausführliche individuelle Rückmeldung zu den Beobachtungsergebnissen erhalten.

2.2. Über die Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und dem pädagogischem Team wurde unter verschiedenen Aspekten in Erfahrung gebracht. Das pädagogische Team wurde zur Bedeutung und Umsetzung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft befragt. Eine zweite Befragung erfasste mögliche Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern im Zuge des Öffnungsprozesses. Sowohl das pädagogische Team als auch die Eltern wurden zu Ihren Erwartungen an die Partnerschaft, zum Austausch über Erziehung sowie zum gegenseitigen Informationsbedarf befragt. Nachfolgend werden die einzelnen Ergebnisse berichtet.

Hinsichtlich der **Wichtigkeit der Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft** gemäß dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wurden im pädagogischen Team drei Ziele hervorgehoben. Als wichtigstes Ziel wählten drei pädagogische Fachkräfte den Aspekt „Information von und Austausch mit Eltern“, drei weitere legten besonderen Wert auf den Aspekt „Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern“. Eine Fachkraft nannte die „Übergänge“ als wichtigstes Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern.

Der Aspekt „Information von und Austausch mit Eltern“ wurde seitens der Fachkräfte in seiner aktuellen **Umsetzung** als überwiegend gut bis sehr gut bewertet.

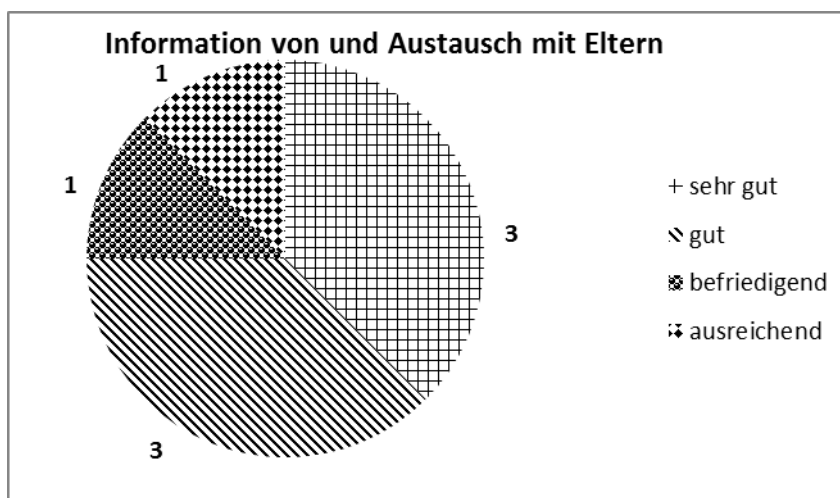


Abb. 1: Wie bewerten Sie die Umsetzung der Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gemäß BayBEP in der Einrichtung? – Information von und Austausch mit Eltern, n=8

Ebenfalls wurde der Aspekt „Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern“ positiv bewertet. So entfielen auch hier die meisten Stimmen auf gut oder sehr gut.

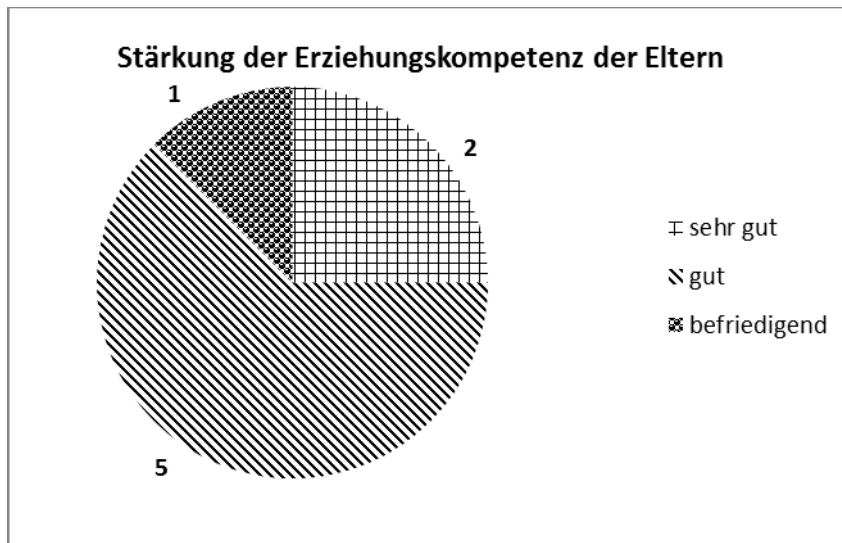


Abb. 2: Wie bewerten Sie die Umsetzung der Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gemäß BayBEP in der Einrichtung? – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, n=8

Die weiteren Ziele des BayBEP wurden von den Mitarbeiterinnen als nicht besonders wichtig angesehen, wobei die „Umsetzung von Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung der Eltern in der Einrichtung“ überwiegend als befriedigend bewertet wurde, ebenso wie die „Persönliche Umsetzungsfähigkeit“, die drei der acht befragten Fachkräfte mit gut oder sehr gut bewerteten.

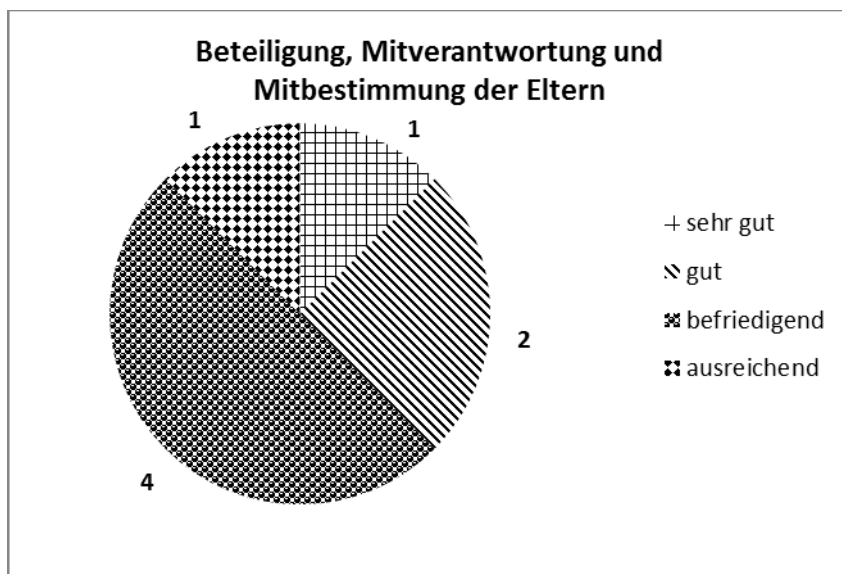


Abb. 3: Umsetzung in der Einrichtung bzgl. Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung der Eltern, n=8

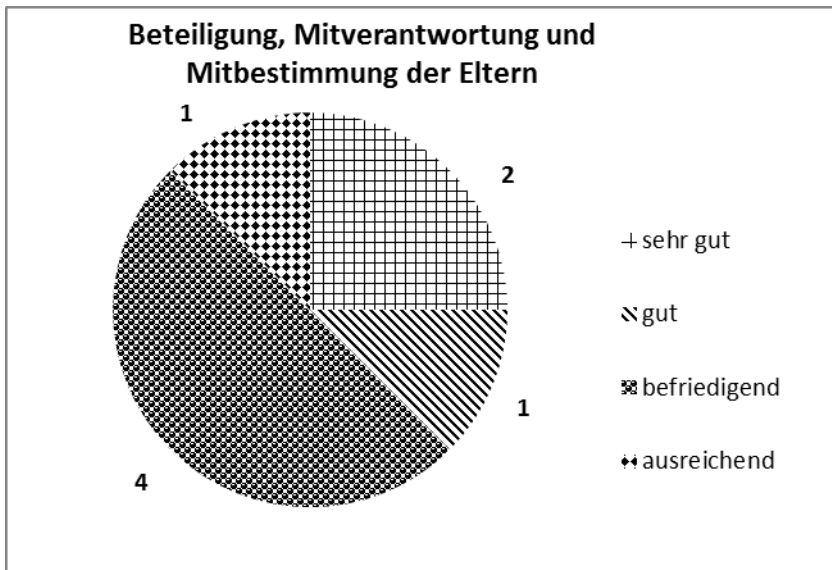


Abb. 4: Persönliche Umsetzungsfähigkeit bzgl. Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung der Eltern, n=8

Dagegen wurde die „Umsetzung in der Einrichtung bezüglich Mitarbeit der Eltern in der Gruppe“ überwiegend als gut bewertet, jedoch gab es auch zwei Stimmen, die ausreichend bzw. mangelhaft ausfielen.

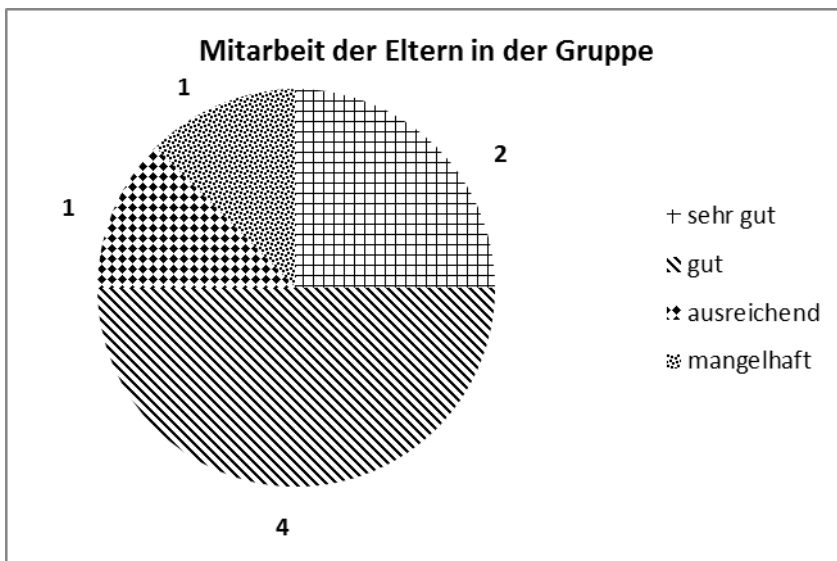


Abb. 5: Umsetzung in der Einrichtung bzgl. Mitarbeit der Eltern in der Gruppe, n=8

Die persönliche Umsetzungsfähigkeit hinsichtlich der Mitarbeit der Eltern in der Gruppe wurde von den Fachkräften etwas negativer als die Umsetzungsfähigkeit in der Einrichtung eingeschätzt.

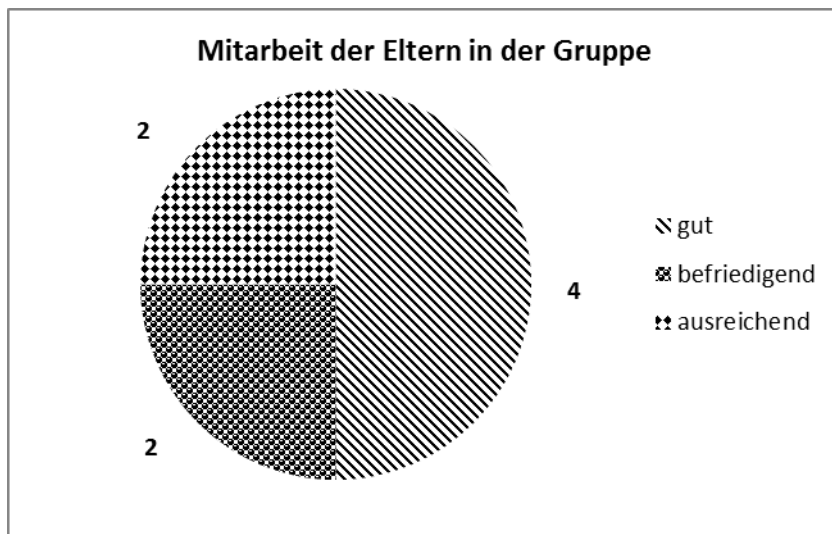


Abb. 6: Persönliche Umsetzungsfähigkeit bzgl. Mitarbeit der Eltern in der Gruppe, n=8

Hinsichtlich möglicher **Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern** erwartete die Mehrheit des pädagogischen Teams eine Zunahme in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern im Vergleich zur vorherigen Tätigkeit. Der tatsächliche Aufwand blieb aber hinter den Erwartungen zurück. Eine Ausnahme ist erkennbar: Der Unterstützungsbedarf in pädagogischen Fragen hat sich bei den Eltern aller Kinder (aus der Sicht der Fachkräfte) erhöht.

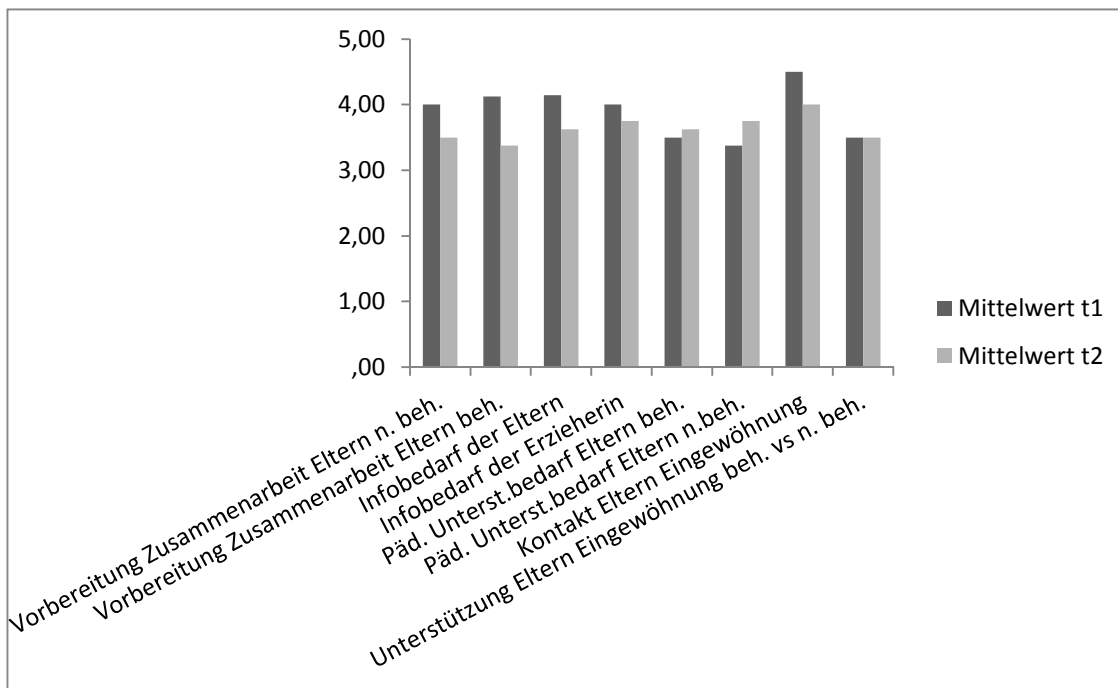


Abb. 7: Einschätzung der Veränderung der Zusammenarbeit mit Eltern im Vergleich zur vorherigen Tätigkeit, n=8 (1 = eher weniger, 2 = eher weniger, 3 = gleich viel, 4 = eher mehr, 5 = mehr)

Erwartungen an die Partnerschaft im Vergleich zwischen Eltern und Team:

Das pädagogische Team erwartete – wie die Eltern – eine partnerschaftliche Beziehung. Bei der Frage, ob für den Kontakt zwischen Eltern und pädagogischem Team die pädagogische Kraft zuständig sei, stimmen die pädagogischen Fachkräfte überwiegend zu, die Eltern sind sich hier uneins.

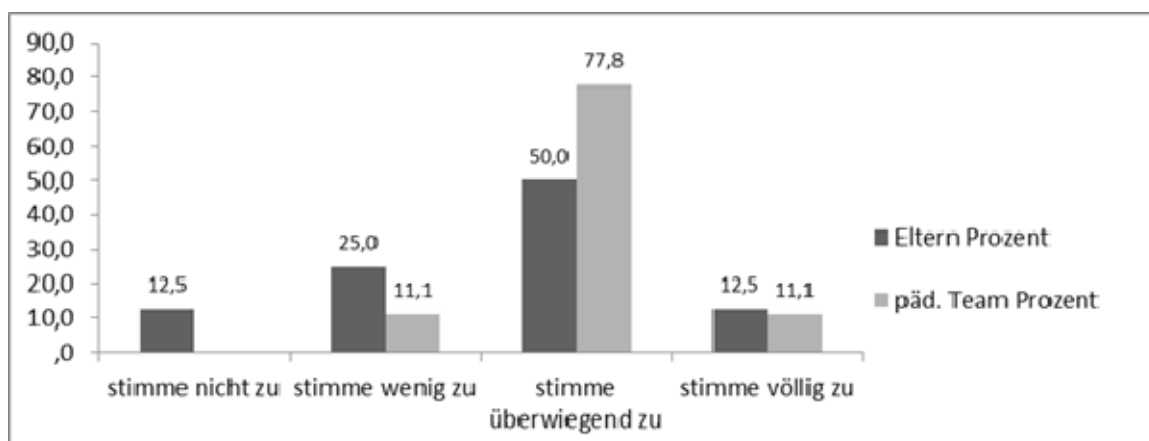


Abb. 8: Die Erzieherin ist verantwortlich dafür, den Kontakt zu den Eltern zu halten (Eltern: n=8, päd. Team: n=9)

Das pädagogische Team und die Eltern stimmen mehrheitlich überwiegend oder völlig zu, was die Initiierung eines Kontaktes zur pädagogischen Fachkraft durch die Eltern angeht.

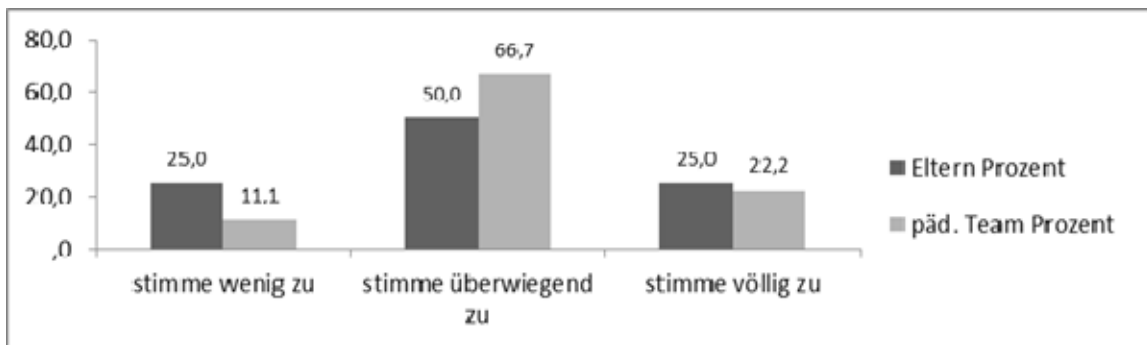


Abb. 9: Die Eltern initiieren von sich aus einen regelmäßigen Kontakt zur Erzieherin (Eltern: n=8, päd. Team: n=9)

Eltern empfanden eine durchweg wertschätzende Haltung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte bei beiden Befragungen. Etwas anders sahen dies die Fachkräfte selbst bezüglich der Wertschätzung der Eltern. Hier zeigten erst einmal sieben von neun „überwiegende“ Zustimmung, in der zweiten Befragung wechselten aber vier zu einer „völligen“ Zustimmung, es gab auch einen Wechsel von „überwiegend“ zu „wenig“.

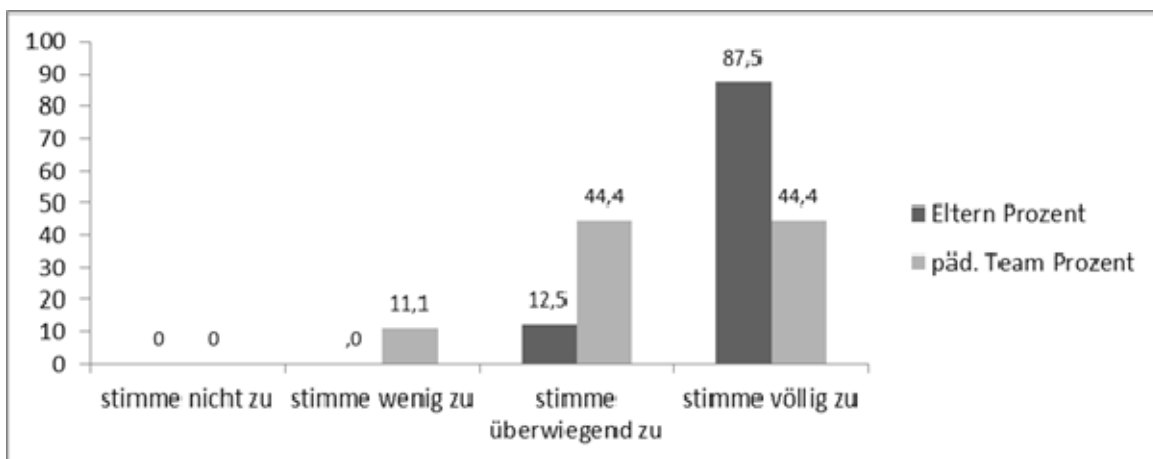


Abb. 10: Die Eltern begegnen mir als Fachkraft wertschätzend. Und: Die Erzieherinnen begegnen uns als Eltern mit Wertschätzung (Eltern: n=8, päd. Team: n=9)

Unterschiedliche Meinungen waren hinsichtlich der Verantwortung für die Erziehung des Kindes erkennbar. Die pädagogischen Fachkräfte waren überwiegend überzeugt, dass die Eltern und Fachkräfte sich diese Verantwortung teilen; die Eltern waren dagegen etwas uneiniger.

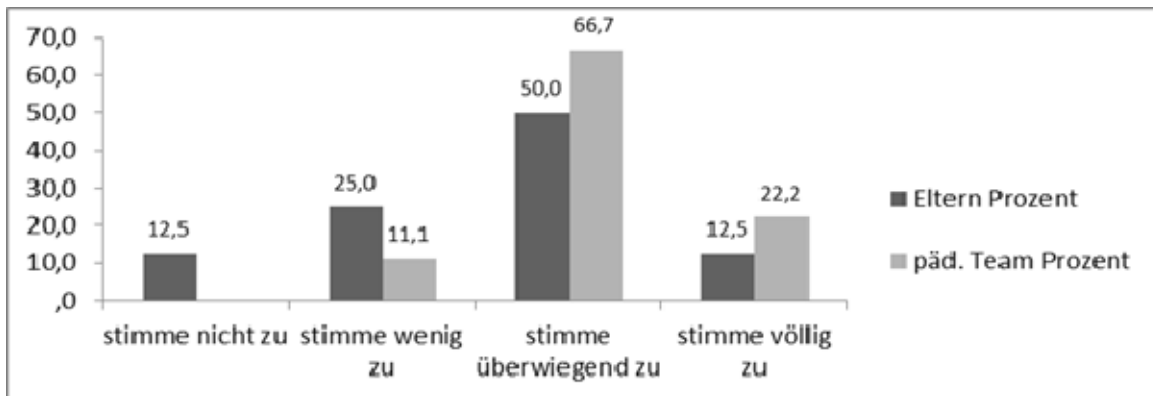


Abb. 11: Eltern und Erzieherin teilen sich die Verantwortung für die Erziehung des Kindes (Eltern: n=8, päd. Team: n=9)

Bezüglich der Verantwortung für die Bildung des Kindes und in Erziehungsfragen näherten sich die Meinungen wieder an. Dies verdeutlichen die nachfolgenden beiden Abbildungen 12 und 13.

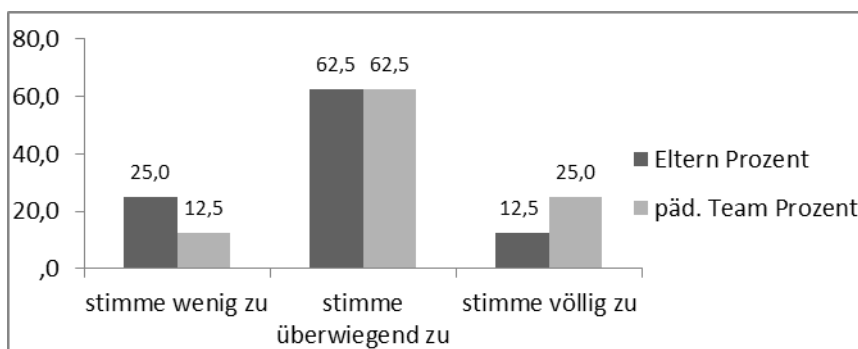


Abb. 12: Eltern und Erzieherin teilen sich die Verantwortung für die Bildung des Kindes (Eltern: n=8, päd. Team: n=8)

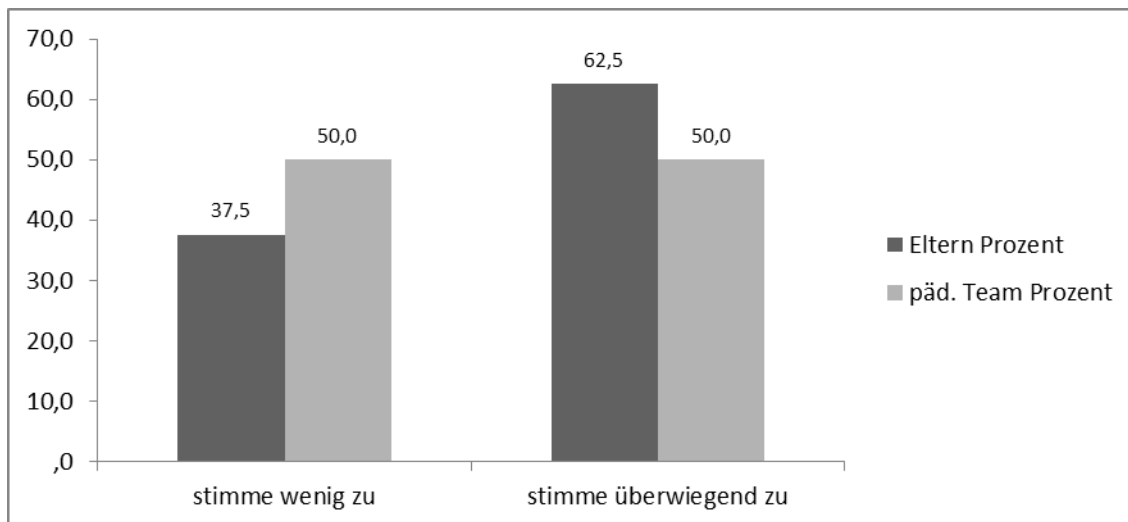


Abb. 13: Die meisten Eltern benötigen heutzutage Hilfe bei der Erziehung ihrer Kinder (Eltern: n=8, päd. Team: n=8)

In der zweiten Befragung stimmten die Eltern der Einschätzung, sich als Kunden einer Kita zu erleben und deshalb nur minimal in die pädagogische Arbeit der Krippe einbezogen werden zu wollen, zu großen Teilen nicht zu. Hier zeigte sich eine andere Wahrnehmung der pädagogischen Kräfte, denn ein Drittel stimmte dieser Einschätzung zu, womit eine tendenzielle Verschiebung zwischen den beiden Befragungen t1 und t2 in den zustimmenden Bereich erkennbar wird (siehe Abbildung 15).

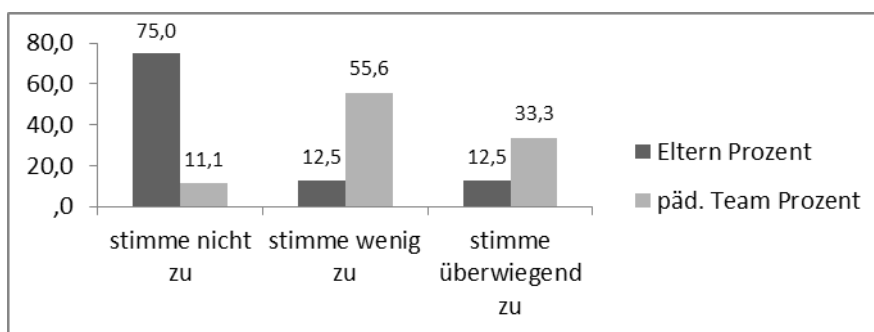


Abb. 14: Eltern erleben sich als Kunden einer Kita und wollen nicht mehr als nötig in die päd. Arbeit in der Kinderkrippe einbezogen werden (Eltern: n=8, päd. Team: n=9)

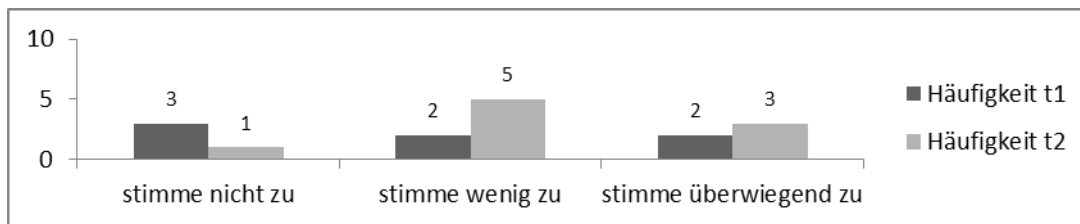


Abb. 15: Eltern erleben sich als Kunden einer Kita und wollen nicht mehr als nötig in die päd. Arbeit in der Kinderkrippe einbezogen werden (Vergleich t1: n=7 und t2: n=9)

Austausch über Erziehung:

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Eltern überwiegend über das Erziehungskonzept seitens des pädagogischen Teams informiert fühlen. Ein entsprechender Austausch darüber wurde von der Mehrheit der Eltern, aber auch der Mehrheit des pädagogischen Teams bestätigt.

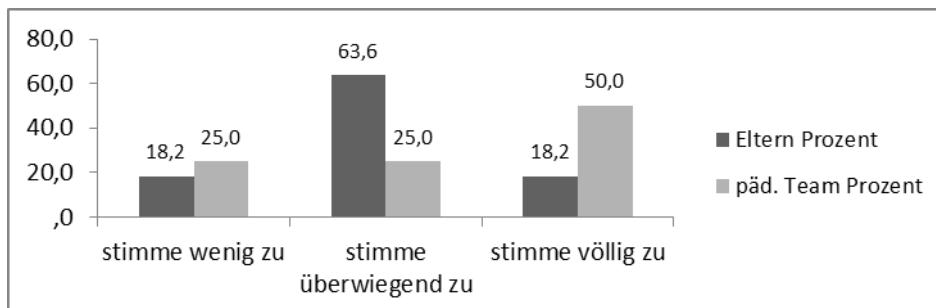


Abb. 16: Zwischen dem päd. Personal und den Eltern findet ein Austausch über das Erziehungskonzept der Einrichtung statt (Eltern, n=11); Wir tauschen uns mit den Eltern über unser Erziehungskonzept aus (päd. Team, n=8)

Uneinigkeit zwischen Eltern und Fachkräften besteht zur Kenntnis der elterlichen Erziehungseinstellung: Die Mehrheit der Eltern verneinte die Aussage, dass das pädagogische Team ihre Erziehungseinstellung kenne, während die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte überzeugt war, diese zu kennen.

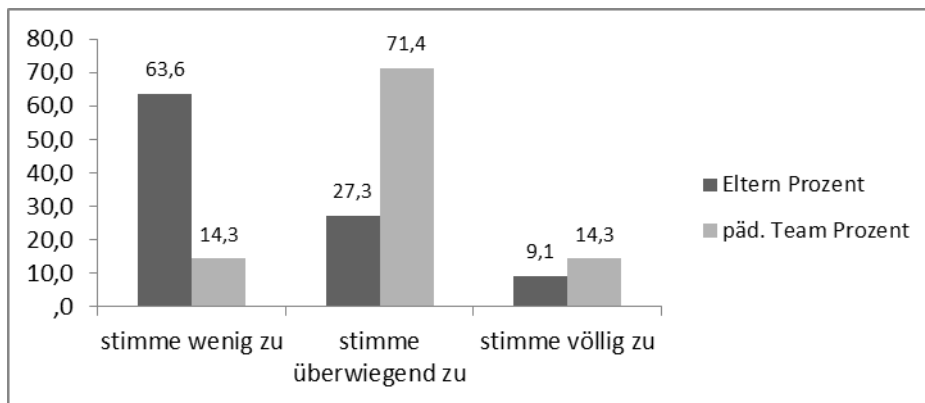


Abb. 17: Die Erzieherinnen in unserer Gruppe kennen meine Erziehungseinstellung (Eltern, n=11); Ich kenne die Erziehungseinstellung der Eltern in meiner Gruppe (päd. Team, n=7)

Dagegen zeigen sich Korrespondenzen bei der Aussage, dass Erziehungseinstellungen von Eltern und pädagogischem Personal übereinstimmen: 90,9% der Eltern und 77,8% der Fachkräfte stimmten überwiegend zu.

Erneut sind sich pädagogische Fachkräfte und Eltern uneinig, was das Thema der „anderen Erziehung“ angeht. Die meisten Eltern können es „nicht gut aushalten“, wenn Erzieherinnen die Kinder anders erziehen, als sie es bevorzugen, während es für pädagogische Fachkräfte in der Mehrheit eher leicht ist, dies zu akzeptieren. Hier ist wohl der Aspekt der professionellen Distanz entscheidend.

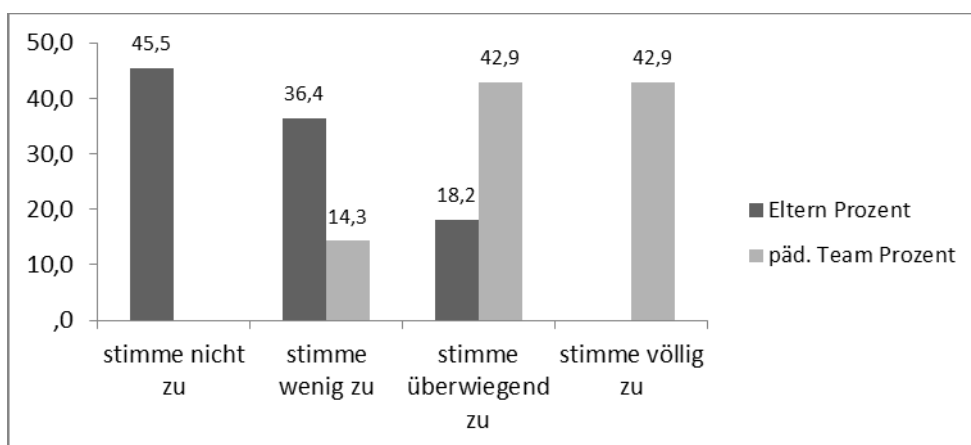


Abb. 18: Ich kann gut aushalten, wenn die Erzieherinnen die Kinder in ihrer Gruppe anders erziehen, als ich es für gut halte (Eltern, n=11); Ich kann gut aushalten, wenn Eltern Ihre Kinder anders erziehen, als ich es für gut halte (päd. Team, n=7)

Hinsichtlich der Änderung des Erziehungsverhaltens ist die Mehrheit der Eltern davon überzeugt, dass dies die pädagogischen Kräfte direkt ansprechen sollten, während nur die Minderheit der pädagogischen Kräfte dazu bereit ist, dies auch wirklich zu tun.

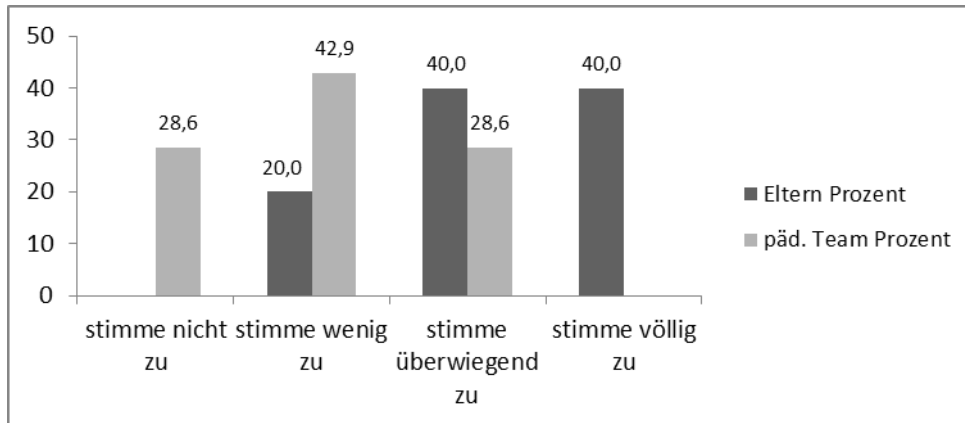


Abb. 19: Wenn eine Erzieherin der Meinung ist, dass bestimmte Eltern ihr Erziehungsverhalten ändern sollten, sollte sie ihnen das direkt sagen (Eltern, n=10); Wenn Eltern meiner Meinung nach ihr Erziehungsverhalten ändern sollten, sage ich ihnen das direkt (päd. Team, n=7)

Unterstützungsbedarf der Eltern aus Sicht des pädagogischen Personals:

Dieser wird unterschiedlich eingeschätzt. In Bezug auf die Eltern von Kindern ohne Behinderung waren vier Fachkräfte der Meinung, Unterstützungsbedarf zu erkennen (Fragen und Gespräche zum Thema Behinderung). Genauso viele waren aber auch der Meinung, es gäbe keinen besonderen Unterstützungsbedarf.

In Bezug auf die Eltern von Kindern mit Behinderung sahen fünf einen Bedarf, drei nicht.

Einschätzungen und Empfehlungen des pädagogischen Personals:

Hier wurde die Frage nach Besonderheiten in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung unter drei Jahren gestellt. Bei Kindern ohne Behinderung sahen drei Mitarbeiterinnen Besonderheiten, fünf nicht. Betont wurde unter anderem die Wichtigkeit des Austauschs und dass die Eingewöhnungszeit in diesem Alter seitens der Fachkräfte ein großes Empathievermögen erfordert.

Bei Kindern mit Behinderung sahen vier Mitarbeiterinnen Besonderheiten „*hinsichtlich der oft unausgesprochenen psychischen Befindlichkeit, des nötigen intensiven Austauschs, des Kontaktes zu Eltern, deren Kinder viel Unterstützung im medizinisch-pflegerischen Bereich benötigen und des Kontaktes zu Eltern von schwerbehinderten Kindern, die als anspruchsvoller empfunden werden*“.

Es wurden verschiedene Empfehlungen für andere Einrichtungen ausgesprochen, insbesondere im Hinblick auf Kontaktmöglichkeiten und Informationsaustausch, beispielsweise:

- *„Die behinderten Kinder sollten unbedingt aus dem gleichen Stadtviertel kommen.“*
- *„Elternstammtisch, Elternkaffee, mehr freie Treffen (Elternabende sind immer gezwungen):“*
- *„Guter Informationsfluss, Mitbestimmung bei Fragen der Einrichtung, offenes Aufeinander zugehen, Elternmitbestimmung ganz wichtig.“*
- *„guten Kontakt zu den Eltern halten.“*
- *„Keine Unterschiede zwischen den Kindern machen, ob behindert oder nicht.“*
- *„Reden, Motivieren, Überzeugen.“*
- *„Viele Gespräche, Arbeit transparent machen, viele Infos aushängen.“*

3. Ergebnisse der Elternbefragung

3.1. Erwartungen und Einstellungen der Eltern auf dem Weg zur Inklusion

Die Elternbefragung befasste sich mit den Fragen:

- Warum entscheiden sich Eltern für eine integrative Kinderkrippe?
- Welche Vorkenntnisse haben Eltern zum Begriff der Inklusion?
- Welche Haltung haben die befragten Eltern zur gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in den ersten drei Lebensjahren?
- Welche Erwartungen haben Eltern an eine integrative Kinderkrippe?

Die **Gründe für die Wahl einer integrativen Kinderkrippe** unterscheiden sich aus der Sicht von Eltern von Kindern mit Behinderung im Vergleich zu Eltern von Kindern ohne Behinderung. Besonderen Stellenwert für die Einrichtungswahl haben für Eltern mit behinderten Kindern: ein therapeutisches Angebot, Beratung durch Fachdienste und Experten sowie der Status einer integrativen Einrichtung. Keine Rolle spielten dagegen die Wohnort- oder Arbeitsnähe oder der Mangel an Alternativen. Bei Eltern von Kindern ohne Behinderung dagegen stehen vor allem die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Öffnungszeiten und die Qualifizierung des Personals sowie ebenfalls der Status einer integrativen Einrichtung im Vordergrund der Überlegungen.

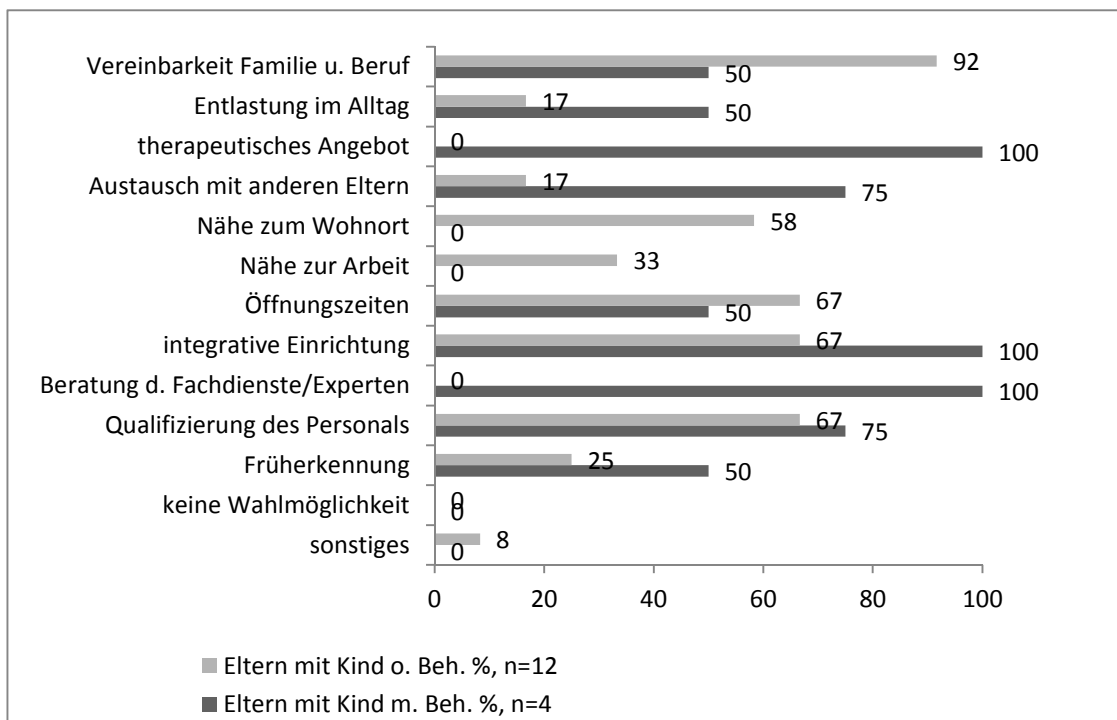


Abb. 20: Gründe für die Wahl dieser Kinderkrippe (Eltern, t1, n=16)

Bezüglich der schon bestehenden **Kenntnisse über Inklusion und Integration** nannten drei von 16 Eltern unterschiedlichste Vorerfahrungen mit Integration. Auf die Frage, wann Integration gelungen ist, gab es die meisten Nennungen (7) bezogen auf einen „normalen“ Umgang miteinander. Sechs Eltern – alle von Kindern ohne Behinderung – kannten den Begriff der Inklusion.

Zur **elterlichen Einstellung zur gemeinsamen Bildung, Betreuung und Erziehung** behinderter und nicht behinderter Kinder unter drei Jahren zeigte sich: Die 16 Eltern der ersten Befragung zeigen eine fast einheitliche positive, aufgeschlossene Einstellung, zwei Elternteile stimmen weniger zu. Hierbei handelt es sich um eine Familie mit Kind ohne Behinderung, die an der zweiten Befragung nicht mehr teilnahm und eine Familie mit Kind mit Behinderung, deren Einschätzung zum zweiten Messzeitpunkt deutlich positiver ausfiel.

Vergleicht man die beiden Befragungen nun weiter, wird die Inklusion bei der zweiten Befragung tendenziell etwas negativer bewertet (was durch die nachfolgenden Abbildungen sichtbar wird). Allerdings änderten die Eltern von Kindern mit Behinderung, welche an beiden Befragungen teilnahmen, ihre Einstellung nicht. Interessant sind hier die Ergebnisse der zweiten Befragung, in der beide Elternteile mit einem Kind mit Behinderung der Meinung waren, dass Kinder mit Behinderung vom Beispiel der anderen Kinder profitieren, aber hinsichtlich der anderen Aussagen entgegengesetzt antworteten. Dies hat wohl mit unterschiedlichen Erfahrungen zu tun.

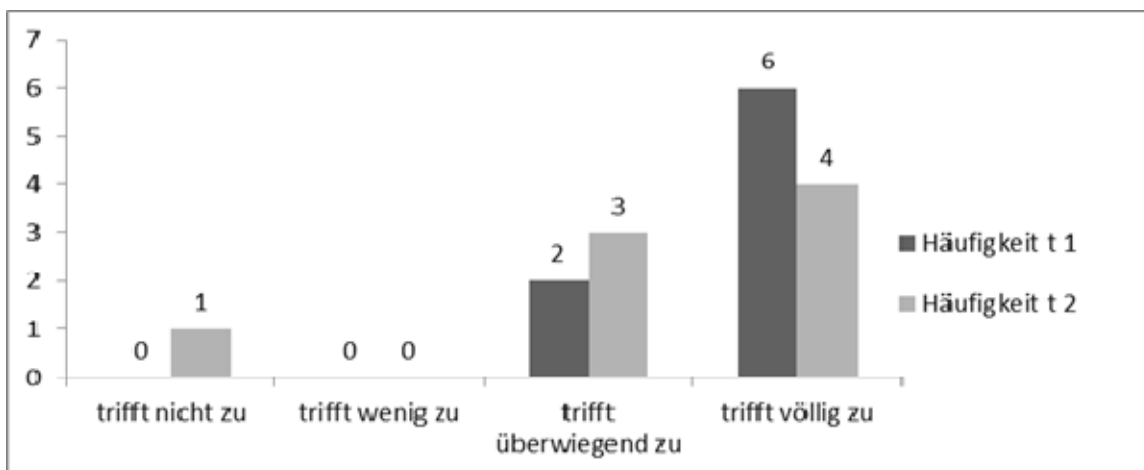


Abb. 21: Kinder mit Behinderung profitieren vom Beispiel anderer Kinder
(Eltern, Vergleich t1 und t2, n=8)

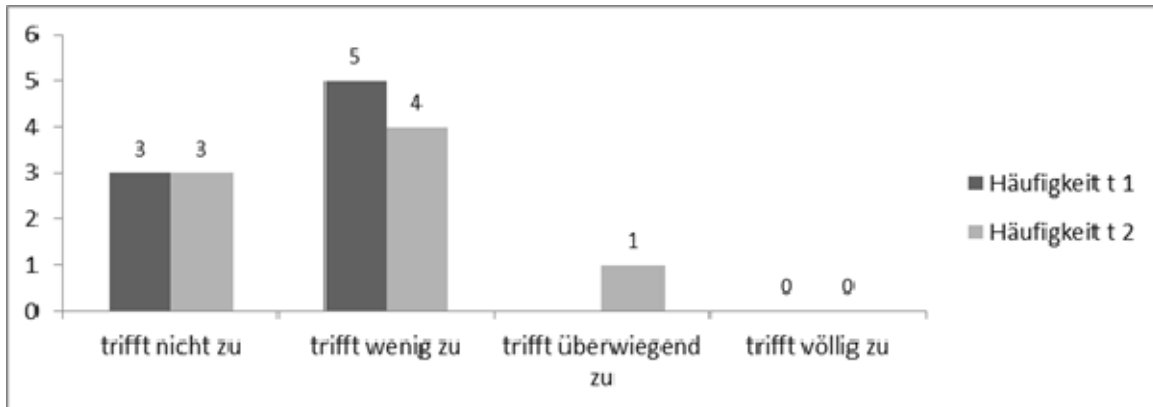


Abb. 22: Bei zu großen Unterschieden zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern kommt das einzelne Kind in integrativen Gruppen zu kurz (Eltern, Vergleich t1 und t2, n=8)

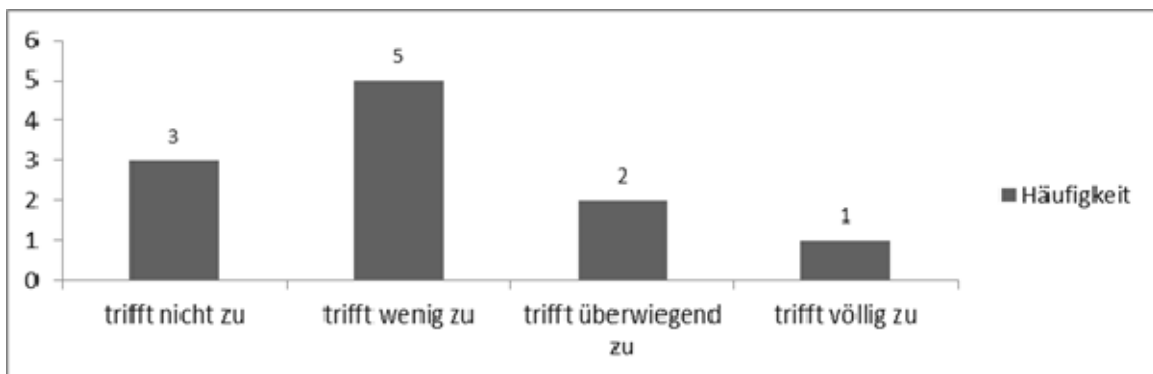


Abb. 23: Bei zu großen Unterschieden zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern kommt das einzelne Kind in integrativen Gruppen zu kurz (Eltern, t2, n=11)

3.2. Am Anfang steht die Eingewöhnung

Die Eingewöhnung ist meist der erste Eindruck der Eltern und Kinder von einer Einrichtung, den Mitarbeiterinnen und den anderen Kinder. Die Erfahrungen, die Eltern und Kinder in den ersten Tagen während der Eingewöhnungsphase machen, können die Erwartungen, mit welchen sie in die Kindertageseinrichtung gekommen sind, bestätigen oder verändern. Entsprechend wurden die Eltern im Rahmen der ersten Elternbefragung befragt, welche Erwartungen sie an die Eingewöhnung in der Kinderkrippe hatten und welche Erfahrungen sie – auch im Vergleich zu ihren Erwartungen – gemacht haben. Als Grundlage wird hierfür die erste Befragung verwendet, an der 16 Eltern teilgenommen haben.

Eine Eingewöhnung fand mit allen 16 Eltern statt, in einer Familie war die Eingewöhnung zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen. Die Eingewöhnungsphase dauerte nach Angaben der Eltern zwischen drei und 21 Tagen.

Zur Frage, wer mit dem Kind die Eingewöhnung durchgeführt hat, zeigt sich, dass die Mehrheit der Kinder (elf) von der Mutter und zwei Kinder vom Vater begleitet wurden. In zwei Fällen waren Mutter und Vater gemeinsam beteiligt und in einem Fall wurde die Eingewöhnung von der Großmutter begleitet, da die Mutter bereits wieder berufstätig war.

Welche Erwartungen hatten die Eltern an die Eingewöhnungszeit?

Von den 16 Eltern äußerten sechs Eltern **Befürchtungen** im Vorfeld der Eingewöhnung, vor allem im Hinblick auf die Belastung und Trennungsangst ihres Kindes. So befürchteten einige Mütter z.B.

- *„dass es für mein Kind schwierig wird, ohne Mama zu bleiben und es viel weint/traurig ist“*,
- *„dass das Kind die Betreuerinnen nicht annimmt und die Trennung von den Eltern nicht oder sehr schlecht verkräftet“*,
- *„dass mein Kind keinen Zugang zur Erzieherin bekommt, keine feste Bezugsperson ‚bekommt‘ und dass Loslösung von uns Eltern ein Problem wird“*.

Bei fünf Eltern bewahrheiteten sich diese Befürchtungen nicht. Ein Elternteil antwortete ambivalent mit „ja und nein“, was verdeutlicht, dass sich manche Befürchtungen nicht bewahrheiteten, andere dagegen schon. 15 Eltern würden nichts anders machen bei einer erneuten Eingewöhnung, ein Elternteil würde sich künftig das eigenständige Aussuchen der Bezugsperson wünschen. 14 Eltern hatten keine Wünsche an die Erzieherin bezüglich anderen Handelns, zwei Eltern hätten sich gewünscht, dass die Bezugserzieherin *„offensiver aufs Kind zugeht, weil das Abwarten aufgrund fehlenden Bezugs als schwierig empfunden wurde“* und *„dass die Bezugsperson ausschließlich für das Kind da ist, wenn es neu in die Gruppe kommt“*.

14 von 16 Eltern gaben Auskunft über ihre verschiedenen **Erwartungen**, die sie hinsichtlich der Eingewöhnungszeit hatten. Genannt wurden beispielsweise:

- *„dass es ruhig abläuft und viele Austauschmöglichkeit zwischen Eltern und Erzieherinnen bestehen“*,
- *„dass meine Tochter eine Bezugsperson in der Krippe hat und dass für Kind und Mutter viel Zeit gegeben wird, sich richtig einzugewöhnen“*,
- *„langames Heranführen an die Erzieherinnen und an die anderen Kinder“*,

- „Flexibilität; kein starrer Ablauf der Eingewöhnungszeit für jedes Kind, sondern individuelle Anpassung“,
- „Unterstützung und Anleitung durch die Betreuerinnen“.

Alle Eltern, die ihre Erwartungen mitgeteilt hatten, gaben an, dass ihre Erwartungen in der Eingewöhnungsphase erfüllt wurden. Einmal wurde angemerkt, dass das Kind in der Bringsituation weiterhin – auch nach der Eingewöhnungsphase – für kurze Zeit weint.

Wie haben die Eltern die Gestaltung der Eingewöhnung erlebt?

Der Großteil der Eltern war zufrieden mit der Gestaltung der Eingewöhnungsphase und schätzte besonders die individuelle Gestaltung und das Einfühlungsvermögen der Bezugserzieherinnen. Auch lobten die Eltern die Tatsache, dass sich die Bezugserzieherin genug Zeit für sie und ihr Kind nahm und fühlten sich zudem gerade in der Anfangszeit so unterstützt wie es aus ihrer Sicht notwendig war. Zudem waren alle Eltern mit der Länge der Eingewöhnungsphase zufrieden und gaben an, dass die Anwesenheitszeit ihres Kindes in der Gruppe allmählich erhöht wurde.

Uneinheitlicher fielen dagegen die Antworten der Eltern auf die Frage aus, ob es eine feste Bezugsperson für ihr Kind in der Einrichtung gibt, wobei auch hier die Mehrheit der Eltern „völlig“ zustimmte. Abbildung 24 zeigt die detaillierten Ergebnisse zu den gestellten Fragen.

Wie wurden die Eltern über die Eingewöhnungsphase informiert?

Der Großteil der Eltern wurde im persönlichen Gespräch über die Gestaltung der Eingewöhnungsphase informiert, 13 Eltern berichteten von zusätzlichem schriftlichen Informationsmaterial und einer regelmäßigen Besprechung des Eingewöhnungsprozesses stimmten 13 Eltern „völlig“, ein Elternteil „überwiegend“ sowie zwei Eltern „wenig“ zu. 15 Eltern fanden diese verfügbaren Informationen ausreichend, ein Elternteil verneinte dies und begründete dies mit dem anfangs passiven Verhalten der Erzieherinnen, wo mehr Informationen über das Eingewöhnungsmodell wünschenswert gewesen wären.

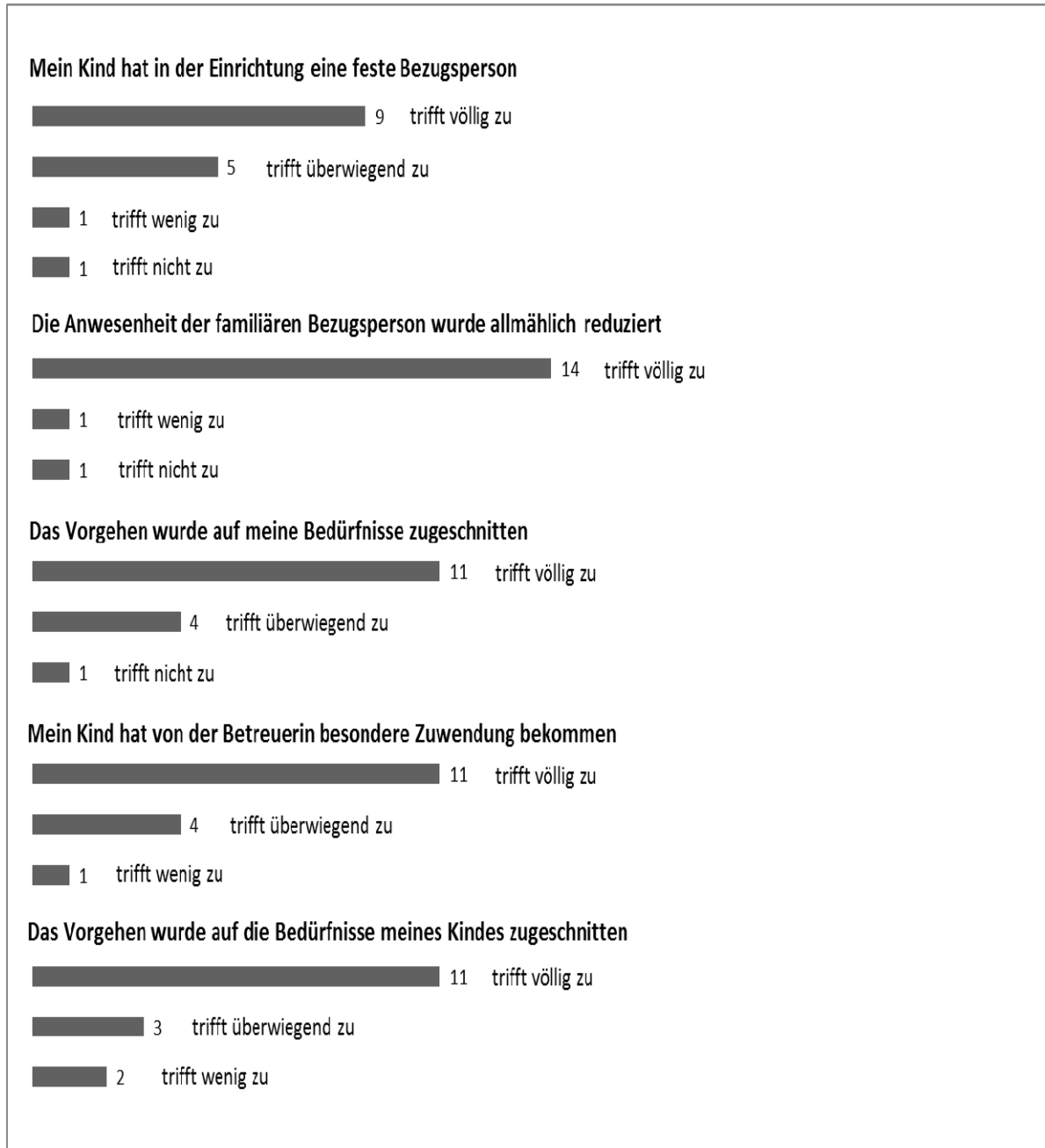


Abb. 24: Elterliche Einschätzung der Eingewöhnungsphase (n=16)

Gab es aus Sicht der Eltern eines Kindes mit Behinderung Unterschiede im Ablauf der Eingewöhnung?²

Die Eingewöhnung der Kinder mit Behinderung wurde in drei von vier Fällen ausschließlich von der Mutter und einmal von beiden Elternteilen gemeinsam begleitet. Bei den Kindern mit Behinderung dauerte die Eingewöhnung einmal vier Tage, einmal sieben Tage sowie zweimal 14 Tage. Im Vergleich zu den nicht behinderten Kindern, deren Eingewöhnung zwischen drei und 21 Tagen dauerte, sind hier keine deutlichen Unterschiede zu erkennen.

Die vier Eltern von Kindern mit Behinderung hatten keine Befürchtungen im Vorfeld der Eingewöhnung und waren insgesamt zufriedener mit dem Ablauf der Eingewöhnung als die Eltern mit Kindern ohne Behinderung. Dies trifft auf die individuelle Gestaltung der Eingewöhnung, die allmähliche Reduktion der Anwesenheitszeit der familiären Bezugsperson sowie die Anwesenheit einer festen Bezugsperson zu.

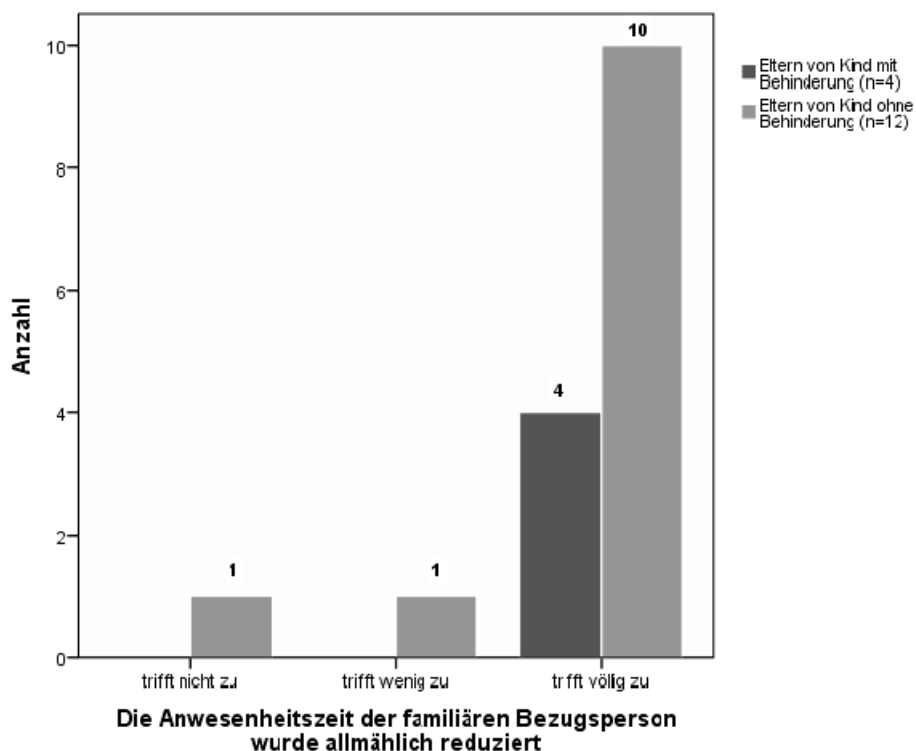


Abb. 25: Die Anwesenheitszeit der familiären Bezugsperson wurde allmählich reduziert (n=16)

² Von den 16 befragten Eltern gaben 4 an, dass bei ihrem Kind medizinisch eine Behinderung festgestellt wurde.

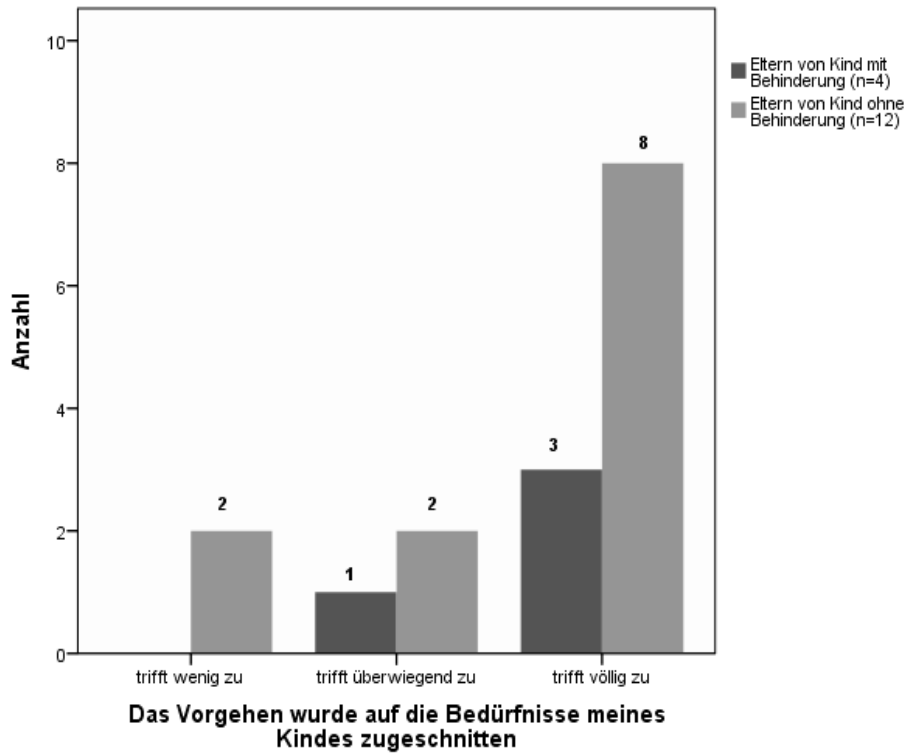


Abb. 26: Das Vorgehen wurde auf die Bedürfnisse meines Kindes zugeschnitten (n=16)

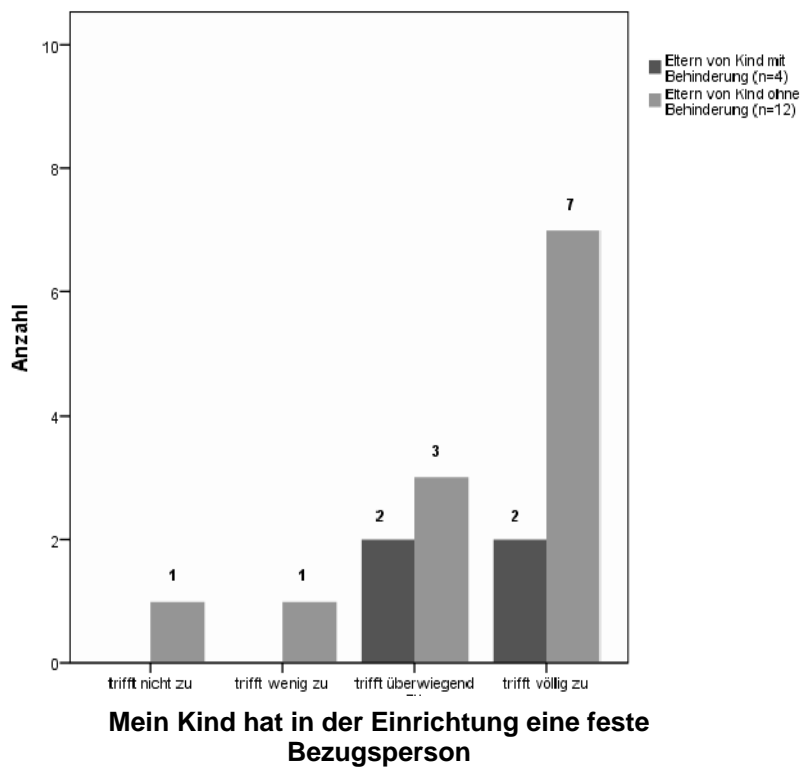


Abb. 27: Mein Kind hat in der Einrichtung eine feste Bezugsperson (n=16)

Zusammenfassend lässt sich zur Eingewöhnung im Kinderhaus sagen, dass diese von den Eltern sehr positiv eingeschätzt wurde, was auch mit den Ergebnissen der externen Beobachtung übereinstimmt. Einige Eltern hatten Befürchtungen, die sich aber zumeist durch die tatsächlichen Erfahrungen nicht bewahrheiteten. Weiterhin äußerten die meisten Eltern Erwartungen an die Zeit der Eingewöhnung und es ist sehr positiv festzuhalten, dass sie in der Nachbefragung alle Erwartungen als erfüllt berichten. Zudem waren sich fast alle Eltern darüber einig, dass sie bei einer erneuten Eingewöhnung nichts anders machen würden und dass die Erzieherin nicht hätte anders handeln sollen. Dies zeigt eine allgemeine Zufriedenheit mit der Übergangsgestaltung und der Beteiligung der Eltern. Die Eingewöhnung von Kindern mit Behinderung unterscheidet sich hier nicht in der Qualität. Vielmehr zeigen sich Eltern von Kindern mit Behinderung sogar noch zufriedener mit der Eingewöhnung als Eltern von Kindern ohne Behinderung. Es zeigt sich ein hohes Vertrauen der Eltern in das inklusive Konzept der Einrichtung, da von den Eltern von Kindern mit Behinderung keinerlei Befürchtungen in Bezug auf die Übergangsgestaltung berichtet wurden.

4. Ergebnisse der Beobachtungen in zwei inklusiven Krippengruppen

Aus der Forschung ist bekannt, dass Inklusion ein Gewinn für die kindliche Entwicklung sein kann und dass sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Behinderung von einer gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen insbesondere im sprachlichen und sozialen Bereich profitieren (Hundert et al., 1998; Booth & Kelly, 2002; Stahmer & Carter, 2003; 2005). Doch wie und mit wem spielen und sprechen die Kinder, wenn sie eine Krippengruppe gemeinsam mit anderen Kindern mit und ohne Behinderung besuchen? Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Beobachtungen in zwei integrativen Krippengruppen zur sozialen Interaktion von unter Dreijährigen aus der Diplomarbeit von Nadine Stief (2010) dargestellt werden.

4.1. Welche Spiel- und Interaktionspartner brauchen die Kinder?

Hinsichtlich der **Interaktionsbeteiligung von Erwachsenen und Kindern** in den beobachteten sozialen Interaktionen lässt sich festhalten: Gut die Hälfte dieser sozialen Interaktionen findet nur zwischen Kindern statt, während weniger als ein Viertel der sozialen Interaktionen zwischen einem Kind und einem Erwachsenen und etwas mehr als ein Viertel zwischen mehreren Kindern und Erwachsenen stattfinden.

Tab. 4: Anzahl beobachteter Interaktionen im Hinblick auf die Beteiligung von Erwachsenen

	Anzahl sozialer Interaktionen nur mit Kindern	Anzahl sozialer Interaktionen mit Kindern und Erwachsenen	Anzahl sozialer Interaktionen nur mit Erwachsenen
MZP 1	180	114	61
MZP 2	268	153	115
MZP 3	276	133	131
<i>Gesamt</i>	<i>724</i>	<i>400</i>	<i>307</i>

Interessant ist im Hinblick auf die Frage des Kapitels sicher der Aspekt, dass ein **Großteil aller sozialen Interaktionen in Dyaden** verläuft, was bedeutet, dass die Kinder in diesen Fällen lediglich einen Interaktions-/Spielpartner haben. Drei Beteiligte an der sozialen Interaktion (also das Kind sowie zwei Interaktions-/Spielpartner) nehmen knapp ein Zehntel aller beobachteten sozialen Interaktionen ein. Je mehr Kinder an der sozialen Interaktion beteiligt sind, desto seltener wurde dies beobachtet. Ein Fall, in dem mehr als sechs Kinder beteiligt sind, konnte nicht beobachtet werden.

Tab. 5: Anzahl der Kinder, welche an sozialen Interaktionen beteiligt sind

	Dyaden (Zwei Beteiligte)	Drei Beteiligte	Vier Beteiligte	Fünf Beteiligte	Sechs Beteiligte
Anteil an den gesamten sozialen Interaktionen	~86,74 %	~9,61 %	~2,67 %	~0,53 %	~0,44 %

Darauf aufbauend lässt sich zur **geschlechtlichen Zusammensetzung der Dyaden** festhalten, dass über die Hälfte aller beobachteten Dyaden gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt sind, was der Hypothese widerspricht, dass Kinder im Krippenalter häufiger mit gleichgeschlechtlichen Kindern interagieren.

Tab. 6: Geschlechtliche Zusammensetzung der Dyaden

	Häufigkeit	Anzahl
gemischtgeschlechtliche Dyaden	~59,28 %	578
gleichgeschlechtliche Dyaden	~40,72 %	397

Betrachtet man sich nun die Präferenzverteilung für soziale Interaktionspartner in Abhängigkeit vom Alter bei Kindern ohne Behinderung, so ist zu erkennen, dass sich die Mehrheit der nichtbehinderten Kinder bevorzugt Interaktionspartner sucht, die nicht mehr als zwölf Monate älter oder jünger sind als sie selbst. Und auch beim bevorzugten Interaktionspartner ist dies in der Mehrheit jemand, der nicht mehr als zwölf Monate älter oder jünger ist.

Tab. 7: Präferenzverteilung für soziale Interaktionspartner in Abhängigkeit vom Alter

	Anzahl	Häufigkeit
Interaktionspartner mit Altersabstand maximal 12 Monate	58	~62,37 %
Interaktionspartner mit Altersabstand mehr als 12 Monate	35	~37,63 %
am häufigsten gewählter Interaktionspartner: Altersabstand maximal 12 Monate	16	~69,57 %
am häufigsten gewählter Interaktionspartner: Altersabstand mehr als 12 Monate	7	~30,43 %

Bei Kindern mit Behinderung dagegen ist die Verteilung der Präferenzen etwas anders. Hier wählt die knappe Mehrheit der Kinder häufiger Interaktionspartner, die mehr als 12 Monate Altersunterschied aufweisen. Auch beim bevorzugten Interaktionspartner ist dies so der Fall.

Tab. 8: Präferenzverteilung für soziale Interaktionspartner in Abhängigkeit vom Alter bei Kindern mit Behinderung

	Anzahl	Häufigkeit
Interaktionspartner mit Altersabstand maximal 12 Monate	11	~42,31 %
Interaktionspartner mit Altersabstand mehr als 12 Monate	15	~57,69 %
am Häufigsten gewählter Interaktionspartner: Altersabstand maximal 12 Monate	2	~33,33 %
am Häufigsten gewählter Interaktionspartner: Altersabstand mehr als 12 Monate	4	~66,67 %

Kinder mit Behinderung bevorzugen bei den Interaktionspartnern mit deutlichem Altersunterschied vor allem jüngere. Eine mögliche Erklärung könnte der gemeinsame Entwicklungsstand sein, wenn Kinder mit Behinderung in ihrer Entwicklung verzögert sind.

Tab. 9: Präferenzverteilung bei Kindern mit Behinderung im Vergleich von jungen, gleichaltrigen und älteren Interaktionspartnern

	Anzahl	Häufigkeit
Bevorzugte Interaktionspartner mehr als 12 Monate jünger	13	50%
Bevorzugte Interaktionspartner gleichaltrig	11	~42,31 %
Bevorzugte Interaktionspartner mehr als 12 Monate älter	2	~7,69 %

4.2. Wie ist die Interaktionsbeteiligung der Kinder?

Nimmt man nun noch Kinder mit Behinderung und Kinder ohne Behinderung bezüglich der beobachteten Interaktionen vergleichend in den Blick, so ist bezogen auf die **durchschnittliche Interaktionsbeteiligung pro Minute** festzuhalten, dass diese unterschiedlich hoch ist. Kinder ohne Behinderung sind häufiger an Interaktionen beteiligt als Kinder mit Behinderung, was zu allen drei Messzeitpunkten festgestellt werden konnte.

Tab. 10: Vergleich der durchschnittlichen Interaktionsbeteiligung pro Minute zwischen Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung

	Interaktionsbeteiligung von Kindern mit Behinderung (Durchschnitt pro Minute)	Interaktionsbeteiligung von Kindern ohne Behinderung (Durchschnitt pro Minute)
MZP 1	~0,71	~0,89
MZP 2	~0,91	~1,29
MZP 3	~0,6	~1,39
<i>Gesamt</i>	~0,72	~1,17

Zur Frage, wer an der Interaktion beteiligt ist, lässt sich folgendes festhalten: Kinder ohne Behinderung gehen etwas häufiger soziale Interaktionen mit anderen Kindern ein als Kinder mit Behinderung genauso wie etwas häufiger soziale Interaktionen nur mit Erwachsenen. Kinder mit Behinderung dagegen gehen deutlich häufiger als Kinder ohne Behinderung soziale Interaktionen mit Kindern *und* Erwachsenen zugleich ein.

Tab. 11: Interaktionsbeteiligung von Erwachsenen bei Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung

	Soziale Interaktionen mit Kindern	Soziale Interaktionen mit Kindern und Erwachsenen	Soziale Interaktionen mit Erwachsenen
Kinder mit Behinderung	~44,66 %	~38,35 %	~16,99 %
Kinder ohne Behinderung	~52,99 %	~23,75 %	~23,26 %

Die **Interaktionsdauer** von Kindern mit Behinderung unterscheidet sich nur leicht von der Interaktionsdauer bei Kindern ohne Behinderung. So zeigt die prozentuale Verteilung, dass die Interaktionen bei Kindern mit Behinderung tendenziell *etwas kürzer* ausfallen als bei Kindern ohne Behinderung.

Tab. 12: Prozentuale Verteilung der Interaktionsdauer von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung

	Weniger als 6 Sekunden Interaktionsdauer	6 Sekunden bis 2 Minuten Interaktionsdauer	Mehr als 2 Minuten Interaktionsdauer
Kinder mit Behinderung	~52,65 %	~39,83 %	~7,52 %
Kinder ohne Behinderung	~47,27 %	~43,11 %	~9,62 %

Abschließend sollen noch die **Häufigkeiten der Interaktionsbedeutungen** verglichen werden. Auffällig ist hier, dass die Bedeutung der Beobachtung sowohl bei Kindern mit Behinderung wie auch bei Kindern ohne Behinderung mit Abstand am häufigsten zu beobachten war. Die zwölf beobachteten Interaktionsbedeutungen als solche ähneln sich von der Rangfolge der Häufigkeit bei Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung sehr. Rang drei und vier (Berührung und Spiel gesamt) sind vertauscht, genauso wie Rang sechs und acht (Tausch und Imitation) und Rang neun und zehn (Konflikt und Soziales Spiel).

Tab. 13: Vergleich der beobachteten Interaktionsbedeutungen bei Kindern mit und ohne Behinderung – geordnet nach prozentualer Häufigkeit (Ränge)

Rang	Bedeutung und Häufigkeit für Kinder mit Behinderung	Bedeutung und Häufigkeit für Kinder ohne Behinderung
1.	Beobachtung (~61,92 %)	Beobachtung (~44,68 %)
2.	Vokalisation (~11,80 %)	Vokalisation (~20,09 %)
3.	<i>Berührung (~11,80%)</i>	<i>Spiel gesamt (~9,79 %)</i>
4.	<i>Spiel gesamt (~4,90 %)</i>	<i>Berührung (~7,27 %)</i>
5.	Parallelspiel (~4,23 %)	Parallelspiel (~6,29 %)
6.	<i>Tausch (~4,01 %)</i>	<i>Imitation (~5,11 %)</i>
7.	Zeigen (~2,45 %)	Zeigen (~5,05 %)
8.	<i>Imitation (~1,78 %)</i>	<i>Tausch (~4,98 %)</i>
9.	<i>Konflikt (~1,11 %)</i>	<i>Soziales Spiel (~3,50 %)</i>
10.	<i>Soziales Spiel (~0,67 %)</i>	<i>Konflikt (~2,25 %)</i>
11.	Aggression (~0,22 %)	Aggression (~0,64 %)
12.	Trost (0 %)	Trost (~0,13 %)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Großteil der Interaktionen in den beobachteten Krippengruppen in gemischtgeschlechtlichen Dyaden, d.h. mit zwei Beteiligten und zwischen Jungen und Mädchen, stattfand. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen

Kindern mit und ohne Behinderung – sowohl hinsichtlich der bevorzugten Interaktionspartner als auch der durchschnittlichen Interaktionsbeteiligung pro Minute. So bevorzugten Kinder ohne Behinderung andere Kinder als Interaktionspartner, die nicht älter oder jünger als zwölf Monate sind. Kinder mit Behinderung bevorzugten dagegen vor allem jüngere Interaktionspartner und interagieren häufiger mit Kindern *und* Erwachsenen. Es wird deutlich, dass Kinder ohne Behinderung insgesamt häufiger und tendenziell länger an Interaktionen beteiligt sind als Kinder mit Behinderung. Ein Großteil der beobachteten Interaktionen beinhaltete Beobachtungen der beteiligten Kinder.

5. Von der Integration zur Inklusion – worauf kommt es an?

„Bildungseinrichtungen stehen in der Verantwortung, sozialer Ausgrenzung angemessen zu begegnen und allen Kindern faire, gleiche und gemeinsame Lern- und Entwicklungschancen zu bieten.“ (BayBEP: StMAS & IFP, 2007, S. 33)

Pädagogische Praxis in Kinderkrippen ist eine **Pädagogik der Vielfalt**. Schließlich werden Jungen und Mädchen, jüngere und ältere Kinder, Kinder aus Zwei- und Einelternfamilien, Kinder mit und ohne Geschwister, Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen und aus unterschiedlichen Kulturkreisen usw. aufgenommen. Bereits während des ersten gegenseitigen Kennenlernens von Eltern, Kind und Fachkraft wird deutlich: Jedes Kind ist anders und kommt mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Erwartungen in die Einrichtung. In der Eingewöhnungsphase lernt die Fachkraft das Kind näher kennen und auch hier hat sie es mit einer breiten Vielfalt zu tun. So trifft sie auf sozial engagierte und eher zurückhaltende Kinder, sprachlich gewandte und stillere Jungen und Mädchen, körperlich aktive oder eher ruhebedürftige Kinder. Sie begegnet Kindern, die neuen Situationen ängstlich gegenüberstehen und mehr Zeit und Unterstützung brauchen und solchen, die sich mit Veränderungen und Unbekanntem leichter tun. So ist jede Fachkraft herausgefordert, sich in jedes Kind einzufühlen, um seinen jeweiligen Bedürfnissen gerecht zu werden, damit sich jedes Kind wohl und willkommen fühlt.

Kinder in den ersten Lebensjahren bringen vielfältige Kompetenzen und Bedürfnisse mit in die Kindertageseinrichtung und treffen dort auf andere Kinder mit ihren individuellen sowie vielfältigen Interessen und Wünschen. Die pädagogischen Teams stehen zunehmend vor der Aufgabe, die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem in die pädagogische Praxis umzusetzen und *alle* Kinder und Eltern in ihrer Vielfalt willkommen zu heißen. Die Grundlagen für eine Pädagogik der Vielfalt von Anfang an sind bereits im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (StMAS & IFP, 2007) gelegt. Dort sind die für Inklusion wichtigen Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, etc. umfassend berücksichtigt. Der BayBEP sieht **die individuellen Unterschiede der Kinder als Chance und Bereicherung** sowie die soziale und kulturelle Vielfalt der Kinder und Familien als Lernchance für das einzelne Kind. Als zentrale Prinzipien für den Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt beschreibt der BayBEP soziale Integration, individuelle Begleitung und kulturelle Offenheit. In der Handreichung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird der Begriff *Inklusion* explizit genannt und mit dem Bildungsansatz der Ko-Konstruktion und dem Prinzip der inneren Differenzierung verknüpft (StMAS & IFP, 2010).

Die Ergebnisse der Begleitstudie „Bildung und Inklusion von Anfang an“ zeigen, dass Kinder mit Behinderung ihre Interaktionspartner anders auswählen als Kinder ohne Behinderung und dass sie häufiger mit den Erwachsenen interagieren. So zeigt sich auch in anderen Studien, dass vor allem Kinder mit sprachlichen und motorischen Beeinträchtigungen bei der Interaktionsgestaltung mehr auf die Unterstützung der Erwachsenen angewiesen sind (Hestenes & Carroll, 2000; Harper & McCluskey, 2002; Dicarlo & Reid, 2004; Kreuzer & Ziebell, 2009). Inklusiv zu denken und zu arbeiten bedeutet konkret, dass nicht von den Kindern erwartet wird, dass sie sich an die Einrichtung anpassen, sondern dass sich die Einrichtung nach ihren Möglichkeiten für die individuellen Bedürfnisse der Kinder öffnet und Barrieren für ein gemeinsames Lernen abbaut (vgl. Booth, Ainscow & Kingston, 2007). Ziel ist die **soziale Teilhabe aller Kinder** am Kitaalltag und den Interaktionen mit anderen. Dies kann angemessen unterstützt werden durch eine wertschätzende Lernatmosphäre, in der Verschiedenartigkeit als Bereicherung wahrgenommen wird (Hestenes & Carroll, 2000). Darüber hinaus kann eine behutsame „Vermittlung“ von Spiel- und Interaktionseinladungen bei Kindern, die Unterstützung brauchen, sozialer Ausgrenzung aktiv entgegenwirken. Hierbei ist zu beachten, dass dies feinfühlig und nach sorgfältiger Beobachtung geschieht, da ein zu aktives Eingreifen von Erwachsenen in kindliches Spiel dieses in der Regel frühzeitig beendet (Jungmann & Albers, 2008).

Die soziale Teilhabe aller Kinder kann jedoch nur in dem Maße umgesetzt werden, in welchem den pädagogischen Fachkräften **zusätzliche personelle und zeitliche Ressourcen** flexibel und zeitnah zur Verfügung gestellt werden (Wertfein & Lehmann, 2010). Da sich die Bedürfnisse aller Kinder fortlaufend ändern können, ist es angemessen, auch auf der Ressourcenseite nicht von stabilen Bedingungen auszugehen. Jede Einrichtung braucht zur Umsetzung einer inklusiven Pädagogik einen Spielraum im Umgang mit den bestehenden Ressourcen, um auf Veränderungen möglichst zeitnah reagieren zu können. Auch dann kann ein pädagogisches Team nicht alles leisten, sondern braucht zusätzlich die externe Unterstützung durch Fachberatung, Fort- und Weiterbildungsangebote und Fachdienste der Frühförderung. Nur so ist es möglich, die vielfältigen Anforderungen, die ein inklusiver Anspruch an die Einrichtungen stellt, kompetent und multidisziplinär zu meistern, ohne dabei die eigenen fachlichen und ressourcenbedingten Grenzen zu überschreiten.

Auch die Eltern von Krippenkindern sind anspruchsvoll – schließlich geht es darum, sie „behutsam zu integrieren, in ihrer Rolle als junge Eltern ernst zu nehmen, ihnen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, ohne sie zu bevormunden“ (Bostelmann, 2009, S. 186). Pädagogische Fachkräfte sind herausgefordert, die Kompetenzen und Bedürfnisse der Eltern wahrzunehmen und mit ihnen in einen **respekt- und vertrauensvollen Austausch** zu treten. Schließlich zeigen Forschungsergebnisse, dass inklusive Bildungs- und Entscheidungsprozesse

besser im fortlaufenden Austausch mit den Eltern und durch die aktive Beteiligung der Eltern als „Experten“ für ihre Kinder gelingen (Stahmer et al., 2003, 2005; Swick & Hooks, 2005).

Doch auch bei den Eltern gilt: sie sind vielfältig und haben ganz individuelle Erwartungen an das pädagogische Team. In jedem Fall handelt es sich um Eltern, die noch nicht lange Eltern sind. Besonders hohe Erwartungen stellen sich an Kinderkrippen, wenn bereits Säuglinge und Kleinkinder Entwicklungsstörungen aufweisen und von einer Behinderung bedroht sind. Eltern von jungen Kindern mit einer (drohenden) Behinderung befinden sich oftmals noch im Prozess der Auseinandersetzung mit der Behinderung ihres Kindes und dies muss vor allem bei der Gestaltung der ersten Kontakte und der Eingewöhnungsphase berücksichtigt werden. Die Erfahrungen in der Kinderkrippe sind für viele Familien die ersten inklusiven Erfahrungen, da sie sich bis dahin nicht selten ausgegrenzt, alleingelassen und unverstanden fühlen. Die außerfamiliäre Tageseinrichtung stellt dann eine wichtige Station im Leben des Kindes und seiner Familie dar, gerade wenn es darum geht, das Kind und seine Familie willkommen zu heißen und ihnen mit **Wertschätzung, Offenheit und Zuversicht** zu begegnen.

Inklusion ist die konsequente Weiterführung von Integration und basiert auf den praktischen Erfahrungen der letzten 30 Jahre mit der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Jungen und Mädchen in altersgemischten und integrativen Kindertageseinrichtungen. Inklusion ist eine Vision, die vermutlich immer nur annähernd erreicht werden kann und der **Weg von der Integration zur Inklusion ist ein fortlaufender Prozess**. Zur Verwirklichung des inklusiven Anspruchs an eine Pädagogik der Vielfalt ist es notwendig, Unterschiede wahrzunehmen, um individuelle Bedürfnisse zu erkennen und angemessen zu beantworten. Doch Unterschiede können zu Vorurteilen und Ausgrenzung führen. Wird Ausgrenzung erkannt, ist integratives Handeln erforderlich (z.B. um jemanden, der ausgeschlossen war, wieder in die Gruppe einzubeziehen). Inklusion beginnt dort, wo Vielfalt als Chance wahrgenommen und verbindende Gemeinsamkeiten entdeckt werden (vgl. Kobelt-Neuhaus, 2011³).

Der Vergleich der Ergebnisse aus Qualitätsstudien in Kinderkrippen und integrativen Einrichtungen spricht dafür, dass integrative Einrichtungen tendenziell eine höhere pädagogische Qualität vorhalten als nicht-integrative Einrichtungen (vgl. Heimlich & Behr, 2011). Einen wichtigen Beitrag hierzu leisten die enge Kooperation der Fachkräfte im pädagogischen Team und eine **interdisziplinäre Vernetzung** mit pädagogischen, medizinischen und psychosozialen Institutionen sowie externen Fachdiensten. Letztere funktioniert am besten, wenn die Fachdienste in die Einrichtung kommen oder – wie im Förderzentrum der Hessing Stiftung – bereits vor Ort sind und zum Einrichtungsteam dazugehören.

Abschließend ist festzuhalten, dass Inklusion eine **Grundhaltung** ist, die in vielen Einrichtungen – im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt nach dem Bayerischen Bildungs- und Erzie-

³ Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Liga für das Kind in Hamburg am 21.10.2011

hungsplan – bereits gelebt und umgesetzt wird. Auch das integrative Kinderhaus der Hessing Stiftung vertritt und verwirklicht diese Grundhaltung, indem es das individuelle Kind in den Fokus seiner pädagogischen Arbeit stellt:

„Jeder Mensch und insbesondere jedes Kind hat einen Anspruch auf eine möglichst gute Entfaltung seiner Anlagen und Talente in Zugehörigkeit und Teilhabe an der Gemeinschaft mit anderen Menschen. Wir unterstützen die Entwicklungsfähigkeit des Einzelnen; nehmen ihn als individuelle Persönlichkeit wahr, respektieren seine Eigen-Kompetenz und stärken das Bestreben nach bestmöglicher Autonomie. Behinderung verstehen wir als eine der Varianten menschlicher Lebensformen und nicht als Klassifizierung unter Persönlichkeits- oder Leistungsgesichtspunkten. Jedes Kind wird mit seinen Bedürfnissen von Anfang an einbezogen, die Individualität und Vielfalt der Kinder wird anerkannt.“⁴

⁴ Quelle: <http://www.hessing-stiftung.de/foerderzentrum-fuer-kinder/service/leitbild/>

Literaturverzeichnis

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2010). Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2007). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Cornelsen Scriptor.

Booth, C. & Kelly, F. (2002). Child care effects on the development of toddlers with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 171–196.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2007). Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. In Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), 2. überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main.

Bostelmann, A. (2009). Auf der Suche nach einer Pädagogik für unter Dreijährige. In M.-T. Münch & M. R. Textor (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige zwischen Ausbau und Bildungsauftrag* (S. 174–190). Berlin: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Dicarolo, C. & Reid, D. (2004). Increasing pretend toy play of toddlers with disabilities in an inclusive setting. *Journal of applied behavior analysis*, 37, 197–207.

Dörffling, M. (2011). Beziehungen zwischen Eltern und pädagogischem Team in inklusiven Kinderkrippen. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der LMU München.

Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 148-166.

Heimlich, U. & Behr, I. (2008). Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK) - Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*, 77 (4), 301-316.

Hestenes, L. & Carroll, D. (2000). The Play Interactions of Young Children With and Without Disabilities: Individual and Environmental Influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 229–246.

Hundert, J. et al. (1998). A Descriptive Analysis of Developmental and Social Gains of Children With Severe Disabilities In Segregated And Inclusive Preschools in Southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 49-65.

Jungmann, T. & Albers, T. (2008). Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf> [30.08.2012].

Kreuzer, M. & Ziebell, K. (2009). Konflikthafte Interaktionen unter Kindern in integrativen Gruppen eines Kindergartens – Zur Rolle und zur Einbeziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. In Heimlich, U. (Hrsg.), Integrative Förderung in Forschung und Praxis. Band 4. (S. 87-99) Berlin: LIT Verlag.

Müller, M. (2010). Förderzentrum wird integratives Kinderhaus: Anforderungen an die Personal- und Organisationsentwicklung. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der LMU München.

Stahmer, A., Carter C., Baker, M. & Miwa, K. (2003). Parent Perspectives on their Toddlers' Development: Comparison of Regular and Inclusion Childcare. *Early Child Development and Care*, 173(5), 477–488.

Stahmer, A. & Carter, C. (2005). An empirical examination of toddler development in inclusive childcare. *Early Child Development and Care*, 175(4), 321–333.

Stief, N. (2010). Soziale Interaktion von Kindern im Alter von null bis drei Jahren in der integrativen Kinderkrippengruppe. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Augsburg.

Swick, K. J. & Hooks, L. (2005). Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placements of their Special Needs Children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (6), 397-402.

Tietze, W., Bolz M., Grenner, K., Schlecht D. & Wellner, B. (2007): Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. 2. Auflage. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Wertfein, M. & Lehmann, J. (2010). Von der Integration zur Inklusion – eine neue Aufgabe für die frühpädagogische Praxis? Verfügbar unter: <http://www.familienhandbuch.de>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wie bewerten Sie die Umsetzung der Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gemäß BayBEP in der Einrichtung? – Information von und Austausch mit Eltern, n=8.....	15
Abb. 2: Wie bewerten Sie die Umsetzung der Ziele der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gemäß BayBEP in der Einrichtung? – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern, n=8	16
Abb. 3: Umsetzung in der Einrichtung bzgl. Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung der Eltern, n=8	16
Abb. 4: Persönliche Umsetzungsfähigkeit bzgl. Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung der Eltern, n=8	17
Abb. 5: Umsetzung in der Einrichtung bzgl. Mitarbeit der Eltern in der Gruppe, n=8.....	17
Abb. 6: Persönliche Umsetzungsfähigkeit bzgl. Mitarbeit der Eltern in der Gruppe, n=8.....	18
Abb. 7: Einschätzung der Veränderung der Zusammenarbeit mit Eltern im Vergleich zur vorherigen Tätigkeit, n=8 (1 = eher weniger, 2 = eher weniger, 3 = gleich viel, 4 = eher mehr, 5 = mehr)	19
Abb. 8: Die Erzieherin ist verantwortlich dafür, den Kontakt zu den Eltern zu halten (Eltern: n=8, päd. Team: n=9).....	19
Abb. 9: Die Eltern initiieren von sich aus einen regelmäßigen Kontakt zur Erzieherin (Eltern: n=8, päd. Team: n=9).....	20
Abb. 10: Die Eltern begegnen mir als Fachkraft wertschätzend. Und: Die Erzieherinnen begegnen uns als Eltern mit Wertschätzung (Eltern: n=8, päd. Team: n=9)	20
Abb. 11: Eltern und Erzieherin teilen sich die Verantwortung für die Erziehung des Kindes (Eltern: n=8, päd. Team: n=9).....	21
Abb. 12: Eltern und Erzieherin teilen sich die Verantwortung für die Bildung des Kindes (Eltern: n=8, päd. Team: n=8).....	21
Abb. 13: Die meisten Eltern benötigen heutzutage Hilfe bei der Erziehung ihrer Kinder (Eltern: n=8, päd. Team: n=8).....	22
Abb. 14: Eltern erleben sich als Kunden einer Kita und wollen nicht mehr als nötig in die päd. Arbeit in der Kinderkrippe einbezogen werden (Eltern: n=8, päd. Team: n=9).....	22
Abb. 15: Eltern erleben sich als Kunden einer Kita und wollen nicht mehr als nötig in die päd. Arbeit in der Kinderkrippe einbezogen werden (Vergleich t1: n=7 und t2: n=9)....	23
Abb. 16: Zwischen dem päd. Personal und den Eltern findet ein Austausch über das Erziehungskonzept der Einrichtung statt (Eltern, n=11); Wir tauschen uns mit den Eltern über unser Erziehungskonzept aus (päd. Team, n=8)	23

Abb. 17: Die Erzieherinnen in unserer Gruppe kennen meine Erziehungseinstellung (Eltern, n=11); Ich kenne die Erziehungseinstellung der Eltern in meiner Gruppe (päd. Team, n=7)	24
Abb. 18: Ich kann gut aushalten, wenn die Erzieherinnen die Kinder in ihrer Gruppe anders erziehen, als ich es für gut halte (Eltern, n=11); Ich kann gut aushalten, wenn Eltern Ihre Kinder anders erziehen, als ich es für gut halte (päd. Team, n=7)	24
Abb. 19: Wenn eine Erzieherin der Meinung ist, dass bestimmte Eltern ihr Erziehungsverhalten ändern sollten, sollte sie ihnen das direkt sagen (Eltern, n=10); Wenn Eltern meiner Meinung nach ihr Erziehungsverhalten ändern sollten, sage ich ihnen das direkt (päd. Team, n=7)	25
Abb. 20: Gründe für die Wahl dieser Kinderkrippe (Eltern, t1, n=16)	27
Abb. 21: Kinder mit Behinderung profitieren vom Beispiel anderer Kinder (Eltern, Vergleich t1 und t2, n=8)	28
Abb. 22: Bei zu großen Unterschieden zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern kommt das einzelne Kind in integrativen Gruppen zu kurz (Eltern, Vergleich t1 und t2, n=8)	29
Abb. 23: Bei zu großen Unterschieden zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern kommt das einzelne Kind in integrativen Gruppen zu kurz (Eltern, t2, n=11) ..	29
Abb. 24: Elterliche Einschätzung der Eingewöhnungsphase (n=16)	32
Abb. 25: Die Anwesenheitszeit der familiären Bezugsperson wurde allmählich reduziert (n=16)	33
Abb. 26: Das Vorgehen wurde auf die Bedürfnisse meines Kindes zugeschnitten (n=16)	34
Abb. 27: Mein Kind hat in der Einrichtung eine feste Bezugsperson (n=16)	34

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Prioritäten von Kompetenz- und Bildungsbereichen bzw. Erziehungsperspektiven für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren mit und ohne Behinderung (n=7)	11
Tab. 2: Prioritäten von Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit (n=9)	12
Tab. 3: Die 41 Merkmale der KRIPS-R nach übergreifenden Bereichen (Tietze et al., 2007)	13
Tab. 4: Anzahl beobachteter Interaktionen im Hinblick auf die Beteiligung von Erwachsenen	36
Tab. 5: Anzahl der Kinder, welche an sozialen Interaktionen beteiligt sind	37
Tab. 6: Geschlechtliche Zusammensetzung der Dyaden.....	37
Tab. 7: Präferenzverteilung für soziale Interaktionspartner in Abhängigkeit vom Alter.....	37
Tab. 8: Präferenzverteilung für soziale Interaktionspartner in Abhängigkeit vom Alter bei Kindern mit Behinderung.....	38
Tab. 9: Präferenzverteilung bei Kindern mit Behinderung im Vergleich von jungen, gleichaltrigen und älteren Interaktionspartnern	38
Tab. 10: Vergleich der durchschnittlichen Interaktionsbeteiligung pro Minute zwischen Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung.....	39
Tab. 11: Interaktionsbeteiligung von Erwachsenen bei Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung.....	39
Tab. 12: Prozentuale Verteilung der Interaktionsdauer von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung	40
Tab. 13: Vergleich der beobachteten Interaktionsbedeutungen bei Kindern mit und ohne Behinderung – geordnet nach prozentualer Häufigkeit (Ränge).....	40

www.ifp.bayern.de



IFP-Projektbericht 20/2012

Herausgeber:
Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)
Winzererstr. 9, 80797 München
Tel.: 089/99825-1946
Projektkoordination: Dr. Monika Wertfein
Bildnachweis: Jochen Fiebig
Stand: September 2012