

# *Perspektiven*

## der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2019

Jahrgang 5(1)

### **Inhalt**

#### **Vorwort**

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

*Seite 3-5*

#### **Artikel**

*Dörte Weltzien & Sarah A. Söhnen*

Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag.  
Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte  
in dem Projekt InklusKiT

*Seite 6-29*

*Sabrina Döther & Dörte Weltzien*

Chancen und Herausforderungen von Inklusion in Kindertageseinrichtungen.  
Die Perspektive von Leitungskräften

*Seite 30-48*

*Christina Bücklein & Dörte Weltzien*

Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Rekonstruktion von Orientierungs-  
und Einstellungsmustern von Fachkräften

*Seite 49-77*

*Sabrina Döther & Klaus Fröhlich-Gildhoff*

Organisationsentwicklungsprozesse zur Prävention und Gesundheitsförderung  
im Setting Kita im Projekt Präventionsnetzwerk Ortenaukreis  
(PNO)

*Seite 78-94*

#### **Autor\*innenbeschreibung**

*Seite 95*



Verlag **Forschung-  
Entwicklung-Lehre**



Impressum:

Herausgeber\*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)

an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-42

Telefax: (0761) 47812-22

[info@fel-verlag.de](mailto:info@fel-verlag.de)

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor\*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 5(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Janna Kiesé

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

## Vorwort

Die „Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ erscheinen mit dieser Ausgabe schon im fünften Jahrgang – auch wenn dies jedes Mal viel Arbeit bedeutet, sind wir sehr stolz darauf, die neue Ausgabe präsentieren zu können.

Das Ziel der *Perspektiven* besteht ja vor allem darin, über den offenen online Zugang der Fachzeitschrift aktuelle Forschungsergebnisse aus den Feldern der Kindheitspädagogik, Psychologie, Sozialen Arbeit, Gesundheitswissenschaften und angrenzenden Disziplinen einem breiteren Fachpublikum zugänglich zu machen. Dabei gilt ein besonderes Anliegen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, wobei die wissenschaftlichen Standards durch das Peer-Review Verfahren und eine sorgfältige Beratung durch uns als Herausgeber\*innen gesichert werden.

Die Beiträge der Zeitschrift repräsentieren fast ‚zwangsläufig‘ ein breites Spektrum im Bereich der Kinder- und Jugendforschung und wirken daher z. T. heterogen. Im Unterschied zu den vorherigen Ausgaben, konnten wir dieses Mal einen *Schwerpunkt* setzen:

Im Mittelpunkt stehen drei Beiträge aus dem Forschungsprojekt „InkluKiT“ (Inklusionskompetenz in Kita-Teams). InkluKiT ist ein Verbundprojekt der Universität Paderborn und des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (ZfKJ). Es ist in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B). InkluKiT hat das Ziel, „ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für die Weiterbildung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln“ (InkluKiT). In enger Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen wird ein Curriculum zur Professionalisierung der Inklusionskompetenz in Kita-Teams entwickelt. Auf der Grundlage eines Kriterienkatalogs für „gute Fachpraxis“ werden modular aufgebaute Teamentwicklungsmaßnahmen durchgeführt, die sich an dem unterschiedlichen Grad von inklusiver Praxis und den relevanten Rahmenbedingungen vor Ort orientieren. Berücksichtigt werden neben den pädagogischen, (fach-)didaktischen und diagnostischen Qualifikationen im Team auch das berufliche Erleben und die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte. „An dem Projekt nehmen insgesamt 12 Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg teil. Das Vorhaben wird umfangreich wissenschaftlich begleitet, so dass Veränderungsprozesse durch die Implementierung des Curriculums im Prä-Post-Vergleich erfasst werden können. Im Rahmen der Baseline-Erhebung (t<sub>0</sub>, Mai 2018) wurde eine schriftliche Vollerhebung unter den pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Darüber hinaus besteht das Evaluationsdesign aus teilnarrativen Leitungsinterviews und Gruppendiskussionen sowie videogestützten Verfahren der Beobachtung der Fachkraft-Kind-Interaktionen nach GInA-E (Weltzien et al., 2017)“ (aus der Projektbeschreibung, siehe auch Weltzien & Söhnen in dieser Ausgabe).

Aus der ersten Erhebungsphase des Projekts werden in dieser Ausgabe der *Perspektiven* drei empirische Beiträge vorgestellt:

*Dörte Weltzien und Sarah A. Söhnen* beschreiben in ihrem Beitrag „Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InkluKiT“ die ersten Befunde der Item- und Skalenanalysen zu den in der wissenschaftlichen Begleitung eingesetzten Instrumenten zur Fremdeinschätzung der Interaktionsgestaltung mittels des videogestützten Verfahrens GInA (Weltzien et al., 2017) sowie zur Selbstauskunft der Fachkräfte (Itematterie). Die Analysen

bestätigen die bereits zuvor in Forschungsprojekten gefundenen guten Skaleneigenschaften des Instruments GInA. Das Instrument zur Selbstauskunft weist dagegen hohe Deckeneffekte auf, was darauf hindeutet, dass die Interaktionsgestaltung im Praxisalltag in der Selbstwahrnehmung tendenziell deutlich überschätzt wird.

Der Beitrag von *Sabrina Döther und Dörte Weltzien* fokussiert „Die Perspektive von Leitungskräften“. Da in der Umsetzung von Organisationsentwicklungsprozessen die Rolle der Leitung einer Kindertageseinrichtung von großer Bedeutung ist, wurde im Rahmen der prä-Erhebung (t<sub>0</sub>) mit allen Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen leitfadengestützte Interviews geführt. Im vorliegenden Beitrag werden die ersten Ergebnisse dieser Interviews dargestellt. Dabei wird auf das Selbstverständnis der Einrichtungen zum Thema Inklusion sowie auf Chancen und Herausforderungen von Inklusion in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der Leitungen eingegangen. Die Ergebnisse zeigen, dass vielfältige Chancen in einer engen Zusammenarbeit mit dem Träger und externen Kooperationspartnern liegen. Gleichermäßen Chance und Herausforderung – und somit eine wichtige Aufgabe der Leitung – ist die Gestaltung der Zusammenarbeit im Team.

*Christina Bücklein und Dörte Weltzien* referieren im Beitrag „Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Rekonstruktion von Orientierungs- und Einstellungsmustern von Fachkräften“ erste Ergebnisse aus der umfassenden Basiserhebung. Ziel war es dabei, die verschiedenen Erfahrungen und Orientierungsmuster im Kontext der inklusiven Pädagogik zu generieren. Eine erste, qualitativ-rekonstruktive Auswertung mit dem Integrativen Basisverfahren (Kruse, 2014) zeigte Widersprüche zwischen dem individuellen Selbstbild einer ressourcenorientierten, partizipativ ausgerichteten pädagogischen Haltung und der Umsetzung dieses Anspruchs in der Alltagspraxis. Schlüsselfaktoren, die die Widersprüche reduzieren können, sind nicht nur vertieftes Wissen und Können, sondern auch eine Kultur des Austauschs innerhalb des Teams. Ein weiterer Schlüsselfaktor ist die Rolle der Leitung mit einem klaren Bekenntnis zur Inklusion.

Außerhalb dieses Schwerpunkts wurde ein vierter, ein ‚freier‘ Beitrag aufgenommen: *Sabrina Döther und Klaus Fröhlich-Gildhoff* stellen Ergebnisse der „Organisationsentwicklungsprozesse zur Prävention und Gesundheitsförderung im Setting Kita im Projekt Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO)“ dar. Ziel des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis war und ist die Förderung der körperlichen und seelischen Gesundheit sowie der sozialen Teilhabe von Kindern von 3 bis 10 Jahren und deren Familien in einem großen Flächenkreis. Innovativer Ansatzpunkt ist dabei die Verknüpfung einer kommunalen Gesamtstrategie im Ortenaukreis und der bedarfsgerechten Gesundheitsförderung in Kitas (und Grundschulen) im Setting-Ansatz. Hierfür werden Kita-Teams (und Grundschulkollegien) qualifiziert, um die Einrichtungen zu gesundheitsförderlichen Institutionen zu entwickeln<sup>1</sup>. Dieser Artikel stellt Auszüge aus der Gesamtkonzeption des vierjährigen Praxisforschungsprojekts und der umfassenden Begleitevaluation auf Ebene der Kindertageseinrichtungen dar. Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, welche besonderen Faktoren zum Erfolg der Organisationsentwicklungsprozess in den Einrichtungen beitrugen und inwiefern diese auch Einfluss auf weitere Ergebnisse des Projekts haben. Nennenswerte Faktoren waren hierbei z. B. eine hohe Motivation des Gesamtteams zur Projektteilnahme sowie die hohe Flexibilität in der Durchführung und Begleitung durch die Prozessbegleiter\*innen während des Prozesses.

Gerne weisen wir auch diesmal auf die Möglichkeit hin, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Ein-

<sup>1</sup> Gesamtüberblick: Fröhlich-Gildhoff & Böttiger, 2018; [www.pno-ortenaukreis.de](http://www.pno-ortenaukreis.de)

reichung von Beiträgen unter [www.fel-verlag/perspektiven.de](http://www.fel-verlag/perspektiven.de)). Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review aus drei Perspektiven: Die Beiträge werden von den Herausgeber\*innen, von einem Teammitglied des ZfKJ sowie von einem/r externen Wissenschaftler\*in begutachtet. Wir bedanken uns bei den Gutachter\*innen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

Abschließend möchten wir uns wiederum nachdrücklich bei Janna Kiesé herzlich bedanken, die auch für diese Ausgabe in hervorragender Weise das Lektorat und Layout übernommen hat.

Freiburg, im Juni 2019

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

#### *Literatur*

Fröhlich-Gildhoff, K. & Böttinger, U. (Hrsg.) (2018). *Prävention und Gesundheitsförderung als kommunale Strategie. Konzept, Entwicklung und Evaluation des „Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO)“*. Freiburg: FEL.

Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. (2., überarb. u. erg. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.

*Dörte Weltzien & Sarah A. Söhnen*

## **Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InklusIT<sup>2</sup>**

### **Zusammenfassung**

In dem Projekt InklusIT stellt die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag einen zentralen Bezugspunkt dar. In der wissenschaftlichen Begleitung werden Instrumente zur Fremdeinschätzung der Interaktionsgestaltung mittels des videogestützten Verfahrens GInA (Weltzien et al., 2017) sowie zur Selbstauskunft der Fachkräfte (Itematterie) eingesetzt. In diesem Beitrag werden erste Befunde der Item- und Skalenanalysen beider Instrumente vorgestellt. Die Analysen bestätigen die bereits zuvor in Forschungsprojekten gefundenen guten Skaleneigenschaften des Instruments GInA. Das Instrument zur Selbstauskunft weist dagegen hohe Deckeneffekte auf, was darauf hindeutet, dass die Interaktionsgestaltung im Praxisalltag in der Selbstwahrnehmung tendenziell deutlich überschätzt wird.

*Schlüsselworte:* GInA, Interaktionsqualität, Videoanalyse, Item-/Skalenanalysen

### **Abstract**

The development of interaction and relationship in the pedagogical practice is an important reference point in the project „InklusIT“. The assessment of the interaction competences is done by means of the video-based method GInA (Weltzien et al., 2017) as a part of the broad evaluation. Furthermore, a rating scale with regard of the self-assessment by the professionals is used. This article presents first results of the item and scale analyzes of both instruments. The analyzes confirm the high quality of the instrument GInA which was already confirmed in previous research projects. By contrast, the self-assessment tool has high ceiling effects, which implies that the self-assessment of interactions is likely to be overestimated by the professionals.

*Key words:* GInA, interaction quality, video analysis, item/scale analyzes

---

<sup>2</sup> InklusIT ist ein Verbundprojekt der Universität Paderborn und des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (ZfKJ). Es ist in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B).

## Inhalt

<b>1. Hintergrund und Zielsetzung</b> .....	<b>7</b>
<b>2. GInA-E – Vorstellung des Instruments zur Fremdeinschätzung und Adaptation zu einem schriftlichen Befragungsinstrument (Selbstauskunft)</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 GInA-E – Videogestützte Fremdeinschätzung</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2 Einschätzskala zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (standardisiertes Instrument zur Selbstauskunft)</b> .....	<b>12</b>
<b>3. Stichprobe</b> .....	<b>13</b>
<b>4. Ergebnisse</b> .....	<b>14</b>
<b>4.1 Item-Skalenanalyse der Fremdeinschätzung</b> .....	<b>14</b>
<b>4.2 Item-Skalenanalyse der Selbstauskunft</b> .....	<b>17</b>
<b>5. Diskussion und Ausblick</b> .....	<b>21</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>24</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>28</b>

## 1. Hintergrund und Zielsetzung

Seit einigen Jahren steht die Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen im pädagogischen Alltag weit oben auf der Agenda, wenn es um die Verbesserung der Prozessqualität von Einrichtungen oder die Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte geht. In vielfältiger Form werden Interaktionsformen und -prozesse erhoben und analysiert; häufig finden dabei teilnehmende Beobachtungen oder videogestützte Verfahren Anwendung. Im pädagogischen Alltag wird die Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen mit Kindern als grundlegende Handlungskompetenz verstanden, die Fachkräfte in der Ausbildung und Handlungspraxis erwerben, weiterentwickeln und reflektieren sollen (zusammenfassend Weltzien, 2018).

Grundlegende pädagogische Orientierungen liegen „hinter“ dem Interaktionsverhalten. Durch eine Ausdifferenzierung von Wissen und Können, reflektierten Praxiserfahrungen und einer Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie sollte sich sukzessiv eine professionelle Haltung entwickeln, die wiederum die Kompetenzen zur Gestaltung von Interaktion und Beziehung befördern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Eine zentrale pädagogische Aufgabe besteht auch darin, einen (emotionalen) Zugang zu allen Kindern zu finden und mit ihnen in Dialog zu treten (Viernickel & Stenger, 2010). Die interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen spielen daher im Themenfeld der Inklusion eine wichtige Rolle, denn die Vielfalt der Kinder und die große Heterogenität in den Entwicklungsverläufen und Verhaltensweisen spiegeln sich auch in alltäglichen Interaktionen von Kindern mit Erwachsenen und Gleichaltrigen wider. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungskompetenzen und möglicherweise kulturell und/oder normativ geprägten „blinden Flecken“ in Bezug auf die Interaktionsgestal-

tung mit Kindern ist daher eine Daueraufgabe von pädagogischen Fachkräften in inklusiv orientierten Handlungsfeldern.

Interaktionsqualität bezieht sich grundsätzlich auf die Gestaltung von konkreten Settings und dem kindbezogenen Verhalten in diesen Settings. Eine zugewandte, liebevolle und von emotionaler Wärme geprägte Interaktion, die zugleich Schutz und Sicherheit vermittelt, sind wichtige Grundlagen für den Beziehungsaufbau. Eine wesentliche Rolle spielt das feinfühliges Verhalten der Fachkraft in Schlüsselsituationen, beispielsweise bei der Regulation von negativen Gefühlszuständen, das angemessene Aufgreifen von Irritationen und Ängsten und das Gewähren von Trost und Unterstützung. Ebenso wichtig ist die Ermutigung zur Exploration und die Bereitschaft, als sichere Basis für Erkundungen zur Verfügung zu stehen und in überfordernden Situationen angemessene Assistenz zu geben (z. B. Grossmann & Grossmann, 2009, Drieschner, 2011, Booth et al., 2003). Damit können Kinder wiederkehrende Zustände von Wohlbefinden erleben, sie können negative emotionale Zustände leichter überwinden und werden beim Aufbau von (Selbst-)Regulationsstrategien unterstützt. Auch das Gefühl der Zugehörigkeit und Beteiligung wird positiv beeinflusst durch die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion, beispielsweise durch die feinfühliges Unterstützung im Spiel oder die Moderation von Konflikten zwischen Gleichaltrigen. Wird das zunehmende Autonomiebestreben von Kindern angemessen in der Interaktionsgestaltung beantwortet, wirkt sich dieses positiv auf die Selbstwirksamkeit und auf das kindliche Selbstkonzept aus.

Neben den individuellen Kompetenzen einer Fachkraft zur Gestaltung von Interaktionen werden in der Interaktionsforschung auch gruppen- bzw. kontextbezogene Wirkfaktoren untersucht. So werden dem emotionalen Gruppenklima (Ahnert, 2007), der dialogischen Kommunikationskultur (De Wolff & Van Ijzendoorn, 1997) und dem Wohlbefinden und Beziehungsaufbau in Kindergruppen (z. B. Vermeer & Van Ijzendoorn, 2006; De Schipper et al., 2008) große Aufmerksamkeit beigemessen. Auch die bereits in den 1980er Jahren entwickelte „Caregiver Interaction Scale“ von Arnett (1989) als Instrument zur allgemeinen Einschätzung der Gruppenatmosphäre findet nach wie vor Anwendung.

Eine große Übereinstimmung in der Interaktionsforschung besteht in der Erwartung, dass eine hohe Interaktionsqualität positive Effekte auf die kindlichen Bildungs- und Lernprozesse hat. Einflüsse lassen sich beispielsweise hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft (Kochanska & Aksan, 1995) und den kindlichen Möglichkeiten, auf Lernimpulse einzugehen (Glüer, 2012), nachweisen. Interaktionsqualität lässt sich dabei in vielfältiger Form in Einzelaspekte „aufspalten“, besonders im Fokus stehen die Konstrukte der Feinfühligkeit und Responsivität (zusammenfassend Glüer 2017; Remsperger, 2011) sowie besondere Interaktionsformen wie „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford et al., 2002), „joint attention“ (Tomasello, 2009) oder „scaffolding“ (Wood et al., 1976). Zur standardisierten Erfassung von Interaktionsqualität werden die aus dem anglo-amerikanischen Raum adaptierten Instrumente der sog. „KES-Familie“ eingesetzt (z. B. Tietze & Roßbach, 2017) sowie die ECERS-R (Sylva et al., 2010), wobei diese auch andere Qualitätsdimensionen „außerhalb“ von Interaktionen erfassen. Ausschließlich auf Interaktionsqualität beziehen sich dagegen die – nicht-adaptierten – für verschiedene Altersgruppen entwickelten CLASS-Instrumente (CLASS-Pre School, Hamre et al., 2014; CLASS-Toddler; La Paro et al., 2012). In Deutschland wurden im Rahmen unterschiedlicher Forschungsprojekte ebenfalls diverse Instrumente entwickelt, um eine systematische, kriteriengeleitete Analyse von Interaktionssequenzen zu ermöglichen (z. B. König, 2009; Kucharz et al., 2014; Wadepohl, 2016).

In diesem Kontext ist auch das videogestützte Forschungs- und Evaluationsinstrument GInA-E (Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag) verortet. Es wurde in einem dreijährigen Praxisforschungsprojekt (2011-2014) als kriteriengeleitetes, videogestütztes Beobachtungs- und Reflexionsinstrument entwickelt und erprobt (Weltzien, 2013, 2014; Weltzien,

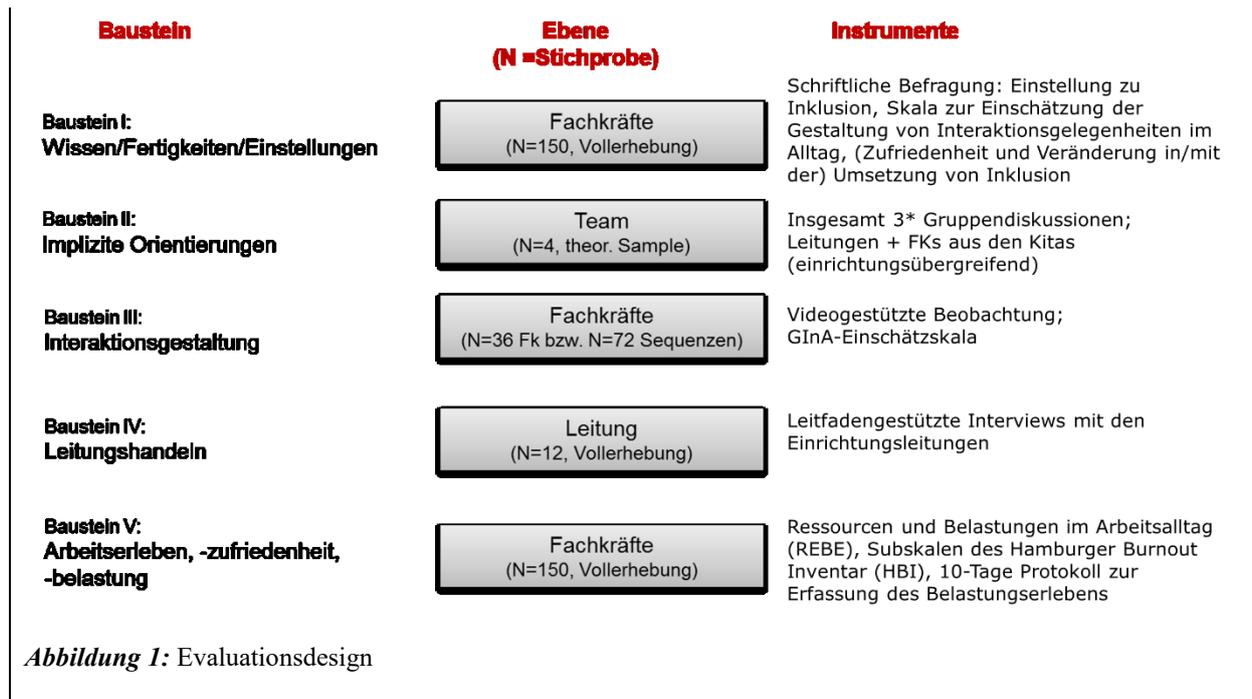
Bücklein & Huber-Kebbe, 2018) und im Rahmen mehrerer Qualitätsentwicklungsprojekte für Forschungs- und Evaluationszwecke weiterentwickelt (Weltzien et al., 2017). Im Rahmen des Projekts zur Weiterentwicklung inklusionsbezogener Kompetenzen auf Teamebene, InklusKiT (siehe unten), wurde dieses für die Videoanalyse entwickelte Instrument GInA-E erstmals auch im Rahmen einer schriftlichen Befragung zur Selbstauskunft der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im pädagogischen Alltag eingesetzt. Hierfür wurde die GInA-E-Skala entsprechend adaptiert. Ziel dieser Weiterentwicklung war, die wahrgenommene Interaktionsqualität im alltäglichen Gruppengeschehen seitens der Fachkräfte einschätzen zu lassen. Damit soll einerseits eine Grundlage dafür geschaffen werden, die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Interaktionsqualität im pädagogischen Alltag gegenüberzustellen. Andererseits sollen auch Prä-Post-Vergleiche hinsichtlich der Selbstwahrnehmung der Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag nach Abschluss von Interventionen (z. B. Fortbildungen zum Thema „Inklusion“) möglich werden.

### **Projekt „InklusKiT“ im Überblick**

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016 ausgeschriebene Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ hat mit 39 Forschungsprojekten (21 Einzelprojekte und 18 Verbundprojekte) das Ziel, eine möglichst präzise Beschreibung der notwendigen institutionellen und konzeptionellen Reformen bzw. der Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte zu leisten und die Entwicklung neuer Konzepte der Aus-, Fort- und Weiterbildung voranzubringen, um die mit dem Anspruch einer inklusiven Bildung verbundenen Anforderungen bewältigen zu können.<sup>3</sup>

Eines der Verbundprojekte stellt das Projekt „InklusKiT“ (2017-2020) dar, das zum Ziel hat, ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für die Weiterbildung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln (InklusKiT). In enger Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen wird ein Curriculum zur Professionalisierung der Inklusionskompetenz in Kita-Teams entwickelt. Auf der Grundlage eines Kriterienkatalogs für „gute Fachpraxis“ werden modular aufgebaute Teamentwicklungsmaßnahmen durchgeführt, die sich an dem unterschiedlichen Grad von inklusiver Praxis und den relevanten Rahmenbedingungen vor Ort orientieren. Berücksichtigt werden neben den pädagogischen, (fach-)didaktischen und diagnostischen Qualifikationen im Team auch das berufliche Erleben und die Interaktionsgestaltung der Fachkräfte. An dem Projekt nehmen insgesamt 12 Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg teil. Das Vorhaben wird umfangreich wissenschaftlich begleitet, so dass Veränderungsprozesse durch die Implementierung des Curriculums im Prä-Post-Vergleich erfasst werden können. Im Rahmen der Baseline-Erhebung (t<sub>0</sub>, Mai 2018) wurde eine schriftliche Vollerhebung unter den pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Darüber hinaus besteht das Evaluationsdesign aus teilnarrativen Leitungsinterviews und Gruppendiskussionen sowie videogestützten Verfahren der Beobachtung der Fachkraft-Kind-Interaktionen nach GInA-E (Weltzien et al., 2017).

<sup>3</sup> Diese werden in einem Metavorhaben unter Leitung der Universität Frankfurt zusammengeführt (<http://www.qualifizierung-inklusion.de/>).



Im vorliegenden Beitrag wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- (1) Welche Befunde ergeben sich aus den Item- und Skalenanalysen des Instruments „GInA-Fremdeinschätzung“ (Videosequenzen Rating)?
- (2) Welche Ergebnisse ergeben sich aus den Item- und Skalenanalysen des Instruments „Einschätzskala zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (standardisiertes Instrument zur Selbstauskunft)?
- (3) Welche Schlussfolgerungen lassen sich einerseits für die Instrumentenentwicklung und ihre Anwendung in der Evaluationsforschung und andererseits für die Qualitätsentwicklung in der Praxis im Hinblick auf die (wahrgenommene) Interaktionsgestaltung ziehen?

Im Folgenden wird das Instrument GInA-E in Kürze vorgestellt sowie die Adaptation der Skalen/Items zu einem schriftlichen Befragungsinstrument erläutert und die Ergebnisse ihrer Anwendung im Rahmen der Ersterhebung ( $t_0$ ) im Projekt InkuKiT vorgestellt. Im abschließenden Kapitel erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse sowie ein Ausblick.

## **2. GInA-E – Vorstellung des Instruments zur Fremdeinschätzung und Adaptation zu einem schriftlichen Befragungsinstrument (Selbstauskunft)**

### **2.1 GInA-E – Videogestützte Fremdeinschätzung**

Das Instrument GInA-E umfasst drei Subskalen mit insgesamt 22 Items auf einer 7stufigen Likert-Skala von 1=geringste Ausprägung bis 7=höchste Ausprägung. Den drei Subskalen liegen folgende theoretische Konstrukte zugrunde (Weltzien et al., 2017):

- Skala 1 (‚Beziehung gestalten‘, 11 Items) bezieht sich auf Merkmale einer hohen Gesprächsbereitschaft und beziehungsvollen Interaktionsgestaltung der erwachsenen Be-

zugsperson. Dies drückt sich aus in einer niedrigen Wahrnehmungsschwelle, der Perspektivenübernahme und einem angemessenen Antwortverhalten der Fachkraft (Ainsworth, 1974; Remsperger, 2011). Auch Grundsätze von Kongruenz, Wertschätzung und Echtheit (Rogers, 1959/1991) bilden wesentliche Voraussetzungen für eine beziehungsvolle Gesprächsbereitschaft.

- Skala 2 (‘Denken und Handeln anregen‘, 7 Items) bezieht sich auf Merkmale, die geeignet sind, die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse in positiver Weise zu unterstützen. In konkreten Alltagsinteraktionen können vielfältige Aspekte der sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Begleitung und Unterstützung der Kinder in den Blick genommen werden. Hierbei spielt die Unterstützung grundlegender Kommunikationsmotive (Teilen/Mitteilen, Mitfühlen, Helfen, Tomasello, 2011), die Förderung von Selbstkonzept, Empathiefähigkeit und prosozialem Verhalten durch Bezugspersonen (zusammenfassend Bischof-Köhler, 2011), die Förderung der Repräsentationsfähigkeit (Sodian, 2005) und das Wissen über andere Menschen (Perspektivenübernahme; Theory of Mind, Premack & Woodruff, 1978) eine bedeutsame Rolle. Es geht dabei auch um konkrete Explorationsunterstützung – in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes (Wygotsky, 1987) – sowie passgenaue Assistenz bei der Bewältigung von Anforderungen und Herausforderungen (Ahnert, 2007).
- Skala 3 (‘Sprechen und Sprache anregen‘, 4 Items) bezieht sich auf Merkmale, die die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in konkreten Interaktionsgelegenheiten unterstützen können. Hierbei wird berücksichtigt, dass neben kindbezogenen Voraussetzungen die sprachliche Umwelt über den Spracherwerbsprozess entscheidet; so ist eine Passung zwischen den Voraussetzungen des Kindes und den äußeren Faktoren herzustellen (zusammenfassend Weinert & Grimm, 2012). In einem anregungsreichen Sprachumfeld sind dabei die größten Sprachfortschritte zu erwarten (Szagun, 2006).

Die drei Skalen wiesen in einer ersten empirischen Überprüfung mit einer Zufallsstichprobe von N=137 Filmsequenzen, die im Rahmen mehrerer Forschungsprojekte erstellt wurden, eine hohe interne Konsistenz von  $\alpha=.98$  (Skala 1),  $\alpha=.95$  (Skala 2) sowie  $\alpha=.96$  (Skala 3) auf (Weltzien & Strohmeyer, 2019). Die Mittelwerte lagen bei Skala 1 (‘Beziehung gestalten’) bei  $M=5.23$  ( $SD=1.30$ ), bei Skala 2 bei  $M=4.37$  ( $SD=1.52$ ) bzw. bei Skala 3 bei  $M=4.73$  ( $SD=1.51$ ), dabei zeigte sich eine relativ große Streuung der Werte, die auch maximale Ausprägungen von (min=1) bzw. (max=7) einschloss. Die Beurteiler\*innenübereinstimmung (10% Zufallsstichprobe, Intraklassenkorrelation) lag dabei bei  $> .7$  (Einzelmaße) und  $> .9$  (gemittelte Maße).

Mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) wurde die Einschätzskala GI<sub>nA</sub>-E auch hinsichtlich ihrer Modellgüte getestet. Auf der Grundlage einer Stichprobe von 145 Videosequenzen erwies sich die dreidimensionale Struktur gegenüber einem eindimensionalen Modell (‘allgemeine Interaktionsqualität’) als überlegen. Zwar korrelieren die drei Faktoren sehr hoch ( $r=.90-.93$ ), allerdings zeigten geschachtelte Modellvergleiche unter Berücksichtigung informationstheoretischer Maße, dass die dreifaktorielle Struktur haltbar ist (ausführlich Weltzien et al., 2017).

Für die Fremdeinschätzung in dem Projekt Inklusiv wurden Videoaufnahmen nach dem GI<sub>nA</sub>-Verfahren durchgeführt (zur Videographie siehe Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018). Geschulte studentische Hilfskräfte begleiteten die teilnehmenden Fachkräfte einen halben Tag lang bei ihrer pädagogischen Arbeit und generierten Videosequenzen. Voraussetzung für die Teilnahme an der Videographie waren schriftliche Einverständniserklärungen der Eltern. Die Fachkräfte (jeweils 2-3 pro Einrichtung) nahmen freiwillig teil, sie wurden vorab

über das Vorgehen und auch die weitere Verwendung der Sequenzen informiert. Allen beteiligten Fachkräften wurde das Angebot gemacht, ein persönliches Reflexionsgespräch mit einer/einem wissenschaftlichen Mitarbeiter\*in aus dem Projekt über die Videosequenzen zu führen. Die Videosequenzen wurden von zertifizierten Beurteiler\*innen nach dem standardisierten Verfahren GInA-E eingeschätzt<sup>4</sup> (Weltzien et al., 2017).

## 2.2 Einschätzskala zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (standardisiertes Instrument zur Selbstauskunft)

Zur Selbstauskunft der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im pädagogischen Alltag wurde die GInA-E-Skala für eine schriftliche Selbstauskunft weiterentwickelt. Anders als Instrumente, die auf die Beziehungsqualität zu einzelnen Kindern abzielen wie beispielsweise die STRS (Pianta, 1999) sollte sich die Einschätzung auf die Gestaltung der Interaktionen im pädagogischen Alltag beziehen – und zwar im Hinblick auf alle beteiligten bzw. anwesenden Kinder und auf alle im Gruppen-/Funktionsraum anwesenden pädagogischen Fachkräfte. Auch sollte sich die Einschätzung auf einen „üblichen“ Tag beziehen, also nicht auf eine bestimmte, zeitlich begrenzte pädagogische Situation. Die Selbstauskunft sollte dabei der in der GInA-E-Skala bewährten dreifaktoriellen Struktur erfolgen, wurde aber entsprechend der unterschiedlichen Zugänge (Fremdenschätzung vs. Selbstauskunft) umformuliert (Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Vergleich GInA-E (Videorating) und Einschätzskala Interaktionsgestaltung

<i>Beispielsmerkmal: 1: Zuwendung zeigen</i>	
GInA-E (Videorating)	Einschätzskala Interaktionsgestaltung
7 (höchste Ausprägung)	An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum ...
Es sind deutliche Signale von Zuwendung (auch: Freundlichkeit, Feinfühligkeit, Warmherzigkeit) über die gesamte Sequenz zu beobachten.	... geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.
<i>Oder:</i>	
Die Fachkraft folgt allen Kindern in ihren Aktivitäten/Äußerungen feinfühlig und gibt passgenaue Impulse der Zuwendung (z. B. über Anschauen, Hinwenden, Staunen, Lächeln).	
<i>Oder:</i>	
Die Fachkraft wirkt kongruent in ihren verbalen/nonverbalen Signalen; beachtet dabei die Heterogenität der Kinder (äußere Merkmale, Verhaltensweisen, Kompetenzen) und geht feinfühlig darauf ein.	
(Weltzien et al., 2017, S. 33)	(s. Anhang)

Eine dritte Veränderung gegenüber dem Ursprungsinstrument GInA-E (Videorating) bezog sich auf die Antwortmöglichkeiten. Während das Videorating als 7-stufige Einschätzung mit 1 (geringste Ausprägung) und 7 (höchste Ausprägung) erfolgt, war die Einschätzung der Interaktionsgestaltung für Fachkräfte auf einer 5-stufigen Ratingskala mit verbalen und numerischen Markern von 0 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) möglich. Da es bei dem Instrument zur Selbstauskunft darum ging, die von ihnen gestaltete Gruppenatmosphäre in der Tendenz

<sup>4</sup> Zertifizierte Beurteiler\*innen haben eine Beurteiler\*innenübereinstimmung von mind. 80% (Einzelmaße).

bewerten zu lassen, aber keine valide, externe Einschätzung wie bei GInA-E vornehmen zu lassen, erschien diese Reduktion sinnvoll.

Die Daten der Selbstauskunft wurden per Fragebogen (paper-pencil) schriftlich im Sommer 2018 ( $t_0$ ) erhoben. Eine weitere Erhebung ist (im Längsschnitt) für das Jahr 2020 geplant, die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich auf den Zeitpunkt  $t_0$ .

### 3. Stichprobe

Die Stichprobe der Selbstauskunft bestand aus  $N=184$  pädagogischen Fachkräften aus zwölf Kindertageseinrichtungen (Vollerhebung an sechs Kitas aus BW, sechs aus NRW), die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte für das Projekt InklusKiT ausgewählt wurden.

Hinsichtlich der Qualifikation der in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte waren in den 12 Einrichtungen 144 staatlich anerkannte Erzieher\*innen tätig (74,5%), 8,2% der Fachkräfte hatten (z. T. zusätzlich) eine akademische Qualifikation, 7,1% hatten (z. T. zusätzlich) einen Abschluss als Heilpädagog\*in oder Heilerziehungspfleger\*in, 6,5% waren Kinderpfleger\*innen.

Die meisten Fachkräfte waren zum Zeitpunkt  $t_0$  zwischen 20 und 40 Jahre alt (65,2%). 51,1% waren in Vollzeit, 39,1% in Teilzeit angestellt. Im Durchschnitt betrug die wöchentliche Arbeitszeit der Teilnehmenden  $M=31.93$  Stunden ( $SD=9.18$ ) bei einer durchschnittlichen Verfügungszeit von  $M=6.15$  Stunden ( $SD=8.74$ ). 75,8% der Arbeitsverträge waren unbefristet, 24,2% waren befristet angestellt.

Gemeinsam ist den Einrichtungen, dass sie sich freiwillig für die Teilnahme am Projekt InklusKiT beworben hatten. Hierfür war unter anderem eine von den Leitungen, den Trägern und der Elternvertretung unterzeichnete Kooperationsvereinbarung erforderlich. Das bedeutet, dass zumindest im unmittelbaren Vorfeld des Projektbeginns (bzw. der Baseline-Erhebung zu  $t_0$ ) eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Inklusion“ erfolgt war. In welcher Form „Inklusion“ jedoch konzeptionell festgeschrieben ist und den pädagogischen Alltag prägt, ist im Einrichtungsvergleich sehr unterschiedlich. Große Unterschiede zwischen den Einrichtungen bestehen auch hinsichtlich der Teamzusammensetzung und der Öffnung bzw. der Vernetzung der Einrichtungen im Sozialraum.

An der Fremdeinschätzungen und der damit verbundenen Videoanalyse nahmen aus je Einrichtung 2-3 Fachkräfte (insg.  $N=33$ ) teil; aus forschungsethischen Gründen wurden ausschließlich Fachkräfte hierfür ausgewählt, welche mit dem Filmen der Sequenzen einverstanden waren. Das schriftliche, informierte Einverständnis der Eltern der anwesenden Kinder war eine weitere Voraussetzung. Die Selbstauskunft erfolgte im Rahmen der schriftlichen Befragung, an der  $N=184$  pädagogische Fachkräfte teilnahmen (Tabelle 2).

**Tabelle 2:** Analytestichprobe der Selbst- und Fremdeinschätzung

Kita	Stichprobenumfang der Selbstbeurteilung mittels Fragebogen ( $n_{\text{Selbst-Fälle}}$ )	Stichprobenumfang der Fremdbeurteilung mittels Videoanalyse ( $n_{\text{Fremd-Fälle}}$ )	Stichprobenumfang der Fremdbeurteilung mittels Videoanalyse ( $n_{\text{Fremd-Szenen}}$ )
Analysestichprobe	184	33	112 (2-3 FKs/1-5 Szenen)

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Item-Skalenanalyse der Fremdeinschätzung

Für die Item-Skalenanalyse der Fremdeinschätzung wurde im Folgenden pro Fachkraft über alle Videosequenzen ein Mittelwert berechnet. So entstand eine neue Datendatei, in der ausschließlich die Mittelwerte pro Fachkraft über alle für diese Fachkraft analysierten Videos und Merkmale enthalten war (insgesamt sind  $N=33$  Fachkräfte mit 112 Videosequenzen in die Analyse eingeflossen). Die folgenden Analysen basieren auf diesem Datensatz.

#### Beurteiler\*innenübereinstimmung

Zur Überprüfung der Interraterreliabilität für den vorliegenden Datensatz wurden stichprobenartig 35 Szenen von einer/einem weiteren Beurteiler\*in geratet. Da die fehlenden Werte für zwei Variablen (Variablen 13 und 14) bei knapp 50% lagen, wurden diese mittels Estimation-Maximization-Algorithmus (EM-Algorithmus; Dempster, 1977) imputiert. Die Beurteiler\*innenübereinstimmung wurde anschließend mit Hilfe der Intraklassenkorrelation (Shrout & Fleiss, 1979) geschätzt und lag mit  $ICC_{unjust}=.90-99$  (Einzelmaße) über alle Items hinweg bei einer ausgesprochen hohen Interraterreliabilität (Greguras & Robie, 1998; nach Nunnally, 1978; zitiert nach Söhnen, 2019). Für 13 der insgesamt 22 Items lag die Übereinstimmung der Beurteiler\*innen bei 100%.

#### Analyse von Extremwerten und Ausreißern

Zwar war die Merkmalsausprägung mittels 7-stufiger Ratingskala überschaubar, jedoch kann in Anbetracht des relativ geringen Stichprobenumfangs ( $N=33$ ) davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse parametrischer Verfahren selbst durch eine geringe Anzahl an Ausreißern verzerrt sein könnte.<sup>5</sup> Das Entfernen der Ausreißer im vorliegenden Datensatz führte zu einer annähernden Normalverteilung der Daten, daher konnte auf weitere Transformationen verzichtet werden.

#### Deskriptive Analysen und Interne Konsistenzen

Nach der Entfernung der Ausreißer/Extremwerte waren (bis auf die Items mit den Nummern 18, 19, 21 und 22) alle Items und die drei Skalen normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test:  $p > .05$ ).

Folgender Tabelle 3 kann die Itemanzahl der jeweiligen psychometrischen Skala (GInA-E; Weltzien et al., 2017) sowie deren Mittelwert, Standardabweichung und Interne Konsistenz für die vorliegende Stichprobe entnommen werden. Bei einer Spannweite potenzieller Merkmalsausprägungen von 1-7 lagen die Mittelwerte der Skalen ( $M=3.40$  bis  $M=4.35$ ) im mittleren Bereich. Die Internen Konsistenzen der drei Skalen (Beziehungen gestalten; Denken und Handeln anregen; Sprechen und Sprache anregen) sind nach Nunnally (1978), Kubinger (2009), Lienert & Raatz (1994) sowie George & Mallery (2003; zitiert nach Söhnen, 2018) als gut bis exzellent zu bewerten.

---

<sup>5</sup> Die Entscheidung darüber, ob Ausreißer entfernt oder im Datensatz belassen werden, wurde hinsichtlich der Dateninterpretation gründlich abgewogen. Im vorliegenden Fall wäre die Wahrscheinlichkeit hoch gewesen, fehlerhafte Schätzungen und somit fehlerhafte Aussagen über den Großteil der untersuchten Personen zu treffen, wenn diese im Datensatz belassen worden wären.

**Table 3:** Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenzen des Beobachtungsinstrumentes Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA-E, 2017)

Skalename	Itemanzahl	<i>M</i>	<i>SD von M</i>	<i>Interne Konsistenzen</i> ( $\alpha$ ) <sub>EM</sub> (n=23-29)
Skala 1: Beziehung gestalten	1-11 (11)	4.35 (N=31)	0.48	.96 (.98)
Skala 2: Denken und Handeln anregen	12-18 (7)	3.40 (N=30)	0.41	.86 (.94)
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen	19-22 (4)	3.72 (N=32)	0.44	.80 (.89)

*Anmerkung.* Die Berechnungen basieren auf dem mittels EM-Algorithmus importierten Datensatz, ohne Ausreißer (s. o.). *M*=Mittelwert. *SD von M*=Standardabweichung vom Mittelwert. Mögliche Merkmalsausprägung von 1 (geringste Ausprägung) bis 7 (höchste Ausprägung).

Die Mittelwerte auf Einzelitemebene lagen bei einem Range von  $M=2.85$  (Item Nummer 15, Kreativität unterstützen) bis  $M=4.62$  (Item Nummer 1, Zuwendung zeigen) ebenfalls im mittleren Bereich, die Bandbreite der 7-stufigen Ratingskala wurde dabei auf Durchschnittsebene nicht ausgeschöpft.

### Itemschwierigkeiten und Itemtrennschärfen

Aus Tabelle 4 ist der Range des Itemschwierigkeitsindizes für alle Einzelitems der Selbstauskunft mit  $P_i=28.46-61.37$  zu entnehmen. Im Gegensatz zu der Verteilung der Schwierigkeitsindizes für die Selbstauskunft, zeigt sich für die Fremdeinschätzung eine relativ breite Streuung, innerhalb der Richtwerte von  $P_i=20-80$ ; Döring & Bortz, 2016).

Die Itemtrennschärfen liegen für die drei psychometrischen Skalen über dem gängigen Richtwert von  $r_{i(t-i)} > .30$  (mit einem Mindestwert von  $r_{i(t-i)}=.42$  für Item Nummer 15 ‚Kreativität unterstützen‘ und einem Höchstwert von  $r_{i(t-i)}=.89$  für Item Nummer 1 ‚Zuwendung zeigen‘). Sie sind nach Döring & Bortz (2016) sowie Fisseni (2004) als mittelmäßig bis hoch einzuordnen.

**Table 4:** Itemschwierigkeiten und Trennschärfen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (Fremdeinschätzung über GInA-E, 2017)

Skalename	Beispielitem <b>An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum</b> ...	Range Item-schwierigkeiten <sub>EM</sub> ( $P_i$ )	Range Item-trennschärfen <sub>EM</sub> $r_{i(t-i)}$
Skala 1: Beziehung gestalten (11 Items)	... geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.	49.32 (Item 10)- 61.37 (Item 1)	0.74-0.89
Skala 2: Denken und Handeln anregen (7 Items)	... stärken wir Erinnerungen der Kinder, wenn sich dies aus der Situation heraus ergibt, und stellen Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her.	28.46 (Item 18)- 59.98 (Item 16)	0.42-0.85
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen (4 Items)	... erweitern wir die Sprache situations- und entwicklungsangemessen und sprechen eine gut ausgebildete und wortreiche Sprache.	36.84 (Item 29)- 52.43 (Item 22)	0.58-0.81

*Anmerkung.* Für die vorliegenden Berechnungen der Itemtrennschärfen und Itemschwierigkeiten wurden die EM-algorithmierten Daten verwendet, da der Datenverlust auf Fallebene zu hoch war (ca. 8%), jedoch ergab sich durch den Ausschluss der Ausreißer/Extremwerte für die Einzelitemanalyse eine reduzierte Berechnungsgrundlage von n=28-33 für die Itemschwierigkeiten und n=23-29 für die Itemtrennschärfen.

### Korrelation zwischen den drei Skalen

Die Linearität der Zusammenhänge wurde ebenso wie bei der Selbstauskunft vorab mittels Streudiagramm (Scatterplot) überprüft und konnte für alle drei Gleichungen angenommen werden.

Zur Ermittlung potenzieller Zusammenhänge und deren Ausprägung wurde die Produkt-Moment-Korrelation für intervallskalierte Daten berechnet (bei der 7-stufigen Ratingskala mit numerischen Markern konnte von einem approximativen Intervallskalenniveau ausgegangen werden, darüber hinaus waren die Daten normalverteilt (s. o. Tabelle 5).

**Table 5:** Korrelationen (r) und 90% Konfidenzintervalle (KI für r) zwischen den drei GInA-E-Skalen (Fremdeinschätzung)

	Skala 1: Beziehungen gestalten	Skala 2: Denken und Handeln anregen
Skala 2: Denken und Handeln anregen	0.88** [0.78, 0.93]	
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen	0.85** [0.74, 0.92]	0.76** [0.59, 0.87]

*Anmerkung.* \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant. N=30-31. Berechnung der zweiseitigen 90% Konfidenzintervalle für Korrelationen nach Eid, Gollwitzer & Schmitt (2011) mit Hilfe eines Tools von Lenhard & Lenhard (2014).

Alle drei Zusammenhangsanalysen weisen auf signifikante, starke (nach Cohen, 1988) Korrelationen zwischen den Skalen zur Fremdeinschätzung des Interaktionsverhaltens hin.

Hinsichtlich der Determinationskoeffizienten können 77,44% der Varianz für die erste und zweite Skala durch gemeinsame Anteile erklärt werden, für die erste und dritte Skala beträgt der gemeinsame Varianzanteil 72,25%, für die zweite und dritte Skala insgesamt 57,76%.

Die hohen Zusammenhänge zwischen den Skalen deuten zwar auf ein gemeinsames, latentes Konstrukt hin, jedoch beschreiben Weltzien et al. (2017) sowie Weltzien und Strohmer (2019), dass eine dreifaktorielle Datenstruktur im Rahmen „geschachtelter Modellvergleiche unter Berücksichtigung informationstheoretischer Maße“ beibehalten werden kann.

## 4.2 Item-Skalenanalyse der Selbstauskunft

Die folgenden Ergebnisse beruhen für die deskriptiven Statistiken überwiegend auf den Originaldaten, da aufgrund der geringen Anzahl an fehlenden Werten keine substanziellen Änderungen dieser für die imputierten Daten zu erwarten war (Analyse fehlender Werte auf Variablenebene: für alle Items unter 5%). Zur Berechnung der Reliabilitäten wurde die GInA-E-Skala per EM-Algorithmus imputiert, da auf Fallebene der Verlust zu hoch war (ca. 8%).

### Analyse von Extremwerten und Ausreißern

Zwar konnten vier Extremwerte identifiziert werden, jedoch wurden diese im Datensatz belassen, weil es sich um durchaus plausible Messwerte handelte und die Stichprobe im Vergleich zu den Extremwerten relativ hoch war.

### Deskriptive Analysen und Interne Konsistenzen

Die Ergebnisse der Einschätzskala zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag werden im weiteren Verlauf überwiegend auf Skalenebene berichtet, an relevanten Stellen wird auf die Befunde für die Einzelitems verwiesen.

Auf Basis der Kennwerte sind tendenzielle Deckeneffekt erkennbar. Bei einer Spannweite potenzieller Merkmalsausprägungen von 0-4 lagen die Mittelwerte der Skalen ( $M=3.30$  bis

$M=3.51$ ) im oberen Bereich (Tabelle 6). Die Internen Konsistenzen der drei Skalen (Beziehungen gestalten; Denken und Handeln anregen; Sprechen und Sprache anregen) sind als gut bis exzellent zu bewerten.

**Tabelle 6:** Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenzen der Einschätzskala zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (in Anlehnung an GInA-E, 2017)

Skalen und Items	<i>M (SD)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Interne Konsistenzen</i> ( $\alpha_{EM}$ ) ( $N=184$ )
An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum ...				
Skala 1: Beziehung gestalten (Items 1-11)	3.33 (0.46; $N=184$ )			.90
1... geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.	3.44 (0.66)	1	4	
2... zeigen wir den Kindern gegenüber ein hohes Maß an Interesse, nehmen Anteil an dem, was die Kinder sagen oder tun (möchten) und begleiten sie dabei.	3.62 (0.57)	2	4	
3... drücken wir den Kindern gegenüber Wertschätzung aus und geben ihnen differenzierte Rückmeldungen.	3.62 (0.58)	2	4	
4... strahlen wir Gelassenheit aus, auch wenn Situationen schwierig oder herausfordernd sind und schaffen es auch bei Regelverletzungen, Konflikten oder Grenzüberschreitungen eigene Emotionen zu kontrollieren.	2.94 (0.71)	1	4	
5... hören wir allen Kindern aufmerksam zu und lassen uns auf den Rhythmus und die Geschwindigkeit der kindlichen Äußerungen ein.	3.11 (0.69)	1	4	
6... meistern wir Störungen und schaffen es auch bei Ablenkungen, Unterbrechungen oder Nebenhandlungen Interaktionen mit Kindern aufrecht zu halten oder fortzusetzen.	2.78 (0.82)	0	4	
7... drücken wir den Kindern gegenüber aus, dass wir sie in ihren Anliegen verstehen, und bemühen uns, auch in unerwünschten oder emotional belastenden Situation den Hintergrund der kindlichen Verhaltensweisen zu verstehen.	3.31 (0.68)	1	4	
8... stellen wir den Kindern gegenüber entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse und Signale eine angemessene Balance zwischen Nähe und Distanz her.	3.47 (0.61)	2	4	
9... laden wir alle Kinder zur Teilhabe ein und ermöglichen ihnen, ihrem grundlegenden Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit und „Wir-Gefühl“ zu begegnen.	3.62 (0.55)	2	4	
10... schaffen wir es, eine hohe gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen, ohne dabei unangemessen, übertrieben oder künstlich zu wirken.	3.34 (0.69)	1	4	
11... sind wir aufgeschlossen für das, was die Kinder sagen oder tun möchten und gehen auf die Dynamik in den Spielen und	3.34 (0.69)	2	4	

Aktivitäten der Kinder feinfühlig ein.			
Skala 2: Denken und Handeln anregen (Items 12-18)	3.30 (0.51; N=184)		.86
12... sind wir emotional an den Lernerfahrungen der Kinder beteiligt, nehmen ihre individuellen Lernstrategien wahr und gehen auf die damit verbundenen Herausforderungen und Emotionen feinfühlig ein.	3.27 (0.69)	1	4
13... stärken wir Erinnerungen der Kinder, wenn sich dies aus der Situation heraus ergibt, und stellen Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her.	3.22 (0.74)	1	4
14... greifen wir Hinweise der Kinder auf ihre Lebenswelten feinfühlig auf und verknüpfen durch Impulse die Lebenswelten, wenn es Gelegenheiten dazu gibt.	3.14 (0.71)	1	4
15... unterstützen wir die Kreativität der Kinder entsprechend ihrer individuellen Initiativen und Möglichkeiten und entwickeln gemeinsam mit den Kindern Ideen oder Pläne.	3.17 (0.77)	1	4
16... erkennen wir die Autonomie der Kinder an, unterstützen ihr Kompetenzerleben und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.	3.37 (0.65)	2	4
17... bestärken wir die Kinder in ihren Ideen und Vorhaben, benennen ihre Stärken und ermutigen sie auch darin, etwas Neues auszuprobieren.	3.58 (0.58)	2	4
18... regen wir das Forschen der Kinder an und begleiten bzw. unterstützen sie in ihren Erkundungs- und Aneignungsprozessen.	3.32 (0.71)	2	4
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen (Items 19-22)	3.51 (0.47; N=184)		.80
19... fördern wir Beteiligung und Kooperation sowohl zwischen den Kindern untereinander als auch in der pädagogischen Arbeit mit dem einzelnen Kind.	3.44 (0.60)	2	4
20... vermitteln wir eine emotionale Sprache und zeigen einen feinfühligem und kompetentem Umgang mit Gefühlen in einer Situation.	3.50 (0.61)	2	4
21... erweitern wir die Sprache situations- und entwicklungsangemessen und sprechen eine gut ausgebildete und wortreiche Sprache.	3.51 (0.61)	1	4
22... regen wir den kommunikativen Austausch untereinander an und vermitteln den Wert von Sprache bzw. den Sinn eines sprachlichen Austausches mit anderen.	3.60 (0.58)	2	4

Anmerkung. *M*=Mittelwert der Originaldaten. *SD* von *M*=Standardabweichung vom Mittelwert der Originaldaten bzw. für die Einzelitems für die Einzelitems und die Internen Konsistenzen basieren auf dem mittels *EM Algorithmus* importierten Datensatz (s. o.). Ratingskala von 0 bis 4 (siehe Anhang).

Die Mittelwerte auf Einzelitemebene lagen für 15 der 22 Items bei *M*=3.30 oder höher (*N*=184). Der geringste Mittelwert mit der gleichzeitig höchsten Standardabweichung lag bei

$M=2.78$  ( $SD=.82$ ; Item Nummer 6;  $N=184$ ), womit auch auf Einzelitemebene insgesamt relativ hohe durchschnittliche Merkmalsausprägungen verzeichnet wurden.

### Itemschwierigkeiten und Itemtrennschärfen

Aus Tabelle 7 ist der Range des Itemschwierigkeitsindizes für alle Einzelitems der Selbstauskunft mit  $P_i=73.51-90.47$  zu entnehmen. Die Items haben eine sehr hohe Zustimmungsrates über alle Teilnehmenden hinweg, es sind somit kaum Differenzen erkennbar.

Die Itemtrennschärfen liegen für die drei psychometrischen Skalen über dem gängigen Richtwert von  $r_{i(t-i)} > .30$  (mit einem Mindestwert von  $r_{i(t-i)}=.48$  für Item Nummer 19 und einem Höchstwert von  $r_{i(t-i)}=.68$  für Item Nummer 22). Sie sind nach Döring & Bortz (2016) sowie Fisseni (2004) als mittelmäßig bis hoch einzuordnen.

**Tabelle 7:** Itemschwierigkeiten und Trennschärfen der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (in Anlehnung an GInA-E, 2017)

Skalename	Beispielitem <b>An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum ...</b>	Range Item-schwierigkeiten <sub>EM</sub> ( $P_i$ )	Range Item-trennschärfen <sub>EM</sub> ( $r_{i(t-i)}$ )
Skala 1: Beziehung gestalten (11 Items)	... geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.		0.54-0.67
Skala 2: Denken und Handeln anregen (7 Items)	... stärken wir Erinnerungen der Kinder, wenn sich dies aus der Situation heraus ergibt, und stellen Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her.		0.56-0.67
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen (4 Items)	... erweitern wir die Sprache situations- und entwicklungsangemessen und sprechen eine gut ausgebildete und wortreiche Sprache.		0.48-0.68
Einzelitemanalyse		73.51- 90.47	

*Anmerkung.* Für die vorliegenden Berechnungen der Itemtrennschärfen und Itemschwierigkeiten wurden die EM-algorithmierten Daten verwendet, da der Datenverlust auf Fallebene zu hoch war (ca. 8%).

### Korrelation zwischen den drei Skalen

Die Werteverteilung der drei Skalen glich keiner Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test:  $p < .001$ ), da jedoch auf Skalenebene keine Ausreißer ermittelt wurden und die Stichprobe hinreichend groß war ( $n > 30$ ) konnten auch die Signifikanzen der geplanten Auswertungsmethode interpretiert werden und mit annähernder Erwartungstreue von einer Normalverteilung der Stichprobenverteilung ausgegangen werden. Zur Ermittlung potenzieller Zusammenhänge und deren Ausprägung wurde die Produkt-Moment-Korrelation für intervallskalierte Daten berechnet (bei der 5-stufigen Ratingskala mit numerischen Markern konnte von einem approximativen Intervallskalenniveau ausgegangen werden, siehe Tabelle 8).

**Tabelle 8:** Korrelationen ( $r$ ) und 90% Konfidenzintervalle (KI für  $r$ ) zwischen den drei GInA-E-Skalen

	Skala 1: Beziehungen gestalten	Skala 2: Denken und Handeln anregen
Skala 2: Denken und Handeln anregen	0.77** [0.71, 0.81]	
Skala 3: Sprechen und Sprache anregen	0.67** [0.60, 0.73]	0.73** [0.67, 0.78]

Anmerkung. \*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.  $N=184$ . Berechnung der zweiseitigen 90% Konfidenzintervalle<sup>6</sup> für Korrelationen nach Eid, Gollwitzer & Schmitt (2011) mit Hilfe eines Tools von Lenhard & Lenhard (2014).

Alle drei Zusammenhangsanalysen wiesen auf signifikante, starke (nach Cohen, 1988) Korrelationen zwischen den Skalen zur Selbstauskunft des Interaktionsverhaltens hin.

So lassen sich 59,29% der Varianz für die erste und zweite Skala durch gemeinsame Anteile determinieren, für die erste und dritte Skala beträgt der gemeinsame Varianzanteil 44,89%, für die zweite und dritte Skala insgesamt 53,29%. Jene Zusammenhänge legen, ebenso wie die hohen gemeinsamen Varianzanteile der Korrelationsanalysen für die Fremdeinschätzung, das Vorhandensein eines gemeinsamen latenten Konstruktes nahe.<sup>7</sup>

## 5. Diskussion und Ausblick

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung (Ersterhebung) des Projekts Inklusiv wurden zwei Instrumente eingesetzt, um Informationen zur Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag zu bekommen. Das erste Instrument ist das mehrfach validierte und in Evaluationen bewährte Instrument GInA-E (Weltzien et al., 2017), das von zertifizierten Beurteiler\*innen zur Fremdeinschätzung videografierteter Interaktionen angewendet wurde. Das zweite Instru-

<sup>6</sup> Das Konfidenzintervall gibt den Bereich an, in dem eine Korrelation mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit bei einer erneuten Stichprobenziehung gleichen Umfangs aus der gleichen Grundgesamtheit liegen wird. Lesehilfe für das vorliegende Beispiel: die Korrelation zwischen der Skala 1 und der Skala 2 wird mit einer 90%igen Wahrscheinlichkeit (unter oben genannten Bedingungen) zwischen .71 und .81 liegen.

<sup>7</sup> Auch hier sei auf die Artikel von Weltzien und Strohmmer (2019), sowie auf Weltzien et al. (2017) und die darin berichteten Analysen zur Untersuchung jener Vermutung verwiesen.

ment ist eine im Rahmen des Projekts InkuKiT entwickelte Einschätzskala zur Selbstauskunft der Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in ihrem pädagogischen Alltag. Dieses Instrument ist mit 3 Skalen und 22 Items an das GInA-E - Instrument angelehnt und wurde hier in einer ersten Fassung vorgestellt. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Item-/Skalenanalysen beider Instrumente diskutiert und auf Limitierungen hingewiesen. Abschließend erfolgt ein Ausblick hinsichtlich der weiteren Anwendung im Projekt.

Das GInA-E-Ratinginstrument hat sich in der vorliegenden Untersuchung als gut anwendbar erwiesen, auch wenn auf den hohen Zeitaufwand von Videosequenzanalysen hinzuweisen ist und auf die unbedingte Voraussetzung einer intensiven Schulung der Beurteiler\*innen, um das Gütekriterium der Objektivität zu erfüllen. Hinsichtlich der Skalen- und Itemeigenschaften haben sich bei dieser Stichprobe mit  $n=112$  Videoanalysen die bisherigen Ergebnisse seiner Anwendung weitgehend bestätigt (Weltzien et al., 2017; Weltzien & Strohmmer, 2019). Bei GInA-E handelt es sich um Verfahren, bei dem gängige testtheoretische Kriterien in guter bis ausgezeichneter Weise erfüllt werden. Die Werte weisen in dieser Untersuchung in allen drei Skalen eine annähernde Normalverteilung im mittleren Wertebereich auf, Itemschwierigkeiten und -trennschärfen sind als gut zu bezeichnen; die Interne Konsistenz der Skalen ist exzellent.

Im Vergleich zu der Studie von Weltzien et al. (2017) mit einer Zufallsstichprobe ( $n=137$ ) liegen die Mittelwerte in allen drei Skalen um rund einen Wert niedriger, zugleich ist die Streuung deutlich geringer. Hier wären weiterführende Untersuchungen zu möglichen Gründen für die Unterschiede interessant; so wäre es sinnvoll, in Sonderauswertungen auf mögliche Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Interaktionen mit Kindern zu prüfen (z. B. Gruppenstrukturen und -größen aber auch kindbezogene Merkmale).

Im Rahmen der Begleitforschung des Projekts InkuKiT werden auch zum Messzeitpunkt  $t_1$  (nach Abschluss des Projekts, Frühjahr 2020) Videosequenzanalysen durchgeführt und Prä-Post-Vergleiche angestellt. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund personeller Veränderungen in den Einrichtungen während des dreijährigen Projektzeitraums Prä-Post-Vergleiche aller Voraussicht nach nur auf der Einrichtungsebene mit  $n=12$  möglich sein werden.

Die Einschätzskala Interaktionsgestaltung (an GInA-E angelehnt) wurde erstmalig für das Projekt InkuKiT entwickelt und eingesetzt. Es sind deutliche Deckeneffekte mit Mittelwerten im oberen Bereich, geringe Varianzausprägungen und geringe Itemschwierigkeiten (hohe Zustimmungsraten) erkennbar. Eine „Schärfung“ des Instruments ist für die weitere Verwendung daher angezeigt, ebenso eine über die bisherigen Pre-Tests hinausgehende Evaluation des Instruments hinsichtlich seiner Verständlichkeit bei nicht geschulten Proband\*innen. Kritisch ist auch zu prüfen, ob durch die Erweiterung auf den pädagogischen Gruppenalltag (statt ausschließlich auf das eigene Interaktionshandeln bezogen) eine zu pauschale Bewertung erfolgte; dagegen sprechen allerdings die insgesamt sehr positiven Einschätzungen.

Trotz dieser methodenkritischen Überlegungen sind die hohen Zustimmungsraten in dieser Form unerwartet. So stimmen die Fachkräfte einzelnen Items mit über 90% fast vollständig zu und liegen damit deutlich über dem Wert der Fremdeinschätzung. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Selbstauskunft eher von der grundlegenden Überzeugung der Fachkräfte („Beziehungsgestaltung ist uns wichtig“), nicht aber von der tatsächlich beobachteten Handlungskompetenz im Alltag geleitet wurde. Diskrepanzen zwischen Wissen, Können und Performanz wurden in zahlreichen Kompetenzstudien nachgewiesen (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

In den hohen Deckeneffekten zeigt sich damit vermutlich eine Tendenz zur Selbstüberschätzung der Interaktionsqualität im pädagogischen Alltag, und zwar über die Mehrzahl der Einrichtungen bzw. Fachkräfte, die an dieser Erhebung teilgenommen haben. Anders sind die sehr hohen Mittelwerte und deutlich geringeren Varianzen als beim Fremdeinschätzungsinstrument GInA-E kaum erklärbar. Diese Tendenzen können zu einem gewissen Anteil mit den bekannten Phänomenen von sozialer Erwünschtheit und Selbstoptimierungstendenzen in Befragungen in Verbindung gebracht werden. Hinzuweisen ist allerdings auf die Anonymität der Selbstauskünfte in schriftlicher Form, die durchaus auch Problemanzeigen und Unzufriedenheit mit der Interaktionsgestaltung im eigenen Team zugelassen hätte, ohne dass persönliche Konsequenzen hätten befürchtet werden müssen.

Ein weiterer, sehr wahrscheinlicher Grund für das in dieser Deutlichkeit überraschende Ergebnis ist eine unbeabsichtigte Überschätzung der Interaktionsqualität, weil eine systematische, kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit den differenzierten Facetten der Interaktionsgestaltung (noch) nicht stattgefunden hat. Ohne eine solche differenzierte Betrachtung kann eine Beurteilung pauschal als „gut“ ausfallen, weil sich die Fachkräfte selbst in ihrem Alltagshandeln sicher bzw. wohl fühlen. Auch sind sie offensichtlich zumeist mit der Zusammenarbeit in ihrem Gruppenteam bzgl. der Interaktionsgestaltung zufrieden, weil sich die Einschätzungen ja auf alle Interaktionen im Gruppengeschehen beziehen sollten („Wirkformulierungen“). Aus der Professionalisierungsforschung ist bekannt, dass hohe (Selbst-)Beobachtungskompetenzen erforderlich sind, um in dem teilweise sehr herausfordernden Alltag kompetent handeln zu können. Auch sollte das Alltagshandeln mit Rückbezug auf aktuelles (oder aktualisiertes) theoretisches Wissen und Erfahrungswissen systematisch reflektiert werden, um beispielsweise „blinde Flecken“ zu erkennen oder auch herausfordernde Situationen (nachträglich) besser verstehen und entsprechend kompetent handeln zu können (z. B. Strohmeyer, Braner, Tinius & Fröhlich-Gildhoff, 2019).

Die fachliche Aufgabe einer kompetenten Interaktionsgestaltung ist im Kontext von Inklusion einmal mehr anspruchsvoller, weil es darum geht, mit einer großen Vielfalt umzugehen, allen Kindern gleichermaßen gerecht zu werden und sie in ihrem Gruppenerleben und Selbstkonzept zu stärken. Eine realistische, selbstkritische Beobachtung der Interaktionsgestaltung im eigenen pädagogischen Alltag ist daher eine wichtige Voraussetzung dafür, dass das Bewusstsein für das eigene Verhalten im Gruppengeschehen angemessen ist und systematisch reflektiert wird. Nur so kann es gelingen, die hohe Aufmerksamkeit für das Interaktionsgeschehen im Gruppenalltag auf Dauer zu bewahren. Störfaktoren im Gruppengeschehen gibt es dagegen durch Überforderungen, die entweder durch hohe Lärmpegel, räumliche Enge und Stress oder durch herausfordernde Verhaltensweisen einzelner Kinder entstehen und ein hohes Maß an Interaktionsqualität verhindern (vgl. zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2017). Es ist kaum realistisch anzunehmen, dass solche Einschränkungen in den an Inklusiv teilnehmenden Einrichtungen regelhaft nicht bestehen. Wahrscheinlicher ist, dass die Qualität der Interaktionsgestaltung in der Selbstauskunft im Vergleich zur videogestützten Fremdeinschätzung deutlich überschätzt wurde. Die zusätzlich aus der Ersterhebung gewonnenen Erkenntnisse und der explizite Wunsch der Leitungskräfte, die Interaktionsgestaltung intensiv im Rahmen der Prozessbegleitung in den Blick zu nehmen (siehe auch Bücklein & Weltzien sowie Döther & Weltzien in dieser Perspektivenausgabe) bestätigen diese Vermutung. In den weiteren Analysen wird solchen möglichen Widersprüchen in der Einschätzung der pädagogischen Alltagsgestaltung weiter nachzugehen sein. Hierfür wird das umfangreiche, multimethodal generierte Datenmaterial zu zwei Messzeitpunkten in dem Projekt Inklusiv eine gute Grundlage bieten.

## Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung (S. 31-41). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Ainsworth, M. D. S. (1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.) (2003), *Bindung und menschliche Entwicklung*. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (S. 414-424). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10/4, 541-552.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education & Development* 14(1), 83-100.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dempster, A. P., Laird, N. M. & Rubin, D. B. (1977). *Maximum Likelihood from Incomplete Data via the EM Algorithm*. *Journal of the Royal Statistical Society*, 39 (1), 1-38. doi: 10.2307/2984875.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C. & van Ijzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development* 17, 454-470.
- De Wolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment. *Child Development* (68) 4, 571-591.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Drieschner, E. (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel: Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik*. WiFF Expertisen 13. München: DJI.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis: Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ*.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Glüer, M. (2017). Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glüer, M. (2012). Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule. Wiesbaden: VS.
- Greguras, G. J. & Robie, C. (1998). *A new look at within-source interrater reliability of 360-degree feedback ratings. Journal of Applied Psychology, 83* (6), 960-968. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.960>.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.) (2009). Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. & LoCasale-Crouch, J. (2014). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, infant. Baltimore: Brookes.
- Kochanska, G. & Aksan, N (1995). Mother-Child Mutually Positive Affect, the Quality of Child Compliance to Requests and Prohibitions, and Maternal Control as Correlates of Early Internalization. *Child Development, 66* (1), 236-254.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.) (2014). Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Toddler. Baltimore: Brookes.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). *Signifikanztests bei Korrelationen*. Bibergau: Psychometrica. Verfügbar unter: <https://www.psychometrica.de/korrelation.html>. doi: 10.13140/RG.2.1.2954.1367.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5., völl. neubearb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral & Brain Sciences* 1978/1, 515-526.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, D. C/London: American Psychological Association.
- Remsperger, R. (2011). Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS.
- Rogers, C. R. (1959/1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (3. Aufl.). Köln: GwG-Verlag.
- Shrout, P. & Fleiss, J. L. (1979). *Intraclass correlation: Uses in assessing rater reliability. Psychological Bulletin, 86*, 420-428. doi:10.1037/0033-2909.86.2.420
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report 356. London: DfES.

- Sodian, B. (2005). Theory of mind. The case for conceptual development. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development. Interrelationships among working memory, theory of mind, and executive functions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Söhnen, S. A. (2018). Was ist eine Reliabilitätsanalyse/die Interne Konsistenz einer psychometrischen Skala/Cronbachs Alpha? Wann und wie kann eine Berechnung und kritische Interpretation mit IBM SPSS Statistics erfolgen? Eine einfache Schritt für Schritt Anleitung. Verfügbar unter: <https://wp.me/paihoY-35>.
- Söhnen, S. A. (2019). Einstieg in die Intraklassenkorrelation – eine einfache Anleitung für die Auswahl, Berechnung und Interpretation der Intraklassenkorrelation mit IBM SPSS Statistics. Verfügbar unter: <https://wp.me/paihoY-5L>.
- Strohmer, J., Braner, K., Tinius, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). *Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – Evaluation eines Qualifizierungsprogramms für Fachkräfte-Teams*. In Dörte Weltzien, Heike Wadepohl, Corinna Schmude, Hartmut Wedekind & Aljoscha Jegodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik Band 12*. Freiburg: FEL. (i. Dr.).
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). ECERS-E The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). 4. Edition with Planning Notes. New York: Teachers Collage Press.
- Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. (Hrsg.), Nattefort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Deutsche Fassung der Early Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer. Weimar: verlag das netz.
- Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate*. Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vermeer, H. J. & van Ijzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 390-401.
- Viernickel, S. & Stenger, U. (2010). Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 175-198). Kronach: Carl Link.
- Wadepohl, H. (2016). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171-198). Berlin: Springer.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (Kap. 18). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Weltzien, D. (2013). Erfassung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – erste Ergebnisse der Entwicklung und Überprüfung des Beobachtungsverfahrens GInA. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik Band 6*. Freiburg: FEL.

- Weltzien, D. & Strohmer, J. (2019). Situational and Personal Interaction Quality Correlates in a Video-Based Assessment of Caregiver-Child Interactions Using the GInA-E Evaluation Tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (subm.).
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Ein Kita Praxisbuch*. Freiburg: Herder.
- Weltzien, D.;(2018). Gestaltung von Interaktion und Beziehung als pädagogischer Kern. In M. Reißmann (Hrsg.), *Didaktik in der Kindheitspädagogik* (S. 371-380). Köln: Carl Link.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- Wygotsky, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

## Anhang

### Einschätzskala zur Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag<sup>8</sup>

Bitte beurteilen Sie die folgenden 22 Aussagen, die sich auf einen typischen Arbeitsalltag in Ihrem Bereich (z. B. Gruppenraum/Funktionsbereich) beziehen. Bitte geben Sie an, inwieweit die Aussagen auf die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag in diesem Bereich zutreffen (nur ein Kreuz pro Aussage). Dabei stehen Ihnen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: von „trifft nicht zu“ (0) bis „trifft zu“ (4). Mit Interaktionsgelegenheiten sind alle Gespräche zwischen Fachkräften und Kindern, aber auch Zuhören, Lautäußerungen, Lachen, Blick- und Körperkontakte und andere nonverbale Signale gemeint. Die Einschätzung bezieht sich auf einen typischen Tag und auf alle anwesenden Fachkräfte – also Ihre unmittelbaren Teamkolleg\*innen in dem Bereich und auf Sie selbst.

Die Aussage...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils/teils	trifft eher zu	trifft zu
	0	1	2	3	4
<b>An einem typischen Arbeitstag in unserem Funktions-/Gruppenraum ...</b>					
1... geben wir den Kindern viel Zuwendung und gehen feinfühlig auf ihre Heterogenität, Kompetenzen und individuellen Verhaltensweisen ein.	<input type="checkbox"/>				
2... zeigen wir den Kindern gegenüber ein hohes Maß an Interesse, nehmen Anteil an dem, was die Kinder sagen oder tun (möchten) und begleiten sie dabei.	<input type="checkbox"/>				
3... drücken wir den Kindern gegenüber Wertschätzung aus und geben ihnen differenzierte Rückmeldungen.	<input type="checkbox"/>				
4... strahlen wir Gelassenheit aus, auch wenn Situationen schwierig oder herausfordernd sind und schaffen es auch bei Regelverletzungen, Konflikten oder Grenzüberschreitungen eigene Emotionen zu kontrollieren.	<input type="checkbox"/>				
5... hören wir allen Kindern aufmerksam zu und lassen uns auf den Rhythmus und die Geschwindigkeit der kindlichen Äußerungen ein.	<input type="checkbox"/>				
6... meistern wir Störungen und schaffen es auch bei Ablenkungen, Unterbrechungen oder Nebenhandlungen Interaktionen mit Kindern aufrecht zu halten oder fortzusetzen.	<input type="checkbox"/>				
7... drücken wir den Kindern gegenüber aus, dass wir sie in ihren Anliegen verstehen, und bemühen uns, auch in unerwünschten oder emotional belastenden Situation den Hintergrund der kindlichen Verhaltensweisen zu verstehen.	<input type="checkbox"/>				
8... stellen wir den Kindern gegenüber entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse und Signale eine angemessene Balance zwischen Nähe und Distanz her.	<input type="checkbox"/>				
9... laden wir alle Kinder zur Teilhabe ein und ermöglichen ihnen, ihrem grundlegenden Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit und	<input type="checkbox"/>				

<sup>8</sup> Diese Skala ist angelehnt an das GInA-E Instrument, siehe Weltzien et al., 2017

„Wir-Gefühl“ zu begegnen.					
10... schaffen wir es, eine hohe gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen, ohne dabei unangemessen, übertrieben oder künstlich zu wirken.	<input type="checkbox"/>				
11... sind wir aufgeschlossen für das, was die Kinder sagen oder tun möchten und gehen auf die Dynamik in den Spielen und Aktivitäten der Kinder feinfühlig ein.	<input type="checkbox"/>				
12... sind wir emotional an den Lernerfahrungen der Kinder beteiligt, nehmen ihre individuellen Lernstrategien wahr und gehen auf die damit verbundenen Herausforderungen und Emotionen feinfühlig ein.	<input type="checkbox"/>				
13... stärken wir Erinnerungen der Kinder, wenn sich dies aus der Situation heraus ergibt, und stellen Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her.	<input type="checkbox"/>				
14... greifen wir Hinweise der Kinder auf ihre Lebenswelten feinfühlig auf und verknüpfen durch Impulse die Lebenswelten, wenn es Gelegenheiten dazu gibt.	<input type="checkbox"/>				
15... unterstützen wir die Kreativität der Kinder entsprechend ihrer individuellen Initiativen und Möglichkeiten und entwickeln gemeinsam mit den Kindern Ideen oder Pläne.	<input type="checkbox"/>				
16... erkennen wir die Autonomie der Kinder an, unterstützen ihr Kompetenzerleben und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.	<input type="checkbox"/>				
17... bestärken wir die Kinder in ihren Ideen und Vorhaben, benennen ihre Stärken und ermutigen sie auch darin, etwas Neues auszuprobieren.	<input type="checkbox"/>				
18... regen wir das Forschen der Kinder an und begleiten bzw. unterstützen sie in ihren Erkundungs- und Aneignungsprozessen.	<input type="checkbox"/>				
19... fördern wir Beteiligung und Kooperation sowohl zwischen den Kindern untereinander als auch in der pädagogischen Arbeit mit dem einzelnen Kind.	<input type="checkbox"/>				
20... vermitteln wir eine emotionale Sprache und zeigen einen feinfühligem und kompetentem Umgang mit Gefühlen in einer Situation.	<input type="checkbox"/>				
21... erweitern wir die Sprache situations- und entwicklungsangemessen und sprechen eine gut ausgebildete und wortreiche Sprache.	<input type="checkbox"/>				
22... regen wir den kommunikativen Austausch untereinander an und vermitteln den Wert von Sprache bzw. den Sinn eines sprachlichen Austausches mit anderen.	<input type="checkbox"/>				

*Sabrina Döther & Dörte Weltzien*

## **Chancen und Herausforderungen von Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Die Perspektive von Leitungskräften**

### **Zusammenfassung**

Im Rahmen des Projekts „Inklusionskompetenz in Kita-Teams: Entwicklung, Erprobung und empirische Absicherung eines Curriculums für die Weiterbildung von Kita-Teams für die pädagogische Arbeit im Kontext von Inklusion (InkluKiT)“<sup>9</sup> wird in enger Zusammenarbeit mit zwölf Praxiseinrichtungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen ein Curriculum zur Professionalisierung der Inklusionskompetenz in Kita-Teams entwickelt. Da in der Umsetzung von Organisationsentwicklungsprozessen die Rolle der Leitung einer Kindertageseinrichtung von großer Bedeutung ist, wurde im Rahmen der Prä-Erhebung ( $t_0$ ) mit allen Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen leitfadengestützte Interviews geführt. Im vorliegenden Beitrag werden die ersten Ergebnisse dieser Interviews dargestellt. Dabei wird auf das Selbstverständnis der Einrichtungen zum Thema Inklusion sowie auf Chancen und Herausforderungen von Inklusion in Kindertageseinrichtungen aus Sicht der Leitungen eingegangen. Die Ergebnisse zeigen, dass vielfältige Chancen in einer engen Zusammenarbeit mit dem Träger und externen Kooperationspartnern liegen. Gleichmaßen Chancen und Herausforderung – und somit eine wichtige Aufgabe der Leitung – ist die Gestaltung der Zusammenarbeit im Team.

*Schlüsselworte:* Inklusion, Kindertageseinrichtungen, Leitung, Organisationsentwicklung

### **Abstract**

Within the framework of the project "Inclusion competences in early childhood institutions: development, implementation and evaluation of a curriculum for further education of teams in the context of inclusion (InkluKiT)" a curriculum for the professionalization of inclusion competence in teams of early childhood education centers is developed in close cooperation with twelve practice institutions in Baden-Württemberg and Nordrhein-Westfalen. Since the role of managing an early childhood education center is of great importance in the implementation of organizational development processes, guided interviews were conducted with all leaders of the participating institutions as part of the baseline survey ( $t_0$ ). This article presents the first results of these interviews. The self-conception of the institutions about inclusion as well as the opportunities and challenges of inclusion in early childhood education centers are presented from the point of view of the leaders. Due to the results many opportunities lie in close cooperation with the sponsor of the institution and external cooperation partners. Opportunities as well as challenge – and therefore an important task of the leader – is the structuring of cooperation within the team.

*Keywords:* inclusion, early childhood education centers, leadership, organisational development

---

<sup>9</sup> InkluKiT ist ein dreijähriges BMBF-gefördertes Forschungsprojekt (2017-2020), das zum Ziel hat, ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für die Weiterbildung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Es ist in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B). Das Projekt wird in Kooperation mit der Universität Paderborn (Prof. Dr. Timm Albers, Verbundkoordinator) und dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Projektleitung: Prof. Dr. Dörte Weltzien) durchgeführt.

## **Inhalt**

<b>Einleitung</b> .....	<b>31</b>
<b>1. Theoretische Einbettung</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1 Tätigkeitsfelder und Aufgaben der Einrichtungsleitung</b> .....	<b>32</b>
<b>2.2 Veränderungsprozesse in Organisationen</b> .....	<b>33</b>
<b>2.3 Inklusion in Kindertageseinrichtungen als Weiterentwicklungsprozess         und Leitungsaufgabe</b> .....	<b>34</b>
<b>2. Fragestellungen</b> .....	<b>36</b>
<b>3. Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>36</b>
<b>3.1 Erhebungsmethode</b> .....	<b>36</b>
<b>3.2 Stichprobe</b> .....	<b>37</b>
<b>3.3 Auswertungsmethode</b> .....	<b>38</b>
<b>4. Darstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>38</b>
<b>5. Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>43</b>
<b>6. Ausblick</b> .....	<b>44</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>45</b>

## **Einleitung**

Die Leitung einer Kindertageseinrichtung hat nicht nur starken Einfluss auf die Qualität einer Einrichtung (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; Strehmel, 2015), sondern nimmt auch gerade in Veränderungs- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen eine tragende Rolle ein (Strehmel & Ulber, 2017a; Schelle, 2017). Jedoch fehlt – trotz der breit geführten Professionalisierungsdebatte im Bereich der Frühpädagogik – an vielen Stellen immer noch eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Position bzw. des Handelns der Leitung von Kindertageseinrichtungen (Bock-Famulla, Strunz & Löhle, 2017). Durch die ständig wachsenden Anforderungen an Kindertageseinrichtungen steigen die Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen. Es gehört inzwischen zum Alltag einer Einrichtung, sich kontinuierlich zu verändern und weiterzuentwickeln, um so den erforderlichen Standards gerecht zu werden. Um diese Veränderungen positiv begleiten und unterstützen zu können, erfordert es vor allem von der Einrichtungsleitung vielfältige Kenntnisse und Kompetenzen (Strehmel & Ulber, 2014). Im aktuellen kindheitspädagogischen Fachdiskurs wird Inklusion meist mit einem allgemeinen bzw. breiten Verständnis von Vielfalt und Diversität, geprägt von Wertschätzung für die Unterschiedlichkeit der Menschen und individueller Fähigkeiten und Bedürfnisse, verbunden (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2013; Heimlich, 2013). Auch hier bedarf es eines genaueren Blicks auf die Leitungspraxis bzw. das Selbstverständnis der Leitungsrolle bezogen auf inklusive Pädagogik.

Im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“<sup>10</sup> soll durch 39 Forschungsprojekte (21 Einzelprojekte und 18 Verbundprojekte) eine möglichst präzise Beschreibung der notwendigen institutionellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen sowie Möglichkeiten der Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erarbeitet werden. Im Rahmen dessen soll auch die Entwicklung neuer Konzepte der Aus-, Fort und Weiterbildung gefördert werden, um die mit dem Anspruch einer inklusiven Bildung verbundenen Anforderungen bewältigen zu können.<sup>11</sup> Eines der 18 Verbundprojekte ist das hier vorgestellte Projekt „InkluKiT“. Ziel des auf drei Jahre angelegten Forschungsprojekts zur Qualitätsentwicklung im Kontext von Inklusion ist es, in enger Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen ein modular aufgebautes Curriculum zur Professionalisierung der Inklusionskompetenz in Kita-Teams zu entwickeln, das sich an den unterschiedlichen Graden von inklusiver Praxis und den relevanten Rahmenbedingungen vor Ort orientieren.

In einem ersten Schritt wird auf theoretischer Ebene ein Blick auf Aufgaben und Tätigkeitsfelder der Leitung einer Kindertageseinrichtung mit Fokus auf die Weiterentwicklung einer inklusiven Pädagogik geworfen. Ebenso werden Befunde zur Rolle von Leitungen in Veränderungs- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen vorgestellt. Anschließend werden erste Ergebnisse aus den Leitungsinterviews<sup>12</sup>, die im Rahmen des Projekts „InkluKiT“ geführt wurden, dargestellt und diskutiert.

## 1. Theoretische Einbettung

### 2.1 Tätigkeitsfelder und Aufgaben der Einrichtungsleitung

Die Beschreibung von Tätigkeitsfeldern und Aufgabenbereichen der Leitung einer Kindertageseinrichtung bezieht sich grundlegend auf Konzepte der Arbeits- und Organisationspsychologie (z. B. Simsa & Patak, 2008). Strehmel und Ulber (2014, 2017b) erweitern diese und beschreiben die folgenden sieben Dimensionen bzw. Tätigkeitsbereiche als grundlegenden Rahmen für die Leitungstätigkeit: Aufgaben und Ziele erfüllen, Mitarbeiter\*innen führen, Zusammenarbeit gestalten, Organisation entwickeln, Selbstmanagement, Wahrnehmung von Rahmenbedingungen, Umfeld und relevanten Trends sowie der strategische Rahmen für eigene Führungsaktivitäten (Schelle, 2017; Strehmel & Ulber, 2014, 2017b). Für die nachfolgende Darstellung der Aufgabenbereiche der Einrichtungsleitung bilden diese Dimensionen den Rahmen; allerdings wurden diese entsprechend des Forschungsvorhabens geringfügig modifiziert.

#### Selbstmanagement

Das Selbstmanagement im Sinne von „sich selbst führen“ ist die Grundlage einer guten Führung. Eine Leitung, die sich selbst führt, verfügt über eine gute Arbeitsorganisation und kann somit Struktur in der Einrichtung vermitteln. Ebenso bedeutsam ist eine bewusste Reflexion des Leitungshandelns sowie die damit verbundene Vorbildrolle für alle Mitarbeitenden, um so Sicherheit und Orientierung zu bieten (Fialka, 2011; Simsa & Patak, 2008; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmeyer, Reutter & Tinius, 2016; Strehmel & Ulber, 2017b).

<sup>10</sup> Die Förderrichtlinie wurde 2016 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeschrieben.

<sup>11</sup> Diese werden in einem Metavorhaben unter Leitung der Universität Frankfurt zusammengeführt (<http://www.qualifizierung-inklusion.de/>).

<sup>12</sup> Eingebettet in die umfassende Basiserhebung (t<sub>0</sub>) des Projekts; für eine ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns siehe Weltzien & Söhnen in dieser Ausgabe.

### **Betriebsführung in der Einrichtung und pädagogische Arbeit**

Die Betriebsführung in der Einrichtung und die Gestaltung und Koordination der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung sind die Kernaspekte der Arbeit in einer Kindertageseinrichtung, ohne die ein reibungsloser Ablauf des Alltags nicht möglich ist; diese sind die zentralen Managementaufgaben einer Einrichtungsleitung (Klug, 2013; Weltzien et al., 2016; Strehmel & Ulber, 2017b).

### **Zusammenarbeit mit Eltern, dem Träger und weiteren Institutionen**

Dieser Tätigkeitsbereich umfasst die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung, dem Träger und weiteren Institutionen, wie z. B. Schulen, Kinderärzten oder Beratungsstellen. Aufgabe der Leitung ist hierbei, die pädagogischen Fachkräfte für die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern zu sensibilisieren und nachfolgend sicherzustellen, dass eine partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht nur auf dem Papier existiert, sondern auch im pädagogischen Alltag umgesetzt wird (Reardon, 2013; Weltzien et al., 2016; Strehmel & Ulber, 2017b).

### **Führung pädagogischer Fachkräfte und Zusammenarbeit im Team**

Dieser Bereich vereint sowohl die Führung der pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung als auch die Zusammenarbeit im Team. Unter Mitarbeiter\*innenführung im Allgemeinen wird das Personalmanagement verstanden. Dieses umfasst sowohl Personalausstattung und -einsatz als auch die gezielte Personalführung und -entwicklung (Strehmel & Ulber, 2014, 2017b). Im frühpädagogischen Arbeitsfeld wird zunehmend in multidisziplinären Teams gearbeitet. Die Leitung der Kindertageseinrichtung ist dabei dafür verantwortlich, dass ein vertrauensvolles Teamklima herrscht und das Team gemeinschaftlich zum Wohl der Kinder und der Einrichtung zusammenarbeiten kann. Dies führt zu einer Stärkung des Teamgedankens, befähigt die pädagogischen Fachkräfte zur aktiven Mitarbeit und ermöglicht die Beteiligung an Entscheidungsprozessen (Simsa & Patak, 2008; Strehmel & Ulber, 2017b; Weltzien et al., 2016).

### **Entwicklung der Organisation gestalten**

Grundsätzlich beinhaltet die (Weiter-)Entwicklung der Organisation die Entwicklung bzw. Vermittlung eines Leitbildes und die Schaffung eines angenehmen Organisationsklimas, in dem die Veränderungen, wie z. B. in diesem Fall die Weiterentwicklung zu einer inklusiven Einrichtung durch Organisationsentwicklungsprozesse, überhaupt stattfinden können. Die Leitung selbst agiert hierbei vorrangig durch ihre Vorbildrolle sowie durch ‚dahinterliegende‘ Orientierungen. Weiter wird die allgemeine Steuerung der Einrichtung im Sinne der Kontrolle von ablaufenden Prozessen als Aufgabe der Leitung gesehen. Ein letzter, jedoch umfangreicher Aufgabenschwerpunkt ist die Gestaltung von Organisationsentwicklungsprozessen (Simsa & Patak, 2008; Weltzien et al., 2016; Strehmel & Ulber, 2017b).

## **2.2 Veränderungsprozesse in Organisationen**

An dieser Stelle erfolgt zunächst eine Definition von Veränderungsprozessen im Sinne von Change Management und Organisationsentwicklung. Im Anschluss wird die Rolle der Führungskraft bzw. Leitung in Veränderungsprozessen aufgearbeitet.

## **Organisationsentwicklung und Change Management**

Die Organisationsentwicklung beschreibt einen systematischen und längerfristig angelegten Veränderungsprozess, der die gesamte Organisation betrifft und mit einer Veränderung von alten Denk- und Verhaltensmustern einhergehen soll (Becker & Labucay, 2012; Beitzel, 2014; Ellermann, 2007).

Die meisten Veränderungsprozesse werden in ihrer Struktur als zyklisch beschrieben. Das bedeutet, dass die einzelnen Schritte genau reflektiert, diskutiert und ggfs. wiederholt werden müssen. Dieser Kreislauf ermöglicht die Weiterentwicklung der Einrichtung zu einer lernenden Organisation und regt zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen an (Beitzel, 2014; Rodd, 2015).

Der Erfolg oder Misserfolg eines Veränderungsprozesses ist von einer Vielzahl von Faktoren, wie z. B. einer strukturierten und umfassenden Ausgangsanalyse, Anpassung des Prozesses auf die Bedürfnisse der Institution und Einbezug aller Beteiligten, abhängig. Diese Aufgaben werden in zahlreichen Publikationen vor allem der Leitung bzw. der Führungskraft der jeweiligen Organisation zugeschrieben. So zeigen einige Untersuchungen, dass die Führungsperson ein Aspekt sein kann, der zwischen Erfolg und Misserfolg eines Veränderungsprozesses entscheidet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Kraus, Becker-Kolle & Fischer, 2010; Whalley & Allen, 2011).

### **Die Rolle der Führungskraft bzw. der Leitung bei Veränderungsprozessen**

Die Handlungsweisen einer Führungsperson bei Veränderungsprozessen orientieren sich grundsätzlich auch an allgemeinen Maßnahmen guter Führung wie sie z. B. von Kouzes und Posner (2009) benannt wurden. Diese umfassen die folgenden fünf Handlungsfelder: „Werte leben“, „Eine gemeinsame Vision entwickeln“, „Herausforderungen suchen“, „Anderen Handlungsspielraum geben“ und „Ermuntern und Ermutigen“.

Becker (2013) beschreibt die Rolle der Führungskraft als Schlüsselaspekt des Wandels. Durch die Vermittlung von Authentizität ist die Führungsperson in der Lage, eine vertrauensvolle Basis für die Veränderung zu schaffen. Durch ein positiv gestaltetes Umfeld und den kontinuierlichen Einbezug der Mitarbeitenden kann sowohl die Veränderungsfähigkeit als auch die Veränderungsbereitschaft aller Beteiligten verbessert werden (Becker, 2013). Als weiterer Einflussfaktor auf die Veränderungsbereitschaft von Mitarbeitenden wurde der Stil der transformationalen Führung untersucht. Die transformationale Führung nach Bass und Steidlmeier (1999) ist geprägt von Motivation der Mitarbeitenden durch Visionen, die Unterstützung der Mitarbeitenden und das Ausleben der Vorbildrolle (Becker, 2013; Felfe, 2012, 2015).

Erste Untersuchungen im Bereich der Frühpädagogik zeigen, dass der Erfolg von Veränderungsprozessen in Kindertageseinrichtungen von der Kompetenz der Einrichtungsleitung abhängig ist: Eine gute Führung hat einen positiven Einfluss auf ablaufende Veränderungsprozesse einer Einrichtung und stellt somit einen Faktor dar, der über Erfolg oder Misserfolg eines Prozesses entscheiden kann. Dabei wird vor allem die Bedeutsamkeit der Vorbildrolle der Leitung hervorgehoben (Rodd, 2015; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Whalley & Allen, 2011).

## **2.3 Inklusion in Kindertageseinrichtungen als Weiterentwicklungsprozess und Leitungsaufgabe**

Inklusion in Kindertageseinrichtungen zielt darauf, dass alle Kinder – unabhängig ihrer Heterogenitätsmerkmale – gemeinsam betreut werden können, ohne dass ihnen ein „Stempel“ der

Beeinträchtigung aufgesetzt wird. Dies erfordert ein Überwinden von defizitorientierten hin zu ressourcenorientierten Ansätzen in der pädagogischen Praxis (Schelle, 2017; Prengel, 2010; Schmitt, 2014a; Wagner, 2016). In diesem Sinne bedeutet Inklusion gleichermaßen Gleichheit und auch Verschiedenheit: „Gleich“ mit Hinblick auf Rechte und Bedürfnisse jedes Kindes – „verschieden“ durch die Heterogenität und Vielfalt der Kinder. Dabei spielen jedoch nicht nur offensichtliche und bekannte Heterogenitätsdimensionen, wie z. B. Kultur, Geschlechterrolle oder Behinderungen eine tragende Rolle. Ebenso können z. B. der sozio-ökonomische Status, das Erscheinungsbild, das Alter oder auch das Temperament/der Charakter eines Kindes von Bedeutung sein (Baur, Lipowski & Lischke-Eisinger, 2014).

Um diesen Weg hin zu einer Kindertageseinrichtung für alle Kinder zu gehen, bedarf es einen langfristigen (und im besten Fall) begleiteten Prozess der Organisationsentwicklung. Dieser erfordert neben konkreten Team- und Personalentwicklungsmaßnahmen auch die Weiterentwicklung der Leitungsrolle (Strehmel, 2015). Damit sich ein Team gemeinsam auf den Weg zu einer inklusiven Einrichtung begeben kann, braucht es eine Leitung, die klare Ziele und Visionen aufzeigen kann und zu deren Erreichung Strukturen schafft und konkrete Abläufe (gemeinsam mit dem Team) entwickelt. Dies wird unter anderem auch in den benannten Anforderungen an Leitungskräfte (z. B. Expertise zur Leitung von Kindertageseinrichtung: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014) deutlich. Hier wird bei einer genaueren Betrachtung deutlich, dass in den beschriebenen Anforderungen auch konkret auf inklusionsrelevante Kompetenzen eingegangen wird. Diese lassen sich auf einer eher allgemeineren Ebene unter dem Begriff „Leadership“ zusammenfassen, der ein Führen mit Visionen und Zielen sowie einem konstruktiven Umgehen mit Schwierigkeiten und Konflikten erfordert (Strehmel, 2015; Wagner, 2016).

Grundlage für eine gelingende Organisations- und Qualitätsentwicklung im Sinne der Inklusion ist eine Einrichtungsleitung, die ein klares Verständnis von Inklusion hat und dieses in ihr Team tragen und vertreten kann. Hierfür ist einerseits ein kontinuierliches und kritisches Reflektieren eigener Haltungen und Handlungen, andererseits aber auch die Initiierung solcher Reflexionsprozess im Team erforderlich. Herausfordernd bei solchen Prozessen können, neben unterschiedlichen Positionen – z. B. im Team oder innerhalb der Elternschaft – auch administrative Vorgaben sein. Neben dem Dilemma von Ressourcen- und/oder Personalmangel, gibt es auch auf organisatorischer Ebene bei der Weiterentwicklung von Inklusion Schwierigkeiten vielfältiger Art, die es zu überwinden gilt (Wagner, 2016; Weltzien et al., 2016). So ist z. B. noch immer die „Etikettierung“ von Kindern notwendig, um weitere finanzielle Mittel zu erhalten. Dies wiederstrebt dem Grundgedanken von Inklusion und kann auch dazu führen, dass sich Fachkräfte in diesem Zwiespalt zwischen Etikettierung und dem Wunsch nach einem ressourcenorientierten Blick auf alle Kinder „gefangen“ fühlen (Baur et al., 2014).

Ebenso erfordert Inklusion die Weiterentwicklung der Konzeption bzw. des Leitbildes der Einrichtung. Dabei müssen z. B. in einem ersten Schritt auf individueller Ebene gemeinsam Werte, Haltungen und gängige Umgangsformen im Alltag der Einrichtungen in den Blick genommen, reflektiert und inklusiv weiterentwickelt werden. Ebenso bedarf es jedoch auch der institutionellen Weiterentwicklung mit Blick auf z. B. Barrierefreiheit der Einrichtung oder der Erweiterung des bestehenden Netzwerks (wie z. B. Fachdienste, Therapeuten, usw.) (Albers, 2013; Schmitt, 2014b; Strehmel, 2015; Wagner, 2016).

Einen solchen Prozess auf den verschiedenen Ebenen zu verantworten, zu begleiten und zu führen, ist die klare Aufgabe einer Leitung. Obwohl im Bereich der Kindertageseinrichtungen auch die Träger hierbei eine Rolle spielen, ist es dennoch in vielen Fällen so, dass die Weiterentwicklung der Konzeption, die Personal- und Organisationsentwicklung zu einem großen

Teil in der Verantwortung der Leitung liegt (Albers, 2013; Schmitt, 2014b; Strehmel, 2015; Strehmel & Ulber, 2014, 2017c; Wagner, 2016)

## 2. Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten großen Verantwortung aber auch Gestaltungsmöglichkeit der Leitung bei Veränderungs- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen wurde im Rahmen der Ersterhebung im Projekt InklusIT die Leitungsrolle näher beleuchtet. Ziel war es, Chancen und Herausforderungen bei der Einführung bzw. Weiterentwicklung von Inklusion in den beteiligten Kindertageseinrichtungen aufzuzeigen und diese mit den Leitungsaufgaben in Zusammenhang zu bringen.

Im Rahmen von teilstrukturierten Leitungsinterviews in allen teilnehmenden Einrichtungen ( $n=12$ ), die im Rahmen des Projekts geführt wurden, wurden unter anderem folgende Fragestellungen behandelt:<sup>13</sup>

- Wie beschreiben die befragten Einrichtungsleitungen das Selbstverständnis der Einrichtung bezogen auf Inklusion?
- Auf welche Ressourcen kann aus Leitungsperspektive bei der Einführung bzw. Weiterentwicklung von Inklusion zurückgegriffen werden, und welche Chancen werden dadurch eröffnet?
- Welche Herausforderungen zeigen sich bei der inklusionsorientierten Organisationsentwicklung aus Leitungsperspektive?

## 3. Methodisches Vorgehen

### 3.1 Erhebungsmethode

Die Erhebung der Interviews mit den Leitungen der Einrichtungen erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews. Der Leitfaden umfasste insgesamt zehn Hauptfragen mit jeweils zwei bis vier ergänzenden Nebenfragen, die zur weiteren Informationsgewinnen bei Bedarf eingesetzt werden konnten. Neben allgemeineren Einstiegsfragen, z. B. zur Beschreibung der eigenen Einrichtung und der Kinder und Familien, die die Einrichtung besuchen, wurde konkret nach dem Selbstverständnis der Einrichtung bezogen auf Inklusion sowie nach Ressourcen bzw. Chancen, aber auch nach Herausforderungen der inklusiven pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen gefragt.

Die Interviews wurden aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Auswertung erfolgte kategoriengeleitet nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Alle aus den Interviews gewonnenen Informationen wurden vertraulich behandelt. Die Auswertungen wahren die Anonymität und lassen keine Rückschlüsse auf die teilnehmenden Personen oder Institutionen zu. Allerdings können Besonderheiten aufgezeigt werden, sofern sie in Zusammenhang mit den Fragestellungen des Forschungsprojekts stehen.

---

<sup>13</sup> Gegenstand der durchgeführten Leitungsinterviews waren weiterhin eine differenzierte Beschreibung der Ausgangslage der Einrichtungen, der Teamkonstellationen etc. Auf diese weiterführenden Fragestellungen wird im vorliegenden Artikel nicht näher eingegangen.

### 3.2 Stichprobe

Für die Stichprobe der Interviews waren die zwölf Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen – davon sechs in Baden-Württemberg und sechs in Nordrhein-Westfalen – geplant.

Da in zwei der Einrichtungen im Verlauf der Projektlaufzeit ein Leitungswechsel ansteht, wurden in diesen Fällen die Interviews mit der Leitung und der stellvertretenden Leitung gemeinsam geführt. In einer Einrichtung wurde das Interview mit einem erweiterten Leitungsteam geführt. Somit gehen in die Auswertung zwölf Interviews mit insgesamt 17 befragten Personen ein.

Zu Projektbeginn wurden – für einen ersten Überblick – zusätzlich Steckbriefe an die Leitungen ausgegeben, in denen Angaben über Größe, Trägerschaft etc. über die Einrichtung erbeten wurden. Um auch für diesen Artikel einen ersten Überblick über die Vielfalt der teilnehmenden Einrichtungen zu bekommen, ist diese hier kurz (siehe Tabelle 1) anhand einiger Fakten aus dem Steckbrief vorgestellt.

**Tabelle 1.** Strukturdaten der teilnehmenden Einrichtungen

Strukturdaten		Anzahl (n)
Träger	Öffentliche Träger	4
	Evangelische Trägerschaft	2
	Katholische Trägerschaft	1
	Freie Träger (Vereine, Wohlfahrtsverbände)	2
	Sonstige	3
Lage	Stadtgebiet	8
	Ländliches Gebiet	4
Anzahl Fachkräfte	bis zu 10 Fachkräften	2
	11-15 Fachkräfte	4
	16-20 Fachkräfte	4
	21-25 Fachkräfte	1
	mehr als 25 Fachkräfte	1
Anzahl Kinder	bis zu 60 Kinder	3
	61-80 Kinder	6
	81-100 Kinder	1
	mehr als 100 Kinder	2
Anzahl Gruppen	bis 3 Gruppen	4
	4-6 Gruppen	8
	mehr als 6 Gruppen	0
Alter Kinder	U3-6 Jahre	11
	3-6 Jahre	1

Ebenso vielfältig wurden das pädagogische Konzept sowie die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit beschrieben. Hier gehen die Informationen aus den Leitungsinterviews und der

Steckbriefe ein, wodurch es zu Mehrfachnennungen innerhalb der beschriebenen Kategorien kommt.

Es sind Einrichtungen vertreten, die eher klassisch nach einem geschlossenen Gruppenkonzept arbeiten ( $n=5$ ), aber auch die offene Arbeit ( $n=2$ ) oder das teiloffene Konzept mit Stammgruppen ( $n=11$ ) ist vertreten. In den Einrichtungen mit geschlossenen Gruppen gehören flexible Formen zur Alltagspraxis wie der Besuch anderer Gruppen oder auch die Arbeit am Nachmittag in gemischten Gruppen in AGs.

Bei der Frage nach dem pädagogischen Konzept gaben die Einrichtungen teilweise den Einfluss mehrerer pädagogischer Konzepte an. Genannt wurden beispielsweise der Situationsansatz ( $n=5$ ) oder auch die Natur- und Tiergestützte Pädagogik ( $n=5$ ).

Bei der Erfassung von Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit sind am häufigsten der Umgang mit Vielfalt ( $n=8$ ), die Partizipation der Kinder ( $n=5$ ), der Bindungs- und Beziehungsaufbau zum Kind ( $n=5$ ), Sprache und Sprachförderung ( $n=4$ ) sowie die Wertevermittlung im pädagogischen Alltag ( $n=4$ ) vertreten.

### 3.3 Auswertungsmethode

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung der Daten gewählt. Die qualitative Inhaltsanalyse hat das Ziel, aus der Kommunikation gewonnenes Material zu untersuchen. Wichtig ist dabei, dass das Material in einer transkribierten Form zur Analyse vorliegen muss. Für diese empirische Untersuchung lagen die erhobenen Daten in Audiodateien vor, die im Anschluss in Transkripte überführt wurden. Bei der Transkription wurde der genaue Satzbau des Originals beibehalten, um keine unbeabsichtigte Verzerrung der Daten hervorzurufen. Zunächst wurden die Transkripte mit fortlaufenden Zeilennummern erstellt. Da die Analysesoftware MAXQDA jedoch vorrangig mit Absatznummern arbeitet, wurde diese Formatierung entsprechend übertragen.

Bei der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wird zwischen mehreren Techniken der Analyse (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung) unterschieden, die je nach Untersuchungsziel – ggfs. auch in Kombination – angewendet werden (Mayring, 2015). In einem ersten Schritt erfolgte die Bildung von deduktiven Hauptkategorien, die sich an den gestellten Forschungsfragen bzw. an den Hauptfragen des Leitfadens orientieren. Innerhalb dieser Hauptkategorien wurde in einem zweiten Schritt die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse durch die induktive Bildung von Subkategorien angewendet.

Die Auswertung der kodierten Textbestandteile erfolgte kategorienbasiert im Hinblick auf die gestellten Forschungsfragen. Die Analysen wurden mit Hilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Die Software ermöglicht eine strukturierte Umsetzung der beschriebenen Prozesse und kann somit zur besseren Übersicht über den Forschungsprozess beitragen (Kuckartz, 2016; Mayring, 2015).

## 4. Darstellung der Ergebnisse

Durch die Ableitung deduktiver Hauptkategorien, die sich an den Themenbereichen des Fragebogens orientieren, konnten für das Kategoriensystem der Analyse insgesamt zehn Hauptkategorien bzw. Themenbereiche definiert werden. Diese gliedern sich jeweils in mehrere Subkategorien, die teilweise noch einmal untergliedert sind. Diese genaue Aufgliederung wurde bewusst gewählt, um das vielfältige Antwortspektrum der Probanden bestmöglich abbilden zu können. Da sich einige der Hauptkategorien aus relativ vielen Subkategorien zu-

sammensetzen, werden an dieser Stelle zum Teil nur die am stärksten vertretenen Subkategorien näher beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nun in drei Schritten anhand der beschriebenen Fragestellungen.

### **1. Wie beschreiben die befragten Einrichtungsleitungen das Selbstverständnis der Einrichtung bezogen auf Inklusion?**

Nach Einschätzung der interviewten Leitungskräfte braucht es für eine inklusive Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung bestimmte Grundvoraussetzungen. Hierbei werden geeignete Rahmenbedingungen, ein ressourcenorientierter Blick und offene Kommunikationsformen innerhalb des Teams benannt. Bezogen auf die Rahmenbedingungen wird auch der finanzielle Mehraufwand deutlich gemacht, indem gesagt wird, dass *„auch die Politik sich bewusst sein muss, dass es Inklusion nicht zum Nulltarif gibt. [...] Und dass man da (...) am Anfang auch Geld in die Hand nehmen muss und Geld investieren, dass eben die Kinder einen guten Anfang, einen guten Start haben. [...]“* (Kita A, A. 92-94).

Dieses Zitat zeigt aus Sicht einer Leitung, dass Inklusion aktuell – auf politischer Ebene – noch nicht selbstverständlich, sondern eher eine Zusatzleistung ist, die auch entsprechende Kosten verursacht.

Bei der Frage nach der grundlegenden Einstellung zu Inklusion wird ausgedrückt, dass Inklusion inzwischen eigentlich selbstverständlich sein sollte bzw. zumindest werden müsste. Dieses Grundverständnis äußert sich beispielsweise darin, dass Inklusion kein spezifisches Thema sein sollte, sondern „überall“ praktiziert wird und daher zur Alltagsnormalität gehören sollte. Auch sollte von einem breiten Inklusionsverständnis ausgegangen werden, das sich nicht nur auf einzelne Differenzlinien beschränkt:

*„Ja, ich muss ehrlich sagen, für mich ist das halt also wirklich was Selbstverständliches. [...] Und also ich persönlich verstehe eigentlich darunter, dass jeder Mensch halt so angenommen wird wie er ist [...]“* (Kita F, A. 38)

*„Also ich sage mal, Inklusion ist ja ein breit gefächertes Thema irgendwie, was für mich ja irgendwie jeden Menschen beinhaltet, im Grund jeden Menschen beinhaltet mit seinen Besonderheiten [...]“* (Kita K, A. 46)

Inklusion wird allerdings zugleich auch als Vision – als kollektives gesellschaftliches Ziel – beschrieben, das dann erfüllt ist, wenn man den „Begriff“ gar nicht mehr braucht. Dieses ist allerdings noch ein weiter Weg, der auch mit Lernprozessen verbunden wird und nicht von heute auf morgen erfüllt werden kann.

*„Meine Vision ist eigentlich eher, Inklusion brauchen wir in 20 Jahren, diesen Begriff, brauchen wir nicht mehr, weil es eine Selbstverständlichkeit geworden ist. Nicht?“* (Kita A, A. 83).

Als klare Motivation für das inklusive pädagogische Handeln steht einerseits die positive Beziehung zu den Kindern, die sich entwickeln kann und andererseits die Tatsache, dass nach den Erfahrungen in den Einrichtungen alle Kinder von einem inklusiven Konzept profitieren:

*„Also eigentlich bin ich sehr zufrieden mit dem Konzept. Also die IDEE praktisch, dass die Kinder zusammen in einem Haus sind und zusammen in Gruppen, die komplett gemischt sind. [...] Und wir haben das Gefühl, dass die Kinder SEHR profitieren von ihren unterschiedlichen Stärken und Schwächen. [...]“* (Kita D, A. 69)

*„Ja, aber auch andererseits, die Lerneffekte, quasi von den restlichen Kindern, sind riesengroß. Und es ist so normal, miteinander umzugehen. Das, was wir zum Beispiel in unserer Kindheit nicht so gelernt haben, wo man dann immer so ‚oh nicht hinschauen‘ gelernt hat, ist es heute völlig normal. Also wenn dem einen halt hier was tropft, dann putzt es halt der nächste weg und das ist nicht schlimm und den Rollstuhl probieren alle mal gerne aus. Und ja, man muss einfach immer Ideen haben, wie kann man alles unter einen Hut bekommen. Also, dass man jetzt zum Beispiel miteinander Fußball spielen kann, dass es in irgendeiner Weise möglich ist. [...]“ (Kita E, A. 106)*

Deutlich wird jedoch auch, dass die befragten Leitungen innerhalb ihrer Teams teilweise mit unterschiedlichen Ansichten konfrontiert werden und daher nach Einschätzung einiger Leitungen entsprechende Diskurse zu den Grundverständnissen über Inklusion notwendig sind. Hier gibt es im Vergleich der Einrichtungen deutliche Unterschiede. Während es nach Einschätzung eines Teils der Leitungen in ihren Teams bereits ein gemeinsames Grundverständnis gibt, gibt es Einrichtungen in denen (noch) kein gemeinsames Verständnis über Inklusion vorliegt oder deutlich weiterentwickelt werden muss.

## **2. Auf welche Ressourcen kann aus Leitungsperspektive bei der Einführung bzw. Weiterentwicklung von Inklusion zurückgegriffen werden und welche Chancen werden dadurch eröffnet?**

Die benannten Ressourcen der Einrichtungen lassen sich in die Bereiche ‚Ressourcen innerhalb des Teams‘, ‚trägerseits bereit gestellte Ressourcen‘ sowie ‚externe Unterstützung‘ unterteilen.

Innerhalb des Teams wird häufig die Inklusionsfachkraft oder der/die Inklusionsbeauftragte benannt, die sich verstärkt dem Thema annimmt und ihre anderen Kolleg\*innen unterstützen kann. Ebenso werden *„die Erfahrungen, die [die Einrichtungen] inzwischen auch gemacht haben jetzt über die Jahre“* (Kita A, A. 130) als sehr wertvoll erachtet. Auch die Arbeit in multiprofessionellen Teams wird als bereichernd wahrgenommen:

*„Also, im Team ist es eben vor allen Dingen so dieses interprofessionelle Team. Wir haben eben Erzieher, Erzieherinnen, Heilpädagoginnen, Heilpädagogen, Heilerziehungspfleger, Sozialpädagoge, Sozialarbeiterin. Also da merkt man da viele unterschiedliche Professionen fließen ein und bereichern das auch, weil es unterschiedliche Blickwinkel gibt.“* (Kita D, A. 89)

Große Bedeutung wird der finanziellen Unterstützung, z. B. seitens des Trägers, beigemessen. Aber auch auf anderen, z. B. strukturellen Ebenen, werden Unterstützungsformen durch Träger im Kontext der Realisierung von Inklusion als Ressourcen benannt:

*„Ich finde der Träger steht schon auch dahinter. Also ihm ist das auch wichtig. Auch ja, das Thema Inklusion. (...)“* (Kita A, A. 130)

*„Wir haben eigentlich auch, was heißt eigentlich, wir haben die Möglichkeit immer und offen und ehrlich an den Träger heranzutreten und zu sagen: Da gibt es gerade dieses Problem oder wir wünschen uns oder kennt ihr jemanden, der jemanden kennt? Oder können wir uns da Hilfe von außen anfordern? Es muss alles besprochen werden, aber es ist auch alles irgendwo machbar. [...]“* (Kita I, A. 71)

*„Ich muss sagen, wir hatten gute Unterstützung von unserem Fachbereich, wir haben immer Dolmetscher kommen lassen können, die sind ja auch wahnsinnig teuer, das können Familien ja gar nicht selber stemmen.“* (Kita K, A.13)

Wertvoll für die Einrichtungen ist auch die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern. Besonders förderlich werden dabei Kontakte eingeschätzt, zu denen kontinuierliche Beziehungen bestehen, so dass Personen mit entsprechender Expertise dauerhaft mit der Einrichtung zusammenarbeiten.

Bei den externen Unterstützungsmöglichkeiten und Kooperationspartnern zeigt sich ein sehr breites Bild an möglichen Kontakten und Vernetzungspartnern, unter anderem Therapeut\*innen, Frühförderstellen und konstante Beratung (wie z. B. durch die Lebenshilfe). Ebenso werden hier konkret Netzwerktreffen, z. B. verschiedener Einrichtungen oder auf Leitungsebene, oder der selbstständige Aufbau eines eigenen, zuverlässigen Netzwerks mit relevanten Kooperationspartnern beschrieben. Im Vergleich der Interviews zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede in der Nennung externer Ressourcen, sowohl hinsichtlich der Form als auch der Häufigkeit bzw. Intensität der Kooperationen.

### **3. Welche Herausforderungen zeigen sich bei der inklusionsorientierten Organisationsentwicklung aus Leitungsperspektive?**

Trotz der benannten Ressourcen, durch die Chancen zur inklusiven Arbeit eröffnet werden, zeigen sich gleichzeitig deutliche Herausforderungen. Diese lassen sich in die Bereiche ‚Herausforderungen innerhalb des Teams‘, ‚Zusammenarbeit mit externen Partnern‘, ‚Rahmenbedingungen‘, ‚gesellschaftliche/politische Herausforderungen‘ sowie in Bezug auf die ‚konkrete pädagogische Praxis‘ differenzieren.

Innerhalb der Teams werden sowohl fehlendes Wissen, z. B. zu spezifischen Krankheitsbildern, als auch die Tatsache, dass sich aus Sicht der befragten Leitungen nicht alle Teammitglieder gleichermaßen für alle Kinder verantwortlich fühlen, als zentrale Herausforderung bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags genannt.

*„Also eine neue Herausforderung, also gerade jetzt in Bezug auf Inklusion ist zum Beispiel: Wir haben jetzt ab heute [...] ein neues Kind. Das Kind ist fast blind und das ist so eine Form der Inklusion, die wir bislang noch nie hatten. Wo wir einfach jetzt uns reinfuchsen müssen. Wo wir jetzt einfach so gucken müssen: Boah, wie kommt der jetzt einfach hier an, wie können wir ihn gut unterstützen? [...]“ (Kita I, A. 31)*

*„Also die größten Herausforderungen sind glaube ich einerseits eben dieses Ziel, oder beziehungsweise, dass alle halt wirklich so sich VERANTWORTLICH fühlen, oder gleichermaßen verantwortlich fühlen. [...]“ (Kita F, A. 66)*

Bezogen auf die Zusammenarbeit mit externen Partnern wird besonders der Übergang von Kindertageseinrichtung in die Grundschule als herausfordernd erlebt, wie sich in diesem Beispiel zeigt:

*„Ansonsten ist es auch immer schwierig, weil, also wir hatten jetzt auch wieder ein Fall von einem Kind, was eigentlich in eine Sprachheilschule soll, wo noch nicht mal bis jetzt klar ist, wo die überhaupt stattfindet. Und ich finde, das sind so Dinge, die dürften auch nicht sein. Dass Eltern jetzt noch nicht wissen, wo (...) wie es weitergeht.“ (Kita A, A. 136)*

Als herausfordernd werden auch ein mangelnder Austausch und/oder unbefriedigende Vernetzungsstrukturen sowie häufig wechselnde externe Kooperationspartner beschrieben.

*„So der Austausch generell mit anderen Einrichtungen, der FEHLT. So kriege ich das jetzt auch von der Frau M. oft mit, dass sie sagt das wäre halt toll. Oder jetzt auch bei*

*dieser Gruppendiskussion<sup>14</sup> hat man es echt gemerkt, dass es einfach auch VIEL bringt, also nicht mal nur für die Inklusion, sondern auch so für die verschiedenen Bereiche einfach auch. [...]“ (Kita F, A. 54)*

*„B2: Das ist immer ein Wechsel, ja. Wenn es um die Tests geht. B1: Da hatten wir lang eigentlich immer, war die Frau (...) Ich weiß gar nicht mehr, wie sie heißt. [...] Aber die hat dann aufgehört und seither war es nicht mehr so konstant. B2: Da kommen ständig andere und das macht es ein bisschen schwer, weil die die Einrichtung nicht kennen und man eigentlich immer wieder letztendlich von vorne anfangen muss. Und vorher war das einfach so, da kam immer die gleiche Person, die kannte die Einrichtung und konnten wir und da war es einfach einfacher. Und jetzt haben wir ständig unterschiedliche Leute, die die Tests mit den Kindern machen. Und das erschwert es dann eigentlich auch schon. [...]“ (Kita A, A. 147-151)*

Als Hemmfaktoren werden weiterhin kommunale Vorgaben genannt, die nicht zu einer inklusiven Pädagogik passen. Ebenso kritisch wird die Tatsache gesehen, dass es auf Verwaltungsebene noch immer den „Stempel“ braucht, damit ein Kind überhaupt zusätzliche Förderung bekommen kann.

*„Ja genau, weil es [hier in der Einrichtung] nicht diese Inklusionsgruppe gibt, die das Landratsamt fordert. Und was ich halt ganz schlimm finde, dass man dann Kindern, Förderung streicht, die ihnen aber zusteht, weil WIR die Richtlinien nicht erfüllen. Das kann es also überhaupt nicht sein. [...]“ (Kita A, A. 165)*

*„Ja, in der Praxis finde ich das immer schwer, weil, weil wir ja auch versuchen (...), das ist ja jetzt auch fest, gesetzlich festgegeben: Inklusion in öffentlichen Einrichtungen, ob es Schule oder die Kitas ist, soll eingeführt werden. Aber wir sind ja irgendwo in Strukturen gefangen, die das nicht so einfach machen. Also (...) mit Integration ist es auch so ein Zwiespalt. Immer, einerseits versucht man die Kinder so gut wie möglich zu integrieren, dass es auch gar nicht, ja Publik wird, dass die Kinder (...) die anderen Kinder das gleich mitkriegen oder dass andere Eltern das nicht mitkriegen und dass es einfach selbstverständlich ist und alles ineinander harmoniert, wiederum muss man dieses Kind, wenn man einen Antrag dazu schreibt erstmal negativ bewerten, (...) um diese Fördermittel zu bekommen, also das ist schon (...) bisschen schwierig.“ (Kita J, A. 70)*

Neben diesen Rahmenbedingen, die eher „von außen“ die Einrichtungen beeinflussen, werden fehlendes Personal, ein zur niedriger Personalschlüssel, räumliche und zeitliche Knappheiten thematisiert.

Hinsichtlich der politischen bzw. gesellschaftlichen Ebene wird deutlich gemacht, dass die Chancengleichheit aller Kinder oft noch nicht gewährleistet werden kann und dass Inklusion nach wie vor nicht als Selbstverständlichkeit betrachtet wird.

*„Und gleichzeitig hat es aber auch was sehr Frustrierendes, weil über Chancengleichheit brauchen wir nicht sprechen. Also, die gibt es nicht. Ein Kind was eben, mit vier Jahren zum Beispiel mit Fluchterfahrungen HIER herkommt, hat nicht die GLEICHEN Chancen, [wie ein Kind] was mit vier Jahren Fluchterfahrung in einer Kita auf dem Land kommt. (...) oder in einen anderen Stadtteil. (Kita B, A. 16)*

Konkret in der pädagogischen Arbeit mit Kindern wird als herausfordernd beschrieben, dass man im Alltag die unterschiedlichen Bedürfnisse *aller* Kinder im Blick haben muss. Ange-

<sup>14</sup> Im Rahmen des Projekts InkuKiT wurden Gruppendiskussionen zur Rekonstruktion von Orientierungs- und Einstellungsmustern von Fachkräften geführt (siehe auch Bücklein & Weltzien in dieser Ausgabe).

sichts der großen Komplexität der pädagogischen Aufgaben geraten die individuellen Bedürfnisse der Kinder daher leicht in den Hintergrund:

*„Ich finde schon die Vielzahl (...) Also, es geht mir selber auch oft so und ich glaube das ist auch schon was, was ich im Team wahrnehme. Dann guckt man sich mal ein Kind genauer an und das geht so schnell wieder verloren in dem ganzen Alltag, weil es so viele Kinder sind. Und auch so viele Kinder, die besondere Bedürfnisse haben, uns besonders herausfordern und so, und dann gerät das so schnell wieder in, ja Vergessenheit nicht. Aber in den Hintergrund, ein bisschen. Also dieses ständige im Blick haben, das finde ich ist so die größte Herausforderung. (...)“ (Kita B, A. 48)*

Dieses Beispiel zeigt, dass die konkrete Beachtung der inklusionsbezogenen Themen unter den bisherigen Bedingungen schwer zu leisten ist, obwohl der Wille vorhanden ist, allen Kindern Beachtung und Aufmerksamkeit zu schenken und deren Bedürfnisse differenziert im Blick zu haben. Dies führt aus Sicht der befragten Leitungen zu großer Unzufriedenheit – sowohl bei ihnen selbst in ihrer Leitungsrolle als auch beim Team insgesamt. Hieraus wird der Wunsch formuliert, die pädagogische Praxis systematisch zu reflektieren und mögliche (neue) Wege der inklusiven Arbeit im Rahmen des Projekts InkuKiT zu erproben.

*„Also wir haben es als Chance gesehen, uns weiter zu entwickeln. Also wir haben immer so ein Projekt, wo wir uns vornehmen, um weiter zu kommen und das war im Moment so alles erledigt und dann haben wir schon überlegt, was kommt jetzt als Nächstes. Und dann kam eben das InkuKiT. Das ist eine Chance wieder uns zu reflektieren, weiter zu kommen und das hat sich jetzt auch als gut erwiesen. Also ich hatte gerade die Damen, die sich für das Filmen<sup>15</sup> bereit erklärt haben, wo auch nicht ganz einfach war, die Bereitschaft zu zeigen, das zu sagen, okay, ich lasse mich filmen. Da waren wahn-sinnige Hemmungen da. Und im Nachhinein hat jede einzelne gesagt, sie würde sich noch einmal filmen lassen, also das war sehr gut.“ (Kita E, A. 167)*

## 5. Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend zeigen die Leitungsinterviews ein vielfältiges Bild hinsichtlich Inklusion. Diese werden im Folgenden mit Fokus auf Chancen/Ressourcen und Herausforderungen in der inklusiven pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen diskutiert.

In nahezu allen Interviews wird die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern und die gute Zusammenarbeit mit dem Träger als wichtigste Ressource bezeichnet. Dabei werden – je nach Einzugsbereich und kind- bzw. familienbezogenen Anforderungen – Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung von Kooperationspartnern deutlich, sowohl in Bezug auf die Anzahl der Partner als auch auf die Intensität der Zusammenarbeit. Ebenfalls nicht einheitlich ist das Bild hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem Träger sowie der Beschreibung des Teams; hier werden sowohl Ressourcen als auch Belastungen in der Weiterentwicklung der Einrichtung in Richtung Inklusion deutlich. Als besonders herausfordernd werden unzureichende Rahmenbedingungen, z. B. bezüglich der finanziellen oder personellen Ausstattung beschrieben, die die inklusive Arbeit erschweren.

In Rückbindung an die Theorie stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern die benannten Chancen und Ressourcen auf Leitungshandeln bzw. Leitungsentscheidungen zurückzuführen sind. Als Kernaufgaben einer Leitung, vor allem in Veränderungs- bzw. Organisationsentwicklungsprozessen, werden neben dem Aufzeigen von Visionen und erreichbaren

<sup>15</sup> Videographie in Verbindung mit Reflexionsgesprächen im Rahmen der Evaluation des Projekts.

Zielen auch die eigene Vorbildrolle und das Personalmanagement benannt. Dies und die Einbindung in Entscheidungsprozesse hat großen Einfluss auf die Motivation und aktive Mitgestaltung von Mitarbeitenden. Eine transformationale Führung, die nach Bass und Steidlmeier (1999) durch Visionen, die Unterstützung der Mitarbeitenden und das Ausleben der Vorbildrolle geprägt ist, motiviert die Teams, grundlegende Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten (Becker, 2013; Felfe, 2012, 2015). Im Vergleich der Leitungsinterviews wird deutlich, dass sowohl ein klar formuliertes Selbstverständnis zur Inklusion als auch eine auf Inklusion ausgerichtete Personalentwicklung (Stichwort: Multiprofessionelles Team, Aufgabendifferenzierung) die Veränderungsprozesse und -geschwindigkeit bestimmen. Sofern das Team als Ressource benannt wird – wie in einem Teil der Interviews – könnte dieses demnach auf ein gutes Personalmanagement aber auch auf das Entwerfen überzeugender Visionen und Ziele zurückzuführen sein, an denen sich das Team in seinen inklusiv ausgerichteten Handlungen orientieren kann. In den Interviews wird dieses verdeutlicht mit dem sprachlichen Bild, „schon an einem gemeinsamen Strang zu ziehen“.

Den in Kapitel 2 aufgezeigten Leitungsstudien zufolge liegen Herausforderungen für Leitungskräfte oft auf der administrativen Ebene (Rahmenbedingungen, rechtliche Vorgaben, etc.). Zugleich wird in der Literatur aber auch das Leitungshandeln selbst als Einflussfaktor auf die Qualität der Zusammenarbeit mit Trägern und externen Kooperationspartnern deutlich gemacht. Hinweise hierzu finden sich auch in den Leitungsinterviews wieder. Die häufige Nennung von Trägern und externen Partnern lässt vermuten, dass die Leitungen in diesen Bereichen kontinuierlich im Kontakt sind und über entsprechendes Wissen verfügen, welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit realisiert bzw. im Sinne der Unterstützung von Kindern und ihrer Familien eingefordert werden können. Die im theoretischen Teil beschriebene institutionelle Weiterentwicklung, z. B. im Hinblick auf Barrierefreiheit oder Netzwerkaufbau (Albers, 2013; Schmitt, 2014b; Strehmel, 2015; Wagner, 2016) wird allerdings in einem Teil der Interviews auch als zwar notwendiges, aber teils schwer zu realisierendes Unterfangen beschrieben. Verantwortlich werden schwer zu beeinflussende Bedingungen (z. B. kommunale Vorgaben oder wechselnde Kooperationspartner bzw. ungünstige Strukturen beim Übergang Kita – Grundschule) gemacht, die das Leitungshandeln einschränken. Inwieweit die in der Netzwerkarbeit notwendigen Kooperationsangebote und auch „Vorleistungen“ für den Aufbau von Netzwerken seitens der Leitungskräfte aufgewendet werden, konnte in den Leitungsinterviews nur schwer herausgearbeitet werden – hierfür wäre weitere Erhebungen, z. B. die Erstellung von Netzwerkkarten bzw. differenzierte Netzwerkanalysen erforderlich.

Der Blick über alle Interviews hinweg zeigt letztendlich auch in dieser Teilstudie von InklusKiT die große Bandbreite und Vielfalt der Vorbedingungen für Inklusionsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Gruppendiskussionen (Bücklein & Weltzien in dieser Ausgabe), die die große Heterogenität von Einstellungen und Orientierungen in Kita-Teams beschreibt.

## 6. Ausblick

Die Basisevaluation ( $t_0$ ) des Projekts verdeutlicht nicht nur auf einer allgemeinen Ebene die Heterogenität der Kita-Landschaft, sondern zeigt auch ganz konkret auf, an welcher Stelle die teilnehmenden Einrichtungen auf dem Weg zu einer inklusiven Einrichtung stehen. Bezogen auf die anstehenden Organisationsentwicklungsprozesse ergibt sich daraus der Ansatz, ein individuelles Curriculum für Einrichtungen auf der Grundlage einer umfassenden Ausgangsanalyse zu entwickeln und die Teams über einen längeren Zeitraum prozessbegleitend auf mehreren Ebenen zu unterstützen. Damit erfolgreiche Prozesse in den Einrichtungen ge-

stalten werden können, ist ein Ziel des Projekts, passgenaue Weiterbildungsformate für die teilnehmenden Einrichtungen zu entwickeln.

Besonders innovativ am Konzept des Projektes ist die kontinuierliche Feedback-Kultur, die mit den Einrichtungen gepflegt wird. So konnten die Einrichtungen Rückmeldungen zu ihren (einrichtungsbezogenen) Evaluationsergebnissen aus der Basiserhebung ( $t_0$ ) in unterschiedlicher Form, u. a. Vorstellungen in Teamsitzungen oder auf Leitungsebene, erhalten. Damit konnten bereits erste Impulse zur Qualitätsentwicklung gegeben und die Reflexion der inklusionsbezogenen Haltung angestoßen werden. Durch diese Form der engen Verknüpfung von wissenschaftlicher Begleitung und fachlichem Transfer über Prozessbegleitungen sollen die Teams kontinuierlich am Projektverlauf beteiligt werden.

Aktuell werden die Fortbildungen für die beteiligten Einrichtungen entwickelt, die später zu einem modular aufgebauten Curriculum zur Professionalisierung der Inklusionskompetenz in Kita-Teams zusammengeführt werden. Das Curriculum wird sich an dem unterschiedlichen Niveau der inklusiven Praxis und den jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort orientieren. Das Fortbildungsangebot gliedert sich in drei Schwerpunktbereiche („Pädagogik der Vielfalt entwickeln“, „Vorurteilsbewusst denken und handeln“ und „Einen von Partizipation geprägten Alltag gestalten“) und enthält insgesamt dreizehn Fortbildungsthemen, ausdifferenziert in jeweils drei unterschiedlichen Kompetenzstufen (Weltzien, Döther, Bücklein & Söhnen, 2019).

Ausgehend von den Evaluationsergebnissen und dem bisherigen Wissen über die einzelnen Einrichtungen wurden seitens des Projektteams spezifische Fortbildungsreihen empfohlen. Diese Empfehlungen wurden mit den Einrichtungen diskutiert, so dass die jeweiligen Einschätzungen transparent gemacht und in Einklang gebracht werden konnten. Es wird erwartet, dass die Projektfortschritte durch die Ausrichtung der Fortbildungen an drei Kompetenzstufen günstig beeinflusst werden und der großen Heterogenität der Einrichtungen entspricht. Die teambezogene Prozessbegleitung mit Inhouse-Schulungen und kontinuierlicher Prozessbegleitung über einen Zeitraum von insgesamt 18 Monaten wird – so die Erwartung – die fachliche Weiterentwicklung möglichst aller Teammitglieder und ihre Motivation, Inklusion in ihrer Einrichtung voranzubringen, zusätzlich befördern. Ob diese Erwartungen erfüllt werden können, wird in einer Abschlussevaluation bis Ende 2020, die sich an den Leitlinien der Implementationsforschung (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; Petermann, 2014; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017) orientiert, überprüft.

## Literatur

- Albers, T. (2013). Mit Vielfalt umgehen. Eine inklusive Haltung mit dem Team entwickeln. *Kindergarten heute – Das Leitungsheft*, (2), 9-13.
- Bass, B. M. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)
- Baur, V., Lipowski, H. & Lischke-Eisinger, L. (2014). *55 Fragen & Antworten. Inklusion in der Kita* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Becker, M. & Labucay, I. (2012). *Organisationsentwicklung: Konzepte, Methoden und Instrumente für ein modernes Change Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Beitzel, P. (2014). Organisationsentwicklung. Das Gestalten von Veränderungsprozessen in Kindertageseinrichtungen (Frühe Bildung und Erziehung). In F. Dieckbreder, S.M. Koschmider & M. Sauer (Hrsg.), *Kita-Management: Haltungen – Methoden – Perspektiven* (S. 79-94). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bock-Famulla, K., Strunz, E. & Löhle, A. (2017). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017: Transparenz schaffen – Governance stärken*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung – Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. München: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Ellermann, W. (2007). Verwaltung und Sozialmanagement (Organisation & Management). In W. Ellermann (Hrsg.), *Organisation und Sozialmanagement für Erzieherinnen und Erzieher* (S. 17-24). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Felfe, J. (2012). *Arbeits- und Organisationspsychologie 2. Führung und Personalentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Felfe, J. (2015). Transformationale Führung. Neue Entwicklungen (Psychologie für das Personalmanagement). In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung* (S. 39-53). Göttingen: Hogrefe.
- Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement: in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – Lösungen jenseits des „Goldstandards“. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 209-228). Freiburg: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamberger, M. (Hrsg.) (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL-Verlag.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140-149.
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung: Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF-Expertisen Inklusion). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Klug, W. (2013). *Erfolgreiches Kita-Management: Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas*. München: Reinhardt.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2009). *Leadership Challenge*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Kraus, G., Becker-Kolle, C. & Fischer, T. (2010). *Change-Management: Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen*. Berlin: Cornelsen.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122-128.
- Prenzel, A. (Hrsg.) (2010). *Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (WiFF-Expertisen). München: Deutsches Jugendinstitut e.V./Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Reardon, D. (2013). *Achieving early years professional status*. Los Angeles, CA: Sage.
- Rodd, J. (2015). *Leading change in the early years: principles and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Schelle, R. (2017). Die Kita-Leitung als Schlüssel für Inklusion? Eine Analyse beruflicher Kompetenzen und Arbeitsbedingungen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://doi.org/Zugriff> am: 20.03.2019. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/389>
- Schmitt, A. (2014a). Inklusion als Merkmal struktureller Entwicklung. In C. Dorrance (Hrsg.), *Inklusion in der Kita. Aufgaben und Anforderungen an die Leitungskraft* (1. Auflage, S. 29-43). Kronach: Carl Link Verlag.
- Schmitt, A. (2014b). Inklusion als Merkmal der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In C. Dorrance (Hrsg.), *Inklusion in der Kita. Aufgaben und Anforderungen an die Leitungskraft* (1. Auflage, S. 51-54). Kronach: Carl Link Verlag.
- Simsa, R. & Patak, M. (2008). *Leadership in Nonprofit-Organisationen: die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Wien: Linde.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and caring leadership in the early years*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Strehmel, P. (2015). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF-Expertisen, Band 39). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2017a). Organisation und Organisationsentwicklung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 297-319). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2017b). Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 15-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.) (2017c). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und*

- strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (Forschungsbericht). Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- Wagner, P. (2016). Einführung: Inklusion als Leitungsaufgabe. In Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Hrsg.), *Inklusion in der Kitapraxis. #5 Die Kita vorurteilsbewusst leiten* (S. 12-47). Berlin: wamiki.
- Weltzien, D., Döther, S., Bücklein, C. & Söhnen, S. (2019). *IncluKiT – Erste Übersicht eines modular aufgebauten, einrichtungsspezifischen Curriculums für Kita-Teams (in Vorb.)*.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Whalley, M. E. & Allen, S. (2011). *Leading practice in early years settings*. Exeter: Learning Matters

*Christina Bücklein & Dörte Weltzien*

## **Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Rekonstruktion von Orientierungs- und Einstellungsmustern von Fachkräften**

### **Zusammenfassung**

Im Projekt InKluKiT – Inklusionskompetenz in Kita-Teams<sup>16</sup> wurden im Frühsommer 2018 drei Gruppendiskussionen im Rahmen einer umfassenden Basiserhebung (t<sub>0</sub>) durchgeführt. Die Teilnehmer\*innen waren erweiterte Führungsteams aus elf Kindertagesstätten. Ziel war es, die verschiedenen Erfahrungen und Orientierungsmuster im Kontext der inklusiven Pädagogik zu generieren. Eine erste, qualitativ-rekonstruktive Auswertung mit dem Integrativen Basisverfahren (Kruse, 2014) zeigte Widersprüche zwischen dem individuellen Selbstbild einer ressourcenorientierten, partizipativ ausgerichteten pädagogischen Haltung und der Umsetzung dieses Anspruchs in der Alltagspraxis. Schlüsselfaktoren, die die Widersprüche reduzieren können, sind nicht nur vertieftes Wissen und Können, sondern auch eine Kultur des Austauschs innerhalb des Teams. Ein weiterer Schlüsselfaktor ist die Rolle der Leitung mit einem klaren Bekenntnis zur Inklusion.

*Schlüsselworte:* Inklusion, Einstellungen, Gruppendiskussion, Integratives Basisverfahren

### **Abstract**

In the project InKluKiT – Inclusion Competency in Early Childhood Education Center (ECEC) settings, three group discussions were held in the early summer of 2018 as part of a comprehensive baseline survey (t<sub>0</sub>). The participants were extended leadership teams from eleven daycare centers. The aim was to generate the various experiences and orientation patterns in the context of inclusive pedagogy. An initial, qualitative-reconstructive work using the “Integratives Basisverfahren” (Kruse, 2014) showed contradictions between the individual self-image of a resource-oriented, participative pedagogical attitude and the realization of this claim in the everyday practice. Key factors which may reduce the contradictions are not only advanced knowledge and skills, but also a culture of an exchange in a way of leading open dialogues within the team; another key factor is the role as a leader with a clear commitment to inclusion.

*Keywords:* Inclusion, Attitudes, Group Discussion, Integratives Basisverfahren

---

<sup>16</sup> InKluKiT ist ein dreijähriges BMBF-gefördertes Forschungsprojekt (2017-2020), das zum Ziel hat, ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für Kindertageseinrichtungen zu entwickeln, die eine inklusive pädagogische Praxis (weiter-)entwickeln wollen. Es ist in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B). Das Projekt wird in Kooperation mit der Universität Paderborn (Prof. Dr. Timm Albers, Verbundkoordinator) und dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Projektleitung: Prof. Dr. Dörte Weltzien) durchgeführt.

## Inhalt

<b>Einführung</b> .....	<b>50</b>
<b>1. Theoretische und empirische Einbettung</b> .....	<b>50</b>
<b>2. Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>54</b>
<b>2.1 Sampling</b> .....	<b>54</b>
<b>2.2 Gruppendiskussion zu einer Fallvignette</b> .....	<b>54</b>
<b>2.3 Auswertungsverfahren</b> .....	<b>55</b>
<b>2.4 Reflexion des methodischen Vorgehens</b> .....	<b>55</b>
<b>3. Darstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>56</b>
<b>4. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick</b> .....	<b>71</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>74</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>76</b>

## Einführung

Im Projekt InklusKiT – Inklusionskompetenz in Kita-Teams wurden im Frühsommer 2018 drei Gruppendiskussionen im Rahmen einer umfassenden Basiserhebung ( $t_0$ ) durchgeführt (siehe zum Forschungsdesign Weltzien & Söhnen in dieser Ausgabe). Die Teilnehmer\*innen waren erweiterte Führungsteams aus elf Kindertagesstätten. Ziel war es, die verschiedenen Einstellungen und Erfahrungen im Kontext der inklusiven Pädagogik zu generieren. Zum einen sollten diese Diskussionen ermöglichen, das für das zu entwickelnde Fortbildungscurriculum InklusKiT notwendige Wissen über die teilnehmenden Einrichtungen zu erweitern und die mögliche Bandbreite unterschiedlicher fachlicher und normativ-geprägter Zugänge zur Inklusion aufzeigen. Zum anderen sollten diese Diskussionen auch die Grundlage für Prä-Post-Vergleiche nach Abschluss des Projekts bieten.

Im folgenden Beitrag werden vor dem Hintergrund des aktuellen theoretischen Diskurses zur Inklusion in pädagogischen Settings die Erhebungsmethode und erste Ergebnisse einer qualitative-rekonstruktiven Auswertung mit Hilfe des Integrativen Basisverfahrens vorgestellt. Im abschließenden Kapitel werden diese Ergebnisse diskutiert, wobei insbesondere auf Implikationen für die Qualitätsentwicklung (Fortbildungen, Prozessbegleitung) eingegangen wird.

### 1. Theoretische und empirische Einbettung

Inklusion bedeutet, die Unterschiede in den Gemeinsamkeiten ebenso wahrzunehmen und anzuerkennen wie die Gemeinsamkeiten in den Unterschieden. Prenzel (2001) spricht von „egalitärer Differenz“ als einer Perspektive, die nach Unterschieden und Gleichwertigkeit gleichermaßen fragt und die Heterogenität und Vielfalt als „Reichtum an Lebensmöglichkeiten“ (ebd., S. 93) versteht. Ein solches Verständnis von Inklusion hat den Anspruch,

sämtliche Dimensionen von Vielfalt nicht bloß wahrzunehmen, sondern diese als gleichwertig anzuerkennen und als Bereicherung für das Zusammenleben wertzuschätzen. Dieser Anspruch reicht über die Gestaltung des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen hinaus. So schreibt Booth (2010b, S. 3): „Inklusion ist ein Bekenntnis dazu, in der eigenen pädagogischen Einrichtung wie in der ganzen Gesellschaft Ausgrenzung zu überwinden“. So verstanden ist Inklusion ein „wertebezogener Rahmen“ (ebd.) für die pädagogische Praxis.

Der Anspruch, inklusives Denken und Handeln in der Praxis des pädagogischen Alltags zu realisieren, stellt Teams und ihre Leitungskräfte vor vielfältige Herausforderungen und führt mitunter zu schwer aufzulösenden Widersprüchen, Dilemmata und Paradoxien (Sulzer & Wagner 2011). So ist die Etablierung einer inklusiven Handlungspraxis auf individueller wie auch auf Teamebene nicht selten mit einem Paradigmenwechsel verbunden, der mit einer „Wertklärung“ (Wagner et al., 2018, S. 46) einhergeht. Sie erfordert eine Auseinandersetzung mit dem gängigen Zwei-Welten-Bild und einen Verzicht auf eben jenes „binäre Denken“ (Sulzer & Wagner, 2011, S. 22 ff), das zwischen Normalität und Abweichung unterscheidet.

Um alle Menschen in ihrer Individualität wahrnehmen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse beantworten zu können, sind Institutionen herausgefordert, einen systematischen Veränderungsprozess (Booth, 2010a) zu durchlaufen. „Inklusion lässt sich erst dann realisieren, wenn die Beteiligten davon überzeugt sind. Das bedeutet, dass sie sich in eine Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden moralisch-politischen Überzeugungen und Bildungszielen begeben“ (Sulzer & Wagner, 2011, S. 28). Booth (2010b, S. 6) spricht in diesem Zusammenhang von „value literacy“ als der Fähigkeit, die eigenen Werte in Diskussionen zu explizieren und sich zu ihnen zu positionieren. Diese Fähigkeit wird insbesondere dann zur Herausforderung, wenn das eigene Wertesystem an die Grenzen des Wertesystems des Gegenübers stößt. Die Fachkräfte geraten hier nicht selten in ein Spannungsfeld zwischen Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit auf der einen und der eigenen Werteorientierung auf der anderen Seite. Sie sind gefordert, „komplexe Urteile angesichts sich widerstreitender moralischer Argumente zu fällen“ (Booth, 2010b, S. 6), diese begründet hervorzubringen und mit dem Anspruch zu verbinden, wertschätzend mit Kindern und deren Familien zusammenzuarbeiten.

Darüber hinaus müssen Fachkräfte, die inklusive pädagogische Praxis realisieren möchten, mit unterschiedlichen, im System begründeten Widersprüchen umgehen lernen. So ist zwar ein Verzicht auf die Unterscheidung in Normalität und Abweichung ein Leitgedanke inklusiver Handlungspraxis, gleichzeitig werden Fördermittel aber häufig nur dann vergeben, wenn ein Förderbedarf von Kindern über eine bestimmte Differenzlinie definiert und damit verbunden als abweichend diagnostiziert wird (Sulzer & Wagner, 2011). Auch steht das nach wie vor auf Selektivität hin angelegte Bildungswesen mit seinen normierenden Leistungsbewertungen im Widerspruch zu dem Leitgedanken, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit und in seiner individuellen Entwicklung wahrzunehmen und wertzuschätzen (ebd.). Vielfalt grundsätzlich als Reichtum und Bereicherung wertzuschätzen darf jedoch auch nicht blind machen gegenüber leidvollen Erfahrungen, die Benachteiligung und Behinderung mit sich bringen können (Prenzel, 2010, S. 44 & S. 46). Es besteht die Gefahr, dass ein ressourcenorientierter Blick auf Vielfalt und Unterschiedlichkeit gleichgesetzt wird mit dem Ignorieren und Tabuisieren von Problemlagen.

Der Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen, die Klärung der eigenen, handlungsleitenden Werte sowie die Auseinandersetzung mit den beschriebenen Widersprüchen

und Paradoxien müssen in der (Organisations-)Entwicklung hin zu einer inklusiven pädagogischen Alltagspraxis sowohl auf individueller als auch auf Teamebene geleistet werden. Die Handlungspraxis pädagogischer Fachkräfte speist sich neben dem (reflektierten) Erfahrungswissen und theoretischem Wissen auch aus der professionellen Haltung (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Nentwig-Gesemann et al. (2011) definieren den Begriff der professionellen Haltung wie folgt: „mit dem Terminus ‚professionelle Haltung‘ sind also konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehung einbringen“ (ebd., S. 10). Im Prozess hin zu einer inklusiven Alltagspraxis muss dieser handlungsleitende Rahmen reflexiv bearbeitet werden. Fachliche Kompetenzen sind „in Lebensgeschichten tief verwurzelt (...) und im Rahmen von längerfristigen Professionalisierungsprozessen einsozialisiert (...). Beim Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz geht es immer auch um eine – biografische, selbstreflexive – Arbeit an der eigenen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 17).

Bezogen auf die inklusive Handlungspraxis und die sie leitenden Orientierungs- und Einstellungsmuster liegen derzeit erst wenige Erkenntnisse vor (Hoeft et al., 2018). Untersuchungen hierzu beziehen sich überwiegend auf die Einstellung zu einem spezifischen Heterogenitätsmerkmal, etwa Behinderung (u. a. Grönke & Sarimski, 2018) oder Fluchterfahrung (u. a. Wertfein & Lorenz, 2016; Hoeft et al., 2018). Auch Alltagstheorien zu Inklusion von pädagogischen Fachkräften weisen eine überwiegend zielgruppenspezifische Definition von Inklusion auf, wie eine Untersuchung von Knauf und Graffe (2016) zeigt: „Den im Rahmen dieser Studie zugrundeliegenden Alltagstheorien liegt nahezu ausnahmslos der Fokus auf ein einzelnes Kind zugrunde, welches in irgendeiner Form anders ist. Stets geht es darum, wie es gelingt, dass dieses andersartige Kind Teil der Gruppe wird. Dieser Sichtweise liegt eine 2-Gruppe-Theorie zugrunde, nach der es „normale“ und „andere“ Kinder gibt (ebd., S. 194). Lohmann, Hensen und Wiedebusch (2017) befragten 736 frühpädagogische Fachkräfte und 141 Heilpädagog\*innen, in Kindertageseinrichtungen schriftlich zu ihren Einstellungen zu Inklusion. In den Ergebnissen zeigten sich deutliche Unterschiede in den Einstellungen: So waren heilpädagogische Fachkräfte signifikant positiver gegenüber einer „inklusive Betreuung“ eingestellt als frühpädagogische Fachkräfte. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Untersuchung von Grönke und Sarimski (2018), die 78 Fachkräfte in 41 Kindertageseinrichtungen ebenfalls in schriftlicher Form befragten. Auch wenn die Einstellung gegenüber einer Aufnahme von Kindern mit Behinderung bei allen Fachkräften überwiegend positiv ausgeprägt war, zeigte sich eine signifikant positivere Einstellung bei Fachkräften aus Einrichtungen, die sich als integrativ arbeitend beschrieben. Diese positivere Einstellung korrelierte mit der Selbsteinschätzung der Erfahrungen und der Kompetenzen. Die Autor\*innen folgerten, dass das spezifische Fachwissen einen entscheidenden Einfluss auf die Bereitschaft zur Aufnahme von Kindern mit Behinderung hat.

In einer explorativen, qualitativ angelegten Untersuchung befragten Hoeft et al. (2018) 54 Fachkräfte. Mit Hilfe erzählender Fragen sollten Tagesabläufe in Kindertageseinrichtungen beschrieben werden, die an einem Projekt zur Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung teilnahmen. Aus diesen Schilderungen wurden Auszüge mit Begründungen für das eigene Handeln herausgefiltert und analysiert, die als Indikatoren für Einstellungen angesehen wurden. Inhaltsanalysen konnten zwei Verständnisse von Inklusion differenzieren: Akzeptanz von Heterogenität vs. Herstellung von Homogenität. Diesen verschiedenen Verständnissen von Inklusion wurden zwei Muster von Handlungsbegründungen zugeord-

net, zum einen eine ressourcenorientiert-stärkende Handlungsbegründung, zum anderen eine vergleichend-regulatorische Handlungsbegründung. Von 54 Fällen konnten 16 keinem klaren Einstellungsmuster zugeordnet werden. Es zeigte sich eine höhere Akzeptanz von Heterogenität verbunden mit einer tendenziell häufigeren ressourcenorientiert-stärkenden Handlungsbegründung.

Der Prozess der Realisierung einer inklusiven Alltagspraxis kann mit der Auseinandersetzung eines Teams mit den pädagogischen Orientierungen und Leitbildern in Zusammenhang gebracht werden. Viernickel et al. (2013) stellten in ihrer Untersuchung „Schlüssel zu guter Bildung“ auf der Basis zahlreicher Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften fest, dass sich diese häufig in einem Umsetzungsdilemma zwischen hohen fachlichen Ansprüchen und unzureichenden Rahmenbedingungen befinden. Mit dieser Diskrepanz gehen die Fachkräfte unterschiedlich um. Die Autor\*innen identifizierten drei typische Teamkonstellationen, die mit dem Umgang mit jenem Umsetzungsdilemma in Zusammenhang gebracht werden können. Am günstigsten ist die Konstellation eines „wertekernbasierten“ Teamtypus, dessen pädagogisches Handeln sich auf einem kollektiv im Team geteilten pädagogischen Wertekern begründet und sich daran ausrichtet, diese Grundorientierungen in gelebte Praxis zu überführen. Ein pädagogischer Wertekern wird hierbei verstanden als: „Ein Bündel an reflexiv zugänglichen, im Team kollektiv geteilten pädagogischen Orientierungen, die sich auf das Bild vom Kind, von Eltern und Familien, auf kindliche Bildungsprozesse und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte sowie auf die Angemessenheit und Bedeutsamkeit pädagogischer Ziele und Methoden beziehen und sich in organisationalem Handeln widerspiegeln“ (Viernickel et al., 2013, S. 14).

Die Untersuchung legt nahe, dass es Teams leichter mit Herausforderungen und Widersprüchen, die eine Realisierung von Inklusion mit sich bringt, umgehen können, wenn sie sich kontinuierlich und diskursiv mit den handlungsleitenden Werten auseinandersetzen. Auf diese Weise scheint es leicht zu fallen, die mit Inklusion verbundenen Anforderungen jeweils mit der eigenen inklusiven Grundorientierung in Verbindung bringen zu können (Wagner et al., 2018, S. 23). Die Entwicklung hin zu einer inklusiven Einrichtung ist eng mit der Personalentwicklung und der Entwicklung kooperativer Netzwerke verbunden (Werding & Schinneburg, 2016). Den Leiter\*innen von Kindertageseinrichtungen kommt in der Steuerung dieser Prozesse eine Schlüsselposition zu, indem sie einerseits dafür verantwortlich sind, pädagogische Ziele und Visionen aufzuzeigen, zu setzen und einzufordern und sie andererseits gleichzeitig die Personalführung und -entwicklung steuern (Wagner et al., 2018, siehe auch Döther & Weltzien in dieser Ausgabe).

Aus den bisherigen empirischen Befunden geht hervor, dass der Umgang mit den Herausforderungen, die einer inklusive pädagogische Alltagspraxis mit sich bringt, sowohl auf individueller als auch auf Teamebene geleistet werden müssen. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei die (erweiterte) Leitung einer Einrichtung an, die den Diskurs in ihrem Team anstoßen, leiten und letztlich in eine inklusive Handlungspraxis führen sollte. Bezogen auf die inklusive Handlungspraxis und ihr zugrundeliegende Orientierungs- und Einstellungsmuster liegen derzeit allerdings erst wenige Erkenntnisse vor. Mit Hilfe von Gruppendiskussionen, die im Rahmen der Ersterhebung im Projekt InKluKiT durchgeführt wurden, standen daher folgende Fragen im Zentrum:

- Welche Orientierungs- und Einstellungsmuster lassen sich rekonstruieren?
- Wie wird im Team/in der Einrichtung mit (unterschiedlichen) Orientierungen, Voreinstellungen und Haltungen umgegangen?

- Wie zeigt sich im konkreten „Verhandeln“, also im Diskurs mit anderen Professionellen, der Umgang mit Vielfalt und Diversität?

Im Hinblick auf den Auftrag des Projekts InklusKiT, ein wissenschaftlich fundiertes, individuelles Curriculum zur Weiterentwicklung inklusiver Pädagogik zu entwickeln, sollte in Erfahrung gebracht werden, mit welcher Bandbreite ein solches Curriculum „zu rechnen“ hat und welche Implikationen sich daraus für Fortbildungsinhalte und -methoden ergeben.

## 2. Methodisches Vorgehen

### 2.1 Sampling

Im Rahmen der Ersterhebungen des Projektes InklusKiT wurden im Juni 2018 insgesamt drei Gruppendiskussionen (siehe Kaptitel 1.3.2) durchgeführt. Zu den Gruppendiskussionen wurden pro teilnehmender Kindertageseinrichtung jeweils zwei bis drei Vertreter\*innen des Teams im Sinne eines „erweiterten Leitungsteams“ eingeladen (Leitung, stellvertretende Leitung; Beauftragte für das Projekt InklusKit oder Beauftragte für das Thema Inklusion in der Einrichtung). In Baden-Württemberg wurden zwei Gruppendiskussionen mit Vertreter\*innen aus jeweils drei Teams geführt (mit jeweils N=7), in Nordrhein-Westfalen wurde aus erhebungstechnischen Gründen eine Gruppendiskussion mit Vertreter\*innen aus fünf Teams geführt (N=10). Die Zusammensetzung der Teilteams wurde von den Einrichtungen selbst bestimmt; in den meisten Fällen waren die Leitung sowie die stellvertretende Leitung und/oder die Inklusionsbeauftragte beteiligt. Die Gruppendiskussionen wurden von den wissenschaftlichen Projektmitarbeiter\*innen geführt und hatten eine Länge von ein- bis eineinhalb Stunden.

### 2.2 Gruppendiskussion zu einer Fallvignette

Den Teilnehmer\*innen wurde eine Fallvignette als Impuls vorgelesen und zusätzlich in schriftlicher Form vorgelegt. Die Fallvignette hatte eine kontrovers geführte Diskussion frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen einer Teamsitzung einer Kindertageseinrichtung zum Inhalt. Im Zentrum der Diskussion stand der Austausch über einen vierjährigen Jungen aus einem anderen Sprach- und Kulturraum („Sammy“), der vier Wochen zuvor in der Einrichtung aufgenommen wurde und dessen Verhalten ebenso wie die Zusammenarbeit mit der Familie durch einige Fachkräfte als herausfordernd beschrieben wird (siehe Anhang: Fallvignette).

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

- Stellen Sie sich bitte vor, dies wäre eine Diskussion in Ihrer Einrichtung und Sie wären (in Ihrer jetzigen Funktion) Teil dieses Teams oder in Leitungsverantwortung.
- Bringen Sie sich bitte aktiv in diese Diskussion ein oder setzen Sie sie hier am Tisch fort.
- Sie können dabei sowohl über das Kind und seine Familie „laut“ nachdenken als auch über das Teamgespräch an sich und seinen Verlauf. Sprechen Sie dabei ruhig die „Kolleginnen/Kollegen“ (1-5), die hier gerade diskutieren, direkt an.

- Entwickeln Sie gerne auch Möglichkeiten, Herangehensweisen und Perspektiven – sowohl für Kind und Familie als auch für Ihr Team/Ihre Einrichtung.

Ging es mit dieser Gesprächsaufforderung zunächst darum, die Diskussionsteilnehmer\*innen in einen selbstläufigen Diskurs zu bringen („wie in einer Teamsitzung“), in dem die Moderatorinnen sich weitestgehend zurückhielten, wurden im weiteren Verlauf – falls notwendig – ergänzende Diskussionsaufforderungen gegeben:

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

Im Gegensatz zu grundsätzlich eher narrativ angelegten Gruppendiskussionen (Bohnsack 2010, S. 105ff, Przyborski & Wohlrab-Sahar 2010, S. 101ff), hatten die durchgeführten Diskussionen in diesem Fall einen explizit reflexionsanregenden Charakter.

### 2.3 Auswertungsverfahren

Die Analyse der Gruppendiskussionen erfolgte rekonstruktiv mit dem Integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014). Um qualitative Daten angemessen rekonstruktiv analysieren zu können, genügt nach Kruse (2014) nicht ein einziger „Schlüssel“, sondern es wird ein ganzer „Schlüsselbund“ benötigt, um sich den Text in seiner Bedeutung zu erschließen (ebd., S. 371). Das Basisverfahren versteht sich entsprechend als „integrativ“, da es verschiedene forschungsgegenständliche und methodische Analyseheuristiken integriert (ebd., S. 465). Im Zentrum der Auseinandersetzung mit den Daten stehen die drei Analyseebenen Pragmatik & Interaktion, Syntaktik und Semantik, die im Zuge einer mikrosprachlichen Feinanalyse betrachtet werden. Über die Analyse der Art und Weise der Sprache und der Versprachlichungsprozesse wird rekonstruiert, wie sich sozialer Sinn in der Verwendung sprachlicher Mittel ausdrückt. Diese Analyse umfasst eine Beschreibung dessen WAS gesagt wird (oder nicht) in Verbindung mit der Ebene WIE dies gesagt wird (oder nicht). Auf der Basis einer umfassenden mikrosprachlichen Analyse erfolgt die zunehmend verdichtete Entwicklung möglicher Lesarten, bei der sich zunehmend Muster der Versprachlichung abbilden lassen. Muster auf der WAS-Ebene werden hierbei als Konzepte bezeichnet, Muster auf der WIE-Ebene werden als Thematisierungsregeln verstanden. Aus der zunehmenden Bündelung von Konzepten und ihren Thematisierungsregeln lassen sich zentrale Motive herausarbeiten. Kriterium für die Gültigkeit eines zentralen Motivs ist das Auftreten in dichten Passagen und die Konsistenz über unterschiedliche Passagen hinweg (ebd., S. 553).

### 2.4 Reflexion des methodischen Vorgehens

Ziel qualitativer Daten ist es, typische Muster und Strukturen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand zu rekonstruieren. Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Band-

breite der Einstellungen und Orientierungen zu Inklusion, wie sie zu Beginn des Projekts InkuKiT in den teilnehmenden Einrichtungen vertreten sind. Da die Gruppendiskussionen nicht mit ganzen Teams, sondern mit Vertreter\*innen aus unterschiedlichen Teams geführt wurden, lassen sich keine teambezogenen Vergleiche ziehen (siehe hierzu Artikel Döther & Weltzien in dieser Ausgabe).

Um dem Gebot der intersubjektiven Überprüfbarkeit und Transparenz gerecht zu werden, erfolgt die Darstellung der Interpretationen in „strenger Rückbindung an die Daten“ (Kruse 2014 S. 388), indem Zitate aus den Transkripten die Rekonstruktionen der typischen Muster ankern.

### 3. Darstellung der Ergebnisse

In der Analyse der Gruppendiskussionen konnten fünf zentrale Motive herausgearbeitet werden:

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

Im Folgenden werden diese zentralen Motive anhand von Diskursauszügen erläutert.

#### **Einstieg in die Diskussionen: Zentrales Motiv (1) „Formulierung des Anspruchs an die eigene Handlungspraxis“**

In den drei Gruppendiskussionen liegt der Fokus zunächst auf der Bearbeitung des „Falls“ des fünfjährigen „Sammy“ und der Zusammenarbeit mit seinen Eltern. Die Diskussions Teilnehmer\*innen zeigen sich hier als routiniert in der Durchführung von Fallbesprechungen. Die Eingangspassagen ähneln sich in den Gruppendiskussionen bezogen auf die benannten Themen und auch deren Reihenfolge. Sie scheinen einem verinnerlichten „Routine-Ablauf“ von Fallbesprechungen auf Teamebene zu folgen. So erfolgt jeweils nach wenigen Minuten eine konsensuale Abgrenzung und mehr oder weniger explizite Gegenpositionierung zu der Teamdiskussion, wie sie in der Fallvignette beschrieben wird.

B: und dann auch also nach vier wochen auch sehr schnell dieser punkt also uns darf es aber auch nicht überfordern- also ich finds sehr schwierig mich darauf einzulassen (GD 2, Z 102ff)

C: und dann auch dieser letzte satz wir möchten ja helfen aber es darf uns nicht über[forden also das finde ich total]

D: [ja ((lacht))  
voll daneben]

C: ich finde jetzt alles was geschildert wird nicht groß auffällig [also]

D: [nō] ((lacht)) (GD 1, Z.221ff)

J: ham dem schon so nen [kleinen stempel aufgedrückt]

G: [viel meinung wenig Ahnung]

D: [find ich auch (-) genau (GD3, Z. 484ff)<sup>17</sup>

Die diskutierenden Fachkräfte stellen an dieser Stelle das Verhalten der Fachkraft in der Vignette – die bereits nach kurzer Zeit schon ein festes Bild über das Kind zu entworfen und es damit stigmatisiert zu haben scheint – in einen negativen Horizont. Gleichzeitig wird dem Team vorgeworfen, nicht über ausreichendes Wissen zu verfügen und damit nicht fachlich fundiert und in der Konsequenz unprofessionell zu handeln. Es wird deutlich, dass den Fachkräften daran gelegen ist, sich vom Verlauf der Diskussion in der Vignette abzugrenzen und sich damit selbst als fachlicher, reflektierter und inklusiv denkender darzustellen. Über die Abgrenzung zum Fall erfolgt so zunächst implizit eine eigene Positionierung, die später jedoch auf unterschiedliche Weise wieder aufgebrochen wird

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

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

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

A: wenn ich mich in den jungen reinversetze dann stelle ich mir das so vor ich kann die sprache nicht (1) dann ziehe (1) ich mich vielleicht auch mal zurück und wirke vielleicht für die anderen abwesend (1) und wenn ich mich nicht sprachlich ausdrücken kann und mich ärgert was dann schlag ich dann auch mal zu (GD2; Z 80ff)

E: ich finde aber selbst ein kind wo aus deutschland kommt würde bestimmt da so auch reagieren also ohne die Sprachkenntnisse die er gar nicht hat. also ich glaub jedes normale kind sag ich jetzt mal würde auch so reagieren dass es mal irgendwelche am anfang schlägt (GD1; Z. 264ff)

---

<sup>17</sup> Nachfolgend werden aufgrund des eingeschränkten Umfangs des Artikels lediglich exemplarisch einzelne, besonders prägnante Zitate als Ankerbeispiele im Text herangezogen, wenngleich sich jeweils an verschiedenen Stellen und über die einzelnen Gruppendiskussionen hinweg entsprechende Belege finden lassen.

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

Im Konsens werden die Wichtigkeit von Eingewöhnung und Beziehungsaufbau zu Kind und Familie abgearbeitet. Ebenso besteht weitgehende Einigkeit über die Notwendigkeit einer Perspektivübernahme und eines ressourcenorientierten Blickes. Die Formulierung „man“ weist dabei auf eine bekannte Formel eines allgemeingültigen normativen Anspruchs für das pädagogische Handlungsfeld hin.

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

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

G: was aber natürlich schon schade ist letztendlich wenn man das liest dass nach vier wochen ein kind schon relativ eingekastelt ist in ein bestimmtes verhalten (...) die ganze familie hat meiner meinung nach schon so ein bisschen den stempel das könnte sehr schwierig werden (GD2, Z157ff)

In diesem Zitat fällt jedoch auch auf, dass die Ablehnung des „Stempels“ mit einer zeitlichen Dimension verbunden wird („nach vier wochen“). Offen bleibt, ob damit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass lediglich die Zeit zu kurz ist, um ein Urteil treffen zu können oder ob solche „Stempel“ generell als unfachlich abgelehnt werden.

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

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

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

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

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

Zusammenfassend folgt das Muster einer routinierten Fallbesprechung. Themen und Ablauf sind in den Gruppendiskussionen sehr ähnlich, auch wenn bereits erste Unterschiede im Hinblick auf kulturbezogene Bilder, individuelle Heterogenitätsmerkmale, Gruppenprozesse und Teilhabe zu differenzieren sind. Diese treten im Laufe der Diskussionen, sobald der „Fall Sammy“ verlassen und auf die eigene Praxis Bezug genommen wird, immer deutlicher hervor.

### **Zentrales Motiv (2): Überprüfung des fachlichen Anspruchs an eigenen Erfahrungen**

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

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

Auf der Meta-Ebene („wir sind ja alle so locker hier aber“) erfolgt ein expliziter Bruch zum bisherigen Konsens. Dies wird verknüpft mit einer selbstkritischen Überprüfung der Diskrepanzen zwischen normativem Anspruch und Handlungspraxis in komplexen Alltagssituationen. Es wird deutlich gemacht, dass man solche Situationen wie im Fall „Sammy“ eben doch schon selbst erlebt hat und dass der zunächst formulierte Anspruch, Kindern und Eltern mit einem ressourcenorientierten Blick zu begegnen, nicht eingehalten

werden konnte. Die mehrmals verwendete Bezeichnung „der“ deutet darauf hin, dass es auch nicht gelungen ist, eine tragfähige Beziehung zu dem Kind aufzubauen, sondern dass ein eher distanziertes Verhältnis besteht. In der Beschreibung des Verhaltens des Kindes liegt der Fokus auf negativ bewerteten Verhaltensweisen („weil der auch gar keine regeln hat“; „sobald der da ist, mischt er uns die ganze gruppe auf“). Auch hier müssen die Fachkräfte die Leistung erbringen, das Kind in die Gruppe zu integrieren, das Kind wird nicht selbstverständlich als Teil der Gruppe bezeichnet. Auch wird das Kind als Belastung für das Team beschrieben („wir [haben] ganz große schwierigkeiten“, „ne wahnsinnige belastung für die erzieherinnen“). Die Zuschreibung „so ein kind“ und der bereits zuvor vorgenommene Verweis auf „jedes normale Kind“ (siehe Zitat oben; Sprecherin E; GD1, Z. 264ff) zeugen von einer negativ-distanzierenden Etikettierung, die mit der Konstruktion einer totalen Identität des Kindes einhergeht, über die der Blick auf das Kind mit seinen individuellen Verhaltensweisen verloren geht.

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

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

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

?: hm (bejahend)

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

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

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

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

sprachfreudigsten außerdem ein sehr intelligentes Kind und passt wunderbar in unsere Einrichtung“ (GD2, Z 192ff)

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

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

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

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

### **Zentrales Motiv (3): Widersprüche einer Inklusionskultur**

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

#### ***Definition von Inklusion: Zusatzleistung vs. Alltagsnormalität***

Die Bandbreite der Inklusionsbegriffe ist groß: So wird Inklusion teilweise als Zusatzleistung für Kinder beschrieben, welche Differenzmerkmale aufweisen. Es spiegelt ein Verständnis von Inklusion wider, das Inklusion als adressat\*innenspezifisches Konzept versteht. Es geht um „bestimmte/besondere Kinder/Familien“, die „Inklusion brauchen“; die-

ses adressat\*innenspezifische Konzept ist weitgehend negativ konnotiert. Inklusion betrifft Kinder und Familien, mit denen es „schwierig wird“, die „Probleme vorweg treiben“, die einen „jahrelang verfolgen“ und die als Belastung empfunden werden. Sie werden gerne auch abgegeben („dieses Jahr könnt ihr sie mal nehmen“). Im Konzept der Einrichtung wird entsprechend reagiert: Kinder, die „Inklusion brauchen“ kommen in spezielle „Inklusionsgruppen“.

F: wenn dann XY sagt das wird in die grupe kommen und die erzieherinnen merken o::h mit dem wirts schwierig mit den eltern dann manchmal kann man da noch bisschen mehr schieben einfach dass man da auch probleme so=n bisschen vorweg treiben kann grad wie ist es mit dem kind mit dem warens jetzt halt zwei faktoren weils dann auch wahrscheinlich inklusion braucht besser in der inklusionsgruppe ja (...)

D: Es sind ja manchmal auch so eltern die einen jahre lang verfolgen mit einem geschwister ((lacht)) wo man dann, irgendwann sagt ach dieses @jahr könnt ihr sie mal nehmen@. ((lacht)) (GD 1, Z 600ff)

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

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

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

F: ich find das ist schon auch interessant dass man nämlich auch die leisen und die stillen kinder (1) die hat man einfach immer auch im fokus die sind also die (1) man muss sie sich immer wieder auch hervorrufen. die sind da aber dadurch dass wir diese kinderbesprechungen so regelmäßig machen ist es auch ein stück weit eine garantie dass sie wirklich auch gesehen werden. von daher ähm ist es eine ganz gute möglichkeit auch wirklich alle kinder so gut wie möglich im blick auch zu haben und das ist das ziel das große ziel (GD 2, Z. 540ff)

Wie stark die Spannbreite der Inklusionsverständnisse ist, macht sich in der Rekonstruktion der thematisierten „Fälle“ in den Einrichtungen deutlich. In den Gruppendiskussionen spielen kindbezogene Merkmale und Verhaltensweisen entweder gar keine Rolle oder – im Kontrast dazu – werden sie als „Kategoriensystem“ für Inklusionsfragen verwendet. Stigmatisierende Zuschreibungen beziehen sich auf psychische Auffälligkeiten, Behinderun-

gen, kulturelle und ethnische Unterschiede und Sprachbarrieren. Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, den Gruppenkontexten oder anderen möglichen Einflüssen erfolgt in diesem Kontext nicht.

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

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

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

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

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

E: dazu sag [ich nur]

A: [das hilft mir] wahnsinnig.

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

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

E: [entlastend dann oder]

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

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

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

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

### ***Teamkultur: Gemeinsam Tragen vs. Abgeben***

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

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

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

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

E: eben und diese unterschiedlichkeit dann als ergänzung erlebt wird also ich denke das ist dann ähm das ist dann was es was es dann gut macht. also wenn die unterschiedlichkeit zu unüberbrückbaren differenzen führt dann ähm ist schwierig und dann muss dringend ähm gearbeitet werden aber wenn

es diese unterschiedlichkeit als positiv gesehen wird dann ist ja (1) dann bringt es einen voran. (GD 2, Z. 1530ff)

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

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

Im Kontrast dazu wird eine etablierte Gesprächskultur, die auch mit fachlichen Grenzen, Unsicherheiten und Unterstützungsbedarfen offen umgeht, als „gewinnbringend“ beschrie-ben. Wichtig dabei ist, dass eine solche Kultur gepflegt werden muss und kein Selbstläufer ist. Als bereichernd werden Unterstützungen von außen, etwa durch Supervision oder Netzwerke beschrieben, um die Kultur des fachlichen Miteinanders zu erhalten. Gelingt es, eine solche Kultur zu etablieren, wird Inklusion als gemeinsames Verständnis von allen Fachkräften getragen und vertreten. Eine solche Teamkultur schließt durchaus auch kont-roverse Diskussionen und Konflikte ein; Schwierigkeiten werden bearbeitet; Teamkol-leg\*innen werden explizit als Ressource benannt.

B: also ich hing jetzt auch bei der fragestellungen weil ich finde gerade wenns diese unterschiedlichen positionen gibt ist doch alles super. also ich finde es schwierig für uns wenn es nicht mehr die unter-schiedlichen positionen gibt sondern das kind eben im team eine schublade hat und da rein gesteckt wird und es nicht mehr diese diskussion eben gibt und den austausch darüber und die eine kollegin die eher den zugang hat und die andere die genau mit diesem kind eher an ihrer grenzen kommt ähm also ich finde solange es die unterschiedlichen positionen gibt ist alles wunderbar da braucht es nur raum für die diskussion und zeit ((lacht)). (3)

C: und ein bisschen ähm kraft und ausdauer die schublade immer mal wieder aufzumachen dass die da nicht zu zubleibt (GD2; Z. 373ff)

F: ich ähm genieße das bei uns in der einrichtung dass wir so unterschiedlich sind also es gibt ganz ähm unterschiedliche leute ähm mit handwerksausbildung und noch erzieher drauf und dann die heil-pädagogen und die sozialpädagogen und ähm ja also ich ich finds eine unglaubliche bereicherung und das gehört für mich auch zur haltung dazu ähm äh die für mich ähm rauszukriegen ist die für mich jetzt eigentlich eine bedrohung oder kann ich das was sie mitbringt wertschätzen und freue mich drüber dass die da ist also das ist so ein [so ein

G: [ist was] ganz wichtiges (GD2, Z. 822ff)

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

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

D: wir sind halt ein teil vom alteingesessenem team und ein teil neue leute und ähm ja und das ist halt schwierig genau.

?: die wissen immer schon wie es geht (GD2, Z 1639ff)

D: das ist echt ja das ist echt ein kampf. (GD2, Z 1031)

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

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

#### **Zentrales Motiv (4): Verwirklichung vs. Grenzen – Argumentationslinien zur Inklusion**

Für die Möglichkeiten und auch Grenzen, Inklusion im pädagogischen Alltag zu realisieren, werden unterschiedliche Begründungslinien entworfen, die teils exklusiv, teils auch miteinander verwoben expliziert werden. Damit wird im Diskurs der Gruppendiskussionen die Komplexität der Herausforderungen, vor denen die Teams stehen, offengelegt und auch eigene Herausforderungen benannt. Auf der Meta-Ebene zeigt sich dabei, wie wichtig ein offener, kollegialer und einrichtungsübergreifender Austausch ist, der es ermöglicht, Erfahrungswissen zu teilen.

#### **Leitung**

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

B: also je nach dem wie lange und wie wie durchgehend sich das zieht ist schon auch die frage vielleicht gibt es keinen gemeinsamen weg ähm (1) und vielleicht müssen einzelne aus dem team das erkennen und gehen und dass dass dann was vorwärts gehen kann also manchmal kann man nicht alle

mitnehmen und di- diese ich nenne es jetzt bremsen sind nicht zu unterschätzen was die teamdynamik anbelangt finde ich also manchmal kann man man einen verkräften aber schon wenn es zwei werden (1) heikel ((lacht)) (GD2, Z 1051ff)

F: (...) und das ist glaube ich auch die die die große kunst der leitung wirklich auch ähm den den den zeitpunkt nicht zu verpassen (1) wo die bombe dann schon explodiert sondern wirklich zu gucken ok ich höre sie fängt an mit ticken oder manchmal gibt es auch so kleine momente wo wo die kollegen untereinander sich so antickern und- oder wenn so auch dann die aufmerksamkeit da ist und ich glaube um das wirklich alles auch zu spüren und annehmen zu können braucht es ein team das ähm (1) eine basis hat die die auch auf vertrauen beruht (...) und es bedarf auch immer wieder kritisch draufzugeschauen (2) aber das andere auch nicht zu vergessen und zu sagen und das haben wir geschafft das haben wir gemeinsam geschafft. also so dieses diese beiden tragenden säulen einfach im idealfall immer in der waage zu halten. (GD2, Z. 1655ff)

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

### **Rahmenbedingungen**

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

?: (...) da muss man schon ganz genau gucken was haben wir denn an ressourcen was gibt es ähm personell räumlich was also was können wir hier. da muss man schon auch gucken ähm was geht also von daher die frage was passt (GD2, Z.1144ff)

C: da erfordert es glaube ich manchmal schon eine gewisse offenheit einfach und so ja so ein bisschen die positionen oder die eigenen sichten ein bisschen zu verändern oder zu verlassen und sich auch auf was anderes oder neues vielleicht (1) teilweise auch unbekanntes oder dinge die einen irgendwie verunsichern oder so einzulassen (GD 2; Z 246ff)

B: muss man irgendwie immer wieder neu gucken (...) welche kinder sind denn gerade da und schaffen wir das dann noch oder was brauchen wir um das zu schaffen kriegen wir das irgendwo her also das ist so ein (2) intensives abwägen ((lacht)) (GD2, Z 1166)

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

### ***Gestaltungsspielräume***

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

B: wenn ich das bei meinen mitarbeitern merk dann ist meine verantwortung auch irgendwann zu sagen leute haltung hin oder her aber jetzt müssen wir an den träger gehen und sagen wir können nicht mehr jetzt ist die grenze erreicht (...) und ich will das das kind zu uns kommt und ich finde es wichtig dass das kind zu uns kommt und ich sehe stärken von dem kind und trotzdem wenn glaskannen fliegen (1) dann brauchen wir unterstützung die wir nicht mehr selber leisten können weil wir halt nicht nur das eine kind haben das uns immer wieder herausfordert sond- sondern einfach noch zehn andere. (ebd. Z. 1373ff)

B: es gibt ein bisschen spielraum ich würde sagen das legt jeder auch ein bisschen aus also ich lehne mich hier sicherlich nicht ganz weit aus dem @fenster@ aber ähm es gibt relativ viele spielräume (...) und ich nehme mir schon auch spielraum raus (GD 2, Z 1209ff)

G: ich glaub diesen diesen blick braucht es immer mal was können denn wir verändern man ist schnell das kind hat das und überlegt ganz selten äh was brauchts und was können wir dafür leisten (GD 2; Z 313ff)

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

### ***Zuständigkeiten***

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

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

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

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

### **Zentrales Motiv (5): Umgang mit Unsicherheiten**

Inklusives Denken und Handeln kann mit erhöhten Unsicherheiten einhergehen, die es auszuhalten gilt. Inklusion gibt weniger Sicherheit – auch im pädagogischen Handeln – und erfordert eine erhöhte Bereitschaft, sich für Unbekanntes zu öffnen und sich auf neue Herausforderungen einzulassen. Mit Inklusion sind immer wieder Begegnung mit Menschen und Verhaltensweisen verbunden, die als fremd erfahren werden oder irritieren. Die Fachkräfte sind gefordert, sich mit diesen auseinanderzusetzen und die Gratwanderung zwischen persönlichen Werten und Einstellungen und professionellem Handeln gegenüber Kindern, Eltern und Kolleg\*innen zu meistern. Gelingt eine solche Auseinandersetzung in der Orientierung auf das „Wohl des Kindes“, kann auch mit Verhaltensweisen ein Umgang gefunden werden, den den bisherigen Bildern („Bild vom Kind“; „Zusammenarbeit mit Familien“) entgegenstehen.

Im folgenden Transkriptauszug dokumentiert sich diese innere Auseinandersetzung in verdichteter Weise. Anlass zur Diskussion gab die Äußerung einer Diskussionsteilnehmer\*in, bei Elterngesprächen mit Familien aus bestimmten Kulturkreisen einen männlichen Kollegen mit hinzuzuziehen.

G: also ich merke auch dass es äh themen gibt also gerade wenn man jetzt übe- über themen gleichberechtigung äh spricht die mich persönlich sehr ansprechen oder berühren oder die ich auch in meinem privatleben wichtig finde und dass ich äh schon versuche wirklich bei- in meinem berufsleben nochmal mir bewusst zu werden das ist jetzt meine private seite und hier das ist meine berufliche ich ver- ich versuche sachlich zu bleiben. also so dass ich dann nochmal so auch bevor ich in gespräche geh

mir noch mal so richtig bewusst werde um was gehts hier jetzt weil ähm manchmal vermischt sich das ein bisschen @und@

C: aber des ist des was ich vorher auch meinte ich find aber die grundwerte also das ist mir auch wichtig die grundwerte die demokratischen grundwerte hier in- find ich (1) ähm die dürfen nicht vermischt werden also ich bin ein großer verfechter von inklusion ich- also mein mann hat auch migrationshintergrund ich also ich bin da mit der problematik sehr vertraut und sie ist mir auch sehr wichtig aber ich find dass es glaub ich auch bei uns in deutschland lange das problem war dass wir uns viel (1) dass wir uns nicht klar positionieren und ich- ich find es wichtig dass äh viele menschen zu uns kommen dass wir auch asyl gewähren in ganz vielen fällen aber ich find dass wir auch ganz klar vermitteln müssen aber wir leben hier so und DA musst du dich anpassen es gibt dinge das ist mir egal was dann ( ) oder was du anziehst aber es gibt gewisse dinge das sind die stehen also für mich im grundgesetz und das ist selbst [ ( )

F: [ja ja gleichberechtigte frau und mann so

((mehrere reden ))

C: also des ist des was ich vorher auch meinte also wofür mich auch erprobt wär

G: aber ich muss schon sagen in meiner arbeit als kindergartenleitung hab ich für mich festgestellt dass es zuerst darum geht dass die person- die person ist da und die ist da mit ihren einstellungen und meinungen und in meinem privatleben würde ich dieser person vielleicht sagen ich seh es komplett anders und ich find des totalen quatsch was du hier machst so reagiere ich als kindergarten[leitung nicht

C: [nee, das würd ich auch nicht sagen aber ich würde nicht meinen kollegen schicken. #00:54:30-2#

G: Nee.

C: das wäre jetzt für mich so

(( mehrere reden ))

B: sondern einfach mit drin sitzt.

C: ja.

D: gibt ja häufiger mal dass wir uns unterstützend bei elterngesprächen ((mehrere reden ))

G: und ich denke wenn der dann zum beispiel sagt ich möchte dass mein mein äh sohn äh äh da wasser spielt und mein mädchen nicht oder so dann versuch ich schon ähm einen kompromiss zu finden. auch einen kompromisse den ich vielleicht im ersten moment den ich vielleicht in meinem privatleben nicht akzeptieren würde.

C. hm-hm.

G: und dann ist der vielleicht zwei oder drei jahre bei mir und dann können wir immer ein schrittchen weitergehen.

A(?): also ich sehs auch so ich find das dann nicht mal äh ein verbiegen sondern wie komme ich als ziel ((lacht)) also was hab ich denn für ein ziel im kopf- also ich sehe es immer ein bisschen als strategiespiel und wenn ich mir dann immer so- ja so seh ichs oft- dann kann ich meine züge ein bisschen planen und äh dann find ich schon auch man kann ab und zu solche dinge dann mit reinnehmen um (1) durch vielleicht einen umweg zu erreichen was ich eigentlich erreichen will. (4)

F: und zu den elterngesprächen also wir machen die ja auch nur noch zu zweit also dass zwei erzieherinnen da drin sitze einfach zum absichern egal was läuft einfach dass man auch zwei meinungen da drin hat und ähm die eltern kommen meistens mittlerweile auch zu zweit von dem her sind wir dann zwei gegen zwei einfach auch. (GD1, Z 1451ff)

Die Auseinandersetzung zeigt zwei unterschiedliche Herangehensweisen auf: In einer Einrichtung (Fachkraft A & G) hat eine Auseinandersetzung mit kulturspezifischem Wissen stattgefunden. Auch wenn Einstellungen der Familien (in diesem Fall: Männer sind die Ansprechpartner und Entscheidungsträger) nicht geteilt werden, wird dieses (Erfahrungs-)Wissen mit der Orientierung auf das Wohl des Kindes hin und mit dem Ziel der zunehmenden Verständigung mit den Eltern, in der eigenen Handlungsplanung mitbedacht. Eigenes Befremden und eigene Einstellungen werden wahrgenommen und reflektiert, treten aber in der professionellen Begegnung mit der Familie zunächst in den Hintergrund. Ziel ist es, die Eltern in einem ersten Schritt zu erreichen und gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt ins Gespräch über die eigenen Einstellungen und pädagogischen Ziele zu kommen. Die Planung der Gespräche ist hier eine taktische, die einem „Strategie-spiel“ gleicht, in dem „Züge“ „geplant“ werden. Im Vordergrund steht zunächst, die Eltern zu erreichen, ihre Position zu hören und ihnen zu signalisieren, dass sie ernst genommen werden, um dann über diese „Umwege“ die eigenen Vorstellungen ins Spiel bringen zu können.

Im Gegensatz dazu fokussieren die anderen Diskussionsbeiträge überwiegend auf das eigene Befremden und die Abgrenzung gegenüber den Verhaltensweisen der Familie. Das Ziel der Kooperation mit den Eltern tritt gegenüber der dem Ansinnen, sich selbst zu positionieren in den Hintergrund. Besonders deutlich werden die Unterschiede beider Horizonte in der Begründung, warum im Elterngespräch jeweils zwei Fachkräfte anwesend sind: Dient dies bei den Fachkräften A & B der Unterstützung der Verständigung, steht bei Fachkraft F die Absicherung in einem Elterngespräch, das fast als Kampf inszeniert wird („wir sind dann zwei gegen zwei“) im Vordergrund. Hierin dokumentiert sich auch der Wunsch der Fachkräfte nach einem Gleichgewicht der Kräfte, nach dem Wunsch, dass auch ihre Einstellungen und Werte im Gespräch ein Gewicht haben und von den Eltern gehört und geachtet werden. Die Fachkräfte thematisieren hier auch die Erfahrung von Mehrheit und Minderheit und den Umgang damit. Eigene Einstellungen scheinen leichter thematisiert und als gültig benannt werden zu können, wenn man selbst zur Mehrheit oder zumindest nicht zur Minderheit gehört.

Die Fachkräfte ringen hier mit dem Dilemma, in Bezug auf Wertorientierungen, die immer standortverbunden und kulturell geprägt sind, professionell-fachlich Stellung beziehen zu wollen und zu sollen. Bezogen auf die Grund- und Menschenrechte scheint es noch am ehesten möglich, sich eindeutig zu positionieren („die demokratischen grundwerte dürfen nicht vermischt werden“; „ich find dass wir auch ganz klar vermitteln müssen aber wir leben hier so“). Im Zusammenhang mit anderen Themen wird jedoch deutlich, dass es bei verschiedenen Orientierungen keine eindeutigen, „richtigen“ oder „falschen“ Antworten geben kann, sondern dass es verschiedene, nachvollziehbare Weisen geben kann, die Welt zu sehen, zu bewerten, und sich dementsprechend zu verhalten.

#### **4. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick**

In den Diskussionen konnten unterschiedliche Verständnisse von Inklusion rekonstruiert werden. Auf der einen Seite findet sich ein Verständnis von Inklusion, das Vielfalt als Normalität annimmt. Dieses Verständnis geht einher mit einer an den Ressourcen und Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes orientierten Handlungspraxis. Die Realisierung einer inklusiven Alltagspraxis ist nach diesem Verständnis Aufgabe aller Fachkräfte eines

Teams. Auf der anderen Seite findet sich ein Verständnis von Inklusion als adressatenspezifisches Konzept, das von festen Bildern zur Normalität und Abweichung geprägt ist. Inklusion wird als Maßnahme konturiert, die auf spezielle Kinder und Angebote (Gruppen) ausgerichtet ist. Ein solches Inklusionsverständnis geht einher mit einer Funktionsteilung im Team; für die Beziehung zu „Inklusionskindern“ sind einzelne Fachkräfte verantwortlich, nicht das ganze Team. Diese „zielgruppenspezifische Definition“ (siehe hierzu auch Knauf und Graffe, 2016) bestimmt alle weiteren Schlussfolgerungen über das „Gelingen“ bzw. „Misslingen“ der Inklusion.

Im Diskursverlauf wurden verschiedene Modi von Inklusion entfaltet, die darauf hindeuten, dass für die Berufspraxis nicht unbedingt klar ist, was Inklusion bedeutet. Es wird vielmehr ein Inklusionsbegriff angelegt, der konsensuell erst hergestellt werden muss, der sich auf Theorien bezieht und über den man sich begrifflich verständigen kann. Inklusion aber handlungspraktisch einzulösen, scheint herausfordernder und von Ambivalenzen geprägt zu sein. In der Handlungspraxis, wie sie in den Diskussionen beschrieben und entworfen wird, wird das Scheitern von Inklusion entsprechend mitgedacht und expliziert.

Die Gruppendiskussionen zeigen typische Paradoxien des pädagogischen Handlungsfeldes auf. Einerseits gibt es einen expliziten Selbstanspruch, einen ressourcenorientierten Blick auf Kinder und Eltern einzunehmen, wie sie auch von Sulzer und Wagner (2011) aufgezeigt wurden. Dieser normativ geprägte Anspruch wird zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema „Inklusion“ einhellig und als fast allgemeingültiger Anspruch formuliert. In der pädagogischen Praxis scheint er nach den Schilderungen der Diskussionsteilnehmer\*innen jedoch nur begrenzt eingehalten werden zu können. So werden beim Thematisieren von selbst erlebten Situationen und in der Beschreibung von Kindern und Familien in der eigenen Praxis immer wieder die eigenen, zuvor explizierten inklusiven Einstellungen brüchig und in Frage gestellt. Zum einen werden subjektive Grenzen („Ekel“) wahrgenommen, zum anderen stehen Wertvorstellungen und Handlungsweisen der Familien teilweise in starkem Kontrast zum eigenen Wertesystem und lassen sich in der Beziehungsgestaltung mit dem Kind nicht überwinden. Auch strukturelle Zwänge, wie die Notwendigkeit, finanzielle Mittel über die Diagnose von Abweichung abrufen zu müssen, fordern die ressourcenorientierte Haltung heraus.

Als hilfreich werden neben der Supervision auch strukturierte und regelmäßig angewandte Verfahren der Beobachtung und Dokumentation benannt. Diese ermöglichen es, die eigene Perspektive – auch mit Hilfe der Kolleg\*innen – zu hinterfragen. Dies wird jedoch erst möglich und ertragreich, wenn im Team eine Gesprächskultur etabliert ist, die von Offenheit und Fachlichkeit geprägt ist. Erst auf dieser Basis wird eine (Selbst-)Reflexion und eine Verständigung über im Team gemeinsam getragene pädagogische Ziele möglich. Eine vermeintliche und vordergründige Einigkeit, die keinen Diskurs zulässt, wird als ebenso hemmend erachtet wie eine Teamkultur, bei der die Differenzen zwar offen getragen werden, diese jedoch eher konflikthaft sind und keine Verständigung über pädagogische Leitlinien und Ziele ermöglicht. Eine Weiterentwicklung hin zu einer inklusiven Praxis wird dadurch verhindert.

Die Realisierung einer inklusiven Pädagogik steht auch – aber nicht nur – im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen, die eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Unterstützung ermöglichen oder verhindern können. Eine klare Positionierung für eine inklusive Alltagspraxis erhöht die Motivation, sich um entsprechende Rahmenbedingungen zu bemühen, diese einzufordern und die Gestaltungsspielräume im System zu (er)kennen und zu nutzen. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Leitungskräften zu. Sie sind für die Klärung

der pädagogischen Ziele und Aufgaben verantwortlich, prägen die fachliche Gesprächskultur im Team, etablieren Strukturen zur kontinuierlichen Kompetenzentwicklung und sorgen für die Unterstützung der Entscheidungsträger. Die Rolle der Leitung wird im Kontext von Inklusion damit noch einmal klarer als Führung mit klarem Wertebezug und Überzeugungskraft, wie sie von Booth (2010b) benannt wird. Dieser Anspruch an Leitungskompetenzen korrespondiert mit Zuschreibungen, wie sie in multiprofessionellen Teams gemacht werden (Weltzien et al., 2016).

Aus der Rekonstruktion der unterschiedlichen Orientierungen und Einstellungen sowie des unterschiedlichen Umgangs im Team lassen sich Schlussfolgerungen für die Gestaltung von inklusionsbezogenen Inhouse-Fortbildungen und Prozessbegleitungen ziehen, wie sie im Projekt „InkluKiT“ pilothaft entwickelt und erprobt werden.

Eine Klärung des (individuellen wie teambezogenen) Inklusionsverständnisses zu Beginn des Fortbildungsprozesses erscheint unbedingt erforderlich. Die Verständigung über unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen und Wertesysteme sollte auf der Grundlage einer offenen und wertschätzenden Dialogkultur erfolgen – in der Prozessbegleitung sind diese entsprechend kompetent zu moderieren. Neben einem Zuwachs an inklusionsspezifischem Wissen und Können sind es letztlich sozial-emotionale, latente und zum Teil auch tabuisierte Einflüsse, wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Unsicherheit und die Abgrenzung gegenüber Befremdlichem, die den Prozess zu einer stärker inklusiven Ausrichtung lenken. Die Gruppendiskussionen konnten diese Diskrepanzen hervorbringen und zeigten dabei zugleich auf der performativen Ebene, dass der fachliche Dialog zwischen Teams, wie er in den Gruppendiskussionen angeregt wurde, eine Reflexionsfläche bietet, um eigene „blinde“ Flecken zu erkennen.

Inhaltlich sollten sich die einzelnen Fortbildungen nicht nur an den je unterschiedlichen Voraussetzungen der Teams, sondern auch an der Vielfalt innerhalb der jeweiligen Teams orientieren. Hierfür ist eine gründliche Erhebung des Ist-Standes vor der Planung und dem Beginn der Fortbildungseinheiten erforderlich. Sollen Fachkräfte für eine inklusive Praxis fortgebildet werden, muss zuallererst auch die Gestaltung der Fortbildungen der Vielfalt der Kindertageseinrichtungen, der Teams und der Fachkräfte in den Teams gerecht werden. So scheint es sinnvoll, auf Teamebene nach der Erhebung der Ausgangsvoraussetzungen aus einem Pool an Themen in Abstimmung mit den Leitungs- und Fachkräften der Einrichtungen diejenigen Themen zu wählen, die an den aktuellen Fragen und Bedarfen der Einrichtung ansetzen. Darüber hinaus können sich die Teams – bei gleichen gewählten Themen – deutlich in der Ausrichtung und der Schwerpunktsetzung innerhalb eines Themas unterscheiden. Die pädagogische Praxis speist sich aus den Bereichen Wissen, Haltung und Handlung, die – je nach Bedarf und Stand der Einrichtungen – in unterschiedlicher Ausprägung und Vertiefung im Rahmen der Fortbildungen bedacht und einbezogen werden können.

Die Fortbildungen folgen entsprechend weniger der Logik eines für alle Einrichtungen gleichen – und damit auch leichter vergleichbaren – Fortbildungskonzeptes als vielmehr einem individuellen Curriculum, das team- und einrichtungsbezogenen Fortbildungsthemen und -ziele beschreibt.

## Literatur

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Booth, T. (2010a). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (2. durchgesehene Aufl.; S. 52-57). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Booth, T. (2010b). Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für die pädagogische Praxis. Zugriff am 26.02.19. Verfügbar unter: [https://baustelle2010.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/5\\_Vortrag\\_Booth\\_de.pdf](https://baustelle2010.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/5_Vortrag_Booth_de.pdf).
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen 19. München: DJI.
- Grönke, M. & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderung. *Frühe Bildung* 7 (2), 107-113.
- Hoefl, M., Abendroth, S., Piossek, A.-M. & Albers, T. (2018). Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung* 7 (4), 191-198.
- Knauf, H. & Graffe, S. (2016). Alltagstheorien über Inklusion. *Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. *Frühe Bildung* 5 (4), 187-197.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. (2. überarbeitete und ergänzte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lohmann, A., Hensen, G. & Wiedebusch, S. (2017). Einstellungen heilpädagogischer Fachkräfte zu inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 26-40.
- 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-Expertise 24*. Zugriff am 27.02.19. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf).
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93-109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. *WiFF Expertise 5*. Zugriff am 26.02.19. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion\\_in\\_der\\_Fruehpaedagogik\\_5Band\\_2uebaAuflage\\_2014\\_Prenzel.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf).
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. korr. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. *WiFF Expertise 15*. Zugriff am 26.02.19. Verfügbar unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr.\\_15\\_Annika\\_Sulzer\\_Petra\\_Wagner\\_Inklusion\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf).

- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Zugriff am 27.02.19. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/tvoed/rueckblick-tarifruenden-tvoed/sue/hintergrund/studien-schluessel-guter-bildung-anforderungen-und-rahmenbedingungen-der-bildungsarbeit-in-tageseinrichtungen-fuer-kinder/>.
- Wagner, P., Richter, S., Lindemann, U., Krause, A., Ansari, M. & Höhme, E. (2018). Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Inklusion in der Praxis #5. Berlin: wamiki.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa.
- Werding, E. & Schinneburg, H. (2016). Inklusion als Herausforderung für die Personalentwicklung. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinneburg, M. Walk, Werding, E. & Wiedebusch, S. (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S.117-144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wertfein, M. & Lorenz, S. (2016). Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen: Anforderungen an die Fachkräfte. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 2, 54-62.

## Anhang

### Fallvignette

#### Impuls für die Gruppendiskussion

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

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

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

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

Ging es mit dieser Gesprächsaufforderung zunächst darum, die Diskussionsteilnehmer\*innen in einen selbstläufigen Diskurs zu bringen („wie in einer Teamsitzung“), in dem die Moderatorinnen sich weitestgehend zurückhielten, wurden im weiteren Verlauf – falls notwendig – ergänzende Diskussionsaufforderungen gegeben.

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

*Sabrina Döther & Klaus Fröhlich-Gildhoff*

## **Organisationsentwicklungsprozesse zur Prävention und Gesundheitsförderung im Setting Kita im Projekt Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO)**

### **Zusammenfassung**

Das Präventionsnetzwerk Ortenaukreis hat die Förderung der körperlichen und seelischen Gesundheit sowie der sozialen Teilhabe von Kindern von 3 bis 10 Jahren und deren Familien in einem großen Flächenkreis zum Ziel. Innovativer Ansatzpunkt ist dabei die Verknüpfung einer kommunalen Gesamtstrategie im Ortenaukreis und der bedarfsgerechten Gesundheitsförderung in Kitas (und Grundschulen) im Setting-Ansatz. Hierfür werden Kita-Teams (und Grundschulkollegien) qualifiziert, um die Einrichtungen zu gesundheitsförderlichen Institutionen zu entwickeln. Dieser Artikel stellt Auszüge aus der Gesamtkonzeption des vierjährigen Praxisforschungsprojekts und der umfassenden Begleitevaluation auf Ebene der Kindertageseinrichtungen dar. Die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, welche besonderen Faktoren zum Erfolg der Organisationsentwicklungsprozess in den Einrichtungen beitrugen und inwiefern diese auch Einfluss auf weitere Ergebnisse des Projekts haben. Nennenswerte Faktoren waren hierbei z. B. eine hohe Motivation des Gesamtteams zur Projektteilnahme sowie die hohe Flexibilität in der Durchführung und Begleitung durch die Prozessbegleiter\*innen während des Prozesses.

*Schlüsselworte:* Prävention, Gesundheitsförderung, Kindertageseinrichtungen, Setting-Ansatz, Praxisforschung

### **Abstract**

The Prevention Network Ortenaukreis is a community network which aims to promote physical and mental health as well as social inclusion of children from the ages of 3 to 10 years and their families in a large area. The innovative strategy is grounded in the combination of the establishment of multidisciplinary health promotion networks of professionals and the qualification of educational institutions (early childhood education centres and primary schools) following the setting approach to become health promoting institutions. The teams of professionals in the kindergartens are qualified to develop their institution into a health promoting organisation. This article presents excerpts from the overall concept of the four-year practice research project and the comprehensive evaluation focusing the early childhood education centres. The results clearly show the special factors that contributed to the success of the organisational development process in the institutions and to what extent they have an impact on further project outcomes. Relevant factors were for example the high motivation of the entire team to take part in the project or the high level of flexibility in the implementation and support of the trainers during the process.

*Keywords:* prevention, health promotion, early childhood education centres, setting approach, practice research

## Inhalt

<b>Inhalt</b> .....	<b>79</b>
<b>Einführung</b> .....	<b>79</b>
<b>1. Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>80</b>
<b>2. Konzeption des Projekts „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“ (PNO) mit Fokus auf die Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen</b> .....	<b>81</b>
<b>3. Design</b> .....	<b>85</b>
<b>3.1 Fragestellungen</b> .....	<b>85</b>
<b>3.2 Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>85</b>
<b>3.3 Stichprobe</b> .....	<b>86</b>
<b>4. Ergebnisse</b> .....	<b>86</b>
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>89</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>91</b>

## Einführung

Da die Notwendigkeit der Realisierung systematischer Präventionsstrategien aus fachwissenschaftlicher Perspektive deutlich in den Blick gerückt wurde, erfährt die Förderung der Gesundheit inzwischen auch Aufmerksamkeit in politischen Positionspapieren (Nationales Gesundheitsziel „gesund aufwachsen“ des Bundesministeriums für Gesundheit, 2010; 13. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009; „Europe 2020 – for a healthier EU“ der Europäische Kommission, 2012). Zusätzlich ist die Relevanz der Gesundheitsförderung durch das Inkrafttreten des Präventionsgesetzes im Juli 2015 (Bundesministerium für Gesundheit, 2016) deutlich gestiegen. Das Präventionsgesetz nimmt dabei die Kranken- und Pflegekassen stärker für Gesundheitsförderung und Prävention in die Pflicht, indem diese einen finanziellen Beitrag für die Umsetzung von Maßnahmen leisten, wovon der größte Anteil in Angebote in den Lebenswelten Kindertageseinrichtung, Schule, Kommune und Betriebe fließen soll. Die Handlungsfelder Gesundheitsförderung und Prävention sind nicht ausschließlich Themen des Gesundheitssystems.

Daher sollten verstärkt Kooperationen mit dem Jugendhilfe- und Bildungssystem angestrebt bzw. fokussiert werden. Ziel des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO)<sup>18</sup> ist die systematische Umsetzung von Gesundheitsförderung und Prävention in einem großen Flächenkreis, mit dem Ziel, die seelische und körperliche Gesundheit sowie die soziale Teilhabe von Kindern im Alter von 3-10 Jahren und deren Familien systematisch zu fördern. Zur Umsetzung wurden zwei zentrale, eng miteinander verknüpfte Interventionsstrategien

---

<sup>18</sup> Dieses Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen: 01FR14028 und 01FR14029); Laufzeit: 11/2014-10/2018.

verfolgt. Parallel zur Implementierung von Steuerungs- und Beratungsstrukturen auf Kreis- und Regionalebene, wurden in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen und Grundschulen Organisationsentwicklungsprozesse im Sinne des Setting-Ansatzes (WHO, 1986) zu gesundheitsförderlichen Institutionen angestoßen. Nach der Darstellung der theoretischen Begründung dieses Vorgehens, werden die konkreten Methoden im Rahmen des Projekts skizziert. Anschließend werden Forschungsdesign sowie Ergebnisse der Evaluation der Organisationsentwicklungsprozesse in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen dargelegt.

## 1. Theoretischer Hintergrund

Aus verschiedenen Meta-Analysen von Präventionsstudien wurden konkrete Anforderungen an die Entwicklung und Durchführung von Präventionsprogrammen und Konzepten zur Gesundheitsförderung abgeleitet (Beelmann, 2006; Christiansen, Ebert & Röhrle, 2018; Durlak, 2003; Röhrle, 2008). Betont wird dabei vor allem die Einbettung der Programme in „natürliche“ Lebensumwelten – wie z. B. Kindertageseinrichtungen. Diese Einbettung findet sich in der Gesundheitsförderung im sogenannten Setting-Ansatz wieder (Engelmann & Halkow, 2008), in welchem nicht nur die Individuen mit ihrem Verhalten Anknüpfungspunkt von Interventionen darstellen, sondern auch die sozialen Systeme und Organisationen, in denen sie sich befinden (WHO, 1986). Der Setting-Ansatz gilt als „Schlüsselstrategie“ der Gesundheitsförderung (Bauch, 2002; Grossmann & Scala, 1994), da durch die Einbettung in die Lebenswelt der Individuen eine Kombination von verhältnispräventiven und verhaltenspräventiven Maßnahmen ermöglicht wird.

Bedeutsam ist bei Interventionen im Setting-Ansatz, dass alle Mitglieder der jeweiligen Lebenswelt – z. B. in einer Kindertageseinrichtung die pädagogischen Fachkräfte, die Kinder, die Eltern, weiteres pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal – berücksichtigt werden und zugleich Konzepte und Strukturen, wie z. B. das Leitbild, Organisationsabläufe, Tagesstrukturen etc., hinsichtlich des Gesundheitsziels überprüft und verändert werden (Rauh & Fröhlich-Gildhoff, 2018). Kindertageseinrichtungen nehmen inzwischen im Diskurs um Möglichkeiten und Chancen von Prävention und Gesundheitsförderung als Settings eine wichtige Rolle ein: Sie haben das Potenzial, alle Kinder – auch Kinder (und Familien) aus sozial benachteiligten Milieus – zu erreichen. Kitas können als Settings von Gesundheitsförderung dadurch zu Chancengleichheit beitragen und negativen Entwicklungen entgegenwirken (GKV-Spitzenverband, 2014; Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau, 2012; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2018; Paulus, 2010). Erfolgreiche Präventionsstrategien setzen frühzeitig ein, sind langfristig, systematisch sowie entwicklungsorientiert ausgerichtet und berücksichtigen alterstypische Entwicklungsaufgaben und damit verbundene kritische Phasen (Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009, S. 162). Die nachhaltigsten Ergebnisse können daher durch eine frühzeitige Stärkung der kindlichen Entwicklung und Persönlichkeit auf (möglichst) allen Ebenen, die das Kind selbst betreffen, erzielt werden (Beelmann, 2006; Röhrle, 2008). Erst in jüngster Zeit wurde begonnen, entsprechende Konzepte zu entwickeln (Hinweise in Bengel et al., 2009; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013, 2014; Opp & Fingerle, 2007; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2014).

Zusätzlich erfordert die erfolgreiche Implementation (Umsetzung von Neuerungen/Weiterentwicklung in der Praxis), die Beachtung weiterer Faktoren, die sich aus der Implementationsforschung (Durlak & DuPre, 2008; Petermann, 2014) ableiten lassen. Hierfür muss der Implementationsprozess selbst analysiert und kontrolliert werden. Be-

deutsam sind dabei Implementationsfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017) wie die Akzeptanz der Intervention bei der Zielgruppe, die Angemessenheit und Passung der Intervention sowie Merkmale der Zielgruppe (Hasselhorn et al, 2014). Die Implementationsfaktoren stellen eine Möglichkeit dar, den Prozess der Implementation einer Maßnahme bzw. Neuerung zu planen, die relevanten Faktoren zu erfassen und im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Evaluation zu betrachten.

Die Reflexion dieser Kriterien für (möglichst) erfolgreiche Implementationsprozesse war sowohl für die Umsetzung der Organisationsentwicklungsprozesse – vor allem der Organisations- und Schulentwicklungsprozesse im Rahmen der im Projekt verfolgten Setting-Strategie – als auch für die Evaluation ein Leitprinzip.

## **2. Konzeption des Projekts „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“ (PNO) mit Fokus auf die Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen**

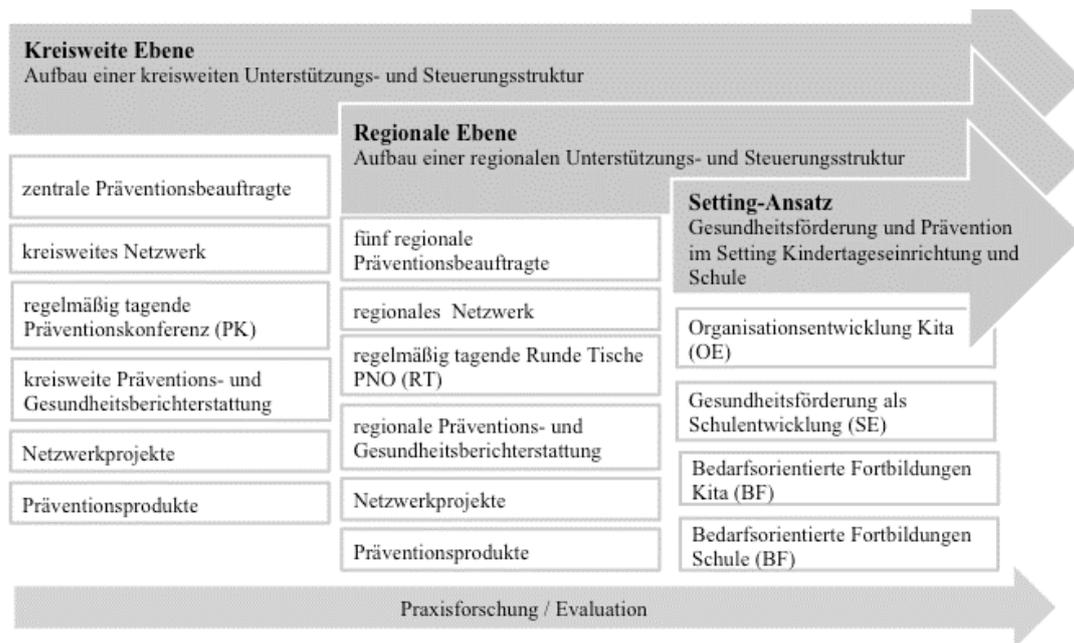
### **Die Gesamtstruktur des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis**

Der Ortenaukreis ist mit 1.851 km<sup>2</sup> der flächengrößte Landkreis Baden-Württembergs und umfasst sowohl ländliches Gebiet als auch urbane Verdichtungsräume. Damit bildet der Ortenaukreis ein sehr breites Spektrum sozialer, ökonomischer und infrastruktureller Charakteristiken ab, was die Übertragbarkeit der Erkenntnisse des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis – im Sinne einer Modellregion – auch in andere, unterschiedlichste Sozialräume ermöglichen kann. Gleichzeitig sind wichtige Kennzahlen des Gesundheits-, Kinder- und Jugendhilfe- sowie Bildungssystems im Ortenaukreis vergleichbar mit den Gegebenheiten in Baden-Württemberg, was den Ortenaukreis zu einer geeigneten Modellregion macht.

Um das oben genannte Ziel der Förderung von körperlicher und seelischer Gesundheit sowie der sozialen Teilhabe zu erreichen, wird im PNO eine zweigleisige Handlungsstrategie verfolgt:

1. Im Rahmen einer kommunalen Präventions- und Gesundheitsstrategie werden sowohl kreisweit als auch regional Netzwerke aller relevanten Akteur\*innen aus dem Gesundheits-, Kinder- und Jugendhilfe- sowie Bildungssystem aufgebaut.
2. Um einen niedrighwelligen und nicht-stigmatisierenden Zugang zu Kindern und Familien zu ermöglichen, setzt PNO nach dem Setting-Ansatz auf die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen (und Grundschulen) und unterstützt diese, Prävention und Gesundheitsförderung fest in der Institution zu etablieren.

In Abbildung 1 wird die Grundstruktur des PNO dargestellt.



**Abbildung 1:** Grundstruktur des PNO

Dieses Vorgehen kann als besonders innovativ verstanden werden, da eine kommunale Gesamtstrategie auf die Regionen im Kreis, die sogenannten „Raumschaften“, heruntergebrochen und mit dem Setting-Ansatz der bedarfsgerechten Gesundheitsförderung in Kitas (und Grundschulen) kombiniert werden. Wesentliche Ziele des PNO sind weiterhin die Verbindung von universeller, selektiver und indizierter Prävention sowie die systematischere Vernetzung von Strukturen, Institutionen und Akteur\*innen bzw. Fachkräften des Gesundheits-, Kinder- und Jugendhilfe- sowie Bildungssystems. In Abbildung 2 wird die angenommene Wirkungskette des Projekts dargestellt: Durch die Organisationsentwicklung – realisiert durch Inhouse Schulungen im Setting Kita, die wiederum eingebunden sind in die kommunale Strategie der Prävention und Gesundheitsförderung – werden einerseits die Netzwerkbildung der Institutionen vorangebracht und andererseits Veränderungen bzw. Verbesserungen auf den Ebenen der Institution, der Eltern und der Kinder der teilnehmenden Einrichtungen erwartet. Sämtliche Prozesse und Maßnahmen dieses Vorgehens werden durch ein umfassendes Evaluationskonzept begleitet.



Bausteinen sowie dem wiederum obligatorischen Abschlussbaustein zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Inhalte. Die Weiterbildungen erfolgten, wenn möglich, in einem zeitlichen Abstand von ca. acht Wochen. Ein passgenaues Vorgehen, nach den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Institution und der dort tätigen pädagogische Fachkräfte, sowohl in der zeitlichen Verwirklichung als auch im thematischen Vorgehen, war prozessleitend. Im ersten Basisbaustein wurde eine sogenannte „Stärkebilanz“ für die jeweilige Institution in den Zielbereichen der Gesundheitsförderung (Resilienz und Lebenskompetenz, Ernährung, Bewegung oder Soziale Teilhabe) erstellt. In dieser Stärkebilanz wurden die gesundheitsförderlichen Maßnahmen, die schon in den Institutionen realisiert wurden, reflektiert und daraus institutionsspezifische Weiterentwicklungsbedarfe ermittelt, die für den anschließenden Prozess maßgeblich waren und das inhaltliche Schwerpunktthema setzten. In jeder Fortbildungseinheit wurden konkrete, realistische Ziele vereinbart, die im Anschluss umgesetzt werden sollten. Ergänzend zu den Fortbildungseinheiten erhielten die pädagogischen Fachkräfte eine regelmäßige Begleitung durch die Prozessbegleiter\*innen, in der in zumeist sechs zweistündigen Sitzungen die Inhalte und die Umsetzung der Inhalte und Ziele reflektiert wurden. Tabelle 2 zeigt Struktur und Inhalte der Organisationsentwicklung im Rahmen des PNO.<sup>20</sup>

**Tabelle 2:** Struktur und Inhalte der Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklungsprozess im Rahmen des PNO (18 Monate)		
Baustein 1	Gesundheit, Gesundheitsförderung und Prävention	6 Prozessbegleitungstermine
Baustein 2	Gesundheitsförderung mit Kindern	
Baustein 3	Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern/Familien mit dem Schwerpunkt Gesundheitsförderung	
Baustein 4 Schwerpunkt	a: Resilienz, Lebenskompetenz und seelische Gesundheit b: Bewegung c: Ernährung d: Soziale Teilhabe	
Baustein 5 Ergänzung	a: Vernetzung und Kooperation b: Gesundheit und Resilienz der pädagogischen Fachkräfte c: Diversity – Herausforderungen und Chancen für die Praxis d: Umgang mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen und Schulen	
Baustein 6 Abschluss	Auswertung, Bilanzierung und Sicherung der Nachhaltigkeit	

Die Prozessbegleiter\*innen wurden ihrerseits durch wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung begleitet. In insgesamt sechs angeleiteten Prozessbegleiter\*innen-Treffen fand ein Informationsaustausch und eine Intervention statt.

<sup>20</sup> Die angegebenen Titel der Bausteine entsprechen der anfänglichen Fassung des Gesamtcurriculums, das im Förderzeitraum in den Kindertageseinrichtungen und Schulen umgesetzt wurde. In der publizierten Fassung (Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Döther & Kerscher-Becker, 2018) weichen Titel und Reihenfolge der Bausteine von dieser Übersicht geringfügig ab.

### 3. Design

Die 31 teilnehmenden, über den gesamten Ortenaukreis verteilten Kitas wurden im Organisationsentwicklungsprozess jeweils von einem\*einer Prozessbegleiter\*in begleitet, insgesamt waren sieben Prozessbegleiter\*innen im Bereich der Kitas eingesetzt.

Im Folgenden werden Fragestellungen, methodisches Vorgehen und Stichprobe der Prozessevaluation dargestellt. Die ausführliche Darstellung der Gesamtevaluation kann dem Abschlussbericht des Projekts (Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Rauh et al., 2018) entnommen werden.

#### 3.1 Fragestellungen

Durch die Evaluation der Weiterbildungselemente (Prozessevaluation) der Organisationsentwicklung (OE) sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Wie bewerten die Teilnehmer\*innen die Weiterbildungen; im Einzelnen:
- den didaktischen Aufbau der Weiterbildung,
- die Leistungen der Prozessbegleiter\*in,
- ihren persönlichen Lernerfolg,
- die Rahmenbedingungen sowie
- die gesamte Weiterbildung?
- Welche Impulse nehmen die Teilnehmer\*innen für die Praxis mit?
- Wie groß ist der Anteil der manualgetreuen Umsetzung der Weiterbildungsbausteine aus Sicht der Prozessbegleiter\*innen?

#### 3.2 Methodisches Vorgehen

Die Evaluation der Weiterbildungselemente erfolgte durch Fragebögen, die sich aus offenen Fragen und Items mit sechs- bzw. zehn-stufiger Antwortskala<sup>21</sup> zusammensetzen. Diese Fragebögen wurden jeweils direkt im Anschluss an die Weiterbildungsbausteine von allen Teilnehmer\*innen und der Prozessbegleiter\*in ausgefüllt. Der Fragebogen für die Prozessbegleiter\*innen (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (FIVE e.V.), 2015a) erfasst – neben strukturellen Daten, wie z. B. den durchgeführten Inhalten – die Manualtreue der Umsetzung der Fortbildung (10-stufige Skala: 0%-100%; Beispiel-Item: „Wie viel Prozent des Bausteins wurden manualgetreu (entsprechend des Curriculums) durchgeführt?“) sowie die das Interesse der Teilnehmer\*innen an den Inhalten und die Möglichkeit neue Impulse in den Teams einzubringen (6-stufige Skala: 1=trifft völlig zu, 6=trifft gar nicht zu; Beispiel-Item: „Neue Inhalte/Impulse konnten etabliert werden.“). Der Fragebogen für die Teilnehmer\*innen (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (FIVE e.V.), 2015b) erfasst in drei Skalen die Bewertung des didaktischen Aufbaus (Skala 1: 5 Items, Cronbachs  $\alpha=.83$ ; Beispiel-Item: „Die Theorieanteile haben mein bisheriges Wissen erwei-

---

<sup>21</sup> Die Items wurden auf einer Skala von 1 bis 6 beantwortet (1=trifft völlig zu, 6=trifft gar nicht zu) bzw. in einem Fall (Item zur Manualtreue, Fragebogen für Prozessbegleiter\*innen) auf einer Skala von 0 bis 10 (0=0% manualgetreue Umsetzung, 10=100% manualgetreue Umsetzung) und wurden unter Zuhilfenahme der Software SPSS 24 ausschließlich mittels deskriptiver Verfahren ausgewertet.

tert.“), des persönlichen Lernerfolgs (Skala 2: 5 Items, Cronbachs  $\alpha=.84$ ; Beispiel-Item: „Ich werde das Gelernte gut praktisch umsetzen können.“), der Leistung der Prozessbegleiter\*in (Skala 3: 4 Items, Cronbachs  $\alpha=.91$ ; Beispiel-Item: „Mit dem Leitungsstil der Referent\*in war ich zufrieden.“) sowie in zwei Einzelitems die Bewertung der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen (Zufriedenheit mit der zeitlichen Struktur; Angenehme Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe) und in einem Einzelitem die Gesamtbewertung der Weiterbildung. In den drei genutzten Skalen kann mit Werten von  $\alpha>.8$  von einer guten bis sehr guten internen Konsistenz gesprochen werden. Alle Items werden auf einer 6-stufigen Skala (1=trifft völlig zu, 6=trifft gar nicht zu) beantwortet. In den offenen Fragen wurden die Teilnehmer\*innen gebeten, Impulse zu benennen, die sie aus den Weiterbildungsbausteinen für die eigene Praxis mitnehmen konnten. Zusätzlich können die Teilnehmer\*innen in zwei weiteren offenen Fragen allgemeine positive und/oder negative Rückmeldungen zum Weiterbildungsbaustein geben. Die offenen Fragen des Fragebogens wurden kategoriegeleitet nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, wodurch die am häufigsten benannten Impulse für die eigene pädagogische Praxis herausgearbeitet werden konnten.

### 3.3 Stichprobe

Die Stichprobe der Prozessevaluation des vorliegenden Berichts setzt sich aus den rund 370 Teilnehmer\*innen und sieben Prozessbegleiter\*innen der OE-Prozesse aus insgesamt 31 Kindertageseinrichtungen zusammen. In den Kindertageseinrichtungen fanden im Rahmen der Organisationsentwicklung durch PNO jeweils sechs Weiterbildungsbausteine<sup>22</sup> statt. Dabei gingen in den Kindertageseinrichtungen insgesamt 2213 Fragebögen von Teilnehmer\*innen und 179 Fragebögen von den Prozessbegleiter\*innen ein. Nach jedem durchgeführten Weiterbildungsbaustein wurden sowohl die Fragebögen für die Teilnehmer\*innen von allen anwesenden pädagogischen Fachkräften als auch die Fragebögen für die Prozessbegleiter\*innen ausgefüllt.

Über alle Institutionen hinweg unterscheiden sich die Ablaufstrukturen geringfügig, da in einigen Einrichtungen z. B. die Inhalte einzelner Bausteine an einem Termin zusammengefasst wurden. Dies ermöglichte wiederum, dass einer der anderen thematischer Bausteine über zwei Termine hinweg oder noch ein zusätzlicher Wahlbaustein (Wahlmöglichkeit aus den Themen der Schwerpunkt- und Ergänzungsbausteine) bearbeitet werden konnte. Schon darin zeigt sich eine Anpassung des Vorgehens an die je konkrete Einrichtung. Zusätzlich zu den Weiterbildungsterminen erfolgten in den Kindertageseinrichtungen vier bis sechs Prozessbegleitungstermine, an denen die Prozessbegleitungen mit der verantwortlichen Steuerungsgruppe oder (wenn möglich) mit dem gesamten Team der Einrichtung an vertiefenden Inhalten arbeitete.

## 4. Ergebnisse

---

<sup>22</sup> In einigen Fällen wurden an einem Termin zwei inhaltliche Bausteine durchgeführt, so dass es in sechs der Kindertageseinrichtungen nur fünf Weiterbildungstermine gab. In einem Fall wurde ein zusätzlicher Termin (aufgrund von Prozessbegleiter\*innenwechsel im Projektzeitraum) durchgeführt. In den übrigen Einrichtungen fanden regulär sechs Termine statt.

### Bewertung der Weiterbildungsbausteine

Um einen ersten Überblick über die Bewertungen der Weiterbildungen im Setting Kindertageseinrichtung zu erhalten, wird an dieser Stelle (siehe Tabelle 3) die Gesamtbewertung aller Weiterbildungsbausteine, die in die Evaluation einfließen, dargestellt.

**Tabelle 3:** Gesamtbewertung aller Weiterbildungsbausteine in Kindertageseinrichtungen

	n	M	SD
Didaktischer Aufbau (Skala 1)	2205	1.93	0.75
Persönlicher Lernerfolg (Skala 2)	2205	2.06	0.76
Prozessbegleiter*in (Skala 3)	2202	1.52	0.67
Zufriedenheit mit der zeitlichen Struktur	2195	1.75	0.92
Angenehme Stimmung/Atmosphäre in der Gruppe	2198	1.49	0.68
Zufriedenheit mit der Weiterbildung	2154	1.82	0.84

*Anmerkungen:* Alle Items wurden auf einer Skala von 1=trifft völlig (positiv) zu bis 6=trifft gar nicht (negativ) zu beantwortet; n entspricht hier der Anzahl von Fragebögen, die in die Evaluation einbezogen wurden.

Themenübergreifend äußerten die Teilnehmer\*innen im Setting Kindertageseinrichtung bezüglich des didaktischen Aufbaus der Weiterbildungen mit einem Mittelwert von 1.93 ( $n=2205$ ;  $SD=.75$ ) eine hohe Zufriedenheit. Eine nahezu vergleichbar hohe Zufriedenheit wird im Bereich der Zufriedenheit mit der zeitlichen Struktur ( $n=2195$ ;  $M=1.75$ ;  $SD=.92$ ) deutlich. Eine sehr hohe Zufriedenheit wird mit einem Mittelwert von 1.52 ( $n=2202$ ;  $SD=.67$ ) in der Bewertung der Prozessbegleiter\*in und der Stimmung in der Gruppe ( $n=2198$ ;  $M=1.49$ ;  $SD=.68$ ) zurückgemeldet. Etwas niedrigere Werte werden in der Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs ( $n=2205$ ;  $M=2.06$ ;  $SD=.76$ ) festgestellt. Die Gesamtbewertung aller stattgefundenen Weiterbildungsbausteine liegt mit einem Mittelwert von 1.82 ( $n=2154$ ;  $SD=.84$ ) in einem guten Bereich.

Bei der getrennten Betrachtung der Fortbildungsbausteine wurde deutlich, dass die besten Gesamtbewertungen der Fortbildungen in den Themen *Zusammenarbeit mit Eltern* mit einem Mittelwert von 1.69 ( $n=381$ ;  $SD=.68$ ) im Baustein *Soziale Teilhabe* mit einem Mittelwert von 1.68 ( $n=79$ ;  $SD=.74$ ) im Baustein *Umgang mit herausforderndem Verhalten* ( $n=131$ ;  $M=1.47$ ;  $SD=.72$ ) erzielt werden konnten.

Aus Sicht der Prozessbegleiter\*innen wurden alle Weiterbildungsbausteine mit einer durchschnittlichen Manualtreue von 60.6% umgesetzt. Diese variierte je nach Weiterbildungsthema zwischen 20.0% und ca. 70.0%. Das grundlegende Interesse an den Inhalten der Weiterbildungen ( $n=174$ ;  $M=1.95$ ;  $SD=.81$ ) und die Möglichkeit durch die Fortbildung neue Impulse in den Teams zu etablieren ( $n=172$ ;  $M=2.18$ ;  $SD=.87$ ) wurde positiv eingeschätzt.

Themenübergreifend wurden von den pädagogischen Fachkräften in 767 von 2213 eingegangenen Fragebögen (34.7%) am Ende der Weiterbildungen konkrete Impulse formuliert, die sie aus der Weiterbildung für die Praxis mitnehmen konnten. Dabei wurden am häufigsten die Anregung der Selbstreflexion (190 Nennungen) und eine grundsätzliche Moti-

vation zur eigenen Weiterentwicklung (109 Nennungen) benannt. Darüber hinaus beschrieben die Teilnehmer\*innen, dass sie aus den Weiterbildungen neue Anregungen für Methoden und deren konkrete Umsetzung in der Praxis (106 Nennungen) mitnehmen können. Ebenso wurde ein ressourcenorientierter Blick auf und Verständnis für die Ebene der Kinder (96 Nennungen) und der Eltern (90 Nennungen) beschrieben. Auch die Aneignung neuen Wissens (77 Nennungen) und ein fokussierter Blick auf die Ressourcen der Einrichtung selbst (63 Nennungen) wurden genannt.

Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte wurden anhand der qualitativen Daten der Fragebögen besonders positiv die in den Weiterbildungen umgesetzte Methodik und Didaktik beschrieben. Diese wurde mit insgesamt 305 Nennungen (und lediglich 38 negativen Nennungen) als sehr positiv beschrieben. Auch die Prozessbegleitungen wurden – ausgehend von den qualitativen Daten – positiv eingeschätzt; genannt wurde z. B. das konkrete Eingehen auf die Bedarfe des Teams (169 Nennungen). Auch der hohe Praxisbezug (228 Nennungen) wurde von den Teilnehmer\*innen als sehr positiv und bereichernd erlebt. Nur in relativ wenigen Fällen (66 Nennungen) wurde der Wunsch nach noch höherem Praxisbezug geäußert. Zusätzlich geht aus den qualitativen Daten der teilnehmenden Fachkräfte hervor, dass in den Weiterbildungen neben der Erarbeitung neuer theoretischer Inhalte vor allem auch der Austausch im Team im Mittelpunkt stehen konnte. Dies wurde von allen teilnehmenden Teams (153 Nennungen) sehr positiv bewertet.

### **Perspektive der Prozessbegleiter\*innen**

In regelmäßigen Abständen fanden im Evaluationszeitraum sechs Treffen der Prozessbegleiter\*innen statt. Die Treffen dienten dem Austausch von Informationen sowie der Intervention. Im Abschlusstreffen fand eine Auswertung bezüglich Erfolgsfaktoren und Stolpersteinen in der Umsetzung der Bausteine in den OE-Prozessen und der Prozessbegleitung statt.

Als *Gelingens- und Erfolgsfaktoren für die OE-Prozesse* wurden folgende Aspekte hervorgehoben:

- Gemeinsame, freiwillige Entscheidung des Teams, der Leitung und des Trägers für den Organisationsentwicklungsprozess und die gemeinsame Weiterentwicklung
- Langfristigkeit des Prozesses ermöglicht Vertrauen und schafft eine Perspektive
- Die Möglichkeit, konkret auf die Bedarfe der Institutionen einzugehen und den Prozess und das Curriculum (Auswahl der Themen) an diesen auszurichten
- Flexibilität in Methodik und Didaktik auf dem Hintergrund eines sehr guten Curriculums (z. B. Vertiefung des Schwerpunktbausteins, Variation der Methodik bei Bedarf, Wahl optionaler Übungen, das Einbringen persönliche Kompetenzen)
- Den Prozess auf Augenhöhe mit den Teammitgliedern gestalten
- Eine konkrete Ermittlung der Bedarfe der jeweiligen Einrichtung im Voraus
- Unterstützende Haltung der Leitung
- Regelmäßige Kommunikation mit den regionalen Präventionsbeauftragten
- Letztendlich auch insbesondere die politische Strategie und den politischen Wunsch des Ortenaukreises mit dem Ziel, die Einrichtungen zu gesundheitsfördernden Institutionen weiter zu entwickeln.

Als *Stolpersteine* wurden folgende Faktoren benannt, die den Prozess erschwerten:

- Keine gemeinsame, auf Freiwilligkeit beruhende Entscheidung; z. B. Verpflichtung zur Teilnahme durch den Träger
- Leitungswechsel
- Leitung unterstützt den Prozess nicht oder nimmt zu viel Raum im Prozess ein
- Schwelende Konflikte im Team und/oder zwischen Leitung und Team
- Parallele Projekte/Prozesse
- Unklarheit des Teams über Abläufe und Inhalte der Organisationsentwicklung
- Personale Engpässe oder eine besonders hohe Belastung des Teams
- Umzug einer Kita
- Fortbildungen nach der regulären Arbeitszeit
- Referent\*in ist im Thema nicht sicher

## 5. Diskussion

In der Gesamtstrategie des Projekts PNO wurden sowohl der Implementationsprozess als auch die dadurch intendierten Entwicklungen sorgfältig mit Hilfe eines komplexen Designs evaluiert. Es wurden Erhebungen zu mehreren Messzeitpunkten realisiert und möglichst unterschiedliche Perspektiven mit quantitativen und qualitativen Methoden erfasst (Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Rauh et al., 2018).

Der Implementationsprozess an sich wurde von den pädagogischen Fachkräften in den Kitas grundsätzlich positiv bewertet. Dazu wurden regelmäßig standardisierte Fragebögen zur Einschätzung eingesetzt. Dabei zeigte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen die Inhalte und Umsetzung der Organisationsprozesse in einem sehr guten bis guten Bereich (*Gesamtbewertung*  $n=2154$ ,  $M=1.82$ ,  $SD=.84$ ) bewerteten. Sie beschrieben konkrete Impulse für die weitere pädagogische Arbeit, Anregung zur Selbstreflexion und beschrieben, dass sie neue Anregungen für Methoden und deren Umsetzung in der Praxis erhalten haben. Diese Einschätzung unterschied sich leicht nach den einzelnen Weiterbildungsbausteinen. Besonders positiv wurden die Praxisanteile sowie – mit äußerst wenigen Ausnahmen – das Vorgehen und die Person der Referent\*innen bewertet.

Die Prozessbegleiter\*innen ihrerseits beschrieben eine positive Motivation der Teilnehmer\*innen und berichteten insgesamt von einer sehr guten Beteiligung. Die Einschätzung der *Manualtreue* des (Rahmen-)Curriculums schwankte je nach Fortbildungsbaustein zwischen 20.0% und ca. 70.0%, was einen ersten, vorsichtigen Hinweis darauf gibt, dass die Inhalte und die didaktischen Elemente auf die jeweilige Gruppe adaptiert wurden.

Besonders positiv wurde von den Teilnehmer\*innen im Übrigen die mögliche *Schwerpunktsetzung* angesehen; in diesem Bereich herrschte größte Zufriedenheit und es waren auch hier die deutlichsten Veränderungen sichtbar (Ergebnisse siehe Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Rauh et al., 2018). Auffallend war dabei, dass über achtzig Prozent der Kindertageseinrichtungen den Schwerpunkt *Förderung der seelischen Gesundheit/Resilienz* gewählt hatten.

Einrichtungübergreifend ließen sich fünf *wesentliche Gelingens- oder Erfolgsfaktoren* im Umsetzungsprozess identifizieren:

- Deutliche Motivation für die Projektteilnahme im Gesamtteam und Einbezug in den Entscheidungsprozess zur Teilnahme
- Leitungen als „Motor“, um den Prozess „am Laufen“ zu halten und in kritischen Phasen die Interessen der Teams zu vertreten und diese zu stützen
- Passende Rahmenbedingungen; im Besonderen ausreichende Zeit für die Schulungsmaßnahmen aber auch für die Umsetzung der entsprechenden Inhalte
- Möglichkeiten zur konkreten praktischen Umsetzung und Reflexion der Weiterbildungsinhalte
- Flexibilität in der Durchführung und der Begleitung durch die Prozessbegleiter\*innen: Besonders wichtig war es dabei, die curricularen Inhalte auf das jeweilige Team und dessen Situation wie Bedürfnisse zu adaptieren (Passgenauigkeit)

Mit Blick auf die Daten der Gesamtevaluation (Fröhlich-Gildhoff, Böttinger, Rauh et al., 2018) zeigt sich ein stimmiges Bild zwischen den nahezu durchgängig positiven Ergebnissen der Prozessevaluation und den weiteren Evaluationssträngen. Die Wirkungsevaluation zeigte z. B. auf der Ebene der *Institutionen* deutliche Hinweise für eine Verankerung wichtiger Prinzipien der Prävention und Gesundheitsförderung auf konzeptioneller Ebene und zum Teil auch im konkreten Handeln. Hierzu gaben über die Hälfte der Einrichtungsleitungen ( $n=16$ ) an, dass nach Durchlaufen der Organisationsentwicklung ein ausformuliertes Programm/Konzept zur Gesundheitsförderung vorliegt (ebd.). Es fanden sich klare Anzeichen für die Nachhaltigkeit der angestoßenen Entwicklungen in mehr als der Hälfte der Einrichtungen, auch noch zum Follow-up-Zeitpunkt. Auf der Ebene der *pädagogischen Fachkräfte* kann ein deutlicher Kompetenzzuwachs in der Selbst- und Fremdeinschätzung festgestellt werden. Auf der Ebene der *Kinder* zeigten sich signifikant positive Effekte im Vorher-Nachher-Vergleich in den meisten Skalen der Selbsteinschätzung, stärker noch in der Fremdeinschätzung durch die pädagogischen Fachkräfte mittels standardisierter Verfahren. Hier lässt sich klar aufzeigen, dass auch die Kinder, die ja nur mittelbar Zielgruppe der eigentlichen Intervention waren, von dem Projekt in bedeutsamer Weise profitieren konnten (Bezug zur angenommenen Wirkungskette, s. a. Rauh & Fröhlich-Gildhoff, 2018).

Die Erkenntnisse bzw. *Grundprinzipien aus der Implementationsforschung* haben sich im Wesentlichen auch im Projekt PNO bestätigt:

- Die *Akzeptanz* der Intervention hat sich als wichtiger Aspekt herausgestellt: Wurden Ziele des Projekts und das Vorgehen transparent dargestellt und diskutiert, gelang die Umsetzung besser.
- Die *Übernahme* der Intervention in die Praxis der Einrichtungen gelang dann, wenn zum einen die Methoden (zum Beispiel Inhalte der Resilienzförderung) für die Praktiker\*innen gut (und schnell) nutzbar waren, zum anderen, wenn entsprechende Rahmenbedingungen (zum Beispiel Zeiträume für „Resilienzstunden“) gegeben waren.
- Die „*Merkmale der einzelnen Einrichtung*“ (Durlak und DuPre, 2008, Hasselhorn et al., 2014) haben sich durchgängig auch im Projekt PNO bestätigt. Das betraf besonders die Offenheit für den Wandel, die Kooperation und Unterstützung im Team, die Unterstützung durch die Leitung, aber auch relevante unterstützende Akteur\*innen im Team.

- Ebenso wichtig war der *fachpolitische Rückhalt*, also die Einbettung in das Gesamtprojekt und damit der grundlegende Einbezug der Träger der Institutionen.
- Als bedeutsam stellen sich auch die „*Merkmale der pädagogischen Fachkräfte*“ heraus. Besonders wichtig war dabei neben Kompetenz und persönlicher Überzeugung die Motivation der Fachkräfte.
- Eine wichtige Rolle spielte der in der Literatur oft vernachlässigte Faktor der *Kompetenz der Umsetzer\*innen*, hier der Referent\*innen bzw. Prozessbegleiter\*innen. Deren Bewertung durch die Teilnehmer\*innen war in der Regel sehr hoch. Wenn hier die Passung zwischen Teilnehmer\*innengruppe und deren Bedürfnissen einerseits und den Kompetenzen, aber auch der Adaptabilität der Referent\*innen andererseits gelang, fanden sich deutliche Hinweise für positive Umsetzungsprozesse.

Wie die Ergebnisse der Evaluation, aber auch die Erfahrungen aus der Praxis zeigen, ist das Konzept des Präventionsnetzwerkes Ortenaukreis erfolgreich umgesetzt worden und es sind deutliche Erfolge zu verzeichnen. Dies bedeutet, dass das grundsätzliche Vorgehen – die Verbindung von kreisweiter Steuerung, regionsspezifischer Adaptation und konkreter Prävention und Gesundheitsförderung im Setting-Ansatz vor allem im Rahmen von Qualifizierungen in den Bildungsinstitutionen – weitergeführt werden sollte. Zur Weiterführung des Projekts PNO im Ortenaukreis wurde nach Ende der Bundesförderung ein innovatives Finanzierungsmodell gemeinsam mit verschiedenen Sozialversicherungsträgern auf Grundlage des Präventionsgesetzes entwickelt. Orientiert an diesen Entwicklungen ist auch eine Übertragung des Modellprojekts in weitere Regionen denk- und machbar. Hierzu finden fortlaufend Beratungen für andere Kommunen statt und es wurde im Rahmen einer Ausschreibung des BMBF ein Transferprojekt beantragt.

## Literatur

- Bauch, J. (2002). Der Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung. *Prävention. Zeitschrift für Gesundheitsförderung*, 25(3), 67-70.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgswissenschaft. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 151-162.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: BZgA.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009). 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zugriff am 04.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93144/f5f2144cfc504efbc6574af8a1f30455/13-kinder-jugendbericht-data.pdf>.
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2010). Nationales Gesundheitsziel: Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin: Bundesministerium für Gesundheit. Zugriff am 04.06.2019. Verfügbar unter: [http://gesundheitsziele.de//cms/medium/1010/Nationales\\_Gesundheitsziel\\_Gesund\\_aufwachsen\\_2010.pdf](http://gesundheitsziele.de//cms/medium/1010/Nationales_Gesundheitsziel_Gesund_aufwachsen_2010.pdf).

- Bundesministerium für Gesundheit. (2016). Präventionsgesetz. Zugriff am 4.6.2019. Verfügbar unter: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBI&jumpTo=bgbl1115s1368.pdf#\\_bgbl\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl1115s1368.pdf%27%5D\\_1559654613910](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl1115s1368.pdf#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl1115s1368.pdf%27%5D_1559654613910)
- Christiansen, H., Ebert, D. D. & Röhrle, B. (Hrsg.) (2018). Prävention und Gesundheitsförderung, Bd. VI. Entwicklungen und Perspektiven (Prävention und Gesundheitsförderung). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Durlak, J. A. (2003). Effective prevention and health promotion programs. In T.P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *The encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 61-69). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Engelmann, F. & Halkow, A. (2008). Der Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung: Genealogie, Konzeption, Praxis, Evidenzbasierung. Zugriff am 04.06.2019. Verfügbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/29406/ssoar-2008-engelmann\\_et\\_al-der\\_setting-ansatz\\_in\\_der\\_gesundheitsforderung.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/29406/ssoar-2008-engelmann_et_al-der_setting-ansatz_in_der_gesundheitsforderung.pdf?sequence=1)
- Europäische Kommission. (2012). Europe 2020 – for a healthier Europe. Zugriff am 04.06.2019. Verfügbar unter: [https://ec.europa.eu/health/europe\\_2020\\_en](https://ec.europa.eu/health/europe_2020_en)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Böttinger, U., Döther, S. & Kerscher-Becker, J. (Hrsg.). (2018). Gesundheitsförderung und Prävention für Kinder im Alter von 3 – 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Ein Curriculum für die Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Böttinger, U., Rauh, K., Kassel, L., Döther, S., Schwörer, L. et al. (2018). Prävention und Gesundheitsförderung als kommunale Gesamtstrategie Konzept, Entwicklung und Evaluation des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO). Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – Lösungen jenseits des „Goldstandards“. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S.209-228). Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2012). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK (2.): Trainingsmanual für ErzieherInnen (2. Vollst. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamberger, M. (Hrsg.). (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Schickler, A., Fischer, S., Rönnau-Böse, M. & Döther, S. (2015). *Gesundheitsförderung und Prävention für Kinder im Alter von 3 – 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Weiterbildungscurriculum für pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Frühe Bildung*, 2(4), 172-184. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000114>.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). Resilienz (UTB Profile) (3., aktualis. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2018). Prävention und Gesundheitsförderung im Setting Kindertageseinrichtung – welche Strategien sind erfolgreich? (Prävention und Gesundheitsförderung). In H. Christiansen, D. D. Ebert & B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung*, Bd. VI. Entwicklungen und Perspektiven (S. 287-308). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- GKV-Spitzenverband. (2014). Leitfaden Prävention. Handlungsfelder und Kriterien des GKV-Spitzenverbandes zur Umsetzung der §§ 20, 20a und 20b SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 10. Dezember 2014. Zugriff am 2.10.2017. Verfügbar unter: <http://www.bdem.de/pdf/Leitfaden-Praevention.pdf>
- Grossmann, R. & Scala, K. (1994). *Gesundheit durch Projekte fördern: ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement (Gesundheitsforschung)*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 140-149.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12., überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Paulus, P. (2010). Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gesunde Schule. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 7-30). Weinheim: Juventa.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122-128.
- Rauh, K. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen. Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte und dem psychischen Wohlbefinden der Kinder. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 331-360). Freiburg: FEL Verlag.
- Röhrle, B. (2008). Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und zur Förderung psychischer Gesundheit. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 40(2), 343-347.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung: Evaluation eines Präventionsprojekts im Vorschulalter (Materialien zur Frühpädagogik)*. Freiburg: FEL Verlag.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). *Resilienzförderung im KiTa-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht (Fachwissen KITA)*. Freiburg: Herder.

WHO. (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Zugriff am 6.2.2018. Verfügbar unter:

[http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf)

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (FIVE e.V.) (2015a). Evaluation der Weiterbildung. Evaluationsbogen für Prozessbegleiter und Prozessbegleiterinnen. Freiburg: ZfKJ.

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (FIVE e.V.) (2015b). Evaluation der Weiterbildung. Evaluationsbogen für Teilnehmende. Freiburg: ZfKJ.

## Autor\*innenbeschreibung

**Dörte WELTZIEN, Prof. Dr.**, lehrt und forscht seit 2009 an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Sie leitet dort den Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ und gemeinsam mit Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ). Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich aktuell mit der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, der Team- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, sowie mit Vielfalt, Sozialer Ungleichheit und Netzwerken.

*E-Mail:* weltzien@eh-freiburg.de

**Sarah Aileen SÖHNEN, M.Sc.** Psychologin, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (zfkj.de), Dozentin an der Evangelischen Hochschule Freiburg sowie selbstständige Beraterin und Bloggerin (statistik-support.de).

*E-Mail:* sarah.soehnen@eh-freiburg.ekiba.de

**Sabrina DÖTHER, Bildungspsychologin (M.Sc.)**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule.

*E-Mail:* sabrina.doether@eh-freiburg.de

**Christina BÜCKLEIN, M.A.** Kindheitspädagogin und Dipl. Sozialpädagogin, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg. In den letzten Jahren hatte sie verschiedene Lehraufträge an der EH Freiburg, der PH Freiburg und der TH Köln und ist in der Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften tätig. Aktuell promoviert sie als Stipendiatin der Landesgraduiertenförderung Baden-Württemberg.

*E-Mail:* cbuecklein@eh-freiburg.de

**Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr.**, Diplom Psychologe, ist hauptamtlicher Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Approbation als Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut. Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg; Forschung im Bereich Jugendhilfe, Pädagogik der Frühen Kindheit, Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen (www.zfkj.de).

*E-Mail:* klaus.froehlich-gildhoff@eh-freiburg.ekiba.de