

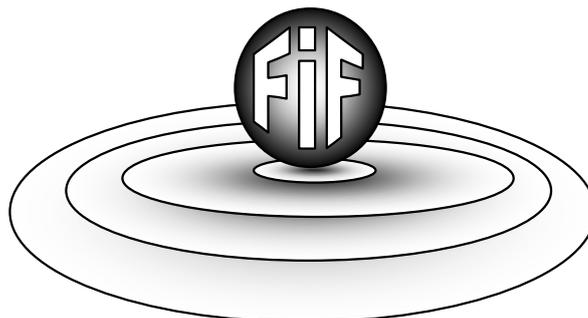
**Forschungsstelle integrative Förderung (FiF) am
Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik**

5

Ulrich Heimlich/ Isabel Behr/ Daniela Heinzinger

Qualität der Gemeinsamen Erziehung in Kindergärten der
Landeshauptstadt München – Untersuchungsergebnisse aus dem
Kindergartenjahr 2003/ 2004
(2. Zwischenbericht)

September 2004



Projekt:

„Qualitätsstandards für
Integrationsentwicklung in
Tageseinrichtungen der
Stadt München (QUINTE)“

Kontakt:

Prof. Dr. Ulrich Heimlich
Leopoldstr. 13
80802 München
Tel.: 089/2180-5121
FAX: 089/2180-3989

e-mail: heimlich@spedu.uni-muenchen.de
Internet: www.paed.uni-muenchen.de/~lkp

Literaturangabe:

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel/ Heinzinger, Daniela: Qualität der Gemeinsamen Erziehung in Kindergärten der Landeshauptstadt München – Untersuchungsergebnisse aus dem Kindergartenjahr 2003/ 2004 (2. Zwischenbericht). Forschungsbericht Nr. 5. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF), September 2004

**Qualität der Gemeinsamen Erziehung in Kindergärten
der Landeshauptstadt München
– Untersuchungsergebnisse aus dem
Kindergartenjahr 2003/ 2004
(2. Zwischenbericht)**

Ulrich Heimlich, Isabel Behr, Daniela Heinzinger

Forschungsbericht Nr. 5

September 2004

Ludwig-Maximilians-Universität München
Forschungsstelle integrative Förderung (FiF)
Leitung: Prof. Dr. Ulrich Heimlich

Inhalt

Vorwort	5
Zusammenfassung (Summary)	6
1. Qualitätsstandards für die Gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Problemstellung)	7
1.1 Qualität in Kindertageseinrichtungen	7
1.2 Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen	9
1.3 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München	12
1.4 Zusammenfassung	16
2. Qualitätsmessung in der Gemeinsamen Erziehung (Methoden)	18
2.1 Entwicklungsmodell der integrativen Qualitätsstandards	20
2.2 Kindergartenskala (KES-R)	21
2.3 Fragebogen für pädagogische Fachkräfte	26
2.4 Fragebogen für Eltern	27
2.5 Methodentriangulation	27
2.6 Zusammenfassung	28
3. Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (Ergebnisse)	29
3.1 Ergebnisse der Kindergartenskala (KES-R)	29
3.2 Ergebnisse der Befragung der pädagogischen Fachkräfte	37
3.3 Ergebnisse der Elternbefragung	42
3.4 Zusammenfassung	45
4. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (Diskussion)	46
4.1 Integrative Qualitätsentwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven	46
4.2 Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen	49
4.3 Zusammenfassung	53
Rückblick und Ausblick	54
Literatur	56
Anhang	58

Vorwort

Im September 2003 erschien der erste Zwischenbericht zum Projekt „Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (QUINTE)“ mit der Bestandsaufnahme zur Integrationsentwicklung bezogen auf das Kindergartenjahr 2002/2003. Unmittelbar nach der ersten Fachkonferenz im September 2003 startete das Projekt in der zweiten Phase der Untersuchung zur Entwicklung der Qualitätsstandards. Dazu waren umfangreiche Datenerhebungen erforderlich. Ende April 2004 wurde die Fachabteilung 5 im Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München zum Zwischenstand des Projektverlaufes informiert.

Seit Oktober 2003 veranstaltete die wissenschaftliche Begleitung weitere 4 Projektgruppensitzungen. Außerdem nahm die wissenschaftliche Begleitung an den Sitzungen des „Runden Tisches zur Gemeinsamen Erziehung“ beim Beratungsfachdienst Integration der Landeshauptstadt München teil. Neben den Datenerhebungen und -auswertungen wurde in dieser Zeit eine erste Erprobungsfassung der Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung mit den Mitgliedern der Projektgruppe und den Einrichtungsteams erstellt. Diese Erprobungsfassung liegt derzeit den Einrichtungsteams und allen weiteren Beteiligten zur Diskussion und Rückmeldung vor. Damit hat die Implementationsphase im Projekt QUINTE bereits begonnen.

Der hier vorgelegte zweite Zwischenbericht soll nun die Datenerhebung zur integrativen Qualität ausführlich dokumentieren. Dabei werden die Ergebnisse der Kindergartenskala (KES-R) bewusst den Ergebnissen der Befragung pädagogischer Fachkräfte und den Ergebnissen der Elternbefragung gegenübergestellt. Erst in der Zusammenschau dieser Befunde wird ein umfassender Blick auf das Problem der integrativen Qualität entwickelt werden können. Die Konsequenzen aus diesen Untersuchungsergebnissen sind in die Erprobungsfassung der Qualitätsstandards eingegangen. Über deren Grundkonzept wird ebenfalls berichtet. Die endgültige Fassung kann erst nach Abschluss der Implementationsphase vorgestellt werden und ist Gegenstand des Abschlussberichtes, der Anfang 2005 vorgelegt wird.

Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich für die stets reibungslose Zusammenarbeit mit dem Beratungsfachdienst Integration (Frau Dr. Schneider), der Koordination für Prävention, Frühförderung, Integration (Frau Theobald) und der wissenschaftlichen Beratung (Herr Prof. Dr. Erler) bedanken. Besonders die Mitglieder unserer Projektgruppe haben in einem hochproduktiven gemeinsamen Arbeitsprozess wesentlich zur Entwicklung der Qualitätsstandards beigetragen. Die Qualitätsstandards sind also das Ergebnis eines dialogischen Evaluationsprozesses, der auch in der Konzeption des Projektes QUINTE angestrebt war. Das Prinzip des Dialogs hat sich als entscheidende Voraussetzung zur Bewältigung dieses zentralen Arbeitsschrittes innerhalb des Projektes erwiesen. Wir haben tatsächlich in einem gemeinsamen Konstruktionsprozess von wissenschaftlicher Begleitung und Projektgruppe die integrativen Qualitätsstandards gemeinsam hervorgebracht (Ko-Konstruktion). Das Projekt QUINTE steht also auch für einen gelungenen bottom-up-Prozess innerhalb wissenschaftlicher Begleitung, der die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen ernst nimmt und umfassend in die Forschungstätigkeit einbezieht. Wir sind deshalb zuversichtlich, dass wir die noch offenen Projektschritte erfolgreich und gemeinsam bewältigen werden.

München, im September 2004

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

M.A. Isabel Behr

Daniela Heinzinger

Zusammenfassung (Summary)

Das Projekt QUINTE (Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindergärten der Landeshauptstadt München) basiert auf einem ökologischen Mehrebenenmodell der Qualitätsentwicklung, das letztlich ausgehend von Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen über das gemeinsame Spiel in der integrativen Gruppe und die Zusammenarbeit im Team auf die Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung mit entsprechenden externen Unterstützungssystemen abzielt. Die integrative Qualität ist in den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt gut entwickelt. Der Gesamtmittelwert der KES-R übertrifft die Ergebnisse von Vergleichsstudien in Bremen und Bamberg deutlich. Die pädagogischen Fachkräfte sind überwiegend zufrieden mit der integrativen Qualität, die Eltern sogar noch etwas deutlicher. Problemschwerpunkte ergeben sich eher in der personellen und materiellen Ausstattung der Einrichtungen, in der Unterstützung des Personals (z.B. durch Fort- und Weiterbildung) und in der externen Kooperation.

Schlüsselbegriffe: Integration in der frühen Kindheit – Qualitätsmessung – Kindergartenskala (KES-R) - Qualitätsstandards

The research project QUINTE (Standards of quality in Early Childhood Inclusion) is based on an ecological model of quality development. Starting from the children with special educational needs inclusive quality is to develop on several levels such as integrated play situations in the kindergarten group, the team-cooperation, the whole day care center and the external cooperation systems. Inclusion has already reached a high standard of quality in the day care centers of Munich. The total mean of the ECERS surpasses the findings of comparing studies out of Bremen and Bamberg. The vast majority of the pedagogical experts in the day care centers are satisfied with the inclusive quality, the parents even a little bit more. Main problems are seen in the personal and material support of the day care centers (f.e. in-service-training) and in the external cooperation.

Keywords: Early Childhood Inclusion – Quality assessment – Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) – Standards of Quality

1. Qualitätsstandards für die Gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Problemstellung)

Im Rahmen der übergreifenden Zielsetzung des bedarfsgerechten Ausbaus gemeinsamer Erziehung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München hat das Projekt QUINTE die Aufgabe, Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung zu erstellen. Dabei wird davon ausgegangen, dass der bedarfsgerechte Ausbau nicht nur ein Problem der quantitativen Erweiterung, sondern ebenso ein Problem der qualitativen Entwicklung darstellt, eine Aufgabe, die sich mit dem Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan nunmehr auch bayernweit und darüber hinaus stellt (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN 2003). Ausgehend von den Beiträgen zur Qualitätsentwicklung für Kindertageseinrichtungen (1.1) werden deshalb nun grundlegende Überlegungen zur integrativen Qualitätsentwicklung (1.2) angestellt, um dadurch die Problemstellung der vorliegenden Untersuchung genauer zu kennzeichnen. Die Bemühungen zur Weiterentwicklung der integrativen Qualität sollen von Beginn an in den Gesamtzusammenhang des Qualitätsmanagements der Fachabteilung 5 im Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München eingebettet sein. Dieser Rahmen wird hier ebenfalls kurz zusammengefasst (1.3).

1.1 Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die Frage „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ hat in den letzten Jahren die Fachdiskussion im Bereich einer Pädagogik der frühen Kindheit stark dominiert (vgl. FTHENAKIS/ TEXTOR 1998; TIETZE 1998; ZIMMER/ PREISSING/ THIEL 1997). Zweifellos hat es immer schon eine Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen gegeben. Unter dem Druck knapper öffentlicher Mittel für Bildung und Erziehung im Elementarbereich sind jedoch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in zunehmendem Maße gezwungen, Rechenschaft über ihre Vorstellungen von pädagogischer Qualität zu geben und die Bedingungen und Effekte zu benennen, die ihre pädagogische Arbeit erbringt. Einrichtungskonzepte werden eingefordert, Eltern um eine Rückmeldung zur Arbeit der Kindertageseinrichtung gebeten, pädagogische Fachkräfte versuchen ständig, ihre Vorstellung von Qualität weiter zu entwickeln und noch optimaler zu implementieren. Die Befürchtungen um einen „Qualitätszirkus“ sind zwar in den Hintergrund getreten. Gleichwohl ist es nach wie vor erforderlich zu verhindern, dass betriebswirtschaftliche Konzepte von Qualitätsmanagement unkritisch in die pädagogische Praxis übernommen werden und auf diesem Wege dem Spardiktat des öffentlichen Haushalts möglicherweise noch in die Hände gespielt wird. Insofern bedarf es stets einer grundlegenden Verständigung über das jeweilige Qualitätskonzept, bevor an die konkrete Arbeit zur Qualitätsentwicklung gegangen werden kann.

Der Begriff „Qualität“ [von lat. *qualitas* = Beschaffenheit, Eigenschaft] bezeichnet zunächst einmal ganz allgemein die charakteristischen Eigenschaften einer Sache oder einer Person. Somit hat Qualität stets mit Bewertung und subjektiven Normen zu tun. Qualität im pädagogischen Zusammenhang ist aber kein feststehender und abgeschlossener Zustand, sondern vielmehr ein kontinuierlicher Prozess, der alle Komponenten der pädagogischen Arbeit mit einschließt. Der Qualitätsbegriff wird auch in der gegenwärtigen Fachdiskussion recht unterschiedlich verwendet. Hierbei spielen Wertvorstellungen und Einstellungen eine zentrale Rolle. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Kindertageseinrichtung werden durch die Bedürfnisse der Kinder und auch durch die Ansprüche der Eltern jeden Tag aufs Neue herausgefordert. Die entfachte Diskussion über die Bildung und Erziehung im Elementarbereich enthält auch die Frage nach der Qualität und den Möglichkeiten ihrer exakten Bestimmung bzw. Messung. Für die Bestimmung von Qualität in

Kindertageseinrichtungen stehen gegenwärtig eine Reihe von unterschiedlichen Konzeptionen zur Verfügung.

- *Strukturell-prozessualer Ansatz*

Der strukturell-prozessuale Ansatz hat sich in den letzten Jahren im Bereich der Kindertageseinrichtungen bewährt. Strukturelle Dimensionen von Qualität umfassen unter anderem die Größe der Kindergartengruppe, den Personalschlüssel, die Ausbildung und Qualifikation der Betreuer, die Stabilität der Betreuung, die Strukturierung des Betreuungsablaufs, die Raumgestaltung und die Größe der Einrichtung. Prozessuale Dimensionen erfassen den Umgang mit den Kindern, also die Betreuer-Kind-Interaktionen, sowie die Betreuer-Eltern-Interaktionen.

Sowohl die strukturellen als auch die prozessualen Dimensionen müssen in der Erziehungsqualität mit berücksichtigt werden. Die Beziehungen untereinander sind für die Entwicklung der Kinder wichtig. Gegenwärtig finden die strukturellen Aspekte mehr Beachtung als die prozessualen, obwohl eine Wechselwirkung zwischen diesen beiden besteht (vgl. FTHENAKIS/ TEXTOR 1998).

- *Das Konzept des Kronberger Kreises (Qualität im Dialog)*

Der Kronberger Kreis will mit seinem Konzept dazu beitragen, die Qualität in Kindertageseinrichtungen zu verbessern und zu sichern. Dieses Konzept bezieht sich nicht nur auf Ergebnisse, sondern auf das interpersonale Handeln. Die Einrichtung entwickelt ihr Konzept „im Dialog“. Die Qualitätsmerkmale sind der Bedarf, die Nachfrage und die berufliche Praxis. Diesen Merkmalen liegen zwei Hauptkriterien zu Grunde: die qualitative Grundorientierung (GO) der professionellen Fachkräfte und die Programm- und Prozessqualität (PPQ).

Aus dem Dialog entstehen Anregungen für die Entwicklung der Qualität. Die Fachkräfte werden in diesem Prozess extern unterstützt und begleitet. Die Arbeit mit dem Dialogkonzept ist ebenso ein sehr zeitintensiver Prozess. Dennoch können hier sehr viele Aspekte der pädagogischen Qualität mit aufgenommen werden. Zusätzlich bietet dieses Konzept die Möglichkeit, dass alle Beteiligten in diesen Prozess mit aufgenommen werden und ihre Erfahrungen und Interessen mit einbringen können (vgl. KRONBERGER KREIS 2001).

- *DIN EN ISO 9000*

Dieser Ansatz ist aus Industriebetrieben heraus entwickelt worden. DIN bedeutet „Deutsche Industrienorm“, EN „Europäische Norm“, ISO „Internationale Standard Organisation“ und „9000“ steht für die jeweilige Norm. In den letzten Jahren ist diese Norm um einige erweitert worden, deshalb spricht man häufig von der DIN 9000ff. Personen, die eine Einrichtung anhand dieser Norm einschätzen, werden Zertifizierer/ -innen oder Auditoren/ -innen genannt. Diese Auditoren/ -innen erstellen mit der Einrichtung ein Qualitätshandbuch, das die Schritte für die Qualitätsziele enthält. Diese Ziele werden gemeinsam erarbeitet und festgelegt. Die erarbeiteten Anforderungen werden in regelmäßigen Abständen überprüft. Ziel dieser regelmäßigen Überprüfung ist die Kundenzufriedenheit.

Die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 stellt ein Instrument zur Entwicklung der Qualität einer gesamten Einrichtung dar. Allerdings ist die Dauer der Fortschreibung dieses Verfahrens sehr zeitaufwendig und auch kostenintensiv (vgl. SPECK 1999).

- *Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität (K.I.E.L)*

Das professionelle Selbstverständnis und die professionelle Handlungsweise der pädagogischen Fachkräfte sind die Basis des Kieler Instrumentariums. Dieses Instrument kann zur Selbstevaluation, aber auch zur Fremdevaluation genutzt werden. Als Basisorientierung fungiert das Kinder- und Jugendhilfegesetz, die länderspezifischen Kindertagesstättengesetze, die UNO-Charta „Recht des Kindes“, das Berufsbild der Erzieherin und auch die aktuellen „Daten heutiger Kindheit“. Insgesamt umfasst es 15 Qualitätsbereiche, die wiederum in weitere Qualitätskriterien aufgeteilt sind. Dies ergibt insgesamt über 400 Kriterien.

Das Kieler Verfahren ist ein ebenso zeitaufwendiges Instrument (zwei bis drei Monate) und bedarf im Falle einer Selbstevaluation einer großen Offenheit und umfassender Fähigkeit zur selbstkritischen Einschätzung. Dennoch kann der aktuelle Stand der Qualitätsentwicklung in einer Kindertageseinrichtung gut erfasst werden. Die kontinuierliche Überprüfung im Rhythmus von zwei Jahren bietet zusätzlich die Möglichkeit, Veränderungen in der Qualitätsentwicklung und in der erreichten Qualität über längere Zeiträume hinweg zu verfolgen (vgl. KRENZ 2001).

Festzuhalten bleibt, dass strukturelle und prozessuale Aspekte der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen bewusst reflektiert werden müssen. Gegenüber externen Qualitätsberatern/ -innen und Maßnahmen der Fremdevaluation zeigt der Überblick über ausgewählte Qualitätskonzepte für den Elementarbereich insbesondere, dass Qualitätsentwicklung für die pädagogischen Fachkräfte handhabbar sein muss und sie die entscheidenden Subjekte der Qualitätsentwicklung bleiben. Von daher sind nach Auffassung der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt QUINTE solche Qualitätskonzepte zu bevorzugen, die von den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und aller am Prozess der Qualitätsentwicklung Beteiligten (einschl. Eltern und Kindern) ausgehen und die Subjekte der Qualitätsentwicklung in die Konzepterstellung umfassend einbeziehen. Qualitätsentwicklung als externer Beurteilungsprozess für Kindertageseinrichtungen dürfte ohne flankierende dialogische Maßnahmen zum Scheitern verurteilt sein bzw. die angestrebten Ziele einer Verbesserung der pädagogischen Qualität nicht erreichen. Auch die Qualität gemeinsamer Erziehung im Elementarbereich unterliegt diesen grundlegenden Einflüssen.

1.2 Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen

Es fällt schwer, die Qualität von gemeinsamer Erziehung in objektiver Weise zu standardisieren oder zu messen. OTTO SPECK spricht im Feld sozialer Arbeit und Rehabilitation von „sozialer Qualität“ und legt damit die normative Dimension des Qualitätskonzepts offen, die zugleich Bezüge zur gemeinsamen Erziehung eröffnet:

„Mit Sozialer Qualität ist ein Wertkomplex gemeint, der sich auf das Individuum als Person, begabt mit unverlierbarer Menschenwürde, und zugleich auf seine Zugehörigkeit (Inklusion) zu anderen in einer ihm und dem Gemeinwohl förderlichen Weise bezieht“ (SPECK 1999, S. 129)

Und es heißt weiter:

„Eine spezifische Ausprägung und Funktion erhält diese Qualität unter dem Aspekt drohender Ausgrenzungen (Exklusionen), wie z.B. im Falle ökonomischer Benachteiligungen oder vorliegender funktioneller Beeinträchtigungen (Behinderungen).“ (ebd.)

Als Teilwerte von sozialer Qualität führt SPECK (a.a.O., S. 130ff.) nun „Menschlichkeit“, „Autonomie“, „Professionalität“, „Kooperativität“, „Organisationale Funktionsfähigkeit“ und „Wirtschaftlichkeit“ an. Diese „Eckwerte“ sozialer Qualität (a.a.O., S. 143) stehen in einem

Wechselverhältnis zueinander. Gerade bezogen auf Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen erfährt die Qualitätsdebatte hier eine spezifische Ausrichtung. Menschen mit individuellen Förderbedürfnissen fordern unsere Stellungnahme. Wer über Qualität in der rehabilitativen Hilfe spricht, der kommt nicht umhin seine Position zu Inklusion und Exklusion zu verdeutlichen. In der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist diese Entscheidung eindeutig gefallen. Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen sollen von Anfang an dabei sein. Damit ist zugleich die Entscheidung für ein bestimmtes Qualitätskonzept gefallen. Uns kann es nicht um eine betriebswirtschaftliche Qualität, um Spitzenqualität oder um Mindest- oder Restqualität gehen (a.a.O., S. 128). Der gesellschaftliche Umgang mit der Behinderung erfordert eine bestimmte soziale Qualität. Beeinflusst ist diese Debatte in der rehabilitativen Hilfe vor allem durch das „*quality of life*-Modell“ aus Nordamerika. Die „Lebensqualität“ von Menschen mit Behinderungen – so stellte man bereits vor einiger Zeit in Nordamerika fest – ist nicht nur abhängig von quantitativen Faktoren, sondern ebenso von der subjektiven Einschätzung der jeweiligen Lebenswelt.

Wir können nun versuchen, die Entwicklung dieser sozialen Qualität bezogen auf die gemeinsame Erziehung im Elementarbereich genauer zu umreißen. Dazu soll auf das ökologische Mehrebenen-Modell der gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich eingegangen werden (vgl. HEIMLICH 2003, S. 35ff.). Solche Mehrebenenmodelle eignen sich hervorragend für die systematische Entwicklung von Evaluations- und Qualitätssicherungskonzepten (vgl. DITTON 2002, S. 776ff.). Sie machen nämlich deutlich, dass nicht nur die jeweilige Einrichtung, die in ihrer Qualität evaluiert wird, für die gemeinsame Aufgabe eines Netzwerkes verantwortlich gemacht werden kann. Die anderen Ebenen sind ebenfalls an der Qualitätsentwicklung beteiligt. Diese Ebenen werden nun unter dem Gesichtspunkt sozialer Qualität ausgehend von Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen genauer beschrieben.

- *Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen*

Die soziale Qualität der gemeinsamen Erziehung bezogen auf Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen umfasst zunächst einmal die Möglichkeiten der Teilhabe. Von daher gewinnen Förderkonzepte, die soziale Begegnung von Kindern mit unterschiedlichen Kompetenzen gewährleisten, eine besonders hohe Bedeutung bei der Qualitätsentwicklung. Zugleich haben Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen den Anspruch auf eine angemessene Förderung ihrer Entwicklung bei gleichzeitigem Respekt vor ihren Selbstbestimmungsrechten (**Autonomie**).

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppen*

Der Kern integrativer Prozesse in Tageseinrichtungen für Kinder wird nach übereinstimmender Auffassung aller einschlägigen pädagogischen Konzeptionen einer gemeinsamen Erziehung durch das gemeinsame Spiel gebildet (vgl. HEIMLICH 1995, S. 56ff.). Behinderte und nichtbehinderte Kinder lernen beim gemeinsamen Spiel in integrativen Tageseinrichtungen sehr viel voneinander und regen sich gegenseitig zur Entwicklung an. Sie erfahren etwas von den individuellen Unterschieden und entwickeln daraus neue Gemeinsamkeiten (**Menschlichkeit**) (vgl. zur Praxis des gemeinsamen Spiels: HEIMLICH/HÖLTERSINKEN 1994). Damit wird eine neue Förderressource erschlossen: die Gruppe der Gleichaltrigen (*peer-group*). „Soziale Qualität“ wird auf dieser Ebene insbesondere über die Entwicklung des pädagogischen Konzeptes gewährleistet. Dabei kommt es auf die Profilierung der einzelnen Einrichtung an.

- *Multiprofessionelle Teams*

Der Reformprozess der Integrationsentwicklung ist für einzelne Erzieherinnen nicht mehr zu bewältigen. Teamentwicklung muss deshalb als entscheidender Bestandteil der Entwicklung „sozialer Qualität“ in der gemeinsamen Erziehung hinzukommen (**Professionalität, Kooperativität**). Die Zusammenarbeit im Team bezieht sich zum einen auf die Kinder und ihre individuellen Förderbedürfnisse. Hier bietet sich beispielsweise die fallbezogene Teambesprechung an, an der alle pädagogischen Fachkräfte, die an der Förderung des Kindes beteiligt sind teilnehmen. Zur Teamarbeit zählt aber ebenso die gemeinsame und arbeitsteilige Vorbereitung des differenzierten Gruppenangebotes und die kooperative Gestaltung des Kindertages in seinen vielschichtigen Dimensionen (**organisationale Funktionalität**). Zusätzlich ist die Teamsitzung die eigentliche Instanz der Entwicklung eines einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeptes unter Einschluss der gemeinsamen Erziehung.

- *Regionale und überregionale Unterstützungssysteme*

Gemeinsame Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder ist allerdings ebenso auf Unterstützungssysteme im Umfeld angewiesen. Soziale Qualität wird auf dieser Ebene durch die Einbeziehung von diagnostischen und therapeutischen Kompetenzen sichergestellt, was bei der Einzelintegration (Aufnahme eines einzelnen Kindes mit einer Behinderung in einen Regelkindergarten) häufig noch schwierig ist (**Kooperativität**). Zentrale Integrationseinrichtungen bzw. Schwerpunkteinrichtungen mit langjährigen Erfahrungen in der gemeinsamen Erziehung haben demgegenüber therapeutische Fachkräfte und Ausstattungsmerkmale mit in die Einrichtung einbezogen. Sie sind im übrigen häufig (so z.B. in Hessen) aus ehemaligen Sondereinrichtungen hervorgegangen, teilen demzufolge mit ihren Ursprüngen die großen Einzugsbereiche – mit entsprechenden Folgeproblemen wie lange Anfahrtswege und Herauslösung der Kinder aus ihren gewachsenen Sozialbeziehungen im Stadtteil, was sich wiederum negativ auf die soziale Qualität auswirken kann. Zu den Unterstützungssystemen zählt aber ebenso der jeweilige Träger der Einrichtung und der Bereich der Bildungs- und Sozialpolitik, da von hier aus über Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Finanzierungsmodelle in der Regel die Rahmenbedingungen für gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen gesetzt werden (**Wirtschaftlichkeit**). Sie sind im vorliegenden Modell der sozialen Qualität Bestandteil der Qualitätsentwicklung.

Soweit die strukturelle Seite der Qualitätsentwicklung innerhalb von Integrationsnetzwerken. Festzuhalten bleibt: Die soziale Qualität von gemeinsamer Erziehung in Kindertageseinrichtungen entwickelt sich auf mehreren Ebenen innerhalb eines Integrationsnetzwerkes. Soziale Qualität ist von daher nicht nur eine Aufgabe einzelner Kindertageseinrichtungen sondern eine Netzwerkaufgabe.

Zum Bild des Netzwerkes fehlt nun noch die zweite entscheidende Komponente: das vielfältige Muster an Innen- und Außenbeziehungen in und zwischen den verschiedenen strukturellen Ebenen. Beim Aufbau von Integrationsnetzwerken geht es also immer um zwei Entwicklungsschritte: den Aufbau von institutionellen Strukturen, die integrative Qualität haben und die Herstellung einer Vielfalt an Beziehungen in und zwischen diesen Strukturen, damit die Qualität aufrechterhalten bleiben kann.

Die Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München haben nun unter Begleitung durch die Fachabteilung 5 bereits einen Prozess der Qualitätsentwicklung hinter sich gebracht. Die vorhandenen Rahmenkonzepte zur pädagogischen Qualität werden deshalb nun zusammengefasst und auf die Aufgabe der Entwicklung einer integrativen Qualität bezogen.

1.3 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München

Um eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Erziehung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt zu ermöglichen, wurde am 12. Februar 1997 von der Stadtschulrätin, Frau ELISABETH WEIß-SÖLLNER die Kommission zur Weiterentwicklung und Erneuerung der Kindergarten-, Hort- und Tagesheimpädagogik ins Leben gerufen. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels sollten Erziehungsvorstellungen und Erziehungsziele ebenso wie Qualitätsstandards entwickelt werden. Aufgrund kontextueller Veränderungen sozialer, kultureller, technologischer, ökologischer und ökonomischer Art sowie durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse werden bisherige Praktiken und Annahmen in Frage gestellt. Erziehung und Bildung haben sich in den letzten Jahren aufgrund demographischer Veränderungen, historischer Ereignisse, veränderter kultureller Normen und Werte, familiären Entwicklungen sowie Veränderungen im sozialen Kontext gewandelt. Somit sind in der Gesellschaft der „Zweiten Moderne“ (ULRICH BECK) Kindertageseinrichtungen in besonderer Weise gefordert. Auch die Globalisierung stellt im weltweiten Maßstab neue Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen bereit. Die Ausgangsfragestellung für die Entwicklungsarbeit lautete deshalb: Was kann man also tun, dass unsere Kinder weltoffen und kulturell aufgeschlossen sind und zugleich solidarisch und verantwortungsbewusst?

Im Wesentlichen sind folgende Dimensionen des sozialen Wandels zu nennen, die Implikationen für eine Neukonzeptualisierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen haben:

- demographische Veränderungen,
- Familiensysteme im Wandel,
- Strukturwandel in Wirtschaft und Ökonomie – Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft,
- wachsende Kluft zwischen Armut und Reichtum,
- kulturelle Diversität – geographische Mobilität,
- Medien als wesentlicher Bestandteil von Kindheit,
- Kinderrechte – Elternrechte,
- sozialintegrative Funktion von Bildung im 21. Jahrhundert.

Diese Bereiche sind im vorschulischen Bereich zugleich von zentraler Bedeutung für die Vermittlung von Bildung und Wissen. Daraus ergeben sich eine Reihe von Empfehlungen:

- *Empfehlungen zur inhaltlich-pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München*

Bereits in der zentralen Definition des Aufgabenbereichs von Kindertageseinrichtungen werden Kinder mit Behinderung berücksichtigt:

„Tageseinrichtungen sind Einrichtungen für Kinder *und* Familien, die grundsätzlich die Partizipation von allen Kindern – auch Kinder mit Behinderung – und allen Familien ermöglichen, unabhängig von kultureller Herkunft, sozio-ökonomischer Lebenslage und Rechtsstatus.“¹

Des Weiteren orientieren sich Tageseinrichtungen – neben den landesgesetzlichen Regelungen und Empfehlungen – an den Zielvorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII). Die zentrale Zielvorgabe lautet: Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung

¹ Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999, S. 13

und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 Abs. 1 KJHG).

Darüber hinaus soll die Jugendhilfe „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§1 Abs.3 Nr. 1 KJHG)“, ebenso soll sie „dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (§1 Abs.3 Nr. 4 KJHG)“ und schließlich „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen [...] [zu] berücksichtigen, Benachteiligungen ab[zubau]en und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen [zu] fördern (§9 Nr. 3 KJHG).“²

„Tageseinrichtungen beachten die Grundsätze der UN-Kinderrechtskonvention (1989), die 1992 durch die Bundesregierung ratifiziert wurde.“³

Das Gesamtkonzept der Bildung, Erziehung und Betreuung impliziert den Bildungsauftrag, der in jeder Einrichtung individuell dem lokalen Profil angepasst wird. Intensive Unterstützung erfahren die Kindertagesstätten vom Pädagogischen Institut des Schulreferats, das ihnen bei der Konzeptentwicklung und Profilbildung (KUP) zur Verfügung steht. Durch die Ausbildung von Multiplikatoren/innen, die im Anschluss an die Konzeptentwicklung in der eigenen Tagesstätte, andere Einrichtungen bei der Konzeptentwicklung unterstützen, erreichte man eine flächendeckende KUP. Dieses Konzept wird von den Eltern und Personal ständig weiter entwickelt, ohne die übergeordneten Ziele der Trägerorganisation aus den Augen zu verlieren. Die Konzeption orientiert sich an den Lebenssituationen von Kindern und wird auch durch die Empfehlung zur Umsetzung der Verordnung über die Rahmenpläne für anerkannte Kindergärten (4. DVBayKiG) unterstützt.

Besondere Schwerpunkte einer neuorientierten Erziehungs- und Bildungskonzeption liegen in der Berücksichtigung von Lern- und Kommunikationsprozessen, der kindlichen Entwicklung und der kindlichen Kompetenzen. Städtische Konzeptionen sollten außerdem mehr in internationale curriculare Entwicklungen eingebunden werden. Des Weiteren ist die interkulturelle Erziehung in allen Einrichtungen notwendig. Alle Kinder sollen damit die gleichen Bildungschancen erhalten.

Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen werden in dieser Rahmenkonzeption bereits ausdrücklich berücksichtigt.

- *Empfehlungen für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen*

Die Kommission weist darauf hin, dass Kinder heute in ihrer Entwicklung besonders gefährdet sind. Die Gründe reichen von körperlichen Beeinträchtigungen (z.B. Einschränkung in Sprache oder motorische Probleme) bis hin zu familiären Problemen und Problemen im sozialen Umfeld (Trennung der Eltern, Armut, Migration usw.). Die traditionelle Vorgehensweise der Aussonderung und der daraus resultierenden Isolation wird kritisiert⁴.

Kinder mit individuellen Bedürfnissen sollen verstärkt eine integrative Form der Unterstützung in Einrichtungen erhalten. Das sogenannte Normalisierungsprinzip besagt, dass alle Kinder mit Behinderung oder die von Behinderung bedroht sind nicht mehr als unbedingt nötig in ihrem normalen Lebensabläufen eingeschränkt werden sollen.

Es gibt mehrere Ansatzpunkte, um die Qualität der Betreuung entwicklungsgefährdeter Kinder zu verbessern: Die enge regionale Zusammenarbeit der städtischen Kindertageseinrichtungen mit Beratungsstellen und Fachdiensten bedeutet eine qualitative Verbesserung der Integration. Eine

² Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999, S. 13

³ (ebd.)

⁴ (a.a.O., S. 22)

Grundvoraussetzung dafür ist die Früherkennung von Entwicklungsrisiken, die bisweilen von Ärzten und Pädagogen oft zu spät wahrgenommen werden. Deshalb sollte die Kindertagesstätte als Schlüsselsituation zur Vorbeugung dieser Risiken gesehen werden. Konkrete Möglichkeiten der Früherkennung sind zum einen die Einführung eines effizienten Screeningverfahrens, durch das die Erzieherin durch Beobachtung Auffälligkeiten erkennt und diese schriftlich festhält, zum anderen ein gemeinsamer Konsens bei der Vorgehensweise der Früherkennung mit allen Beteiligten.

Als weitere Möglichkeit wird das bereits oben genannte Normalisierungsprinzip gesehen, das als Grundlage aller Hilfsmaßnahmen auf struktureller, wohnortnaher und fachlich-inhaltlicher Ebene für Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen dienen soll. Die langfristige Zielsetzung ist eine flächendeckende Schaffung von integrativen Kindertageseinrichtungen⁵.

Die Zielsetzung einer Verbesserung der Prävention in Kooperation mit therapeutischen Fachdiensten soll durch eine engere Zusammenarbeit mit den Tageseinrichtungen erreicht werden. Beide Systemtypen sollen dadurch wieder enger zusammenrücken und interagieren. Eine Annäherung fand bereits mit der Einführung des Konzepts zur Frühförderung für verhaltensauffällige Kinder durch ambulante Betreuung vom Schulreferat statt. Dieses beinhaltet die regelmäßige Präsenz therapeutischer Fachdienste vor Ort direkt in Regeleinrichtungen, die Einführung eines pauschalen Finanzierungssystems, die organisatorische Koordination von Sonder- und Regelsystemen, die Entwicklung von Arbeitskonzepten und die Ausarbeitung eines fachlichen Konzepts für Interventionen.

Um die Qualität der Betreuung zu optimieren wird eine Qualifizierungsoffensive für die pädagogischen Fachkräfte empfohlen. Die Erzieherinnen müssen sich zusätzliche heilpädagogische Qualifikationen aneignen, die in Fortbildungen vom Pädagogischen Institut angeboten werden.

Die geplanten Maßnahmen sollen durch empirische Überprüfung und Erforschung wissenschaftlich begleitet werden. Durch Fremd- und Selbstevaluation und geltenden internationalen Forschungsstandards soll die Begleitforschung ihre Implementierungsversuche empirisch überprüfen.

Die Kommission der Landeshauptstadt München empfiehlt insgesamt, dass alle Möglichkeiten einer Beteiligung an der Qualitätsinitiative zu prüfen sind, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999 gestartet wurde. Außerdem soll eine Vollversorgung mit Kindergartenplätzen für Kinder zwischen drei und sechs Jahren angestrebt werden. Das heißt, dass etwa 90% aller Vorschulkinder in einer anerkannten Einrichtung zu versorgen sind.⁶

• *Qualitätssicherung (QSE)*

Das Pädagogische Institut startete 1998 mit der Modellphase QSE. In dieser Phase wird zusammen mit Einrichtungen ein Qualitätshandbuch entwickelt, das in den vergangenen Jahren weiterentwickelt und ergänzt werden sollte. Folgende inhaltliche Schwerpunkte, die aufgrund von aktuellen Entwicklungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen erarbeitet wurden, sollen zukünftig in den Fortbildungen berücksichtigt werden:

- Konzeptualisierung und Evaluation von Bildung, Erziehung und Lernen in früher Kindheit,
- Prävention und systemisches Arbeiten,
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung,
- Kulturenvielfalt in Kindertageseinrichtungen,
- Kinderrechte und Kinderpolitik.

⁵ Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999, S. 23f

⁶ (a.a.O., S. 47)

Die Angebote der Fortbildung sollten auch so ausgerichtet sein, dass für alle Mitarbeiter/ -innen mindestens 5 Tage Fortbildung im Jahr möglich sind.⁷

- *Neues Steuerungsmodell/ Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (NSM/ QSE)*

QSE bedeutet Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den städtischen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München. In einem neuen Steuerungsmodell der Landeshauptstadt München (NSM), wurde nach einer intensiven Analyse der Situation in den Kindertageseinrichtungen ein Projektauftrag mit verschiedenen Zielen beschlossen. Zentrales Ziel war hierbei die Qualitätsverbesserung von Bildung, Erziehung und Betreuung. Wesentliche Themen sind die EDV-Ausstattung, Personal, dezentrale Ressourcenverantwortung sowie Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (QSE).

Alle Kindertageseinrichtungen sollen im Rahmen allgemein gültiger Qualitätsstandards ihr eigenes Konzept und einrichtungsspezifisches Qualitätshandbuch entwickeln können. In den meisten Bezirken und Fachbereichen wurden bereits Mindestanforderungen formuliert und in die Realität umgesetzt. Diese Qualitäts-Mindeststandards liegen in den Bereichen Aufnahme, Übergänge/Eingewöhnung, Zusammenarbeit mit Eltern, Essen/Trinken, Ruhephase, Bewegungserziehung, Ferienzeiten, Vernetzungsarbeit und Hausaufgabenbetreuung. Im Rahmen des NSM/QSE sollen diese Standards kontinuierlich weiterentwickelt werden.

- *Arbeitskreis Integration*

Grundlegende Aussagen zur Qualität in der gemeinsamen Erziehung sind vom Arbeitskreis Integration der integrativen Kindertageseinrichtungen in der Landeshauptstadt München entwickelt worden. Der Arbeitskreis Integration formuliert das gemeinsame Grundverständnis von Integration in den städtischen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München wie folgt:

„Unter Integration verstehen wir das gemeinsame Spielen und Lernen aller Kinder am gemeinsamen Gegenstand/Inhalt/Thema in Kooperation, Kommunikation und Interaktion miteinander unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Kindes. Jedes Kind erhält dafür die notwendige Unterstützung die es braucht.“⁸

Integrative Pädagogik in Kindertageseinrichtungen wird als entwicklungsorientierte Pädagogik verstanden und in einigen zentralen Prinzipien gemeinsam ausformuliert (vgl. auch: LAG GEMEINSAM LEBEN GEMEINSAM LERNEN⁵2004):

- Wir sehen den Menschen als eine bio-psycho-soziale Einheit; daraus bedingt sich entwicklungsorientiertes und dialogisches Handeln.
- Jedes Kind darf auf seine Weise in der Gemeinschaft der Kinder sein, spielen und lernen und erhält die dafür notwendige Unterstützung.
- Integratives Arbeiten beginnt in einer lebensfrohen Atmosphäre, dort wo die Kinder stehen und mit dem was sie am liebsten tun.
- Jedes Kind wird ausgehend vom momentanen Stand seiner Entwicklung, hin zur Zone seines nächsten Entwicklungsstandes unterstützt (VYGOTSKIJ 2002).

⁷ Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999 S. 56

⁸ Arbeitskreis Integration: Qualitätssicherung in integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München o.J.

- Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Denk- und Wahrnehmungskompetenzen der Kinder werden im gemeinsamen Dialog, Themen und Projekte ausgearbeitet und durchgeführt.
- Die wohnortnahe Aufnahme der Kinder in den Kindergarten erleichtert die Integration im eigenen sozialen Umfeld.
- Jedes Kind kann in den Kindergarten aufgenommen werden, wenn das Team die nötige Unterstützung erhält.
- Durch intensive Zusammenarbeit mit den Eltern, Therapeuten und weiteren Professionen kann das Kind in seiner Entwicklung differenzierter gesehen und optimal unterstützt werden.
- Die in den Alltag integrierte Therapie unterstützt das Kind in seinem alltäglichen Handeln, nämlich dort, wo es ihm Sinn macht.
- Interprofessionelle (interdisziplinäre) Zusammenarbeit soll den Kompetenztransfer zwischen den beteiligten Personen zum Wohle des Kindes optimieren⁹.

Als Rahmenbedingungen sollen für die integrative Arbeit folgende Standards gelten:

- Qualifiziertes Personal
- Fachsupervision / Fallsupervision
- Teamsupervision
- Fachberatung
- Doppelte Vorbereitungszeiten für das gesamte Team
- Zusätzliches Personal
- Kontinuierliche mobile heilpädagogische Kraft
- Zivildienstleitenden oder FSJ
- Freistellung der Leitung
- Mindestens vergleichbares Gehalt der Leitung
- Behindertengerechte Räume
- Behindertengerechte Ausstattung
- Reduzierung der Kinderzahl auf 15 Kinder, davon 3 Kinder mit Behinderung
- „Integrierte Therapie“
- Therapeutenpool
- Wohnortnahe Integration
- Transparenz der Verwaltungsarbeit¹⁰

Das hier vorzustellende Konzept einer integrativen Qualität bezieht sich ausdrücklich auf die Vorarbeiten des Arbeitskreises Integration. Insbesondere die dort formulierten Standards gehen in die Entwicklung von Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung mit ein. Außerdem wird das Modell der integrativen Qualität mit den übergreifenden Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und den vorhandenen Qualitätsentwicklungsmodellen abgestimmt und in diesem Rahmen des Qualitätsmanagements eingepasst. Das in diesem Bericht vorzustellende Konzept einer integrativen Qualität versteht sich als Konkretisierung der Qualitätsentwicklung für die gemeinsame Erziehung.

1.4 Zusammenfassung

Qualitätsentwicklung ist ein bestimmender Faktor in der Fachdiskussion zur Pädagogik der frühen Kindheit der letzten Jahre. Auch die gemeinsame Erziehung sieht sich in Zusammenhang mit dem

⁹ Arbeitskreis Integration: Qualitätssicherung in integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München o.J.

¹⁰ (ebd.)

Anspruch eines bedarfsgerechten Ausbaus vor die Aufgabe einer integrativen Qualitätsentwicklung gestellt. Dabei basiert das Projekt QUINTE auf einem ökologischen Mehrebenenmodell der Qualitätsentwicklung, das letztlich ausgehend von Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen über das gemeinsame Spiel in der integrativen Gruppe und die Zusammenarbeit im Team auf die Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung mit entsprechenden externen Unterstützungssystemen abzielt. Dieses zu entwickelnde Konzept einer integrativen Qualität soll als aufgabenspezifische Konkretisierung in das bereits vorhandene Qualitätsmanagement für Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München eingefügt werden.

2. Qualitätsmessung in der Gemeinsamen Erziehung (Methoden)

Wenn auch im pädagogischen Bereich rein betriebswirtschaftlichen Modellen einer Qualitätsentwicklung eine eindeutige Absage erteilt werden muss, so gelten in vielen pädagogischen Arbeitsfeldern die Evaluation und auch die Qualitätsmessung bereits als selbstverständlich. Gerade in Zeiten knapper werdender Bildungsressourcen wird der Ruf der Effektivität des Mitteleinsatzes lauter. Sicher ist eine pädagogische Qualität zumal in Kindertageseinrichtungen nicht an ökonomischen Standards zu gewinnen – wie gezeigt werden konnte (s. Kap. 1). Gleichwohl sollte der Nachweis einer guten Qualität gerade in der integrativen Arbeit in Kindertageseinrichtungen geführt werden können. Im Rahmen des Projektes QUINTE haben wir uns für einen Prozess der Entwicklung von Qualitätsstandards entschieden (2.1), in den eine Vielzahl von Beiträgen im Rahmen eines dialogischen Evaluationsprozesses eingehen. Neben standardisierten Instrumenten wie der Kindertageskale (2.2) kommen auch selbst entwickelte Untersuchungsinstrumente zum Einsatz. Die pädagogischen Fachkräfte wurden von uns befragt (2.3). Auch die Eltern konnten ihre Stellungnahme zur integrativen Qualitätsentwicklung abgeben (2.4). Aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung stand dabei der Versuch im Vordergrund, möglichst alle Beteiligten in den Entwicklungsprozess einzubeziehen.

2.1 Entwicklungsmodell der integrativen Qualitätsstandards

Mit dem Entwicklungsmodell der integrativen Qualitätsstandards wird der entscheidende zweite Projektabschnitt im Projekt QUINTE zusammengefasst. Wichtige Anregungen zu diesem Modell haben wir dem „Nationalen Kriterienkatalog“ von Wolfgang TIETZE u.a. (2002) entnommen. Da im Konzept zur wissenschaftlichen Begleitung im Projekt QUINTE von vornherein das *bottom-up*-Prinzip in den Mittelpunkt gestellt wurde, ist es im Rahmen des Entwicklungsmodells der Qualitätsstandards zunächst erforderlich, sich über die Basis dieser gemeinsamen Entwicklungsarbeit klar zu werden.

- *Grundlagen für die Entwicklung der Qualitätsstandards (Phase 1)*

Die Grundlage für die Qualitätsstandards sollte dabei möglichst breit sein. Als Quelle galt dabei zunächst die Literatur zur gemeinsamen Erziehung und zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (**Literaturanalyse**). Außerdem sollten die vorhandenen Qualitätspapiere und die vorausgehenden Initiativen zur Qualitätssicherung seitens der Fachabteilung 5 im Schul- und Kultusreferat mit einbezogen werden, um eine möglichst optimale Passung der integrativen Qualitätsstandards mit den vorhandenen Maßnahmen zum Qualitätsmanagement zu gewährleisten (**Dokumentenanalyse**). Da wir in unserem Qualitätskonzept davon ausgegangen sind, dass bereits vor Beginn des Begleitforschungsprojektes eine gewisse Qualität der pädagogischen Arbeit vorhanden war, mussten auch diese Vorarbeiten auf Einrichtungsebene erfasst werden. Dazu unterzogen wir die Einrichtungskonzeptionen einer intensiven Analyse (**Konzeptionsanalyse**). Schließlich wollten wir einen möglichst aktuellen und empirisch gestützten Überblick zur derzeit vorhandenen integrativen Qualität in den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München erarbeiten (**empirische Datenerhebung**). Diese vier Quellen bilden zusammen die Grundlage für die Entwicklung der Qualitätsstandards. In einem ersten Schritt wurde diese „Quellenbasis“ vom Team der wissenschaftlichen Begleitung gesichtet. Dabei erwies sich die empirische Datenerhebung als umfangreichste und zeitraubendste Arbeit. Sie steht im folgenden Bericht deshalb auch im Mittelpunkt, aber alle genannten Quellen gehen in den Prozess der Entwicklung von Qualitätsstandards in umfassender Weise mit ein.

- *Erste Rohfassung der Qualitätsstandards (Phase 2)*

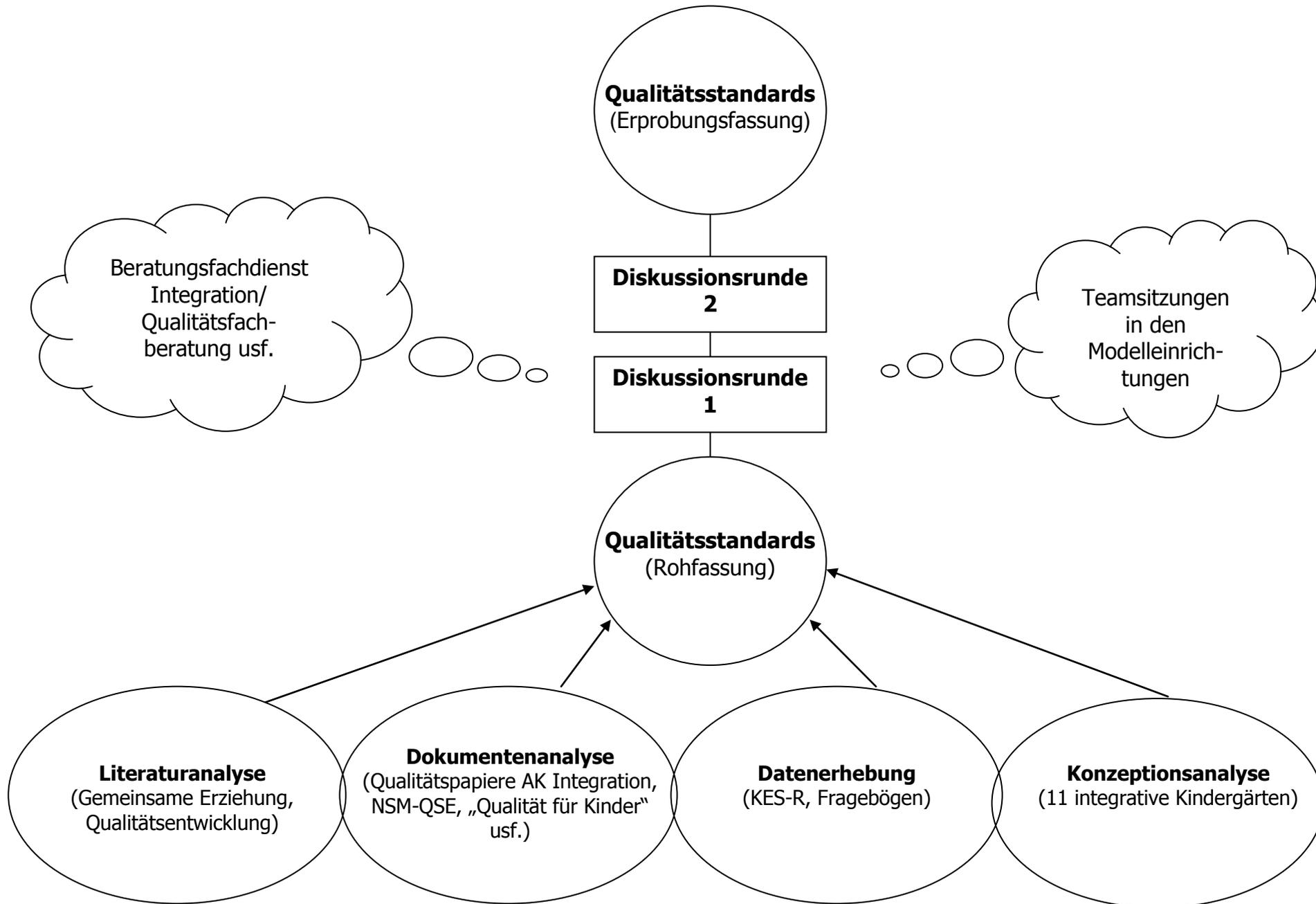
In einem zweiten Schritt erstellte die wissenschaftliche Begleitung eine Zusammenschau der verschiedenen Quellen und entwickelte daraus eine erste **Rohfassung der Qualitätsstandards**. Insgesamt erwies sich das ökologische Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung (vgl. HEIMLICH 2003) als angemessenes Rahmenkonzept für die Entwicklung der Qualitätsstandards. Die Ergebnisse der Literatur-, der Dokumenten- und der Konzeptionsanalyse ließen sich gut auf den fünf Ebenen der Integrationsentwicklung abbilden (1. Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen, 2. Integrative Spielsituationen/ integrative Gruppe, 3. Multidisziplinäres Team, 4. Inklusive Kindertageseinrichtung, 5. Externe Unterstützungssysteme). Die Betonung liegt hier allerdings auf dem „Rahmenkonzept“. Die *bottom-up*-Strategie innerhalb des Konzeptes der wissenschaftlichen Begleitung hatte zur Konsequenz, dass die inhaltliche Ausgestaltung der Qualitätsstandards auf den verschiedenen Ebenen der Integrationsentwicklung nicht von der wissenschaftlichen Begleitung vorgelegt wurde. Von unserer Seite erfolgte lediglich ein Hinweis auf einen möglichen Entwicklungsrahmen für die Qualitätsstandards. Außerdem gaben wir Handreichungen für die Entwicklung von Qualitätsstandards heraus, die in den Einrichtungs-teams diskutiert und inhaltlich gefüllt werden sollten. In einer Projektgruppensitzung (**Diskussionsrunde 1**) wurde zwischen der wissenschaftlichen Begleitung, der wissenschaftlichen Beratung, dem Beratungsfachdienst Integration und den Vertreterinnen der Kindergärten dazu ein arbeitsteiliges Verfahren beschlossen. Jeweils ein einrichtungsübergreifendes Entwicklungsteam war für eine Ebene der Integrationsentwicklung zuständig und sollte entsprechende Qualitätsstandards formulieren. Hier waren der Beratungsfachdienst Integration und die gesamte Fachabteilung 5 ebenso zur Mitwirkung eingeladen wie die Einrichtungs-teams der beteiligten Modelleinrichtungen.

- *Erprobungsfassung der Qualitätsstandards (Phase 3)*

Die Beiträge aus den verschiedenen Gruppen wurden in der **Diskussionsrunde 2** gesichtet, vorgestellt und teils kontrovers diskutiert. Dabei zeigte sich, dass die Vorschläge der wissenschaftlichen Begleitung bezogen auf einzelne Qualitätsstandards im Sinne von Beispielen zwar als Anregung verstanden wurden, jedoch keineswegs durchgängig Bestand hatten. Es kam zu Konkretisierungen und Ergänzungen, sogar zur Einbeziehung neuer Qualitätsstandards oder zur Streichung von Qualitätsstandards. Hier wurde einmal mehr der Unterschied zwischen *top-down*- und *bottom-up*-Strategien in der wissenschaftlichen Begleitung deutlich. Moderne erziehungswissenschaftliche Begleitforschung sollte in jedem Fall von den Kompetenzen der beteiligten pädagogischen Fachkräfte ausgehen und diese als unverzichtbare Forschungssubjekte mit in die Entwicklungsarbeit einbeziehen. Von solchen praxisorientierten Entwicklungsstrategien kann eine wesentlich größere Nähe der angestrebten Entwicklungsergebnisse zum Erziehungsalltag erwartet werden. Ergebnis dieses intensiven Diskussionsprozesses sowohl in den Modelleinrichtungen als auch in mehreren Projektgruppensitzungen war dann im Juni 2004 die erste **Erprobungsfassung der Qualitätsstandards**. Diese Fassung liegt derzeit den Modelleinrichtungen und allen anderen unmittelbar Beteiligten im Rahmen der Implementationsphase zur Überprüfung vor, um sicherzustellen, dass auch im Praxistest die Alltagstauglichkeit der Qualitätsstandards überprüft wird. Die Implementationsphase ist noch nicht abgeschlossen.

Die Abbildung 2.1 fasst den gesamten Entwicklungsprozess noch einmal im Überblick zusammen:

Abb. 1: Entwicklungsmodell der Qualitätsstandards



In den nächsten Abschnitten konzentrieren wir uns in der Berichterstattung nunmehr auf die Methoden der empirischen Datenerhebung als ein Zugang zur Entwicklung der Qualitätsstandards. Zunächst wird in diesem Zusammenhang die Kindergartenskala als Qualitätsmessinstrument vorgestellt. Danach geben wir einen Einblick in die selbst entwickelten Fragebögen für pädagogische Fachkräfte und für Eltern.

2.2 Kindergartenskala (KES-R)

Als einen Baustein zur Entwicklung der Qualitätsstandards durch unser Projekt QUINTE, setzten wir zwischen Dezember 2003 und März 2004 die Kindergarten-Skala KES-R (TIETZE/ SCHUSTER/ GRENNER/ ROBBACH 2001) ein. Sie ist die revidierte Fassung der Kindergarten-Einschätz-Skala KES (TIETZE/ SCHUSTER/ ROBBACH 1997) und ist als **standardisiertes Messinstrument zur Qualitätsfeststellung** im Bereich einer Pädagogik der frühen Kindheit wissenschaftlich anerkannt (vgl. auch ERNING 2003). Der Schwerpunkt dieser beiden Skalen liegt auf der Erfassung der pädagogischen Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (vgl. TIETZE/ CRYER/ BAIRRÃO/ PALACIOS/ WETZEL 1996). Das Qualitätskonzept der KES-R stellt ganz bewusst die Sichtweisen und die Interessen des Kindes als Maßstab von Qualität in den Mittelpunkt, andere Gesichtspunkte werden somit nicht berücksichtigt.

Ursprünglich ist diese Form der Qualitätseinschätzung in den USA unter dem Namen **Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)** von HARMS & CLIFFORD (1980) herausgegeben worden. Sie wurde in viele Sprachen übersetzt und in zahlreichen anderen Ländern als das wohl am häufigsten benutzte Instrument zur Erfassung der Qualität im Kindergartenbereich eingesetzt. Nach fast 20 jähriger Anwendung erschien in den USA die revidierte Fassung - ECERS-R (vgl. HARMS/ CLIFFORD/ CRYER 1998).

Weder die KES noch die KES-R wurden auf der Basis eines speziellen pädagogischen Konzeptes erstellt, jedoch vertreten sie ein bestimmtes **pädagogisches Leitbild**, das im Folgenden kurz dargestellt wird (vgl. TIETZE et al. 2001):

- Das Kind ist ein durch Eigenständigkeit gekennzeichnetes Subjekt und lernt aktiv.
- In seiner Erfahrungserweiterung ist es auf Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern angewiesen.
- Das Kind braucht eine räumlich-materiale Umwelt, in der es selbstständig und erfolgreich handeln und lernen kann
- Das Kind braucht Gelegenheit zu produktiven Interaktionen und Freude mit anderen Kindern.
- In seiner Umgebung sollte sein Bedürfnis nach emotionaler Wärme und Geborgenheit erfüllt werden können.

Dieses Leitbild formte sich aus zahlreichen empirischen Untersuchungen über frühkindliche Erziehungs- und Betreuungsumwelten und „reflektiert Qualitätsstandards, die Experten, Forscher und Berufsorganisationen weltweit über kulturspezifische und konzeptbezogene Kriterien hinaus in einem weitgehendem Konsens als bedeutsam erachten“ (TIETZE et al. 2001, S. 7).

• Einsatzbereiche der KES-R

Belegt durch zahlreiche empirische Studien hat die KES-R eine gute technische Qualität. Voraussetzung für einen aussagekräftigen und erfolgreichen Einsatz dieses Instrumentes ist ein umfangreiches **Training der Beobachter**. Die Erfassung der Qualität in der Kindertageseinrichtung geschieht auf Grundlage einer etwa 3-stündigen Beobachtung. Können einzelne Aspekte nicht beobachtet werden oder ergeben sich daraus Unklarheiten, wird dies in

einem anschließend geführten Interview mit der jeweiligen pädagogischen Fachkraft geklärt (vgl. ERNING, 2003).

- *Aufbau der KES-R*

Sowohl die Überarbeitung der ECERS als auch der KES beruht auf den Erfahrungen, die auf der ganzen Welt bei Einsatz der beiden Einschätzskalen in wissenschaftlichen Forschungen und in der Praxis gemacht wurden, als auch auf neueren Forschungsergebnissen der Frühpädagogik (vgl. TIETZE et al. 2001). In Folge dessen sind Merkmale, die als ein erfolgreiches Verfahren zur Qualitätsfeststellung betrachtet werden, in der KES-R beibehalten worden, 7 völlig neue kamen hinzu, andere wurden bearbeitet. Zudem wurden einige der 43 Qualitätsmerkmale durch ergänzende Hinweise erweitert, die einige Begriffe noch zusätzlich definieren und erläutern.

Die entscheidende Änderung der KES-R ist die **Unterscheidung zwischen „Merkmalen“ und „Aspekten“**. Jedes Merkmal besteht aus mehreren Aspekten, die wiederum durch eine siebenstufige Skala gegliedert sind. Die Skalenstufen 1, 3, 5 und 7 geben dabei bestimmte qualitative Beschreibungen vor: 1 (unzureichend), 3 (minimal), 5 (gut), 7 (ausgezeichnet). Zu einer Bewertung mit den Stufen 2, 4 und 6 kann es nur dann kommen, wenn jeweils in der darunter liegenden Bewertungsstufe alle Aspekte erfüllt sind, die Aspekte der darüber liegenden Stufe jedoch nicht ganz, allerdings mindestens zur Hälfte gegeben sind (TIETZE/ BETHKE/ BRAUKHANE/ ROBBACH/ SCHLECHT/ SCHMIDT 2000). Werden mehr als die Hälfte der Aspekte einer jeweils höheren Skalenstufe nicht erfüllt, kann mit der Bewertung folglich nicht höher gegangen werden – auch wenn Aspekte einer noch höheren Skalenstufe eventuell gegeben werden können. Um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen, folgt hier ein kurzes Beispiel anhand eines ausgewählten Merkmals:

Bewertungsbeispiel:

Merkmal 4 (Raumgestaltung), Aspekt 1.2: „In den von den Kindern genutzten Spielbereichen ist der Überblick schwierig“

- **Beobachtung:** In Kindergarten X gibt es einige geschlossene Schubladen ohne Beschriftung.
- **Bewertung:** In der Bewertung wird bei diesem Sachverhalt bei der Skalenstufe 1 stehen geblieben, auch wenn vielleicht manche Aspekte der Skalenstufe 5 (z.B. „mindestens drei Funktionsbereiche sind ausgewiesen und gut ausgestattet“; „Bereiche für ruhiges und lebhaftes Spiel sind voneinander getrennt“) gegeben sind. Das Ergebnis ist also eine Bewertung mit der Skalenstufe „unzureichende Qualität“, obwohl in der Einrichtung eigentlich eine viel höhere pädagogische Qualität gegeben war.
- **Hintergrund:** Berücksichtigung findet dieser Umstand lediglich im Feedbackgespräch mit den einzelnen Kindergartengruppen. Aus Sicht der eingeschätzten Kindergärten, kann somit bei oben beschriebenem Verfahren weniger die Vielseitigkeit ihrer Tätigkeiten und ihres Handelns berücksichtigt werden. Aus wissenschaftlicher Sicht jedoch ist dieser Vorgang zu befürworten, da die Sicherheit bei dieser Vorgehensweise größer ist, zu wissenschaftlich vergleichbaren Ergebnissen zu kommen (vgl. TIETZE et al. 2000). Durch diese methodische Änderung ist im Gegensatz zur KES ein sehr begrenzter Bewertungsrahmen vorgeschrieben, der ausschließlich die vorgegebenen Aspekte überprüft.

Wie oben bereits erwähnt, besteht die KES-R aus 43 Einzelmerkmalen, die sich wiederum in 7 übergeordnete Bereiche gliedern lassen (s. Abb. 2.2).

Abb. 2.2: 7 Dimensionen der KES-R (vgl. ERNING 2003, S. 8)

I. Platz und Ausstattung:

Acht Merkmale beziehen sich auf die Größe, die Ausstattung mit Mobiliar und Materialien sowie die räumliche Gestaltung, die die physische und psychische Entwicklung der Kinder und die pädagogische Arbeit unterstützen.

II. Betreuung und Pflege der Kinder:

Sechs Merkmale beschreiben die Gestaltung von Begrüßung/Verabschiedung, Ruhe- und Schlafpausen (falls vorhanden), Körperpflege und damit wichtige Aspekte des körperlichen Wohlbefindens der Kinder, ihrer Sicherheit und Gesundheit.

III. Sprachliche und kognitive Anregungen: Vier Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der Erzieherinnen, die die Kinder unterstützen, grundlegende Sachverhalte und Zusammenhänge in ihrer Umwelt zu erfassen und ihren kommunikativen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht zu werden und diese weiterzuentwickeln.

IV. Aktivitäten: Zehn Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der Erzieherinnen, die den Kindern ermöglichen, ihre Umwelt in vielfältiger Weise zu erkunden, kreativ zu gestalten und ihre Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln.

V. Interaktionen: Fünf Merkmale beschreiben die Verantwortung und Rolle der Erzieherinnen bei der Gestaltung des Zusammenlebens mit den Kindern, die Atmosphäre der Beziehungen zwischen allen Beteiligten und die Unterstützung eines Klimas der Akzeptanz und Toleranz.

VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit: Vier Merkmale beziehen sich auf die Gestaltung des Alltags in seiner zeitlichen Abfolge, auf die Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität, auf das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und auf die Berücksichtigung der Interessen anderer und der Gruppe.

VII. Eltern und Erzieherinnen: In den letzten sechs Merkmalen werden die Bedürfnisse der Erwachsenen thematisiert. Dazu gehören sowohl die räumlichen Voraussetzungen für Erwachsene, die Wünsche der Eltern nach Informationen, Einbeziehung, Bestätigung und Unterstützung als auch die Bedürfnisse der Erzieherinnen nach einer angenehmen Arbeitssituation und -atmosphäre, Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung, notwendiger Reflexion und Evaluation.

Die genaue Einordnung der einzelnen Qualitätsmerkmale in diese Bereiche wird in folgender Abbildung dargestellt:

Abb. 2.3: Die 43 Merkmale der KES-R nach 7 übergreifenden Dimensionen (Qualitätsbereichen) nach TIETZE et al. (2001, S. 9)

I. <u>Platz und Ausstattung</u>	
1. Innenraum	26. Mathematisches Verständnis
2. Mobiliar für Pflege, Spiel und Lernen	27. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer
3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	28. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenheit/Individualität
4. Raumgestaltung	
5. Rückzugsmöglichkeiten	
6. Kindbezogene Ausgestaltung	
7. Platz für Grobmotorik	V. <u>Interaktionen</u>
8. Ausstattung für Grobmotorik	29. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten
	30. Allgemeine Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Kinder
II. <u>Betreuung und Pflege der Kinder</u>	31. Verhaltensregeln/Disziplin
9. Begrüßung und Verabschiedung	32. Erzieher-Kind-Interaktion
10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	33. Kind-Kind-Interaktion
11. Ruhe- und Schlafpausen	
12. Toiletten	
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	VI. <u>Strukturierung der pädagogischen Arbeit</u>
14. Sicherheit	34. Tagesablauf
	35. Freispiel
III. <u>Sprachliche und kognitive Anregungen</u>	36. Gruppenstruktur
15. Bücher und Bilder	37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen
16. Anregung zu Kommunikation	
17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	VII. <u>Eltern und Erzieherinnen</u>
18. Allgemeiner Sprachgebrauch	38. Elternarbeit
	39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter
IV. <u>Aktivitäten</u>	40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter
19. Feinmotorische Aktivitäten	41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter
20. Künstlerisches Gestalten	42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiter
21. Musik und Bewegung	43. Fortbildungsmöglichkeiten
22. Bausteine	
23. Sand/Wasser	
24. Rollenspiel	
25. Naturerfahrungen/Sachwissen	

Die Auswertung der KES-R erfolgt auf 7 Auswertungsstufen, die sich wiederum in 3 Qualitätszonen unterteilen lassen (in Anlehnung an TIETZE et al. 2001, S. 13; vgl. TIETZE et al. 2000):

Abb. 2.4: Auswertung der KES-R

Unzureichende Qualität	1: unzureichend	schlechte Qualität
	2: unzureichend/minimal	schlechte bis gerade noch ausreichende Qualität
	3: minimal	gerade noch ausreichende/akzeptable Qualität
Mittlere Qualität	4: minimal/gut	minimale bis gute Qualität
	5: gut	gute entwicklungsangemessene Qualität
Gute bis ausgezeichnete Qualität	6: gut/ausgezeichnet	entwicklungsangemessene bis ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität
		entwicklungsbezogene Qualität
	7: ausgezeichnet	ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität

- *Begründung für die Auswahl der KES-R*

Die KES-R wurde deshalb in unsere empirische Datenerhebung einbezogen, weil hier ein **standardisiertes Qualitätsmessinstrument** vorliegt, das neben subjektiven Einschätzungen und Zufriedenheitsdimensionen auch „objektive“ Rückmeldungen zum Entwicklungsstand der pädagogischen Qualität in den beteiligten Modelleinrichtungen möglich sind. „Objektiv“ meint hier in einem sozialkonstruktivistischen Sinne eine größtmögliche intersubjektive Übereinstimmung, die durch die exakte Operationalisierung der einzelnen Standards und die detaillierten Hinweise zur Durchführung der KES-R in Verbindung mit der Schulung der Beobachter/ -innen bezogen auf die Anwendung der KES-R gesichert wird. Außerdem gilt die KES-R als **international erprobtes Instrument**, das in der englischsprachigen Originalfassung zur Qualitätsmessung in integrativen Kindertageseinrichtungen herangezogen wird (vgl. ODOM/ BAILEY 2001, S. 255). Auf diese Weise liegen auch **Vergleichsdaten** aus vielen anderen Metropolen der Welt vor. Schließlich enthält die KES-R ebenfalls **Items zur gemeinsamen Erziehung**, mit deren Hilfe eine erste Einschätzung basaler Voraussetzungen für die integrative Förderung von Kindern mit speziellen Förderbedürfnissen erhoben werden können. Allerdings sollte die KES-R trotz dieser Vorteile eines erprobten, standardisierten Messinstrumentes nicht isoliert eingesetzt werden. Hinzu treten sollten auf jeden Fall die subjektiven Einschätzungen derjenigen, die in den Kindertageseinrichtungen die Integrationsentwicklung auf den Weg bringen. Gerade aus deren Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit einzelnen Qualitätsdimensionen können möglicherweise Rückschlüsse auf die weiter notwendigen Entwicklungsschritte gezogen werden, die mit Hilfe der KES-R möglicherweise gar nicht sichtbar werden. Auch wir haben uns innerhalb unseres Entwicklungsmodells entschlossen, die KES-R in ein breiteres Methoden-Set einzubetten. In Ergänzung sollten auf jeden Fall die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern zur integrativen Qualität in den beteiligten Modelleinrichtungen befragt werden. Nachdem Frau M.A. BEHR als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt QUINTE die Schulung für die KES-R an der Universität Bamberg (Leitung: Dr. ERNING) absolviert hatte, wurde die KES-R im Rahmen der Pilotstudie im Kindergarten Schönstr. erprobt.¹¹ Als problematisch erwies sich der Einsatz bezogen auf offene Gruppenphasen. Nach Rücksprache mit Prof. Dr. Wolfgang TIETZE und seinen Mitarbeitern/ -innen wurde dieses Problem so gelöst, dass stets das Kind mit besonderen Förderbedürfnissen beim Einsatz der KES-R durch die Einrichtung begleitet wurde. Es zeigte sich

¹¹ Wir danken dem Team des Kindergartens Schönstr. und der Kindergartenleitung, Frau Kemnitzer, für die Bereitschaft, uns bei der Durchführung der Pilotstudie zu unterstützen. Ein genauer Überblick zur Pilotstudie wird in die Magisterarbeit der Projektmitarbeiterin Daniela Heinzinger eingehen und innerhalb des Abschlussberichtes zum Projekt QUINTE dokumentiert.

insgesamt, dass die KES-R von einer Person durchgeführt werden konnte. Der Einsatz erfolgte im Frühjahr 2004 und erwies sich im Gesamtüberblick als unproblematisch.

2.3 Fragebogen für pädagogische Fachkräfte

Neben der Fremdeinschätzung pädagogischer Qualität durch die wissenschaftliche Begleitung und mit Hilfe der KES-R sollten auch die pädagogischen Fachkräfte in den beteiligten Modelleinrichtungen Gelegenheit erhalten, ihre **subjektive Einschätzung der integrativen Qualität** im jeweiligen Kindergarten abzugeben. Die Fragebogenkonstruktion basiert inhaltlich auf dem ökologischen Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung. Bezogen auf die **5 Ebenen der Integrationsentwicklung** wurden insgesamt **31 Fragen** formuliert. Bei der Itemkonstruktion entschieden wir uns für eine möglichst einheitliche Gestaltung, die einen raschen Überblick über die subjektive Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte erlauben würde. Von daher lag es nahe, nach der Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der integrativen Qualität in der jeweiligen Einrichtung zu fragen. Dies ist eine gängige Frage, die in Ergänzung zur KES-R ausreichende Informationen über mögliche Abweichungen zwischen der Fremd- und der Selbsteinschätzung der integrativen Qualität liefert. Die Gründe für diese Abweichungen müssten dann in einem zweiten Schritt im Gespräch mit den Einrichtungsteams bei der Einzelauswertung auf Einrichtungsebene diskutiert werden, wären also eher qualitativen Untersuchungsschritten vorbehalten (vgl. zur Fragebogenkonstruktion: ATTESLANDER 1995; BORTZ/ DÖRING 1995).

Bei der Ausprägung der Zufriedenheit entschieden wir uns für eine **LIKERT-Skala mit 5 Ausprägungsgraden** zugrunde zu legen. Nach einer Erprobungsphase im Rahmen der Pilotstudie fügten wir die Kategorie „keine Antwort“ mit ein, um das Ambivalenz-/ Indifferenz-Problem zu vermeiden.¹² Vorangestellt wurde dem Fragebogen ein Feld, in das der Name der Einrichtung eingetragen werden sollte und anzukreuzen war, ob die jeweilige Einrichtung offene bzw. teiloffene Gruppen anbietet und ob die Befragte in einer integrativen Gruppe oder nicht in einer integrativen Gruppe arbeitete. Es folgte auf der Titelseite die Instruktion bezogen auf den gesamten Fragebogen. Weitere Erläuterungen zum Untersuchungszweck und zu den Untersuchern/-innen waren nicht erforderlich, da die Gruppe der Befragten durch Anschreiben und Einrichtungsbesuche bereits ausreichend über das Projekt QUINTE informiert waren. Außerdem fügten wir einen Allgemeinen Teil zur genaueren Kennzeichnung der Untersuchungsgruppe mit den Kategorien (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Anregungen zum Fragebogen, zur Befragung) mit ein (zum Fragebogen s. Anhang).

Der Fragebogen lag den beteiligten Modelleinrichtungen und dem Beratungsfachdienst Integration zur Rückmeldung vor. In einer Diskussion mit der Projektgruppe wurden einige Formulierungen geändert, um mögliche sprachliche Missverständnisse auszuschließen. Außerdem wurde der Allgemeine Teil des Fragebogens mit den persönlichen Angaben abgetrennt, um die Anonymität der Befragten gewährleisten zu können. Beide Teile des Fragebogens sollten getrennt verschickt werden. Da die Untersuchungsgruppe gut bekannt war und über die Kindergartenleitungen gut zu erreichen war, erschien das Risiko dieses getrennten Verfahrens überschaubar. In Rahmen der Pilotstudie wurde diese Fassung des Fragebogens mit Erfolg im Kindergarten Schönstr. erprobt.

Der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte wurde mit einem Anschreiben an die Kindergartenleitungen mit Rückumschlägen verschickt. Die Kindergartenleitungen sollten die in den geschlossenen Rückumschlägen enthaltenen Fragebögen der pädagogischen Fachkräfte sammeln und an uns zurücksenden.

¹² Wir bedanken uns an dieser Stelle bei Prof. Dr. MANDL für die kritische Durchsicht unseres Fragebogens und die dezidierten Rückmeldungen.

2.4 Fragebogen für Eltern

Auf besonderen Wunsch der Fachabteilung 5 nahmen wir zusätzlich die Eltern aus den integrativen Gruppen in die Erfassung der Zufriedenheit mit der integrativen Qualität auf. Um die **subjektiven Einschätzungen der Eltern** und der pädagogischen Fachkräfte miteinander vergleichen zu können, erstellten wir für die Eltern eine **reduzierte Fassung des Fragebogens der pädagogischen Fachkräfte**. Die Allgemeinen Angaben wurden nicht mit aufgenommen. Die **14 Items der Elternbefragung** wurden so ausgewählt, dass sie von den Eltern auch eingeschätzt werden können. Es betrifft also solche Items, die auch unmittelbar relevant sind für Eltern. Außerdem entschieden wir uns, nur die Eltern aus den integrativen Gruppen zu befragen, da unsere Untersuchung auf die Ermittlung der integrativen Qualität ausgerichtet ist. Nur von den Eltern, die Erfahrungen mit der integrativen Arbeit haben, war zu erwarten, dass sie eine Einschätzung der integrativen Qualität liefern könnten. Vorangestellt wurde dem Fragebogen ein Feld, in dem der Name der Einrichtung notiert werden sollte und eine einleitende Instruktion zum Ausfüllen des Fragebogens. Auch die Eltern waren über das Projekt QUINTE ausreichend informiert, so dass weitere Informationen zum Projekt nicht erforderlich waren (zum Fragebogen s. Anhang).

Die Eltern werden regelmäßig einmal im Kindergartenjahr zu ihrer Zufriedenheit mit der jeweiligen Einrichtung befragt. Wir haben unsere Elternbefragung terminlich so gestaltet, dass sie gleichzeitig mit der großen Elternbefragung der Fachabteilung 5 in den Einrichtungen vorlag.

In der Pilotstudie war vorab erneut im Kindergarten Schönstr. der Elternfragebogen erprobt worden. Aus der integrativen Gruppe beteiligten sich 19 Eltern. Dabei erwies sich der Fragebogen als praktikabel. Auch die Modelleinrichtungen wurden erneut zu den Einsatzmöglichkeiten des Elternfragebogens befragt. Auf diesem Wege wurde die Praktikabilität des Fragebogens voll bestätigt.

Der Fragebogen wurde den Kindergartenleitungen mit der Bitte zugesandt, diesen an die Eltern der integrativen Gruppen zu verteilen. Bei offenen Einrichtungen wurde der Fragebogen an alle Eltern verteilt. Die Kindergartenleitungen sammelten die ausgefüllten Fragebögen wieder ein und sendeten diese Exemplare an uns zurück.

2.5 Methodentriangulation

Da im Rahmen der empirischen Datenerhebung Daten aus unterschiedlichen Perspektiven und Instrumenten entstehen würden, war es erforderlich, die Triangulation der Methoden vorab zu planen (vgl. LAMNEK 1995, S. 245ff.). Vergleichbare Items zwischen den Befragungsinstrumenten und der KES-R wurden im Team der wissenschaftlichen Begleitung zunächst durch **inhaltliche Übereinstimmungen** herausgefiltert. Ergebnis dieses ersten Schrittes waren insgesamt **8 Indikatoren**, an denen Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung bezogen auf die integrative Qualität überprüft werden sollten. Die Werte der Einschätzungen sollten jeweils in Prozentwerte umgerechnet werden, um so die rechnerische Vergleichbarkeit herzustellen. Aufgrund der geringen Anzahl der beteiligten Modelleinrichtungen, in denen die KES-R durchgeführt werden konnte (n=10), musste auf einen statistischen Vergleich verzichtet werden. Von **Übereinstimmungen und Unterschieden** sollte deshalb nur bei erheblichen Abweichungen der Prozentwerte (>20%) gesprochen werden. Außerdem sollte die Bedeutung dieses Vergleichs nicht mit einer strengen statistischen Prüfung verwechselt werden. Überdies sollten die Gründe für möglicherweise erhebliche Abweichungen im Gespräch mit der Projektgruppe eruiert werden, ergänzt um Gespräche auf Einrichtungsebene. Die Methodentriangulation wurde ebenfalls in der Pilotstudie erprobt und erwies sich als grundsätzlich aussagefähig.

2.6 Zusammenfassung

Die methodischen Entscheidungen zur empirischen Datenerhebung im Rahmen des Projektes QUINTE laufen in einem Entwicklungsmodell für die Qualitätsstandards zusammen. Die empirische Datenerhebung ist dabei nur ein Zugang zur Entwicklung dieser Standards. Neben der Kindertageskalkala (KES-R) als standardisiertem Instrument werden ein Fragebogen für pädagogische Fachkräfte und ein Fragebogen für Eltern eingesetzt, um neben den Fremdeinschätzungen der integrativen Qualität auch die Selbsteinschätzung der Beteiligten methodisch kontrolliert erfassen zu können. Die Triangulation der Methoden soll auf der Basis der Bildung von ausgewählten Indikatoren erfolgen, um so einen Vergleich der Fremd- und Selbsteinschätzungen zur integrativen Qualität in den Modelleinrichtungen zu ermöglichen. Insgesamt zeigt die Erfahrung aus dem Entwicklungsprozess der letzten Monate, dass die umfassende Einbeziehung der pädagogischen Fachkräfte aus den Kindergärten in der erziehungswissenschaftlichen Begleitforschung keineswegs gängig ist. Besonders die Aufforderung zur Formulierung eigener Qualitätsstandards erwies sich für viele Erzieherinnen zunächst als Hemmnis, bevor dieser Entwicklungsschritt als Chance zur intensiven Beteiligung an der Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung von integrativer Qualität ergriffen wurde.

3. Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (Ergebnisse)

Die empirische Datenerhebung sollte gesicherte Befunde über die tatsächlich erreichte integrative Qualität in den beteiligten Modelleinrichtungen liefern. Die Ergebnisse unserer eigenen Datenerhebung werden nun in Abhängigkeit von den Untersuchungsinstrumenten dargestellt (3.1: KES-R, 3.2: Befragung der pädagogischen Fachkräfte, 3.3: Befragung der Eltern, 3.4: Zusammenschau). Zusätzlich zu den hier vorzustellenden Gesamtergebnissen der eigenen Datenerhebungen bezogen auf alle Einrichtungen, alle befragten pädagogischen Fachkräfte und alle Eltern, liegen den Einrichtungen ihre einrichtungsspezifischen Ergebnisse zur weiteren Diskussion ebenfalls vor.

3.1 Ergebnisse der Kindertageskala (KES-R)

- *Untersuchungsgruppe*

Bei Festlegung des Konzeptes von QUINTE war vorgesehen, dass 6 Modelleinrichtungen an der KES-R Studie teilnehmen. Jedoch erklärten sich schließlich alle 11 Einrichtungen bereit, sich durch die KES-R einschätzen zu lassen. Den Start machte die Kindertagesstätte Schönstraße, die in einer Pilotstudie separat eingeschätzt wurde. An den später erläuterten Durchschnittswerten sind somit nur 10 Einrichtungen beteiligt. Da uns besonders die integrative Qualität in den ausgewählten Einrichtungen interessiert hat, beschränkten wir uns in „teil-offenen“ Kindertagesstätten auf die Einschätzung der integrativen Gruppe. In Kindertagesstätten mit „offenen“ Gruppen schätzten wir die gesamte Einrichtung ein.

- *Vorbereitung der Untersuchung*

Da Untersuchungen zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen bisher noch nicht üblich sind, war uns vor Einsatz der Skala besonders wichtig, deutlich zu machen, dass die Teilnahme an einer Einschätzung durch die KES-R rein freiwillig sein soll und lediglich eine Einschätzung eines Ausschnittes des Alltags in der jeweiligen Einrichtung darstellen kann.

Vor der Einschätzung verschickten wir die Skala auf Wunsch an die Einrichtungen und erklärten in einer **Projektgruppensitzung** deutlich, zu welchem Zweck wir die Einschätzung durchführen und welchen zeitlichen Umfang diese für die Einrichtung bedeutet. Zudem wurde das Untersuchungsverfahren und der konkrete Untersuchungsablauf besprochen. Weiterhin wiesen wir immer wieder auf den Datenschutz der ausgewerteten Daten hin, und sicherten zu, dass wir selbstverständlich nicht die Daten einer einzelnen Einrichtung vorstellen, sondern lediglich anonym die Gesamtbewertung aller Kindergärten darstellen werden.

- *Untersuchungsergebnisse*

Die **Datenerhebung** erfolgte vom **Dezember 2003 bis März 2004** und wurde von Fr. Behr, die in Bamberg erfolgreich an einer KES-R Schulung teilnahm, durchgeführt. Wie bereits erwähnt, können bei der Qualitätseinschätzung durch die KES-R **drei Qualitätsbereiche** unterschieden werden:

- 1 bis <3: Unzureichende Qualität
- 3 bis <5: Mittlere Qualität
- 5 bis 7: Gute bis ausgezeichnete Qualität

Im Folgenden soll nun dargestellt werden, wie sich unsere Untersuchungsgruppe in diese Skalen einordnen lässt.

– Durchschnittswerte der Qualität im Vergleich

Der **Gesamtmittelwert** (n=10) unserer untersuchten Kindertageseinrichtungen liegt bei **4,9**. Dies bedeutet, dass die pädagogische Prozessqualität im oberen Bereich der „mittleren Qualität“ liegt. Die Standardabweichung¹³ $s = .55$ zeigt, dass die meisten Gruppen dicht bei diesem Mittelwert liegen. 30% der Untersuchungsgruppe befinden sich im Bereich der guten Qualität, 70% im Bereich der mittleren Qualität, wobei in dieser Gruppe alle eher zu „guter“ Qualität als zu „minimaler“ tendieren.

Im Vergleich zu anderen Untersuchungen (Tab. 3.1) der globalen Prozessqualität in Kindergartengruppen durch die KES-R zeigt sich, dass unsere untersuchten Kindergartengruppen deutlich über diesen Durchschnittswerten liegen:

Tab. 3.1: Mittelwerte der KES-R im nationalen Vergleich

Region (Forschungsgruppe, Jahr)	Stichprobengröße	Mittelwert
Bremen (TIETZE et al. 2000)	159	4,19
Bamberg (ERNING 2003)	12	4,2 ¹
<i>Bemerkungen:</i> 1. Ausgangswert des Projektes		

Die Untersuchung von ERNING (2003) bezog keine integrativen Gruppen mit ein. In der Untersuchung von TIETZE et al. (2000) sind in etwa der Hälfte der Gruppen, Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen integriert. Die Ergebnisse zeigen, dass integrative Gruppen in dieser Untersuchung ein etwas höheres Qualitätsniveau aufweisen als Regelgruppen:

Tab. 3.2: Mittelwertvergleich zwischen Gruppen mit und ohne Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen nach TIETZE et al. (2000, S. 57)

Kindergartengruppen	Stichprobengröße	Mittelwert
... mit Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen	76	4,29
... ohne Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen	83	4,04

¹³ Die Standardabweichung zeigt, wie stark die Streuung der einzelnen Kindergartengruppen um den gemeinsamen Mittelwert ist

Dies bestätigt auch unsere vergleichsweise hohen Werte in allen Skalen der KES-R. Internationale Vergleiche zwischen den Kindergartengruppen sind bisher nur auf Grundlage der KES möglich, da ausschließlich für diese Skala Vergleichswerte vorhanden sind (vgl. TIETZE et al. 2000).

– Mittelwertvergleiche der 7 übergeordneten Qualitätsbereiche

Die Höhe unseres Gesamtmittelwertes lässt noch keine Aussage darüber zu, wie der Wert zustande kam. So ist es zum Beispiel möglich, dass die einzelnen Qualitätsmerkmale gleichmäßig zu diesem Wert beitragen. Es könnte jedoch ebenfalls sein, dass der Gesamtmittelwert durch sehr unterschiedliche Qualitätsprofile zustande kommt, die bei der Bildung des Durchschnittes zum gleichen Gesamtwert führen können.

Um diesen Sachverhalt besser erklären zu können, werden zunächst in Tabelle 3.3 die Durchschnittswerte der 7 übergeordneten Qualitätsbereiche dargestellt. Dabei stellt jeder Qualitätsbereich schon eine Zusammenfassung aus einzelnen Qualitätsmerkmalen dar. Das Qualitätsprofil auf Grundlage der einzelnen Qualitätsmerkmale wird anschließend erläutert.

Tab.3.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 übergeordneten Qualitätsbereiche

Dimensionen	m¹	s¹
1. Platz und Ausstattung	4,9	0,58
2. Betreuung und Pflege der Kinder	2,6	0,70
3. Sprachliche und kognitive Anregungen	5,4	0,99
4. Aktivitäten	5,0	0,69
5. Interaktionen	6,1	0,81
6. Strukturierung der pädagogischen Arbeit	5,6	1,03
7. Eltern und Erzieherinnen	5,2	0,59
<i>Bemerkungen:</i>		
1. m=arithmetisches Mittel		
2. s=Standardabweichung		

Aus Tabelle 3.3 wird ersichtlich, dass sich die Mittelwerte der 7 Dimensionen bis zu 3,5 Skalenpunkten unterscheiden: Für die Dimension „Betreuung und Pflege der Kinder“ ergibt sich ein Mittelwert von 2,6, für die Dimension „Interaktionen“ der von 6,1. Dies bedeutet einen Unterschied von einem ganzen Qualitätsbereich. Die Mittelwerte für alle übrigen Qualitätsbereiche bewegen sich zwischen 4,9 und 5,6. Das bedeutet, dass außer der Dimension „Betreuung und Pflege“ alle Mittelwerte im Bereich der oberen mittleren Qualität bis guten Qualität liegen.

Aufschluss über das Zustandekommen der Mittelwerte dieser 7 Bereiche geben auch die in Tabelle 3.3 dargestellten Standardabweichungen. Auch hier hat die Betrachtung der beiden Extremwerte deutliche Aussagekraft: Der Qualitätsbereich „Platz und Ausstattung“ hat mit $s = .58$ die geringste Standardabweichung. Der Mittelwert beträgt in diesem Bereich 4,9, d.h. er liegt im oberen Drittel der mittleren Qualität. Zusammen mit der geringen Standardabweichung wird deutlich, dass sich die meisten Kindergartengruppen unserer Untersuchung in diesem Qualitätsniveau sehr ähnlich sind, d.h. dicht um diesen Mittelwert herum streuen.

Im Gegensatz dazu hat der Bereich „Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ mit einem Wert von $s = 1,03$ eine fast doppelt so große Standardabweichung. Zusammen mit dem Mittelwert von

5,6 zeigt sich, dass das Qualitätsniveau in dieser Dimension im Bereich der guten Qualität liegt. Andererseits wird jedoch auch deutlich, dass zwischen den einzelnen Kindergartengruppen in diesem Bereich weniger Ähnlichkeiten vorzufinden sind, d.h. mehrere Kindergartengruppen weichen deutlich vom Mittelwert für diesen Qualitätsbereich ab. In welche Richtung diese Qualitätsunterscheidung geht, wird allerdings erst in der folgenden Abbildung ersichtlich. Abb.3.3 stellt die Verteilung der Mittelwerte in den 7 Dimensionen noch einmal grafisch dar. Zudem gibt sie Aufschluss darüber, zwischen welchen Maximalwerten sich die Kindergartengruppen in den 7 übergeordneten Bereichen bewegen.

Um diese Ergebnisse noch differenzierter darstellen zu können, wird im Folgenden das durchschnittliche Qualitätsprofil der 10 Kindergartengruppen auf der Grundlage der 43 einzelnen Qualitätsmerkmale der KES-R dargestellt. Durch diese Betrachtungsweise lässt sich nun differenziert erkennen, welche Stärken in den Kindergartengruppen vorhanden sind, aber auch wo Schwächen gegeben sind. Abb. 3.4 stellt diese Ergebnisse grafisch dar. Es wird deutlich, dass mehr als die Hälfte – nämlich 26 Qualitätsmerkmale mit Mittelwerten von 5 oder darüber in der Zone guter Qualität liegen. 10 Mittelwerte bewegen sich im Bereich mittlerer Qualität, 7 kommen in die Zone unzureichender Qualität.

Um Stärken und Schwächen in den verschiedenen Qualitätsmerkmalen besser betrachten zu können, werden die einzelnen Mittelwerte in Tabelle 3.4 noch einmal numerisch dargestellt. Zusätzlich werden auch die Standardabweichungen, Minima und Maxima aller 43 Qualitätsmerkmale aufgeführt, eine genauere Betrachtung dieser Werte wird im Anschluss daran vorgenommen.

Abb. 3.1: Pädagogische Prozessqualität nach 7 übergeordneten Qualitätsbereichen: Mittelwerte und Bereich der Extremwerte

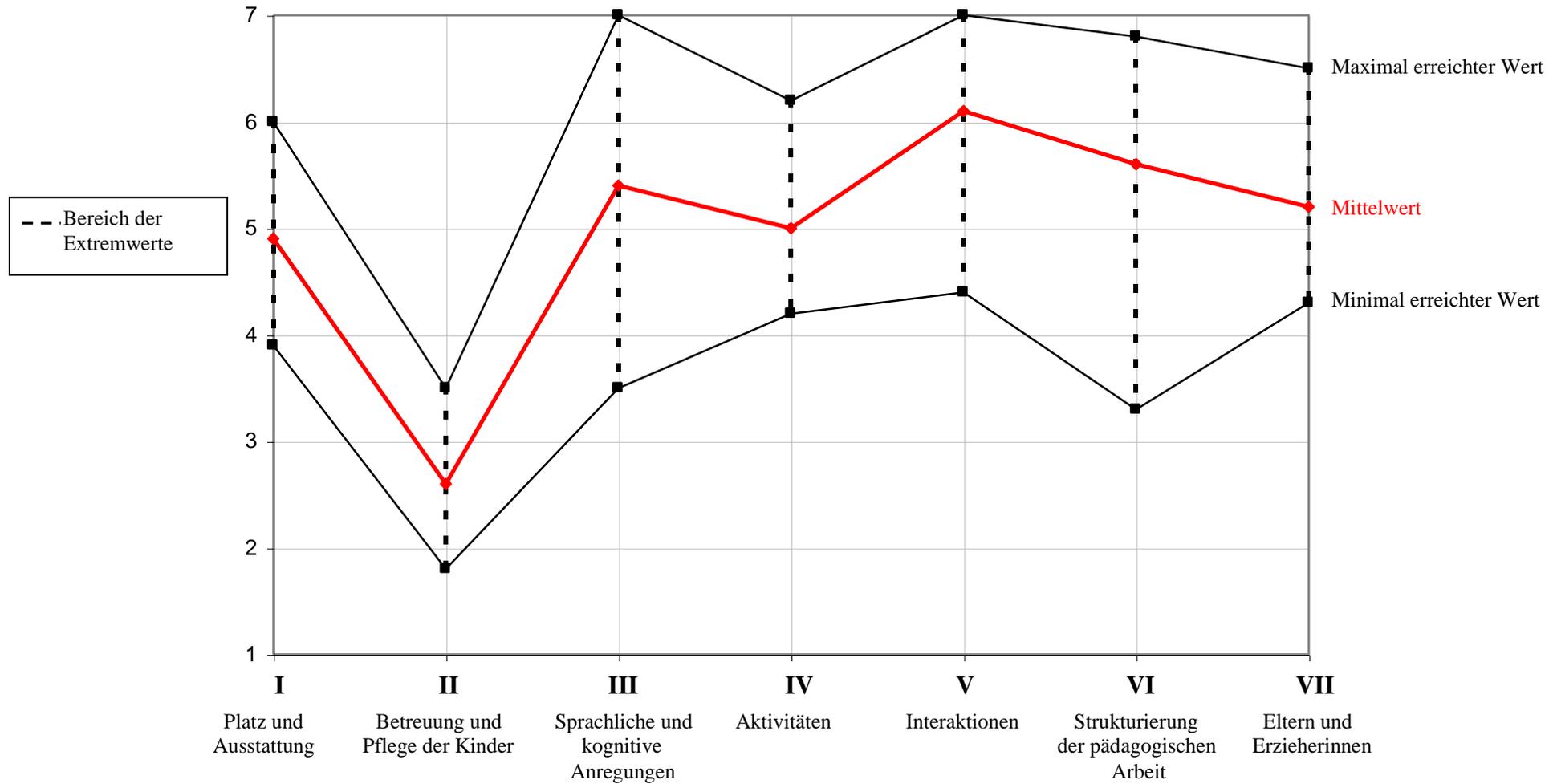
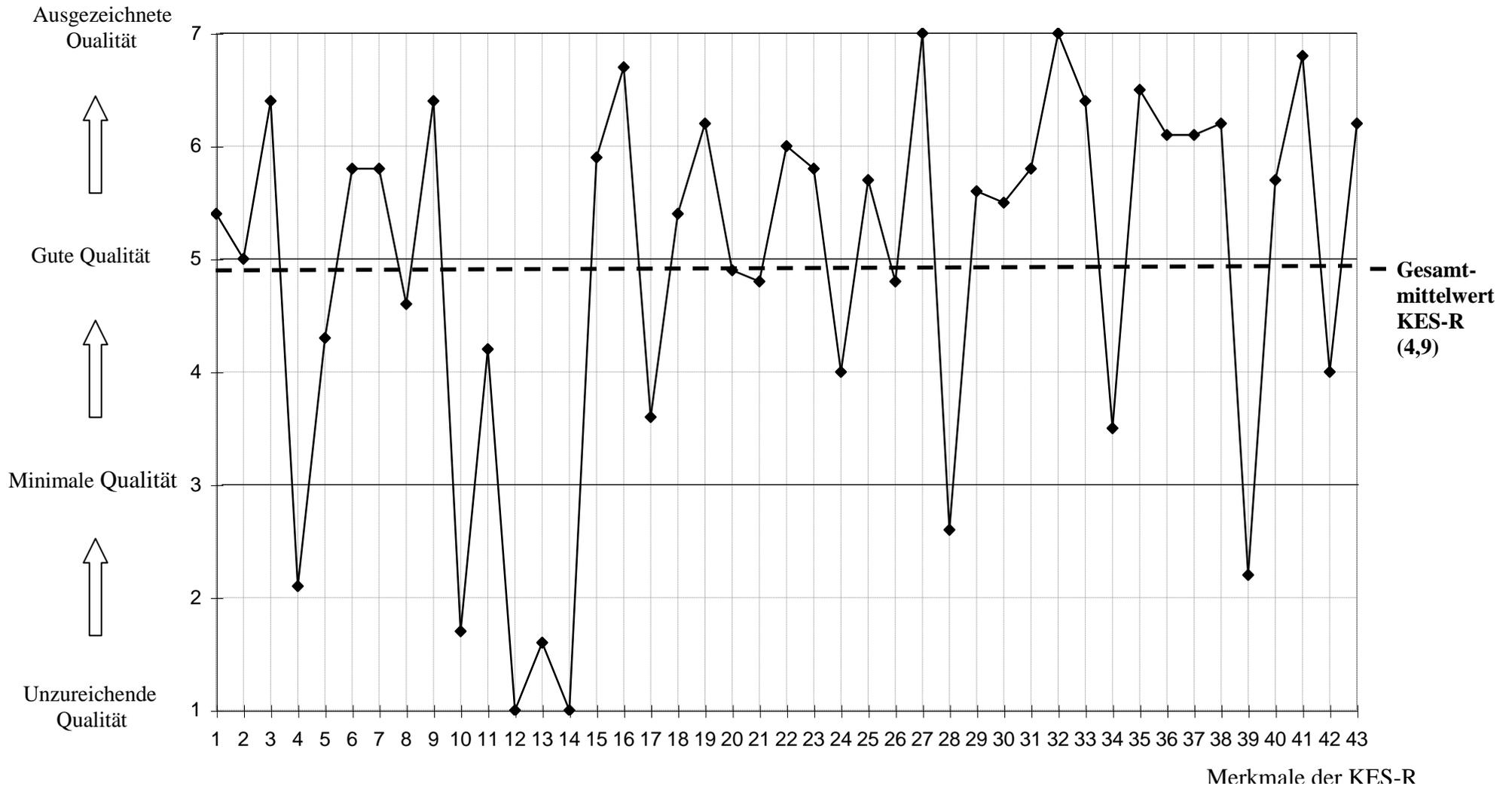


Abb. 3.2: Qualitätsprofil KES-R: Gesamtmittelwerte der einzelnen Merkmale



Tab. 3.4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte der 43 Qualitätsmerkmale der KES-R

Qualitätsmerkmal	Mittelwert	Standard- abweichung	Minimum	Maximum
1 Innenraum	5,4	2,22	1	7
2 Mobiliar für Pflege, Spiel und Lernen	5,0	2,79	1	7
3 Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	6,4	.516	6	7
4 Raumgestaltung	2,1	2,33	1	7
5 Rückzugsmöglichkeiten	4,3	2,63	1	7
6 Kindbezogene Ausgestaltung	5,8	.79	4	7
7 Platz für Grobmotorik	5,8	2,10	1	7
8 Ausstattung für Grobmotorik	4,6	1,27	4	7
9 Begrüßung und Verabschiedung	6,4	1,90	1	7
10 Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	1,7	1,89	1	7
11 Ruhe- und Schlafpausen	4,2	3,07	1	7
12 Toiletten	1,0	.00	1	1
13 Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	1,6	1,27	1	4
14 Sicherheit	1,0	.00	1	1
15 Bücher und Bilder	5,9	1,85	2	7
16 Anregung zur Kommunikation	6,7	.95	4	7
17 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	3,6	2,01	2	7
18 Allgemeiner Sprachgebrauch	5,4	1,27	4	7
19 Feinmotorische Aktivitäten	6,2	.79	5	7
20 Künstlerisches Gestalten	4,9	1,45	4	7
21 Musik und Bewegung	4,8	2,15	1	7
22 Bausteine	6,0	.67	5	7
23 Sand/Wasser	5,8	.92	5	7
24 Rollenspiel	4,0	.00	4	4
25 Naturerfahrungen/Sachwissen	5,7	1,49	4	7
26 Mathematisches Verständnis	4,8	1,32	4	7
27 Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer	7,0	.00	7	7
28 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	2,6	.52	2	3

29 Beaufsichtigung/ Begleitung/ Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten	5,6	.70	5	7
30 Allgemeine Beaufsichtigung/ Begleitung/ Anleitung der Kinder	5,5	1,84	1	7
31 Verhaltensregeln/Disziplin	5,8	1,81	2	7
32 Erzieher-Kind-Interaktion	7,0	.00	7	7
33 Kind-Kind-Interaktion	6,4	1,27	4	7
34 Tagesablauf	3,5	2,42	2	7
35 Freispiel	6,5	.97	4	7
36 Gruppenstruktur	6,1	2,03	1	7
37 Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen	6,1	.32	6	7
38 Elternarbeit	6,2	1,75	2	7
39 Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter	2,2	1,75	1	7
40 Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter	5,7	1,49	4	7
41 Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter	6,8	.42	6	7
42 Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiter	4,0	.00	4	4
43 Fortbildungsmöglichkeiten	6,2	.42	6	7

Aus Tab.3.4 lässt sich entnehmen, dass sich die Mittelwerte der einzelnen Qualitätsmerkmale im Bereich der größtmöglichen Spannweite von Skalenpunkten (zwischen 1,0 und 7,0) bewegen. Zunächst soll eine genaue Betrachtung der niedrigsten und der höchsten Werte stattfinden.

Der niedrigste Wert ($m=1,0$) ergibt sich für die **Merkmale 12 „Toiletten“ und 14 „Sicherheit“**. Die Betrachtung dieser beiden Merkmale sowie des Merkmals 39 „Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse“ ($m=2,2$), muss allerdings gesondert stattfinden, da bei diesen Merkmalen die bayerische Gesetzgebung mit den Standards der KES-R nicht konform geht.

Zu Merkmal 12: Nach bayerischen Standards gilt eine Toilette für 15 Kinder als ausreichend. Da die KES-R jedoch eine Toilette für 10 Kinder fordert, werden die meisten Kindergärten aufgrund dieses Umstandes mit einer 1 bewertet. Zur Ergänzung: Kindergärten unserer Untersuchungsgruppe, die diese Bedingung erfüllt haben, kamen aufgrund unzureichender Hygienebedingungen (Toiletten waren nicht oft genug gespült) in ihrer Bewertung nicht höher.

Zu Merkmal 14: Die KES-R fordert, dass u.a. der Herdschalter nicht frei für die Kinder zugänglich sein darf und Reinigungsmittel weggeschlossen sein müssen. Die bayerische Gesetzeslage gibt jedoch nicht vor, dass die Küche immer verschlossen sein muss. So war bei unserer Untersuchung in den meisten Kindergärten die Küche frei zugänglich (d.h. die Kinder hatten teilweise zwar die Order nicht alleine in die Küche zu gehen, die Küche war jedoch nicht verschlossen - auch wenn sich häufig keine Aufsichtsperson in diesem Raum befand).

Zu **Merkmal 39: „Erzieherinnen“**, die in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München beschäftigt sind, haben momentan noch die Möglichkeit ihre Pausen mit den Kindern zusammen zu verbringen. Die Forderung der KES-R ist allerdings eine Pause, in der die Erzieherinnen frei von Verantwortung für die Kinder sein müssen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Gestaltung der Pausen konnte in der Bewertung in den meisten Einrichtungen nicht höher als 2 gegangen werden.

Einen ebenfalls niedrigen Wert zeigen die **Merkmale 10 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“** (m=1,7) **und 13 „Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge“** (m=1,6). Folglich befinden sich 4 Qualitätsaspekte im Bereich unzureichender Qualität (<3). Der niedrige Wert bei Merkmal 10 kommt überwiegend durch Mängel bei der Hygiene zustande, d.h. das Händewaschen (meist vor der Brotzeit) wird häufig vernachlässigt. Sehr deutlich kann man bei diesem Merkmal allerdings sagen, dass der Durchschnittswert bei Ausschluss dieses Aspektes wesentlich höher wäre, da die Bewertung der Interaktionen, der Atmosphäre während des Essens und die Zeiten für Mahlzeiten in den meisten Kindergärten im guten bis ausgezeichneten Bereich liegen.

Die drei höchsten Durchschnittswerte ergeben sich für das **Merkmal 27 „Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer“** (m=7,0), **Merkmal 32 „Erzieher-Kind-Interaktion“** (m=7,0) und **Merkmal 41 „Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter“** (m=6,8). Bei Merkmal 27 muss berücksichtigt werden, dass nur 3 Kindergärten in diesem Merkmal bewertet werden konnten (eine weitere Ausstattung mit Computern ist bereits in Vorbereitung).

Betrachtet man die einzelnen Kindergartengruppen, finden sich hinter den Durchschnittswerten oft sehr unterschiedliche Gegebenheiten. Durch eine Betrachtung der Standardabweichungen bzw. der Minima und Maxima (Tab. 2.4) kann dies anschaulich verdeutlicht werden: In Tab. 2.4 wird ersichtlich, dass bei 10 Qualitätsmerkmalen die gesamte Bandbreite der Bewertungsskala (1-7) vorkommt. Dies bedeutet, dass es bei diesen Qualitätsmerkmalen sowohl Kindergartengruppen mit unzureichender als auch mit ausgezeichneter Qualität gibt. Anhand der Standardabweichungen lässt sich ebenfalls ablesen, dass sich bei der Mehrheit der Qualitätsmerkmale die untersuchten Kindergartengruppen eher ähneln. Sechs Merkmale (12, 14, 24, 27, 32, 42) bekamen sogar in allen 10 Kindertageseinrichtungen den gleichen Wert und haben somit eine Standardabweichung von $s=.00$. Merkmal 27 spielt dabei wie oben bereits erwähnt eine besondere Rolle, da dieses Merkmal nur in 3 Gruppen bewertet werden konnte. Die größte Streuung der Bewertung zeigt Merkmal 11 „Ruhe- und Schlafpausen“ mit $s=3,07$, d.h. die Kindergartengruppen bilden in diesem Merkmal eine deutlich heterogene Gruppe (zur Interpretation s. Punkt 4.1).

3.2 Ergebnisse der Befragung der pädagogischen Fachkräfte

Die Befragungsergebnisse werden nun bezogen auf die tatsächliche Untersuchungsgruppe, die Einschätzungen zur integrativen Qualität und die Auswertung des offenen Items zum Schluss der Allgemeinen Angaben vorgestellt.

- *Untersuchungsgruppe*

Bis Anfang März erhielten wir von 94 versendeten Fragebögen **91** zurück. Das entspricht einer Rücklaufquote von 97,9%, ein Wert, der auch für bekannte Zielgruppen von Befragungen relativ hoch ist. Etwas mehr als die Hälfte der ausschließlich weiblichen Befragten ist unter 40 Jahre alt, womit eine relativ breite Altersstreuung vorliegt mit einem Schwerpunkt (31,9%) von 20 bis 29 Jahren. Bei der Qualifikation bilden die Erzieherinnen die größte Gruppe (57,1%) vor den Kinderpflegerinnen (26,4%), den Heilpädagoginnen (8,8%) und den Sozialpädagoginnen (5,5%). Eine knappe Mehrheit der Befragten ist in Einrichtungen mit teiloffenen Gruppen tätig (47,3%),

42,9% haben offene Gruppen (9,9% der Befragten haben diese Frage nicht beantwortet). 38,5% der Befragten sind in einer integrativen Gruppe tätig, aber nur 64 Fachkräfte haben insgesamt diese Frage beantwortet.

- *Untersuchungsergebnisse*

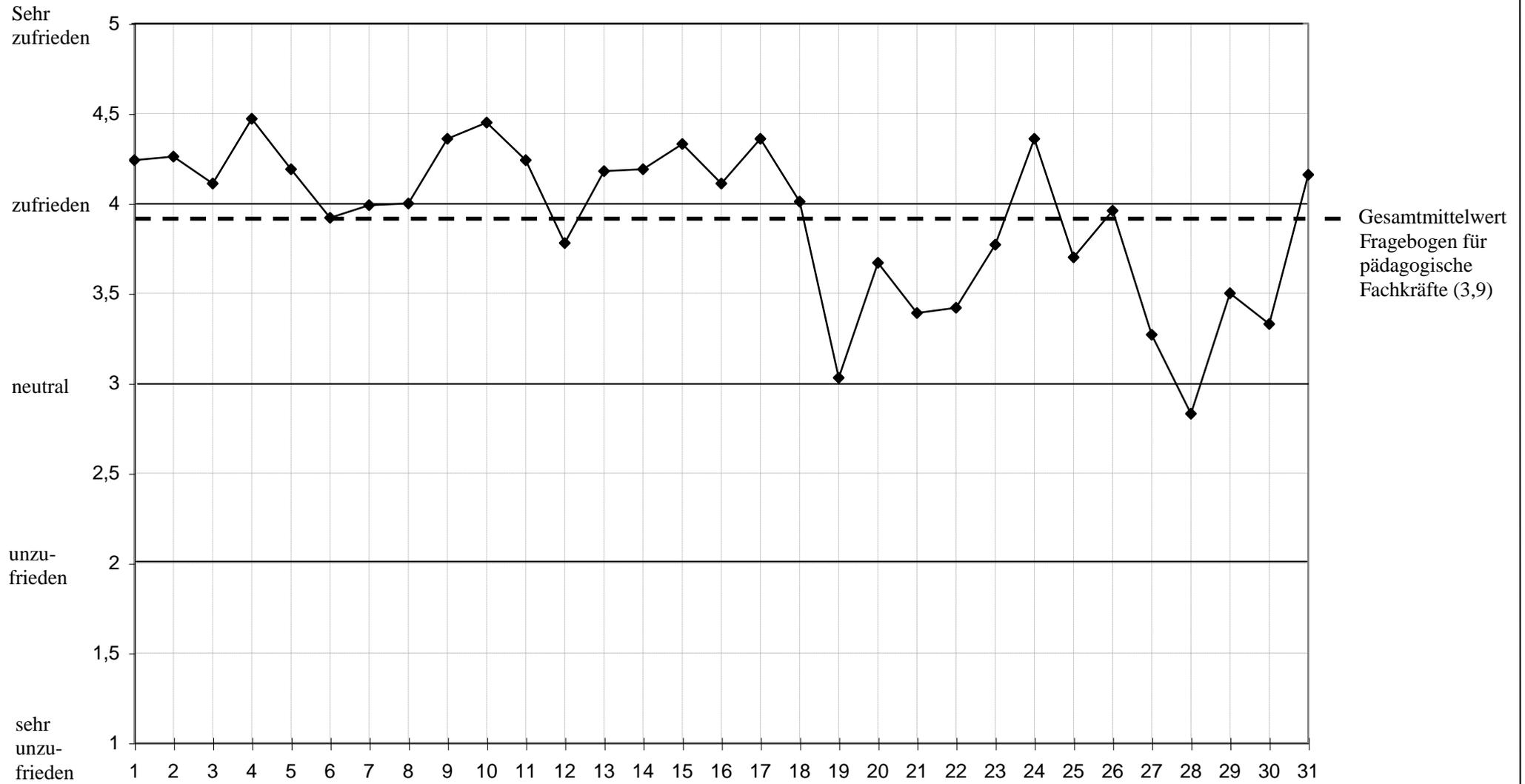
In der Gesamtübersicht ergeben sich die folgenden Mittelwerte bezogen auf die Zufriedenheit mit der integrativen Qualität.

Tab. 3.5: Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der integrativen Qualität auf 5 Ebenen (n=91)

Qualitätsebenen	m ¹
(A) Integrative Qualität auf der Ebene der Kinder mit Behinderung	4,15
(B) Integrative Qualität auf der Ebene integrativer Spielsituationen	4,22
(C) Integrative Qualität auf der Ebene des multiprofessionellen Teams	3,88
(D) Integrative Qualität auf der Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung	3,72
(E) Integrative Qualität auf der Ebene der Unterstützungssysteme	3,56
<i>Bemerkungen:</i>	
1. m=arithmetisches Mittel (unterscheidet sich angesichts der Größe der Untersuchungsgruppe nicht vom Median)	
2. <3: eher unzufrieden, >3: eher zufrieden	

Damit ist die **Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte** mit der integrativen Qualität in ihren Einrichtungen als **hoch** einzuschätzen. Die Mittelwerte liegen auf allen Ebenen deutlich im Bereich „zufrieden“ und „sehr zufrieden“. Allerdings fällt bereits in der Gesamtübersicht auf, dass die Zufriedenheit im Kernbereich der integrativen Arbeit (bei den Kindern, bei den integrativen Spielsituationen bzw. in der Gruppe) am höchsten ist. Sie sinken zur Peripherie der Integrationsentwicklung kontinuierlich ab (Team, Einrichtung, Unterstützungssysteme, s. Abb. 3.3). Tab. 3.6 soll dies genauer darstellen:

Abb. 3.3: Mittelwertvergleiche zum Fragebogen für pädagogische Fachkräfte



Tab. 3.6: Mittelwerte und Grad der Zufriedenheit (in %) der pädagogischen Fachkräfte (n=91)

Ebene	Qualitätsmerkmal	Mittelwert	Sehr unzufrieden/ unzufrieden (in %)	Neutral (in %)	Zufrieden / sehr zufrieden (in %)	Missing ¹⁴ (in %)
A	1 Anzahl der Kinder mit Behinderung	4,24	2,2	11,0	83,6	3,3
	2 Gruppengröße der integrativen Gruppe	4,26	4,4	9,9	81,4	4,4
	3 Aufnahmekriterien für Kinder mit Behinderung	4,11	4,4	17,6	66,0	12,0
	4 Einbeziehung der Kinder mit Behinderung durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergartenalltag	4,47	0,0	8,8	90,1	1,1
	5 Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder mit Behinderung insgesamt	4,19	2,2	13,2	84,7	0,0
	6 Diagnose des Förderbedarfs der Kinder mit Behinderung	3,92	3,3	24,2	66,0	6,6
	7 Planung der Fördermaßnahmen für Kinder mit Behinderung	3,99	4,4	17,6	74,8	3,3
	8 Durchführung der Fördermaßnahmen für Kinder mit Behinderung	4,00	3,3	19,8	71,5	5,5
B	9 Integrative pädagogische Ziele, die in der integrativen Gruppe im Vordergrund stehen	4,36	1,1	5,5	88,0	5,5
	10 Öffnung bzw. Teilöffnung bezogen auf die integrative Gruppe	4,45	3,3	5,5	86,8	4,4
	11 Didaktisch-methodische Umsetzung der Ziele in der integrativen Gruppe	4,24	1,1	12,1	78,1	8,8
	12 Materialausstattung der integrativen Gruppe	3,78	13,2	17,6	66,0	3,3
	13 Planung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe	4,18	2,2	11,0	78,1	8,8
	14 Gestaltung Tagesablauf in der integrativen Gruppe	4,19	2,2	8,8	80,3	8,8
	15 Umsetzung des Integrationskonzeptes insgesamt in der integrativen Gruppe	4,33	0,0	8,8	83,6	7,7

¹⁴ Missing-Wert: Das Item wurde nicht ausgefüllt, doppelt ausgefüllt oder war unkenntlich; „keine Antwort“ wurde als Missing gewertet

C	16 Personelle Ausstattung der integrativen Gruppe	4,11	13,2	7,7	75,9	3,3
	17 Qualifikationen der Mitarbeiter in der integrativen Gruppe	4,36	1,1	9,9	88,0	1,1
	18 Organisationsstruktur der Teamarbeit bezogen auf die integrative Arbeit	4,01	6,6	16,5	73,7	3,3
	19 Fort-/Weiterbildungsangebot für die integrative Arbeit	3,03	33,0	26,4	35,2	5,5
D	20 Innenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Qualität	3,67	18,7	17,6	62,7	1,1
	21 Außenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Qualität	3,39	22,0	31,9	45,1	1,1
	22 Behindertengerechte Innen- und Außenausstattung (Barrierefreiheit)	3,42	20,9	27,5	49,5	2,2
	23 Öffnungszeiten bezogen auf die integrative Gruppe	3,77	17,6	7,7	71,5	3,3
	24 Integrationsverständnis in der Einrichtung insgesamt	4,36	2,2	9,9	86,8	1,1
E	25 Kooperation mit externen Fachkräften aus der Frühförderung	3,70	4,4	29,7	50,6	15,4
	26 Kooperation mit externen therapeutischen Fachkräften	3,96	4,4	12,1	71,4	12,1
	27 Kooperation mit externen diagnostischen Institutionen	3,27	8,8	40,7	31,9	18,7
	28 Kooperation mit Schulen	2,83	34,1	29,7	19,8	16,5
	29 Kooperation mit der msH	3,50	4,4	24,2	24,2	47,3
	30 Kooperation mit dem ASD	3,33	6,6	42,9	29,7	20,9
	31 Gestaltung des Elternkontaktes bezogen auf die integrative Arbeit	4,16	3,3	12,1	78,1	6,6

Auf der **Ebene der Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen** (Ebene A) lässt sich bei den Befragten eine überwiegend hohe Zufriedenheit (zwischen 71,5 und 90,1%) feststellen. Allenfalls bei den Aufnahmekriterien und bei der Förderdiagnostik liegt die Zufriedenheit etwas niedriger (jeweils 66,0 %).

Die **Ebene der integrativen Spielsituationen/ integrativen Gruppen** (Ebene B) enthält ebenfalls kaum Problemschwerpunkte. Bei der Materialausstattung sind nur zwei Drittel der Befragten zufrieden, 13,2% jedoch unzufrieden. Die übrigen Einschätzungen liegen zwischen 78,1 und 88,0%.

Erst die **Ebene des multiprofessionellen Teams** (Ebene C) zeigt ansteigende Unzufriedenheit. Mit der personellen Ausstattung sind zwar mehr als drei Viertel der Befragten einverstanden, aber 13,2% sind eher unzufrieden. Die niedrigste Zustimmung findet

die Fort- und Weiterbildung mit 35,2% Zufriedenen, während hier nahezu ebenso viele unzufrieden sind (33,0%).

Die **inklusive Kindertageseinrichtung als Ebene** (Ebene D) der Integrationsentwicklung beinhaltet einen hohen Anspruch. Umso mehr überrascht es, dass die überwiegende Mehrheit mit dem gemeinsamen Integrationsverständnis (86,8%) und den Öffnungszeiten (71,5%) zufrieden ist. Auch die Innenausstattung wird von nahezu zwei Dritteln der Befragten als akzeptabel angesehen. Bei der behindertengerechten Ausstattung sinkt die Zustimmung allerdings auf 49,5% und bei der Außenausstattung auf 45,1%. Gleichzeitig gibt es in diesen Ausstattungskategorien deutliche Unzufriedenheit (zwischen 17,6 und 22,0%).

Deutlicher Handlungsbedarf wird auf der **Ebene externer Unterstützungssysteme** (Ebene E) sichtbar. Während der Elternkontakt (78,1%), die Kooperation mit Therapeuten (71,4%) und mit der Frühförderung (50,6%) noch hohe Zufriedenheitswerte auf sich ziehen, sinkt die Zufriedenheit mit der Kooperation bezogen auf andere Bereiche auf 30 und weniger Prozente ab. Parallel gibt es hier allerdings auch die größte Zahl an neutralen Antworten, möglicherweise bedingt durch mangelnde Kooperationserfahrungen in diesem Bereich. Den höchsten Unzufriedenheitswert erreicht die Kooperation mit der Schule (34,1%).

Bei den **allgemeinen Anmerkungen** im offenen Item zum Schluss unseres Fragebogens ergaben sich zahlreiche Rückmeldungen und Hinweise auf mögliche Weiterentwicklungen integrativer Qualität. Wir haben diese Aussagen inhaltlich zu Oberkategorien gruppiert und nach der Häufigkeit in einer Rangreihe gebracht (ausführlich dazu s. Tab. 3.7 im Anhang). Hier wird erneut mit mehreren konkreten Einzelschlägen auf den Entwicklungsbedarf im Bereich der personellen Ausstattung und im Bereich der Fort- und Weiterbildung hingewiesen. Auch zur Weiterentwicklung des Fragebogens werden Vorschläge gemacht. Weitere zusätzliche Äußerungen spiegeln jeweils spezifische Probleme in der jeweiligen Einrichtung.

Während die integrative Arbeit mit den Kindern in der integrativen Gruppe von den pädagogischen Fachkräften demnach als weitgehend unproblematisch angesehen wird, lassen sich im Bereich der personellen Ausstattung und der Ausstattung der Einrichtung, in der Fort- und Weiterbildung sowie bei den Kooperationsformen über die Einrichtung hinaus noch Entwicklungsschwerpunkte ausmachen.

3.3 Ergebnisse der Elternbefragung

- *Untersuchungsgruppe*

Von 393 versendeten Fragebögen erhielten wir **212** zurück. Das entspricht einer Rücklaufquote von 53,9%. Da die Eltern auch von der Kindergartenleitung nicht mehr ausnahmslos direkt angesprochen werden können, entspricht dies im Grunde einer anonymen Befragung. Für einen solchen Zusammenhang ist die Rücklaufquote ausgesprochen zufriedenstellend. Das gilt erst recht, wenn dabei berücksichtigt wird, dass nicht alle Eltern sich bereits intensiv mit dem Thema „Integration“ auseinandergesetzt haben.

- *Untersuchungsergebnisse*

Beim Überblick über die Mittelwerte der Elterneinschätzungen lässt sich feststellen, dass die Zufriedenheit mit der integrativen Qualität ebenfalls sehr groß ist.

Tab. 3.7: Zufriedenheit der Eltern mit der integrativen Qualität auf 5 Ebenen (n=212)

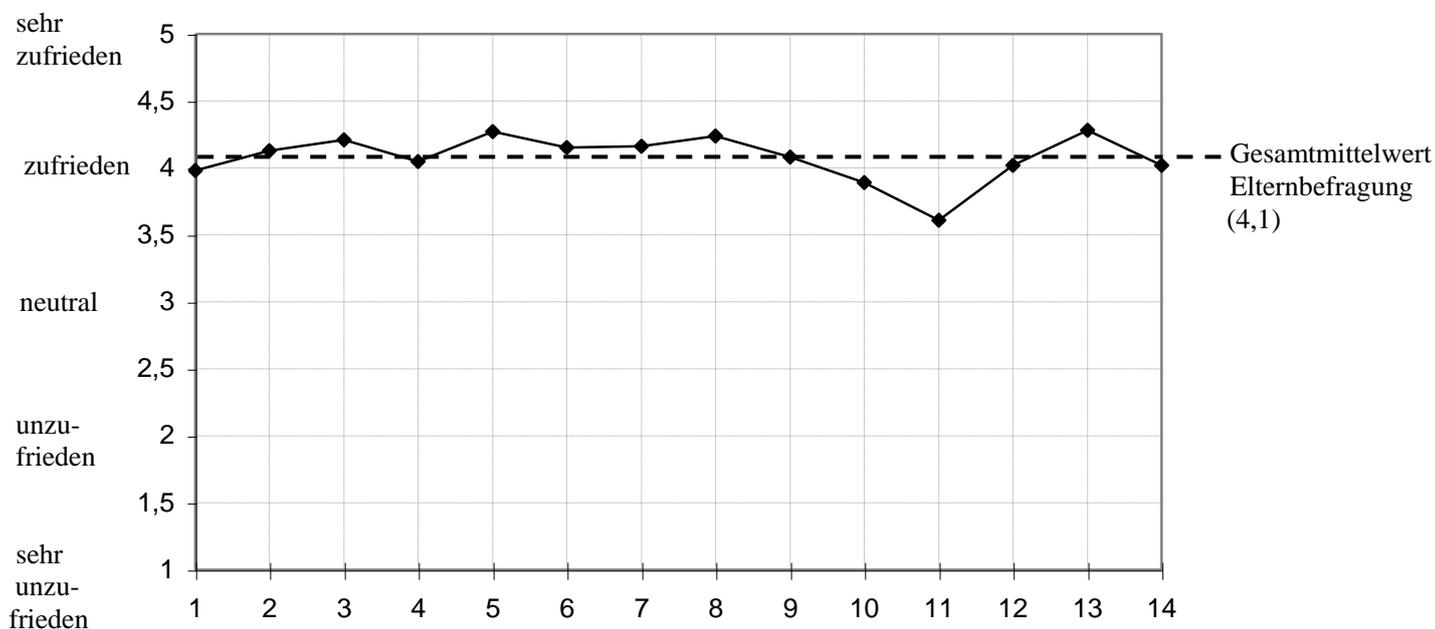
Qualitätsebenen	m ¹
(A) Integrative Qualität auf der Ebene der Kinder mit Behinderung	4,11
(B) Integrative Qualität auf der Ebene integrativer Spielsituationen	4,16
(C) Integrative Qualität auf der Ebene des multiprofessionellen Teams	4,20
(D) Integrative Qualität auf der Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung	3,98
(E) Integrative Qualität auf der Ebene der Unterstützungssysteme	4,02

Bemerkungen:

1. m=arithmetisches Mittel (unterscheidet sich angesichts der Größe der Untersuchungsgruppe nicht vom Median)
2. <3: eher unzufrieden, >3: eher zufrieden

Die Eltern liegen mit den Mittelwerten ihrer Einschätzungen im Bereich zufrieden und sehr zufrieden. Besonders deutlich wird dies in Abb. 3.4 und Tab. 3.8:

Abb. 3.4: Mittelwertvergleiche zur Elternbefragung (Abb. neu hinzugefügt!)



Tab. 3.8: Zufriedenheit der Eltern mit der integrativen Qualität bei 14 Merkmalen (n=212)

Ebene	Qualitätsmerkmal	Mittelwert	Sehr unzufrieden/ unzufrieden (in %)	Neutral (in %)	Zufrieden/ sehr zufrieden (in %)	Missing (in %)
A	1 Anzahl der Kinder mit Behinderung	3,98	3,7	20,3	59,9	16,0
	2 Gruppengröße der integrativen Gruppe	4,13	4,3	14,6	70,8	10,4
	3 Einbeziehung der Kinder mit Behinderung durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergartenalltag	4,21	2,4	15,6	62,3	19,8
B	4 Öffnung bzw. Teilöffnung bezogen auf die integrative Gruppe	4,05	5,2	16,0	61,8	17,0
	5 Vorhandene Spiel- und Lernmaterialien der integrativen Gruppe	4,27	4,3	8,5	73,2	14,2
	6 Gestaltung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe	4,15	4,7	12,7	67,0	15,6
C	7 Anzahl der pädagogischen Fachkräfte in der integrativen Gruppe	4,16	3,3	12,7	70,7	13,2
	8 Zusammenarbeit im Team bezogen auf die integrative Arbeit	4,24	2,8	10,4	66,0	20,8
D	9 Innenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit	4,08	5,2	13,2	68,9	12,7
	10 Außenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit	3,89	8,4	17,5	58,9	15,1
	11 Behindertengerechte Ausstattung der gesamten Einrichtung	3,61	2,3	24,1	41,0	24,1
	12 Öffnungszeiten bezogen auf die integrative Arbeit	4,02	4,7	16,0	57,0	22,2
	13 Integration von Kindern mit Behinderung in der Einrichtung insgesamt	4,28	2,8	11,3	67,0	18,9
E	14 Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bezogen auf die integrative Arbeit	4,02	4,7	16,5	54,7	24,1

Es ist auch **kein Absinken der Zufriedenheitswerte auf verschiedenen Ebenen** feststellbar. Die Zustimmung variiert überwiegend zwischen knapp 60 und gut 70%. Die geringste Zufriedenheit wird bei der behindertengerechten Ausstattung erzielt. Da hier gleichzeitig die neutralen Antworten am höchsten sind (24,1%), könnte der Grund auch darin liegen, dass der Begriff der behindertengerechten Ausstattung unbekannt war. Regelrecht unzufrieden ist kaum jemand von den befragten Eltern. Allenfalls vereinzelte Befragte haben hier etwas

angekreuzt. Auffallend ist jedoch insgesamt die **hohe Zahl der neutralen Antworten**. Hier muss auch die Frage gestellt werden, ob der Fragebogen entgegen der gemeinsam mit den Einrichtungen festgestellten Praktikabilität noch weiterentwickelt werden müsste.

3.5 Zusammenfassung

Die integrative Qualität ist in den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt gut entwickelt. Das ist das übereinstimmende Fazit aus allen drei Zugängen zur empirischen Bestimmung integrativer Qualität, die wir gewählt haben. Der Gesamt-Mittelwert der KES-R übertrifft die Ergebnisse von Vergleichsstudien in Bremen und Bamberg deutlich. Die pädagogischen Fachkräfte sind überwiegend zufrieden mit der integrativen Qualität, die Eltern sogar noch etwas deutlicher. Problemschwerpunkte ergeben sich eher in der personellen und materiellen Ausstattung der Einrichtungen, in der Unterstützung des Personals (z.B. durch Fort- und Weiterbildung) und in der externen Kooperation.

4. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (Diskussion)

Aufgrund der eigenen Datenerhebungen können nun im Sinne einer ersten Zwischenbilanz die vorhandene integrative Qualität in den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (4.1). Die empirische Datenerhebung mündete verbunden mit den weiteren Quellen unseres Entwicklungsmodells über den Weg der Diskussion in der Projektgruppe in eine erste Rohfassung und sodann in die Erprobungsfassung der Qualitätsstandards (4.2).

4.1 Integrative Qualitätsentwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven

- *Perspektive der externen Qualitätseinschätzung*

Bezogen auf die **Stärken und Schwächen** der integrativen Kindergärten wird im Folgenden nun ganz konkret auf das Qualitätsprofil der untersuchten Kindergartengruppen auf der Basis der KES-R-Ergebnisse eingegangen. Anhand einiger Beispiele wird deutlich, dass Stärken in fast allen Bereichen der pädagogischen Interaktionen liegen. Grundsätzlich ist der Umgang mit den Kindern wohlwollend und individuell, dies zeigt sich beispielsweise in der „Begrüßung und Verabschiedung“ (Merkmal 9, m=6,4) der Kinder. Sie ist gut organisiert, freundlich und empathisch. In den meisten Kindergartengruppen sind Tür- und Angelgespräche regelmäßig möglich.

Die „**Erzieher-Kind-Interaktion**“ (Merkmal 32, m=7,0) ist unterstützend, einfühlend und kooperativ sowie durch Respekt und Anteilnahme gekennzeichnet. Die Erzieherinnen beugen Konflikten vor und die Erwartungen an das Verhalten sind größtenteils dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen (Merkmal 31, m=5,8).

Weiterhin kann man in den Kindergartengruppen von einer überwiegend gelungenen „**Kind-Kind-Interaktion**“ (Merkmal 33, m=6,4) sprechen, in der die Kinder unterstützt werden, soziales und kooperatives Verhalten gegenüber anderen Kindern zu entwickeln. Die „Anregung zur Kommunikation“ (Merkmal 16, m=6,7) und des Sprachverständnisses (Merkmal 15, m=5,9) findet während des Freispiels, aber auch während geplanter Klein- oder Gesamtgruppenaktivitäten statt. „Freispiel“ (Merkmal 35, m=6,5) ist in fast allen Gruppen an einem wesentlichen Teil des Tages möglich. Diese Möglichkeit der Kinder zum selbstständigen Spielen, Lernen und zur sozialen Interaktion variiert mit verschiedenen Arten von Kleingruppenarbeit und Angeboten in der Gesamtgruppe. Aktivitäten in der Gesamtgruppe werden auf kurze Perioden beschränkt (Merkmal 36, m=6,1). Der „Allgemeine Sprachgebrauch“ (Merkmal 18, m=5,4) der Erzieherinnen fördert die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder auf anregende Weise. Sichtbar wird das Gelingen von Kommunikation und Interaktion auch im Bereich des Teams (Merkmal 41, M= 6,8) und der Eltern (Merkmal 38, m=6,2).

Die **Dimension der Eltern und Erzieherinnen** (m=5,2) zeigt auch in den meisten anderen Merkmalen ein sehr gutes Ergebnis. Merkmal 40 („Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter“, m=5,7) macht deutlich, dass die Ausstattung mit Aufbewahrungsmöglichkeiten und die räumlichen Möglichkeiten in allen Kindergartengruppen durchschnittlich als angemessen eingestuft werden können. Eine Betrachtung der beiden Extremwerte (4 und 7) zeigt, dass jede Einrichtung Zugang zu einem Büro hat. Jedoch wurde in der Auswertung auch ersichtlich, dass in einigen Einrichtungen ein separater Aufenthaltsraum für die Erzieherinnen fehlt. Auch berichteten uns die Erzieherinnen, dass die Forderung der KES-R nach dem Vorhandensein eines PC's in den

Einrichtungen zwar eingehalten wird, diese allerdings nicht von jeder Mitarbeiterin genutzt werden können.

Der Durchschnittswert und die geringe Streuung von **Merkmal 43 „Fortbildungsmöglichkeiten“** ($m=6,2$; $s=.42$) zeigt, dass in allen Einrichtungen die grundsätzliche Möglichkeit von Fortbildungen gegeben ist, neue Kolleginnen gründlich eingearbeitet werden und regelmäßige Dienstbesprechungen stattfinden. Differenzierte Inhalte der Fortbildungen berücksichtigt dieses Merkmal jedoch nicht.

In der **Dimension „Platz und Ausstattung“** (Materialausstattung, kindgerechtes Mobiliar und Spielgeräte) sind ebenfalls überwiegend Stärken in den Kindergartengruppen zu erkennen. Dies zeigt sich beispielsweise in der „Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit“ (Merkmal 3, $m=6,4$), „Bücher und Bilder“ (Merkmal 15, $m=5,9$), „Feinmotorische Aktivitäten“ (Merkmal 19, $m=6,2$), „Bausteine“ (Merkmal 22, $m=6,0$), „Sand/Wasser“ (Merkmal 23, $m=5,8$) und in einem Vorhandensein vielfältigen Materials für ein anregendes „Freispiel“ (Merkmal 35, $m=6,5$). Das Zustandekommen der hohen Werte wird sicherlich auch durch den Umstand begünstigt, dass unsere untersuchten Kindergartengruppen durch die Eingliederungshilfe mehr finanziellen Spielraum haben (um einer zufriedenstellenden Förderung gerecht zu werden, diesen auch benötigen). Einige Einrichtungen erhalten zusätzliche finanzielle Unterstützung durch Stiftungen oder Eltern.

Die räumlichen Möglichkeiten des „Innenraums“ (Merkmal 1, $m=5,4$) können anhand des ermittelten Gesamtdurchschnittswertes als großzügig bezeichnet werden. Auch der Zustand der Innenräume kann als angemessen sauber und gepflegt bewertet werden. Lediglich die Erreichbarkeit der verschiedenen Räume wies einige Mängel auf. So kann von einer (wünschenswerten) Barrierefreiheit mittlerweile noch nicht gesprochen werden. Merkmal 7 ($m=5,8$) „Platz für Grobmotorik“ zeigt ein ähnliches Bild: Platz ist in den meisten Einrichtungen ausreichend vorhanden und größtenteils auch sicher gestaltet, lediglich die Barrierefreiheit ist meist nicht gewährleistet.

Ein sehr homogenes Bild bietet **Merkmal 37 „Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen“** ($m=6,1$). Dieses Merkmal bietet unserer Meinung nach einen wenig differenzierten Blick auf die Vielschichtigkeit von gelingender Integration. Sichtbar gemacht werden konnten durch die Einschätzung Bemühungen, die Integrationskinder in Aktivitäten einzubeziehen sowie auch den besonderen Bedürfnissen der Integrationskinder entgegenzukommen. Auch wird deutlich, dass die Eltern in Entscheidungen mit einbezogen werden (z.B. Festlegung von Zielen) und Vorschläge von „Spezialisten“ berücksichtigt werden. Sehr deutlich konnte man bei Interpretation dieses Merkmals auch sehen, dass integrative Therapie bisher in den Gruppen noch nicht umgesetzt wird/werden kann. Fast alle Kindergartengruppen beziehen (u.a.) für die Förderung der Kinder mit individuellem Förderbedarf (zusätzlich zur Förderung durch die Heil- oder Sozialpädagogin) einen Therapeuten (z.B. Logopädin, Ergotherapeut, etc.) mit ein, der die Kinder innerhalb der Einrichtung entweder einzeln oder in Kleingruppen häufig in einem separaten Nebenraum fördert.

10 Merkmale befinden sich im Bereich der mittleren Qualität: Auffällig ist im Bereich „**Rollenspiel**“ (Merkmal 24, $m=4,0$), dass die Streuung hier $s=0$ beträgt, d.h. alle 10 Kindergärten blieben in der Bewertung bei 4 stehen: Die Gruppen haben zwar Materialien und Möbel für das Rollenspiel, die für die Kinder auch an einem wesentlichen Teil des Tages zugänglich sind, jedoch geht die Ausstattung im Rollenspielbereich über die übliche Ausstattung kaum hinaus, so fehlen beispielsweise meist Dinge aus der Berufs- und Arbeitswelt (oder das Material war zwar vorhanden, am Einschätztag jedoch nicht zugänglich).

Ein ähnliches Dilemma zeigt sich auch bei Merkmal 28 ($m=2,6$) „**Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität**“. In diesem Merkmal wird fast ausschließlich die Verfügbarkeit von Materialien, die in positiver Weise die

Unterschiedlichkeit (z.B. verschiedene Kulturen) darstellen bewertet. Das Vorhandensein dieser Materialien kommt in den meisten Einrichtungen zu kurz, in den bewerteten Interaktionsaspekten dagegen liegen die Einrichtungen im Bereich einer guten Qualität. So sind keinesfalls Vorurteile oder Benachteiligungen sichtbar.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern lässt sich feststellen, dass die Werte für dieses Qualitätsmerkmal immer sehr niedrig sind. Dies muss bei einer Einordnung dieses Sachverhalts sicherlich berücksichtigt werden. Gerade aufgrund der Tatsache einer zunehmenden Globalisierung lässt sich feststellen, dass dies ein Qualitätsaspekt ist, der wohl noch überall einer stärkeren Entwicklung bedarf.

Verbesserungsbedürftig erscheint auch **Merkmal 34 „Tagesablauf“** (m=3,5). Die eher niedrigen Werte dieses Merkmals resultieren jedoch lediglich aus dem Aspekt, dass die Zeitstruktur des Tagesablaufes ausgehängt sein muss – bei Ausschluss dieses Kriteriums wären in den Gruppen häufig sehr viel höhere Werte erzielt worden.

Zum gleichen Schluss kommt man auch bei einer näheren Betrachtung von **Merkmal 4 „Raumgestaltung“** (m=2,1). Bei diesem Merkmal musste häufig eine 1 vergeben werden, da geschlossene Schubladen ohne Beschriftung zu einer Einschätzung von unzureichender Qualität führen, obwohl häufig die restliche Raumgestaltung (z.B. Anzahl verschiedener Funktionsbereiche) auf jeden Fall in den Bereich guter Qualität eingeordnet werden kann.

Besondere Schwächen zeigen sich wie oben schon erwähnt, vor allem in **Dimension II „Betreuung und Pflege der Kinder“**. Mit einem durchschnittlichen Wert von 2,6 liegt diese Dimension im Bereich der minimalen Qualität und weicht damit deutlich vom guten Gesamtdurchschnittswert ab. Die Gründe für diesen Wert wurden bereits dargestellt. Selbst bei Berücksichtigung der Tatsache, dass die KES-R in diesem Bereich eher strikte Maßstäbe setzt, ist hier Entwicklungsbedarf zu erkennen. Eine stärkere Analyse der strukturellen Bedingungen wäre für eine Interpretation dieser Werte sicherlich nützlich.

Zur Einordnung des Qualitätsprofils, das Tab. 3.4 darstellt, ist auf jeden Fall noch einmal zu betonen, dass es sich auf die Durchschnittswerte der untersuchten Kindergartengruppen bezieht. So gibt es also immer etliche Kindergartengruppen, die in ihrer Bewertung deutlich über bzw. unter diesen Durchschnittswerten liegen. Außerdem zeigt sich bei Betrachtung von Tab. 3.4, dass in den meisten Qualitätsbereichen (in 37 der 43) mindestens eine Kindergartengruppe den Höchstwert 7 erreicht hat. Dies zeigt grundsätzlich das Potenzial, das bei der Entwicklung zu guter bis ausgezeichneter Qualität hin genutzt werden sollte. Festzuhalten bleibt, dass die KES-R den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt insgesamt ein sehr gutes Zeugnis ausstellt.

- *Perspektive der pädagogischen Fachkräfte*

Die hohen Werte der KES-R im Bereich der pädagogischen Interaktion werden durch die Selbsteinschätzung der pädagogischen Fachkräfte voll bestätigt. Aus dieser Perspektive heraus kommen zum einen die Ausstattungsmerkmale noch einmal deutlich in den Blick. Sowohl die **personelle Ausstattung** im Sinne von Stellenzuweisungen oder Stellenabsicherungen als auch die Freistellungen für Kooperation oder Fortbildung bzw. Vertretungen bei Erkrankungen werden immer wieder konkret benannt – verbunden mit einer leicht ansteigenden Zahl von Unzufriedenen in diesem Bereich. Eine Fortsetzung der Integrationsentwicklung im Sinne des bedarfsgerechten Ausbaus wird in entscheidender Weise von dieser Variable geprägt. Das gilt in nahezu gleicher Weise für die **Unterstützung des Personals** der integrativen Kindergärten, sei es durch Fort- und Weiterbildung oder durch die Fachberatung. Hier sind zweifellos viele Anstrengungen unternommen worden. Aber gerade im Bereich **Fort- und Weiterbildung** sehen die pädagogischen Fachkräfte weiter Handlungsbedarf. Daneben gibt es ebenfalls zahlreiche offene Wünsche im Bereich der

materiellen Ausstattung der integrativen Kindergärten. Hier ist besonders an die Weiterentwicklung der **Barrierefreiheit** zu denken, die in vielen Kindergärten noch nicht vorgehalten werden kann. Allerdings dürfte diese Zielsetzung auch noch weitreichende Mittelzuweisungen erforderlich machen. Ein offenes Problem ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt ebenfalls die **externe Kooperation**. Die Notwendigkeit externer Unterstützungssysteme wird hier zwar gesehen, aber die Unzufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte ist in diesem Bereich am höchsten, auch wenn nicht alle bereits über Erfahrungen mit der externen Kooperation in jeder Hinsicht verfügen. Besonders problematisch erscheint das Verhältnis zu den Schulen. Hier ergibt sich jedoch nach wie vor erhebliches Konfliktpotenzial durch die Schwierigkeiten in der Fortsetzung der Integration zu Schulbeginn. Besonders mit den Grundschulen müsste hier das Gespräch im Vorfeld gesucht werden, um die ökologischen Übergänge zwischen Kindergärten und Grundschule angemessen gestalten zu können. Sicher ist in diesem Zusammenhang an eine weitere Intensivierung der **Öffentlichkeitsarbeit** zur gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich zu denken. Aus diesem Grunde muss die jetzt vorgelegte Elternbroschüre zur Integration hier ganz besonders begrüßt werden. Aber auch aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte kann insgesamt von einer positiven Einschätzung der integrativen Qualität in den beteiligten Einrichtungen ausgegangen werden.

- *Perspektive der Eltern*

Diese Einschätzung wird von den Eltern sogar noch übertroffen. Kaum jemand von den befragten Eltern ist unzufrieden oder gar völlig unzufrieden mit der integrativen Arbeit. Bei über 200 befragten Eltern überrascht dieser Befund doch insofern, als immer wieder gegen die Integration eingewandt wird, dass die Eltern nicht damit einverstanden seien, zumal nicht die Eltern der Kinder ohne Behinderung. Dies ist offenbar überhaupt nicht der Fall, wie auch andere Studien zur Schulzeit bestätigen (z.B. PREUSS-LAUSITZ 1997). Es zeigt sich eher, dass die Erfahrung mit der Integration auch die Akzeptanz des Integrationsgedankens erhöht. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, da mangelnde Information keine günstige Voraussetzung für Akzeptanz von neuen Ideen und Konzepten ist. Auch die **Eltern** stellen den **integrativen Kindergärten ein überaus positives Zeugnis** für die integrative Arbeit aus.

Insofern kann nach unseren Befunden davon ausgegangen werden, dass die integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München ein außerordentlich positives Potenzial bezüglich des übergreifenden Ziels „bedarfsgerechter Ausbau der gemeinsamen Erziehung“ besitzen. Ihre Erfahrungen und die Arbeit der vergangenen Jahre bilden also mit vollem Recht die Ausgangslage für die Entwicklung der Qualitätsstandards. Dabei sollten allerdings die Problemschwerpunkte und Schwächen bewusst bleiben und bei der Formulierung der Qualitätsstandards ebenfalls einbezogen werden.

4.2 Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Pädagogische Qualität bezogen auf die gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist – so ein Ergebnis unseres Entwicklungsprozesses – stets eine integrative Qualität, insofern als alle pädagogischen Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen zu einem selbstbestimmten Leben in umfassender sozialer Teilhabe beitragen sollen. Die integrative Qualität bezieht sich dabei stets auf die Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen und leitet von ihren Kompetenzen und Bedürfnissen die notwendigen Schritte in der Integrationsentwicklung ab.

Den konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung der Qualitätsstandards bildet das **ökologische Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung**. Die 5 Ebenen des Modells werden zugleich als Ebenen der Qualitätsentwicklung aufgefasst: 1. Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen, 2. Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe, 3. Multiprofessionelle Teams, 4. Inklusive Kindertageseinrichtung, 5. Externe Unterstützungssysteme/ Soziales Umfeld. Auf diesen Ebenen sollen die **Qualitätsstandards** zu ausgewählten Schwerpunkten der Integrationsentwicklung die operationalisierte Beschreibung einer guten integrativen Qualität liefern. Alle Qualitätsstandards enthalten Hinweise auf eine minimale (**Minimum**) und eine optimale integrative Qualität (**Optimum**) und umfassen jeweils 5 ausformulierte Ausprägungsgrade. Das Minimum orientiert sich bei jedem Qualitätsstandard an den gängigen rechtlichen Standards für integrative Gruppen bzw. die Einzelintegration und soll letztlich eine **Mindestqualität** beschreiben, ohne die die integrative Arbeit nur unter großen Schwierigkeiten realisiert werden kann. Das Optimum der Qualitätsstandards ist wiederum eine konkrete Beschreibung des jeweiligen Aspektes einer **inkluisiven Kindertageseinrichtung**, die zugleich als **Leitbild** unserer gemeinsamen Entwicklungsarbeit fungiert. Der Entwicklung von Qualitätsstandards liegt ein gemeinsames Integrationsverständnis der integrativen Kindertageseinrichtungen zugrunde, wie es im Anschluss an Georg FEUSER (1995) formuliert worden ist:

„Unter Integration verstehen wir das gemeinsame Spielen und Lernen aller Kinder am gemeinsamen Gegenstand/ Inhalt/ Thema in Kooperation, Kommunikation und Interaktion miteinander unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Kindes. Jedes Kind erhält die dafür notwendige Unterstützung.“ (Arbeitskreis Integration)

Auch die wissenschaftliche Begleitung teilt dieses gemeinsame Integrationsverständnis ausdrücklich.

Im Einzelnen ergeben sich aus der hier vorgestellten Grundstruktur in der Gesamtübersicht 30 Standards der integrativen Qualitätsentwicklung, die den 5 Ebenen der Integrationsentwicklung zugeordnet werden können (s. Abb. 4.1). Diese Standards wurden anhand einer einheitlichen Grundstruktur in 5 Ausprägungsgraden ausformuliert (s. Abb. 4.2)

Abb. 4.1: Standards integrativer Qualitätsentwicklung

Ebene I: Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen

- Qualitätsstandard 1: Soziale Interaktion der Kinder mit und ohne Förderbedarf
- Qualitätsstandard 2: Förderdiagnostik I (Antrag auf Aufnahme)
- Qualitätsstandard 3: Förderdiagnostik II (Aufnahmeverfahren)
- Qualitätsstandard 4: Differenzierte und individualisierte Förderung
- Qualitätsstandard 5: Bild vom Kind

Ebene II: Integrative Spielsituationen/ integrative Gruppe

- Qualitätsstandard 6: integrative pädagogische Ziele
- Qualitätsstandard 7: didaktische Umsetzung der integrativen Ziele
- Qualitätsstandard 8: methodische Umsetzung der integrativen Ziele
- Qualitätsstandard 9: Materialausstattung
- Qualitätsstandard 10: Tagesablauf
- Qualitätsstandard 11: Integrative Therapie

Ebene III: Multiprofessionelles Team

- Qualitätsstandard 12: Qualifikation der Mitarbeiter/ -innen
- Qualitätsstandard 13: Organisation der Teamarbeit
- Qualitätsstandard 14: Entwicklung der Teamarbeit
- Qualitätsstandard 15: Leitung der Kindertageseinrichtung
- Qualitätsstandard 16: Fort- und Weiterbildung für Integration

Ebene IV: Inklusive Kindertageseinrichtung

- Qualitätsstandard 17: Innenausstattung der Einrichtung
- Qualitätsstandard 18: Außenausstattung der Einrichtung
- Qualitätsstandard 19: Barrierefreiheit der Einrichtung
- Qualitätsstandard 20: Öffnungszeiten
- Qualitätsstandard 21: Integrationskonzept der Kindertageseinrichtung

Ebene V: Externe Unterstützungssysteme/ Soziales Umfeld

- Qualitätsstandard 22: Kooperation mit externen pädagogisch-therapeutischen Fachkräften
- Qualitätsstandard 23: Kooperation mit externen diagnostischen Institutionen
- Qualitätsstandard 24: Kooperation mit externen pädagogischen Institutionen
- Qualitätsstandard 25: Kooperation mit sozialen Diensten
- Qualitätsstandard 26: Kooperation mit den Eltern
- Qualitätsstandard 27: Gestaltung von Übergängen I (Krippe/ Kindergarten)
- Qualitätsstandard 28: Gestaltung von Übergängen II (Kindergarten/ Schule)
- Qualitätsstandard 29: Wohnortnahe Integration
- Qualitätsstandard 30: Fachberatung

Diese Rohfassung lag der Projektgruppe und den Einrichtungsteams zur Diskussion vor. In diesem Entwicklungsrahmen entstanden die konkreten Ausformulierungen der einzelnen Qualitätsstandards. Auch die Erprobungsfassung orientierte sich an diesem Rahmen.

4.3 Zusammenfassung

Im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse zeigen die Ergebnisse der Kindertageskita (KES-R), dass besonders im Bereich der Interaktion (Erzieherin-Kind und Kind-Kind) eine hervorragende Arbeit in den beteiligten Kindergärten geleistet wird. Auch die Dimension „Eltern und Erzieherinnen“ sowie die Dimension „Platz und Ausstattung“ zeigen ein ausgesprochen positives Bild. Die Vorkehrungen für Kinder mit Behinderung (Merkmal 37) sind zwar nach den Anforderungen der KES-R ausreichend. Allerdings liegt damit allenfalls ein erster Gesamteindruck vor. Die Merkmale „Tagesablauf“ und „Raumgestaltung“ wären bei geringfügigen Änderungen wesentlich höher zu bewerten. Nur in der Dimension „Pflege und Betreuung der Kinder“ setzt die KES-R wesentlich höhere Maßstäbe, als dies in Bayern aufgrund der gesetzlichen Vorgaben erforderlich ist. Hier stehen also nicht die Kindergärten in der Pflicht, sondern vielmehr der Gesetzgeber, wenn die Standards der Pflege und Betreuung in bayerischen Kindertageseinrichtungen zukünftig bundesweit und international anschlussfähig sein sollen. Diese Aussagen der KES-R werden sowohl von den pädagogischen Fachkräften als auch von den Eltern grundsätzlich bestätigt. Die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der integrativen Qualität bezieht sich ebenfalls auf den Bereich der Interaktion und die direkte Förderung von Kindern. Die Unzufriedenheit steigt eher auf Ebenen an, die von diesem Zentrum der Integrationsentwicklung weiter entfernt sind. So sind noch nicht alle beteiligten Kindergärten auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. Auch die externe Kooperation wird noch als entwicklungsfähig betrachtet. Unterstützungsbedarf sehen die pädagogischen Fachkräfte sowohl im personellen Bereich (z.B. Fort- und Weiterbildung) als auch bei der materiellen Ausstattung (besonders mit dem Ziel der Barrierefreiheit). Die Eltern schätzen die integrative Qualität allerdings noch etwas besser ein als die pädagogischen Fachkräfte. Offensichtlich sehen die Eltern überhaupt keine Probleme in Zusammenhang mit der Integration, so dass von einer hohen Akzeptanz der Integrationsentwicklung auf Elternseite ausgegangen werden kann.

Rückblick und Ausblick

Die endgültige Fassung der Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung wird nach Abschluss der Implementationsphase vorliegen und in den Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eingehen. Damit hat sich rückblickend das ökologische Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung als konzeptioneller Rahmen für die Entwicklung der Qualitätsstandards bewährt. Es dient gleichsam als inhaltliche Klammer bei der Zusammenschau der empirischen Befunde und der Ergebnisse von Dokumenten- und Literaturanalyse. Es verhindert zugleich einen verkürzten Blick auf die integrative Qualität, in dem beispielsweise nur die pädagogischen Interaktionen betrachtet würden. Erfolgreiche Integrationsentwicklung hat nach unseren bisherigen Erfahrungen aber in entscheidender Weise mit optimalen Rahmenbedingungen zu tun. Wir sind in den beteiligten Einrichtungen durchweg auf ein hohes Engagement der pädagogischen Fachkräfte gestoßen und eine weitreichende Bereitschaft integrative Prozesse zu unterstützen. Doch dies sind nicht die einzigen Ressourcen für eine erfolgreiche Integrationsentwicklung hin zum bedarfsgerechten Ausbau der Integration. Vor allem die personellen Ressourcen und darauf bezogene Unterstützungssysteme (wie Fachberatung sowie Fort- und Weiterbildung) müssen weiterhin im Mittelpunkt stehen. Auch die Eltern begrüßen die Integrationsentwicklung mit überwältigender Mehrheit. Somit kann unsere Untersuchung bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt zeigen, dass pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen stets auch integrative Qualität sein sollte, wenn sie denn eine gute Qualität sein soll. **Die pädagogische Qualität in integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München liegt im Vergleich mit bundesweiten Datenerhebungen aus anderen Städten deutlich höher als in Kindertageseinrichtungen ohne Kinder mit Behinderung.** Insofern ist ausdrücklich hervorzuheben, dass die Integrationsentwicklung einer Kindertageseinrichtung allen Kindern zugute kommt – und zwar als höhere pädagogische Qualität. Das Ziel des bedarfsgerechten Ausbaus der gemeinsamen Erziehung ist somit nicht nur eine Maßnahme bezogen auf Kinder mit Behinderung.

Damit ist bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der Integrationsentwicklung der integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München viel erreicht. Auch der quantitative Ausbau der integrativen Gruppen schreitet zügig voran. Gleichwohl ergeben sich im internationalen Vergleich mit anderen europäischen Ländern (vgl. SORIANO 1998) bereits Hinweise auf einen dringenden **Nachholbedarf in Bezug auf die Integrationsentwicklung der Kindertageseinrichtungen in der BRD.** Dies gilt umso deutlicher, als im internationalen Zusammenhang zwischenzeitlich das **Konzept der *inclusive education*** als Weiterentwicklung des Integrationsverständnisses gelten kann. TONY BOOTH und MEL AINSOW (2004) haben kürzlich den *Index for Inclusion* in einer Version für die frühe Kindheit herausgegeben. Dabei stellen sie neben den qualitativen Anforderungen an die integrative Arbeit vor allem den Prozess der Entwicklung hin zur inklusiven Kindertageseinrichtung in den Vordergrund. Dieser erfordert nach ihren Erfahrungen nicht nur den Aufbau einer inklusiven Kultur in vielen Regionen sondern auch die Entwicklung inklusiver politischer Strategien, um schließlich die inklusive Praxis weiter optimieren zu können. Inklusion als neues Leitbild der internationalen Integrationsbewegung umfasst dabei auch den Umgang mit unterschiedlichen Kulturen im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ und den Verzicht auf künstliche Grenzen zwischen Kindern. Inklusive Kindertageseinrichtungen sind in der Lage, auf unterschiedliche Kinder mit ihren individuellen Förderbedürfnissen einzugehen und aus dieser Vielfalt der Fähigkeiten und Interessen eine neue Gemeinsamkeit zu entwickeln. Das ist zweifellos ein hoher Anspruch, dessen Realisierung weit in die Zukunft reicht. Um Weiterentwicklungen in Gang zu setzen, müssen jedoch stets auch neue Zielvorstellungen geklärt werden. Inklusion gerät so ebenfalls zu einer Zukunftsaufgabe in einer globalisierten Gesellschaft.

Literatur

- ATTESLANDER, PETER: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: deGruyter, ⁸1995
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis zur Einschulung in Tageseinrichtungen. 1. Entwurf. München, 2003
- BOOTH, TONY/ AINSCOW, MEL: Index for Inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2004
- BORTZ, JÜRGEN/ DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg: Springer, ²1995
- DITTON, HARTMUT: Evaluation und Qualitätssicherung. In: TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.): Hb. Bildungsforschung. Opladen: Leseke+Budrich, 2002, S. 775-790
- ERNING, GÜNTER: Qualitätsentwicklung in Kindergärten. Abschlussbericht der Fortbildung 2001-2003. Bamberg: Universität Bamberg, 2003
- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995
- FTHENAKIS, WASSILIOS E./ TEXTOR, MARTIN R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim u. Basel: Beltz, 1998
- HARMS, THELMA/ CLIFFORD, RICHARD M.: Early Childhood Environment Rating Scale. New York: Teachers College Press, 1980
- HARMS, THELMA/ CLIFFORD, RICHARD M. & CRYER, DEBBY: Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. New York: Teachers College Press 1998
- HEIMLICH, ULRICH: Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995
- HEIMLICH, ULRICH: Integrative Pädagogik – eine Einführung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 2003
- HEIMLICH, ULRICH/ HÖLTERSINKEN, DIETER (Hrsg.): Gemeinsam spielen. Integrative Spielprozesse im Regelkindergarten. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 1994
- KRENZ, ARMIN: Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität – K.I.E.L. München: Reinhardt, 2001
- KRONBERGER KREIS FÜR QUALITÄSENTWICKLUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN (Hrsg.): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 2001
- LAG GEMEINSAM LEBEN – GEMEINSAM LERNEN E.V. BAYERN: Leitfaden und Qualitätsstandards für integrative Kindertageseinrichtungen. ⁴2001 (Neuauflag: ⁵2004)
- LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, ³1995
- ODOM, SAMUEL L./ BAILEY, DON: Inclusive Preschool Programs. Classroom Ecology and Child Outcomes. In: GURALNICK, MICHAEL J. (Ed.): Early Childhood Inclusion. Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul H. Brookes Pub. 2001, S. 253-276
- PREUSS-LAUSITZ, ULF: Erfahrungen fördern Akzeptanz – Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In: HEYER, PETER/ PREUSS-LAUSITZ, ULF/ SCHÖLER, JUTTA (Hrsg.): »Behinderte sind doch Kinder wie wir«. Berlin: Wissenschaft und Technik, 1997, S. 151-170
- SORIANO, VICTORIA: Early Intervention in Europe: Organisation of Services and Support for Children and their Families. Trends in 17 European Countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 1998
- SPECK, OTTO: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München u. Basel: E. Reinhardt, 1999

- TIETZE, WOLFGANG (Hrsg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1998
- TIETZE, WOLFGANG/ BETHKE, CHRISTIAN/ BRAUKHANE, KATJA/ ROBBACH, HANS-GÜNTHER/ SCHLECHT, DAENA/ SCHMIDT, NATALIE: *Analyse und Sicherung pädagogischer Qualität in den Tageseinrichtungen der Bremischen Evangelischen Kirche*. Berlin, Bremen, 2000 (unveröffentl. Manuskript)
- TIETZE, WOLFGANG/ CRYER, JONATHAN D./ BAIRRÃO, OLEIRO J. M./ PALACIOS, JOSEP/ WETZEL, GOTTFRIED: *Comparisons of observed quality in early chuld care and education programs in five countries*. *Early Childhood Research Quarterly*, 11 (1996), 447-475
- TIETZE, WOLFGANG/ SCHUSTER, KÄTHE-MARIA/ ROBBACH, HANS-GÜNTHER: *Kindergarteneinschätzska*. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms / Richard M. Clifford / Debby Cryer. Neuwied: Luchterhand, 1997
- TIETZE, WOLFGANG/ SCHUSTER, KÄTHE-MARIA / GRENNER, KATJA/ ROBBACH, HANS-GÜNTHER: *Kindergarten-Skala*. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition von Thelma Harms / Richard M. Clifford / Debby Cryer. Neuwied: Luchterhand, 2001
- VYGOTSKIJ, LEV S.: *Denken und Sprechen*. Psychologische Untersuchungen. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002
- ZIMMER, JÜRGEN/ PREISSING, CHRISTA/ THIEL, THOMAS: *Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur*. Seelze: Kallmeyer, 1997

Anhang

- 1. Fragebogen für Pädagogische Fachkräfte**
- 2. Fragebogen für Eltern**
- 3. Allgemeine Anmerkungen zum Fragebogen für pädagogische Fachkräfte**



Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in integrativen Kindertageseinrichtungen

Name der Einrichtung:

Haben Sie in Ihrer Einrichtung: offen geführte Gruppen teiloffene Gruppen ?

Arbeiten Sie in einer: integrativen Gruppe nicht-integrativen Gruppe?

Im Folgenden finden Sie Fragen zu Ihrer Einschätzung der jetzt vorhandenen integrativen Qualität in Ihrer Einrichtung (Ist-Stand). Bitte lesen Sie jede Frage genau durch und wählen Sie diejenige Zahl als Antwort, die angibt, wie sehr die jeweilige Feststellung aus Ihrer Sicht zutrifft. Die Antwortskala geht dabei von „1“ (sehr unzufrieden) bis „6“ (keine Antwort). Bitte lassen Sie keine Fragen aus und kreuzen Sie immer nur eine Ziffer an! Die Beantwortung der Fragen wird ca. 20 Minuten dauern. Werden Ihre Gruppen offen geführt, beziehen sich die Fragen zur integrativen Gruppe selbstverständlich auf die gesamte Einrichtung.

*Diese
Felder
bitte nicht
ausfüllen*

(A) INTEGRATIVE QUALITÄT AUF DER EBENE DER KINDER MIT BEHINDERUNG: Wie zufrieden sind Sie mit ...

1.	... der Anzahl der Kinder mit Behinderung in Ihrer Einrichtung?		A1
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		
2.	... der Gruppengröße der integrativen Gruppe?		A2
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		
3.	... den Aufnahmekriterien für die Kinder mit Behinderung?		A3
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		
4.	... der Einbeziehung der Kinder mit Behinderung durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergartenalltag?		A4
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		
5.	... dem Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder mit Behinderung insgesamt?		A5
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		
6.	... der Diagnose des Förderbedarfs der Kinder mit Behinderung?		A6
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		
7.	... der Planung der Fördermaßnahmen für Kinder mit Behinderung?		A7
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		
8.	... der Durchführung der Fördermaßnahmen der Kinder mit Behinderung?		A8
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort		
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6		

(B) Integrative Qualität auf der Ebene integrativer Spielsituationen (Integrative Gruppe): Wie zufrieden sind Sie mit ...

9.	... den integrativen pädagogischen Zielen, die in der integrativen Gruppe im Vordergrund stehen?	B1
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
10.	... der Öffnung bzw. Teilöffnung bezogen auf die integrative Gruppe?	B2
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
11.	... der didaktisch-methodischen Umsetzung der Ziele in der integrativen Gruppe?	B3
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
12.	... der Materialausstattung in der integrativen Gruppe?	B4
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
13.	... der Planung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe?	B5
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
14.	... der Gestaltung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe?	B6
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
15.	... der Umsetzung des Integrationskonzeptes insgesamt in der integrativen Gruppe?	B7
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	

(C) INTEGRATIVE QUALITÄT AUF DER EBENE DES MULTIPROFESSIONELLEN TEAMS: Wie zufrieden sind Sie mit ...

16.	... der personellen Ausstattung der integrativen Gruppe?	C1
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
17.	... den Qualifikationen der Mitarbeiter/-innen in der integrativen Gruppe?	C2
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
18.	... der Organisationsstruktur der Teamarbeit bezogen auf die integrative Arbeit?	C3
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
19.	... dem Fort- und Weiterbildungsangebot für die integrative Arbeit?	C4
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	

(D) INTEGRATIVE QUALITÄT AUF DER EBENE DER INKLUSIVEN KINDERTAGESEINRICHTUNG: Wie zufrieden sind Sie mit ...

20.	... der Innenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	D1
21.	... der Außenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	D2
22.	... der behindertengerechten Innen- und Außenausstattung (Barrierefreiheit)?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	D3
23.	... den Öffnungszeiten bezogen auf die integrative Arbeit?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	D4
24.	... das Integrationsverständnis in Ihrer Einrichtung insgesamt?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	D5

(E) INTEGRATIVE QUALITÄT AUF DER EBENE DER UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME: Wie zufrieden sind Sie mit ...

25.	... der Kooperation mit externen Fachkräften aus der Frühförderung?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	E1
26.	... der Kooperation mit externen therapeutischen Fachkräften?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	E2
27.	... der Kooperation mit externen diagnostischen Institutionen (z.B. Kinderklinik, freie Praxen, Sozialpädiatrische Zentren)?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	E3
28.	... der Kooperation mit Schulen?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	E4
29.	... der Kooperation mit der mobilen sonderpädagogischen Hilfe (msH)?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	E5
30.	... der Kooperation mit dem Allgemeinen Sozialdienst (ASD)?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	E6
31.	... der Gestaltung des Elternkontaktes bezogen auf die integrative Arbeit?	Sehr unzufrieden 1	unzufrieden 2	neutral 3	zufrieden 4	sehr zufrieden 5	keine Antwort 6	E7

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Codierungsfeld (Bitte nicht ausfüllen!):

--	--	--	--	--	--	--	--



**Allgemeine Angaben zum Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in
integrativen Kindertageseinrichtungen**

1. **Alter:** bis 19 J. 20-29 J. 30-39 40-49 J. 50-59 J. ab 60J.

2. **Geschlecht:** weiblich männlich

3. **Qualifikation/Ausbildung:**
.....

4. **Sollten Sie noch weitere Angaben zur Befragung oder zum Fragebogen machen
wollen, so können Sie diese hier notieren:**

.....
.....
.....
.....
.....

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Bitte nicht ausfüllen:

Codierungsfeld:

--	--	--	--	--	--	--	--



Fragebogen für Eltern in integrativen Kindertageseinrichtungen

Name der Einrichtung:

Liebe Eltern!

Wir möchten Sie gern um Ihre Meinung zur Arbeit in der integrativen Gruppe in Ihrem Kindergarten bitten. Deshalb würden wir uns sehr freuen, wenn Sie die folgenden Fragen beantworten könnten. Bitte lesen Sie jede Frage genau durch und kreuzen Sie diejenige Zahl als Antwort an, die angibt, wie sehr die jeweilige Feststellung aus Ihrer Sicht zutrifft. Die Antwortskala geht dabei von „1“ (sehr unzufrieden) bis „6“ (keine Antwort). Bitte lassen Sie keine Fragen aus und kreuzen Sie immer nur eine Ziffer an! Die Beantwortung der Fragen wird ca. 10 Minuten dauern. Ist Ihr Kind in einer offen geführten Gruppe, beziehen sich die Fragen auf die gesamte Einrichtung.

Wie zufrieden sind Sie mit ...

1.	... der Anzahl der Kinder mit Behinderung in Ihrer Einrichtung?	A1
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
2.	... der Gruppengröße der integrativen Gruppe?	A2
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
3.	... der Einbeziehung der Kinder mit Behinderung durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergartenalltag?	A4
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
4.	... der Öffnung bzw. Teilöffnung bezogen auf die integrative Gruppe?	B2
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
5.	... den vorhandenen Spiel- und Lernmaterialien der integrativen Gruppe?	B4
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
6.	... der Gestaltung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe?	B6
	Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	

Bitte Rückseite beachten! →

Bisher erschienen:

Forschungsberichte

Nr. 1 (Mai 2002)

Heimlich, Ulrich: Förderung des gemeinsamen Unterrichts durch Mobile Sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Lernen – ein Zwischenbericht

Nr. 2 (August 2003)

Heimlich, Ulrich/ Roebe, Dominik: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – ein Datenreport bis zum Schuljahr 2002/ 2003

Nr. 3 (September 2003)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel/ Heinzinger, Daniela: Gemeinsame Erziehung in Kindergärten der Landeshauptstadt München – eine Bestandsaufnahme zum Kindergartenjahr 2002/ 2003. 1. Zwischenbericht

Nr. 4 (August 2004)

Heimlich, Ulrich/ Roebe, Dominik: Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – Ergebnisse einer Befragung von Förderschullehrkräften

Nr. 5 (September 2004)

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel/ Heinzinger, Daniela: Qualität der Gemeinsamen Erziehung in Kindergärten der Landeshauptstadt München – Untersuchungsergebnisse aus dem Kindergartenjahr 2003/ 2004. 2. Zwischenbericht