

Inklusive Bildung

Stephan Maykus | Anneka Beck | Gregor Hensen |
Anne Lohmann | Heike Schinnenburg | Marlene Walk |
Eva Werding | Silvia Wiedebusch (Hrsg.)

Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Empirische Befunde und
Implikationen für die Praxis

BELTZ JUVENTA

Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

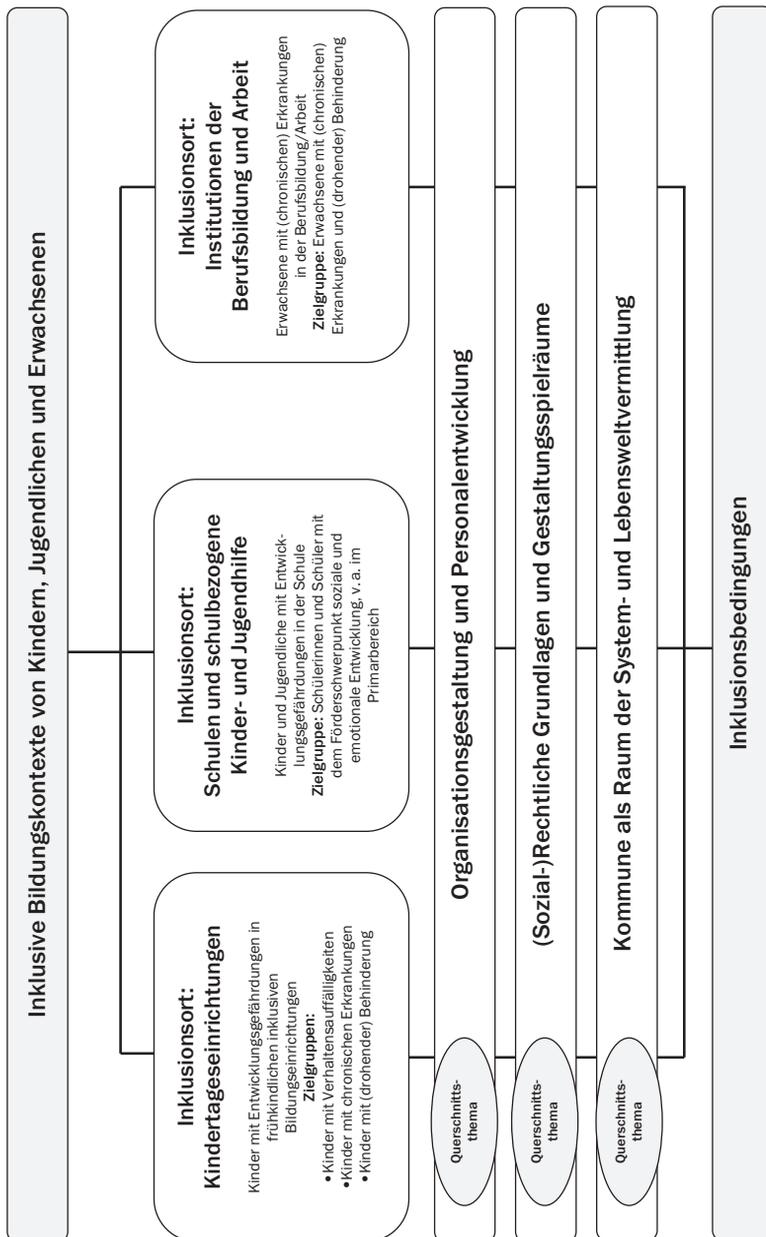
Einführung in die Thematik und Methodik der empirischen Studien

Stephan Maykus, Anneka Beck, Gregor Hensen,
Anne Lohmann, Heike Schinnenburg, Marlene Walk,
Eva Werding, Silvia Wiedebusch

Der hier vorliegende vierte Band in der Reihe „Inklusive Bildung“ berichtet Ergebnisse aus dem im Jahr 2012 an der Hochschule Osnabrück gestarteten Forschungsprojekt „Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip“. Das interdisziplinär zusammengesetzte Team erforscht den Implementierungsprozess von Inklusion auf verschiedenen Ebenen, um Forschungs- und Entwicklungsbedarfe für Institutionen sowie Akteurinnen und Akteure aber auch für Politik, Recht und Verwaltung aufzeigen zu können (vgl. Abb. 1): Gemäß des chronologischen Verlaufs von Bildungsbiographien werden die Inklusionsorte Kindertageseinrichtungen, Schulen und schulbezogene Kinder- und Jugendhilfe sowie Berufsbildung und Arbeit fokussiert. Quer dazu stellen sich Fragen hinsichtlich der rechtlichen Bedingungen, der Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung und der Implementierungsprozesse in Kommunen als relevante Entwicklungsbereiche bei der Realisierung inklusiver Bildung. So wird ein an den Bildungsbiographien der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, den Organisationen und den Handlungsbedingungen sowie -prozessen der Fachkräfte orientiertes Forschungsdesign ermöglicht.

In diesem Band werden Ergebnisse in Bezug auf die Implementierung inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vorgestellt, die Aspekte von interprofessioneller Zusammenarbeit, Kooperation mit externen Partnern, Entwicklungsbeobachtung und -förderung, Personalentwicklung, Change-Management, Einstellungen zu Inklusion sowie Elternentscheidungen berühren. Auf diese Weise wird ein erster Einblick in die Forschungsbefunde in den Inklusionsorten des Elementar- und Primarbereiches gegeben sowie eine vergleichende Bewertung des Implementationsprozesses in beiden Bildungseinrichtungen ermöglicht (Forschungsbefunde aus den anderen in der Abb. 1 gezeigten Feldern werden fortlaufend in dieser Reihe publiziert).

Abbildung 1: Matrix des Zusammenspiels von inklusiven Bildungskontexten, Querschnittsthemen und Inklusionsbedingungen



1 Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem – und damit im weiteren Sinne am gesellschaftlichen Leben – zu ermöglichen, ist ein elementares Ziel Inklusiver Bildung. Dieser Anspruch gilt unabhängig von Geschlecht, kultureller und sozialer Herkunft oder körperlicher und geistiger Einschränkungen (Frühauf 2010). Demgegenüber hat das Bilden von (leistungs-)homogenen Gruppen in Deutschland eine lange Tradition, auf der auch die speziellen Fördersysteme beruhen, die sich im Elementarbereich in Form von heilpädagogisch und therapeutisch ausgerichteten Tageseinrichtungen und im Schulsystem in Form von Förderschulen sowie gegliederten Schulformen auf Ebene der Regelschulen wiederfinden. In den vergangenen 30 Jahren sind unterschiedliche Versuche unternommen worden, heterogene Gruppierungen zu ermöglichen, wobei der Fokus auf der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen lag. Viele dieser Kinder machen in Deutschland immer noch häufig Exklusionserfahrungen, denn sie werden weiterhin zu einem großen Teil in speziellen Einrichtungen betreut und gefördert, sei es in den heilpädagogischen und therapeutischen Einrichtungen im Elementarbereich oder in den Förderschulen im Primarbereich (Klemm 2013; Beck 2014; Lohmann et al. 2014; Beck et al. 2015). Allerdings steigt der Bedarf an Eingliederungshilfen sowohl aus der Sozialhilfe als auch aus der Kinder- und Jugendhilfe für den Elementar- und Primarbereich kontinuierlich an (vgl. Bildung in Deutschland 2014), was auf eine Zunahme an integrativen Plätzen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hinweisen kann. Für den schulischen Bereich werden darüber hinaus bildungspolitische Veränderungen seitens der Länder angestoßen oder bereits umgesetzt, die eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zum Ziel haben. Eine inklusive Pädagogik (Prengel 2006; 2010; Allemann-Ghionda 2013) beinhaltet jedoch einen weitergehenden Ansatz: Sie nimmt Menschen in ihrer Vielfalt zum Ausgangspunkt und bezieht dabei verschiedene Heterogenitätsdimensionen mit ein. Die Frage ist somit nicht mehr, ob sich ein Mensch für die Aufnahme in einer Bildungseinrichtung eignet, sondern umgekehrt, ob eine Bildungseinrichtung sich eignet, Menschen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen aufzunehmen (Hinze 2002; hier und im Folgenden: Maykus et al. 2014). Damit ist ein Paradigmenwechsel eingeleitet worden, der aktuell eines der meist diskutierten bildungspolitischen Themen ist. Wissenschaft und Politik müssen bei der Implementierung dieses Paradigmenwechsels gezielt auch die für Inklusionsprozesse verantwortlichen Akteurinnen und Akteure – also Organisationen und die in ihnen tätigen Fachkräfte – in den Blick

nehmen, denn die spezifische Beschaffenheit des Programms Inklusion (vor allem politische Verwobenheit, konzeptionelles Operationalisierungsdefizit, Mehrdeutigkeit fachlicher Ziele sowie Unsicherheit durch strukturelle Veränderungen bzw. Auflösung bisheriger Arbeitsstrukturen und institutioneller Rahmungen) führen in der Praxis möglicherweise zu Abwehrreaktionen oder individuell modifizierten Umsetzungsstrategien. Hier ist Personalentwicklung gefordert, um die Lehr- und Fachkräfte auf die Veränderungen vorzubereiten und gemeinsam mit ihnen Handlungsstrategien und pädagogische Konzepte zu entwickeln. Kindertageseinrichtungen und Schulen benötigen Unterstützung von Kooperationspartnern in der Nachbarschaft und bilden neue Netzwerke, um allen Kindern und deren Bedürfnissen gerecht werden zu können. Aber auch die Lehr- und Fachkräfte selbst werden verstärkt mit veränderten Kooperationsbeziehungen konfrontiert, während sie sich noch auf das neue Handlungsprogramm einstellen müssen. Schließlich sehen sich auch Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen und (drohenden) Behinderungen vor die Entscheidung gestellt, welche Bildungseinrichtung die richtige für ihr Kind ist. Das Bildungssystem findet sich somit auf verschiedenen Ebenen in einem Entwicklungs- und Implementierungsprozess, den es zu beobachten gilt, damit Forschungs- und Entwicklungsperspektiven aufgezeigt werden können. Diese sollen im vorliegenden Band auf der Grundlage empirischer Befunde erarbeitet und diskutiert werden.

2 Forschungsdesign und Stichproben der Studien

Angelehnt an das Forschungsziel – die aktuellen Bedingungen der Umsetzung Inklusiver Bildung in den Blick zu nehmen, dabei auftretende Herausforderungen und Stärken der bisherigen Praxis zu identifizieren und auf dieser Grundlage Entwicklungs- und Forschungsansätze für den weiteren Implementierungs- und Gestaltungsprozess Inklusiver Bildung zu formulieren – verbinden die Studien in einem dreistufigen Erhebungs- und Analyseprozess verschiedene qualitative und quantitative Herangehensweisen. Hierzu zählen Konzeptionsanalysen, Interview- und schriftliche Fragebogenerhebungen einschließlich deren (statistischer) Analysen.

2.1 Konzeptionsanalysen und qualitative Interviews

Die Konzeptionen von niedersächsischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen liefern einen Ansatzpunkt, die konzeptionellen Handlungs- und Gestaltungsideen zur Inklusiven Bildung in diesen Bildungseinrichtungen zu systematisieren (vgl. Beck 2014; Wiedebusch et al. 2015b). Konzep-

tionen werden als relevante Grundlage pädagogischer Arbeit und deren struktureller Verankerung gesehen, bilden jedoch keinen Garant für die Umsetzung der konzeptionell festgehaltenen Ansätze im pädagogischen Alltag der Bildungseinrichtung. Ihre Analyse ist als erste Grundlage zu verstehen, an die sich Erhebungen anschließen, die die Wahrnehmungen und Einschätzungen der an der Realisierung Inklusiver Bildung Beteiligten erfassen.

Diese Erhebungen wurden im Rahmen von qualitativen Interviews mit Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen, dem (sonder-)pädagogischem Fach- und Lehrpersonal und Leitungen von Bildungseinrichtungen durchgeführt. Dabei galt es, einen möglichst offenen Zugang zum Feld der Bildungseinrichtungen im Elementar- und Primarbereich zu erhalten. Diese Offenheit des Zugangs wurde durch die Auswahl der Erhebungsinhalte sowie der Personen, die an der Erhebung teilnahmen, realisiert. Zur Durchführung der Interviews wurden im Elementarbereich neben Regeleinrichtungen mit und ohne integrative Ausrichtung auch Einrichtungen mit heilpädagogischer und sprachtherapeutischer Ausrichtung besucht. Zielpersonen in diesen Einrichtungen waren (pädagogische) Leitungen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und Eltern. In sieben Einrichtungen nahmen insgesamt 32 Personen an den Interviews teil. Im Primarbereich wurden in Grundschulen Leitungen sowie Regel- und Förderschullehrkräfte um ihre Einschätzungen gebeten. Ebenfalls sieben Grundschulen nahmen an der Erhebung teil, und es wurden 20 Personen interviewt. Darüber hinaus wurden vier Interviews mit Eltern und Erziehungsberechtigten von schulpflichtigen Kindern mit einem Förderschwerpunkt geführt.

Angeregt durch bisherige Forschungsbefunde wurde ein breites Themenspektrum in den Interviews aufgegriffen. Der Interviewleitfaden umfasste Fragen zur Person und zur Einrichtung, zum Alltag in der Einrichtung, zur Einbindung der Kinder in die Gruppe, zur Zusammenarbeit im Team, mit Eltern und mit anderen Einrichtungen, zu Fort- und Weiterbildungen, zur Einstellung zu Inklusion sowie zu den erwarteten und erlebten Veränderungen durch Inklusion (vgl. Beck et al. 2015; Walk & Beck sowie Franek & Maykus in diesem Band).

Die Erfahrungsberichte und Einstellungen der (zukünftig) Beteiligten an der Implementierung Inklusiver Bildung liefern Anregungen zur Entwicklung von Fragestellungen, die die Einführung und den Prozess betreffen. Im Rahmen von sich anschließenden quantitativen Erhebungen wurden diese Fragestellungen bearbeitet und mündeten schließlich in die Formulierung von Entwicklungs- und Forschungsstrategien zur Realisierung Inklusiver Bildung (vgl. Maykus et al. in diesem Band).

2.2 Schriftliche Befragungen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Der derzeitige Stand der Umsetzung Inklusiver Bildung in elementar- und primärpädagogischen Bildungseinrichtungen wurde durch eine Fragebogenerhebung erfasst, die den Kern der Forschungsstudie bildet. Dabei wurden alle Kindertageseinrichtungen und alle Grundschulen der Stadt und des Landkreises Osnabrück zur Teilnahme eingeladen, um auf lokaler Ebene einen repräsentativen Einblick in die Implementierungsprozesse zu erhalten.

Bei der Realisierung Inklusiver Bildung sind in Regeleinrichtungen besonders große Umbrüche zu erwarten. Dabei kann der Elementarbereich im Vergleich zum Primarbereich als erfahrener in Bezug auf die Förderung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen im Regelsystem bezeichnet werden. Dies lässt sich auf eine seit Jahrzehnten gelebte Tradition der integrativen Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen zurückführen. In diesem Rahmen wurden bereits vielfältige Erfahrungen gesammelt und Herausforderungen bewältigt, die für zukünftige Entwicklungen von großer Bedeutung sein dürften.

Aus aktuellem Anlass haben auch Grundschulen im Untersuchungsraum einen direkten Bezug zur Implementierung Inklusiver Bildung: Niedersachsen hat als eines der wenigen deutschen Bundesländer bereits im März 2012 eine Schulrechtsänderung vorgenommen. Damit kommt es dem Auftrag der UN-BRK zur Änderung der Landesgesetze nach (Küstermann & Eikötter 2014: 255). Die Neuerungen haben zur Konsequenz, dass die Schulen in Niedersachsen mit dem Schuljahr 2013/2014 jeweils mit Klasse 1 und mit Klasse 5 als sog. „Inklusive Schule“ starteten. Dabei durften die Gemeinden entscheiden, ob sie für eine Übergangsphase von fünf Jahren Schwerpunktschulen einsetzen, an denen alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden. Sowohl die Stadt als auch der Landkreis Osnabrück entschieden sich gegen diese Schwerpunktschulen, womit für alle Beteiligten zum Erhebungszeitpunkt Neuerungen in der alltäglichen Schulpraxis zu erwarten waren.

2.2.1 Erhebungsinstrument

Die Grundlage der quantitativen Erhebung bilden schriftliche Fragebögen. Diese wurden abgestimmt auf die Zielgruppen erstellt. Zielpersonen waren Leitungen sowie Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen¹ und

1 In einem Teil der Kindertageseinrichtungen wurden zusätzlich Fragebögen an die Eltern der in den Einrichtungen betreuten Kinder ausgegeben. Auf die Erhebungsinhalte und Daten der Befragung dieser Zielgruppe wird in diesem Band kein Bezug genommen. Ausgewählte

Grundschulen. Anregungen zur Entwicklung des jeweiligen Fragenkatalogs boten die im Rahmen der qualitativen Interviewerhebung gewonnenen Befunde und eine Literaturrecherche sowie die Zielsetzungen der Befragungen, abhängig von der Rolle der befragten Personen in den Einrichtungen. Die Themen, die sich an früh- und heilpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sowie an (Förderschul-)Lehrkräfte in Grundschulen richten, fokussieren auf den pädagogischen Alltag mit Kindern mit und ohne besondere Förder- oder Unterstützungsbedarfe. Von Interesse sind ihre Einschätzungen, Wahrnehmungen und Handlungsweisen in der pädagogischen Arbeit. Die Befragung von Leitungen in den beiden Bildungsbereichen zielt darauf ab, Bedingungen der Bildung, Förderung, Betreuung und Erziehung von Kindern auf organisationaler Ebene zu erfassen. Die vorzunehmenden Einschätzungen gehen damit über die individuelle Perspektive einer Einzelperson hinaus; sie nehmen stattdessen die Leitungsperspektive als Vertretung der Organisation in den Blick.

Die Erhebungsinhalte werden im Folgenden differenziert nach der jeweiligen Thematik dargestellt². Dabei werden je Thematik sowohl die Inhalte aufgezeigt, die von den Leitungen abgefragt wurden, als auch die Inhalte, zu denen eine Einschätzung der Fachkräfte eingeholt wurde. Mit dem Ziel der Vergleichbarkeit wurden die Inhalte der Erhebungen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aufeinander abgestimmt. Einzelne einrichtungsspezifische Unterschiede in den Erhebungsinhalten werden herausgestellt.

Angaben zur Einrichtung und den betreuten Kindern. Von den Leitungen der Einrichtungen wurden die Art der Einrichtung, die Anzahl der Kinder und Beschäftigten, vorhandene Betreuungsformen und bisherige Maßnahmen zur Realisierung von Inklusion erfragt. Darüber hinaus liegen Informationen zu den konzeptionellen Grundlagen vor. Informationen zu den Kindern, die die Einrichtung besuchen, liegen von Seiten der Leitungen vor. Für den schulischen Kontext wurde gezielt nach der Teilnahme von Kindern an außerunterrichtlichen Angeboten und nach Angeboten für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gefragt (vgl. Börner et al. 2013).

Inhalte und Ergebnisse der Befragung von Eltern von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen in Kindertageseinrichtungen werden an anderer Stelle beschrieben (Wiedebusch et al. 2014; Wiedebusch et al. 2015a).

2 Es gilt zu berücksichtigen, dass aufgrund ihrer Komplexität im Folgenden nur die Erhebungsinhalte berichtet werden, zu denen in den Beiträgen dieses Bandes Ergebnisse präsentiert werden.

Beruflicher Hintergrund der Befragten. Die Leitungen sowie Lehr- und Fachkräfte beider Bildungseinrichtungen wurden um Angaben zu ihrem beruflichen Hintergrund gebeten. Dabei spielen die Ausbildung, die Berufserfahrung und mögliche Vorerfahrungen mit Inklusiver Bildung eine Rolle. Sowohl von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen als auch von Lehrkräften in Grundschulen wurde erfragt, welche Rolle Kinder mit besonderen Förder- oder Unterstützungsbedarfen in ihrem Arbeitsalltag spielen. Dies betrifft die Anzahl der Kinder und die Art der Beeinträchtigungen. Von Lehrkräften liegen zudem Informationen darüber vor, ob sie als Klassenleitung tätig sind. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch der vertraglich vereinbarte Arbeitsumfang, das Anstellungsverhältnis sowie das Alter und Geschlecht als zwei personenbezogene Merkmale von Fach- und Lehrkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Entwicklungsbeobachtung und -förderung von Kindern. Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen wurde die Praxis der Entwicklungsbeobachtung und -förderung erfragt. Leitungskräfte gaben Auskunft über den Einsatz von standardisierten Entwicklungsscreenings und Förderplänen. Von besonderem Interesse war dabei, für welche Kinder diese genutzt werden. Des Weiteren sollten die Leiterinnen und Leiter Personen benennen, mit denen die individuelle Förderung eines Kindes in der Einrichtung besprochen wird (Item aus der Online-Befragung von Behrensen et al. 2011: 54). Außerdem gaben sie ihre Einschätzung zu sieben Items ab, die sich auf die Planung und Umsetzung individueller Förderangebote bezogen; die Items wurden ebenfalls in Anlehnung an einen Fragebogen von Behrensen et al. (2011) entwickelt. Die Fachkräfte wurden um Einschätzungen zum Einsatz von Entwicklungsbeobachtungen, -dokumentationen und -screenings sowie Entwicklungsgesprächen mit Kolleginnen und Kollegen, therapeutischen Fachkräften und Eltern gebeten. Weiterhin gaben sie an, ob sie sich bei der Entwicklungsbeobachtung, der Durchführung von Entwicklungsscreenings und im Umgang mit Verfahren zur Entwicklungsdokumentation sicher fühlen.

Bewältigungsstrategien bei Unsicherheiten im Umgang mit Kindern. Fach- und Lehrkräfte schätzten Aussagen ein, die sich darauf bezogen, ob sie sich bei Fragen oder Problemen im Zusammenhang mit Kindern mit Förder- und Unterstützungsbedarfen (Kindertageseinrichtungen) bzw. mit von ihnen als schwierig wahrgenommenen Kindern (Grundschulen) an andere Personen wenden oder ob sie verschiedene Maßnahmen initiieren. Diese Items wurden in Anlehnung an die Subskalen „kollegiale Unterstützung“, „Fortbildungsaktivitäten“ und „externe Unterstützung“ eines Fragebogens zu Bewältigungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern (Döbrich et al.

1999: 75–78) formuliert. Die Items wurden für die Befragung in Kindertageseinrichtungen – soweit erforderlich – umformuliert.

Zusammenarbeit und Kommunikation im Team bzw. Kollegium. Verschiedene Skalen bilden den Themenkomplex Zusammenarbeit und Kommunikation im Team bzw. im Kollegium der Einrichtungen ab. Diese ursprünglich für den schulischen Kontext entwickelten Skalen wurden bei einzelnen Items für den Bereich der Kindertageseinrichtungen angepasst und in die Befragung im frühpädagogischen Bereich aufgenommen. Zusätzlich wurden alle Formulierungen auf einen Bezug zur Interprofessionalität geprüft und nach Möglichkeit entsprechend erweitert.

Die drei Skalen Unterrichtskooperation, programmatische Zusammenarbeit und Kommunikation im Team (Steinert et al. 2003; Steinert et al. 2006; Gerecht et al. 2007) finden sowohl in der Befragung der Fach- als auch der Lehrkräfte Anwendung. Im Fokus der Unterrichtskooperation stehen Absprachen der Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung. Im Fragebogen für Kindertageseinrichtungen wurden die Items statt auf den Unterricht auf den pädagogischen Alltag bezogen. Einschätzungen zur programmatischen Zusammenarbeit werden über eine Skala erfasst, deren Items erheben, inwiefern Abstimmungsprozesse bezogen auf die Ziele und das Konzept der Einrichtung bewertet werden. Ein bedeutendes Element von Zusammenarbeit ist die Kommunikation im Team bzw. im Kollegium. In der zugehörigen Skala sind insbesondere Items zur Zufriedenheit mit der Kommunikation und zum Umgang mit Schwierigkeiten enthalten. In die Befragung von Lehrkräften in Grundschulen wurden darüber hinaus Skalen aufgenommen, die Einschätzungen zur Kommunikation mit der Schulleitung (Gerecht et al. 2007) sowie zum eigenen Autonomiestreben (Hossiep & Krüger 2012; Soltau & Miener 2009) erfassen. Um neben den Bewertungen der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit und Kommunikation auch Hinweise darauf zu erhalten, zu welchen Personen sie grundsätzlich Kontakt hatten und aus welchem Grund, wurde ein Fragekomplex zum Thema Kontakt entwickelt, mit dem die Lehrkräfte gefragt wurden, wie oft sie zu Schulleitung, Klassenlehrkräften, Fachlehrkräften und Förderschullehrkräften Kontakt hatten und daran anschließend, welchen Zweck dieser Kontakt hatte.

Externe Kooperationen und Netzwerkarbeit. Fragen zur externen Kooperation und Netzwerkarbeit wurden an die Leitungen gerichtet. Die Leitungspersonen machten Angaben zur Häufigkeit und den Anliegen der Kontaktaufnahme zu kooperierenden Fachkräften und Einrichtungen aus dem Sozialraum. Einzelne Kooperationspartner, zu denen diese Angaben vorgenommen werden sollten, wurden vorgegeben. Diese stammen z. B. aus dem Bildungswesen, dem Gesundheitswesen, der Kinder- und Jugendhilfe

oder dem Gemeinwesen. Die Liste der Kooperationspartner konnte individuell ergänzt werden. Als Zweck der Kontaktaufnahme konnte der fachliche Austausch, die Vermittlung in externe Angebote oder die Absprache eines gemeinsamen Angebotes angegeben werden. Über alle Kooperationen hinweg wurden von Seiten der Leitungen Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen erfragt. Diese betreffen den Schutz von vertraulichen Daten, die Gestaltung von Absprachen, räumliche Bedingungen und die wahrgenommenen Konsequenzen einer Kooperation für Kinder der Einrichtung.

Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben. Die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wurden um Einschätzungen zu ihrer Selbstwirksamkeitserwartung gebeten. Diese Skala wurde ursprünglich für Lehrkräfte entwickelt (Schmitz & Schwarzer 2000; Schwarzer & Jerusalem 1999). Für die Befragung der Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich konnten vier Items im Original übernommen werden; zwei weitere Items wurden für den Bildungskontext und die Thematik Inklusiver Bildung angepasst.

In der Befragung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtung kam zusätzlich eine eigens für die Untersuchung entwickelte Skala zum Kompetenzerleben zum Einsatz. Diese beinhaltet zwei Subskalen zu pädagogischen Grundkompetenzen und zu inklusionsrelevanten Kompetenzen.

Maßnahmen der Personalentwicklung. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wurden nach Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefragt, an denen sie im Zeitraum der letzten zwölf Monate teilgenommen hatten. Auch darüber hinausgehende Unterstützungsmaßnahmen, auf die sie in diesem Zeitraum zurückgreifen konnten, wurden erfragt. Anhand einer vorgegebenen Liste von insgesamt zehn verschiedenen Personalentwicklungsmaßnahmen wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, die Dauer und Häufigkeit der Maßnahme sowie das bearbeitete Thema anzugeben. Zusätzlich erstellten die Fachkräfte eine Rangfolge der Maßnahmen, die sie für sich persönlich als besonders sinnvoll erlebten.

Weiterhin wurde von den Leitungskräften erhoben, inwiefern Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen systematisch und strategisch geschieht. Hierzu wurden 13 Items entwickelt, die wesentliche Aspekte von Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen beinhalten. Um zu überprüfen, ob Personalentwicklung von Fachkräften in gleichem Maße als strategisch wahrgenommen wird, wurde eine reduzierte Zahl dieser Items auch im Fachkräftefragebogen berücksichtigt.

Die Items mit einem ordinalen Messniveau wurden für einheitliche statistische Analysen in der Regel jeweils auf einer sechsstufigen Likertskala eingeschätzt („trifft voll und ganz zu“ bis „trifft gar nicht zu“ bzw. „stimme voll

und ganz zu“ bis „stimme gar nicht zu“). Lediglich bei bereits validierten Skalen wurde das Originalrating auch in den beschriebenen Instrumenten beibehalten. In diesen Fälle wurde eine 4er- oder 5er-Likertskala genutzt.

Im Fokus dieses Bandes stehen Erhebungsinhalte, die sich mit Prozessen interner und externer Zusammenarbeit sowie möglichen Hemmnissen, mit Ansätzen individueller Förderung von Kindern, der Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und mit Maßnahmen der Personalentwicklung befassen. Die Analysen der qualitativ erhobenen Daten beruhen auf deduktiven und induktiven Kategorienbildungen. Bei den quantitativ erhobenen Daten erfolgten deskriptive Auswertungen, Gruppenvergleiche sowie die Berechnung korrelativer Zusammenhänge. Alle statistischen Auswertungen wurden mit dem Programm SPSS 22 vorgenommen. Die in den Beiträgen verwendeten Abkürzungen für statistische Begriffe sind in Tabelle 1 zusammengestellt³.

Tabelle 1: Statistische Begriffe und ihre Abkürzungen in diesem Band

Statistische Begriffe	Abkürzungen
Gesamtstichprobe	N
Teilstichproben	n
Mittelwert	M
Standardabweichung	SD
Korrelation	r
Signifikanz	p, sign.
T-Wert	t
Cronbach's Alpha	α

2.2.2 Stichprobenbeschreibung

Nach vorheriger Ankündigung durch ein Informationsschreiben wurden im Frühjahr 2014 insgesamt 226 Kindertageseinrichtungen und 110 Grundschulen in Stadt und Landkreis Osnabrück angeschrieben und zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung eingeladen. 131 Kindertageseinrichtungen beteiligten sich an der Studie; dies entspricht einer Beteiligung von 58,0%. Bei den Einrichtungen handelt es sich zu einem Großteil um Regeleinrich-

3 Die verwendeten Abkürzungen orientieren sich an den Richtlinien der American Psychological Association (APA), vgl. URL: https://wwwpsy.uni-muenster.de/imperia/md/content/psychologie_institut_3/ae_bromme/pdf/service/manual_zur_manuskripterstellung.pdf (02.03.2015).

tungen mit mindestens einer integrativen Gruppe (64,9%). Im Durchschnitt halten die Einrichtungen 17,8 Plätze für Kinder bis zum dritten Lebensjahr bereit (SD = 10,1); 67,2 Plätze richten sich an Kinder ab dem dritten Lebensjahr (SD = 28,7; vgl. Tab. 2). Von den Leitungen der Einrichtungen liegen 112 Fragebögen vor (49,6% Rücklauf). Die befragten Leitungspersonen sind zum überwiegenden Teil weiblich (97,3%). Das Alter der befragten Leitungskräfte zum Erhebungszeitpunkt reicht von 29 bis hin zu 64 Jahren (M = 49,3 Jahre; SD = 8,3 Jahre). Die Leitungskräfte können auf eine Berufserfahrung im frühkindlichen Bereich von durchschnittlich 24,7 Jahren zurückblicken (SD = 10,0 Jahre). Dabei reicht die Spanne von Berufsanfängerinnen und -anfängern mit einem Jahr Berufserfahrung bis hin zu erfahrenen Fachkräften, die bereits seit 45 Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. Sie sind seit durchschnittlich 15,1 Jahren in ihrer Einrichtung tätig (SD = 11,0) und füllen seit 14,3 Jahren eine Leitungsposition aus (SD = 9,9). Die in den Kindertageseinrichtungen tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sendeten insgesamt 1 034 Bögen zurück, von denen 1 030 in der Auswertung berücksichtigt werden konnten. Je Einrichtung wurden durchschnittlich ca. acht Fragebögen zurückgesendet. Dabei reicht die Spanne von einem Fragebogen bis hin zu 19 Fragebögen aus einer Einrichtung. Die befragten Fachkräfte sind durchschnittlich 38,9 Jahre alt (SD = 11,2 Jahre) und überwiegend weiblich (96,4%). Sie sind bereits seit 14,1 Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung tätig (SD = 10,4 Jahre) und arbeiten seit 9,4 Jahren in der betreffenden Einrichtung (SD = 9,0 Jahre). Der Großteil der Fachkräfte ist mit einem Stundenumfang von durchschnittlich 31,9 Stunden (SD = 6,8 Stunden) in einem überwiegend unbefristeten Anstellungsverhältnis tätig (73,1%).

Insgesamt 70 Grundschulen nahmen an der Fragebogenerhebung teil (63,6%). Beteiligt haben sich 54 Schulleitungen und 488 Lehrkräfte. Auf Grundlage der Schulleitungsrückmeldungen können bei einem Großteil der Schulen Angaben in Bezug auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler sowie die Betreuungsangebote gemacht werden (vgl. Tab. 3): Im Durchschnitt arbeiteten dort 19,8 Personen, es gab jedoch eine große Spannweite von vier bis 54 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (SD = 11,0). Durchschnittlich 190 Kinder besuchten die Grundschulen (63 bis 439; SD = 91,0 Kinder). Der Großteil der Grundschulen erfüllt nach Aussage der Leitungen das Konzept der verlässlichen Grundschule (92,6%). 59,3% gaben an, dass ihre Schule eine Nachmittagsbetreuung anbietet und 46,3%, dass ihre Schule Ganztagsgrundschule ist. Von den 54 befragten Schulleitungen sind 68,5% weiblich. Sie sind zwischen 29 und 64 Jahre alt (M = 52,4 Jahre; SD = 8,8 Jahre), durchschnittlich seit 14,3 Jahren an ihrer derzeitigen Schule tätig (SD = 11,8) und seit 11,1 Jahren in der Leitungsposition (SD = 7,9). Von den Lehrkräften waren ins-