

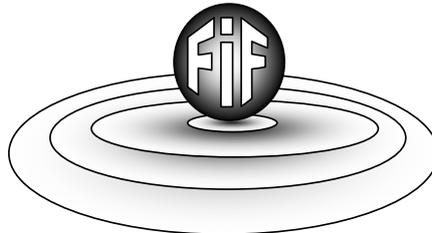
**Forschungsstelle integrative Förderung (FiF)  
am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik**

**6**

Ulrich Heimlich/ Isabel Behr:

Integrative Qualität im Dialog entwickeln – auf dem Weg zur  
inkluisiven Kindertageseinrichtungen (Abschlussbericht zum  
Projekt "Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in  
Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München  
(QUINTE)"

Mai 2005



**Projekt:**

„Qualitätsstandards für Integrations-  
entwicklung 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@edu.lmu.de  
Internet: www.edu.lmu.de/lpb

**Literaturangabe:**

Heimlich, Ulrich/ Behr, Isabel: Integrative Qualität im Dialog entwickeln - auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (Abschlussbericht zum Projekt "Qualitätsstandards für integrative Kindertageseinrichtungen in der Landeshauptstadt München). Forschungsbericht Nr. 6. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF), Mai 2005

## Vorwort

Im Mai 2003 hat die wissenschaftliche Begleitung zum Projekt „**Qualitätsstandards für die INTEgrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (QUINTE)**“ ihre Tätigkeit aufgenommen. Im September 2003 erschien der erste Zwischenbericht mit der Bestandsaufnahme zur Integrationsentwicklung bezogen auf das Kindergartenjahr 2002/ 2003. Diese Bestandsaufnahme basierte auf den vorhandenen Einrichtungskonzeptionen aus 11 Kindergärten mit gemeinsamer Erziehung. Außerdem wurde von der wissenschaftlichen Begleitung eine Befragung der Kindergartenleitungen zur Erhebung der Strukturdaten durchgeführt. Schließlich war das Team der wissenschaftlichen Begleitung zu Hospitationen und ersten Kontaktgesprächen in allen beteiligten Kindergärten. Das Team der wissenschaftlichen Begleitung hat das Projektkonzept ebenfalls in mehreren Arbeitskreisen (u.a. AK Eltern für Integration, AK Integration der Kindertageseinrichtungen) und in der Bezirksleiterinnenkonferenz vorgestellt. Außerdem hat die wissenschaftliche Begleitung sowie der wissenschaftliche Berater, Prof. Erler, an dem „Runden Tisch zur gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich“ teilgenommen (weitere beteiligte Institutionen: Herr Mayr vom Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung, Frau Dittrich vom Deutschen Jugendinstitut, Herr Dupuis vom Fortbildungsangebot des Vereins PiKE e.V.). Die Kooperation zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und dem Beratungsfachdienst Integration (Frau Dr. Schneider) erfolgte fortlaufend.

Im September 2003 fand in Kooperation mit dem Beratungsfachdienst Integration die erste Fachkonferenz im Projekt QUINTE mit über 200 Teilnehmern/ -innen im Alfred-Zingler-Haus statt. Neben der Vorstellung der Bestandsaufnahme zum Projekt QUINTE (1. Zwi-

schenbericht) wurde in weiteren Beiträgen die Elternsicht zur gemeinsamen Erziehung, die Frage der pädagogischen Konzeptionen, die Fortbildung zu diesem thematischen Schwerpunkt und der Zusammenhang zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kindertageseinrichtungen erörtert. Alle Beiträge der Referenten/ -innen und die Präsentationen der beteiligten Modelleinrichtungen sind in der Tagungsdokumentation zusammengefasst worden und den Teilnehmern/ -innen der Fachkonferenz zugeschickt worden.

Unmittelbar nach der ersten Fachkonferenz im September 2003 an der LMU München startete das Projekt in die zweite 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. Insgesamt veranstaltete die wissenschaftliche Begleitung 8 Projektgruppensitzungen und einen Klausurtag. 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 lag den Einrichtungsteams und allen weiteren Beteiligten zur Diskussion und Rückmeldung vor. Damit ist der Zeit- und Arbeitsplan im Projekt QUINTE im wesentlichen eingehalten worden.

Zur zweiten Fachkonferenz im Oktober 2004 erschien der zweite Zwischenbericht. Hier waren bereits erste Datenauswertungen zum Einsatz der standardisierten Evaluationsinstrumente enthalten. Auch das Rahmenkonzept zu den Qualitätsstandards konnte hier bereits vorgestellt werden. Die Beiträge zur zweiten Fachkonferenz und die Präsentationen der Modelleinrichtungen sind in der zweiten Tagungsdokumentation enthalten und an alle Teilnehmer/ -innen verschickt worden.

Der hier vorgelegte Abschlussbericht enthält nun die vollständige Datenerhebung zur integrativen Qualität. Dabei wurden die Ergebnisse der Kindertagesskala (KES-R) bewusst den Ergebnissen der Befragung pädagogischer Fachkräfte und den Ergebnissen der Elternbe-

fragung gegenübergestellt. Erst in der Zusammenschau dieser Befunde wird ein umfassender Blick auf das Problem der integrativen Qualität entwickelt. Die Konsequenzen aus diesen Untersuchungsergebnissen sind in die nunmehr vorliegende Endfassung der Qualitätsstandards eingegangen.

Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich für die stets reibungslose Zusammenarbeit mit dem Beratungsfachdienst Integration (Frau Dr. Schneider), der Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration (Frau Theobald) und der wissenschaftlichen Beratung (Herr Prof. Dr. Erler) bedanken. Ebenso gilt unser Dank Frau Dr. Hartl-Grötsch als Leiterin der Fachabteilung 5 „Kindertageseinrichtungen“ und der Stadtschulrätin, Frau Weiß-Söllner, die uns während der Laufzeit des Projektes mit Rückmeldungen und Anregungen intensiv begleitet haben. Schließlich möchten wir auf diesem Weg unseren Dank in die beteiligten Modelleinrichtungen senden, die sich in den letzten zwei Jahren zusätzlich zu ihren vielfältigen alltäglichen Belastungen intensiv mit dem Begleitforschungsprojekt beschäftigt haben und im Rahmen der Projektgruppenarbeit an der Erstellung der Qualitätsstandards maßgeblichen Anteil hatten und im Rahmen der Fachkonferenzen mit dazu beigetragen haben, dass das Projekt QUINTE bereits jetzt ein überregionales Interesse hervorgerufen hat. Dies wird letztlich auch daran deutlich, dass im März 2005 mit großzügiger Unterstützung der Fachabteilung eine internationale Fachtagung zur „Integration in der frühen Kindheit/ Early Childhood Inclusion“ an der LMU München stattfinden kann, zu der internationale Gäste aus den USA, Japan, Großbritannien und vielen anderen europäischen Nachbarländern erwartet werden. Das Zeitalter der Globalisierung macht also auch vor der Integrationsentwicklung nicht Halt und wird gerade in Zusammenhang mit der internationalen Bewegung zur *inclusive education* weitere Impulse für die bundesdeutsche Weiterentwicklung der gemeinsamen Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder geben.

München, im Januar 2005

Prof. Dr. Ulrich Heimlich

M.A. Isabel Behr

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	5
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	8
<b>Zusammenfassung (Summary)</b> .....	12
<b>Einleitung</b> .....	14
<b>1. Konzept zum Begleitforschungsprojekt (QUINTE)</b> <i>(Ulrich Heimlich)</i> .....	20
1.1 Ziele der Begleitforschung .....	21
1.2 Prozessmodell der Begleitforschung .....	24
1.3 Methoden der Begleitforschung .....	28
1.4 Organisationsmodell der Begleitforschung .....	29
1.5 Zusammenfassung .....	31
<b>2. Rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen für die gemeinsame Erziehung in Kindergärten der Landes- hauptstadt München</b> <i>(Ulrich Heimlich, Isabel Behr)</i> .....	32
2.1 Finanzielle Grundlagen bei Errichtung einer integrativen Kindertageseinrichtung .....	32
2.2 Rechtliche Grundlagen bei Errichtung einer integrativen Kindertageseinrichtung .....	36
2.3 Perspektiven der Integrationsentwicklung im neuen BayKiBiG .....	42
2.4 Zusammenfassung .....	45
<b>3. Strukturdaten zu den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München</b> <i>(Ulrich Heimlich, Isabel Behr)</i> .....	46
3.1 Kinder in integrativen Kindergärten .....	46
3.2 Kindergartengruppen und Öffnungszeiten .....	50
3.3 Pädagogische Fachkräfte in integrativen Kindergärten .....	51

---

3.4	Dauer der Arbeit in den integrativen Kindergärten .....	52
3.5	Wünsche der Einrichtungen zur Arbeit in den integrativen Gruppen .....	53
3.6	Zusammenfassung .....	54
<b>4.</b>	<b>Pädagogische Konzeptionen integrativer Kindergärten der Landeshauptstadt München</b> ( <i>Ulrich Heimlich, Isabel Behr, Daniela Heinzinger</i> ) .....	55
4.1	Kindergarten Diamantstr. ....	56
4.2	Kindergarten Falkenstr. ....	59
4.3	Kindergarten Görzerstr. ....	65
4.4	Kindergarten Guldeinstr. ....	69
4.5	Städt. Willy-Althoff-Kindergarten Lily-Braun-Weg 14 .....	73
4.6	Kindergarten „Tabaluga“ Neumarkter Str. ....	78
4.7	Kindergarten Pestalozzistr. ....	83
4.8	Kindergarten Richard-Wagner-Str. ....	87
4.9	Kindergarten Schönstr. ....	93
4.10	Kindergarten Senftenauerstr. ....	97
4.11	Kindergarten Strehleranger 6 .....	101
4.12	Zusammenfassung .....	104
<b>5.</b>	<b>Unterstützungssysteme für integrative Kindergärten der Landeshauptstadt München</b> ( <i>Ulrich Heimlich, Isabel Behr, Daniela Heinzinger</i> ) .....	106
5.1	Beratungsfachdienst Integration .....	106
5.2	Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration .....	108
5.3	Fortbildung zur gemeinsamen Erziehung .....	111
5.4	Arbeitskreis Integration .....	112
5.5	Fachdienste der mobilen Münchener Frühförderstellen .....	113
5.6	Mobile sonderpädagogische Hilfe .....	116
5.7	Sonstige .....	117
5.8	Zusammenfassung .....	118

<b>6. Qualitätsstandards für die Gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Problemstellung)</b> <i>(Ulrich Heimlich, Daniela Heinzinger)</i> .....	119
6.1 Qualität in Kindertageseinrichtungen .....	120
6.2 Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen .....	127
6.3 Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München .....	132
6.4 Zusammenfassung .....	141
<b>7. Qualitätsmessung in der Gemeinsamen Erziehung (Methoden)</b> <i>(Ulrich Heimlich, Isabel Behr)</i> .....	142
7.1 Entwicklungsmodell der integrativen Qualitätsstandards ....	143
7.2 Kindergartenskala (KES-R) .....	147
7.3 Fragebogen für pädagogische Fachkräfte .....	156
7.4 Fragebogen für Eltern .....	157
7.5 Methodentriangulation .....	159
7.6 Ergebnisse der Pilotstudie .....	159
7.7 Zusammenfassung .....	160
<b>8. Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (Ergebnisse)</b> <i>(Ulrich Heimlich, Isabel Behr)</i> .....	161
8.1 Ergebnisse der Kindergartenskala (KES-R) .....	161
8.2 Ergebnisse der Befragung der pädagogischen Fachkräfte ...	175
8.3 Ergebnisse der Elternbefragung .....	183
8.4 Ergebnisse im Vergleich .....	188
8.5 Zusammenfassung .....	206
<b>9. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung (Diskussion)</b> <i>(Ulrich Heimlich, Isabel Behr)</i> .....	208
9.1 Integrative Qualitätsentwicklung aus unterschiedlichen Perspektiven .....	208
9.2 Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen .....	215
9.3 Bedarfsgerechter Ausbau der gemeinsamen Erziehung .....	250

---

9.4 Zusammenfassung .....	251
<b>Rückblick und Ausblick</b> .....	253
<b>Literatur</b> .....	257
<b>Anhang</b> .....	265
<b>Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen</b> .....	287
<b>Adressen</b> .....	290

## Zusammenfassung

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 besonderen Bedürfnissen und ihren Eltern 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 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. Im Ergebnis sind 26 Qualitätsstandards für die Integration in der frühen Kindheit entwickelt worden, die nun in die Praxis der Kindertageseinrichtungen implementiert werden.

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

## Summary

*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 and their parents 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-R 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. As a result 26 standards of quality for early childhood inclusion are developed and will be implemented into day care centers.*

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

## **Einleitung**

Seit der Aufnahme von Kindern mit Behinderung in das Kinderhaus Friedenau in Berlin im Jahre 1972 begann noch in den Jahren der Kindergartenreform die bundesdeutsche Integrationsentwicklung. Ausgehend vom Elementarbereich hat sie sich zwischenzeitlich über die Grund- und Sekundarschulen bis in den Bereich der beruflichen Integration und des Alltagslebens hinein fortgesetzt (vgl. ROSENBERGER 1998). Über drei Jahrzehnte später sind zwar gesamtgesellschaftlich betrachtet erst vergleichsweise bescheidene Erfolge erreicht. Gerade im Schulsystem – zumal im Sekundarbereich – wird nach wie vor nur eine Minderheit von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen in der Allgemeinen Schule integrativ gefördert. Wenn wir heute nach flächendeckenden und bedarfsgerechten Modellen der Integrationsentwicklung in der BRD suchen, so sind wir darauf angewiesen, uns mit den Kindertageseinrichtungen zu beschäftigen. In vielen Bundesländern – allen voran in den Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin – waren bereits Ende der achtziger Jahre Tendenzen zu einer bedarfsgerechten Versorgung mit integrativen Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder zu konstatieren. Das Bundesland Hessen konnte als einziger Flächenstaat bereits Anfang der neunziger Jahre mit den landeseigenen Richtlinien zur gemeinsamen Erziehung rechtliche und finanzielle Grundlagen für ein flächendeckendes Integrationsssystem im Elementarbereich vorweisen. Sowohl die Einzelintegration als auch die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung war hier bereits geregelt. Aber dies blieb zunächst die Ausnahme.

Als im Jahre 1990 die Projektgruppe „Integration von Kindern mit besonderen Problemen“ beim Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München ihre 10-jährige Forschungstätigkeit mit einer bundesweiten Ab-

schlussstagung beendete, konnte die **Phase der konzeptionellen Suchbewegung zur gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich** der achtziger Jahre einen ersten Abschluss finden (vgl. LIPSKI 1990; HÖSSL 1990). Mehrere Bundesländer hatten in dieser Zeit in Modellversuchen pädagogische Konzeptionen entwickelt und erprobt. In Bremen entsteht in Kooperation zwischen dem Diakonischen Werk und der Universität Bremen unter der Leitung von GEORG FEUSER eine entwicklungsorientierte Integrationskonzeption für den Elementarbereich, in der die gemeinsame Spiel- und Lerntätigkeit aller Kinder an gemeinsamen Spiel- und Lerngegenständen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht (vgl. FEUSER 1987; FEUSER/ WEHRMANN 1985). Hessen favorisiert demgegenüber ein prozessorientiertes Integrationsmodell, das von HELMUT REISER und einer Forschungsgruppe der Universität Frankfurt als Mehrebenenkonzept mit personellen, sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Aspekten entfaltet wird (vgl. REISER u.a. 1986). Für Nordrhein-Westfalen wird der Situationsansatz der Arbeitshilfen für den Elementarbereich ausschlaggebend, der vom Sozialpädagogischen Institut in Köln und unter Federführung von WOLFGANG DICHANS auf seine Gültigkeit für die gemeinsame Erziehung hin analysiert und weiterentwickelt wird (vgl. DICHANS 1990). HANS MEISTER beschäftigt sich im Saarland insbesondere mit den ökosystemischen Aspekten der gemeinsamen Erziehung und legt bereits frühzeitig besonderen Wert auf die Einbeziehung tragfähiger Unterstützungssysteme für die gemeinsame Erziehung im Rahmen einer konsequenten Kind-Umfeld-Orientierung (vgl. MEISTER 1991). Damit war zu Beginn der neunziger Jahre der Nachweis geführt, dass gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen zu einer qualitativ guten Bildungs- und Erziehungsarbeit beiträgt und ebenso in der Lage ist, auf die vielfältigen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten einzugehen. Eine Forschungs- und Praxisbilanz legte seinerzeit das Münchener Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung vor (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK UND FAMILIENFORSCHUNG 1990).

Rückblickend können die neunziger Jahre nun bezogen auf die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen als eine **Phase des Einsickerns der integrativen Bildungsreform** gekennzeichnet werden. Den großen bundesweit beachteten Modellversuchen der Bundesländer folgten zahlreiche regionale und bundesländerspezifische Modellprojekte mit dem Ziel, die Übertragbarkeit der vorgelegten pädagogischen Konzeptionen auf andere Systeme abzuschätzen. Auch Einzelfragen, wie die Entwicklung des gemeinsamen Spiels und die Struktur integrativer Spielsituationen wurden dabei untersucht (vgl. HEIMLICH 1995). Eine besondere Herausforderung stellte sich nach 1989 mit der Integrationsentwicklung in den östlichen Bundesländern. Anfängliche Skepsis wich rasch entsprechenden landesweiten Modellprojekten (so z.B. in Sachsen), die von einem erheblichen Ausbau des integrativen Angebotes in den Kindertageseinrichtungen dieser Bundesländer begleitet wurden. Unterstützend wirkte dabei der hohe Versorgungsgrad mit Plätzen in den Kindertageseinrichtungen der östlichen Bundesländer bis hin zu den Kinderkrippen, ein Vorteil, der auch 15 Jahre nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten noch gilt.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends kann von einem breiten Konsens zur Notwendigkeit und Möglichkeit der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen ausgegangen werden. Im europäischen Vergleich ist von daher für den Elementarbereich des Bildungs- und Erziehungssystems eine gewisse Anschlussfähigkeit an internationale Entwicklungen zur gemeinsamen Erziehung (*inclusive education*) zu sprechen. Die Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe der Etablierung eines bedarfsgerechten Systems an integrativer Förderung ist bezogen auf Kindertageseinrichtungen nicht mehr strittig. Zu eindeutig artikuliert sich der Elternwille in diesem Bereich, zu überzeugend sind die Ergebnisse der Integrationsforschung, als dass diese Zielsetzung noch ernsthaft in Zweifel gestellt würde. Die **Phase des bedarfsgerechten Ausbaus der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen** geht einher mit einem quantitativen Ausbau der integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen. Offen bleibt dabei allerdings

die Frage nach der Qualität des integrativen Bildungsangebotes. Der bedarfsgerechte Ausbau beinhaltet also auch die Gefahr der konzeptionellen Verwässerung und die Absenkung von mühsam erreichten Qualitätsstandards. Es reicht offensichtlich nicht aus, nur die Zahl der integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen kontinuierlich zu erhöhen. Es müssen begleitende Unterstützungssysteme für eine solche quantitative Ausdehnung bereit gestellt werden, um die Einrichtungsteams mit diesen komplexen Entwicklungsaufgaben nicht allein zu lassen. Und es müssen Modelle des Qualitätsmanagements implementiert werden, die dazu beitragen, dass die pädagogische Qualität in integrativen Kindertageseinrichtungen mit diesem quantitativen Ausbau Schritt hält. Diese zentrale Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe der Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen steht im Begleitforschungsprojekten „Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (QUINTE)“ im Mittelpunkt. Insofern hat das Projekt QUINTE durchaus exemplarischen Charakter für die bundesweite Zielsetzung des bedarfsgerechten Ausbaus der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen.

Gerade in einer Zeit, in der die Bildungsaufgabe der Kindertageseinrichtungen (vgl. SCHÄFER 2001; ELSCHENBROICH 2002) durch die öffentliche Bildungsdebatte zu den Ergebnissen der PISA-Studien von 2000 und 2003 (vgl. BAUMERT et al. 2001; PRENZEL et al. 2004) wieder stärker anerkannt wird, sind damit insgesamt gute Voraussetzungen für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen gegeben. Neben vielen anderen Erklärungsmöglichkeiten für das schlechte Abschneiden der BRD im internationalen Bildungsvergleich muss insbesondere hervorgehoben werden, dass integrative Bildungs- und Erziehungssysteme beispielsweise im skandinavischen Raum (etwa Finnland und Schweden) oder in Nordamerika (etwa Kanada) offensichtlich auch Vorteile im Schulleistungsbereich haben. Zu einem integrativen Bildungs- und Erziehungssystem gehört allerdings auch ein integrativer Elementarbereich.

Die Untersuchung dieser zentralen Fragestellung im Projekt QUINTE wird im vorliegenden Abschlussbericht dokumentiert. Vorangestellt ist den Projektergebnissen eine kurze Zusammenfassung der Konzeption des Begleitforschungsprojektes, aus dem sich der theoretische Rahmen und die eingesetzten Methoden der Evaluationsforschung sowie die Kooperationsprozesse im Projekt ergeben (Kap. 1). Im Vordergrund stand für uns von Beginn die Betonung von dialogischen Prozessen der Qualitätsentwicklung mit allen Beteiligten. Die pädagogischen Fachkräfte sollten so unmittelbar wie möglich in den Forschungsprozess einbezogen werden. Ein erster Rahmen ergab sich in der Phase der Bestandsaufnahme durch die rechtlichen und finanziellen Bedingungen der integrativen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen, die hier bezogen auf die Situation in Bayern dargestellt sind (Kap. 2). Die Konzeption des bedarfsgerechten Ausbaus setzte nach unserer Auffassung dann zunächst eine Analyse des derzeit vorgehaltenen integrativen Angebotes in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München voraus. Zu diesem Zweck erhoben wir die Strukturdaten der integrativen Kindertageseinrichtungen in den Kindergartenjahren 2002/ 2003 und 2003/ 2004 (Kap. 3). Am Begleitforschungsprojekt beteiligten sich schließlich alle 11 städtischen Kindertageseinrichtungen, die im Kindergartenjahr 2002/ 2003 integrativ arbeiteten. Die pädagogischen Konzeptionen dieser Einrichtungen wurden ebenfalls einer eingehenden Analyse unterzogen (Kap. 4). Ebenfalls zur Bestandsaufnahme zählte ein Überblick zu den Unterstützungssystemen, die für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München bereit gehalten werden. Allen voran ist hier die komplette Neueinrichtung eines eigenständigen Beratungsfachdienstes Integration in der Fachabteilung „Kindertageseinrichtungen“ des Schul- und Kultusreferates der Landeshauptstadt München zu nennen (Kap. 5). Aufbauend auf dieser Ausgangslage begannen wir mit der Datenerhebung zur erreichten pädagogischen Qualität. Dazu wurde zunächst die Literatur auf entsprechende Vorarbeiten gesichtet (Kap. 6) und die Problemstellung unserer eigenen Studie genauer eingegrenzt. Sodann erfolgte die

---

Auswahl der standardisierten Evaluationsinstrumente, um den erreichten Stand der integrativen Qualitätsentwicklung möglichst umfassend darzustellen (Kap. 7). Im Ergebnis wird die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Betrachtung integrativer Qualität erneut nachhaltig bestätigt (Kap. 8). Diskussion und Interpretation der Datenerhebung leiten schließlich über zur Entwicklung von Qualitätsstandards gemäß Projektauftrag (Kap. 9).

Rückblickend auf die Laufzeit des Projektes QUINTE können wir festhalten, dass wir in der Zusammenarbeit mit den Mitgliedern unserer Projektgruppe etwas von einem „transformativen Dialog“ (vgl. GERGEN 2002) erfahren haben, der ausgehend von der gegenseitigen Akzeptanz aller Beteiligten konkrete Veränderungen in Gang setzen kann. In der Sprache des sozialen Konstruktivismus haben wir tatsächlich in einem gemeinsamen Konstruktionsprozess von wissenschaftlicher Begleitung und Projektgruppe die integrativen Qualitätsstandards gemeinsam hervorgebracht (Ko-Konstruktion). Das Projekt QUINTE steht deshalb 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 hoffen, dass wir mit dem vorliegenden Abschlussbericht einen Beitrag zur Weiterentwicklung unserer gemeinsamen Vorstellung vom bedarfsdeckenden Ausbau der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen leisten können.

## **1. Konzept zum Begleitforschungsprojekt „Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Stadt München (QUINTE)“ (Ulrich Heimlich)**

Die Genehmigung und Finanzierung des Begleitforschungsprojekts „Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Stadt München (QUINTE)“ erfolgte auf der Basis des folgenden Rahmenkonzepts, das in enger Abstimmung zwischen dem Team der wissenschaftlichen Begleitung und dem Beratungsfachdienst Integration entwickelt wurde. Mit Beschluss des gemeinsamen Schulausschusses und Kinder- und Jugendausschusses des Stadtrates der Landeshauptstadt München vom 23.03.1999 ist neben einer Weiterentwicklung der ambulanten Frühförderung beabsichtigt, *Integrationsgruppen in Kindergärten* bedarfsgerecht auszubauen. Dieser Prozess soll wissenschaftlich begleitet werden (vgl. SCHUL- UND KULTUSREFERAT DER STADT MÜNCHEN 1999). Der Lehrstuhl für Lernbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München wird mit der *Begleitforschung* beauftragt. Die Auftraggeberin strebt im Sinne eines Ergebnisses der Begleitforschung die Vorlage eines Abschlussberichtes bis 31.01.2005 an. Dieser *Bericht* soll auf der Basis der Vorgespräche und der Ergebnisse der Evaluationsforschung ein *Konzept zur Integrationsentwicklung* im Elementarbereich enthalten. Das Konzept bildet die Grundlage für den bedarfsgerechten Ausbau der Integrationsgruppen in Kin-

---

dergärten der Landeshauptstadt München. Es wurde in enger Absprache mit dem Beratungsfachdienst Integration entwickelt.<sup>1</sup>

## 1.1 Ziele der Begleitforschung

Nach vorliegenden Praxiserfahrungen und Ergebnissen von wissenschaftlichen Begleitforschungen für die Integrationsentwicklung im Elementarbereich (vgl. DITTRICH 1998; HEIMLICH 1995, 1999; FRITZSCHE/ SCHASTOK 2001; KOBELT NEUHAUS 2002; STÖRMER 2001) ist davon auszugehen, dass ein flächendeckender, bedarfsgerechter Ausbau von Integrationsgruppen nur als *Mehrebenenmodell* zu realisieren ist. Ebenfalls wird in der Konzeption der Begleitforschung von der Prämisse ausgegangen, dass eine solche Entwicklungsarbeit nicht nur eine quantitative Erweiterung von Ressourcen impliziert, sondern vielmehr auf einem *Modell der Qualitätsentwicklung* aufbauen muss.

Als theoretisches Bezugssystem liegt es deshalb nahe, das ökologische Paradigma im Anschluss an URIE BRONFENBRENNER (1989) und seine Weiterentwicklung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zugrunde zu legen (vgl. TIPPELT 2002). Menschliche Entwicklung ist von daher stets Ausdruck einer lebendigen Interaktion mit einer vielschichtigen sozialen und materiellen Umwelt. Gerade für Kinder mit besonderen Bedürfnissen erweist sich dieses Entwicklungsmodell als angemessener theoretischer Bezugsrahmen. Besondere Bedürfnisse sind geradezu der konkrete Ausdruck einer gestörten Integration in das jeweilige Umfeld-System (vgl. SANDER 1999). Überall dort, wo Behinderungen in der sozialen Wirklichkeit auftreten, wird die Integration zur konkreten pädagogischen und sozialpolitischen Aufgabe. Erfolgreiche gesellschaftliche Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen kann nur dann umfassend

---

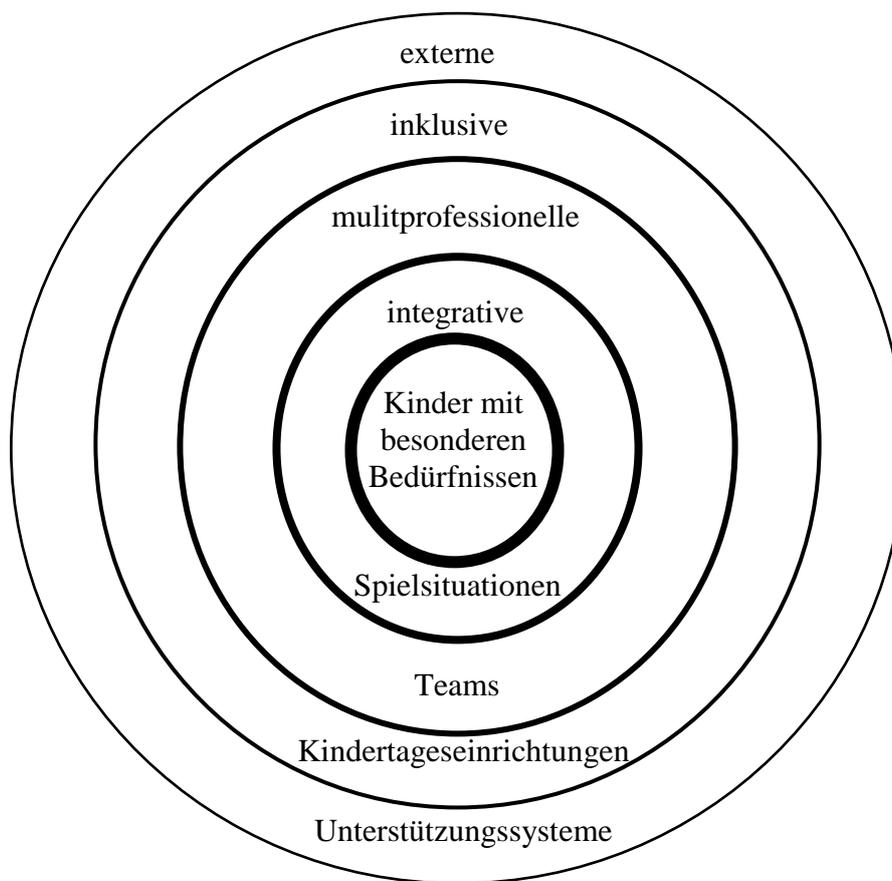
<sup>1</sup> Unser Dank gilt vor allem Frau Dr. Helga Schneider als Leiterin des Beratungsfachdienstes Integration, die bereits in der Phase der Projektentwicklung intensiv beteiligt war und so maßgeblich dazu beigetragen hat, dass ein praxisnahes Begleitforschungskonzept entstanden ist.

vorbereitet werden, wenn Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse so früh wie möglich in enge, selbst gewählte Kontakte miteinander eintreten können und auf diese Weise von Anfang an gemeinsame Spiel- und Lernerfahrungen machen können (vgl. für Kindergärten: DIPPELHOFFER-STIEM 1997).

Auch die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ist nicht nur als Aufgabe eines Erzieherinnenteams zu verstehen. Vielmehr realisiert sich eine gute Qualität der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich auf mehreren Ebenen (vgl. TIETZE 1998; FTHENAKIS/TEXTOR 1998; PREISSING 2003; STRÄTZ 2003). Bezogen auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass pädagogische Qualität stets die integrative Dimension umfasst. Die pädagogische Arbeit mit diesen Kindern im Elementarbereich kann erst dann eine gute Qualität erreichen, wenn sie zu mehr Inklusion dieser Kinder in die Gesellschaft in umfassender Weise beiträgt (vgl. SPECK 1999; HEIMLICH 2000).

Vor dem Hintergrund des ökologischen Ansatzes einer integrativen Pädagogik (vgl. HEIMLICH 2003) sind zur Realisierung der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen Entwicklungen auf den folgenden Ebenen erforderlich.

Abb. 1.1: Ökologisches Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung im Elementarbereich (vgl. Heimlich 1999)



Damit ist keine externe Vorgabe für die Integrationsentwicklung, sondern lediglich ein *Rahmenkonzept* benannt, das erfahrungsgemäß gut geeignet ist, die vielschichtigen und einrichtungsspezifischen Teilschritte der Integrationsentwicklung zu analysieren und weiterführende Perspektiven zu entwickeln. Inhaltlich gefüllt werden diese Ent-

wicklungsebenen bis hin zu *spezifischen Profilen* durch die Erzieherinnen-Teams und die Leitungen der Kindertageseinrichtungen sowie die fachliche Begleitung bzw. Fachberatung. Integrationsentwicklung im Elementarbereich geht in dieser Konzeption von der *Anerkennung der jeweiligen Kompetenz* der beteiligten professionell pädagogisch Tätigen aus und versucht auch auf der Ebene der Professionalisierung das Prinzip des „Voneinander-Lernens“ zu etablieren.

Gleichwohl werden im Verlauf der Evaluationsforschung Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung im Elementarbereich gemeinsam mit allen Beteiligten formuliert. Diese Qualitätsstandards sind als Orientierungsmöglichkeiten für die Integrationsentwicklung in einzelnen Kindertageseinrichtungen anzusehen. Sie bilden von daher zentrale Komponenten einer guten Qualität der pädagogischen Arbeit in integrativen Gruppen. Insgesamt lassen sich vor diesem Hintergrund die folgenden drei Zielsetzungen des Begleitforschungsprojektes festhalten:

- Bestandsaufnahme zur Entwicklung der integrativen Gruppen in Kindertageseinrichtungen der Stadt München;
- Festlegung von Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen auf der Basis des Mehrebenenmodells;
- Erarbeitung eines Implementationskonzeptes für die Integrationsentwicklung.

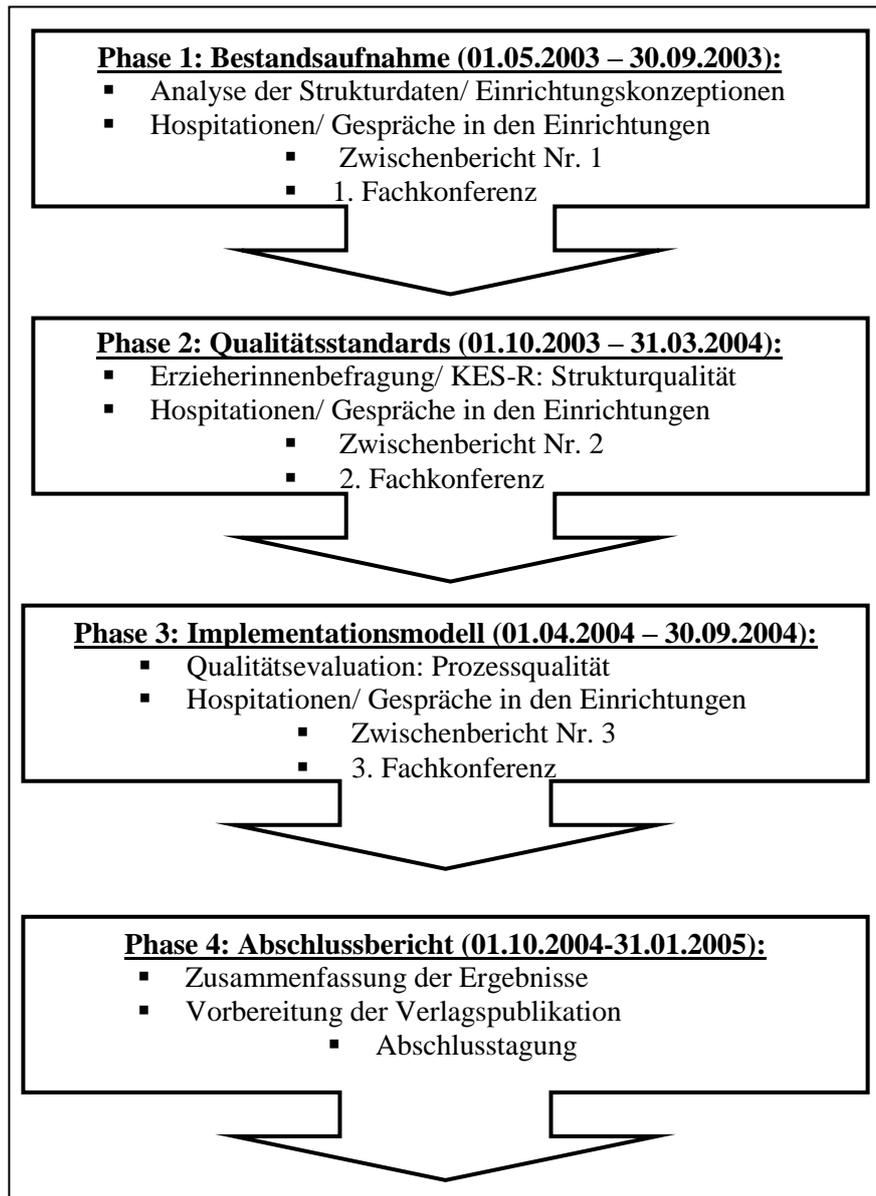
## **1.2 Prozessmodell der Begleitforschung**

Das Begleitforschungsprojekt umfasst eine *Laufzeit von zwei Jahren*. Es beginnt mit dem 01. 05. 2003 und wird am 31.01.2005 mit der Vorlage des Endberichtes abgeschlossen sein. Der Projektverlauf wird in *vier größere Abschnitte* gegliedert (s. Übersicht in Abb. 1.2):

- *Phase 1: Bestandsaufnahme*

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es 11 integrative Kindergärten der Stadt München. Die Erfahrungen der Teams dieser Einrichtungen und die bereits jetzt erreichte Qualität der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen bilden die Grundlage für die weitere Integrationsentwicklung. Deshalb ist in einem ersten Schritt eine Zusammenfassung der bisherigen Integrationsentwicklung in diesen Einrichtungen erforderlich. Dazu sollen Daten zu den beteiligten Kindern, Eltern und Erzieherinnen sowie zu den Einrichtungen insgesamt und ihrem Einzugsbereich erhoben werden. Neben rein quantitativen Daten ist hier vor allem an eine Analyse der vorliegenden Einrichtungskonzeptionen und die Einbeziehung der Erzieherinnenteams zu denken. Am Ende der Bestandsaufnahme sollte ein *Zwischenbericht* zur bisherigen Integrationsentwicklung erstellt werden. Auf der Basis der Ergebnisse der Bestandsaufnahme werden in Kooperation mit dem Beratungsfachdienst Integration der Stadt München ca. *sechs Modelleinrichtungen* ausgewählt, die an der weiteren Entwicklungsarbeit besonders intensiv beteiligt sein sollen. Dabei sollte es sich um Kindertageseinrichtungen handeln, die bereits seit längerer Zeit über Integrationserfahrungen verfügen und bereit sind, ihre Erfahrungen auch anderen Kindertageseinrichtungen zugänglich zu machen. Außerdem sollte die sozialräumliche Verteilung der Modelleinrichtungen und die konzeptionellen Schwerpunkte im Sinne einer möglichst vielfältigen Mischung berücksichtigt werden.

Abb. 1.2: Prozessmodell der Begleitforschung



- *Phase 2: Entwicklung von Qualitätsstandards*

In enger Kooperation mit den beteiligten sechs Modelleinrichtungen und dem Beratungsfachdienst Integration wird sodann auf der Basis des Mehrebenenmodells der Integrationsentwicklung an der Beschreibung von Qualitätsstandards gearbeitet (*Strukturqualität*). Alle Erzieherinnen sollten dabei Gelegenheit haben, ihre Erfahrungen und Zielvorstellungen einzubringen. Dies wird im wesentlichen über einen dialogischen Evaluationsansatz realisiert. Die Erzieherinnen sollen sowohl in den beteiligten Modelleinrichtungen als auch einrichtungsübergreifend und mit der Fachberatung sowie der wissenschaftlichen Begleitung in einem gemeinsamen Entwicklungsprozess involviert sein. Dazu ist neben den Teamsitzungen in den Einrichtungen und den einrichtungsbezogenen Kontakten der Fachberatung auch die Durchführung von gemeinsamen Fachkonferenzen unter Beteiligung der Modelleinrichtungen, des Beratungsfachdienstes Integration und der wissenschaftlichen Begleitung erforderlich.

- *Phase 3: Entwicklung eines Implementationskonzepts*

Ebenfalls auf der Basis der Erfahrungen in den Modelleinrichtungen gilt es abschließend ein Konzept für den Entwicklungsprozess in der Kindertageseinrichtung zu erstellen. Im Rahmen der dialogischen Qualitätsentwicklung bietet es sich hier erneut an, die Prozessenerfahrungen der Kindertageseinrichtungen mit Integrationsgruppen gemeinsam zu reflektieren und daraus Empfehlungen für die Entwicklungsarbeit insgesamt abzuleiten (*Prozessqualität*). Auch hier kann es erneut nur um Handreichungen als Angebot für die Praxis gehen, keineswegs jedoch um Vorgaben mit Richtliniencharakter oder vergleichbares.

- *Phase 4: Erstellung des Abschlussberichtes*

Der letzte Projektabschnitt wird von der Erarbeitung des Abschlussberichtes der wissenschaftlichen Begleitung bestimmt. Die Nutzung der Projektergebnisse für eine wissenschaftliche Publikation ist gewährleistet.

### **1.3 Methoden der Begleitforschung**

Die Begleitforschung folgt grundsätzlich dem Ansatz der *dialogischen Evaluation* (vgl. HABERKORN 1999). Im Mittelpunkt steht deshalb der kommunikative Austausch zwischen den beteiligten Kooperationspartnern (Modelleinrichtungen, Beratungsfachdienst Integration, wissenschaftliche Begleitung). Eingebettet in diesen Dialog werden gemäß den Einzelaufgaben der Begleitforschung mehrere *standardisierte Evaluationsinstrumente* eingesetzt:

- Kindergarten-Skala, revidierte Fassung (KES-R) (vgl. TIETZE u.a. 2001; ERNING 2003);
- Inhaltsanalyse pädagogischer Konzeptionen der Modelleinrichtungen;
- Befragung der Erzieherinnen zu den Qualitätsstandards (mit Unterstützung des Schulreferats).

Außerdem fließen die verfügbaren *amtlichen Daten* zu den integrativen Kindertageseinrichtungen in die Begleitforschung mit ein. Darüber hinaus werden als *nicht-standardisierte Evaluationsmethoden* angewendet:

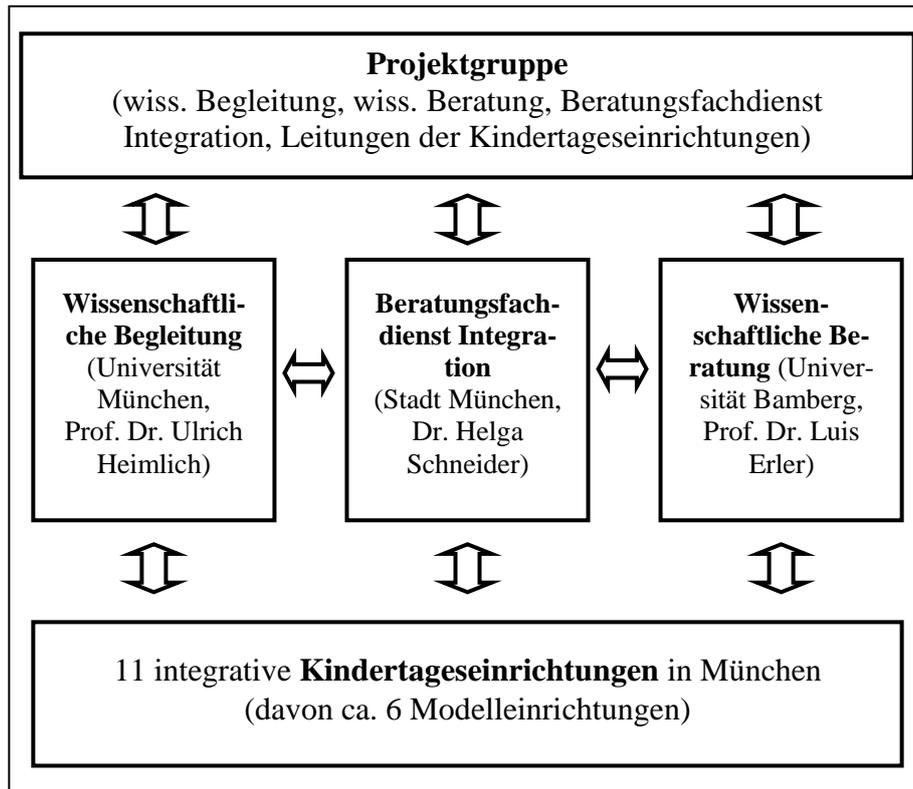
- Gespräche mit den Erzieherinnenteams in den Modelleinrichtungen (mit Unterstützung des Beratungsfachdienstes Integration);
- Gespräche zwischen dem Beratungsfachdienst Integration und der wissenschaftlichen Begleitung;
- Fachkonferenzen mit allen Beteiligten (mit Unterstützung des Pädagogischen Instituts).

Über die Gespräche werden Ergebnisprotokolle angefertigt, die von der Begleitforschung ausgewertet werden.

#### **1.4 Organisationsmodell der Begleitforschung**

Um den Dialog als wesentliches Element der Begleitforschung auch arbeitsorganisatorisch im Projekt sicherzustellen, ist die Entwicklung von Arbeitsstrukturen erforderlich, die die Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb des Projektes für alle Beteiligten transparent machen. Zur allgemeinen Koordination wird eine gemeinsame *Projektgruppe* gebildet, die in regelmäßigen Treffen die nötigen Absprachen bezogen auf die jeweilige Phase der Begleitforschung erarbeitet. In dieser Projektgruppe sind die wissenschaftliche Begleitung, die wissenschaftliche Beratung, der Beratungsfachdienst Integration und die Leitungen der Modelleinrichtungen beteiligt.

Abb. 1.3: Organisationsebenen im Begleitforschungsprojekt



Die Fachkonferenzen innerhalb der Laufzeit des Begleitforschungsprojektes ermöglichen darüber hinaus ebenfalls die Zusammenkunft aller Beteiligten. Thematisch könnten diese Fachkonferenzen um folgende Themenstellungen fokussiert werden: Bestandsaufnahme zur Integrationsentwicklung in Münchener Kindertageseinrichtungen, Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Integrationsgruppen, Teamentwicklung in integrativen Kindertageseinrichtungen, Unterstützungssysteme für Integrationsgruppen.

## **1.5 Zusammenfassung**

Besonders betont werden muss der dialogische Aspekt des Begleitforschungsprojektes. Bereits das Konzept ist im Dialog mit dem Beratungsfachdienst Integration entstanden. Auch der Begleitforschungsprozess sollte durch einen intensiven Dialog mit allen Beteiligten gekennzeichnet sein. Aus diesem Grunde wird dieses „Gespräch“ im Projektkonzept auch institutionalisiert. Die Erhebungsmethoden ordnen sich diesem übergreifenden konzeptionellen Schwerpunkt unter, insofern als auch deren Ergebnisse wiederum mit allen Beteiligten diskutiert werden. Die Entwicklung der Qualitätsstandards sind von daher auf einen Konsens mit allen Beteiligten angewiesen, eine Zielsetzung, die sich angesichts der Vielzahl der Kooperationskontakte im Projekt durchaus als prekär erweisen konnte.

## **2.0 Rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen für die gemeinsame Erziehung in Kindergärten in der Landeshauptstadt München<sup>2</sup>** (*Ulrich Heimlich, Isabel Behr*)

Eine der entscheidenden Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit in den integrativen Kindergärten sind die Rahmenbedingungen, die sich aus den rechtlichen Vorgaben und deren finanziellen Konsequenzen ergeben. Durch das Mischfinanzierungs-Modell (Jugendhilfe- und Sozialhilfemittel) ergibt sich hier nach wie vor ein hoher Koordinationsbedarf zwischen den Zuständigkeiten. Es gilt für den Träger integrativer Kindergärten gleichzeitig Bundesrecht (KJHG, BSHG), Landesrecht (BayKiG) und die Vereinbarungen mit dem Bezirk zu berücksichtigen. Die folgende Übersicht zu den Rechtsgrundlagen bezieht sich noch auf das BayKiG in der alten Fassung, da es während der Laufzeit des Projektes QUINTE in Kraft war. Auf die Perspektiven der Integrationsentwicklung im neuen KitaG für Bayern wird in einem eigenen Punkt eingegangen.

### **2.1 Finanzielle Grundlagen bei Errichtung einer integrativen Kindertageseinrichtung**

Nach Art.1 Abs.3 BayKiG müssen für Kinder, die einer besonderen Betreuung bedürfen, im Kindergartenbereich entsprechende Einrichtungen geschaffen werden. Die Schaffung einer integrativen Gruppe

---

<sup>2</sup> Das folgende Kapitel ist in enger Absprache mit Frau Theobald vom Schulreferat der Landeshauptstadt München entstanden.

ist dabei ein freiwilliges Angebot des Trägers, d.h. sie kann ebenso wenig wie eine Einzelintegration im Regelkindergarten eingefordert werden (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN 2002).

Um finanzielle Leistungen (Pflegeentgelte) für die zusätzlichen Kosten bei Errichtung einer Integrationsgruppe beantragen zu können, braucht der Kindergarten zunächst die Anerkennung der Regierung Oberbayern. Dazu müssen die Grundlagen, die das BayKiG festlegt, erfüllt werden (vgl. §§ 7 und 8 BayKiG). Diese werden u.a. bestimmt durch Art. 18 BayKiG (Aufgaben der sonstigen Kindergärten) und Art. 20 BayKiG (Mindestanforderungen).

Voraussetzung für die Beantragung von zusätzlicher Eingliederungshilfe in Form des Pflegeentgeltes ist die Anerkennung eines behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes nach §39 BSHG. Die zentrale Vorschrift des §39 BSHG hat zwei Aspekte:

1. „eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und [Rehabilitation]
2. den Behinderten in die Gesellschaft zu integrieren [Integration]“ (ZILLER&SAURBIER 1992, S. 16).

Die Eingliederungshilfe hat somit zum Ziel, einem Menschen mit Behinderung die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Die daraus folgenden Leistungen werden für die Landeshauptstadt München vom Bezirk Oberbayern finanziert. Für Kinder mit einer seelischen Behinderung (und solche Kinder, die davon bedroht sind), gilt ab dem Schuleintritt §35a KJHG. Die Finanzierung wird in diesem Fall vom zuständigen Jugendamt im Rahmen der Jugendhilfe übernommen. Die Grundlage dafür, dass ein Kind einen Integrationsplatz erhält, ist ein Gutachten nach §39 BSHG und §35a KJHG, das durch einen vom Bezirk Oberbayern anerkannten Gutachter erstellt wird. In der Regel handelt es sich um medizinische Gutachten.

Der Bezirk Oberbayern selbst ist kein Träger für integrative Kindergärten, er erkennt jedoch den Bedarf für Integrationsplätze an und

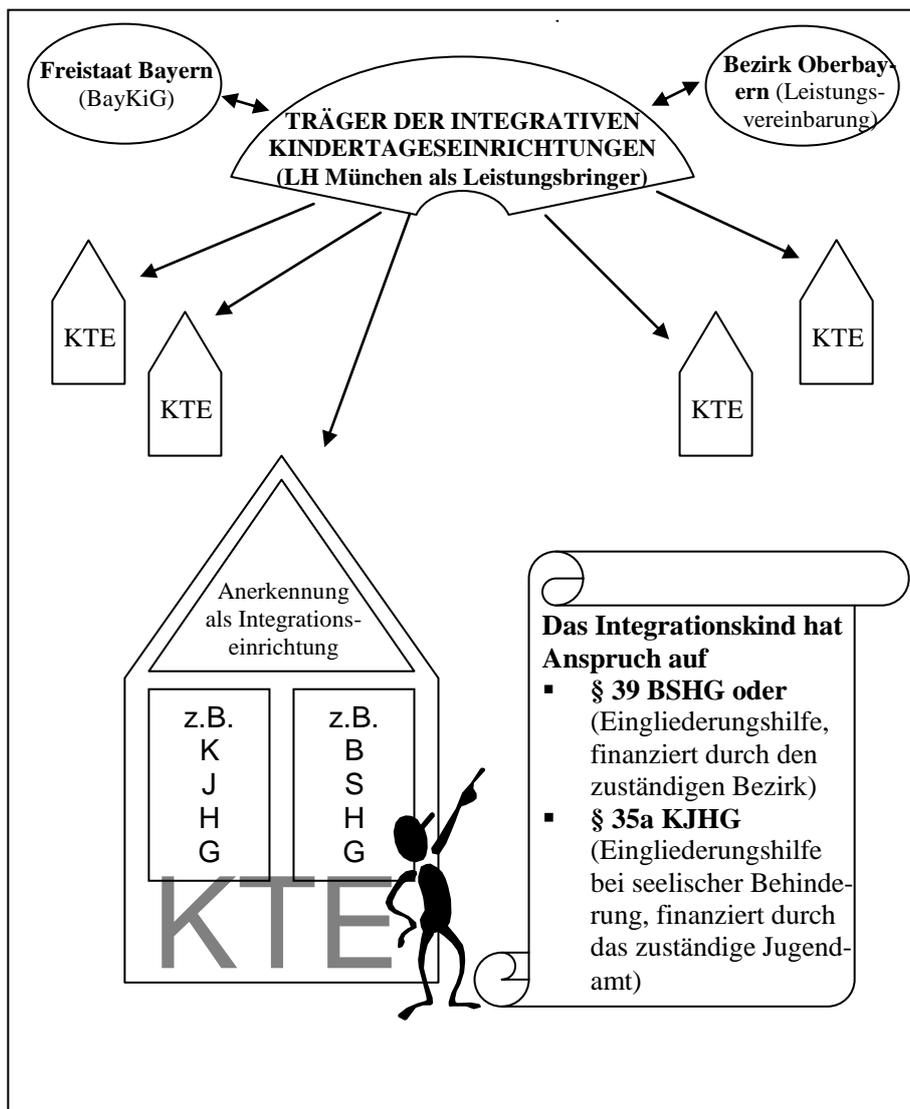
muss nach Trägern suchen, die Integrationsplätze anbieten. Dabei gilt das *Subsidiaritätsprinzip*, d.h. die Landeshauptstadt München kann nur dann Integrationsplätze anbieten, wenn andere Träger (wie z.B. Kirchen, freie Träger etc.) dazu nicht in der Lage sind.

Im Anschluss an die Anerkennung als Integrationseinrichtung kommt es zwischen den Trägern und dem Bezirk Oberbayern zu sogenannten *Entgeltvereinbarungen*. Dabei wird durch eine *Leistungsvereinbarung* (beruht auf §39 BSHG) zwischen Träger und Bezirk folgendes festgelegt:

1. Beschreibung der Leistungen, die vom Träger erbracht werden müssen,
2. Beschreibung des zusätzlich benötigten Aufwandes,
3. Höhe der finanziellen Leistung des Bezirks Oberbayern.

Grundlage dafür ist eine Leistungsbeschreibung der jeweiligen Kindertageseinrichtung, die der Träger einmal pro Jahr beim zuständigen Bezirk einreichen muss (vgl. LAG GEMEINSAM LEBEN - GEMEINSAM LERNEN E.V. BAYERN 2004).

Abb. 2.1: Finanzielle Grundlagen bei der Errichtung einer integrativen Kindertageseinrichtung



Die Grundfinanzierung einer Kindertageseinrichtung in der Trägerschaft der Landeshauptstadt München erfolgt durch eine *Mischfinanzierung* in unterschiedlicher Höhe, je nach Verweildauer und Behinderungsart des Kindes. Die Finanzierungsmodalitäten befinden sich derzeit in der Reorganisation. An der Mischfinanzierung beteiligen sich:

- Freistaat Bayern,
- Bezirk Oberbayern,
- Eltern,
- Landeshauptstadt München,

letztere mit dem größten Anteil.

Wie oben erwähnt ist der Bezirk Oberbayern dabei für die Mehrkosten durch die Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung zuständig. Zusätzliche Kosten für medizinische Fachdienste werden über die jeweiligen Krankenkassen abgerechnet, der Bedarf eines Zivildienstleistenden kann von den Eltern unter bestimmten Voraussetzungen durch das Jugendamt beantragt werden.

## **2.2 Rechtliche Grundlagen bei Errichtung einer integrativen Kindertageseinrichtung**

Die rechtliche Verankerung von integrativen Kindertageseinrichtungen beruht auf folgenden Gesetzen:

Tab. 2.1: Rechtliche Grundlagen für die Integration in Kindertageseinrichtungen

<b>GG (Grundgesetz)</b>	
Art. 3,3:.....	Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.
<b>BayKiG (Bayerisches Kindergartengesetz)</b>	
Art. 1,1:.....	- Der Kindergarten als Angebot für alle Kinder im vorschulischen Bereich
Art. 1,3:.....	- Schaffung von Einrichtungen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen
Art. 7,3:.....	- Möglichkeiten der Errichtung von Kindergärten mit besonderem Charakter
§ 5 III, 3. DV:.....	- Förderungsmöglichkeit für zusätzliches Personal bei reduzierter Gruppenstärke
<b>BSHG (Bundessozialhilfegesetz)</b>	
§ 3 I Nr.1:.....	- Hilfe nach der Besonderheit des Einzelfalls
§ 3 I Nr.2:.....	- Aufgreifen der Wünsche des Hilfeempfängers soweit sie angemessen sind und keine unvermeidbaren Mehrkosten erfordern
§ 5:.....	- Verpflichtung zum Einsatz zur Hilfe
§ 39:.....	- Anspruch auf Eingliederungshilfe: Personenkreis und Aufgabe; in Verbindung mit: §2 I Satz 1 SGB IX und § 11 Eingliederungsverordnung: Heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind
§ 40:.....	- Maßnahmen der Hilfe
§ 40 I Nr.2:.....	- Heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind; In Verbindung mit: §19 Nr.1 Eingliederungsverordnung: Hilfe zur Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft
§ 46:.....	- Erstellen eines Gesamtplanes für die Hilfemaßnahmen
§ 47:.....	- Bestimmungen für die Durchführung der Hilfe; in Verbindung mit: <i>Eingl.VO</i>
§ 93:.....	- Einrichtungen (Empfehlung für Vereinbarungen zum erstattungsfähigen Kostenumfang)
§ 124:.....	- Sicherung der Beratung Behinderter

<b><u>KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz)</u></b>	
§ 5:.....	- Wunsch und Wahlrecht der Eltern für die Unterbringung ihres Kindes mit Behinderung
§ 10:.....	- Verhältnis zu anderen Leistungen und Verpflichtungen
§ 35a:.....	- Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
§ 36:.....	- Mitwirkung, Hilfeplan; Gemeinsame Erarbeitung eines Hilfeplans durch: Einrichtung, Jugendamt, Fachdienste, Eltern, usw.
<b><u>SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen)</u></b>	
§ 2 I Nr.1:.....	- Definition (Behinderung oder von Behinderung bedroht)
§ 3:.....	- Vorrang der Prävention
§ 4 I:.....	- Leistungen zur Teilhabe
§ 4 III:.....	- Gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung
§ 6:.....	- Rehabilitationsträger
§ 19 III:.....	- gemeinsame Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder
§ 26:.....	- Leistungen zur medizinischen Rehabilitation
§ 26 II Nr.2, 30, 55 ff.:.....	- in Verbindung mit: § 7 Satz 1; in Verbindung mit: § 39, 40I Satz1, Nr.1 und § 8 BSHG: Leistungsverpflichtung der Träger der Sozialhilfe
<i>Bemerkungen:</i> Diese Übersicht erstellte Frau Theobald (Schulreferat der Landeshauptstadt München) (Stand: Mai 2003).	

Die Richtlinien der gesetzlichen Rahmenbedingungen (wie z.B. Personalzusammensetzung) für den Aufbau einer integrativen Kindertageseinrichtung beziehen sich im Wesentlichen auf das Bayerische Kindergartengesetz (BayKiG). Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für integrative Kindergärten der Landeshauptstadt München dargestellt (vgl. LAG GEMEINSAM LEBEN - GEMEINSAM LERNEN E.V. BAYERN 2004).

- 
- *Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung*
    - GRUPPENINTEGRATION

Wird eine Regelgruppe in eine Integrationsgruppe umgewandelt, findet eine Gruppenreduzierung auf 15 Kinder pro Gruppe statt, davon 3 Kinder mit individuellem Förderbedarf.
    - EINZELINTEGRATION

Werden in einer Integrationsgruppe weniger als drei Kinder mit individuellem Förderbedarf betreut (bis 2 Kinder), wird die Gruppenstärke ebenso reduziert (pro Kind mit individuellem Förderbedarf bis maximal 3 Kinder weniger).
  
  - *Personelle Ausstattung*
    - GRUPPENINTEGRATION

In jeder Integrationsgruppe werden 3 pädagogische Fachkräfte vollzeitbeschäftigt. In der Landeshauptstadt München bedeutet dies in der Regel eine Erzieherin, eine Heilpädagogin bzw. Sozialpädagogin und eine Kinderpflegerin.
    - EINZELINTEGRATION

Zusätzliche Betreuung (je nach Behinderung) der betreffenden Kinder ist prinzipiell durch Fachdienste sicherzustellen. Bei der Einzelintegration wird kein zusätzliches Personal finanziert. Die Pflegesätze variieren je nach zuständigem Regierungsbezirk und Träger.

- *Integrationspezifische Fort- und Weiterbildung / Supervision*

Integrationspezifische Fort- und Weiterbildung bzw. zusätzliche Supervision wird zum großen Teil vom Träger, hier die Landeshauptstadt München, finanziert. Empfohlen wird die Teilnahme an einer entsprechenden Langzeitfortbildung für alle regelpädagogischen Fachkräfte (Erzieherinnen), die in einer Integrationsgruppe beschäftigt sind.

- *Die Rolle der Fachdienste/ Medizinisch-therapeutischen Fachkräfte/ Psychologisch-therapeutischen Fachkräfte*

Zusätzlich muss sichergestellt werden, dass jedes Kind mit Behinderung die benötigte Förderung durch einen Fachdienst erhält. Die therapeutische Unterstützung soll jedoch das Kind nicht „aussondern“, sondern im Alltag des Kindes stattfinden. Aufgrund gesetzlich bestimmter Vorgaben durch den jeweiligen Dachverband der Therapeuten ist integrative Arbeit des zuständigen Fachdienstes im Kindergarten allerdings noch nicht verankert und wird somit unterschiedlich gehandhabt. Zudem wird ein Hausbesuch in der Regel nur genehmigt, wenn ein Kind so schwer beeinträchtigt ist, dass es nicht in der Lage ist, selber den Therapeuten zu besuchen.

Die psychologisch-therapeutische Unterstützung soll möglichst durch die zuständige Heilpädagogin der jeweiligen Integrationsgruppe geleistet werden. Im Einzelfall kann dies auch durch eine Sozialpädagogin mit entsprechender Zusatzausbildung bzw. von einer externen Fachkraft übernommen werden.

- *Räumliche Bedingungen*

Im Einzelfall können behinderungsspezifische Baumaßnahmen notwendig sein (z.B. rollstuhlgerechte Toiletten). Finanziert werden diese sowie spezielle Materialien und Ausstattung durch die Eingliederungshilfe nach §39 BSHG und §35a KJHG. Bei Neubauten müssen die Auflagen für behindertengerechtes Bauen erfüllt sein, um Landeszuschüsse zu erhalten. Benötigen Kinder mit Behinderung zusätzliche medizinische Hilfsmittel, können diese über die Krankenkassen beantragt werden.

- *Öffnungszeiten*

Zur Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben muss eine integrative Kindertagesstätte der Landeshauptstadt München an mindestens 215 Tagen im Jahr und mindestens 30 Stunden in der Woche geöffnet sein.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Integration in Kindertageseinrichtungen zwar rechtlich möglich ist und finanziell gefördert wird. Auf der Basis des BayKiG besteht jedoch nach wie vor keine Verpflichtung für die Einrichtung von Integrationsplätzen. Bei einem bedarfsgerechten Ausbau von Integrationsplätzen in Kindertageseinrichtungen ist deshalb eine klare rechtliche Grundlage für die Einrichtung von Integrationsplätzen unabdingbar erforderlich. Integration sollte auch auf der gesetzlichen Ebene Priorität haben. Darüber hinaus wäre sicher allen Beteiligten geholfen, wenn die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie damit verbundene Antragswege in einer Rechtsverordnung als Ausführungsverordnung zum BayKiG landesweit geregelt würde. Mit der Einführung des Bildungs- und Erziehungsplans im Freistaat Bayern (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN 2003; MAYR 1997, 1998) steht zu hoffen, dass der landesweiten er-

klären bildungspolitischen Zielsetzung des bedarfsgerechten Ausbaus von Integrationsplätzen nun eine entsprechende Novellierung des BayKiG folgt.

### **2.3 Perspektiven der Integrationsentwicklung im neuen (BayKiBiG)<sup>3</sup>**

Während des BayKiG also die Integration von Kindern mit Behinderung nicht thematisiert hat, ist im neuen „Bayerischen Gesetz über Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege“ (BayKiBiG) dieser Bereich in einem eigenen Artikel (Art. 11 „Integrative Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung“) klar geregelt:

„Kinder mit Behinderung und solche, die von einer Behinderung bedroht sind, sollen in Kindertageseinrichtungen nach Möglichkeit gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung betreut und gefördert werden, um ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Das pädagogische Personal hat die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderung und von Kindern mit drohender Behinderung bei seiner pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.“ (Gesetzentwurf der Staatsregierung zum BayKiBiG v. 19.01.2005, S. 19)

Es handelt sich zwar um eine Soll-Vorschrift, die keinen Rechtsanspruch auf Integration beinhaltet. Allerdings wird auch in den kommentierenden Anmerkungen zum Gesetzentwurf darauf aufmerksam gemacht, dass die Ablehnung integrativer Maßnahmen (Einzelintegration, integrative Kindergartengruppe usw.) in jedem Fall die Ausnahme

---

<sup>3</sup> Gesetzentwurf der Staatsregierung zum Bayerischen Gesetz für Kindertageseinrichtungen und Tagespflege (BayKiTaG) vom 19.01.2005 (zu beziehen über: <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/baykitag/>, verabschiedet vom Kabinett am 18.01.2005, Inkrafttreten für Sommer 2005 geplant)

sein sollte. Insofern kann auf der Basis des BayKiBiG nunmehr für die Zukunft davon ausgegangen werden, dass Bayern den bedarfsgerechten Ausbau der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen zur bildungspolitischen Maxime erhoben hat. Auch die Konsequenzen für die heilpädagogischen Tagesstätten werden dabei mitbedacht. Ein rückgehendes Angebot an Plätzen in diesen Einrichtungen wird im Bereich der möglichen finanziellen Entlastungsfaktoren ebenso genannt, wie der Wegfall der Fahrtkosten für die entsprechenden Transporte zu den zentralen heilpädagogischen Tagesstätten mit großem Einzugsbereich. Damit enthält der Gesetzentwurf ebenfalls die Zielsetzung der möglichst wohnortnahen Betreuung.

Integrative Kindertageseinrichtungen sind lt. Vorstellung des Gesetzgebers in Bayern sowohl Kinderkrippen (für Kinder bis 3 Jahre) als auch Kindergärten (für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt), Kinderhorte (für Schulkinder) und Kinderhäuser (für altersgemischte Gruppen, v.a. im ländlichen Raum). Im Rahmen dieser Festlegung heißt es in Artikel 2, Absatz (3) weiter:

„Integrative Kindertageseinrichtungen sind alle ... Einrichtungen, die von bis zu einem Drittel, mindestens aber von drei behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern besucht werden.“ (Gesetzentwurf der Staatsregierung zum BayKiBiG v. 19.01.2005, S. 14).

Damit ist zwar die Einzelintegration per Gesetz nicht ausgeschlossen. Für den bedarfsgerechten Ausbau der gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich in Bayern dürfte gleichwohl eine Entscheidung für die Favorisierung der integrativen Gruppe bzw. integrativen Kindertageseinrichtung gefallen sein. Im Vordergrund der Integrationsentwicklung im Bereich der Kindertageseinrichtungen steht somit in Bayern die Schaffung eines Netzwerkes integrativer Kindertageseinrichtungen. Die Einzelintegration wird dieses Einrichtungsnetzwerk sicher immer wieder ergänzen müssen. Die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist aber auch lt. Vorstellung des Gesetzgebers eine Aufgabe der gesamten Einrichtung, wie auch die Verankerung

des Integrationsgedankens an zentraler Stelle im Bildungs- und Erziehungsauftrag verdeutlicht.

Sollte der Landtag den Gesetzentwurf nunmehr wie im Kabinett verabschiedet beschließen, so bleibt abzuwarten, wie sich die finanzielle Realisierung des bedarfsgerechten Ausbaus der Integration in Kindertageseinrichtungen konkret gestaltet. Die gleichzeitig mit diesem Gesetz vollzogene Umstellung auf ein kindbezogenes Fördersystem hat zur Folge, dass ein erhöhter Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufwand über sog. „Gewichtungsfaktoren“ abgedeckt werden soll. Dieser Faktor beträgt lt. Artikel 21, Abs. 5 „4,5 für behinderte oder von wesentlicher Behinderung bedrohte Kinder im Sinn von § 53 SGB XII“ (Gesetzentwurf der Staatsregierung zum BayKiBiG v. 19.01.2005, S. 25). Unter der Leitvorstellung des bedarfsgerechten Ausbaus haben die kommunalen Spitzenverbände vorsorglich im Rahmen der Verhandlungen zur Konnexität (bezogen auf die wechselseitigen finanziellen Ansprüche zwischen Land und Kommune) vereinbart, die Entwicklung der Fallzahlen genau zu beobachten. Für das Jahr 2006 wird allerdings auch im Bereich der erwarteten finanziellen Belastungen durch das neue BayKiBiG von einem Mehraufwand in der Höhe von 7,1 Millionen € ausgegangen.

Die Leitvorstellung der Landeshauptstadt München, die bereits beim Start des Begleitforschungsprojektes QUINTE im Sinne des bedarfsgerechten Ausbaus der Integration festgelegt war, ist also nunmehr auch landesweit in die Vorstellung des Gesetzgebers eingegangen. Für die Implementation der Projektziele zur Entwicklung integrativer Qualitätsstandards können damit für die Zukunft grundsätzlich günstige Voraussetzungen konstatiert werden. Inwieweit das kindbezogene Fördersystem mit der Entwicklung der Fallzahlen im Bereich der Integration von Kindern mit Behinderungen und von Behinderung bedrohten Kindern Schritt halten wird, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abgeschätzt werden. Die Relevanz der Konzeption des Begleitforschungsprojektes QUINTE für die landesweite Integrationsentwicklung in bayerischen Kindertageseinrichtungen wird durch den Gesetzentwurf allerdings nochmals unterstrichen.

## **2.4 Zusammenfassung**

Während bislang die rechtliche Grundlage für die Integration in Kindertageseinrichtungen im BayKiG noch eher unsicher war, so schafft der Entwurf zum BayKiBiG nunmehr die Voraussetzung dafür, integrative Förderung als Aufgabe aller Kindertageseinrichtungen in Bayern anzusehen. Dabei sollen auch alle Formen von Kindertageseinrichtungen einbezogen sein (Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorte, Kinderhäuser). In Verbindung mit dem Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan ergibt sich dadurch allerdings auch ein anspruchsvolles Ausbauprogramm, das neben der notwendigen Umverteilung von Finanzmitteln besonders den Aufbau von tragfähigen Unterstützungsstrukturen für Kindertageseinrichtungen erforderlich macht (Fachberatung, Fortbildung).

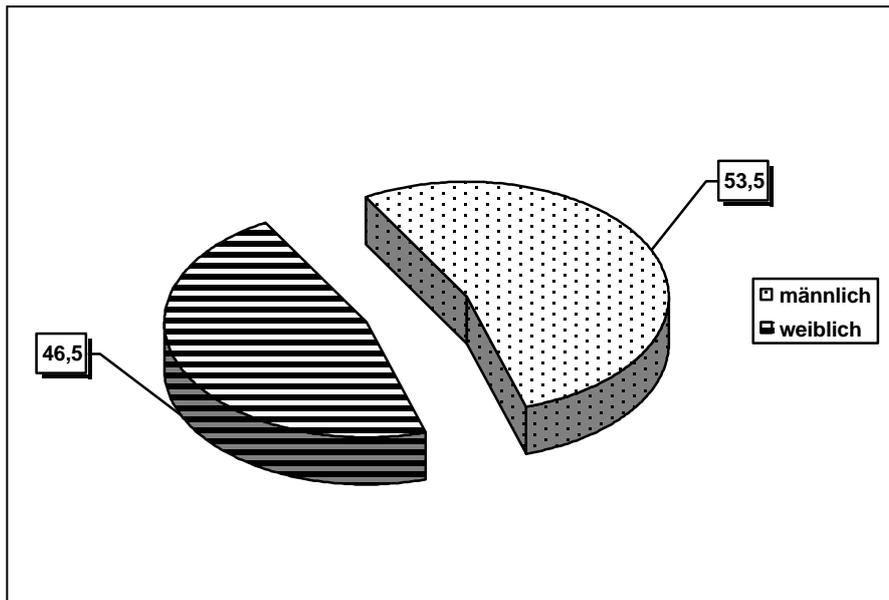
### **3.0 Strukturdaten zu den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München** (*Ulrich Heimlich, Isabel Behr*)

Um einen Überblick über die gegenwärtige Situation in den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt zu erhalten, wurde im Juni 2003 eine Befragung der Kindergartenleitungen durchgeführt (zum Fragebogen s. Anhang). Diese Befragung wurde nach einem Jahr wiederholt, hier allerdings bereits auf der Basis einer deutlich erhöhten Zahl von integrativen Kindergärten. Die folgenden Strukturdaten sind aus der letzten Befragung der Kindergartenleitungen abgeleitet worden. Innerhalb eines Jahres ist es gelungen, die Zahl der integrativ arbeitenden Einrichtungen von 11 auf 21 zu erhöhen. fünf Einrichtungen betreuen die Kinder in offen geführten Gruppen, 14 Einrichtungen in teil-offenen Gruppen. Zwei Einrichtungen haben diese Frage nicht beantwortet.

#### **3.1 Kinder in integrativen Kindergärten**

Es befinden sich derzeit insgesamt 1648 Kinder in integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München, 53 davon mit Behinderung/Entwicklungsverzögerung. Aufgeteilt nach Geschlecht sind 766 Mädchen (46,5%) und 882 Jungen (53,5%).

Abb. 3.1: Anzahl der Kinder in integrativen Kindergärten nach Geschlecht



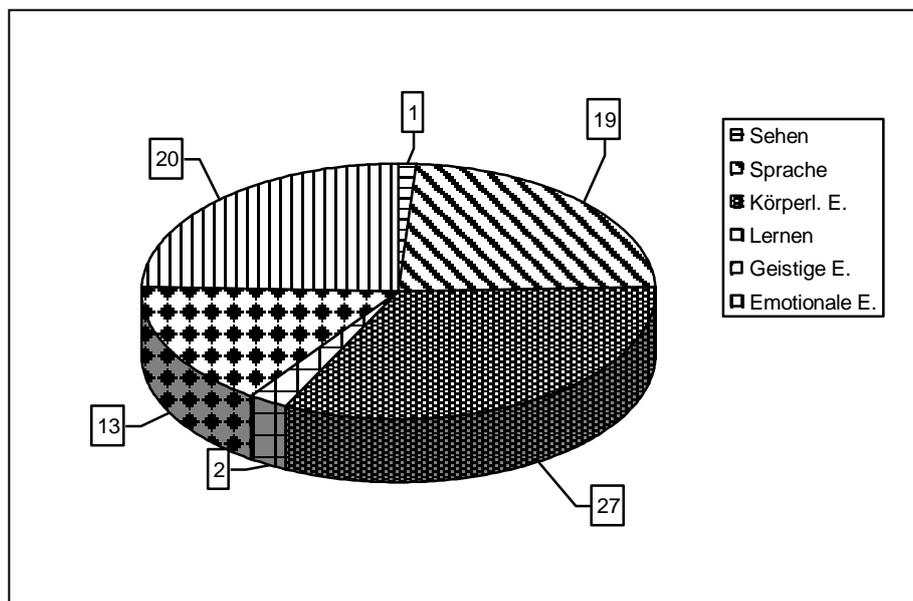
Aufgeteilt nach Altersgruppen ergibt sich bei den Kindern ohne Behinderung/ Entwicklungsverzögerung ein Schwerpunkt bei den 4- und 5jährigen (932 also gut 58,4%). Bei den Kindern mit Behinderung/ Entwicklungsverzögerung liegt der Schwerpunkt in der Altersgruppe der 4- bis 6jährigen (41 also etwa 77,4%). In der Altersgruppe der Kinder über 6 Jahre nimmt auch die Zahl der Kinder mit Behinderung/ Entwicklungsverzögerung deutlich ab, so dass von einer Überalterung in den Gruppen durch die integrative Arbeit nicht gesprochen werden kann.

Tab. 3.1: Anzahl der Kinder in integrativen Kindergärten nach Alter

Nr.	Kinder ...	< 3 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre	> 6 Jahre	$\Sigma$
1	mit Behinderung	0	8	14	11	16	4	53
2	ohne Behinderung	0	375	490	442	285	3	1595
3	Gesamt	0	383	504	453	301	7	1648

Der Anteil der Kinder mit Behinderung an den Kindergartenkindern ist 3,2% und liegt unterhalb der durchschnittlichen Quoten, die Kinder mit Behinderung bezogen auf ihren Altersjahrgang jeweils umfassen (ca. 2,1 bis 57,1%). Problematisch war von Beginn die Aufteilung der Kinder auf Behinderungsarten. Die wissenschaftliche Begleitung hat sich hier innerhalb der Befragung entschieden, die Behinderungsart lt. Gutachten zu erfragen, um diese dann in ein eigenes Kategoriensystem zu übertragen. Dabei haben wir die neue Terminologie der Förderschwerpunkte zugrunde gelegt, die lt. Empfehlung der Kultusministerkonferenz die Klassifikation nach Behinderungsarten ablösen soll. Die Zuordnung der angegebenen Behinderungsarten zu den Förderschwerpunkten enthält jedoch auch Mehrfachnennungen, da zahlreiche Kinder einen Förderbedarf in mehreren Förderschwerpunkten aufweisen. Diese Mehrfachzuordnung zeigt somit zusätzlich, dass die Kategorie der Behinderungsart für die integrative pädagogische Praxis zunehmend weniger handhabbar wird. Der Perspektivenwechsel von der Defizitzuschreibung und Etikettierung hin zur Kompetenz- und Förderorientierung erhält durch diese Problematik noch einmal eine ganz pragmatische Unterstützung.

Abb. 3.2: Kinder mit Behinderung/ Entwicklungsverzögerung nach Förderschwerpunkten (Mehrfachzuordnungen möglich!)



Der Gesamtüberblick zeigt zunächst, dass bis auf den Förderschwerpunkt Hören alle Förderschwerpunkte mehr oder weniger umfangreich in den integrativen Gruppen präsent sind. Es wird kein Förderschwerpunkt von der integrativen Arbeit ausgeschlossen. Das gilt auch für die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und Lernen. Dieser Befund ist besonders bedeutsam für die weitere Entwicklung der schulischen Integration, da für diese Förderschwerpunkte nach wie vor die größten Probleme hinsichtlich der Aufnahme in eine allgemeine Schule bestehen. Der Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist am häufigsten vertreten, gefolgt von dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Gerade Verhaltensprobleme scheinen in integrativen Kindergärten neben den körperlichen Entwicklungsproblemen gehäuft aufzutreten. Die integrativen Kinder-

gärten der Landeshauptstadt leisten so auch einen wichtigen Beitrag zur Integration von Kindern mit Verhaltensproblemen.

### **3.2 Kindergartengruppen und Öffnungszeiten**

In den 21 integrativen Kindergärten bestehen insgesamt 73 Gruppen. Davon sind 52 nicht-integrative Kindergartengruppen und 21 integrative Gruppen. Jede integrative Einrichtung hat also eine integrative Gruppe gebildet, wobei die Einzelintegration hier als integrative Gruppe bewertet wird, obwohl sie nur mit einer geringen Absenkung der Gruppenstärke arbeitet. Die Größe der Kindergärten variiert zwischen zweigruppigen und sechsruppigen Angeboten.

In den nicht-integrativen Gruppen liegt die Gruppenfrequenz bei 26,0 Kindern pro Gruppe. Die kleinste Gruppe hat hier 22 Kinder, die größte Gruppe 30. In den integrativen Gruppen liegt die Gruppenfrequenz bei 15,1 Kindern pro Gruppe. Obwohl die integrative Gruppe standardmäßig aus 12 Kindern ohne Behinderung und 3 Kindern mit Behinderung besteht, liegt die durchschnittliche Zahl der Kinder in den integrativen Gruppen doch leicht über 15. Dieser erhöhte Durchschnittswert kommt aber vor allem durch die Einzelintegration zustande, bei der sich die Gruppenstärke nur geringfügig senkt (pro Kind mit individuellem Förderbedarf bis maximal 3 Kinder weniger). Die kleinste integrative Gruppe hat 6 Kinder (noch Schulkindergarten-gruppe) und die größte Gruppe 25.

Bei der Gestaltung der Öffnungszeiten berücksichtigen die integrativen Kindergärten die besondere Lebenssituation der Familien mit Kindern in der Landeshauptstadt. Es überwiegen die Kindergarten-gruppen mit Öffnungszeiten von mehr als 8 Stunden täglich (insgesamt 40).

Tab. 3.2: Öffnungszeiten der Kindergartengruppen

Nr.	Öffnungszeiten	Nicht-integrative Gruppen	Integrative Gruppen
1	Weniger als 4 Stunden	0	0
2	4 Stunden	3	0
3	5 Stunden	2	0
4	6 Stunden	4	6
5	7 Stunden	11	3
6	8 Stunden	2	2
7	Mehr als 8 Stunden	30	10
8	Gesamt	52	21

Damit übertreffen die integrativen Kindergärten die rechtlichen Vorgaben für Integrationseinrichtungen (mind. 30 Stunden Öffnungszeit pro Woche) bei weitem. Alle integrativen Gruppen haben mindestens 6 Stunden täglich geöffnet, die Mehrzahl (nämlich 12 von 21) mindestens 8 Stunden.

### 3.3 Pädagogische Fachkräfte in integrativen Kindergärten

In den integrativen Kindergärten sind insgesamt 215 pädagogische Fachkräfte tätig. 72 davon arbeiten in den integrativen Gruppen. Von der Qualifikation bzw. Berufsausbildung her gesehen bilden die Erzieherinnen mit insgesamt 114 die größte Gruppe gefolgt von den Kinderpflegerinnen mit insgesamt 70. Liegen andere pädagogische Qualifikationen vor (wie Sozialpädagoginnen mit FH-Abschluss oder Heilpädagoginnen), so sind diese ausschließlich in den integrativen Gruppen eingesetzt. Es kann damit festgehalten werden, dass das Qualifikationsprofil der pädagogischen Fachkräfte in den integrativen Gruppen überdurchschnittlich gut ist. Zusätzliche pädagogische und therapeutische Kompetenzen über die Aufgaben der Erzieherinnen

hinaus werden von den Einrichtungen gezielt in die integrativen Gruppen gegeben.

Tab. 3.3: Pädagogische Fachkräfte in integrativen Kindergärten und in integrativen Gruppen

Nr.	Pädagogische Fachkräfte <sup>1</sup>	... im Kindergarten	... in integrativen Gruppen
1	Erzieherinnen	114	27
2	Heilpädagoginnen	15	15
3	Sozialpädagoginnen (FH)	6	6
4	Kinderpflegerinnen	70	20
5	Zivildienstleistende	3	2
6	Berufspraktikantinnen	4	1
7	IKE	2	0
8	FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr)	1	1
9	<b>Gesamt</b>	<b>215</b>	<b>72</b>
<b>Bemerkungen:</b>			
1. Nicht einbezogen wir hier das hauswirtschaftliche Personal.			

### 3.4 Dauer der Arbeit in den integrativen Kindergärten

Der erste integrative Kindergarten begann 1987 in der Landeshauptstadt mit der Arbeit. Ab Mitte der neunziger Jahre kamen bis 1999 weitere 4 Einrichtungen hinzu. Seit dem Jahr 2001 hat sich die Zahl der integrativen Kindergärten in der Trägerschaft der Landeshauptstadt München mehr als verdoppelt (s Tab. 3.4 im Anhang). Mehr als die Hälfte der Kindergärten sind als Integrationseinrichtung anerkannt und arbeitet nach dem Modell der Gruppenintegration.

### 3.5 Wünsche der Einrichtungen zur Arbeit in den integrativen Gruppen

Abschließend haben wir die Kindergartenleitungen nach den Wünschen zur integrativen Arbeit gefragt. Die Antworten wurden vollständig protokolliert, zu sechs Oberkategorien zusammengefasst und nach der Häufigkeit in eine Rangreihe gebracht (s. Tab. 3.5 im Anhang). An vorderster Stelle rangieren die Wünsche nach *personeller Unterstützung* in der integrativen Arbeit. Hier wird sowohl die Unterstützung durch Therapeuten in den Einrichtungen als auch die Arbeit von Zivildienstleistenden mehrfach angesprochen. Ebenso wird auf die Freistellung der Leitung und das Problem der Aushilfskräfte bei Fortbildungen hingewiesen. Gefordert wird ebenfalls eine genauere Beschreibung der Aufgaben beispielsweise der Sozialpädagogen/-innen. Aber auch die Bedeutung der Teamentwicklung wird deutlich hervorgehoben.

Probleme macht in größerem Umfang offenbar auch die *Ebene der Unterstützungssysteme* der pädagogischen Arbeit mit weiteren sozialen Diensten oder Diagnosezentren. Das gilt ebenfalls für den Übergang zur Grundschule. Dabei sind allerdings auch strukturelle Restriktionen zu berücksichtigen, da im Schulbereich bislang die Integrationsentwicklung nicht so eindeutig favorisiert wird und viele Eltern erhebliche Probleme dabei haben, den weiteren integrativen Bildungsweg mit ihren Kindern zu gestalten. Hier steht also nicht das Kooperationsproblem im Vordergrund, sondern schlicht der überdeutliche Mangel an integrativen Plätzen in der Grundschule. Mehrfach erwähnt wird die Notwendigkeit zur externen Supervision der pädagogisch Tätigen in den Einrichtungen.

Eine größere Zahl von Wünschen bezieht sich auf die *Zahl der Integrationskinder*. Deren Zahl sollte erhöht werden, so dass nicht nur eine integrative Gruppe in einer Einrichtung angeboten wird. Vielmehr wird die Vorstellung einer inklusiven Kindertageseinrichtung hier mehrfach erwähnt, in der die Aufgabe der Integration von allen getragen wird.

Nicht mehr so häufig genannt werden Wünsche im Bereich der *Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Dies mag zum einen Teil an der erfolgreichen Fortbildungsmaßnahme des Pädagogischen Instituts liegen, die in reduzierter Form fortgesetzt wird. Hier wird offenbar zunehmend der Bedarf an Fortbildungen gedeckt.

Mehrere Angaben thematisieren zusätzlich noch Detailprobleme auf der Ebene der jeweiligen Einrichtung (*Sonstiges*).

Zusammenfassend kann man bezüglich der Wünsche der Einrichtungen festhalten, dass ein eindeutiger Schwerpunkt in der personellen Ausstattung und im Bereich der externen Unterstützung liegt. Die befragten Kindergartenleitungen votieren also über diese Wunschvorstellungen sehr nachhaltig dafür, die weitere Integrationsentwicklung auf eine solide Grundlage im Bereich der Personalausstattung und der Unterstützungssysteme für das Personal zu legen. Der Beratungsfachdienst Integration (s. Kap. 5) ist da sicher ein ganz wichtiger Schritt.

### **3.6 Zusammenfassung**

Mit Unterstützung des Bezirks Oberbayern ist der Fachabteilung 5 im Schul- und Kultusreferat in vergleichsweise kurzer Zeit gelungen, die Zahl der integrativen Kindertageseinrichtungen erheblich auszuweiten. Besonders im Bereich der Kindergärten (3-6jährige) muss von einer nahezu sprunghaften Entwicklung der integrativen Gruppen im Kindergartenjahr 2003/ 2004 gesprochen werden. Für das anspruchsvolle Ziel des bedarfsgerechten Ausbaus ist dieser quantitative Ausbau jedoch unverzichtbar und wird sicher in den nächsten Jahren noch weitere Anstrengungen erforderlich machen.

## **4.0 Pädagogische Konzeptionen der integrativen Kindergärten**

*(Ulrich Heimlich, Isabel Behr, Daniela Heinzinger)*

Alle integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt haben der wissenschaftlichen Begleitung die derzeit gültigen pädagogischen Konzeptionen zur Auswertung zur Verfügung gestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die derzeit vorliegenden Konzeptionen teilweise schon vor längerer Zeit erstellt worden sind und gegenwärtig überarbeitet werden. Wenn zwischenzeitlich aktualisierte Konzeptionen vorgelegt worden sind, so wurden diese in den vorliegenden Bericht eingearbeitet. In diese Analyse gehen ebenfalls die Besuche und Hospitationen in den Kindergärten mit ein, die von der wissenschaftlichen Begleitung aus stattgefunden haben. Die Einrichtungsbesuche wurden in Gedächtnisprotokollen dokumentiert. Für die Darstellung des Entwicklungsstandes der pädagogischen Konzeptionen integrativer Arbeit in den Einrichtungen haben wir uns entschlossen, alle beteiligten Modelleinrichtungen und die Piloteinrichtung (Schönstr.) in die vergleichende Darstellung der pädagogischen Konzeptionen aufzunehmen. Gleichzeitig ist mit dieser Übersicht beabsichtigt, die Vielfalt der pädagogischen Konzeptionsentwicklung zu veranschaulichen. Grundlage für die Konzeptionsanalyse ist das ökologische Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung (s. Kap. 1), den wir in einen Leitfaden zur Analyse von pädagogischen Konzeptionen übertragen haben (s. Anhang). Die Einrichtungen werden nun in alphabetischer Reihenfolge beschrieben. Die statistischen Angaben beziehen sich auf das Kindergartenjahr 2002/ 2003. Die folgende Darstellung kann die umfassenden Konzeptionen nur in reduzierter Form wiedergeben.

## **4.1 Kindergarten Diamantstr.**

Die Kindertagesstätte befindet sich in der Wohnsiedlung Ludwigsfeld im Münchener Nordwesten (Stadtbezirk 1). Das Wohnumfeld wird einerseits durch neue Eigentumswohnungen und Reihenhäuser geprägt, grenzt aber ebenfalls an dem alten „Edelsteinviertel“ an, das in den fünfziger Jahren für Flüchtlinge, Heimatvertriebene und Kriegsgefangene errichtet worden war. Gemeinsame Aktivitäten und Feste haben die sozialen Kontakte zwischen diesen beiden Bevölkerungsgruppen inzwischen belebt. Im Stadtteil liegt der Anteil an Migrationsfamilien bei 10%, viele Kinder wachsen aber zweisprachig auf, weil sie zur zweiten Generation ausländischer Arbeitnehmer zählen.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Die Einrichtung ist für 40 Kinder im Alter von 3-6 Jahren angelegt. In der Ganztagsintegrationsgruppe befinden sich derzeit 15 Kinder, davon 3 Kinder, die von einer körperlichen, geistigen bzw. seelischen Behinderung bedroht sind. Die Vormittags-über-Mittags-Gruppe besteht aus 25 Kindern. Das Einrichtungsteam betrachtet jedes Kind als eigenständige Persönlichkeit, das ein Recht auf Respekt und Achtung hat. Jedem Kind wird sein Entwicklungstempo zugestanden. Insgesamt wird besonders betont, dass die Grundrechte und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes geachtet werden sollen. Die darauf bezogenen pädagogischen Zielsetzungen betonen die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes, eine Atmosphäre der Geborgenheit, das Eingehen auf die Individualität, die Unterstützung von Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit und die sprachliche Förderung.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung steht die Integration. Alle Kinder sollen auf der Basis ihrer Fähigkeiten an gemeinsamen Spiel- und Lernaktivitäten teilnehmen können. Zentrale Prinzipien der Gruppenarbeit sind die Bedürfnis- und Situationsorientierung, die Bewegungsorientierung sowie der Natur- und Umweltbezug. Dazu werden Projekte und Freispielangebote im Rahmen einer teiloffenen Gruppenarbeit angeboten. Inhaltlich orientiert sich die pädagogische Arbeit am Jahreslauf mit einmaligen Ereignissen im Kalenderjahr (Eingewöhnung, Geburtstagsfeier, Ausflüge, Feste und Feiern, Verabschiedung) mit monatlich wiederkehrenden Ereignissen (z.B. Zahnprophylaxe) und einem differenzierten Wochenprogramm mit täglich wechselnden thematischen Schwerpunkten.

- *Multiprofessionelles Team*

In der Teamarbeit soll sich jeder nach seinen Fähigkeiten und Ressourcen einbringen. Der gegenseitige Austausch, die gemeinsame Reflexion und die gemeinsame Planung der pädagogischen Arbeit wird dabei besonders betont. Die Teamsitzungen finden wöchentlich im Gesamtteam und in der Kleingruppe statt. Die Aufgaben des Teams werden insbesondere in der Reflexion, Planung, Information, Fortbildung, Elternkontakt und Beobachtung gesehen. Konflikte werden als Chance betrachtet, um gemeinsam an konstruktiven Veränderungen zu arbeiten. Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte wird überwiegend in der Vorbild- sowie Begleitungs- und Unterstützungsfunktion gesehen. Alle pädagogischen Fachkräfte fühlen sich für alle Kinder zuständig und versuchen diesen gemäß dem Grundgedanken der Integration gerecht zu werden. Dazu bemühen sich alle um intensive Beobachtung und verlässliches Handeln.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Die Einrichtung wurde als Holzhaus im skandinavischen Stil errichtet. Ursprünglich war eine Horteinrichtung geplant, der Kindergartenbedarf überwiegt jedoch im Einzugsbereich nach wie vor. Es werden zwei Stammgruppenräume mit Ausweich- und Abstellraum angeboten. Zusätzlich sind zwei Waschräume, eine Küche mit Vorratsraum, ein Büro und ein weitläufiger Flur vorhanden. Die Einrichtung ist eingeschossig gebaut und bietet aus beiden Gruppenräumen einen Zugang zum Garten. Im Außengelände stehen ein Weidenzelt, ein Klettergerüst, eine Nestschaukel, ein Balancierbalken, zwei Sandkästen, zwei große Sonnenschirme, ein Spielhaus sowie Bänke und Tische zur Verfügung. Die Integrationsgruppe ist montags bis donnerstags von 8.00 bis 17.00 Uhr geöffnet (freitags bis 16.00 Uhr), die Vormittags-über-Mittags-Gruppe montags bis freitags von 8.00 bis 14.00 Uhr. Alle Mitarbeiterinnen bieten Sprechstunden an. Die Eltern können die Kinder ab 7.00 Uhr früh in die Einrichtung bringen (nur für Berufstätige). Die übliche Bringzeit beginnt um 8.00 Uhr, um 9.00 Uhr findet täglich der Morgenkreis statt. Danach können die Kinder bis 10.45 Uhr im Freispiel ihre Aktivitäten selbst wählen. Täglich wechselnde Angebote finden bis 11.20 Uhr statt und werden vor 12.00 Uhr noch durch Spielmöglichkeiten im Garten abgerundet. Die Vormittagskinder werden nun verabschiedet, die Tageskinder gehen zum Mittagessen. Von 13.00 Uhr bis 13.30 Uhr wird eine Mittagsruhe eingehalten. Um 14.00 Uhr erfolgt die Verabschiedung der Vormittags-über-Mittags-Kinder. Die Tageskinder spielen im Garten, machen zwischendurch noch eine Brotzeit und nehmen von 15.00 Uhr bis 17.00 Uhr in der Regel ein Bewegungs- und Bastelangebot wahr. Die Einrichtung hat auf der Basis des pädagogischen Konzeptes eine eigenständige Qualitätssicherung verabschiedet, die sowohl auf der Ebene der Teamarbeit als auch durch regelmäßige Supervision und den Austausch mit den Eltern realisiert werden soll. Einmal im Jahr findet in diesem Zusammenhang auch eine Klausurtagung statt.

- *Externe Unterstützungssysteme*

In der Elternarbeit ist dem Einrichtungsteam besonders wichtig, dass die Eltern zahlreiche Gesprächsmöglichkeiten wahrnehmen können (Informationsgespräch, Aufnahmegespräch, Entwicklungsgespräch). Außerdem finden regelmäßig Informations-Elternabende statt, einmal im Jahr auch mit pädagogischer Themenstellung. Elternfeste, Bastelnachmittage und Hospitationsangebote, sowie die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat runden die interne Elternarbeit ab. Darüber hinaus werden „Tage der offenen Tür“ durchgeführt, um interessierten Eltern die Möglichkeit der Information über die Einrichtung zu geben. Die Kindertagesstätte ist darüber hinaus mit den Nachbarkindergärten, dem Allgemeinen Sozialdienst, Kinderärzten/ -innen und Therapeuten/ -innen sowie einer Frühförderstelle und den umliegenden Schulen vernetzt.

**Motto: “Das Anderssein der anderen als Bereicherung des eigenen Seins begreifen, sich verstehen, sich verständigen, miteinander vertraut werden, darin liegt die Zukunft der Menschheit.“ (Rolf Niermann)**

## **4.2 Kindergarten Falkenstr.**

Der Kindergarten Falkenstr. befindet sich direkt an der U-Bahn-Haltestelle Kolumbusplatz im Stadtteil Giesing. Das Umfeld wird geprägt durch eine gute und vielseitige Infrastruktur: Es stehen unterschiedliche kulturelle und sportliche Angebote zur Verfügung, zudem besteht eine gute Anbindung an das Verkehrsnetz. Dies bedeutet allerdings auch, dass die Kindertagesstätte in einer sehr verkehrsreichen Gegend liegt und sich die Kinder mit Autolärm, Abgasen und anderen Verschmutzungen auseinandersetzen müssen. Ebenso hat das nahe gelegene Obdachlosenheim einen Einfluss auf das Umfeld. Da dem

Kindergarten kein eigenes Haus zur Verfügung steht, sondern er in einem Wohnkomplex (neben Wohnungen für alte Leute) untergebracht ist, kommt es häufig zu Konflikten mit den Nachbarn.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Die Kindertagesstätte Falkenstraße ist ein 3-gruppiger Kindergarten, mit insgesamt 68 Kindern, davon 40 Mädchen und 28 Jungen im Alter von 3 bis 6 Jahren. Die Aufteilung der Gruppen sieht folgendermaßen aus:

- Gruppe 1 (Integrationsgruppe): 12 Kinder ohne Behinderung, 3 Kinder mit Behinderung
- Gruppe 2 (Regelgruppe): 26 Kinder
- Gruppe 3 (Regelgruppe): 27 Kinder

Die Förderschwerpunkte der Kinder mit Behinderung liegen im Bereich der Sprache, Motorik, Lernen und der geistigen Entwicklung.

Die wichtigsten pädagogischen Ziele der Einrichtung sind die Förderung der sozialen Kompetenz, der Selbständigkeit, der Sprache, Bewegung und Kreativität, sowie Vermittlung von Wissen und Erziehung zu einem positiven Umweltbewusstsein. Die Kinder werden dabei unterstützt, sich in einem gemeinschaftlichen Zusammenleben mit der Unterschiedlichkeit und den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen aller Kinder auseinanderzusetzen. Sie sollen gegenseitige Akzeptanz erfahren und erlernen.

Das bedeutet die Schaffung einer integrationsfähigen Einrichtung in der die Kinder Möglichkeiten haben Kontakte zu knüpfen, Toleranz zu üben, Hilfsbereitschaft und Verantwortung zu übernehmen. Durch eine demokratische und positive Erziehung sollen die Kinder Liebe, Vertrauen, Geduld und auch Grenzen im Miteinander erleben und erlernen können.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Das „Miteinander Leben, Spielen und Lernen“ in der Einrichtung wird durch eine „Teil- Öffnung“ der Gruppen unterstützt. Für jedes Kind werden Möglichkeiten geschaffen, an allen Aktivitäten teilhaben zu können.

Die Basis der Konzeption ist ein einrichtungsspezifischer Konzeptionsmix, dabei ist der situationsorientierte Ansatz (KRENTZ 2005) von besonderer Bedeutung. Auch auf ein gut geleitetes Freispiel wird besonderen Wert gelegt. Die Kinder können dort ihre individuellen Interessen entwickeln und ihr Sozialverhalten stärken, indem sie selber entscheiden mit wem, was, wo und wie lange sie spielen wollen. D.h. jedes Kind hat somit auch die Möglichkeit, seine Entwicklungsmöglichkeiten seinen Bedürfnissen nach entsprechend zu verwirklichen.

Durch eine vielseitig gestaltete Lernumgebung, soll das Interesse der Kinder geweckt werden und ihnen die Möglichkeit gegeben werden aus eigener Kraft mögliche Einschränkungen und Beeinträchtigungen im sozialen Miteinander zu überwinden, bzw. zu kompensieren.

Ein weiterer Schwerpunkt in der Konzeption ist die Pädagogik nach M. Montessori. So steht für die Freispielzeit eine vorbereitete Umgebung mit Montessorimaterialien zur Verfügung, das pädagogische Personal sieht sich dabei vor allem als „Berater“ und „Helfer“ der Kinder.

Der Tagesablauf ist zeitlich vorstrukturiert, d.h. er beginnt mit der Begrüßung der ankommenden Kinder (8.00-9.00 Uhr), anschließend können die Kinder Brotzeit machen, bzw. das Freispiel nutzen. Zwischen 10.30 Uhr und 11.00 Uhr wird gemeinsam aufgeräumt und es finden unterschiedlichste Angebote statt. Von 11.00 Uhr bis 11.40 Uhr können sich die Kinder je nach Wetterlage gemeinsam im Garten treffen, zwischen 11.45 Uhr und 12.40 Uhr gibt es Mittagessen. Von 13.00 Uhr bis 14.00 Uhr können die Kinder zwischen Ruhezeit, Wachgruppe oder einer speziellen Fördergruppe entscheiden. In der Nachmittagsbetreuung (bis 17.00 Uhr) finden vorwiegend gruppen-

übergreifende Angebote statt. Als zusätzliches Angebot haben die Kinder die Möglichkeit einmal pro Woche (Freitags 10.30 Uhr – 11.30 Uhr) gemeinsam zu Singen, zu Musizieren, bzw. musikalische Bewegungsspiele auszuprobieren. 2 bis 3mal wöchentlich arbeitet eine Erzieherin im Rahmen einer schulvorbereitenden Förderung gruppenübergreifend mit allen Vorschulkindern der Einrichtung.

- *Multiprofessionelles Team*

Zum Team gehören 5 Erzieherinnen, 1 Sozialpädagogin, 2 Kinderpflegerinnen, 1 Zivildienstleistender und 1 Berufspraktikantin. Davon sind für die Integrationsgruppe 2 Erzieherinnen, 1 Sozialpädagogin, 1 Zivildienstleistender, sowie eine Berufspraktikantin zuständig.

Von großer Bedeutung sind im Mitarbeiterteam Offenheit, Transparenz und eine stete Suche nach neuen Ideen und Wegen. Zudem wird auf die Reflexion der eigenen Haltung und des Arbeitens besonderen Wert gelegt.

Themenbezogene Projekte, die sich aus dem Verständnis des situativen Ansatzes heraus ergeben, werden von allen pädagogischen Fachkräften gemeinsam geplant, besprochen und vorbereitet, dabei fließen die individuellen Fähigkeiten und Interessen der einzelnen Betreuungspersonen mit ein. Alle Betreuungspersonen werden im pädagogischen Team als gleichwertige Bezugspersonen gesehen.

Grundlage, um integrative Arbeit im Haus verwirklichen zu können, ist eine gemeinsame Arbeit am Integrationsgedanken. Dies beinhaltet einen ständigen Austausch, sowie eine kritische Hinterfragung der eigenen Arbeit.

Großen Wert legt die Einrichtung auch auf regelmäßige Fortbildungen, die in den Teamsitzungen vorgestellt, nachbesprochen und diskutiert werden.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Die Rolle der Leitung und stellvertretenden Leitung ist vor allem die des Vermittlers zwischen Team, Elternarbeit und pädagogischen Zielen, zudem vertreten sie die Einrichtung nach außen.

Die zweistöckige Kindertagesstätte befindet sich in einem 6stöckigen Wohnkomplex, indem zusätzlich Sozialwohnungen und ein Altenzentrum untergebracht sind. Im 200 qm großen Erdgeschoss befinden sich 1 großzügige Eingangshalle, 1 Mehrzweckhalle, 2 Toiletten, 1 Küche mit Abstellraum, sowie 1 Personalzimmer und das Büro der Leitung.

Durch eine Wendeltreppe gelangt man in den 1. Stock. Hier gehen von einem großen, langen Flur mit verschiedenen Spielecken 3 Gruppenräume ab, die durch zwei „Intensivräume“ miteinander verbunden sind, außerdem 1 Kinderwaschraum, 5 Toiletten, 1 Dusche und 1 Putzkammer.

Auf die Gestaltung der Räume wird besonders geachtet, sie sind hell und mit viel Holz ausgestattet. Durch eine bewusste und liebevolle Gestaltung soll den Kindern eine angenehme Atmosphäre vermittelt werden, in der eine altersangemessene Förderung, verschiedene Spiel- und Rückzugsmöglichkeiten sowie Spiel- und Lernmaterialien mit Aufforderungscharakter angeboten werden.

Im Innenhof liegt der ca. 300 qm große Spielplatz mit Garten. Außer verschiedenen Spiel- und Klettergerüsten, einer Gartenlaube, diversen Sitzgelegenheiten und Blumenbeeten, die die Kinder selber gestalten, stehen ihnen auch ein Sandkasten, sowie verschiedene Kinderfahrzeuge zur Verfügung.

Berufstätige Eltern haben die Möglichkeit, ihr Kind bereits um 7.00 Uhr in den Kindergarten zu bringen, die reguläre Öffnungszeit beginnt jedoch erst um 8.00 für alle Gruppen. Für die Vormittagskinder endet der Kindergarten tag bereits um 12.00 Uhr, Vormittags-über-Mittag Kinder bleiben bis 14.00 Uhr in der Einrichtung, Ganztageskinder bis 17.00 Uhr (Freitag bis 16.00 Uhr).

- *Externe Unterstützungssysteme*

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat im pädagogischen Verständnis der Kindertagesstätte einen sehr hohen Stellenwert. Dabei steht besonders die Transparenz von Seiten des Kindergartens im Mittelpunkt. Durch vielfältige Formen erhalten die Eltern die Möglichkeit den Kindergartenalltag entsprechend ihren Möglichkeiten mitzugestalten. Elternabende, Elternnachmittage, gemeinsame Feste und Ausflüge sollen den Austausch der Eltern untereinander ermöglichen. Dadurch können sie Netzwerke knüpfen, sich gegenseitige Anregung zur Selbsthilfe geben und eigene Kompetenzen stärken. Besonders gefördert wird dabei die Zusammenarbeit von Eltern und Kindern verschiedener Nationalitäten.

In den Sprechstunden der Mitarbeiterinnen erhalten die Eltern die Möglichkeit sich im persönlichen Austausch über ihr Kind zu informieren oder auch Schwierigkeiten und Ängste anzusprechen. Die Sprechzeiten nehmen dabei auf die unterschiedlichen Beschäftigungszeiten der Eltern Rücksicht.

Die spezielle Förderung (Logopädie, Frühförderung) von einzelnen Kindern erfolgt immer im Gruppengefüge, so stehen Gemeinsamkeit und Akzeptanz immer im Vordergrund.

Zusätzlich besteht mit unterschiedlichen externen Unterstützungssystemen (wie z.B. REGSAM, Allgemeiner Sozialdienst, Stadtteilinitiativen, Arbeitskreise, benachbarte Kindertageseinrichtungen, Fachakademie für Sozialpädagogik, Logopäden, Frühförderstelle, BFS für Kinderpflege) eine intensive Zusammenarbeit und Kooperation.

**Motto: „Jeder Tag ist wertvoll für jeden Menschen, ob jung oder alt, behindert oder nicht behindert, deutsch oder nicht deutsch“**

### **4.3 Kindergarten Görzerstr.**

Der Kindergarten Görzerstr. liegt im Stadtteil Ramersdorf innerhalb eines Wohngebietes mit überwiegendem Wohnblockbestand etwas abseits von der Hauptstraße. Im Stadtteil leben ca. 40% Familien aus anderen Kulturen. Einige Kinder kommen aus Familien im Stadtteil Fasangarten mit Einfamilienhäusern. Der Anteil der Kinder, deren Eltern beide berufstätig sind und der Anteil der Alleinerziehenden ist hoch. Aufgrund dieses sozialräumlichen Umfeldes bringen die Kinder äußerst heterogene Bedürfnisse und Interessen mit in den Kindergarten.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Im Kindergarten Görzerstr. befinden sich derzeit 145 Kinder (70 Mädchen, 75 Jungen) in 6 Gruppen, davon eine integrative Gruppe. Damit ist diese Einrichtung eine der größten mit integrativen Gruppen. Drei Kinder haben eine Behinderung bzw. Entwicklungsverzögerung und sind als Integrationskinder anerkannt. Die Förderschwerpunkte der Kinder beziehen sich auf den körperlich-motorischen und den emotional-sozialen Bereich. Genauere Angaben zur Diagnose und Förderung in diesen Förderschwerpunkten werden nicht gemacht. Auf die Förderbedürfnisse der Kinder wird im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung eingegangen, die das Lernen mit allen Sinnen und bewegungsorientierte Angebote besonders betont. Ein Schwerpunkt liegt bei der Förderung der Selbsttätigkeit im Rahmen von Freispielprozessen. Die Kinder werden in ihrer individuellen Persönlichkeit respektiert und ausgehend von ihren Fähigkeiten gefördert. Insofern bevorzugt das Kindergartenteam eine kompetenzorientierte Sicht des Kindes.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Im Kindergarten Görzerstr. steht die spielorientierte pädagogische Arbeit im Mittelpunkt. Das Freispiel wird besonders betont. Dadurch besteht bereits die Möglichkeit, auf unterschiedliche Bedürfnisse von Kindern einzugehen und vielfältige sinnliche Erfahrungsangebote zu machen. Ein weiterer konzeptioneller Akzent ergibt sich durch den hohen Anteil von Kindern aus anderen Kulturen. Die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen ist insbesondere über die Gestaltung von Brauchtumsfesten in die Kindergartenarbeit einbezogen. Ebenso werden Natur- und Umwelterfahrungen angestrebt. Ausgehend von intensiven Beobachtungen der Kinder und einer genauen Kenntnis ihres jeweiligen Entwicklungsstandes wird in der methodischen Umsetzung der pädagogischen Konzeption umfassend Gelegenheit für einen kreativitätsfördernden Umgang mit unterschiedlichsten Materialien geboten. Darüber hinaus werden im Kindergarten spezifische Förderbereiche berücksichtigt, die auf dem musischen Gebiet, bei der Rhythmik und Körpererfahrung sowie bei Experimenten und Beobachtungsgängen liegen, um nur einige wenige Beispiele aus dem vielfältigen Angebot herauszugreifen. Montessori-Materialien werden in flexibler Weise in den Kindergartenalltag einbezogen, dienen jedoch eher der Ergänzung und Unterstützung der pädagogischen Arbeit. Der Kindergarten ist ab 7.00 Uhr für Kinder berufstätiger Eltern geöffnet, beginnt regulär jedoch um 8.00 Uhr. Bis 8.30 Uhr sollen alle Kinder da sein, es beginnt die Freispielphase. Das Frühstück nehmen die Kinder flexibel ein, seit kurzem in einem eigens eingerichteten Frühstückscafé. Die Vormittagskinder werden ab 11.45 Uhr abgeholt. Um 13.00 Uhr beginnt die Mittagsruhe, ab 14.00 Uhr bis 17.00 Uhr kommen die Nachmittagskinder. Sehr viel Wert wird auf eine präzise Situationsanalyse für die Einrichtung gelegt, in der die familialen Lebensbedingungen der Kinder im Stadtteil zusammengefasst sind und so Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit werden können. Die Einrichtung strebt einen selbstverständlichen Umgang von Kindern mit und ohne Behinderung für alle an. Insofern steht die Integration im Mittel-

punkt der pädagogischen Konzeption. Dieser Anspruch wird auch auf Kinder aus anderen Kulturen ausgedehnt. Alle Kinder sollen lernen, sich in ihrer spezifischen Eigenart zu akzeptieren und Toleranz gegenüber Unterschieden entwickeln können. Von daher ist die Einrichtungskonzeption an den Grundsätzen einer „Pädagogik der Vielfalt“ ausgerichtet.

- *Multiprofessionelles Team*

In der Einrichtung befinden sich 16 pädagogische Fachkräfte, davon 4 in der integrativen Gruppe. Nach Qualifikationen aufgeteilt ergibt sich folgendes Bild: 10 Erzieherinnen, 6 Kinderpflegerinnen, 1 Sozialpädagogin (mit heilpädagogischer Zusatzausbildung). In der integrativen Gruppe sind 2 Erzieherinnen, 1 Sozialpädagogin (mit heilpädagogischer Zusatzausbildung) und eine Kinderpflegerin tätig. Aufgrund der Größe der Einrichtung und den zahlreichen Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen aus den anderen Kindergartengruppen (ohne Gutachten nach § 39 BSHG) wird die Sozialpädagogin nach eigenen Aussagen zunehmend auch gruppenübergreifend tätig. Die damit einhergehende Problematik in der Aufgabenbeschreibung dieser Stelle sowie bezogen auf die veränderten Kompetenzanforderungen im Rahmen der gruppenübergreifenden Beratung bedürfen der besonderen Aufmerksamkeit im Rahmen der weiteren Integrationsentwicklung. Die Kindergartenleiterin ist neben zentralen Aufgaben der Koordination der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung insbesondere zuständig für Personalführung und Verwaltung, den Dienstbetrieb insgesamt, die Vertretung des Kindergartens nach außen und die Elternarbeit (Sprechstunden, Elternabende, Kindergartenbeirat). Die Leiterin wird in diesen Aufgaben durch eine Stellvertreterin unterstützt. Besondere Überlegungen zur Teamentwicklung und zu den inhaltlichen Schwerpunkten bzw. methodischen Vorgehensweisen sind in der vorliegenden Einrichtungskonzeption nicht enthalten.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Die integrative Arbeit hat im Jahre 1998 mit der erstmaligen Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung und der Anerkennung als Integrationseinrichtung begonnen. Der Kindergarten besteht aus 3 Gebäudeteilen, in denen die 6 Ganztagsgruppen untergebracht sind. Zusätzlich können zahlreiche Neben- und Bewegungsräume genutzt werden, die teilweise auch im ersten Stockwerk liegen. Außerdem sind die zahlreichen Vorräume und Flure in der Einrichtung voll genutzt. So gibt es im Eingangsbereich ein Elterncafé und daneben ein Frühstückscafé für die Kinder. Im Außenbereich steht den Kindern eine etwa 2.000 qm große Gartenfläche zur Verfügung, die an das benachbarte Schulgelände grenzt. Neben zwei Sandkästen können die Kinder Klettergerüst, Rutsche, 3 Spielhäuschen, Schaukeln und Schaukelfiguren benutzen. Spielgeräte sind im Gartenhaus untergebracht. In 4 vorbereiteten Beeten können sich die Kinder mit der Gartenarbeit beschäftigen. Die Turnhalle der Grundschule kann mit genutzt werden. Die Öffnungszeiten werden flexibel gehandhabt: Ganztagsbetreuung (Montag – Donnerstag: 8.00-17.00 Uhr, Freitag 8.00-16.00 Uhr), Vormittagsbetreuung (Montag – Freitag: 8.00-12.00 Uhr, bei Bedarf bis 13.00 Uhr), Nachmittagsbetreuung (14.00 – 17.00 Uhr), Frühdienst (bei Bedarf 7.00 – 8.00 Uhr). Die Einrichtung ist weitgehend barrierefrei, nur die speziellen Räume im ersten Stockwerk sind nicht für Rollstuhlfahrer zugänglich. Das Außengelände ist vom Erdgeschoss aus gut zu erreichen. Somit kann festgehalten werden, dass der Kindergarten Görzerstr. auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung sowohl konzeptionell als auch ausstattungsmäßig sehr weit fortgeschritten ist.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Weitere Bildungseinrichtungen sind in unmittelbarer Umgebung des Kindergartens vorhanden (Krippe, Hort, Grundschule). Ebenso beste-

hen Kontakte zum Allgemeinen Sozialdienst sowie zum SOS-Beratungs- und Familienzentrum. Von einer direkten Einbindung externer Fachkräfte wie Therapeuten/ -innen, Frühförderung oder mobile sonderpädagogische Hilfe in die Kindergartenarbeit ist in der vorliegenden Konzeption nicht die Rede. Es bestehen allerdings umfangreiche Kontakte zu anderen Bildungseinrichtungen sowie zum Jugendamt, Gesundheitsamt und Kinderschutzbund. Von der Musikschule werden Kurse zur musikalischen Früherziehung angeboten. Ausführliche Überlegungen werden zur Elternarbeit angestellt. Elternabende, Informationsveranstaltungen mit Referenten und Elternsprechstunden werden fortlaufend angeboten. Kontakte zu Fachkräften bei speziellen Problemen werden an Eltern vermittelt (z.B. Logopädin). Die Eltern können im Elterncafé morgens von 7.00 – 8.30 Uhr untereinander Kontakte knüpfen und pflegen. Sie werden regelmäßig auch schriftlich über die Arbeit im Kindergarten informiert. Der Kindergarten unterhält vielfältige lebendige Kontakte zum Stadtteil (Stadtfeite, Bafare, Flohmärkte).

**Motto: „Wir wollen, dass alle Kinder Integration erfahren!“**

#### **4.4 Kindergarten Guldeinstr.**

Der Kindergarten liegt im Stadtteil Westend/ Schwanthalerhöhe und ist mit allen öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar. Das Viertel hat sich in den letzten Jahren zu einem multikulturellen Umfeld entwickelt, das vor allem durch eine vielfältige Bebauung und eine durchmischte Sozialstruktur geprägt wird. Der Kindergarten blickt bereits auf eine lange Geschichte seit dem Gründungsbeschluss im Jahre 1899 zurück. Er war von Beginn an in der Guldeinschule untergebracht.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Besucht wird die Einrichtung von insgesamt 65 Kindern, die Gruppen werden offen geführt. Die pädagogische Konzeption wird vom Leitgedanken der gleichberechtigten Teilnahme aller Kinder an gemeinsamen Spiel- und Lernsituationen geprägt. Kinder sind dabei „Akteure ihrer Entwicklung“ und werden mit ihren jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen einbezogen. Die kindbezogenen Zielsetzungen ergeben sich aus dem Leitziel der Mündigkeit des Kindes, das den Erwerb von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz voraussetzt. Besonders betont werden die vielfältigen Möglichkeiten zum sozialen Kontakt zwischen den Kindern. Ein zusätzlicher Förderbedarf wird von der Sozialpädagogin in Absprache mit den Eltern, dem Team und den Fachdiensten abgedeckt.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Ein Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit bildet der situationsorientierte Ansatz. Aus der momentanen Lebenssituation der Kinder und ihren Bedürfnissen und Interessen entstehen die Inhalte der pädagogischen Arbeit. Eine Konsequenz aus diesem Ansatz ist die weitgehende Öffnung der Gruppen und die Öffnung der Einrichtung nach außen. Realisiert wird dies zum einen durch ein offenes Haus, in dem alle Räume durch alle Kinder genutzt werden können. Die Gruppenräume sind in „Funktionsräume“ umgewandelt worden und bieten jeweils einen Angebotsschwerpunkt (Baustelle, Rollenspiel, Spielraum). Aus diesem Ansatz folgt ebenfalls eine Bevorzugung von Freispielsituationen, um Kindern über diesen Weg möglichst allseitige Entwicklungsanregungen zu bieten. Letztlich wählen die Kinder also für einen großen Teil des Kindergartenjahres Tätigkeiten, Materialien, Spielpartner, Ort und Dauer ihres Spiels frei. Im Tagesverlauf ist gleichwohl ein gemeinsamer Rahmen verankert. Nach der Frühöffnung des Kindergartens ab 7.30 Uhr können die Kinder die Zeit bis 9.00 Uhr für

eine gleitende Brotzeit und Freispielaktivitäten nutzen. Ein kleiner Morgenkreis schließt sich um 9.00 Uhr in den Stammgruppen an. Von 9.15 Uhr bis 11.45 Uhr steht dann das gesamte Haus und der Garten für Freispielaktivitäten zur Verfügung, ebenfalls wieder verbunden mit einer gleitenden Brotzeit. Die Ganztagsgruppe kann ab 12.00 Uhr gemeinsam Mittagessen und von 13.00 Uhr bis 14.00 Uhr eine Mittagsruhe einhalten. Von 14.00 Uhr bis 17.00 Uhr wird erneut die Zeit für Freispielaktivitäten vorgesehen. Zur Realisierung dieses Konzeptes ist eine intensive Beobachtung der Kinder unabdingbar. Außerdem reichern zahlreiche Angebote die Freispielphasen immer wieder an. Dazu zählen auch die Projekte und das Spielen und Lernen in Umwelt und Natur. Zusätzliche Förderangebote werden besonders für den Übergang in die Grundschule angeboten. Der ganzheitliche Förderansatz enthält sowohl Anregungen im kognitiven Bereich, als auch im emotionalen und im pragmatischen Bereich. Sehr viel Wert wird außerdem auf eine Bewältigung alltäglicher Aufgaben (z.B. Einkaufen) gelegt.

- *Multiprofessionelles Team*

In der Einrichtung sind 5 Erzieherinnen, drei Kinderpflegerinnen sowie eine Sozialpädagogin und eine Mitarbeiterin, die ein freiwilliges soziales Jahr leistet, tätig (teilweise in Teilzeit). Hinzu kommt noch eine Küchenkraft und wechselnde Praktikanten/ -innen. Das Team trifft sich einmal wöchentlich, reflektiert und plant die pädagogische Arbeit gemeinsam – auch bezogen auf die individuelle Entwicklung der Kinder. Auch die Mitarbeiterinnen einer Stammgruppe treffen sich einmal wöchentlich zum Gespräch, in dem die Angebote in der jeweiligen Gruppe gemeinsam geplant und vorbereitet werden. Es gibt gemeinsame Überlegungen zum Fortbildungskonzept der Einrichtung und zu den Möglichkeiten des Austausches über die Ergebnisse von Fortbildungsmaßnahmen im Team.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Der Kindergarten ist im Erdgeschoss der Guldeingrundschule untergebracht. Neben den drei genannten „Funktionsräumen“ und den sanitären Einrichtungen steht den Kindern eine Vielfalt an zusätzlichen Räumen zur Verfügung. Dazu zählen ein Ruheraum mit Bällchenbad, ein Kreativraum, eine Bücherei, ein Kindercafé, ein Schlafräum und ein Musikraum. Im Untergeschoss gibt es zusätzlich einen Turnraum. Die Innenräume sind über das Treppenhaus und wenige Stufen mit dem Außengelände (Garten und Spielgeräte) verbunden.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Das Einrichtungsteam unterhält intensive Kontakte zu den zahlreichen Institutionen und Fachdiensten des Stadtteils. Das gilt besonders für den Hort, der im gleichen Gebäude (im 1. Stockwerk) untergebracht ist (gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Feste und Feiern, gemeinsame Teambesprechungen, gegenseitige Besuche der Kinder). Dadurch ist insbesondere ein fließender Übergang vom Kindergarten zum Hort gewährleistet. Eine ähnliche Qualität der Zusammenarbeit lässt sich auch mit der Grundschule im gleichen Gebäude realisieren. Mit anderen Kindertageseinrichtungen im Stadtteil bestehen feste Kooperationsbeziehungen in Form von Arbeitskreisen. Auch auf die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsstätten (z.B. Fachakademie) wird sehr viel Wert gelegt. Bei Bedarf wird Kontakt zum Allgemeinen Sozialdienst (ASD), zu Ärzten/ -innen, Psychologen/ -innen und Therapeuten/ -innen sowie zur Frühförderstelle und zur Erziehungsberatung aufgenommen. Die Eltern sind intensiv in die Arbeit der Einrichtung eingebunden. Elternbeirat, Elterngespräche, Elternabende, Hospitationen sowie die Gestaltungen von Festen und Veranstaltungen zählen hier zum festen Bestandteil. Darüber hinaus wird ein Elterncafé angeboten. Zahlreiche Ausstattungsaspekte des Kindergartens sind mit den

Eltern gemeinsam entwickelt worden. Dabei werden insbesondere die verschiedenen Nationalitäten mit einbezogen.

**Motto: „Jedes Kind in seiner momentanen Lebenssituation ist „Akteur seiner Entwicklung“ (Hans Jörg Kautter u.a.).“**

#### **4.5 Städtischer Willy-Althoff-Kindergarten Lily-Braun-Weg 14**

Der Kindergarten befindet sich im Wohngebiet am Olympiaberg mit zahlreichen Neubauten.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Derzeit befinden sich 65 Kinder im Kindergarten (33 Mädchen, 32 Jungen), davon drei Kinder mit Behinderung. Die Förderschwerpunkte verteilen sich über die körperlich-motorische Entwicklung sowie Sprache und geistige Entwicklung. Das Kind wird vom Team der Einrichtung besonders in seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten gesehen. Dabei herrscht der Grundsatz vor, dass die Gesetze der menschlichen Entwicklung für jedes Kind allgemeine Gültigkeit haben. Die Umgebung und auch die pädagogischen Angebote sind auf die kindliche Entwicklung ausgerichtet und orientieren sich an der Zone der nächsten Entwicklung. Diese Sichtweise ist stark geprägt durch die moderne kognitive Entwicklungspsychologie, die durch den russischen Psychologen LEV S. VYGOTSKIJ (2002) mit begründet worden ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Kinder in zunehmendem Maße aktiv mit ihrer Umwelt in Interaktion treten und sich im Dialog, sowohl handelnd als auch symbolisch und mittels eines adäquaten Zeichensystems auseinandersetzen. Dieser Aneignungspro-

zess ist auch die Grundlage für die integrierte Förderung der Kinder mit Behinderung, die gleichsam zu allen Zeiten und an allen Orten in der Kindertageseinrichtung implizit stattfindet. Zusätzlich gibt es integrierte therapeutische Angebote in der Einrichtung, eingebettet in den Kindergartenalltag. Ein wichtiger Grundsatz im anthropologischen Verständnis des Teams ist die Kompetenzorientierung. Die gesamte pädagogische Arbeit geht von den individuellen Fähigkeiten der Kinder aus und versucht die ihnen jeweils gemäßen pädagogischen Angebote bereit zu stellen. Basis sind dabei die Tätigkeiten der Kinder und ihre lebensweltlichen Erfahrungen, die sie mit in die Einrichtung bringen.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Die pädagogische Konzeption des Kindergartens orientiert sich am Modell der integrativen Pädagogik von GEORG FEUSER (1995). Sie erfährt durch diesen Bezug auch eine umfassende theoretische Fundierung, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann. Die konkrete Gruppenarbeit ist stark geprägt durch eine Öffnung nach innen und nach außen. Erzieherinnen sind offen für die Themen der Kinder. Gleichzeitig werden immer wieder Menschen in den Kindergarten geholt, die den Kindern interessante Erfahrungen erschließen können. Ein didaktisch-methodischer Schwerpunkt der Kindergartenarbeit liegt deshalb in den Projekten. Inhalte und Themen dieser Projekte stammen sowohl aus dem Kindergartenalltag als auch aus der familialen Lebenssituation. Einbezogen werden aber ebenso Naturerfahrungen und das Erkennen gesellschaftlicher und kultureller Zusammenhänge. Alle Gruppen sind mit einem Computerarbeitsplatz ausgestattet, den die Kinder in Absprache mit den Erzieherinnen individuell nutzen können.

Neben den Projekten ist das Spiel ein weiterer Schwerpunkt der Lern- und Aneignungsformen, die in diesem Kindergarten eine hohe Wertschätzung genießen. Das Spiel wird hier allerdings nicht auf das

Freispiel reduziert, sondern mit Angeboten im Bereich der Wahrnehmung, der Bewegung, der Sprache, des Musizierens und Tanzens sowie des Malens und Gestaltens verbunden. Daraus entsteht ein vielfältiges und alle Sinne ansprechendes pädagogisches Angebot, das die Kinder flexibel nach ihren jeweiligen Bedürfnissen nutzen können.

Der Tagesablauf beginnt abgesehen von der Frühöffnungszeit (bei Bedarf ab 7.00 Uhr) mit der Bringzeit zwischen 8.00 und 9.00 Uhr. Nach dem Morgenkreis um 9.00 Uhr werden die pädagogischen Aktivitäten des Tages bekannt gegeben. Die pädagogischen Angebote sind für jedes Kind frei wählbar und finden gruppenübergreifend statt. Bis 10.30 Uhr haben sie Gelegenheit zur Brotzeit. Ab 11.00 Uhr wird aufgeräumt und der Garten für Spielaktivitäten genutzt. Ab 12.00 Uhr gibt es Mittagessen, ab 13.00 Uhr folgt die Schlafenszeit bzw. Ruhezeit. Um 14.00 Uhr schließt die Vormittag-über-Mittagsgruppe. Am Nachmittag besteht die Möglichkeit zur Fortsetzung der Aktivitäten vom Vormittag bzw. zur Spielzeit im Garten bis 17.00 Uhr (freitags bis 16.00 Uhr).

Eine besondere Stärke der pädagogischen Konzeption besteht darin, dass sämtliche Alltagssituationen im Kindergarten unter dem Aspekt ihrer entwicklungsgemäßen Lernmöglichkeiten aufbereitet sind. Insofern ist ein großer Teil der entwicklungsorientierten Integrationskonzeption in den Kindergartenalltag eingedrungen, ohne dass daraus ein separates Angebot entstehen müsste. Auf diese Weise gelingt es dem Einrichtungsteam, das zentrale Prinzip des „gemeinsamen Spielens und Lernens am gemeinsamen Gegenstand“ (GEORG FEUSER) auf vielfältige Weise in eine lebendige Praxis umzusetzen.

- *Multiprofessionelles Team*

Das Team der Einrichtung besteht zur Zeit aus 9 pädagogischen Fachkräften: 5 Erzieherinnen, 1 Heilpädagogin, 3 Kinderpflegerinnen. In der integrativen Gruppe sind 2 Erzieherinnen, 1 Kinderpflegerin, 1 Heilpädagogin und 1 Zivildienstleistender tätig. Das Team der päd-

gogischen Fachkräfte arbeitet gruppenübergreifend zusammen und entwickelt gemeinsame Wertvorstellungen und Grundüberzeugungen zur Arbeit in der Tageseinrichtung. Auch nach außen wird die Einrichtung vom gesamten Team vertreten. Die Teamarbeit selbst vollzieht sich in Mitarbeiterbesprechungen (einmal im Monat), in Gesamtteambesprechungen (einmal wöchentlich) und in Teambesprechungen bezogen auf die Integration (einmal wöchentlich). Außerdem findet zwei Mal im Jahr eine Klausurtagung statt, die zur gemeinsamen Reflexion der Arbeit in der Einrichtung und zur gemeinsamen Festlegung neuer Ziele sowie darauf bezogener Planungen genutzt wird. In diesem Zusammenhang sind detaillierte Aufgabenbeschreibungen für die Tätigkeit der Pädagoginnen und insbesondere die Tätigkeit der Integrationspädagogin entstanden. Großer Wert wird auf regelmäßige Fortbildungen und Team-Supervision gelegt. Im Kindergarten Lily-Braun-Weg 14 ist in den vergangenen Jahren ein gemeinsames Integrationsverständnis im Team entwickelt worden, das von allen pädagogischen Fachkräften gemeinsam getragen wird. Die Kindergartenleitung (Leiterin und Stellvertreterin) versteht sich als gleichberechtigtes Teammitglied, übernimmt aber die Aufgabe der Koordination der verschiedenen Maßnahmen in der Einrichtung. Ein Schwerpunkt der Leitungstätigkeit liegt im Bereich der pädagogischen Konzeptentwicklung, der internen Fortbildung und der Qualitätssicherung. Hinzu kommen die Aufgaben der Personalentwicklung, der Organisation des Dienstbetriebes, der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Öffentlichkeitsarbeit. All diese Aufgaben sind jedoch durchzogen von einem kooperativen Grundverständnis der gemeinsamen Arbeit im Team.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Im Jahre 1996 wurde der Kindergarten, der von der Willy-Althoff-Stiftung finanziert worden ist, eingeweiht. Architektonisch ist das Gebäude als Doppelkindergarten für jeweils 6 Gruppen angelegt. Die

beiden Gebäudeteile liegen sich parallel gegenüber und sind durch den Küchentrakt verbunden. Der umliegende Garten wird von beiden Einrichtungen genutzt. Im integrativen Kindergarten gibt es derzeit 3 Gruppen, davon 1 integrative Gruppe. Die Ganztagsgruppen sind von Montag bis Donnerstag in der Zeit von 8.00 bis 17.00 Uhr geöffnet (bei Bedarf auch ab 7.00 Uhr), am Freitag bis 16.00 Uhr. Die Vormittags-über-Mittagsgruppe ist von 8.00 bis 14.00 Uhr (bei Bedarf auch ab 7.00 Uhr) geöffnet.

Im Erdgeschoss befinden sich drei Gruppenräume mit Kinderküche und Abstellkammer, von denen zwei auch eine Galerie haben, die als Kuschelecke genutzt wird. Mehrere Nebenräume (u.a. ein Werkraum) stehen für spezielle Angebote zur Verfügung. Im Obergeschoss befindet sich ein Mehrzweckraum (für Tanz- und Rhythmik-, Spiel- und Bewegungsangebote), der auch als Ruheraum genutzt wird. Eine Dachterrasse schließt sich an. Die Einrichtung ist barrierefrei bis auf die Räume im Obergeschoss, die für Rollstuhlfahrer nicht zugänglich sind, da kein Fahrstuhl vorhanden ist. Der Garten hat zwei Sandkästen, eine Wasserpumpe mit Wasserlauf sowie einen Gerätespielplatz mit Schaukeln, Kletterwand, einer „Baustelle“, Rasenflächen sowie befestigte Flächen für Dreirad und Roller. Gemeinsame Kinderbeete ermöglichen den Kindern ebenfalls Erfahrungen mit Gartenarbeiten. Für den Kindergarten gilt das Leitbild der inklusiven Kindertageseinrichtung, die in sämtlichen pädagogisch-konzeptionellen und räumlich-materiellen Bereichen auf die Inklusion aller Kinder ausgerichtet ist.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Das Kindergartenteam unterhält zahlreiche externe Kooperationsbeziehungen. Diese beziehen sich zunächst auf andere Bildungseinrichtungen im unmittelbaren Umfeld und die sozialen Dienste. Therapeutinnen werden in der Einrichtung tätig. Insbesondere von der Kindergartenleitung sind zahlreiche Impulse für die überregionale Integrati-

onsbewegung ausgegangen (Arbeitskreis Integration, LAG Gemeinsam Leben Gemeinsam Lernen e.V.). Das Kindergartenteam sucht ebenfalls den direkten Austausch mit Vertretern aus Wissenschaft und Forschung und unterhält hier auch internationale Kooperationskontakte. Die Eltern werden als Experten für die Entwicklung ihrer Kinder betrachtet und als entscheidende Kooperationspartner bei der Bewältigung der Aufgabe der gemeinsamen Erziehung angesehen. Elterngespräche, Sprechstunden, Elternabende sowie Gesprächs- und Arbeitskreise und der Elternbeirat zählen zu den regelmäßigen Formen der Elternarbeit.

**Motto: „Integration muss in unseren Köpfen beginnen.“  
(Georg Feuser)**

#### **4.6 Kindergarten „Tabaluga“ Neumarkter Str.**

Die Integrationstagesstätte liegt in einem Wohn- und Gewerbegebiet im Zentrum des Stadtteils Berg-am-Laim. Im direkten Einzugsgebiet leben Familien in Einfamilienhäusern, Eigentumswohnungen, Miet- und Sozialwohnungen. Durch die Kooperation mit Bertelsmann besuchen auch Kinder anderer Stadtteile die Einrichtung.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Jährlich stehen 40 Kindergartenplätze zur Verfügung, davon sind drei Plätze für Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen. Die Förderschwerpunkte liegen im Bereich der Sprache, motorischen und körperlichen Entwicklung, geistige Entwicklung, sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die Kindertageseinrichtung arbeitet mit offenen Gruppen.

Das Kind wird vom Team der Einrichtung in seiner Ganzheitlichkeit gesehen und soll besonders in seiner Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit gefördert werden.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Um die Kinder in diesen Zielen bestmöglichst unterstützen zu können, ist ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit die Pädagogik von Maria Montessori.

Ein wichtiger Baustein und Leitgedanke ist zudem die Differenzierung in der Erziehung aller Kinder. Durch diese Grundhaltung ist ein individuelles Eingehen auf alle Kinder möglich und die kindspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden wahrgenommen und können somit gefördert werden. Beobachtung und Wahrnehmung des einzelnen Kindes wird dabei als Grundlage für die Arbeit mit den Kindern gesehen.

Die Grundhaltung des Teams gegenüber den Kindern ist von Wertschätzung, Menschlichkeit und Akzeptanz geprägt. Die Kinder werden dabei unterstützt, sich in ihrem Tempo und ihrer Einzigartigkeit entwickeln zu können, ohne von Ausgrenzung oder Intoleranz entmutigt zu werden. Die soziale und emotionale Kompetenz wird durch ein natürliches Miteinander aller Kinder gefördert und gestärkt. Durch das Erfahren und Erleben gegenseitiger Rücksichtnahme, einer Förderung der Wahrnehmung und des Ausdrucks ihrer eigenen Gefühle und Interessen, lernen sie Absprachen zu treffen und das Anderssein zu akzeptieren.

Bei der Gestaltung der Angebote für die Kinder wird darauf geachtet, dass durch geeignete Materialien die Neugier und das Interesse der Kinder geweckt wird. Zudem ist ein wichtiger Grundsatz der Einrichtung, dass bei der Vermittlung von Wissen und Erfahrungen möglichst alle Sinne angesprochen werden.

Dabei ist die gemeinsame Gestaltung von Projekten, die sich eng an den Interessen der Kinder orientieren, ein wesentlicher Bestandteil.

Alle Entwicklungsbereiche, wie zum Beispiel der soziale, emotionale, motorische, sprachliche oder der kognitive, werden in den differenzierten Angeboten spielerisch angesprochen.

Die Kinder werden dabei unterstützt, ihren natürlichen Bewegungsdrang auszuleben. Es wird darauf geachtet, dass genügend Zeit und Raum für Bewegung zur Verfügung steht.

Durch sensomotorische und psychomotorische Angebote erfahren sie, ihren Körper in seiner Ganzheitlichkeit wahrzunehmen, auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen, ihre Kreativität einzusetzen und damit ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

Der Tagesablauf beginnt ab 7.30 Uhr mit der Frühöffnung, ab 8.00 Uhr können die Kinder unterschiedliche Angebote wahrnehmen (wie z.B. Freispiel oder Kleingruppenangebote). Zudem gibt es in dieser Zeit die Möglichkeit Brotzeit zu machen. In der Freispielzeit findet spielerisch durch entsprechende Angebote integrierte Therapie bzw. Einzelförderung statt. Von 10.15 Uhr – 10.30 Uhr nehmen die Kinder an einem Morgenkreisritual in kleinen Gruppen teil, ab 10.30 Uhr steht die themenbezogene bzw. situationsorientierte pädagogische Arbeit, Projektarbeit in Kleingruppen oder Schulförderung in kleinen Gruppen im Mittelpunkt. Im Anschluss daran (bei Bedarf auch früher) haben die Kinder die Möglichkeit für Freispiel im Garten. Ab 12.00 Uhr gibt es Mittagessen, im Anschluss daran findet die Zahnprophylaxe statt. Anschließend besteht die Möglichkeit zur individuellen Ruhezeit im Schlaf- oder Gruppenraum. Ab 14.00 Uhr besteht wieder die Möglichkeit für Freispiel und pädagogische Angebote. Um 17.00 Uhr endet der Kindergarten tag.

- *Multiprofessionelles Team*

Das Team besteht aus sieben pädagogischen Fachkräften: Der Leitung und ihrer Stellvertreterin (zwei Erzieherinnen), einer Heilpädagogin, einer Gruppenerzieherin, zwei Kinderpflegerinnen und einem Zivil-

dienstleistenden. Die Heilpädagogin berät und unterstützt das pädagogische Personal.

Die Basis der Teamarbeit liegt in Offenheit, Partnerschaftlichkeit und Gleichberechtigung. Kooperation, gegenseitige Wertschätzung und Ehrlichkeit sind wichtige Grundsätze im Team. Wesentlicher Bestandteil ist auch der fachliche Austausch, strukturiertes Planen, Konfliktbereitschaft, Kritikfähigkeit und die Bereitschaft sich fortzubilden. Für die Einrichtung ist eine gute Vernetzung und eine stimmige Grundbasis im Team wichtig, um in einem demokratischen Prozess die Grundlagen ihrer pädagogischen Arbeit entwickeln zu können.

Es findet täglich ein morgendlicher Austausch statt, außerdem wöchentlich zwei Besprechungen im gesamten Team, unterteilt sind diese in eine Mitarbeiter-Besprechung, Fallbesprechung, Supervision und Qualitätssicherungstermin und einmal jährlich ein individuelles Reflexionsgespräch.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Die Einrichtung ist eine Kooperationseinrichtung mit der Firma Bertelsmann und wurde 1995 von dieser errichtet. Es entstand ein integrativer Kindergarten mit vierzig Plätzen. 19 Kindergartenplätze stehen deshalb den Mitarbeitern der Firma Bertelsmann zur Verfügung.

Die Räume sind sehr ansprechend, hell und freundlich gebaut und gestaltet worden.

Generell ist die Einrichtung von 7.30 – 17.00 Uhr geöffnet (Freitags bis 16.00 Uhr). Kinder, die sich nur halbtags im Kindergarten befinden, sind entweder zwischen 8.00 und 12.00 Uhr oder von 14.00 – 17.00 Uhr anwesend. Bei einem vormittags über Mittag – Platz ist das Kind von 8.00 – 14.00 Uhr in der Einrichtung.

Die Kindertagesstätte besteht aus 2 Gruppenräumen, Rückzugs-, Mehrzweck- bzw. Turnraum, Küche, Büro, behindertengerechte Toilette, Kindersanitäranlage, Putz- und Abstellkammer.

Die Außenspielfläche hat ein Klettergerüst mit Rutschbahn, 1 Sandkasten, 1 Schaukel, 1 Balancierbalken, 1 Wippe, Reckstangen, 1 Hängematte, 2 Holzspielhäuschen sowie Findlinge zum klettern.

Bei der Auswahl der Baustoffe wurde besonders auf deren Naturbelassenheit geachtet, das Mobiliar berücksichtigt ökologische und ergonomische Gesichtspunkte.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit findet je nach Absprache und der Einwilligung der Eltern mit verschiedenen Institutionen statt. Dazu gehören sowohl die sozialen Dienste, Schulen und Kindertageseinrichtungen der Stadt München, als auch Ärzte und Therapeuten. Kontakte bestehen außerdem mit verschiedenen Arbeitskreisen, z.B. dem Arbeitskreis Integration der LH München und Bayern, der Fachakademie und dem Beratungsfachdienst Integration.

Die Elternarbeit hat in der Kindertagesstätte einen sehr großen Stellenwert. Partnerschaftliche Begegnung, die durch Vertrauen und Offenheit geprägt ist, gilt als ein wichtiger Leitsatz der Einrichtung. Zu den Formen der Elternarbeit zählen regelmäßige Elterngespräche, auf Wunsch Begleitung zu Therapeuten und/oder Behörden, Hospitationen, themenspezifische Elternabende, Elternbeirat, Elternkaffee und Mitgestaltung von Aktivitäten wie z.B. Feste und Feiern im Kindergarten.

<p><b>Motto: Wir wollen ein „Feuer entfachen“, um Kindern mit und ohne Behinderung ein natürliches gemeinsames Spielen, Lernen und Wachsen zu ermöglichen!</b></p>
--

## **4.7 Kindergarten Pestalozzistr.**

Die Integrationstagesstätte liegt am Rand der Innenstadt im Glockenbachviertel und grenzt an den Alten Südfriedhof. Die Kinder in der Einrichtung kommen aus verschiedensten sozialen Umfeldern, die Eltern sind überwiegend beide berufstätig oder alleinerziehend. Durch die Innenstadtnähe ist die Verkehrsanbindung problemlos.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Die Kinder in den Gruppen der Kindertagesstätte sind zwischen 3 und 6 Jahren. Betreut werden die Gruppen jeweils von zwei Erzieherinnen und einer Kinderpflegerin. Eine Heil- und Sozialpädagogin teilen sich eine Stützpädagoginnenstelle im Jobsharing. Die Kindertageseinrichtung setzt sich aus einer Regelgruppe und einer Integrationsgruppe zusammen. In der Integrationsgruppe sind 16 Kinder, davon 3 Kinder mit Behinderung: ein Kind mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, ein Kind mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Motorik sowie ein Kind mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Lernen. In der Regelgruppe befinden sich 27 Kinder. Die Wahrnehmungserziehung und das soziale Lernen haben die Mitarbeiter/ -innen der Kindertageseinrichtung als Schwerpunkt in ihrer Arbeit gewählt.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

In der Einrichtung wird mit teiloffenen Gruppen gearbeitet, d.h. die Kinder können selbst entscheiden mit wem, wo und was sie gerne spielen möchten. Die Mitarbeiter achten darauf, dass die Kinder rechtzeitig auf die Verschiedenartigkeit der Menschen aufmerksam gemacht werden, damit sie den Mitmenschen vorurteilsfrei gegenüber treten können.

Eines der Leitziele der Einrichtung ist die Persönlichkeitsentwicklung. Jedes Kind wird mit seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen, Schwächen und Schwierigkeiten anerkannt. Kinder sollen Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein, Hilfsbereitschaft, Flexibilität, Spontaneität, Kontaktvermögen und Rücksichtnahme erwerben.

Das pädagogische Konzept hat eine weitreichende Entstehungsgeschichte. Vom situationsorientierten Ansatz hat sich die Einrichtung zum lebensweltorientierten Ansatz entwickelt. Ausgangspunkt ist die Lebenswelt, wie Nachbarn, Spielplatz, Verkehrsgeschehen, Infrastruktur etc. des Kindes. Die Förderung der emotionalen Intelligenz ist ebenso von besonderer Bedeutung, so sollen die Kinder in all ihren Sinnen angesprochen werden. Der Kindergarten ist zudem ein wichtiger Erfahrungsbereich, in dem alle Kinder soziale Kompetenzen erwerben können. Dabei ist besonders das Erlernen von Flexibilität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein und Rücksichtnahme wichtig. Die integrative Pädagogik der Kindertagesstätte ermöglicht, dass Kinder durch das Lernen am Modell gute Entwicklungsanreize erhalten. Außerdem wird die individuelle Lernsituation optimal gefördert, soziale Kompetenzen werden erworben und das Aggressionspotenzial wird verringert.

Projektorientiertes Handeln ist der wichtigste methodische Ansatz in der Integrationskindertagesstätte. Jedes Kind findet im Projekt seine Aufgabe, die dem augenblicklichen Entwicklungsstand entspricht. Die Erzieherinnen haben hierbei die Aufgabe, flexibel, spontan und offen gegenüber den Kindern und deren Forderungen zu sein. Die Mitarbeiter/-innen sammeln Ideen, stellen Materialien bereit, begeistern sich mit den Kindern für Projekte und üben keinen Leistungsdruck aus.

Integration wird als ein Prozess gesehen, der vor allem gelebt und verinnerlicht werden muss. Integration bedeutet auch nicht nur, die Teilnahme von Kindern mit Behinderung in einer Regelgruppe, sondern die Pädagogik in der gesamten Einrichtung.

Die zeitliche Strukturierung des Tagesablaufs ermöglicht den Kindern einen überschaubaren Tag. Eltern können Ihre Kinder ab 7.15 Uhr in den Kindergarten bringen. Der Tag beginnt mit einer individu-

ellen Begrüßung und einem kurzen Austausch mit den Eltern. In der Zeit von 9.00 – 11.00 Uhr findet in jeder Gruppe ein Morgenkreis statt, um über Aktivitäten oder besondere Ereignisse zu sprechen. Ab ca. 11.00 Uhr können die Kinder das Freispiel nutzen bzw. Brotzeit machen oder sich an projektorientierten Aktivitäten beteiligen, danach können alle im Garten spielen (je nach Wetterlage). Ab 11.45 Uhr werden die Vormittagskinder abgeholt. Für die Ganztagskinder gibt es ab 12.00 Uhr Mittagessen, zwischen 13.00 – 14.00 Uhr können sich die Kinder ausruhen und schlafen. Ab 14.00 Uhr besteht wieder die Möglichkeit des Freispiels oder die Aktivitäten vom Vormittag weiterzuführen.

- *Multiprofessionelles Team*

Teamsitzungen in der Gruppe finden regelmäßig statt. Einmal im Monat wird zudem mit allen Mitarbeiter/ -innen eine ausführliche Dienstbesprechung abgehalten. Das Team plant gemeinsam, offen und partnerschaftlich und die Erfahrungen können gruppenübergreifend genutzt werden. Außerdem wird im Team regelmäßig die Arbeit reflektiert (u.a. durch regelmäßig stattfindende Supervision), es werden Ideen ausgetauscht und über Fortbildungen informiert. Der Integrationsgedanke wird von jedem Teammitglied getragen, dadurch unterstützt man sich gegenseitig. Humorvoller und wertschätzender Umgang miteinander schafft die Basis für eine wohlthuende Arbeitsatmosphäre.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Die Kindertageseinrichtung besteht seit 1984 in der Trägerschaft der Landeshauptstadt München. Integrativ wird seit 2001 gearbeitet. Die Einrichtung ist aufgeteilt in 2 Gruppenräume mit jeweils einer Galerie, einem Intensivraum, einer Küche, einem Waschraum, einem Büro,

einer Abstellkammer und einer Garderobe. Die Gruppen verwenden viel Holzmaterialien, was die Einrichtung freundlich und hell erscheinen lässt. Die Außenspielfläche bietet Obstbäume, Sandkasten, Klettertürme, Hängebrücke, Hängematte, Rutschbahn und eine Badewanne zum Baden. Für Wasserspiele steht auf einem Hügel eine Wasserpumpe und gepflasterte Rinnen bereit.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Die Einrichtung ist durch die zentrale Lage mit zahlreichen anderen Institutionen verbunden, wie Schulen, Kindertagesstätten, Beratungsstellen, Fachdiensten, etc.

Für eine gute Zusammenarbeit zwischen dem Team und den Eltern ist das Aufnahmegespräch ein erster wichtiger Kontakt. Die Eltern werden als Experten ihres Kindes gesehen und als gleichberechtigte Partner verstanden. Sie werden über die pädagogische Arbeit ausreichend informiert und ins Geschehen miteinbezogen. So ist die Mitarbeit sehr erwünscht und wird der Situation angepasst. Wichtig ist dem Team auch, mit den Eltern im Gespräch zu bleiben, nicht nur wenn Schwierigkeiten anstehen. Die Integrationstagesstätte soll als eine familienerweiternde Einrichtung gesehen werden. Die Elternabende sollen zum Dialog anregen und den Kontakt fördern.

Die Mitarbeiter/ -innen der Einrichtung sehen die Therapie als Gruppenprozess, die Kinder sollen nicht aus der Gruppe herausgenommen werden, der Therapeut geht in die Gruppe.

**Motto: „Es ist normal, verschieden zu sein.“ (Richard von Weizsäcker)**

## **4.8 Kindergarten Richard-Wagner-Str.**

Die Kindertagesstätte befindet sich in einer ruhigen Nebenstraße und hat durch den nahe gelegenen Königsplatz eine gute Anbindung an das Verkehrsnetz. Da 49% der Kindergartenplätze durch Kontingentplätze an TU-Mitarbeiter vergeben sind, kommen die Kinder aus dem gesamten Stadtgebiet, aber auch aus der unmittelbaren Umgebung.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

In der Einrichtung werden 41 Kinder zwischen 3 und 6 Jahren betreut. Für Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen nach § 39 BSHG stehen 3 Integrationsplätze zur Verfügung. Die Einrichtung wird als offenes Haus, d.h. ohne feste Gruppen geführt.

Die Förderschwerpunkte der Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen liegen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung, der Sprache und Kommunikation, der Wahrnehmung und Motorik sowie der Kognition. Die Förderung im Sinne einer Entwicklungsbegleitung ist in den Kindergartenalltag und in die für alle Kinder geltenden Angebote eingebunden.

Das Kind wird im Sinne von Maria Montessori als „Baumeister des Menschen“ gesehen, d.h. es wird von den jeweiligen Möglichkeiten des Kindes ausgegangen – ob mit oder ohne Behinderung. Alle Kinder lernen gemeinsam, jedes seinen persönlichen Ressourcen und seinem Rhythmus entsprechend. Destruktive Konkurrenz wird durch Kooperation, Achtung vor dem Anderen und gegenseitige Hilfsbereitschaft ersetzt. In einer solchen Umgebung lernen Kinder wie auch Erwachsene sich selbst zu schätzen sowie Selbstvertrauen und Selbstachtung zu entwickeln.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Die Einrichtung stellt in ihrer Gesamtausrichtung die pädagogische Konzeption von Maria Montessori und die Integration in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Der vorbereiteten Umgebung kommt somit eine bedeutende Rolle im pädagogischen Alltag zu. Die Lernumgebung ist ganzheitlich gestaltet und die Atmosphäre entspannt, harmonisch und abwechslungsreich.

Die Kinder können selbst entscheiden, wann, wo, mit wem und was bzw. mit welchen Materialien sie spielen wollen. Wichtigstes Ziel der pädagogischen Arbeit ist die Selbständigkeit aller Kinder. Sie werden mit viel Geduld von den pädagogischen Fachkräften unterstützt, ihre Kompetenzen zu erkennen, auszubauen und neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken und zu entwickeln.

Claus-Dieter Kaul, Leiter des Instituts für Ganzheitliches Lernen auf der Basis der Montessori Pädagogik in Bad Wiessee, hat zehn Wünsche der Kinder formuliert, die für die Einrichtung ebenfalls richtungsweisend sind (vgl. auch MONTESSORI 2001):

1. Schenkt uns Liebe!
2. Achtet auf uns!
3. Macht uns nicht, sondern lasst uns werden!
4. Begleitet uns!
5. Lasst uns Fehler machen!
6. Gebt uns Orientierung!
7. Setzt uns klare Grenzen!
8. Seid zuverlässig!
9. Zeigt eure Gefühle!
10. Lasst die Freude leben!

Das Spiel wird von den pädagogischen Fachkräften der Kindertagesstätte hierbei als eine Voraussetzung für die Entwicklung und das Lernen des Kindes gesehen.

Um den Kindern Orientierungshilfe zu geben, ist der Tagesablauf überschaubar gestaltet:

Bringzeit mit individueller Begrüßung ist von 7.30 Uhr bis 10.30 Uhr. In dieser Zeit haben die Kinder die Möglichkeit zum Freispiel oder können verschiedene Angebote nutzen. Frühstücken können sie während dieser gesamten Zeitspanne, dabei wird auf gesunde Ernährung (vorwiegend biologisch-ökologische Kost) besonders viel Wert gelegt. Ab 10.30 Uhr treffen sich alle Kinder drei bis viermal pro Woche in einem kurzen Morgenkreis. Im Anschluss daran können sie an verschiedenen Angeboten in Kleingruppen teilnehmen.

Von 12.00 Uhr bis 13.00 Uhr gibt es Mittagessen, anschließend findet eine Ruhezeit statt.

Die Zeit zwischen 14.00 und 17.00 Uhr können die Kinder zum Freispiel nutzen, die Aktivitäten des Vormittags weiterführen, bzw. sich neue suchen oder Brotzeit machen. In dieser Zeit findet ebenso ein kurzer Abschlusskreis statt. Ab 16.00 Uhr werden sie abgeholt und es findet ein kurzer Austausch mit den Eltern statt.

Die Struktur des Tagesablaufs bietet das Grundgerüst für die Arbeit, lässt aber auch genügend Freiraum für Flexibilität und situationsbezogene Veränderungen wie Ausflüge, Feste, und sonstige Aktivitäten zu. Auch Therapiestunden finden in dieser Zeit statt. Ein zusätzliches Angebot der Einrichtung ist die musikalische Früherziehung. Im Vordergrund stehen nicht allein die Förderung musikalischer Fähigkeiten, sondern das Tun an sich und die Freude daran - jedes Kind lernt dabei entsprechend seiner Bedürfnisse.

Kinder, die im kommenden Jahr die Schule besuchen, nehmen an einem modifizierten „Würzburger Sprachprogramm“ teil. Durch Reime, Rhythmen, Laut- und Sprachspiele, (selbsterfundene) Geschichten etc. erwerben sie Verständnis für die Strukturen der Sprache. Dies wird zusätzlich durch das Montessorimaterial ergänzt.

Eine weitere wesentliche Methode der Kindertagesstätte sind Bewegungsangebote bzw. ist die Bewegungserziehung. Neben dem Waldtag, dem Außengelände des Kindergartens, häufigen Spielplatzbesuchen, Bewegungsspielen, projektartigen Angeboten in Kleingruppen etc. sind die Psychomotorik und das wöchentliche offene Bewe-

gungsangebot feste und konstante Bausteine der Bewegungserziehung im Kindergarten.

Einmal pro Woche findet ein Walderfahrungstag statt, an dem alle Kinder und Erzieherinnen gemeinsam, sowie interessierte Eltern, den Kindergarten im Wald verbringen. Dieser Ausflug ermöglicht den Kindern viele Erfahrungen, die für die gesamte Entwicklung förderlich sind und in vergleichbarer Form und Vielfalt in kaum einem anderen Umfeld gemacht werden können. Der Aufenthalt im Wald ohne vorgefertigtes Spielzeug regt die Phantasie und Kreativität der Kinder an. Zudem gibt es zahlreiche Möglichkeiten ihre motorischen Fähigkeiten zu schulen.

- *Multiprofessionelles Team*

Zum pädagogischen Team der Einrichtung gehören 7 Mitarbeiterinnen: Zwei Kinderpflegerinnen, eine Heilpädagogin (Schwerpunkt Motopädagogik und Psychomotorik), eine Erzieherin (Schwerpunkt Montessori-Pädagogik, Musikalische Früherziehung und Transitionen), eine stellvertretende Leitung (mit Zusatzausbildung in Integrationspädagogik), eine Leitung (mit Zusatzausbildung in Montessori-Pädagogik und Management) sowie eine Küchenkraft, die die Einrichtung auch auf Ausflügen unterstützt. Für die Zusammenarbeit des Teams ist gegenseitiger Respekt und Achtung, sowie ein humorvoller und wertschätzender Umgang miteinander von besonderer Wichtigkeit. Jeder kann dabei seine individuellen Stärken und Fähigkeiten mit einbringen. Grundlegende Elemente der Zusammenarbeit sind:

- Austausch von Beobachtungen in gemeinsamen ausführlichen Fallbesprechungen
- konstruktive Kritik
- kollegiale Beratung
- Reflexion des pädagogischen Handelns

Dies findet in einem ständigen, in den Alltag integrierten Austausch, regelmäßigen Teamsitzungen und Klausurtagen statt. Wichtig ist zudem die Bereitschaft aller Teammitglieder an Fortbildungen teilzunehmen und das erworbene Wissen anschließend dem gesamten Team zur Verfügung zu stellen.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Durch eine Geldspende von Friedrich Schiedel wurde die Kindertagesstätte 2001 erbaut. Die Einrichtung ist ein moderner Neubau, der durch große Fenster viel Licht hereinlässt und dadurch Offenheit und Transparenz signalisiert.

Die Kindertageseinrichtung befindet sich auf zwei Ebenen: Im Erdgeschoss befinden sich zwei große Räume, die einen kleineren Intensivraum umschließen, in dem sowohl musikalische Angebote statt finden, der von den Kindern aber auch ganz flexibel als Theater, Zirkuszelt oder einfach als Lager genutzt wird.

In den beiden großen Räumen finden die Kinder Montessorimaterial, Material zum kreativen Gestalten, Werkbank, Bauecke, Lesecke und dergleichen.

Der Flur der Einrichtung ist durch eine große Fensterfront zur Straße hin sehr hell und offen gestaltet. Die Idee des Architekten ist, die Kinder, die zunehmend aus dem Stadtbild verschwinden, wieder sichtbar zu machen. Der Flur wird gerne von den Kindern für Puppen- und Rollenspiele genutzt, ein kleiner Nebenraum dient dabei als Verkleidungszimmer.

Um den Kindern Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen wurden sowohl im Haus als auch im Garten kleine Nischen geschaffen, in denen sie spielen können, ohne sich ständig beobachtet zu fühlen.

Im Obergeschoss befindet sich ein Bewegungsraum mit vielfältigen Materialien sowie ein Materialraum. Der Garten wurde 2002 zusammen mit Eltern und dem Verein Info-Spiel ganz neu gestaltet. Die Kinder finden dort vielfältige Bewegungsmöglichkeiten vor und kön-

nen die Jahreszeiten in der Natur erleben. So befinden sich im Garten sowohl festinstallierte als auch bewegliche Elemente. Die Kinder können dort beispielsweise klettern, balancieren, mit Wasser experimentieren, matschen, pflanzen, jäten, ernten, mit unstrukturiertem Material bauen und konstruieren, Rad und Roller fahren.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Ein weiterer wichtiger Bereich der Kindertagesstätte ist eine intensive, enge und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern, sowie eine Unterstützung und kompetente Beratung in Erziehungsfragen. Eltern werden von den pädagogischen Fachkräften als Erziehungspartner gesehen, eine gegenseitige Wertschätzung und freundliche, vertrauensvolle Zusammenarbeit wird angestrebt.

Elterngespräche können je nach Bedarf von den Eltern genutzt werden. Eine wichtige Rolle spielen in der Elternberatung auch die sogenannten „Tür- und Angelgespräche“. Die Eltern können zudem bei Bedarf bei Behördenangelegenheiten und Arzt- oder Therapeutenbesuchen unterstützt werden, auf Wunsch sind auch Hausbesuche möglich.

Durch unterschiedliche Formen können die Eltern den Kindergartenalltag mitgestalten. Sie sollen je nach Interesse, Neigung und zur Verfügung stehender Zeit so viel wie möglich in den Kindergartenalltag miteinbezogen werden. Bei Interesse können sie im Kindergarten hospitieren, mitarbeiten, oder extra Angebote für die Kinder gestalten (z.B. Fremdsprachen, Gartengestaltung, kochen, basteln, etc.). In einem „Elterncafé“ und einem Stammtisch können sich die Eltern untereinander austauschen und gegenseitig unterstützen. Durch Elternbriefe, pädagogische Informationen und Aushänge werden die Eltern umfassend über die Geschehnisse im Kindergarten und interessante Themen informiert. Zudem haben sie die Möglichkeit an gemeinsamen Fortbildungen für Eltern und Erzieherinnen teilzunehmen.

Die Einrichtung pflegt zu zahlreichen externen Institutionen und Fachkräften Kooperationsbeziehungen. Zusammenarbeit besteht zu umliegenden Krippen, Grundschulen, einer Diagnose- und Förderschule und den jeweiligen Sprengelschulen der zukünftigen Schulkinder der Einrichtung, sowie der Frühförderstelle des HPCA und dem ASD. Zusätzlich findet eine Kooperation mit therapeutischen und diagnostischen Fachkräften sowie Ärzten statt. Bei Bedarf findet die Therapie für die Kinder im Hause statt. Auch mit dem Beratungsfachdienst Integration der Stadt München, dem Staatsinstitut für Frühpädagogik sowie mit LMU, TUM und der Fachakademie für Sozialpädagogik unterhält die Einrichtung zahlreiche Kooperationsbeziehungen und Kontakte.

**Motto: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ (Maria Montessori)**

#### **4.9 Kindergarten Schönstr.**

Der Kindergarten befindet sich in Untergiesing/ Harlaching im 18. Stadtbezirk. Es ist der südlichste Stadtbezirk Münchens rechts der Isar. Der Stadtteil wird überwiegend durch den Stadtrandcharakter geprägt. Der Tierpark Hellabrunn sowie die Isar- und Flaucheranlagen bieten den Kindern einen hohen Freizeit- und Erholungswert. Ebenso ist das umliegende Rad- und Fußwegenetz gut ausgebaut. 1999 wurde erstmals ein Kind mit einer Behinderung aufgenommen. Im Jahre 2002 ist die Einrichtung offiziell als Integrationseinrichtung anerkannt worden. Die Sozialstruktur des Einzugsbereichs wird geprägt durch eine hohe Zahl von Ein-Personenhaushalten. Die Familien, deren Kinder die Kindertagesstätte besuchen, sind in der Regel sozial gut gestellt. Familien mit Arbeitslosigkeit oder Migrationsfamilien sind eher selten. Grund- und Hauptschule liegen in der Nähe.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

In der Kindertagesstätte befinden sich derzeit 73 Kinder (33 Mädchen und 40 Jungen). Es werden eine Ganztagsgruppe und zwei Vormittags-über-Mittag Gruppen angeboten. In Gruppe 1 sind 22 Kinder, davon ein Kind mit Behinderung, in den Gruppen 2 und 3 sind jeweils 25 Kinder. Der Förderschwerpunkt des Integrationskindes liegt im Bereich Sehen.

Kinder werden als eigenständige Persönlichkeiten mit Vergangenheit und Zukunft gesehen. Durch Mitbestimmung sollen die Kinder im gemeinschaftlichen Miteinander Meinungsfreiheit und Toleranz erfahren. Um eine eigene Persönlichkeit und Selbständigkeit zu entwickeln, werden den Kindern möglichst häufig Freiräume geboten, in denen sie vielfältige Erfahrungen sammeln können. Das Fundament der Arbeit in der Einrichtung ist ein demokratischer Erziehungsstil. Wichtige Ziele sind, dass die Kinder eine unbeschwerte Kindheit erleben, dass sie durch viel Bewegung ihren Körper bewusst wahrnehmen, Kreativität erfahren, die Natur spielerisch entdecken, Achtung und Respekt vor allen Lebewesen lernen. Sie sollen Selbstwertgefühl entwickeln, mit ihren Stärken umgehen lernen sowie eine grundlegende Bildung erfahren, um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu erleichtern.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Das Leitziel der Mitarbeiterinnen basiert auf einem Menschenbild, das Beziehungsfähigkeit, Wertorientierung und schöpferische Fähigkeiten für alle Menschen als Voraussetzung für eine verantwortliche Lebensgestaltung und für die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen in Familie, Schule und Gesellschaft ansieht. Ein didaktisch-methodischer Schwerpunkt der Einrichtung liegt in den Projekten. Die Natur- und Umwelterziehung, die Bewegungserziehung und die Tiergestützte Pädagogik ermöglichen den Kindern, sich allseitig in sozialen, emoti-

onalen, sensomotorischen und kognitiven Bereichen zu entwickeln. Hierbei wird besonders die Erfahrung mit allen Sinnen gefördert. Das Spiel ist ein weiterer Schwerpunkt zur Förderung der Kreativität. Dabei steht die Erfahrung mit naturbelassenem Spielzeug (wie Steine, Holz oder Äste) im Mittelpunkt.

- *Multiprofessionelles Team*

Das Team der Einrichtung besteht aus sieben pädagogischen Fachkräften, davon fünf Erzieherinnen und zwei Kinderpflegerinnen. Außerdem wird eine Küchenkraft beschäftigt. In der integrativen Gruppe sind drei pädagogische Fachkräfte tätig. In der Teamarbeit ist die Planung, gegenseitige Information, Koordination, Arbeitsabsprache und Öffentlichkeitsarbeit von besonderer Bedeutung. Das Team legt sehr viel Wert auf kollegiale Wertschätzung und Kooperation statt Konkurrenz. Getragen wird die Teamarbeit überdies durch Prinzipien wie Respekt, Hilfsbereitschaft, Offenheit, positive Grundeinstellung, vertrauensvolle Atmosphäre, Aufgeschlossenheit gegenüber Kritik, Flexibilität und Mut zur Weiterentwicklung in allen Bereich. In wöchentlichen Teambesprechungen und monatlichen Mitarbeitergesprächen sowie Fachgesprächen unter den Mitarbeiterinnen wird der gezielte und regelmäßige fachliche Austausch gepflegt. Außerdem ist die Zusammenarbeit mit Praktikantinnen ausdrücklich erwünscht, da das Team Hilfe zur Entscheidung bei der Berufswahl geben möchte und einen Einblick in Aufgaben und Anforderungen einer sozialpädagogischen Einrichtung ermöglichen will.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Die Kindertagesstätte wurde 1999 fertig gestellt (Eröffnung im Kindergartenjahr 1999/ 2000). Es handelt sich um ein ebenerdiges Gebäude in Holzbauweise. Die Einrichtung ist in drei Gruppenräume mit

einem Werkraum und einem Puppenzimmer aufgeteilt, die jeweils durch eine Terrassentür mit dem Garten verbunden sind. Ein großzügiger Flur kann in den Freispielzeiten und für Bewegungsangebote mit genutzt werden. Außerdem befinden sich in dem Gebäude ein Mehrzweckraum, ein Büro, ein Personalzimmer, ein Heizungsraum, eine große Küche sowie eine Personal- und eine Kindertoilette. In der Außenanlage steht eine große Spielfläche zur Verfügung. Weidentippies und ein Weidenlabyrinth bieten den Kindern ein spannendes Spielerlebnis, ebenso gibt es eine Rutsche, einen Sandkasten und große Holzscheiben. Den Kindern wird ermöglicht mit den Elementen Sand, Wasser, Stein und Holz vielfältige sinnliche Erfahrungen zu sammeln. Das Prinzip der Barrierefreiheit ist bereits jetzt in der Einrichtung realisiert. Die Einrichtung ist morgens ab 8.00 Uhr geöffnet. Wenn Eltern das wünschen, können sie die Frühöffnungszeit ab 7.00 Uhr in Anspruch nehmen. Die Ganztagsgruppe ist von Montag bis Donnerstag von 8.00 bis 17.00 Uhr geöffnet (freitags bis 16.00 Uhr), die beiden Vormittagsgruppen jeweils von 8.00 bis 14.00 Uhr.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Die Kindertagesstätte Schönstr. unterhält ein dichtes Netz von Kontakten zu externen Unterstützungssystemen. Das Kindergartenteam arbeitet eng mit den verschiedenen Kindertageseinrichtungen des Bezirks zusammen, es nimmt aktiv an der regionalen Arbeitsgemeinschaft für Soziales teil. Durch diese Institution sind sie mit weiteren sozialen Einrichtungen wie Fachdiensten, Ärzten/ -innen, Therapeuten/ -innen eng vernetzt. Auch mit dem regionalen Fachdienst der Münchener Frühförderstellen und dem Allgemeinen Sozialdienst (ASD) arbeitet das Team zusammen. Durch die intensive Elternarbeit wird es im Rahmen eines bedarfsgerechten pädagogischen Konzeptes möglich, sich über Hilfestellung, Zielsetzungen, das breit gefächerte pädagogische Angebot und die Kontinuität in der Erziehung immer wieder neu zu verständigen. Die Eltern können fachkompetente Hilfe in Anspruch nehmen, werden aber auch in das Geschehen in der Kin-

dertagesstätte und wichtige Entscheidungsprozesse mit einbezogen. Die Kindertagesstätte versteht sich als eine familienerweiternde Institution. Durch Elterngespräche, Vortragsabende und Feste soll der Elternkontakt und der Austausch kontinuierlich gefördert werden.

**Motto: “Wer einen Stein ins Wasser wirft, verändert das Meer.“ (Paul Mommertz)**

#### **4.10 Kindergarten Senftenauerstr.**

Die Kindertagesstätte liegt im Westen der LH München in einem Wohngebiet, das vorwiegend von Familienwohnungen im sozialen Wohnungsbau dominiert wird.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

Die Einrichtung setzt sich aus vier Gruppen zusammen: drei Regelgruppen mit jeweils 25 Kindern und einer Integrationsgruppe mit 15 Kindern, davon drei mit individuellen Förderbedürfnissen. Die Förderschwerpunkte liegen im Bereich der Sprache und Motorik. Das Team der Einrichtung steht dem Kind mit der Grundhaltung gegenüber, dass es so akzeptiert und angenommen wird, wie es ist - mit seinen Stärken und Schwächen. Auf eine gleichberechtigte Erziehung und eine Erziehung zu Toleranz, freier Meinungsäußerung, gegenseitiger Achtung und eine Förderung des Selbstwertgefühls und der sozialen Kompetenz wird dabei besonderer Wert gelegt.

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Die pädagogische Konzeption der Einrichtung beruht auf unterschiedlichen konzeptionellen Strömungen: Im Mittelpunkt der Arbeit steht das Spiel. Den Kindern soll durch ein anregendes und großzügig gestaltetes Umfeld Raum gegeben werden, sich frei zu entfalten und durch Kontakt mit anderen Kindern Erfahrungen sammeln zu können, bei denen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter entwickeln und in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt werden sollen.

Da die Einrichtung sehr viele Kinder mit einem multikulturellen Hintergrund besuchen, ist ein weiterer konzeptioneller Baustein die Förderung der Sprachentwicklung. Somit hat die interkulturelle Erziehung einen ganz besonders wichtigen Stellenwert in der täglichen Arbeit. Die unterschiedlichen Herkunftsländer, Religionen, Brauchtümer, sowie die verschiedenen Werte sollen in der Erziehung besonders wahrgenommen und berücksichtigt werden.

Zur Unterstützung dieser Ziele ist vor allem der Situationsansatz Grundlage des erzieherischen Alltags. Die Inhalte des situationsorientierten Lernens in der Gruppe sind die vielfältigen Erlebnisse, Erfahrungen, Visionen und Fragen der Kinder. Stets sollen ihre Bedürfnisse und Fragen dabei ernst genommen und durch Bereitstellen verschiedener Materialien darauf eingegangen werden. Die Kinder sollen so dabei unterstützt werden, ihre Lebenswelt und die der anderen zu verstehen und kompetent, selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu gestalten.

Darüber hinaus ist die Schaffung ganzheitlicher Angebote und vielfältiger Zugänge zu Wissen und Erfahrungen, altersgemäß in verschiedenen Bereichen (z.B. im motorischen, kognitiven, emotionalen und kreativen Bereich) ein zentraler Schwerpunkt der Arbeit.

Als eine Möglichkeit dies zu gestalten, gilt die Projektarbeit. Die Kinder haben währenddessen besonders die Möglichkeit zu Kindern aus den anderen Gruppen Kontakt aufzubauen und sich gegenseitig besser kennen zu lernen. Weiterhin können sie Gemeinschaft über

ihre eigene Gruppe hinweg erleben und durch ganz neue Erfahrungen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen ausbauen und entwickeln.

Für berufstätige Eltern ist der Kindergarten ab 7.00 Uhr geöffnet. Alle Kinder der Einrichtung treffen sich zunächst in einem Gruppenraum. Ab 8.00 Uhr übernehmen die einzelnen Gruppenleiterinnen ihre Gruppen. Bis spätestens 9.00 Uhr sollen sich alle Kinder in der Einrichtung befinden. Von 7.00 – 10.00 Uhr haben die Kinder die Möglichkeit zur Brotzeit, zum Freispiel oder sie können verschiedene Angebote wahrnehmen. Gegen 10.00 Uhr werden spezifische Angebote (auch in Kleingruppen) gemacht, danach können die Kinder rausgehen. Um 12.00 Uhr gibt es Mittagessen und die Vormittagskinder werden abgeholt. Im Anschluss daran können die Kinder je nach Wetterlage in den Garten gehen. Kinder, die sich den ganzen Tag in der Einrichtung befinden, haben in dieser Zeit auch die Möglichkeit zur Mittagsruhe. Um 14.00 werden die Kinder der Vormittags-über-Mittag Gruppe abgeholt, die anderen Kinder haben nun unterschiedliche Möglichkeiten: Sie haben drinnen oder draußen Zeit für Freispiel, können Brotzeit machen oder es finden geleitete pädagogische Angebote statt.

- *Multiprofessionelles Team*

Im Team der Einrichtung befinden sich 11 pädagogische Fachkräfte: fünf Erzieherinnen (davon eine Erzieherin für interkulturelle Pädagogik), eine Heilpädagogin, vier Kinderpflegerinnen sowie eine Berufspraktikantin.

In der Konzeption des Kindergartens wird u.a. besonders auf die inhaltlichen Schwerpunkte der Mitarbeiterbesprechungen eingegangen. Zentrale Themen sind allgemeine organisatorische Fragen, Fortbildungen (auch deren Auswertung im Team), konzeptionelle Weiterentwicklung, Diskussion pädagogischer Grundsätze, Fallbesprechungen, Elternarbeit sowie Klärung eventuell anstehender Konflikte.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Die Einrichtung bestand bis zum Sommer 2004 aus einem drei-gruppigen Kindergarten mit einer zusätzlichen Schulkindergarten-gruppe, die in der gegenüberliegenden Grundschule untergebracht war. Seit September 2004 sind die 4 Gruppen in einen Integrations-kindergarten umgewandelt worden. Der Kindergarten besteht aus drei Gruppenräumen, einem Schlafräum, einem Mehrzweckraum, einer kleinen Küche mit Nebenraum, einem Büro, einem Personalzimmer, zwei Waschräumen sowie einer überdachten Terrasse. Im Aussenbereich steht den Kindern ein 3000 qm<sup>2</sup> großer Garten mit zahlreichen Spielgeräten zur Verfügung. Zusätzlich werden vom Kindergarten zwei Räume im gegenüberliegenden Schulgebäude mitbenutzt. Regelmäßig kann auch der Turn- und Gymnastiksaal der Grundschule genutzt werden.

Die Öffnungszeiten für die Ganztagesgruppen sind von 7.00 bis 17.00 Uhr (Montag bis Donnerstag), Freitag 7.00 bis 16.00 Uhr. Die Vormittags-über-Mittag Gruppe ist von 8.00 – 14.00 Uhr geöffnet.

- *Externe Unterstützungssysteme*

In der Konzeption werden zahlreiche externe Unterstützungssysteme erwähnt, mit denen sich die Einrichtung vernetzt hat. So besteht Kontakt zu Therapeuten, der Frühförderung, heilpädagogischen Einrichtungen, Schule und Hort, ASD und Kinderschutzbund, dem städtischen Gesundheitsamt, Schule für Kinderpflege, Erziehungsberatungsstelle, Fachakademie für Sozialpädagogik und der Polizei. Die Form dieser Vernetzung wird jedoch nicht genannt.

Die Elternarbeit wird in der vorliegenden Konzeption genauer dargestellt:

Auf Transparenz in der Elternarbeit wird besonderen Wert gelegt. So werden die Eltern regelmäßig über die Leitziele der Einrichtung, den Tagesablauf, Projektinhalte und –abläufe, sowie den Aktivitäten

im Kindergarten informiert. Die Formen der Elternarbeit sind Elterngespräche, Hospitationen der Eltern im Kindergarten, Hausbesuche, Elternabende, gemeinsame Gestaltung von Kindergartenfesten und eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat.

**Motto: „Wenn wir an einem Kind etwas ändern wollen, sollten wir zuerst prüfen, ob es sich nicht um etwas handelt, das wir an uns selbst ändern müssen.“**

#### **4.11 Kindergarten Strehleranger 6**

Der Kindergarten liegt zwischen den beiden Stadtteilen Neuperlach und Ramersdorf, etwas abseits von der Hauptstraße.

- *Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

In der Einrichtung werden derzeit 90 Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren betreut. 3 Ganztagesplätze sind für Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedroht (nach § 39 BSHG) reserviert. Die Einrichtung arbeitet nach dem offenen Konzept.

Die Förderschwerpunkte der Kinder liegen im sprachlichen, körperlich-motorischen und im geistigen Bereich – das Konzept ist derzeit in Bearbeitung und enthält hierzu noch keine konkreten Angaben.

Der Ausgangspunkt der Arbeit in der Kindertagesstätte ist, das Kind so anzunehmen wie es ist und ihm Gelegenheit zu geben, sich mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten zu zeigen. Durch ein Verständnis für seine Bedürfnisse kann es aktiv in seinem Entwicklungsprozess unterstützt werden.

Schwerpunkte dieser Arbeit liegen vor allem im Aufbau des Sozialverhaltens (gegenseitige Rücksichtnahme, Konfliktfähigkeit, Ver-

antwortung) und der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung (Selbstsicherheit, emotionale Kompetenz).

- *Integrative Spielsituationen/ Integrative Gruppe*

Im Kindergarten Strehleranger 6 werden unterschiedliche konzeptionelle Schwerpunkte sichtbar. Durch Unterstützung der Kinder, ihre Erfahrungen, Lernprozesse, Aufgaben und Ideen „selbst zu tun“ und zu versuchen sie zu bewältigen, soll ihr Mut zum experimentieren, ausprobieren und erforschen, geweckt werden. Besonders intensiv kann dies in den Freispielphasen gefördert werden. Während der Freispielzeit können die Kinder selbständig zwischen den vielfältigen Spiel- und Beschäftigungsmaterialien und Aktionsräumen auswählen, ihre Spielkameraden selbst wählen, in kleinen und größeren Gruppen oder auch alleine spielen. Die pädagogischen Fachkräfte können in dieser Zeit flexibel, altersgerecht und individuell auf das Kind eingehen.

Zusätzlich gibt es im Tagesablauf auch geplante Angebote, die die Kinder ganzheitlich ansprechen. Ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt ist dabei die Förderung im kreativen, kognitiven und motorischen Bereich.

Regelmäßig im Jahresverlauf werden Projektphasen mit unterschiedlichen Themen, wie z.B. Märchen, Verkehrserziehung, Waldprojekt, etc. angeboten.

Der Tagesablauf beginnt um 7.00 Uhr mit der Bringzeit der Kinder. Bis 10.00 Uhr sollten alle Kinder im Hause sein, bis dahin können sie Brotzeit machen und haben Zeit für das Freispiel. Gegen 10.30 Uhr können sie an geleiteten Angeboten teilnehmen, anschließend können die Kinder in den Garten. Um 12.00 Uhr gibt es Mittagessen. Nach dem Essen haben sie die Möglichkeit sich mit Hilfe von ruhiger Musik zu entspannen. Im Anschluss daran können sie einer ruhigen Beschäftigung nachgehen oder es findet eine individuelle Förderung statt. Zwischen 14.00 und 16.00 Uhr ist noch mal Zeit für Freispiel

oder auch für die Wahrnehmung von gezielten Angeboten, bzw. zur Benutzung des Gartens. Während dieser Phase gibt es auch eine gleitende Brotzeit.

- *Multiprofessionelles Team*

Zum Team der Einrichtung gehören 1 Leitung, 1 stellvertretende Leitung, 1 Heil- oder Sozialpädagogin, 2 Fördererzieherinnen, 3 Erzieherinnen, 4 Kinderpflegerinnen und 1 Erzieherpraktikantin. Gegenseitige Hilfe, Unterstützung und Wertschätzung ist für die Teamarbeit ein wichtiger Grundsatz. In den Großteil der Entscheidungen werden alle Teammitglieder mit einbezogen. Organisatorische Teamsitzungen finden wöchentlich statt, zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der Jahresplanung, Fallbesprechungen, Austausch über die pädagogische Arbeit und Fortbildungen treffen sich alle Teammitglieder zweimal monatlich.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

Der Kindergarten Strehleranger 6 wurde als ebenerdiger Flachbau bereits 1974 erbaut. Im Jahre 2000 wurde erstmals ein Kind mit individuellen Förderbedürfnissen in die Kindertagesstätte aufgenommen. Die Einrichtung arbeitet seit September 2003 nach dem offenen Konzept. Die Öffnungszeiten der Vormittagsgruppe sind zwischen 8.00 und 12.00 Uhr. Die Ganztagesgruppe ist von 7.00 bis 17.00 Uhr geöffnet, die Vormittags-über-Mittag Gruppe zwischen 7.00 und 14.00 Uhr. Den Kindern stehen 8 Aktionsräume, ein großer Waschraum sowie ein Garten zur Verfügung. Regelmäßig kann auch der Schulhof der benachbarten Grundschule mitgenutzt werden. Im großzügig gestalteten Flur können sich die Kinder zur Brotzeit treffen. Zusätzlich zu diesen Räumen verfügt die Einrichtung über ein Erzieherinnenzimmer, 1 Büro, Toiletten, einer Küche und 2 Kammern.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Zu zahlreichen externen Einrichtungen besteht ein intensiver Kontakt: So treffen sich die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens regelmäßig mit dem Lehrpersonal der gegenüberliegenden Grundschule sowie naheliegenden Kindergärten, zum Austausch über die Arbeit der unterschiedlichen Einrichtungen. Auch besteht eine sehr erfolgreiche Kooperation mit der Frühförderung, einer Sprachheilschule und verschiedenen Erziehungsberatungsstellen.

In einer gelungenen Elternarbeit sieht die Einrichtung die Grundvoraussetzung für eine ganzheitliche Erziehung der Kinder. Durch einen intensiven Elternkontakt, wie z.B. mittels Elterngespräche, Elternabende, Mitwirkung der Eltern bei Feiern oder Aktivitäten im Kindergarten und einer engen Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat können die jeweiligen Hintergründe der Kinder besser verstanden und auf sie eingegangen werden.

**Motto: „Hundert kleine Freuden sind tausendmal mehr wert, als eine große.“**

#### **4.12 Zusammenfassung**

Die Vorstellung der pädagogischen Konzeptionen aus den Modellkindergärten zeigt bereits, dass die gemeinsame Erziehung in den Kindergärten der Landeshauptstadt München nicht nach einem einheitlichen Konzept erfolgt. Vielmehr haben die hier vorgestellten Einrichtungen wohl überlegte und differenziert entwickelte pädagogische Konzepte vorgelegt, die ganz unterschiedliche Akzente der integrativen pädagogischen Arbeit hervorheben. Diese „*Pädagogik der Vielfalt*“ (vgl. PRENGEL 1993), die sich hier bereits andeutet, ist zugleich ein erstes Qualitätskriterium für die integrative Arbeit. Alle beteiligten Einrichtungen haben die Notwendigkeit der pädagogischen Konzept-

entwicklung erkannt und arbeiten in mehr oder weniger großem Umfang an einem gemeinsamen Entwicklungsprozess. Dabei steht der einrichtungsbezogene Konzeptionsmix im Vordergrund. Aber sowohl der Situationsansatz als auch projektorientierte Modelle, die entwicklungsorientierte Integrationskonzeption nach GEORG FEUSER und die MONTESSORI-Pädagogik zählen zum festen Bestandteil der integrativen pädagogischen Arbeit.

Diese *Heterogenität* lässt sich auch im Bereich der räumlich-materiellen Ausstattung konstatieren. Neben den allgemein bestehenden Ausstattungsstandards haben die hier vorgestellten Einrichtungen vielfältige Akzente in der Ausstattung gesetzt, die sich insbesondere durch ein hohes Maß an Flexibilität auszeichnen. Eine Auswirkung der Einrichtung integrativer Gruppen ist offenbar, dass die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen von Kindern noch heterogener werden und feststehende Antworten sowie starre Konzepte von vornherein ausgeschlossen werden. Die integrative Arbeit fordert von den Einrichtungsteams, sich auf einen offenen Entwicklungsprozess mit den Kindern einzulassen und dabei ein hohes Maß an Flexibilität aufzubringen.

Schließlich zeigt der systematische Zugriff auf die Einrichtungskonzeptionen mit Hilfe des ökologischen Mehrebenenmodells der Integrationsentwicklung, dass die Einrichtungen auf den verschiedenen Ebenen *unterschiedliche Reichweiten der Integrationsentwicklung* realisiert haben. Während einige Einrichtungen auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung, die die Integration in den Mittelpunkt der pädagogisch-konzeptionellen Arbeit und der räumlich-materiellen Ausstattung stellt, schon weit fortgeschritten sind, konzentrieren sich andere eher auf die Entwicklung eines gruppenbezogenen Konzepts. Diese Unterschiedlichkeit in der Integrationsentwicklung sollte nebeneinander Bestand haben und ist bereits ein Hinweis darauf, dass auch die Integrationsentwicklung selbst in einer bestimmten Bandbreite realisiert wird (Einzelintegration, Gruppenintegration, Einrichtungsintegration).

## **5.0 Unterstützungssysteme für integrative Kindergärten der Landeshauptstadt München** *(Ulrich Heimlich, Isabel Behr, Daniela Heinzinger)*

Über die Kindertageseinrichtungen hinaus wird die Integrationsentwicklung von mehreren stadtweiten externen Unterstützungssystemen begleitet. Sie nehmen insbesondere Aufgaben der Fachberatung, der Koordination und der Organisation von Fortbildungsmaßnahmen wahr.

### **5.1 Beratungsfachdienst Integration<sup>4</sup>**

Der Beratungsfachdienst Integration veranlasst, unterstützt und begleitet integrative Erziehung, Bildung und Betreuung in den Münchner Kindertageseinrichtungen. Außerdem werden pädagogische und therapeutische Fachkräfte in den städtischen Kindertageseinrichtungen sowie Eltern in allen Fragen der Integration beraten. Die Mitarbeiter/innen verfügen über Qualifikationen in Diplom-, Sozial- bzw. Heilpädagogik. Der Beratungsfachdienst wird geleitet von Frau Dr. HELGA SCHNEIDER (Diplom-Pädagogin) und ist der Fachabteilung 5 (Kindertageseinrichtungen) unter der Leitung von Frau Dr. HARTLGRÖTSCH im Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München zugeordnet.

---

<sup>4</sup> Alle Angaben aus: Flyer des **Beratungsfachdienstes** Integration (2002); Konzept des Beratungsfachdienstes Integration (2002) - mit freundlicher Unterstützung von Frau Dr. Helga Schneider

Der Beratungsfachdienst berät bei der Bildung und Weiterentwicklung von Integrationseinrichtungen, bei der Elternarbeit, bei der Ausarbeitung der pädagogischen Konzeptionen und auch bei der Vernetzung und Kooperation mit anderen Fachdiensten und Einrichtungen. Des Weiteren erhalten pädagogische und therapeutische Fachkräfte Informationen und Unterstützung hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten einer integrativen Erziehung, zu Behinderungsformen und Verhaltensauffälligkeiten, zu Lern- und Entwicklungspotentialen und zu individuellen Einzelfragen.

Der Beratungsfachdienst bietet unterschiedliche Leistungen an. Zum einen unterstützt er beim Aufbau von Einzel- und Gruppenintegration in den Einrichtungen. Kindertageseinrichtungen, die sich auf die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf vorbereiten bzw. den Integrationsgedanken umsetzen wollen, erhalten fachliche Beratung und Begleitung. Dazu gehört auch eine Einschätzung der strukturellen Voraussetzungen in den Kindertageseinrichtungen in bezug auf Integration.

Zum anderen bietet der Beratungsfachdienst Unterstützung für bereits bestehende Integrationseinrichtungen. Hier steht der Erhalt bzw. die Weiterentwicklung der integrationspädagogischen und therapeutischen Qualität im Vordergrund. Diese Maßnahmen schließen auch Angebote für pädagogische Fachkräfte, Eltern, Arbeitskreise, Fortbildungen und Klausurtag mit dem Team ein.

Außerdem wirkt der Beratungsfachdienst bei der Entwicklung von Fortbildungsangeboten für die pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte mit, er begleitet und moderiert Arbeitskreise und fördert den Integrationsgedanken in den Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München.

Die Mitarbeiterinnen des Beratungsfachdienstes werden auf Anfrage in den Kindertageseinrichtungen tätig. Sie besuchen in den meisten Fällen die Einrichtungen vor Ort.

Die Beratungen beruhen auf den Prinzipien der Freiwilligkeit und Verschwiegenheit, auf Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit, auf gegenseitiger Transparenz und Verlässlichkeit sowie auf Engage-

ment für die Betroffenen. Die Beratung erfolgt auf der Basis eines systemischen und ressourcenorientierten Ansatzes. Der Beratungsfachdienst führt keine therapeutischen Maßnahmen durch (vgl. zur Fachberatung auch: MERKER 1993).

## **5.2 Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration**

Im Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München gibt es eine Stelle für die Aufgaben der Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration, derzeit besetzt mit Frau GABI THEOBALD. Die vielfältigen Schwerpunkte dieser unterschiedlichen Aufgabengebiete sind<sup>5</sup>:

- *Einrichtung, fachliche Betreuung und Organisation von Integrationsgruppen*

Dies setzt eine umfangreiche Kenntnis der aktuellen Gesetze voraus und beinhaltet außerdem intensive Kontakte mit:

- freigemeinnützigen Trägern,
- Sozialreferat,
- Jugendamt und dem
- Bezirk Oberbayern (bezüglich Ausbau der Integrationsgruppen)

Weiterhin beinhaltet diese Stelle ein Controlling (Steuerungsfunktion) unter Berücksichtigung der jeweiligen finanziellen Auswirkungen und die Zuständigkeit für die Umwandlung von Regeleinrichtungen und Schulkindergärten in Integrationseinrichtungen. Dies bedeutet:

- Initiierung,

---

<sup>5</sup> Mit freundlicher Unterstützung durch Frau Theobald, Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München

- Beratung,
- Begleitung,
- Entwicklung,
- Implementierung notwendiger Schritte zur strukturellen, organisatorischen und administrativen Umsetzung und eine
- Zusammenarbeit mit der Fachaufsicht des Regierungsbezirks Oberbayern.

Dazu zählt ferner die Mitwirkung bei der Sicherung der Finanzierung für Integrationsplätze, Mitarbeit bei der Personalgewinnung, Personalentwicklung und Personalqualifizierung, sowie bei Fortbildungskonzepten.

- *Koordinations- und Vernetzungsaufgaben*

Unter diesen Aufgabenbereich fällt eine vielseitige Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Dienststellen der Landeshauptstadt München. Zusätzlich beinhaltet es eine Mitarbeit bei Planungsentscheidungen im o.g. Bereich. Auf der Ebene der Personalentscheidungen bedeutet dies:

- Vertragshandlungen zu führen,
- Personalgewinnung,
- Tätigkeits- und Anforderungsprofile zu erstellen und
- Teilnahme an Personalauswahlgesprächen.

Zusätzlich enthält dieser Bereich die Ermittlung und Bewertung des Beratungsbedarfs der Kindertageseinrichtungen, sowie die Aufgabe der Rückkopplung zu den Ressourcen des Beratungsfachdienstes Integration und der Frühförderung einschließlich der Vergabe und Überprüfung von Beratungsaufträgen. Weiterhin beinhaltet er eine Zusammenarbeit mit der Fachhochschule, Fachakademie und anderen Fachschulen zur Vernetzung von Ausbildung und Praxis. Die Koordination von Supervisionsangeboten für die städtischen Kindergärten,

Mitwirkung und Koordination bei Pflegesatzverhandlungen und die Sicherstellung der Leistungsbeschreibungen fällt ebenso in diesen Bereich.

- *Erarbeitung und Kontrolle der Umsetzung von Konzepten*

Hier ist eine Zusammenarbeit mit dem Beratungsfachdienst zum Erstellen eines Konzeptes, sowie die Koordination der Aufgaben der verschiedenen Beratungsfachdienste in München erforderlich:

- Frühförderung,
- Fachdienst an der Frühförderung,
- Mobiler Beratungsfachdienst Integration des Schulreferates,
- Mobile sonderpädagogische Hilfen,
- Fachdienste Freier Träger.

Das Initiieren und die Leitung von Facharbeitskreisen gehört ebenso zum Aufgabenbereich, wie die Personalqualifizierung für den Bereich Präventionsarbeit, Frühförderung und Integration und ein Controlling der erbrachten Leistungen im Rahmen der Eingliederungshilfe durch die Integrationseinrichtungen. Unabdingbar ist dafür eine intensive Zusammenarbeit mit den verschiedenen Abteilungen und Sachgebieten des Schulreferates sowie die Unterstützung und Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung.

- *Gemeinwesenarbeit, Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung*

Es ist unbedingt erforderlich, die Koordinationsaufgabe im Bereich Prävention, Frühförderung und Integration mit den pädagogischen Zielen und Schwerpunkten in der Öffentlichkeit darzustellen. Die Zu-

sammenarbeit mit den Freien Trägern wird einbezogen, ebenso die Teilnahme an nationalen und internationalen Arbeitskreisen, Fachmessen, Fachforen und Kongressen. Hinzu kommt eine Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen und Diensten regional und überregional und die Organisation, Vorbereitung und Einladungen zu diversen Sitzungen (wie z.B. „Runder Tisch“)

- *Sonstige Aufgaben*

Unter sonstige Aufgaben fallen die Bearbeitung von Anträgen und Anfragen des Stadtrates, der Eltern und des mobilen Beratungsfachdienstes, sowie die Erledigung aller anfallenden Verwaltungsaufgaben.

### **5.3 Fortbildung zur gemeinsamen Erziehung**

Seit dem Kindergartenjahr 2002/ 2003 bietet die Landeshauptstadt München eine Erzieherinnenfortbildung zum Themenbereich „Gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen“ an. Sie wird in Kooperation mit der „Pädagogischen Initiative für kindliche Entwicklung e.V. (PIKE) mit Sitz in Berlin (vertreten durch André Dupuis) und dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München (vertreten durch Gisela Dittrich) im Pädagogischen Institut in München durchgeführt. Inhaltlich werden in der Fortbildung die folgenden Bausteine behandelt<sup>6</sup>:

- Die Entwicklung integrativer Erziehung in der Bundesrepublik, im internationalen Vergleich und ihre gesetzlichen Grundlagen (Baustein 1),
- Grundlagen der menschlichen Entwicklung, Menschenbilder (Baustein 2),

---

<sup>6</sup> Konzeptpapier von PIKE e.V.

- Störungen der kindlichen Entwicklung, Diagnostik und Therapie (Baustein 3),
- Sozialpädagogische Methoden für die differenzierte Gruppenarbeit (Baustein 4),
- Beobachtung und Beobachtungsverfahren (Baustein 5),
- Prozessanalyse zur Kommunikation, Kooperation und Konfliktklärung (Baustein 6),
- Zusammenarbeit mit den Eltern (Baustein 7),
- Kooperation der Fachkräfte (Pädagogen, Therapeuten, Mediziner) und mit den Fachdiensten, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (Baustein 8).

Methodisch ist die Fortbildung an teilnehmerorientierten Erwachsenenbildungskonzepten ausgerichtet. Kurzreferate, Arbeit an Texten und Kleingruppenarbeit werden durch Rollenspiele und Fallarbeit ergänzt. Im Vordergrund steht der enge Theorie-Praxisbezug. Die Fortbildung wird mit einem Zertifikat abgeschlossen und wird auch im Kindergartenjahr 2003/ 2004 mit der derzeitigen Fortbildungsgruppe fortgesetzt. Damit entspricht die Landeshauptstadt München einem immer wieder betonten Wunsch der pädagogischen Fachkräfte in den integrativen Gruppen. Im Sinne des Ziels des bedarfsgerechten Ausbaus der gemeinsamen Erziehung ist eine Fortsetzung der Fortbildungsmaßnahme mit weiteren Fortbildungsgruppen dringend erforderlich.

## **5.4 Arbeitskreis Integration**

Von den drei ersten integrativen Kindertageseinrichtungen ist im Jahre 1996 ein Arbeitskreis gegründet worden, in dem alle integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt regelmäßig zur Beratung und zum Austausch zusammen kommen. Ab dem Jahre 2001 hat der Arbeitskreis Grundlagen einer integrativen Pädagogik für den Elementarbereich und daraus abzuleitende Folgerungen für geeignete

Rahmenbedingungen erarbeitet. Diese Vorarbeiten gehen vor allem in die zweite Phase des Begleitforschungsprojektes als Grundlage für die Entwicklung von Qualitätsstandards für die gemeinsame Erziehung mit ein.<sup>7</sup> Das Team der wissenschaftlichen Begleitung hat das Begleitforschungskonzept in der Sitzung des Arbeitskreises Integration am 24.07.2003 vorgestellt und diskutiert.

## **5.5 Fachdienste der mobilen Münchner Frühförderstellen**

Der Fachdienst der Münchner Frühförderstellen für Kindertagesstätten in München basiert auf dem Stadtratsbeschluss vom 28.04.1999. Die Mitarbeiterinnen kommen aus der Frühförderstelle des Heilpädagogischen Centrum Augustinum München, sowie der Frühförderstelle I, II und III der Lebenshilfe München.<sup>8</sup>

Beschäftigt sind Mitarbeiterinnen aus dem Bereich Psychologie, Heilpädagogik, Sozialpädagogik und Ergotherapie. Zur Abklärung spezieller fachlicher Fragestellungen besteht zudem eine Zusammenarbeit mit Fachkräften aus dem Bereich Logopädie und Krankengymnastik.

- *Rahmenbedingungen*

Die Inanspruchnahme des Fachdienstes der Münchner Frühförderstellen erfolgt über das Kindergartenpersonal. Die Angebote der Fachdienste sind niedrighschwellig, mobil und wohnortnah. Die Fachdienste sind an das Team der Frühförderstellen angeschlossen, d.h. dass die Ressourcen (Räume, Fahrzeuge, Ausstattung) der Frühförderstellen

---

<sup>7</sup> Arbeitskreis Integration: Qualitätssicherung in integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München. o.J.

<sup>8</sup> Die Zusammenfassung beruht auf der Basis der Jahresberichte der genannten Einrichtungen von 2003.

von den Fachdiensten genutzt werden können. Ihre Tätigkeiten werden allerdings sowohl zeitlich als auch personell strikt vom Arbeitsbereich der Frühförderstellen getrennt.

Der Gedanke der Prävention und Integration steht im Konzept der Fachdienste im Vordergrund. So leisten die Mitarbeiterinnen durch frühzeitiges Erkennen von Risikofaktoren einzelner Kinder einen großen Beitrag, problematische Entwicklungen von Kindern im Kindergarten vorzubeugen bzw. abzuwenden.

Die Angebote der Fachdienste sind familien- und einrichtungsunterstützend, eine Kooperation von Eltern, der Kindertagesstätte und dem zuständigen Fachdienst spielt bei den Einsätzen eine große Rolle.

- *Arbeitsschwerpunkte*

Die Arbeitsbereiche der Fachdienste lassen sich nach 4 Schwerpunkten aufgliedern:

- Kindbezogene Tätigkeit
- Elternbezogene Tätigkeit
- Erzieherbezogene Tätigkeit
- Vernetzung

Die kindbezogenen Tätigkeitsbereiche beziehen sich zunächst auf das Einholen von Informationen über das Kind, dies geschieht über Spiel- und Verhaltensbeobachtungen, sowie verschiedene Test- und Screeningverfahren. Durch zeitlich begrenzte Förder- und Unterstützungsangebote für die betroffenen Kinder, soll eine möglicherweise drohende Behinderung bzw. eine problematische Entwicklung des Kindes abgefangen oder mindestens abgemildert werden. Langfristige Therapien werden vom Fachdienst nicht angeboten.

Die Einbeziehung der Eltern in den Beratungsprozess ist ein grundlegendes Element der Tätigkeit des Fachdienstes. Die Inhalte der Beratung sind vielfältig (z.B. Austausch über Erfahrungen mit dem Kind, Weitergabe von Informationen über diagnostische Ergebnisse

und begleitende, therapeutische bzw. weiterführende Maßnahmen für das Kind, Beratung in Erziehungsfragen bzw. allgemeinen Problemen).

Je nach Bedarf, können Gespräche mit einzelnen Erzieherinnen (z.B. kollegiale Einzelsupervision), oder in den Kindergartenteams (Gruppe/ gesamte Einrichtung) geführt werden.

Inhaltlich kann diese Beratung in eine kindbezogene Beratung (z.B. Reflexionshilfen bei Konflikten, Erstellen von Förderplänen oder Erarbeiten von Hilfen zur Integration des Kindes in die Gruppe), sowie in eine Hilfestellung zur Weiterqualifizierung (z.B. interne Fortbildungen, Stärkung der Kompetenzen bzw. Handlungsfähigkeit, Informationen über Vernetzungsangebote, Aufzeigen von begleitenden, therapeutischen bzw. weiterführenden Maßnahmen für das Kind, Krisenintervention) gegliedert werden.

Um die Hilfs- und Beratungsangebote stetig weiterzuentwickeln ist die Zusammenarbeit mit anderen Unterstützungssystemen erforderlich. Gemeint ist damit die kindbezogene Vernetzung (z.B. mit Kinderärzten und Kliniken, freien Praxen, weiteren Kindertageseinrichtungen), die Vernetzung mit Institutionen (Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration, Beratungsfachdienst Integration der LH München, Fachberatung Interkulturelle Pädagogik, Frühförderstelle) sowie die Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Präsentation des Fachdienstes in Kindertagesstätten, Elternbeiratssitzungen, Elternabende, Bezirksleiterinnentreffen).

Die Fachdienste haben sich als stabile und zuverlässige Dienstleistung mittlerweile in den Einrichtungen etabliert. Von den pädagogischen Fachkräften bzw. den Eltern werden die Angebote der Fachdienste zunehmend mehr genutzt - aufgrund dieser steigenden Nachfrage ergeben sich teilweise längere Wartezeiten. Der Bedarf der Einrichtungen bzw. Eltern an Beratung und Hilfestellung durch die Fachdienste ist somit auch weiterhin als hoch einzuschätzen.

## **5.6 Mobile Sonderpädagogische Hilfe (msH)**

Im Gesetz über das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) von 2003 ist in § 19 festgelegt, dass auch die vorschulische Förderung im Rahmen der mobilen sonderpädagogischen Hilfe (msH) zu den Aufgaben der Förderschulen zählt. Bislang dominierte in Bayern das stationäre Modell der vorschulischen Förderung in den Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE), die den Förderschulen angegliedert sind. Letztere zählen besonders zum festen Bestandteil der Sonderpädagogischen Förderzentren (vgl. SCHOR 2001, S. 21ff.). Nach Verabschiedung des neuen BayEUG im Jahre 2003 ergibt sich ein deutlicher Trend zum Ausbau der mobilen vorschulischen Förderung und zur Kooperation mit Kindertageseinrichtungen außerhalb von Förderschulen. Lt. Angaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus werden derzeit bayernweit 8.893 Kinder durch die msH gefördert. Dabei sind Integrationskindergärten ausdrücklich mit erwähnt. Die von uns begleiteten integrativen Kindergärten berichten bislang jedoch kaum über Erfahrungen mit der Kooperation in diesem Bereich. Als Problem wird dabei nach wie vor gesehen, dass die sonderpädagogischen Fachkräfte der msH eine Förderung von einzelnen Kindern mit Förderbedarf außerhalb der integrativen Gruppe favorisieren. Hier gilt es also zukünftig den Grundgedanken der integrativen Förderung noch stärker in den Vordergrund zu rücken. Chancen ergeben sich in der Kooperation mit der msH besonders bezogen auf den Bereich einer kompetenzorientierten Förderdiagnostik, in der nicht die Klassifikation und die Auslese von Kindern im Mittelpunkt steht. Vielmehr benötigen integrative Kindergärten besondere Unterstützung bei der Erfassung von individuellen Förderbedürfnissen und bei der Entwicklung gezielter Maßnahmen der Frühförderung im Rahmen der individuellen Förderplanung. Hier ist insbesondere an einen intensiven Diagnose- und Beratungsprozess zu denken, in dem die Möglichkeiten einer integrativen Förderung im kooperativen Beratungsgespräch zwischen pädagogischen Fachkräften der integrativen Kindergärten und der msH gemeinsam entwickelt werden. Separie-

rende Formen der Einzelförderung sind dabei nach Möglichkeit zu vermeiden, da hier bekanntlich die Gefahr der sozialen Ausgrenzung und Diskriminierung von Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen rapide ansteigt. Vielmehr sollte die msH mit in die integrative Gruppenarbeit einbezogen werden. Wird trotzdem eine Förderung außerhalb des Gruppengeschehens erforderlich, so ist eine integrative Kleingruppenförderung vorzuziehen (Kinder mit und ohne Behinderung in einer begrenzten Anzahl). In vielen Regionen liegen bereits vielversprechende Praxisansätze vor. Auch entstehen zunehmend praxisorientierte Materialien zur Unterstützung dieses Prozesses der Einbeziehung der msH in die integrativen Kindergärten. Diese Aktivitäten bedürfen jedoch noch dringend der Weiterentwicklung, damit die Ressource msH für die Integrationsentwicklung im Kindergarten in vollem Umfang erschlossen wird.

## **5.7 Sonstige**

Zahlreiche weitere Gremien und Beratungsdienste sind für die externe Unterstützung der integrativen Arbeit in München von herausragender Bedeutung. Sie sollen hier zumindest genannt werden, ohne dass die jeweilige Funktion zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits ausführlich dargestellt werden könnte. Ein bedeutsames Unterstützungssystem wird von der wissenschaftlichen Begleitung in Kreis der Bezirksleitungen für die städtischen Kindertagesstätten gesehen. Für die Weiterentwicklung der integrativen Angebote ist eine Unterstützung aus diesem Kreis von entscheidender Bedeutung. Dies war auch die übereinstimmende Einschätzung bei der Vorstellung des Begleitforschungsprojektes durch das Team der wissenschaftlichen Begleitung in der *Bezirksleiterkonferenz* am 30.07.2003.

Regelmäßig hat die wissenschaftliche Begleitung ebenfalls an den Sitzungen des „*Runden Tisches zur gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich*“ teilgenommen. Hier kommen die Vertreter des „Staatsinstitutes für Frühpädagogik und Familienforschung (IFP), des

„Deutschen Jugendinstitutes (DJI)“, der Erzieherinnenfortbildung (PIKE e.V.), der wissenschaftlichen Beratung und des Beratungsfachdienstes Integration zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch zusammen.

## **5.8 Zusammenfassung**

Festzuhalten bleibt, dass die LH München mit ihrem Beratungsfachdienst Integration und der Stelle zur Koordination für Frühförderung, Prävention und Integration hervorragende Ausgangsbedingungen für die Unterstützung der Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen geschaffen hat. Dieses Unterstützungssystem muss als vorbildlich für die in Bayern angestrebte Entwicklung hin zum bedarfsgerechten Ausbau der Integration in Kindertageseinrichtungen angesehen werden.

## **6.0 Qualitätsstandards für die gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Problemstellung)**

*(Ulrich Heimlich, Daniela Heinzinger)*

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 werden deshalb nun grundlegende Überlegungen zur integrativen Qualitätsentwicklung 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.

## 6.1 Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die Frage „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ hat seit Beginn der neunziger Jahre die Fachdiskussion im Bereich einer Pädagogik der frühen Kindheit stark dominiert (vgl. FTHENAKIS/ TEXTOR 1998; TIETZE 1998; ZIMMER/ PREISSING/ THIEL/ KRAPPMANN 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. Sie sind in der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI)“ und ihren Teilprojekten<sup>9</sup> vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zusammengeführt worden und hatten in den Jahren 2000 bis 2003 die Aufgabe pädagogische Qualität und ihre Umsetzung in Tageseinrichtungen für Kinder zu beschreiben (vgl. BMFSFJ 2003). Bei aller Vielfalt der vorliegenden Qualitätskonzepte für Tageseinrichtungen für Kinder, die hier auch nur auszugsweise und bezogen auf den deutschsprachigen Raum dargestellt werden, sollte bewusst bleiben, dass letztlich alle entsprechenden Praxisinitiativen auf ein umfassendes System des Qualitätsmanagements angewiesen bleiben (vgl. MAJEWSKI/ SEYBAND 2002).

- *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

---

<sup>9</sup> 1. Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren und für Kinder von drei bis sechs Jahren ... (PÄDQUIS, Leitung: Prof. Dr. W. Tietze, FU Berlin), 2. Qualität für Schulkinder (QUAST, Leitung: Dr. R. Strätz, SPI Köln), 3. Qualität im Situationsansatz (QUASI, Leitung: Dr. Chr. Preissing, Institut für den Situationsansatz, FU Berlin), 4. Trägerqualität (TQ, Leitung: Prof. Dr. Dr. Dr. W.E. Fthenakis, Staatsinstitut für Frühpädagogik München)

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, S. 151ff., INNERHOFER/ INNERHOFER 1996). Fraglich ist überdies, ob eine lineare Übertragung eines betriebswirtschaftlichen Qualitätskonzeptes auf eine Bildungs- und Erziehungseinrichtung so ohne weiteres gelingen kann. Von daher hat eine Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 im Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder gegenüber genuin pädagogischen Qualitätskonzepten nur eine untergeordnete Bedeutung.

- *Qualität im Situationsansatz (QUASI)*

15 Jahre nach Ende der Kindergartenreform in den siebziger Jahren wird eine erste Evaluation des seinerzeitigen Erprobungsprogramms zum Situationsansatz in Tageseinrichtungen für Kinder durchgeführt (vgl. ZIMMER/ PREISSING/ THIEL/ HECK/ KRAPPMANN 1997). In 39 Einrichtungen werden gezielt die langfristigen Auswirkungen des Situationsansatzes überprüft. Die Bilanz fällt seinerzeit eher ernüchternd aus. Nur in wenigen Einrichtungen scheint das Grundwissen zum Situationsansatz zum festen Bestand zu zählen. Während einige Einrichtungen die mit dem Situationsansatz verbundenen Qualitätsstandards vollständig in die Praxis umgesetzt haben und auch daran festhalten, gibt es offensichtlich eine ganze Reihe von Einrichtungen, die sich

von diesem Konzept auch wieder abgewandt haben. Offen bleibt seinerzeit noch, wie die pädagogische Qualität im Situationsansatz näher umschrieben werden könnte. Im Projekt QUASI im Rahmen von NQI steht diese Frage seit dem Jahre 2000 im Mittelpunkt. Auf der Basis der Qualitätskriterien des Situationsansatzes (z.B. Situationsanalyse, Schlüsselsituationen usf.) sollen Einrichtungen ihre Stärken und den Veränderungsbedarf ermitteln, um daraus Schritte zur Qualitätsentwicklung abzuleiten. Dafür stehen Verfahren zur internen Evaluation zur Verfügung (strukturierte Selbsteinschätzung, strukturierte Gruppendiskussion, kollegiale Beobachtung, Elternfragebogen), die gegebenenfalls durch externe Evaluation unterstützt wird (vgl. PREISSING 2003). Zusätzlich werden im Rahmen von QUASI auch Qualifizierungsangebote gemacht. Dieses Qualitätskonzept entsteht also im Rahmen eines bestimmten pädagogischen Konzeptes (Situationsansatz). Damit ist zugleich die Übertragbarkeit des Qualitätskonzeptes auf andere Einrichtungen, die nicht nach dem Situationsansatz arbeiten, nur eingeschränkt gewährleistet.

- *Strukturell-prozessualer Ansatz*

In einem allgemeineren Sinne kann pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder als Strukturqualität und als Prozessqualität entfaltet werden. 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. Empirische Studien haben im internationalen Zusammenhang gezeigt, dass Erziehungsqualität sowohl von strukturellen als auch von prozessualen Dimensionen geprägt wird. Strukturelle und prozessuale Aspekte bedingen sich gegenseitig und schaffen so wichtige Voraussetzungen für

die Entwicklung der Kinder. Gegenwärtig finden allerdings noch die strukturellen Aspekte mehr Beachtung als die prozessualen, auch wenn dabei die Bedeutung des ökologischen Kontextes von Qualitätsentwicklung immer bewusster wird (vgl. FTHENAKIS/TEXTOR 1998).

- *Pädagogische Qualität*

Inzwischen besteht Einigkeit darüber, dass pädagogische Qualität bezogen auf Tageseinrichtungen für Kinder eine mehrdimensionale Betrachtungsweise erfordert. Eltern, Erzieherinnen, Träger und Kinder bringen jeweils unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Wertmaßstäbe in die Entwicklung von pädagogischer Qualität mit ein, so dass es auch nicht verwundern kann, wenn es in der pädagogischen Praxis zu einer Vielfalt an Qualitätskonzepten kommt. Vor dem Hintergrund der Definition von „*quality child care*“ in den USA und Kanada (vgl. TIETZE 1998, S. 20f.) wird die pädagogische Qualität im engeren Sinne konsequent aus der Sicht des Kindes und seiner Familie betrachtet. Eine qualitativ gute Kindertageseinrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass sie „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder ... fördert“ (ebd.) und „die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt.“ (ebd.). Erst diese Verengung des Blickwinkels eröffnet einen Zugang zur pädagogischen Qualität bezogen auf Kinder. Aufbauend darauf werden die pädagogischen Prozesse (Prozessqualität), die pädagogischen Strukturen (Strukturqualität) und die pädagogischen Orientierungen (Orientierungsqualität, a.a.O., S. 21) als Dimensionen pädagogischer Qualität analysiert. Ob damit, wie postuliert, keine normative Vorstellung von Qualität, sondern vielmehr ein deskriptiv-analytisches Konzept entstanden ist, mag dahin gestellt bleiben. Entscheidend bleibt der Hinweis auf die Multiperspektivität pädagogischer Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (vgl. auch ROSSBACH 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).

- *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).

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. Gerade in Bezug auf die Perspektive der Kinder stehen wir in der Kindheitsforschung allerdings noch am Anfang der Entwicklung entsprechender methodischer Verfahren, die geeignet sind, auch die Qualitätsvorstellung von Kindern systematisch zu erschließen und mit in den Prozess des Qualitätsmanagements einzubeziehen (vgl. HEINZEL 2000). Bislang dominiert hier noch die Stellvertreterperspektive der Erwachsenen (vgl. zu den Ausnahmen: ROUX 2002). 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.

## **6.2 Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen**

Es fällt schwer, die Qualität von gemeinsamer Erziehung in objektiver Weise zu standardisieren oder zu messen. 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 Funktionabilität“ 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 besonderen Bedürfnissen*

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 (**Au-  
tonomie**).

- *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/HÖLTERSHINKEN 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 Kindergartenabends in seinen vielschichtigen Dimensionen (**organisationale Funktionalität**). Zusätzlich ist die Teamsitzung die eigentliche Instanz der Ent-

wicklung eines einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeptes unter Einschluss der gemeinsamen Erziehung.

- *Inklusive Kindertageseinrichtung*

In Verbindung mit der internationalen Entwicklung zur *inclusive education* ist die Ebene der Kindertageseinrichtung in ihrer Bedeutung für die Integrationsentwicklung immer dominanter geworden. Aus systemischer Sicht muss festgehalten werden, dass die Aufnahme eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen über kurz oder lang die gesamte Kindertageseinrichtung verändert. Das Erzieherinnenteam und die Leitung der Tageseinrichtung stellen sich mit zunehmender Integrationserfahrung die Frage, in welchem Verhältnis ihr pädagogisches Konzept zum Integrationsanliegen steht (**Kooperativität**). In vielen Einrichtungen steht die Integration im Mittelpunkt des pädagogischen Leitbildes. Sie bemühen sich um Barrierefreiheit und umfassende Zugänglichkeit für alle Kinder (**organisatorische Funktionalität**) und vertreten das Integrationsanliegen auch aktiv nach außen.

- *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 Sondereinrichtun-

gen 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.

### **6.3 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.“<sup>10</sup>

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 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

---

<sup>10</sup> Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999, S. 13

KJHG“ und schließlich „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen [...] [zu] berücksichtigen, Benachteiligungen ab[zu]bauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen [zu] fördern (§9 Nr. 3 KJHG).“<sup>11</sup>

„Tageseinrichtungen beachten die Grundsätze der UN-Kinderrechtskonvention (1989), die 1992 durch die Bundesregierung ratifiziert wurde.“<sup>12</sup>

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, erreicht 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.

---

<sup>11</sup> Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999, S. 13

<sup>12</sup> (ebd.)

- *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 kritisiert<sup>13</sup>.

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 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

---

<sup>13</sup> (a.a.O., S. 22)

Zielsetzung ist eine flächendeckende Schaffung von integrativen Kindertageseinrichtungen<sup>14</sup>.

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.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999, S. 23f

<sup>15</sup> (a.a.O., S. 47)

- *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.

Die Angebote der Fortbildung sollten auch so ausgerichtet sein, dass für alle Mitarbeiter/ -innen mindestens 5 Tage Fortbildung im Jahr möglich sind.<sup>16</sup>

- *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

---

<sup>16</sup> Schul- und Kultusreferat: Qualität für Kinder, 1999 S. 56

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.“<sup>17</sup>

Integrative Pädagogik in Kindertageseinrichtungen wird als entwicklungsorientierte Pädagogik verstanden und in einigen zentralen Prin-

---

<sup>17</sup> Arbeitskreis Integration: Qualitätssicherung in integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München o.J.

zipien gemeinsam ausformuliert (vgl. auch: LAG GEMEINSAM LEBEN GEMEINSAM LERNEN<sup>5</sup>2004):

- 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).
- 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 optimieren<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Arbeitskreis Integration: Qualitätssicherung in integrativen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München o.J.

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
- Zivildienstleistenden 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 Verwaltungsarbeit<sup>19</sup>

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.

---

<sup>19</sup> (ebd.)

## **6.4 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 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.

## **7. Qualitätsmessung in der gemeinsamen Erziehung (Methoden)**

*(Ulrich Heimlich, Isabel Behr)*

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, in den eine Vielzahl von Beiträgen im Rahmen eines dialogischen Evaluationsprozesses eingehen. Neben standardisierten Instrumenten wie der Kindertageseinrichtungsskala kommen auch selbst entwickelte Untersuchungsinstrumente zum Einsatz. Die pädagogischen Fachkräfte wurden von uns befragt. Auch die Eltern konnten ihre Stellungnahme zur integrativen Qualitätsentwicklung abgeben. Aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung stand dabei der Versuch im Vordergrund, möglichst alle Beteiligten in den Entwicklungsprozess einzubeziehen.

## 7.1 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 erarbei-

ten (**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)*

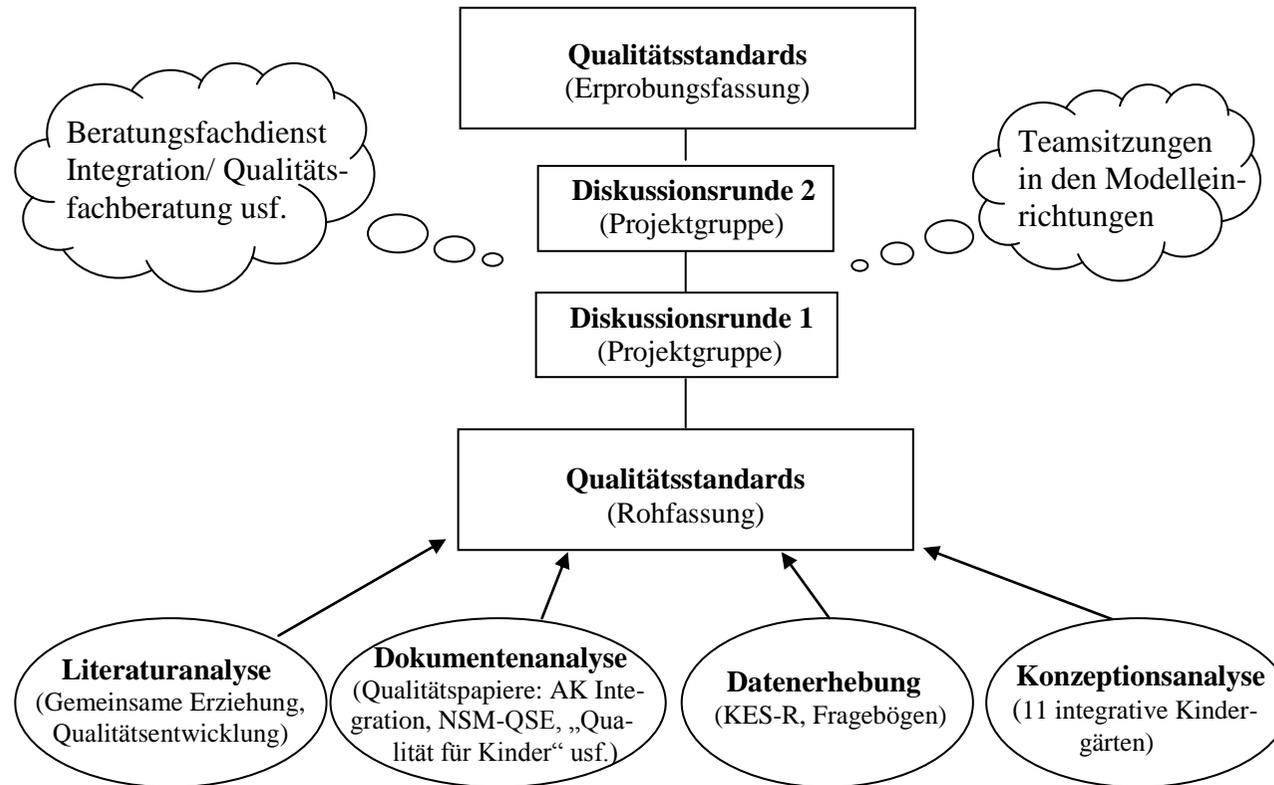
In einem zweiten Schritt erstellte die wissenschaftliche Begleitung eine Zusammenschau der verschiedenen Quellen und entwickelte daraus eine erste **Rohfassung der Qualitätsstandards**. Insgesamt erwies sich das ökologische Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung (vgl. HEIMLICH 2003) als angemessenes 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 Einrichtungsteams 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. 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. 7.1: 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.

## 7.2 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. 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 (vgl. TIETZE et al. 2001).

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 dargestellt wird:

- „Kinder sind aktiv Lernende; sie lernen durch ihre Aktivitäten, durch das, was sie tun, hören, erfahren und sehen.
- Kinder lernen durch die Interaktionen mit ihren Eltern, Erzieherinnen und anderen Erwachsenen wie auch durch die Interaktionen mit anderen Kindern. Sprachliche und nicht-sprachliche Interaktionen mit Erwachsenen sind wichtig zur Anregung kindlicher Lernprozesse.
- Eine räumlich-materiale Umwelt, die so organisiert ist, dass Kinder maximal unabhängig und erfolgreich sein können, gibt den Kindern mehr Gelegenheit für produktive Interaktionen, Diskussionen und Freude.
- Kinder benötigen emotionale Wärme und Geborgenheit und räumliche Möglichkeiten, die diesen Bedürfnissen entgegenkommen, sowie vorhersagbare Routinen, um sich sicher und geschützt zu fühlen.
- Eine gute Umwelt für Kinder sollte auch den Bedürfnissen der Erwachsenen, die in ihr arbeiten, gerecht werden“ (TIETZE et al. 2001, S. 7).

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 Beobach-

tung. 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 Einschätzungsskalen in wissenschaftlichen Forschungen und in der Praxis gemacht wurden, als auch auf neueren Forschungsergebnissen der Frühpädagogik. 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 einzelne Begriffe noch zusätzlich definieren und erläutern (vgl. TIETZE et al. 2001).

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:**

*Merkmale 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 die Einrichtung auch einige Aspekte einer wesentlich höheren Qualitätsstufe erfüllt hat.
- **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. 7.2).

Abb. 7.2: Sieben Dimensionen der KES-R (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. 7.3: 43 Merkmale der KES-R nach 7 übergreifenden Dimensionen (Qualitätsbereichen) nach TIETZE et al. (2001, S. 9)

<p><b><u>I. Platz und Ausstattung</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Innenraum</li> <li>2. Mobiliar für Pflege, Spiel und Lernen</li> <li>3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit</li> <li>4. Raumgestaltung</li> <li>5. Rückzugsmöglichkeiten</li> <li>6. Kindbezogene Ausgestaltung</li> <li>7. Platz für Grobmotorik</li> <li>8. Ausstattung für Grobmotorik</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>26. Mathematisches Verständnis</li> <li>27. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer</li> <li>28. Förderung von Toleranz/ Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität</li> </ol>
<p><b><u>II. Betreuung und Pflege der Kinder</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Begrüßung und Verabschiedung</li> <li>10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten</li> <li>11. Ruhe- und Schlafpausen</li> <li>12. Toiletten</li> <li>13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge</li> <li>14. Sicherheit</li> </ol>	<p><b><u>V. Interaktionen</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>29. Beaufsichtigung/ Begleitung/ Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten</li> <li>30. Allgemeine Beaufsichtigung/ Begleitung/ Anleitung der Kinder</li> <li>31. Verhaltensregeln/ Disziplin</li> <li>32. Erzieher-Kind-Interaktion</li> <li>33. Kind-Kind-Interaktion</li> </ol>
<p><b><u>III. Sprachliche und kognitive Anregungen</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>15. Bücher und Bilder</li> <li>16. Anregung zur Kommunikation</li> <li>17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten</li> <li>18. Allgemeiner Sprachgebrauch</li> </ol>	<p><b><u>VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>34. Tagesablauf</li> <li>35. Freispiel</li> <li>36. Gruppenstruktur</li> <li>37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen</li> </ol>
<p><b><u>IV. Aktivitäten</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>19. Feinmotorische Aktivitäten</li> <li>20. Künstlerisches Gestalten</li> <li>21. Musik und Bewegung</li> <li>22. Bausteine</li> <li>23. Sand/ Wasser</li> <li>24. Rollenspiel</li> <li>25. Naturerfahrungen/Sachwissen</li> </ol>	<p><b><u>VII. Eltern und Erzieherinnen</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>38. Elternarbeit</li> <li>39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter</li> <li>40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter</li> <li>41. Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter</li> <li>42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Mitarbeiter</li> <li>43. Fortbildungsmöglichkeiten</li> </ol>

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. 7.4: Auswertung der KES-R

Unzureichende Qualität	<b>1:</b> unzureichend	schlechte Qualität
	<b>2:</b> unzureichend/ minimal	schlechte bis gerade noch ausreichende Qualität
Mittlere Qualität	<b>3:</b> minimal	gerade noch ausreichende/ akzeptable Qualität
	<b>4:</b> minimal/ gut	minimale bis gute Qualität
	<b>5:</b> gut	gute entwicklungsangemessene Qualität
Gute bis ausgezeichnete Qualität	<b>6:</b> gut/ ausgezeichnet	entwicklungsangemessene bis ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität
	<b>7:</b> 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 (s. Punkt 7.6). 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 insgesamt, dass die KES-R von einer Person durchgeführt werden konnte. Der Einsatz erfolgte im Frühjahr 2004 und erwies sich im Gesamtüberblick als unproblematisch.

### 7.3 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.<sup>20</sup> 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

---

<sup>20</sup> Wir bedanken uns an dieser Stelle bei Prof. Dr. em. MANDL (Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, LMU München) für die kritische Durchsicht unseres Fragebogens und die dezidierten Rückmeldungen.

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.

## **7.4 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 Ein-**

**schätzungen 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.

## 7.5 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.

## 7.6 Ergebnisse der Pilotstudie

Die Pilotstudie wurde in der Kindertagesstätte Schönstr. durchgeführt. Sowohl die Kindertagesstätte als auch die Befragungsinstrumente für pädagogische Fachkräfte und für die Eltern konnten hier vorab überprüft und noch einmal gründlich überarbeitet werden. Alle Instrumen-

te erwiesen sich prinzipiell als praktikabel. Auch die Triangulation von Methoden und Ergebnissen wurde hier erstmals erprobt.<sup>21</sup>

## **7.7 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 Kindertagesskala (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.

---

<sup>21</sup> Die Ergebnisse der Pilotstudie sind in der Masterarbeit von DANIELA HEINZINGER: „Qualität integrativer Erziehung am Beispiel eines Kindergartens der Landeshauptstadt München“ dokumentiert. Wir danken dem Team des Kindergartens Schönstr. und der Kindergartenleitung, Frau Kemnitzer, für die Bereitschaft, uns bei der Durchführung der Pilotstudie zu unterstützen.

## **8. Integrative Qualität in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (Ergebnisse)** (*Ulrich Heimlich, Isabel Behr*)

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 (KES-R, Befragung der pädagogischen Fachkräfte, Befragung der Eltern, 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.

### **8.1 Ergebnisse der Kindertagenskala (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 „teiloffenen“ 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 Standardabweichung<sup>22</sup>  $s= .55$  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. 8.1) der globalen Prozessqualität in Kindergartengruppen durch die KES-R zeigt sich, dass unsere untersuchten Kindergartengruppen deutlich über diesen Durchschnittswerten liegen:

Tab. 8.1: Mittelwerte der KES-R im nationalen Vergleich

<b>Region</b> (Forschungsgruppe, Jahr)	<b>Stichprobengröße</b>	<b>Mittelwert</b>
Bremen (TIETZE et al. 2000)	159	4,19
Bamberg (ERNING 2003)	12	4,2 <sup>1</sup>
<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

<sup>22</sup> Die Standardabweichung zeigt, wie stark die Streuung der einzelnen Kindergartengruppen um den gemeinsamen Mittelwert ist

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. 8.2: Mittelwertvergleich der KES-R zwischen Gruppen mit und ohne Kinder mit besonderen Bedürfnissen nach TIETZE et al. (2000, S. 57)*

<b>Kingergartengruppen</b>	<b>Stichprobengröße</b>	<b>Mittelwert</b>
... mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen	76	4,29
... ohne Kinder mit besonderen Bedürfnissen	83	4,04

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

– Mittelwertvergleiche der sieben 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 8.3 die Durchschnittswerte der sieben übergeordne-

ten Qualitätsbereiche darstellt. Dabei stellt jeder Qualitätsbereich schon eine Zusammenfassung aus einzelnen Qualitätsmerkmalen dar. Das Qualitätsprofil auf Grundlage der einzelnen Qualitätsmerkmale wird anschließend erläutert.

Tab.8.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der sieben übergeordneten Qualitätsdimensionen

<b>Dimensionen</b>	<b>m<sup>1</sup></b>	<b>s<sup>1</sup></b>
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 8.3 wird deutlich, dass sich die Mittelwerte der 7 Dimensionen bis zu 3,5 Skalenpunkten unterscheiden. So ergibt sich für die Dimension „Betreuung und Pflege der Kinder“ 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 liegen 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 8.3 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. 8.1 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. 8.2 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 8.4 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. 8.1: *Pädagogische Prozessqualität nach sieben Dimensionen: Mittelwerte - Bereich der Extremwerte*

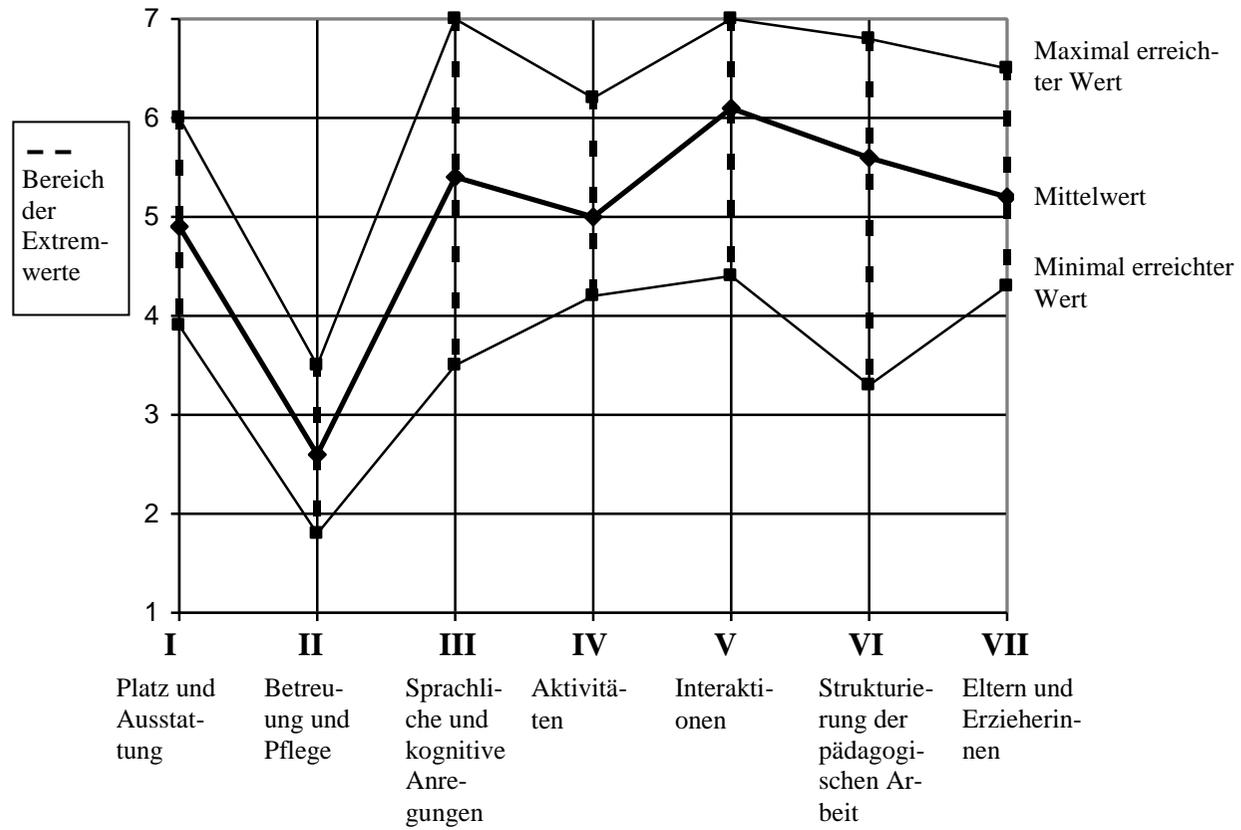
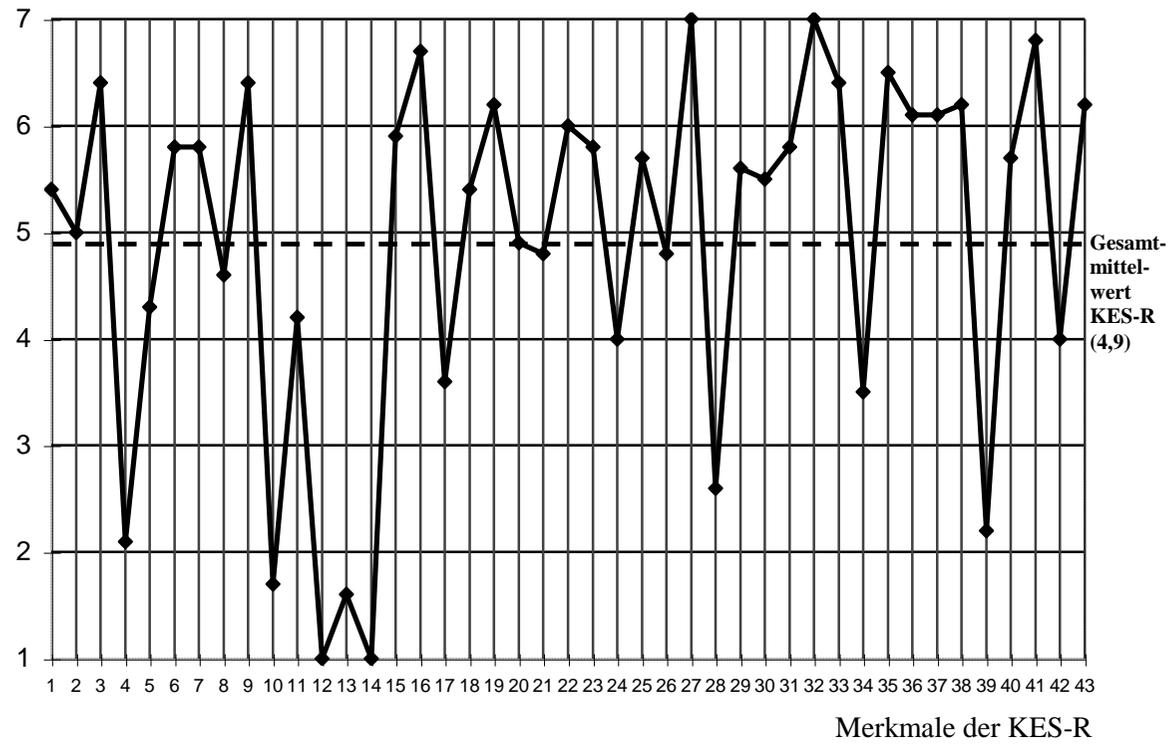


Abb. 8.2: Qualitätsprofil KES-R: Gesamtmittelwerte der einzelnen Merkmale



Tab. 8.4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte der 43 Qualitätsmerkmale (KES-R)

Qualitätsmerkmal	Mittelwert	Standardabweichung	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	.52	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. 8.4 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 „Toiletten“**: 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 „Sicherheit“**: 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 „Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter“**: 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 Quali-

tätsaspekte 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. 8.4) kann dies anschaulich verdeutlicht werden: In Tab. 8.4 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 „Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer“** 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 9.1).

## **8.2 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 den Allgemeinen Angaben vorgestellt.

- *Untersuchungsgruppe*

Bis Anfang März erhielten wir von 94 versendeten Fragebögen **91** zurück. Das entspricht einer Rücklaufquote von 96,8%, 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*

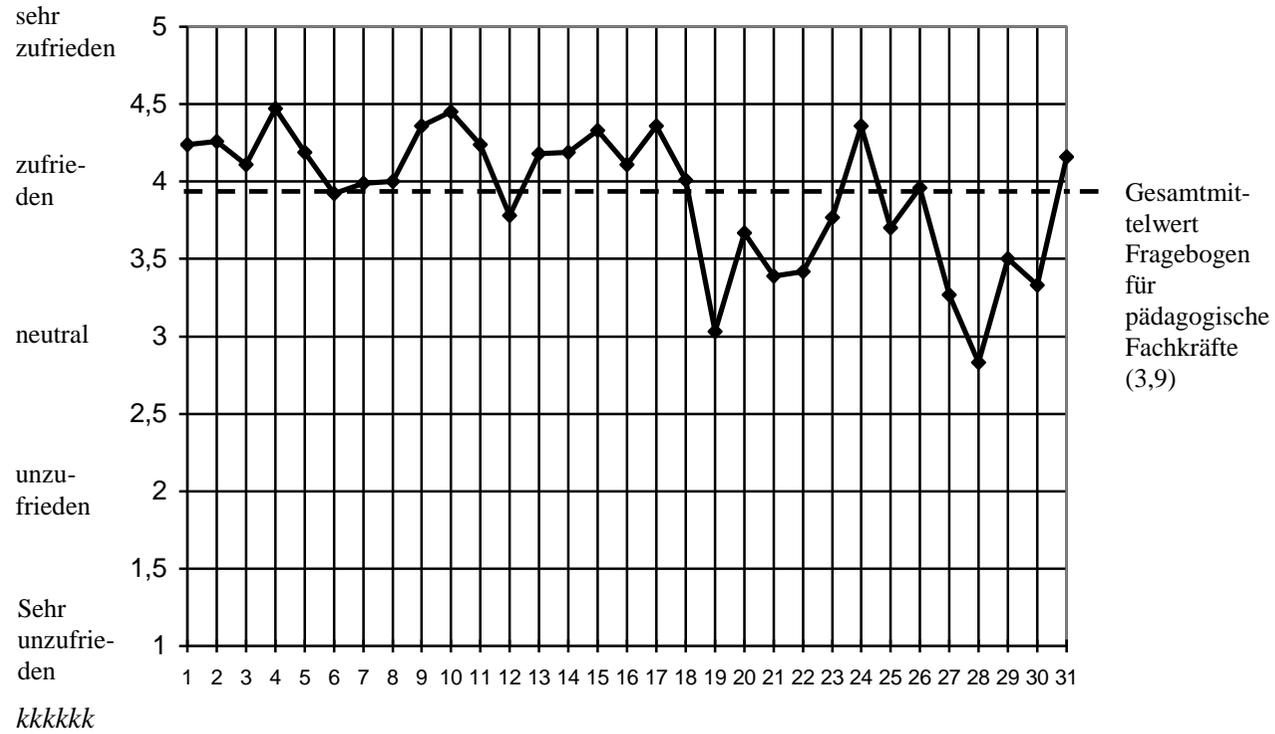
In der Gesamtübersicht ergeben sich die folgenden Mittelwerte bezogen auf die Zufriedenheit mit der integrativen Qualität.

Tab. 8.5: Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der integrativen Qualität auf fünf Ebenen (n=91)

Qualitätsebenen	m <sup>1</sup>
(A) Integrative Qualität auf der Ebene der Kinder mit besonderen Bedürfnissen	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> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. m=arithmetisches Mittel (unterscheidet sich angesichts der Größe der Untersuchungsgruppe nicht vom Median)</li> <li>2. &lt;3: eher unzufrieden, &gt;3: eher zufrieden</li> </ol>	

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. Tab. 8.5). Abb. 8.3 soll dies genauer darstellen:

8.3: Mittelwertvergleiche zum Fragebogen für pädagogische Fachkräfte



Tab. 8.6: Mittelwerte und Grad der Zufriedenheit (in %) der pädagogischen Fachkräfte (n=91)

<b>Ebene</b>	<b>Qualitätsmerkmal</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Sehr unzufrieden/ unzufrieden (in %)</b>	<b>Neutral (in %)</b>	<b>Zufrieden /sehr zufrieden (in %)</b>	<b>Missing<sup>23</sup> (in %)</b>
<b>A</b>	(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 Beh. 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 Beh. insgesamt	4,19	2,2	13,2	84,7	0,0
	(6) Diagnose des Förderbedarfs der Kinder mit Beh.	3,92	3,3	24,2	66,0	6,6

<sup>23</sup> Missing-Wert: Das Item wurde nicht ausgefüllt, doppelt ausgefüllt oder war unkenntlich; „keine Antwort“ wurde als Missing gewertet

<b>A</b>	(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>B</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

<b>C</b>	(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
<b>D</b>	(20) Innenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit	3,67	18,7	17,6	62,7	1,1
	(21) Außenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit	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

<b>D</b>	(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
<b>E</b>	(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 Be-

reich. 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. 3.5 im Anhang). Hier wird erneut mit mehreren konkreten Einzelvorschlägen 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.

### 8.3 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*

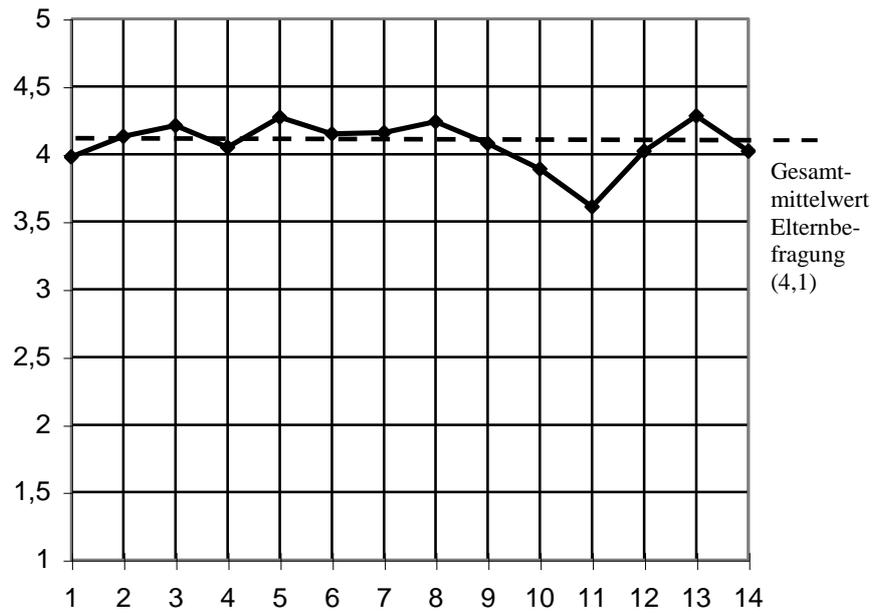
Beim Überblick über die Mittelwerte der Elterneinschätzungen lässt sich feststellen, dass die Zufriedenheit mit der integrativen Qualität ebenfalls sehr groß ist.

Tab. 8.7: Zufriedenheit der Eltern mit der integrativen Qualität auf fünf Ebenen (n=212)

Qualitätsebenen	m <sup>1</sup>
(A) Integrative Qualität auf der Ebene der Kinder mit besonderen Bedürfnissen	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
<i>Bemerkungen:</i>	
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. 8.4 und Tab. 8.8:

Abb. 8.4: Mittelwertvergleiche zur Elternbefragung



Tab. 8.8: Zufriedenheit der Eltern mit der integrativen Qualität bei 14 Merkmalen (n=212)

<b>Ebene</b>	<b>Qualitätsmerkmal</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Sehr unzufrieden/ unzufrieden (in %)</b>	<b>Neutral (in %)</b>	<b>Zufrieden / sehr zufrieden (in %)</b>	<b>Missing<sup>24</sup> (in %)</b>
<b>A</b>	(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 Beh. durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergartenalltag	4,21	2,4	15,6	62,3	19,8
<b>B</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

<sup>24</sup> Missing-Wert: Das Item wurde nicht ausgefüllt, doppelt ausgefüllt oder war unkenntlich; „keine Antwort“ wurde als Missing gewertet

<b>C</b>	(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
<b>D</b>	(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
<b>E</b>	(14) Zusammenarbeit zwischen Eltern und päd. 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.

#### **8.4 Ergebnisse im Vergleich**

Die Ergebnisse der KES-R werden nun mit den Ergebnissen der Befragung der pädagogischen Fachkräfte und den Ergebnissen der Elternbefragung in Beziehung gesetzt. Bei diesem Vergleich geht es insbesondere um die Frage, ob sich erhebliche Abweichungen in der Qualitätseinschätzung bezogen auf die befragten Gruppen bzw. unterschiedlichen methodischen Zugänge zur integrativen Qualität ergeben.

- *Qualitätseinschätzung im Vergleich: Fragebogen für pädagogische Fachkräfte – Elternbefragung*

Im Folgenden sollen zur besseren Übersicht zunächst die gesamten Items der Elternbefragung den entsprechenden Items des Fragebogens für pädagogische Fachkräfte gegenübergestellt<sup>25</sup> und einheitlich benannt werden:

---

<sup>25</sup> Die Numerierung der Items wurde in der vergleichenden Darstellung einheitlich gestaltet

Tab. 8.9: Benennung gemeinsamer Items: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte

<b>Ebene</b>	<b>Elternbefragung</b>	<b>Übergeordnete Bezeichnung</b>	<b>Fragebogen für pädagogische Fachkräfte</b>
<b>A</b>	(1) Wie zufrieden sind Sie mit der Anzahl der Kinder mit Behinderung in Ihrer Einrichtung?	(1) Anzahl der Kinder mit Behinderung	(1) Wie zufrieden sind Sie mit der Anzahl der Kinder mit Behinderung in Ihrer Einrichtung?
	(2) Wie zufrieden sind Sie mit der Gruppengröße der integrativen Gruppe?	(2) Gruppengröße	(2) Wie zufrieden sind Sie mit der Gruppengröße der integrativen Gruppe?
	(3) Wie zufrieden sind Sie mit der Einbeziehung der Kinder mit Behinderung durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergartenalltag?	(3) Einbeziehung	(3) Wie zufrieden sind Sie mit der Einbeziehung der Kinder mit Behinderung durch die pädagogischen Fachkräfte in den Kindergartenalltag?
<b>B</b>	(4) Wie zufrieden sind Sie mit der Öffnung bzw. Teilöffnung bezogen auf die integrative Gruppe?	(4) Öffnung bzw. Teilöffnung	(4) Wie zufrieden sind Sie mit der Öffnung bzw. Teilöffnung bezogen auf die integrative Gruppe?
	(5) Wie zufrieden sind Sie mit den vorhandenen Spiel- und Lernmaterialien der integrativen Gruppe?	(5) Materialausstattung	(5) Wie zufrieden sind Sie mit der Materialausstattung in der integrativen Gruppe?
	(6) Wie zufrieden sind Sie mit der Gestaltung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe?	(6) Gestaltung Tagesablauf	(6) Wie zufrieden sind Sie mit der Gestaltung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe?

<b>C</b>	(7) Wie zufrieden sind Sie mit der Anzahl der pädagogischen Fachkräfte in der integrativen Gruppe?	(7) Personelle Ausstattung	(7) Wie zufrieden sind Sie mit der personellen Ausstattung der integrativen Gruppe?
	(8) Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit im Team bezogen auf die integrative Arbeit?	(8) Zusammenarbeit im Team	(8) Wie zufrieden sind Sie mit der Organisationsstruktur der Teamarbeit bezogen auf die integrative Arbeit?
<b>D</b>	(9) Wie zufrieden sind Sie mit der Innenausstattung der ges. Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?	(9) Innenausstattung	(9) Wie zufrieden sind Sie mit der Innenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?
	(10) Wie zufrieden sind Sie mit der Außenausstattung der gesamten Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?	(10) Außenausstattung	(10) Wie zufrieden sind Sie mit der Außenausstattung der Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?
	(11) Wie zufrieden sind Sie mit der behindertengerechten Ausstattung der gesamten Einrichtung?	(11) Behindertengerechte Ausstattung	(11) Wie zufrieden sind Sie mit der behindertengerechten Innen- und Außenausstattung (Barrierefreiheit)?
	(12) Wie zufrieden sind Sie mit den Öffnungszeiten Ihrer Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?	(12) Öffnungszeiten	(12) Wie zufrieden sind Sie mit den Öffnungszeiten bezogen auf die integrative Arbeit?
	(13) Wie zufrieden sind Sie mit der Integration von Kindern mit Behinderung in Ihrer Einrichtung insgesamt?	(13) Integrationsverständnis	(13) Wie zufrieden sind Sie mit dem Integrationsverständnis in Ihrer Einrichtung insgesamt?

<b>E</b>	(14) Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bezogen auf die integrative Arbeit?	(14) Elternkontakt	(14) Wie zufrieden sind Sie mit der Gestaltung des Elternkontaktes bezogen auf die integrative Arbeit?
----------	--	-----------------------	--

Eine Gegenüberstellung der Gesamtmittelwerte auf den fünf Qualitätsebenen beider Untersuchungen stellt Tab. 8.10 dar:

*Tab. 8.10: Mittelwerte der fünf Qualitätsebenen: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte*

Qualitätsebenen	Mittelwert Elternbefragung	Mittelwert Fragebogen für pädagogische Fachkräfte
(A) Integrative Qualität auf der Ebene der Kinder mit besonderen Bedürfnissen	4,11	4,15
(B) Integrative Qualität auf der Ebene integrativer Spielsituationen	4,16	4,22
(C) Integrative Qualität auf der Ebene des multiprofessionellen Teams	4,20	3,88
(D) Integrative Qualität auf der Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung	3,98	3,72
(E) Integrative Qualität auf der Ebene der Unterstützungssysteme	4,02	3,56

Hier wird deutlich, dass zwischen der Befragung der pädagogischen Fachkräfte und der Elternbefragung im Gesamtdurchschnitt der fünf

Ebenen nur geringe Unterschiede zu finden sind. Die Befragung der pädagogischen Fachkräfte ergibt auf der Ebene der Kinder mit Behinderung (Ebene A) und der Ebene der integrativen Spielsituationen (Ebene B) einen leicht höheren Wert als in der Befragung der Eltern. Auf der Ebene des multiprofessionellen Teams (Ebene C), der inklusiven Kindertageseinrichtung (Ebene D) und der Unterstützungssysteme (Ebene E) sind die Werte der Elternbefragung leicht höher als in der Befragung für pädagogische Fachkräfte. Der größte Unterschied ist auf der Ebene der Unterstützungssysteme (hier Gestaltung des Elternkontaktes) zu sehen.

In der Höhe dieser Mittelwerte wird jedoch noch nicht ersichtlich, wie sich diese Werte zusammensetzen. Erst durch eine genaue Aufschlüsselung der Zufriedenheitswerte wird sichtbar, wo sich die wesentlichen Unterschiede zwischen beiden Befragungen finden lassen:

Tab. 8.11: Ergebnisse im Vergleich: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte

Ebene	Gemeinsame Items Elternbefragung/ Fragebogen für pädagogische Fachkräfte	Mittelwert		Sehr unzufrieden/ unzufrieden (in %)		Neutral (in %)		Zufrieden/ sehr zufrieden (in %)		Missing (in %)	
		E	P	E	P	E	P	E	P	E	P
<b>A</b>	(1) Anzahl der Kinder mit Behinderung	3,98	4,24	3,7	2,2	20,3	11,0	59,9	83,6	16,0	3,3
	(2) Gruppengröße	4,13	4,26	4,3	4,4	14,6	9,9	70,8	81,4	10,4	4,4
	(3) Einbeziehung	4,21	4,47	2,4	0,0	15,6	8,8	62,3	90,1	19,8	1,1
<b>B</b>	(4) Öffnung bzw. Teilöffnung	4,05	4,45	5,2	3,3	16,0	5,5	61,8	86,8	17,0	4,4
	(5) Materialausstattung	4,27	3,78	4,3	13,2	8,5	17,6	73,2	66,0	14,2	3,3
	(6) Gestaltung Tagesablauf	4,15	4,19	4,7	2,2	12,7	8,8	67,0	80,3	15,6	8,8
<b>C</b>	(7) Personelle Ausstattung	4,16	4,11	3,3	13,2	12,7	7,7	70,7	75,9	13,2	3,3
	(8) Zusammenarbeit im Team	4,24	4,01	2,8	6,6	10,4	16,5	66,0	73,7	20,8	3,3
<b>D</b>	(9) Innenausstattung	4,08	3,67	5,2	18,7	13,2	17,6	68,9	62,7	12,7	1,1
	(10) Außenausstattung	3,89	3,39	8,4	22,0	17,5	31,9	58,9	45,1	15,1	1,1
	(11) Behindertengerechte Ausstattung	3,61	3,42	2,3	20,9	24,1	27,5	41,0	49,5	24,1	2,2
	(12) Öffnungszeiten	4,02	3,77	4,7	17,6	16,0	7,7	57,0	71,5	22,2	3,3
	(13) Integrationsverständnis	4,28	4,36	2,8	2,2	11,3	9,9	67,0	86,8	18,9	1,1
<b>E</b>	(14) Elternkontakt	4,02	4,16	4,7	3,3	16,5	12,1	54,7	78,1	24,1	6,6
<p>Bemerkungen: 1. E=Elternbefragung 2. P=Befragung der pädagogischen Fachkräfte</p>											

– **EBENE A** (Ebene der Kinder mit besonderen Bedürfnissen):

In allen drei Items dieser Ebene zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte eine höhere Zufriedenheit zeigen (zwischen 81,4% und 90,1%), als die Eltern (zwischen 59,9% und 70,8%). In der Elternbefragung geben zwischen 10,4% und 20,3% der Eltern eine neutrale oder keine Antwort (Missing), während die Werte bei den pädagogischen Fachkräften hier nur zwischen 1,1% und 11,0% liegen. Im Bereich unzufrieden bzw. sehr unzufrieden sind die Werte gering.

– **EBENE B** (Ebene der integrativen Spielsituationen):

Mit der Öffnung bzw. Teilöffnung der Gruppen und der Gestaltung des Tagesablaufes zeigen sich die pädagogischen Fachkräfte zufriedener als die Eltern. Ebenso wie in Ebene A sind die Werte bei diesen beiden Items im Bereich der Antwort unzufrieden bzw. sehr unzufrieden niedrig. Unzufriedenheit wird erst in der Materialausstattung sichtbar, so sind 13,2% der pädagogischen Fachkräfte mit den Spiel- und Lernmaterialien der integrativen Gruppe bzw. Einrichtung unzufrieden oder sehr unzufrieden, während es bei den Eltern nur 4,3% sind. Die Zufriedenheitswerte dieses Items sind bei den Eltern (73,2%) etwas höher als bei den pädagogischen Fachkräften (66,0 %).

– **EBENE C** (Ebene des multiprofessionellen Teams):

Die Zufriedenheitswerte liegen auf dieser Ebene dicht beieinander. Bei den pädagogischen Fachkräften sind etwas mehr der Befragten mit der personellen Ausstattung der integrativen Gruppe bzw. Einrichtung (75,9%) und der Zusammenarbeit im Team (73,3%) zufrieden, als bei den Eltern (personelle Ausstattung: 70,7%, Zusammenarbeit im Team: 66,0%). Sichtbare Unzufriedenheit zeigen 13,2% der pädagogischen Fachkräfte mit der personellen Ausstattung.

– **EBENE D** (Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung):

Auf dieser Ebene wird eine ansteigende Unzufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte deutlich. Sowohl in der Unzufriedenheit mit der Innenausstattung (18,7%), der Außenausstattung (22,0%), der behindertengerechten Ausstattung (20,9%) als auch den Öffnungszeiten (17,6%) zeigen sich im Gegensatz zu den Eltern relativ hohe Werte. In der behindertengerechten Ausstattung wurden in beiden Befragungen die meisten neutralen Antworten gegeben (Eltern: 24,1%, pädagogische Fachkräfte: 27,5%).

Mit dem gemeinsamen Integrationsverständnis der Einrichtung steigt die Zufriedenheit in beiden Befragungen wieder an, so sind 67% der Eltern und 86,8% der pädagogischen Fachkräfte damit zufrieden.

– **EBENE E** (Ebene der externen Unterstützungssysteme):

Auf der Ebene der externen Unterstützungssysteme wird ein deutlicher Unterschied in den Zufriedenheitswerten sichtbar: So zeigen sich deutlich mehr pädagogische Fachkräfte mit der Gestaltung des Elternkontaktes zufrieden (78,1%) als Eltern (54,7%).

Über alle Ebenen hinweg wird beim Vergleich der beiden Befragungen deutlich, dass im Gegensatz zu den pädagogischen Fachkräften, in der Elternbefragung relativ viele Missing Werte (zwischen 10,4% und 24,1%) vorhanden sind. Im Bereich der neutralen Antworten werden diese Unterschiede im Vergleich nicht so deutlich. Insgesamt kann in jedem Fall eine positive Einschätzung der integrativen Qualität sowohl auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, als auch der Eltern, festgestellt werden. Im Folgenden soll nun eine Zusammenschau der Ergebnisse aus den Datenerhebungen beschrieben werden:

- *Qualitätseinschätzung im Vergleich: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte – KES-R*

Wie bereits beschrieben wurden zunächst im Team der wissenschaftlichen Begleitung vergleichbare Items zwischen den beiden Befragungen und der KES-R auf inhaltliche Übereinstimmungen hin überprüft. Aus den 14 Items der Elternbefragung und den Übereinstimmungen des Fragebogens für pädagogische Fachkräfte (verteilt auf die 5 Qualitätsebenen) konnten anschließend 8 vergleichbare Items, 18 Merkmalen der KES-R gegenübergestellt werden. Da manchen Items der beiden Befragungen mehrere Merkmale der KES-R gegenübergestellt werden konnten, wurde aus diesen Merkmalen jeweils ein Gesamtmittelwert errechnet. Zur besseren Verdeutlichung dieser Vorgehensweise und der genauen Auflistung aller Items der Fragebögen sowie aller herangezogener Merkmale der KES-R soll folgende Tabelle dienen:

Tab.: 8.12: Berücksichtigte Items bzw. Merkmale beim Vergleich der Ergebnisse

<b>Ebene</b>	<b>Elternbefragung/ Fragebogen für pädagogische Fachkräfte</b>	<b>Übergeordnete Bezeichnung</b>	<b>Ausgewählte Merkmale (M) KES-R</b>
<b>A</b>	<u>Item a</u> : Einbeziehung	<i>1. Einbeziehung</i>	<u>M 37</u> : Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen
<b>B</b>	<u>Item b</u> : Materialausstattung	<i>2. Materialausstattung</i>	<u>M 15</u> : Bücher und Bilder <u>M 19</u> : Feinmotorische Aktivitäten <u>M 20</u> : Künstlerisches Gestalten <u>M 22</u> : Bausteine <u>M 24</u> : Rollenspiel <u>M 25</u> : Naturerfahrungen/ Sachwissen <u>M 26</u> : Mathematisches Verständnis
	<u>Item c</u> : Gestaltung Tagesablauf	<i>3. Tagesablauf</i>	<u>M 34</u> : Tagesablauf
<b>C</b>	<u>Item d</u> : Zusammenarbeit im Team	<i>4. Team</i>	<u>M 41</u> : Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter
<b>D</b>	<u>Item e</u> : Innenausstattung	<i>5. Innenausstattung</i>	<u>M 1</u> : Innenraum <u>M 2</u> : Mobiliar für Pflege, Spiel und Lernen <u>M 3</u> : Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit <u>M 4</u> : Raumgestaltung
	<u>Item f</u> : Außenausstattung	<i>6. Außenausstattung</i>	<u>M 8</u> : Ausstattung für Grobmotorik
	<u>Item g</u> : Behindertengerechte Ausstattung	<i>7. Behindertengerechte Ausstattung</i>	<u>M 37</u> : Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen
<b>E</b>	<u>Item h</u> : Elternkontakt	<i>8. Eltern</i>	<u>Merkmal 38</u> : Elternarbeit
<i>Bemerkung</i> : Zur besseren Übersichtlichkeit sind den übereinstimmenden Items, Buchstaben zugeordnet worden			

– **EBENE A** (Ebene der Kinder mit besonderen Bedürfnissen):

Verglichen wird das Item *Einbeziehung*<sup>26</sup> (Item a) mit dem Merkmal „Vorkahrungen für Kinder mit Behinderungen“<sup>27</sup> (Merkmal 37), da dieses Merkmal die meisten Aspekte für Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen und deren Einbeziehung in den Kindergartenalltag berücksichtigt.

– **EBENE B** (Ebene der integrativen Spielsituation):

Auf Ebene B entschieden wir uns für einen Vergleich zwischen dem Item *Materialausstattung* (Item b) und den Merkmalen „Bücher und Bilder“ (Merkmal 15), „Feinmotorische Aktivitäten“ (Merkmal 19), „Künstlerisches Gestalten“ (Merkmal 20), „Bausteine“ (Merkmal 22), „Rollenspiel“ (Merkmal 24), „Naturerfahrungen/Sachwissen“ (Merkmal 25) und „Mathematisches Verständnis“ (Merkmal 26) verglichen. Das Item *Gestaltung des Tagesablaufes* (Item c) findet Parallelen in Merkmal „Tagesablauf“ (Merkmal 34).

– **EBENE C** (Ebene des multiprofessionellen Teams):

Hier wurde die *Zusammenarbeit im Team* (Item d) mit der „Interaktion und Kooperation der Mitarbeiter“ (Merkmal 41) aus der KES-R verglichen. Dieses Merkmal bewertet außer dem Informationsaustausch zwischen den Mitarbeiter/innen auch die Verteilung von Aufgaben sowie die Interaktionen untereinander.

---

<sup>26</sup> Kursiv gedruckte Items betreffen hier immer die gemeinsamen Items Fragebogen für pädagogische Fachkräfte/ Elternbefragung

<sup>27</sup> beschriebene Merkmale in Anführungsstrichen betreffen die Merkmale der KES-R

– **EBENE D** (Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung):

Auf dieser Ebene finden sich drei vergleichbare Items. Die Beurteilung der *Innenausstattung* (Item e) wird mit den Merkmalen „Innenraum“ (Merkmal 1), „Möbiliar für Pflege, Spiel und Lernen“ (Merkmal 2), „Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit“ (Merkmal 3) und „Raumgestaltung“ (Merkmal 4) verglichen. Das Item *Außenausstattung* (Item f) mit „Ausstattung für Grobmotorik“ (Merkmal 8), die *behindertengerechte Ausstattung* (Item g) mit dem Merkmal „Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen“ (Merkmal 37).

– **EBENE E** (Ebene der externen Unterstützungssysteme):

Auf der letzten Ebene finden sich vergleichbare Aspekte zwischen dem Item *Elternkontakt* (Item h) und Merkmal „Elternarbeit“ (Merkmal 38). Bei diesem Merkmal wird nicht nur der Umgang mit den Eltern und der Informationsfluss eingeschätzt, sondern ebenso die Möglichkeit der Eltern sich am Kindergartenalltag zu beteiligen und die Einbeziehung der Eltern in Entscheidungen, die die Einrichtung betreffen.

Tabelle 8.13 und 8.14 stellen nun zunächst die errechneten Durchschnittswerte der gemeinsamen Items der beiden Fragebögen sowie der Kindertageneinschätzungsskala KES-R dar. Da den beiden verwendeten Fragebögen eine Bewertungsskala von 1 bis 5 (Punkt 6 betrifft die Antwort „keine Antwort“) zu Grunde liegt, die KES-R aber eine 7-stufige Bewertungsskala aufweist, werden die errechneten Mittelwerte in einem anschließendem Schritt in Prozentwerte umgerechnet. Die volle Punktevergabe ergibt 100% - folglich werden die erreichten Werte der Kindertageneinschätzungsskala (KES-R) und auch die Werte der Fragebögen dahingehend ausgerechnet.

Dies soll in einem kurzen Beispiel verdeutlicht werden:

**Umrechnungsbeispiel:**

*Item 3 „Einbeziehung“:*

Der Gesamtmittelwert dieses Items beträgt über alle Einrichtungen hinweg 4,21. Die höchste Punktzahl, die hätte vergeben werden können wäre eine 5,0 (dann hätten alle Eltern und pädagogischen Fachkräfte die Antwort „5“ ankreuzen müssen), d.h. sie hätten 100% der möglichen Punktzahl erreicht (bei einem Wert von 2,5 wären es 50%, etc.). Folglich haben sie bei einem Gesamtdurchschnitt von 4,21 Punkten, 84,2 % der möglichen Punkte erreicht.

Tab. 8.13: Mittelwerte gemeinsamer Indikatoren: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte

<b>Ebene</b>	<b>Item</b>	<b>Elternbefragung Mittelwert</b>	<b>Fragebogen für pädagogische Fachkräfte Mittelwert</b>
<b>A</b>	a	4,21	4,47
<b>B</b>	b	4,27	3,78
	c	4,15	4,19
<b>C</b>	d	4,24	4,01
<b>D</b>	e	4,08	3,67
	f	3,89	3,39
	g	3,61	3,42
<b>E</b>	h	4,02	4,16

Tab. 8.14: Mittelwerte gemeinsamer Indikatoren: KES-R

<b>Ebene</b>	<b>Merkmal<sup>28</sup></b>	<b>KES-R Mittelwert</b>
<b>A</b>	37	6,1
<b>B</b>	15, 19, 20, 22, 24, 25, 26	5,4
	34	3,5
<b>C</b>	41	6,8
<b>D</b>	1, 2, 3, 4	4,7
	8	4,6
	37	6,1
<b>E</b>	38	6,2

Wie bereits weiter oben beschrieben werden nun die errechneten Mittelwerte in Prozentwerte umgerechnet:

---

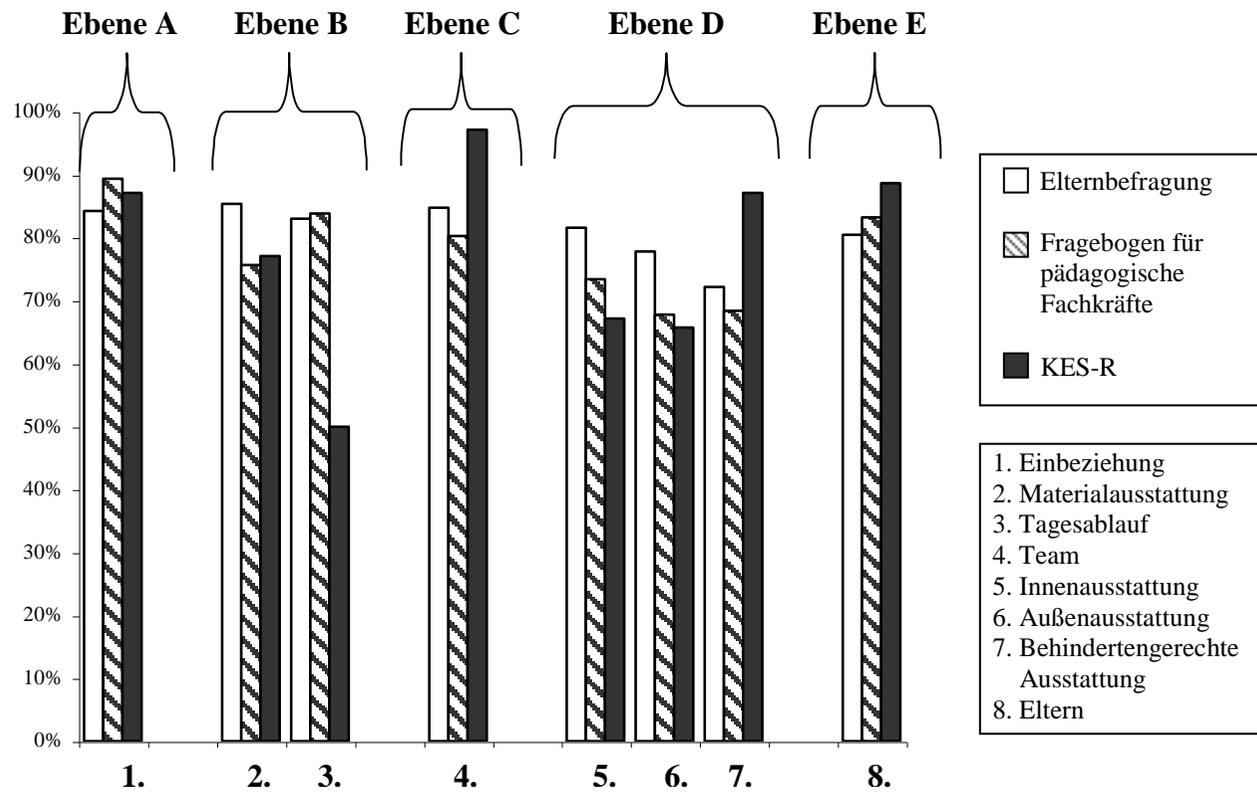
<sup>28</sup> Bei mehreren Vergleichsmerkmalen in einer Zeile, wurde der Gesamtmittelwert errechnet

Tab. 8.15: Vergleich der drei Untersuchungsinstrumente auf der Basis acht gemeinsamer Indikatoren: Elternbefragung - pädagogische Fachkräfte - KES-R

<b>Ebene</b>	<b>Bezeichnung</b>	<b><u>Mittelwert</u> Elternbe- fragung (in %)</b>	<b><u>Mittelwert</u> Fragebogen für pädagogische Fachkräfte (in %)</b>	<b><u>Mittelwert</u> KES-R (in %)</b>
<b>A</b>	1. Einbeziehung	84,2	89,4	87,1
<b>B</b>	2. Materialausstattung	85,4	75,6	77,1
	3. Tagesablauf	83,0	83,8	50,0
<b>C</b>	4. Team	84,8	80,2	97,1
<b>D</b>	5. Innenausstattung	81,6	73,4	67,1
	6. Außenausstattung	77,8	67,8	65,7
	7. Behindertengerechte Ausstattung	72,2	68,4	87,1
<b>E</b>	8. Eltern	80,4	83,2	88,6

Abb. 8.5 stellt die berechneten Werte noch einmal grafisch dar:

Abb. 8.5: Vergleich KES-R – Elternbefragung - Fragebogen pädagogische Fachkräfte



Bei Vergleich der 3 Qualitätsmessinstrumente - Elternbefragung, Fragebogen für pädagogische Fachkräfte und KES-R - werden drei Abweichungsbereiche unterschieden:

- unter 5%: geringe Abweichung
- 5 bis 20%: leichte Abweichung
- über 20%: deutliche Abweichung

Ordnet man die Messinstrumente in diese Skala ein, ergibt sich auf den 5 Qualitätsebenen folgendes Bild:

- **EBENE A** (Ebene der Kinder mit besonderen Bedürfnissen):

Auf dieser Ebene wurde lediglich bei jeweils einem Item eine inhaltliche Übereinstimmung der Befragungsinstrumente gefunden. In Abbildung 8.5 wird deutlich, dass sich alle Untersuchungsinstrumente auf dieser Ebene im Bereich guter Qualität bewegen. Die Abweichung zwischen den Ergebnissen der KES-R, der Befragung der pädagogischen Fachkräfte und der Elternbefragung ist nur gering (2,3% - 2,9%), lediglich zwischen der Befragung der pädagogischen Fachkräfte und der Elternbefragung ist eine leichte Abweichung (5,2%) zu erkennen. Die ebenfalls guten Ergebnisse der KES-R (87,1%) zeigen, dass es in den Einrichtungen viele Bemühungen gibt, alle Kinder in die Gruppe/ Einrichtung zu integrieren und an den gemeinsamen Aktivitäten teilhaben zu lassen.

- **EBENE B** (Ebene der integrativen Spielsituation):

Auf dieser Ebene wurden 2 Items der Befragungen, mit insgesamt acht Items der KES-R verglichen. In der Gestaltung des Tagesablaufes lassen sich dabei die größten Unterschiede zwischen den Befragungsinstrumenten erkennen. Während die Elternbefragung und die Befragung der pädagogischen Fachkräfte fast zu gleichen Ergebnissen

kommen, zeigt sich im Vergleich zur KES-R eine deutliche Abweichung von bis zu 33,8%. Die eher niedrigen Werte des Merkmals „Tagesablauf“ der KES-R entstanden durch die Tatsache, dass in einigen Einrichtungen der Tagesablauf nicht ausgehängt war und deshalb keine höheren Werte erzielt werden konnten. Wie bereits beschrieben, wären bei Ausschluss dieses Kriteriums in den Einrichtungen häufig sehr viel höhere Werte erreicht worden. In der Materialausstattung ergaben die verschiedenen Erhebungsinstrumente keine deutlichen Abweichungen. Die Elternbefragung erreichte hier die höchsten Werte (85,4%), während die Befragung der pädagogischen Fachkräfte (75,6%) und die KES-R (77,1%) ein eher homogenes Bild ergaben.

– **EBENE C** (Ebene des multiprofessionellen Teams):

Auf der Ebene des multiprofessionellen Teams ist zwischen den beiden Befragungen und der KES-R eine leichte Abweichung von immerhin 12,3% bis 16,9% sichtbar. Mit der KES-R ist im Vergleich zu den beiden Befragungen der höchste Wert erreicht worden (97,1%). So bescheinigt die KES-R den Einrichtungen durchschnittlich einen guten Informationsaustausch zwischen den pädagogischen Fachkräften, eine gerechte Aufteilung der Betreuungsaufgaben, sowie grundsätzlich positive Interaktionen zwischen den Fachkräften.

– **EBENE D** (Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung):

Die meisten vergleichbaren Indikatoren konnten auf der Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung herausgefiltert werden. Wie bereits in Tab. 8.12 beschrieben, wurden drei Items der Befragungen, sechs Merkmalen der KES-R gegenübergestellt.

In der Innenausstattung wie der Außenausstattung wird ein ähnliches Bild sichtbar: Die Elternbefragung erzielt hier die höchsten Werte (Innenausstattung: 81,6%, Außenausstattung: 77,8%). Zur Befra-

gung für pädagogische Fachkräfte (Innenausstattung: 73,4%, Außenausstattung: 67,8%) ergibt sich eine leichte Abweichung, die Ergebnisse der KES-R liegen mit 67,1% (Innenausstattung) und 65,7% (Außenausstattung) am niedrigsten. Die behindertengerechte Ausstattung zeigt zwischen den Ergebnissen der KES-R und den beiden Befragungen eine deutliche Inkongruenz. So kommt die Elternbefragung (72,2%) und die Befragung der pädagogischen Fachkräfte (68,4%) zu ähnlichen Ergebnissen, während die Ergebnisse der KES-R (87,1%) den Einrichtungen eine wesentlich bessere Qualität bescheinigt.

– **EBENE E** (Ebene der externen Unterstützungssysteme):

Auf der Ebene der externen Unterstützungssysteme wurde wie bereits beschrieben lediglich der Elternkontakt über alle Untersuchungsinstrumente hinweg eingeschätzt. Zwischen den 3 Erhebungsinstrumenten sind auf dieser Ebene nur leichte Abweichungen zu erkennen. Den höchsten Wert erzielte die KES-R mit 88,6%, gefolgt von der Befragung der pädagogischen Fachkräfte (83,2%) und der Elternbefragung (80,4%).

## **8.5 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. Problem-schwerpunkte 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. Der Vergleich der Ergebnisse aus den drei Datenerhebungen zeigt insgesamt ein sehr homogenes Bild zwischen den befragten Gruppen und den eingesetzten Erhebungsinstrumenten mit eher geringfügigen Abweichungen. Insofern steht die insgesamt positive Einschätzung der pädagogischen Qualität in integrativen Kindergärten der LH München auf einer soliden empirischen Grundlage.

## **9. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung** (*Ulrich Heimlich, Isabel Behr*)

Aufgrund der eigenen Datenerhebungen können nun im Sinne einer Bilanz die vorhandene integrative Qualität in den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. 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.

### **9.1 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, einfühlsam und kooperativ sowie durch Respekt und An-

teilnahme 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 selbständigen 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 Vielschich-

tigkeit 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 häufig 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. 8.4 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. 8.4, dass in den meisten Qua-

litätsbereichen (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.

## 9.2 Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen<sup>29</sup>

**Pädagogische Qualität** bezogen auf die gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist stets eine **integrative Qualität**, insofern als alle pädagogischen Maßnahmen zu einem selbstbestimmten Leben in umfassender sozialer Teilhabe beitragen sollen. Die integrative Qualität bezieht sich also stets auf alle Kinder mit ihren 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.

---

<sup>29</sup> Die vorliegenden Qualitätsstandards sind in einem dialogischen Prozess gemeinsam mit den Modelleinrichtungen, dem Beratungsfachdienst Integration, der Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration sowie der wissenschaftlichen Begleitung und der wissenschaftlichen Beratung entstanden.

Externe Unterstützungssysteme/ Soziales Umfeld. Auf diesen Ebenen sollen die **Qualitätsstandards** zu ausgewählten Schwerpunkten der Integrationsentwicklung die 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**.

- *Leitbild: Inklusive Kindertageseinrichtung*

Als **Leitbild** der folgenden Qualitätsstandards fungiert die **inklusive Kindertageseinrichtung**. Der Entwicklung von Qualitätsstandards liegt ein **gemeinsames Integrationsverständnis** der integrativen Kindertageseinrichtungen zugrunde, wie es in Anlehnung an Georg Feuerer 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.“ (AK Integration, LH München)

Daraus folgt ebenfalls die Zielsetzung der **wohnortnahen Integration**. In jedem Wohnort (bzw. Landkreis oder Stadtbezirk) von Kindern sollte eine integrative Kindertageseinrichtung vorhanden sein. Die Erreichbarkeit der Einrichtung mit öffentlichen Verkehrsmitteln zählt ebenfalls zu den grundlegenden Anforderungen. Auch die **Einzelintegration** ist jederzeit im Regelkindergarten sicherzustellen.

Eine inklusive Kindertageseinrichtung sollte auch stets eine barrierefreie Einrichtung sein. Alle Kinder sollten alle Bereiche der Einrichtung ohne Hilfe erreichen können. Dabei sollte bewusst bleiben, dass dies eine anspruchsvolle Zielsetzung ist, die nicht von allen Einrichtungen erfüllt werden kann, zumal bei älteren Gebäuden nicht, da Umbaumaßnahmen häufig nicht möglich sind oder nicht finanziert werden können. Im Sinne einer zukünftigen Zielvorstellung sollten

jedoch alle neu errichteten Kindertageseinrichtungen das Kriterium der **Barrierefreiheit** erfüllen.

- *Bild vom Kind*

Es besteht Konsens zwischen der wissenschaftlichen Begleitung, der wissenschaftlichen Beratung dem Beratungsfachdienst Integration und den beteiligten Modelleinrichtungen, dass den Qualitätsstandards ein gemeinsames Bild vom Kind zugrunde liegen sollte. Allerdings sollten diese anthropologischen Grundlagen der gemeinsamen Erziehung im Elementarbereich zugleich offen für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in verschiedenen Einrichtungen sein. Insofern ist zunächst einmal bedeutsam wahrzunehmen, dass es unterschiedliche Vorstellungen von Kindern gibt. Pädagogische Fachkräfte in integrativen Einrichtungen/ Gruppen sollten sich ihrer je spezifischen Vorstellungen bewusst sein und diese sprachlich beschreiben können. Wichtig erscheint es aber auch, dass aus diesen unterschiedlichen Vorstellungen keine Soll-Vorschriften im Sinne von Entwicklungsnormen abgeleitet werden, die für alle Kinder und alle pädagogischen Fachkräfte verbindlich sind. Es geht vielmehr darum, dass **unterschiedliche Vorstellungen von Kindern akzeptiert und toleriert** werden können.

Im Sinne einer **gemeinsamen Grundvorstellung** liegt den folgenden Standards die Annahme zugrunde, dass sich alle Kinder in aktiver Auseinandersetzung mit ihrem sozialen und kulturellen Umfeld entwickeln und dabei ihre eigenen Vorstellungen in Kooperation mit anderen Kindern und Erwachsenen hervorbringen (Ko-Konstruktion).

Es wird bei allen Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Erfüllung ihrer **Grundbedürfnisse** geachtet. Neben den physiologischen Grundbedürfnissen im Bereich Ernährung, Hygiene usf. ist hier vor allem an die Grundbedürfnisse nach sozialer Nähe, emotionaler Geborgenheit und selbstbestimmter Aktivität zu denken.

Auf der Basis des inklusiven Leitbildes wird bezogen auf die folgenden Qualitätsstandards nicht mehr zwischen Kindern mit und ohne Behinderung unterschieden. Wir haben uns für einen vollkommenen **Verzicht auf den Begriff der Behinderung** entschieden, um die Gefahr der Etikettierung und Stigmatisierung mit ihren negativen Folgen von vornherein soweit wie möglich auszuschließen. Wenn also hier von Kindern mit individuellen Förderbedürfnissen gesprochen wird, so sind damit alle Kinder gemeint.

- *Spielen, Lernen, Fördern*

Die inklusive Kindertageseinrichtung enthält zugleich das Prinzip, dass alle Kinder gemäß ihrer Kompetenzen und Bedürfnisse möglichst individuell gefördert werden. Damit ist keine separate Förderung außerhalb des Gruppenraumes gemeint, sondern vielmehr ein **integratives Förderangebot**, das ebenfalls bei speziellen Schwerpunkten in den Gruppenalltag eingebunden bleibt und Separierung möglichst vollständig vermeidet (**Prinzip der integrativen Förderung**). Auch Kleingruppenangebote sollten möglichst integrativ ausgerichtet werden, d.h. Kinder mit unterschiedlichen Förderbedürfnissen einbeziehen (**integrative Kleingruppe**).

Im Mittelpunkt des integrativen Gruppengeschehens steht das gemeinsame Spiel der Kinder. Es zeichnet sich durch **Selbstorganisation und Eigensteuerung der Kinder** aus. Dabei wird die **Verschiedenartigkeit der Kinder** begrüßt und kreativ genutzt. Die **Ziele** des gemeinsamen Spiels sind so **differenziert**, dass alle Kinder teilhaben und etwas beitragen können.

Es wird davon ausgegangen, dass **Spielen und Lernen** im Alter bis zum Schuleintritt noch weitgehend miteinander verbunden sind. Intensive Lernprozesse und gemeinsames Spielen schließen sich also nicht aus. Somit werden die Bildungs- und Erziehungsziele in der inklusiven Kindertageseinrichtung vorzugsweise über das gemeinsame Spielen und Lernen erreicht.

Der **Begriff Therapie** bleibt in integrativen Einrichtungen vor allem der Tätigkeit externer Fachkräfte (Therapeuten/ -innen, Logopäden/ -innen) vorbehalten. Im Rahmen des integrativen pädagogischen Konzeptes haben allerdings sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Eltern die Erwartungshaltung, dass die Therapie eng mit dem Gruppenalltag verzahnt wird und nach Möglichkeit integrativ in das Gruppengeschehen eingebettet stattfindet (**Prinzip der integrativen Therapie**).

- *Offene Gruppen/ offene Einrichtung*

Die hier vorliegenden Qualitätsstandards beziehen sich auf **integrative Gruppen**. Viele Kindertageseinrichtungen entwickeln jedoch derzeit teiloffene oder vollkommen offene Strukturen, bei denen gruppenübergreifend unterschiedliche Angebote im Tagesablauf von allen Kindern genutzt werden können. Bei offenen und teiloffenen Einrichtungen beziehen sich die Qualitätsstandards daher auf die **gesamte Einrichtung**, denn hier ist das integrative Angebot nicht nur auf eine Gruppe beschränkt. Die Öffnung der Gruppen ist so auch eine wirksame Maßnahme auf dem Weg zur inklusiven Einrichtung. Durch die Öffnung der Gruppen wird das Integrationskonzept auch in den anderen Gruppenräumen und in der gesamten Einrichtung zum festen Bestandteil.

- *Pädagogische Fachkräfte*

Gerade in inklusiven Kindertageseinrichtungen arbeiten Fachkräfte aus unterschiedlichen Professionen in multiprofessionellen Teams zusammen. Wenn hier von **pädagogischen Fachkräften** die Rede ist, so sind damit vor allem Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen sowie Heil- und Sozialpädagoginnen gemeint. Pädagogische Fachkräfte verfügen also über eine entsprechende Ausbildung. Zusätzlich werden

aber auch **Hilfskräfte** in inklusiven Kindertageseinrichtungen eingesetzt (z.B. Zivildienstleistende usf.). Darüber hinaus benötigte Kompetenzen werden in der Regel durch **externe Fachkräfte** etwa aus dem therapeutischen Bereich (z.B. Logopädinnen) in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen eingebunden.

- *Eltern*

Die Eltern sind auf allen Ebenen der Integrationsentwicklung wichtige Ansprechpartner, bisweilen sogar Motoren des Integrationsprozesses. Neben den **fortlaufenden Gesprächen** zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern über das Kind, die pädagogische Arbeit in der Gruppe, die Entwicklung der Einrichtung insgesamt und die Kontakte nach außen ist der Elternkontakt besonders bei **Aufnahme eines Kindes** in die Tageseinrichtung von Bedeutung. Gerade bezogen auf die bisherige Entwicklung, seine Interessen und Bedürfnisse sind die Eltern als Experten/ -innen für die Gestaltung des integrativen pädagogischen Prozesses unverzichtbar. Darüber hinaus übernehmen Eltern ebenfalls einen aktiven Part in der Tageseinrichtung – z.B. bei Hospitationen in der Gruppe, bei der Mitarbeit in Projekten oder als Experten/ -innen zu bestimmten Themen und schließlich bei der Gestaltung des Einrichtungslebens. Insofern haben Eltern **vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten** bei der Integrationsentwicklung.

- *Externe Unterstützungssysteme*

Inklusive Kindertageseinrichtungen unterhalten vielfältige externe Kooperationsbeziehungen. Für die Sicherstellung der Rahmenbedingungen sowie die Koordination der externen Unterstützungssysteme ist bei der Landeshauptstadt München eine eigene Stelle (Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration der LH München) geschaffen worden.

Externe diagnostische Institutionen bieten **diagnostische Serviceleistungen** für die inklusive Kindertageseinrichtung an. Es kann sich sowohl um psychologische, kinderpsychiatrische als auch um medizinische Diagnostik handeln. Zu nennen sind hier sowohl die Kinderfachkliniken, die sozialpädiatrischen Zentren als auch das Diagnoseangebot der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Kliniken, freiniedergelassene Kinder- u. Jugendpsychiater, sowie die Kinder- u. Jugendpsychiatrische Abteilung des Referates für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München.

Als **externe therapeutische Fachkräfte** werden hier vor allem die Mitarbeiter/-innen der **Frühförderstellen**, der **mobilen sonderpädagogischen Hilfen (msH)** der Sonderpädagogischen Förderzentren sowie die Logopäden, Physiotherapeuten etc. aufgefasst. Eine enge Kooperation ist hier unerlässlich. Vorzugsweise finden auch diese Förderangebote eingebettet in den Gruppenalltag statt und nicht als externes Angebot außerhalb des Gruppenraumes (**Prinzip der integrativen Förderung**).

Bei Bedarf kann auch eine **Zusammenarbeit mit sozialen Diensten** erforderlich sein. Hier ist z.B. an den **Allgemeinen Sozialdienst (ASD)** und an die **Erziehungsberatungsstellen** zu denken, die bei Bedarf auch familienbezogene Hilfen in Ergänzung zur Arbeit der Kindertageseinrichtung anbieten können.

Mit der **Fachberatung** ist der Beratungsfachdienst Integration der LH München und die Fachdienste der mobilen Münchner Frühförderstellen gemeint. Von besonderer Bedeutung für koordinierende und übergreifende Beratungs- und Unterstützungsangebote sollen auch alle weiteren Fachdienste der LH München, sowie deren Koordinatorin Frau Ilg, erwähnt werden (wie die Ernährungs- und Hygieneberatung, Fachberatung Bau und Ausstattung, Fachberatung Geschlechtergerechte Pädagogik/Gewaltprävention, Fachberatung Interkulturelle Pädagogik und die Koordinatorin für diesen Bereich Frau Ueffing, Fachberatung Neue Medien, Ausbildung/Praktikanten Supervision, Fachberatung Sport und die regionalen Qualitätsberaterinnen mit deren Koordinatorin Frau Winhard).

- *Geltungsbereich der integrativen Qualitätsstandards*

Die vorliegenden Qualitätsstandards sind in Kooperation mit 11 **integrativen Kindergärten** der Landeshauptstadt München entstanden und beziehen sich auch auf dieses Arbeitsfeld (**Altersgruppe 3-6 Jahre**). Qualitätsstandards für integrative Krippen und integrative Horte erfordern eine Modifikation an die spezifischen Ansprüche dieser Formen von Kindertageseinrichtungen sowie der entsprechenden Altersgruppe und werden durch die vorliegenden Standards nicht abgedeckt. Die Standards umfassen in der vorliegenden Form eine **inhaltliche Beschreibung der integrativen Qualität**. Dabei sind sowohl die Rahmenbedingungen und Ausstattungsmerkmale (Strukturqualität) als auch die pädagogischen Interaktionen und Kooperationsformen (Prozessqualität) berücksichtigt.

Tab. 9.1: Übersicht zu den Qualitätsstandards der inklusiven Kindertageseinrichtung

<p><b><u>Ebene I: Kinder und ihre Eltern</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätsstandard 1: Aufnahmeverfahren</li> <li>• Qualitätsstandard 2: Übergang Krippe bzw. Elternhaus – Kindergarten</li> <li>• Qualitätsstandard 3: Aufnahme und Förderung</li> <li>• Qualitätsstandard 4: Soziale Interaktion der Kinder</li> <li>• Qualitätsstandard 5: Differenzierte und individualisierte Förderung</li> <li>• Qualitätsstandard 6: Übergang Kindergarten – Schule bzw. Hort</li> <li>• Qualitätsstandard 7: Kooperation mit den Eltern</li> </ul>
<p><b><u>Ebene II: Integrative Spielsituationen/ integrative Gruppe</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätsstandard 8: Allgemeine pädagogische Ziele</li> <li>• Qualitätsstandard 9: Tagesablauf</li> <li>• Qualitätsstandard 10: Materialausstattung</li> <li>• Qualitätsstandard 11: Didaktische Umsetzung der integrativen Ziele</li> <li>• Qualitätsstandard 12: Methodische Umsetzung der integrativen Ziele</li> <li>• Qualitätsstandard 13: Integrative Therapie</li> </ul>
<p><b><u>Ebene III: Multiprofessionelles Team</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätsstandard 14: Personelle Ausstattung und Qualifikation der Mitarbeiter/ -innen</li> <li>• Qualitätsstandard 15: Leitung der Kindertageseinrichtung</li> <li>• Qualitätsstandard 16: Organisation der Teamarbeit</li> <li>• Qualitätsstandard 17: Entwicklung der Teamarbeit</li> <li>• Qualitätsstandard 18: Fort- und Weiterbildung für Integration</li> </ul>
<p><b><u>Ebene IV: Rahmenbedingungen der inklusiven Kindertageseinrichtung</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätsstandard 19: Innenausstattung der Einrichtung</li> <li>• Qualitätsstandard 20: Außenausstattung der Einrichtung</li> <li>• Qualitätsstandard 21: Barrierefreiheit der Einrichtung</li> <li>• Qualitätsstandard 22: Integrationskonzept der Kindertageseinrichtung</li> </ul>
<p><b><u>Ebene V: Externe Unterstützungssysteme</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätsstandard 23: Kooperation mit Fachberatungen</li> <li>• Qualitätsstandard 24: Kooperation mit externen therapeutischen Fachkräften</li> <li>• Qualitätsstandard 25: Kooperation mit externen diagnostischen Institutionen</li> <li>• Qualitätsstandard 26: Kooperation mit sozialen Diensten</li> </ul>













## Qualitätsstandard I.7: Kooperation mit den Eltern

M I N I M U M	Nr.	Ausprägungsgrade	
	1	Die Eltern aller Kinder können jederzeit mit den pädagogischen Fachkräften der integrativen Gruppe <b>Kontakt</b> aufnehmen (z.B. in Tür- und Angelgesprächen).	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
	2	Eltern aller Kinder und pädagogische Fachkräfte tauschen sich regelmäßig (mindestens 1x im Jahr) in Gesprächen über die <b>Entwicklung der einzelnen Kindes</b> aus.	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
	3	<b>Alle Eltern der integrativen Gruppe haben die Möglichkeit, zusammen mit den pädagogischen Fachkräfte die Elternabende für einen Austausch zur pädagogischen Arbeit in der integrativen Gruppe zu nutzen.</b>	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
	4	Eltern und pädagogische Fachkräfte entwickeln <b>gemeinsam die integrative pädagogische Arbeit in der integrativen Gruppe</b> weiter.	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
O P T I M U M	5	Pädagogische Fachkräfte und Eltern <b>arbeiten gemeinsam an der Weiterentwicklung der integrativen pädagogischen Arbeit</b> . Die Eltern nehmen <b>aktiv an der Gestaltung der Integrationsentwicklung</b> in der gesamten Kindertageseinrichtung teil.	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
J = trifft zu		N = trifft nicht zu	NA = nicht anwendbar



















## Qualitätsstandard III.17: Entwicklung der Teamarbeit

M I N I M U M	Nr. Ausprägungsgrade
	<b>1</b> Das Team der integrativen Gruppe <b>reflektiert in der wöchentlichen Teamsitzung die integrative Gruppenarbeit</b> . Die Fachkräfte bringen ihre Fachkompetenzen und Ressourcen mit ein. In der monatlichen Mitarbeiterbesprechung wird die Umsetzung von Integration regelmäßig zum Thema gemacht. <div style="text-align: right;"> <input type="checkbox"/> J    <input type="checkbox"/> N    <input type="checkbox"/> NA           </div>
	<b>2</b> Die Gruppenteams führen regelmäßig <b>kollegiale Fallbesprechungen</b> bezogen auf Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen durch und reflektieren ihre Sichtweisen. <div style="text-align: right;"> <input type="checkbox"/> J    <input type="checkbox"/> N    <input type="checkbox"/> NA           </div>
	<b>3</b> Das <b>Konzept der integrativen Pädagogik</b> wird im Team kontinuierlich weiterentwickelt. <div style="text-align: right;"> <input type="checkbox"/> J    <input type="checkbox"/> N    <input type="checkbox"/> NA           </div>
	<b>4</b> Das Team der integrativen Einrichtung bezieht regelmäßig <b>externe pädagogische und therapeutische Fachkräfte in die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption ein</b> . <div style="text-align: right;"> <input type="checkbox"/> J    <input type="checkbox"/> N    <input type="checkbox"/> NA           </div>
O P T I M U M	<b>5</b> Die MitarbeiterInnen arbeiten als interdisziplinäres Team zusammen und praktizieren <b>Kompetenztransfer</b> . Sie erhalten dabei <b>fachliche Supervision</b> . <div style="text-align: right;"> <input type="checkbox"/> J    <input type="checkbox"/> N    <input type="checkbox"/> NA           </div>
	J = trifft zu                      N = trifft nicht zu                      NA = nicht anwendbar



## Qualitätsstandard IV.19: Innenausstattung der Einrichtung

M I N I M U M	Nr.	Ausprägungsgrade	
		<b>1</b>	Die Inneneinrichtung entspricht der <b>Regelausstattung</b> (für 2 Gruppen: 2 Gruppenräume, sowie ein Nebenraum). Die <b>Einbeziehung</b> aller Kinder ist gewährleistet (z.B. durch geeignete Stühle, rollstuhlgerechte Türen, auch Toiletten, Wickelgelegenheit usf.). <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> J   <input type="checkbox"/> N   <input type="checkbox"/> NA</div>
		<b>2</b>	Die Einrichtung hat zusätzlich zum Gruppenraum mit Nebenraum <b>ab 3 Gruppen einen Mehrzweckraum</b> , der von allen Gruppen abwechselnd genutzt werden kann. Zusätzlich verfügt die Einrichtung über ein <b>Erzieherinnenzimmer</b> . <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> J   <input type="checkbox"/> N   <input type="checkbox"/> NA</div>
		<b>3</b>	Die Einrichtung verfügt über einen <b>zusätzlichen Büroarbeitsplatz für die Sozial- bzw. Heilpädagogin</b> . Dieser sollte mit einem Schreibtisch, Ablagemöglichkeiten und 1 abschließbaren Schrank ausgestattet sein. <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> J   <input type="checkbox"/> N   <input type="checkbox"/> NA</div>
		<b>4</b>	Die Sozial- bzw. Heilpädagogin hat einen <b>Zugang zum PC</b> . <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> J   <input type="checkbox"/> N   <input type="checkbox"/> NA</div>
O P T I M U M	<b>5</b>	Der Einrichtung steht pro Gruppe mindestens ein Gruppenraum und ein <b>Nebenzimmer</b> zur Verfügung. <div style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> J   <input type="checkbox"/> N   <input type="checkbox"/> NA</div>	
J = trifft zu                      N = trifft nicht zu                      NA = nicht anwendbar			



## Qualitätsstandard IV.21: Barrierefreiheit der Einrichtung

M I N I M U M	Nr.	Ausprägungsgrade	
	1	Die <b>Gruppenräume</b> und der <b>Waschraum</b> sind auf der gleichen Ebene (barrierefrei).	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
	2	Alle <b>Funktionsräume</b> (auch Turnhalle, bzw. Mehrzweckhalle) befinden sich auf der gleichen Ebene wie die Gruppenräume und der Waschraum.	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
	3	Der <b>Zugang zum Garten</b> ist ohne Barrieren von den Gruppenräumen aus zu erreichen.	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
	4	Mit Ausnahme des Eingangsbereiches sind sowohl der <b>Innenbereich</b> als auch der <b>Außenbereich</b> für alle Kinder der Tageseinrichtung ohne Hilfe selbständig zugänglich und benutzbar.	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
O P T I M U M	5	Die <b>gesamte Kindertageseinrichtung</b> ist sowohl im Eingangsbereich und im Innenbereich als auch im Außenbereich für alle Kinder ohne Hilfe selbständig zugänglich und benutzbar.	<input type="checkbox"/> J <input type="checkbox"/> N <input type="checkbox"/> NA
	J = trifft zu                      N = trifft nicht zu                      NA = nicht anwendbar		











### 9.3 Bedarfsgerechter Ausbau der Gemeinsamen Erziehung

Sowohl der Bildungs- und Erziehungsplan in Bayern als auch das BayKiBiG sehen die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen als Aufgabe aller Kindertageseinrichtungen an. Insofern steht die Zielsetzung des bedarfsgerechten Ausbaus nunmehr über München hinaus auch für den Freistaat Bayern auf der Tagesordnung – und sicher auch in anderen Bundesländern.

Um den bedarfsgerechten Ausbau der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen der LH München auf eine sichere Planungsgrundlage zu stellen, ist es erforderlich, den Bedarf an integrativen Plätzen in der LH München zu prognostizieren. Da keine verlässlichen Daten zu dieser Fragestellung vorliegen, bietet sich zunächst die Durchführung einer epidemiologischen Studie an, die über den Weg einer repräsentativen Befragung die Prävalenz der Behinderung bezogen auf die in Frage kommenden Altersgruppen verlässlich erhebt. Eine solche groß angelegte Studie ist aus den Ressourcen des Projektes QUINTE heraus nicht durchführbar. Eine Alternative bietet sich allerdings mit der kritischen Einschätzung des vorhandenen amtlichen Datenmaterials an. Dieser Weg soll im folgenden anhand allgemein verfügbarer Daten demonstriert werden.

- *Statistische Sekundäranalyse amtlicher Daten*

Die Anteile der Kinder mit Behinderung werden bundesweit in unterschiedlichen Datensätzen erhoben. So hat das Statistische Bundesamt in seinem Datenreport 2002 einen Anteil von 3,9% Schwerbehinderten in der Altersgruppe unter 25 Jahren ausgewiesen (Stichtag: 31.12.1999; STATISTISCHES BUNDESAMT 2002, S. 188). Leider wird innerhalb dieser Altersgruppe nach unten nicht weiter differenziert. Dieser Anteil dürfte jedoch vergleichsweise sehr niedrig liegen. Einen anderen Zugang zu Anteilen der Kinder mit Behinderung bietet die

aktuelle Statistik der Kultusministerkonferenz bezogen auf das Jahr 2000. Dort wird der Anteil der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit durchschnittlich 5,4% angegeben (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, S. VII). Dieser Anteil dürfte in etwa dem Anteil der Kinder mit Behinderung unter 6 Jahren entsprechen.

Das Statistische Taschenbuch der LH München bietet nun für die Jahre 2000-2002 die Zahl der Kinder unter 6 Jahre für alle Stadtbezirke an. Mit Hilfe der bundesweiten prozentualen Anteile für Kinder mit Behinderung könnte deren Zahl nun auf Stadtbezirksebene annäherungsweise bestimmt werden. Diese Vorgehensweise wird in Tab. 9.2 im Anhang dokumentiert. Im Ergebnis würde dies bedeuten, dass im Jahre 2002 in der LH München lt. amtlicher Statistik wahrscheinlich mehr als 3.600 Kinder unter 6 Jahren Kinder mit Behinderung waren. Unter der Perspektive des bedarfsgerechten Ausbaus wäre also eine entsprechende Zahl von integrativen Plätzen in Kindertageseinrichtungen vorzuhalten. Damit ist nur eine sehr globale Annäherung erreicht, die lediglich das Verfahren verdeutlichen soll. Dieses Verfahren könnte allerdings eine eigene Erhebung zu den prozentualen Anteilen der Kinder mit Behinderung keinesfalls ersetzen.

## **9.4 Zusammenfassung**

Im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse zeigen die Ergebnisse der Kindertageseinrichtungsskala (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 be-

werten. 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 liegt mit diesem Abschlussbericht vor. 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 Rahmenbedingungen oder nur die pädagogischen Interaktionen betrachtet würden. Erfolgreiche Integrationsentwicklung hat nach unseren bisherigen Erfahrungen aber in entscheidender Weise mit dem Zusammenwirken von Struktur- und Prozessqualität 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 besonderen Bedürfnissen.

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 AINSCOW (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. Inklusiv 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.

Die Ergebnisse des Projektes QUINTE zeigen in Form der Qualitätsstandards, dass die Zielsetzung des bedarfsgerechten Ausbaus der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen nunmehr auch als pädagogische Qualität konkretisiert werden kann. Damit ist die Ergebnisqualität eines solchen Prozesses der quantitativen Weiterentwicklung beschrieben. Es muss jedoch gleichzeitig bewusst bleiben, dass damit weder die entsprechenden Netzwerkstrukturen noch die notwendige Konkretisierung der Bedarfserhebung oder die praktische Umsetzung der Qualitätsstandards in den integrativen Kindertageseinrichtungen bereits geleistet wäre. Erst in einem möglichen Folgeprojekt könnte diese Netzwerkstruktur, die zur nachhaltigen Praxiswirksamkeit der Qualitätsstandards erforderlich ist, analysiert, konzipiert und konkretisiert werden. Unter der Perspektive **„QUALität im IntegrationsNeTzwErk – Aufbau eines flächendeckenden Systems für den bedarfsgerechten Ausbau der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen“ (QUANTE)** könnten folgende Schwerpunkte für eine Weiterarbeit an der Zielperspektive des bedarfsgerechten Ausbaus projektiert werden:

- Analyse und Konzeption von Netzwerkstrukturen für den bedarfsgerechten Ausbau der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen,
- Entwicklung von integrativen Netzwerkstrukturen,
- Bedarfserhebung zum bedarfsgerechten Ausbau der gemeinsamen Erziehung in Kindertageseinrichtungen,
- Konzeption und Neueinrichtung von inklusiven Kindertageseinrichtungen als Knotenpunkte in einem Integrationsnetzwerk,
- Umwandlung von Schulkindergärten in inklusive Kindertageseinrichtungen,
- Konzeption und Realisierung von sozialökologischen Übergängen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen im Sinne integrativer Bildungszentren,

- Entwicklung von Praxishandreichungen für die integrative Umwandlung von Kindertageseinrichtungen auf der Basis der Qualitätsstandards.

Im Rahmen dieser zukünftigen Netzwerkstruktur bilden die Modelleinrichtungen derzeit Entwicklungszentren, von denen im Sinne eines „Leuchtturmeffektes“ auch Wirkungen auf andere Einrichtungen ausgehen werden. Wünschenswert wäre dabei, dass sich jeweils Partnereinrichtungen finden, in denen das Integrationskonzept ebenfalls aufgegriffen und weiterentwickelt wird. Gerade im Bereich der regionalen Kooperation und Vernetzung liegen deshalb für die Zukunft noch vielfältige Aufgaben für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen vor uns.

## Literatur

- ATTESLANDER, PETER: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: deGruyter, <sup>8</sup>1995
- BAUMERT, JÜRGEN et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 2001
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN: Integration behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Kindergärten und Horten. München, 2002
- 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, <sup>2</sup>1995
- BRONFENBRENNER, URIE: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M.: Fischer, 1989
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, FRAUEN, SENIOREN UND JUGEND (Hrsg.): Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI). Berlin, <sup>2</sup>2002
- DICHANS, WOLFGANG: Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Köln u.a.: Kohlhammer 1990
- DIPPELHOFFER-STIEM, B./ WOLF, B. (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Weinheim u. München: Juventa, 1997

- DITTRICH, GISELA: Behinderte Kinder in Kindertagesstätten. Wie steht es mit der Entwicklung von Integrationsplätzen in den Institutionen Kinderkrippe, Kindergarten, Hort? Welche Qualität braucht Integration? In: *Gemeinsam leben* 6 (1998) 3, S. 100-104
- ELSCHENBROICH, DONATA: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann, 2002
- ERNING, GÜNTER: Qualitätsentwicklung in Kindergärten. Abschlussbericht der Fortbildung 2001-2003. Bamberg: Universität Bamberg, 2003
- FEUSER, GEORG: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. Bremen: Diakonisches Werk, <sup>4</sup>1987 (Erstausgabe: 1984)
- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995
- FEUSER, GEORG/ WEHRMANN, ILSE: Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen: Diakonisches Werk, 1985
- FRITZSCHE, RITA/ SCHASTOK, ALRUN: Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2001
- FTHENAKIS, WASSILIOS E./ TEXTOR, MARTIN R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim u. Basel: Beltz, 1998
- GERGEN, KENNETH J.: Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer, 2002
- HABERKORN, RITA: Qualität im Dialog entwickeln. Das Konzept des Kronberger Kreises. In: COLBERG-SCHRADER, HEDI u.a. (Hrsg.): *Kinder in Tageseinrichtungen. Ein Handbuch für Erzieherinnen*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 1999, S. 227-230

- 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: Fachberatung im Netzwerk früher Hilfen – ein ökologisches Entwicklungsmodell. In: LEBENSHILFE SACHSEN (Hrsg.): Integration in den Kindertageseinrichtungen – Bezugssystem für Fachberatung. Chemnitz: Landesverband Sachsen der Lebenshilfe, 1999, S. 51-63
- HEIMLICH, ULRICH: Qualitätsstandards für gemeinsame Erziehung in Kindertageseinrichtungen (KTE) – Anregungen für Evaluation und Vernetzung. In: LEBENSHILFE SACHSEN (Hrsg.): Fachberatung für integrative Kindertageseinrichtungen – Vernetzung von Kompetenzen. Chemnitz: Landesverband Sachsen der Lebenshilfe, 2000, S. 17-31
- 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
- HEINZEL, FRIEDERIKE (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. München: Juventa, 2002
- HEINZINGER, DANIELA: Qualität integrativer Erziehung – am Beispiel eines Kindergartens der Landeshauptstadt München. München: Ludwig-Maximilians-Universität München, 2004 (unveröffentlichte Magisterarbeit)

- INNERHOFER, PAUL/ INNERHOFER/ CHRISTIAN: Qualitätssicherung nach ISO 9000 in sozialen Einrichtungen. In: OPP, GÜNTHER/ PETERANDER, FRANZ (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München u. Basel: E. Reinhardt, 1996, S. 370-379
- KAUTTER, HANS JÖRG u.a.: Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg: Schindele, 1988
- KOBELT NEUHAUS, DANIELA: Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen – Qualitätsmerkmale von Einzelintegration aus Elternsicht. In: Gemeinsam leben 10 (2002) 2, S. 54-61
- KRENZ, ARMIN: Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität – K.I.E.L. München: Reinhardt, 2001
- KRENZ, ARMIN: Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. Freiburg: Herder, 2005
- KREUZER, MAX: Integration im Elementarbereich – zum Entwicklungsstand und zu Perspektiven der Weiterentwicklung. In: Gemeinsam leben 9 (2001) 2, S. 69-71
- KRONBERGER KREIS FÜR QUALITÄSENTWICKLUNG IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN: Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, <sup>3</sup>2001
- LAG GEMEINSAM LEBEN – GEMEINSAM LERNEN E.V. BAYERN: Leitfaden und Qualitätsstandards für integrative Kindertageseinrichtungen. <sup>4</sup>2001 (Neuauflag: <sup>5</sup>2004)
- LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, <sup>3</sup>1995
- MAJEWSKI, KARIN/ SEYBAND, ELKE: Erfolgreich arbeiten mit QfS. Qualitätsmanagement und fachliche Standards für Organisationen im sozialen Bereich. Weinheim u. München: Juventa, 2002

- MAYR, TONI: Problemkinder im Kindergarten – ein neues Aufgabenfeld für Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär 16 (1997), S. 145-159
- MAYR, TONI: Problemkinder im Kindergarten – ein neues Aufgabenfeld für die Frühförderung. Teil II: Ansatzpunkt und Perspektiven für die Kooperation. In: Frühförderung interdisziplinär. 17 (1998), S. 97-155
- MEISTER, HANS: Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinderr. St. Ingbert: Röhrig, 1991
- MERKER, HELGA: Beratung von Tageseinrichtungen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1993
- MONTESSORI, MARIA: Kinder sind anders. München: dtv, <sup>18</sup>2001 (ital. Originalausgabe: 1950)
- 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
- PREISSING, CHRISTA (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz. Weinheim u. Basel: Beltz, 2003
- 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
- PRENGEL, ANNEDORE: Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske+Budrich, <sup>2</sup>1993
- PRENZEL, MANFRED et al. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2004
- REISER, HELMUT u.a.: Integrations als Prozess. In: Sonderpädagogik 16 (1986) 3: S. 115-122, 4: S. 154-160
- ROSENBERGER, MANFRED (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg: Edition Schindele, <sup>2</sup>1998

- ROSSBACH, HANS-GÜNTHER: Qualitätssicherung im Kindergarten. In: PETERANDER, FRANZ/ SPECK, OTTO (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München u. Basel: E. Reinhardt, 1999, S. 214-226
- ROUX, SUSANNA: *Wie sehen Kindern ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim u. München: Juventa, 2002
- SANDER, ALFRED: *Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration*. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. Weinheim u. Basel: Beltz, 1999, S. 99-107
- SCHOR, BRUNO: *Das Sonderpädagogische Förderzentrum. Von der Idee zur Realität. Fakten, Analyse, Perspektive*. Donauwörth: Auer, 2001
- SCHUL- UND KULTUSREFERAT DER STADT MÜNCHEN: *Kindertageseinrichtungen in München. Frühförderung und Beratungsfachdienst für verhaltensauffällige Kinder in Münchener Kindertageseinrichtungen*. München, 1999
- 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
- STAATSINSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK UND FAMILIENFORSCHUNG (Hrsg.): *Hb. d. integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder*. München u. Basel: E. Reinhardt, 1990
- STÖRMER, NORBERT: *Wann ist eine »Kindertageseinrichtung für alle Kinder« eine »gute« Einrichtung*. In: *Gemeinsam leben* 9 (2001) 4, S. 148-152

- STRÄTZ, RAINER/ HERMENS, CLAUDIA/ FUSCH, RAGNHILD/ KLEINEN, KARIN/ NORDT, GABRIELE/ WIEDEMANN, PETRA: Qualität für Schulkinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2003
- TIETZE, WOLFGANG (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1998
- TIETZE, WOLFGANG u.a.: Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Neuwied; Berlin: Luchterhand, 2001
- 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/ SCHUSTER, KÄTHER-MARIA/ ROBBACH, HANS-GÜNTHER: Kindergarten einschätzskala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms / Richard M. Clifford / Debby Cryer. Neuwied: Luchterhand, 1997
- TIETZE, WOLFGANG/ SCHUSTER, KÄTHER-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
- TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich, 2002
- VYGOTSKIJ, LEV S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim u. Basel: Beltz, 2002
- ZILLER, HANNES/ SAURBIER, HELMUT: Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Integration behinderter Kinder im Kindergarten. München: Juventa, <sup>3</sup>1992
- ZIMMER, JÜRGEN/ PREISSING, CHRISTA/ THIEL, THOMAS/ KRAPPMANN, LOTHAR: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze: Kallmeyer, 1997

## Anhang

Tab. 3.4: Integrative Kindergärten nach Gründungsjahren

Nr.	Gründungsjahr	Anzahl der Kindergärten (erstmalige Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung) <sup>1</sup>	Anzahl der Kindergärten (offizielle Anerkennung als Integrations-einrichtung)
<b>1</b>	1987	1	1
<b>2</b>	1988	0	0
<b>3</b>	1989	0	0
<b>4</b>	1990	0	0
<b>5</b>	1991	0	0
<b>6</b>	1992	0	0
<b>7</b>	1993	0	0
<b>8</b>	1994	0	0
<b>9</b>	1995	0	0
<b>10</b>	1996	2	1
<b>11</b>	1997	0	0
<b>12</b>	1998	1	1
<b>13</b>	1999	1	0
<b>14</b>	2000	1	0
<b>15</b>	2001	4	3
<b>16</b>	2002	1	3
<b>17</b>	2003	6	3
<b>18</b>	2004	4	6
<b>Gesamt</b>		<b>21</b>	<b>18</b>
<i>Bemerkungen:</i>			
1. Das Jahr der erstmaligen Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung ist nicht unbedingt identisch mit dem Jahr der vollständigen Anerkennung als Integrationseinrichtung und der Einführung der Gruppenintegration.			

Tab. 3.5: Wünsche der Kindergartenleitungen zur Integrationsentwicklung

Nr.	Anmerkungen zu unserem Fragebogen
1	<p><b>Zahl der Integrationskinder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mehr Integrations-Plätze bei Erfüllung der gewünschten Rahmenbedingungen und entsprechend erhöhtem Personalschlüssel</li> <li>– Integrationskindergarten als Standard</li> <li>– Keine erhöhte Integrationskinderzahl in den Integrationsgruppen (bisher 3 Integrationskinder)</li> <li>– Dass sie eine inklusive Einrichtung wird, es für alle Kinder möglich sein sollte, eine Integrationseinrichtung zu besuchen</li> <li>– Integration nicht nur in einer Gruppe</li> </ul>
2	<p><b>Personal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Freistellung der Leitung, mehr Vorbereitungszeit für alle, bei Krankheit des Personals Aushilfenvertretung</li> <li>– Viel Zeit für die Teamentwicklung und weitere Fortbildungen für die Kolleginnen</li> <li>– Personelle Situation unbedingt verbessern, z.B. 1 Vollzeiterzieherin zusätzlich</li> <li>– Die Stadt sollte eine Auswahl an Therapeuten zur Verfügung stellen</li> <li>– Bestand des Zivis sichern</li> <li>– Erhöhte Verfügungszeit</li> <li>– Freistellung der Leitung</li> <li>– Hilfspflegepersonal, regelmäßige Supervisionsbegleitung</li> <li>– Mehr Bedarf an Zeit für Teamgespräche (außerhalb der Kinderdienste)</li> <li>– 3 Klausurtag =&gt; entweder durch Schließtage oder durch personelle Unterstützung</li> <li>– Personelle Unterstützung in jedem Abwesenheitszeitraum einer Kollegin – auch bei Urlaub bzw. Fortbildung</li> <li>– Mehr Freistellung vom Kinderdienst für die Leitung</li> </ul>
3	<p><b>Ausstattung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mehr Platz und Raum an den Außen- und Innenanlagen, zeitgemäße Ausstattung</li> <li>– Genehmigung von Umbaumaßnahmen</li> </ul>

4	<b>Sonstiges:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Weiterführung der Einzelintegration</li> <li>– Genehmigung zur Umstellung auf teiloffene Gruppenarbeit</li> <li>– Mehr Verfügungszeit</li> <li>– Gastkinder aus anderen integrativen Einrichtungen in den Ferienzeiten müssen vorher besprochen werden</li> </ul>
5	<b>Fortbildung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Besondere Fortbildungen</li> <li>– Mehr Fortbildungen</li> <li>– Fortbildung für alle</li> </ul>
6	<b>Unterstützungssysteme:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Unkompliziertere Umsetzung</li> <li>– Vernetzung mit Schulen – Entstehung von Integrationsschulen</li> <li>– Integration sollte auch in anderen Einrichtungen (Hort, Schule) möglich sein</li> <li>– Hilfspflegepersonal</li> <li>– Regelmäßige Supervisionsbegleitung</li> <li>– Supervision</li> <li>– Supervision</li> <li>– Zusammenarbeit mit Schulen muss verbessert werden</li> <li>– Austausch mit anderen Einrichtungen</li> </ul>

PROJEKT „QUALITÄTSSTANDARDS  
FÜR INTEGRATIONSENTWICKLUNG  
IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN  
DER STADT MÜNCHEN (QUINTE)“  
Prof. Dr. Ulrich Heimlich/ Isabel Behr



\_\_\_\_\_ **LMU**  
Ludwig\_\_\_\_\_ **LMU**  
Maximilians—  
Universität\_\_\_\_  
München \_\_\_\_\_

## Leitfaden zur Analyse der Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

### Vorbemerkung

Integrationsentwicklung im Elementarbereich vollzieht sich auf mehreren Ebenen. Mit der Aufnahme eines Kindes mit Behinderung in eine Kindertageseinrichtung verändert sich die gesamte Arbeit der Einrichtung. Nach vorliegenden Erfahrungen aus der Begleitung von Integrationsprojekten entwickeln Kindertageseinrichtungen veränderte konzeptionelle Vorstellungen auf der Ebene der Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen, auf der Ebene der integrativen Spielsituationen/ integrativen Gruppe, auf der Ebene der multiprofessionellen Teams, auf der Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung insgesamt und auf der Ebene der Unterstützungssysteme/ des sozialräumlichen Umfeldes. Das sozialräumliche Umfeld wird dabei als Rahmen der Entwicklungsarbeit mit wirksam. Im folgenden werden konkrete Leitfragen bezogen auf diese Entwicklungsebenen formuliert, die zur Analyse von Einrichtungskonzeptionen in Bezug auf den Stand der Integrationsentwicklung herangezogen werden können.

### 1. Sozialräumliches Umfeld

- In welchem Stadtteil/ Einzugsbereich liegt die Einrichtung?
- Wie ist die Bebauung in diesem Stadtteil?
- Wie ist die Sozialstruktur und Lebenssituation der Familien im Stadtteil?

- Welche Verkehrsanbindung steht der Einrichtung zur Verfügung?

## **2. Ebenen der Integrationsentwicklung**

### *2.1 Ebene der Kinder mit besonderen Bedürfnissen*

- Wieviele Kinder sind in der Einrichtung (Geschlecht, Alter)?
- Wieviele Kinder mit einer Behinderung sind in der Einrichtung?
- Wie wird in der Einrichtung auf die individuellen Förderbedürfnisse von Kindern mit einer Behinderung eingegangen?
- Welche Kinder können in die Einrichtung aufgenommen werden (Aufnahmekriterien)?
- Welches anthropologische Verständnis des Kindes liegt der Einrichtungskonzeption zugrunde?

### *2.2 Ebene der integrativen Spielsituationen/ integrativen Gruppe*

- Welche besonderen pädagogischen Ziele stehen in der Einrichtung im Vordergrund?
- Wie werden diese pädagogischen Ziele didaktisch-methodisch umgesetzt?
- Welche Schwerpunkte werden in der Einrichtung im Bereich der Materialausstattung gesetzt?
- Wie wird der Tagesablauf gestaltet?
- Welches Integrationsverständnis liegt der Einrichtungskonzeption zugrunde?

### 2.3 *Ebene der multiprofessionellen Teams*

- Welche personelle Ausstattung ist in der Einrichtung realisiert?
- Welche Qualifikationen gehen in die Arbeit des pädagogischen Teams ein?
- Welche Aufgaben hat die Kindergartenleitung?
- Wie wird die Teamarbeit organisiert und entwickelt?

### 2.4 *Ebene der inklusiven Kindertageseinrichtung*

- Seit wann arbeitet die Einrichtung integrativ?
- Welche räumliche Ausstattung (Innen- und Außenausstattung) ist in der Einrichtung realisiert?
- Ist die Einrichtung barrierefrei?
- Welche Gruppen sind in der Einrichtung gebildet?
- Welche Öffnungszeiten bietet die Einrichtung an?
- Welchen Stellenwert hat die Integration in Bezug auf das pädagogische Profil der Einrichtung?

### 2.5 *Ebene der Unterstützungssysteme*

- Welche externen pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte werden in die Arbeit der Einrichtung einbezogen?
- Mit welchen weiteren pädagogischen Institutionen kooperiert die Einrichtung?
- Mit welchen weiteren sozialen Diensten kooperiert die Einrichtung?
- Wie gestaltet die Einrichtung den Kontakt zu den Eltern?

PROJEKT „QUALITÄTSSTANDARDS  
FÜR INTEGRATIONSENTWICKLUNG  
IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN  
DER STADT MÜNCHEN (QUINTE)“  
Prof. Dr. Ulrich Heimlich/ Isabel Behr



\_\_\_\_\_ **LMU**  
Ludwig\_\_\_\_\_  
Maximilians—  
Universität\_\_\_  
München \_\_\_\_\_

### Fragebogen für Kindergartenleitungen von integrativen Kindertageseinrichtungen

*(Bitte alle Angaben für das laufende Kindergartenjahr!)*

#### 1. Allgemeine Angaben zur Einrichtung:

- Name der Einrichtung: .....
- Anschrift: .....
- Telefon-Nr./ FAX-Nr.: .....
- E-mail: .....
- Kindergartenleitung: .....

#### 2. Haben Sie in Ihrer Einrichtung:

offen geführte Gruppen  teiloffene Gruppen  ?

#### 3. Wie viele Kinder sind in Ihrer Einrichtung?

- Anzahl der Mädchen: .....
- Anzahl der Jungen: .....

#### 4. In welcher Altersgruppe befinden sich die Kinder?

Altersgruppen	Zahl der Kinder <u>ohne</u> (anerkannte) Behinderung oder Entwicklungsverzögerung	Zahl der Kinder <u>mit</u> (anerkannter) Behinderung oder Entwicklungsverzögerung
jünger als 3 Jahre		
3-jährige		
4-jährige		
5-jährige		
6-jährige		
älter als 6 Jahre		
Summe		

**5. Welche Gruppen haben Sie in der Einrichtung gebildet und wie viele Kinder sind in den Gruppen?**

Gruppe	Nicht-integrative Gruppe <input checked="" type="checkbox"/>	Integrative Gruppe <input checked="" type="checkbox"/>	Zahl der Kinder ohne (anerkannte) Behinderung	Zahl der Kinder mit (anerkannter) Behinderung
Gruppe 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Gruppe 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Gruppe 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Gruppe 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Gruppe 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Gruppe 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Summe				

**6. Seit wann arbeitet Ihre Einrichtung als Integrationseinrichtung?**

- ..... (Kalenderjahr der erstmaligen Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung)
- ..... (Kalenderjahr der offiziellen Anerkennung als Integrations-einrichtung)

**7. Wie viele Kinder mit individuellem Förderbedarf (Behinderungen) befinden sich in Ihrer Einrichtung? Bitte tragen Sie die festgestellte Behinderungsart selbst in die Tabelle ein und geben Sie die jeweilige Anzahl an!**

Förderschwerpunkt/ (anerkannte) Behinderungsart	Zahl der Kinder
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
Summe	

**8. Wie viele pädagogische Fachkräfte sind in Ihrer Einrichtung bezogen auf die folgenden Qualifikationen fest angestellt?**

Qualifikation	Zahl der Fachkräfte insgesamt	Zahl der Fachkräfte in integrativen Gruppen
Erzieherinnen/ Erzieher		
Heilpädagoginnen/ Heilpädagogen		
Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen (FH)		
Kinderpflegerinnen/ Kinderpfleger		
Zivildienstleistende		
Berufspraktikantinnen/ Berufspraktikanten		
Summe		

**9. Welche Öffnungszeiten sind in Ihrer Einrichtung vorgesehen?**

Durchgehende Öffnungszeiten	Anzahl nicht-integrative Gruppe	Anzahl integrative Gruppen
Weniger als 4 Stunden		
4 Stunden		
5 Stunden		
6 Stunden		
7 Stunden		
8 Stunden		
Mehr als 8 Stunden		

**10. Welche Wünsche haben Sie hinsichtlich der Integrationsentwicklung im Kindergarten? Falls der Platz nicht reicht, bitte Angaben auf besonderem Blatt!**

.....

.....

.....

Vielen Dank für Ihre Mühe!

PROJEKT „QUALITÄTSSTANDARDS  
FÜR INTEGRATIONSENTWICKLUNG  
IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN  
DER STADT MÜNCHEN (QUINTE)“  
Prof. Dr. Ulrich Heimlich/ Isabel Behr



\_\_\_\_\_ **LMU**  
Ludwig\_\_\_\_\_  
Maximilians—  
Universität\_\_\_  
München \_\_\_\_\_

**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.*

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

*Diese  
Felder  
bitte nicht  
ausfüllen*

<p><b>1. ... der Anzahl der Kinder mit Behinderung in Ihrer Einrichtung?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/>1   <input type="checkbox"/>2   <input type="checkbox"/>3   <input type="checkbox"/>4   <input type="checkbox"/>5   <input type="checkbox"/>6                 </p>	A1
<p><b>2. ... der Gruppengröße der integrativen Gruppe?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/>1   <input type="checkbox"/>2   <input type="checkbox"/>3   <input type="checkbox"/>4   <input type="checkbox"/>5   <input type="checkbox"/>6                 </p>	A2
<p><b>3. ... den Aufnahmekriterien für die Kinder mit Behinderung?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/>1   <input type="checkbox"/>2   <input type="checkbox"/>3   <input type="checkbox"/>4   <input type="checkbox"/>5   <input type="checkbox"/>6                 </p>	A3

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

**(B) INTEGRATIVE QUALITÄT AUF DER EBENE INTEGRATIVER SPIELSITUATIONEN (INTEGRATIVE GRUPPE):**

Wie zufrieden sind Sie mit ...

<p><b>9. ... den integrativen pädagogischen Zielen, die in der integrativen Gruppe im Vordergrund stehen?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4   <input type="checkbox"/> 5   <input type="checkbox"/> 6</p> <p>Jjjj</p>	B1
<p><b>10. ... der Öffnung bzw. Teilöffnung bezogen auf die integrative Gruppe?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4   <input type="checkbox"/> 5   <input type="checkbox"/> 6</p> <p>Jjjj</p>	B2
<p><b>11. ... der didaktisch-methodischen Umsetzung der Ziele in der integrativen Gruppe?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4   <input type="checkbox"/> 5   <input type="checkbox"/> 6</p> <p>Jjjj</p>	B3

<b>12. ... der Materialausstattung in der integrativen Gruppe?</b>	
Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort	B4
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
Jjjj	
<b>13. ... der Planung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe?</b>	
Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort	B5
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
Jjjj	
<b>14. ... der Gestaltung des Tagesablaufes in der integrativen Gruppe?</b>	
Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort	B6
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
Jjjj	
<b>15. ... der Umsetzung des Integrationskonzeptes insgesamt in der integrativen Gruppe?</b>	
Sehr unzufrieden unzufrieden neutral zufrieden sehr zufrieden keine Antwort	B7
<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6	
Jjjj	

(C) **INTEGRATIVE QUALITÄT AUF DER EBENE DES MULTI-PROFESSIONELLEN TEAMS: Wie zufrieden sind Sie mit ...**

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

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

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

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

<p><b>25. ... der Kooperation mit externen Fachkräften aus der Frühförderung?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4   <input type="checkbox"/> 5   <input type="checkbox"/> 6</p> <p>Jjjj</p>	E1
<p><b>26. ... der Kooperation mit externen therapeutischen Fachkräften?</b></p> <p>Sehr unzufrieden   unzufrieden   neutral   zufrieden   sehr zufrieden   keine Antwort</p> <p><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4   <input type="checkbox"/> 5   <input type="checkbox"/> 6</p> <p>Jjjj</p>	E2





PROJEKT „QUALITÄTSSTANDARDS  
FÜR INTEGRATIONSENTWICKLUNG  
IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN  
DER STADT MÜNCHEN (QUINTE)“  
Prof. Dr. Ulrich Heimlich/ Isabel Behr



\_\_\_\_\_ **LMU**  
Ludwig\_\_\_\_\_ **LMU**  
Maximilians\_\_\_\_\_  
Universität\_\_\_\_\_  
München\_\_\_\_\_

### 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 ...**

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

<b>7. ... der Anzahl der pädagogischen Fachkräfte in der integrativen Gruppe?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	C1
<b>8. ... der Zusammenarbeit im Team bezogen auf die integrative Arbeit?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	C3
<b>7. ... der Innenausstattung der gesamten Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	D1
<b>8. ... der Außenausstattung der gesamten Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	D2
<b>9. ... der behindertengerechten Ausstattung der gesamten Einrichtung?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	D3
<b>10. ... den Öffnungszeiten Ihrer Einrichtung bezogen auf die integrative Arbeit?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	D4
<b>11. ... der Integration von Kindern mit Behinderung in Ihrer Einrichtung insgesamt?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	D5
<b>12. ... der Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften bezogen auf die integrative Arbeit?</b> 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 <small>Jahrgang</small>	E7

Sollten Sie noch weitere Angaben machen wollen, so können Sie diese hier notieren:

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

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Tab. 9.1: Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der LH München 2000-2002

		Stadtbezirk 1: Altstadt- Lehel	Stadtbezirk 2: Ludwig- vorstadt- Isarvorstadt	Stadtbezirk 3: Maxvorstadt	Stadtbezirk 4: Schwabing- West	Stadtbezirk 5: Au- Haidhausen	Stadtbezirk 6: Sendling
<b>2000</b>	Kinder insgesamt	715	1938	1545	2167	2519	1955
	Kinder mit Behinderung (3,9%) <sup>1</sup>	28	76	60	85	98	76
	Kinder mit Behin- derung (5,4%) <sup>2</sup>	39	105	83	117	136	106
<b>2001</b>	Kinder insgesamt	751	1986	1625	2182	2612	1927
	Kinder mit Behin- derung (3,9%)	29	77	63	85	102	75
	Kinder mit Behin- derung (5,4%)	41	107	88	118	141	104
<b>2002</b>	Kinder insgesamt	785	2031	1613	2183	2623	1960
	Kinder mit Behin- derung (3,9%)	31	79	63	85	102	76
	Kinder mit Behin- derung (5,4%)	42	110	87	118	142	106
Bemerkungen:							
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diesen Anteil an Schwerbehinderten weist das Statistische Bundesamt mit dem Stichtag 31.12.1999 für die Altersgruppe der unter 25jährigen aus (Quelle: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2002. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2002)</li> <li>2. Diesen Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weist die Kultusministerkonferenz für das Jahr 2000 aus (Quelle: KMK (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Schule 1991 – 2000. Dokumentation Nr. 159, März 2002)</li> <li>3. Die übrigen Daten beziehen sich auf das Statistische Taschenbuch der Stadt München aus dem Jahre 2003.</li> </ol>							

Tab. 9.1: Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der LH München 2000-2002 (Fortsetzung)

		Stadtbezirk 7: Sendling- Westpark	Stadtbezirk 8: Schwanthaler- höhe	Stadtbezirk 9: Neuhausen/ Nymphenburg	Stadtbezirk 10: Moosach	Stadtbezirk 11: Milbertshofen – Am Hart	Stadtbezirk 12: Schwabing – Freimann
<b>2000</b>	Kinder insge- samt	2398	1292	2583	3362	2832	4066
	Kinder mit Behinderung (3,9%) <sup>1</sup>	93	50	101	131	110	159
	Kinder mit Behinderung (5,4%) <sup>2</sup>	129	70	139	182	153	220
<b>2001</b>	Kinder insge- samt	2369	1308	2597	3425	2942	4117
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	92	51	101	134	115	161
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	128	71	140	185	159	222
<b>2002</b>	Kinder insge- samt	2400	1301	2585	3521	3001	4153
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	94	51	101	137	117	162
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	130	70	140	190	162	224

Tab. 9.1: Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der LH München 2000-2002 (Fortsetzung)

		Stadtbezirk 13: Bogenhausen	Stadtbezirk 14: Berg am Laim	Stadtbezirk 15: Trudering – Riem	Stadtbezirk 16: Ramersdorf – Perlach	Stadtbezirk 17: Obergiesing	Stadtbezirk 18: Untergiesing – Harlaching
<b>2000</b>	Kinder insgesamt	3607	1979	3056	5919	2245	2234
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	141	77	119	231	88	87
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	195	107	165	320	121	121
<b>2001</b>	Kinder insgesamt	3718	2000	3306	5803	2319	2326
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	145	78	129	226	90	91
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	201	108	179	313	125	126
<b>2002</b>	Kinder insgesamt	3818	2051	3495	5643	2330	2316
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	149	80	136	220	91	90
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	206	111	189	305	126	125

Tab. 9.1: Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der LH München 2000-2002 (Fortsetzung)

		<u>Stadtbezirk 19:</u> Thalkirchen – Ober- sendling – Forsten- ried – Fürstenried – Solln	<u>Stadtbezirk 20:</u> Hadern	<u>Stadtbezirk 21:</u> Pasing - Ober- menzing	<u>Stadtbezirk 22:</u> Aubing- Loch- hausen – Lang- wied	<u>Stadtbezirk 23:</u> Allach – Unter- menzing
<b>2000</b>	Kinder insge- samt	3899	2254	3504	2256	1618
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	152	88	137	88	63
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	211	122	189	122	87
<b>2001</b>	Kinder insge- samt	3993	2222	3626	2254	1647
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	156	87	141	88	64
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	216	120	196	122	89
<b>2002</b>	Kinder insge- samt	4024	2266	3599	2156	1640
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	157	88	140	84	64
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	217	122	194	116	89

Tab. 9.1: Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der LH München 2000-2002 (Fortsetzung)

		<u>Stadtbezirk 24:</u> Feldmoching – Hasenbergl	<u>Stadtbezirk 25:</u> Laim	<b><u>München</u></b> <b><u>insgesamt:</u></b>
<b>2000</b>	Kinder insgesamt	2277	3343	65563
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	89	130	2557
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	123	181	3540
<b>2001</b>	Kinder insgesamt	2302	3377	66734
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	90	132	2603
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	124	182	3604
<b>2002</b>	Kinder insgesamt	2318	3315	67127
	Kinder mit Behinderung (3,9%)	90	129	2618
	Kinder mit Behinderung (5,4%)	125	179	3625



## Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

### Abbildungen

Abb. 1.1:	Ökologisches Mehrebenenmodell der Integrationsentwicklung im Elementarbereich (vgl. Heimlich 2003).....	23
Abb. 1.2:	Prozessmodell der Begleitforschung .....	26
Abb. 1.3:	Organisationsebenen im Begleitforschungsprojekt ..	30
Abb. 2.1:	Finanzielle Grundlagen bei der Errichtung einer integrativen Kindertageseinrichtung .....	35
Abb. 3.1:	Anzahl der Kinder in integrativen Kindergärten nach Geschlecht .....	47
Abb. 3.2:	Kinder mit Behinderung/ Entwicklungsverzögerung nach Förderschwerpunkten (Mehrfachzuordnungen möglich!) .....	49
Abb. 7.1:	Entwicklungsmodell der Qualitätsstandards .....	146
Abb. 7.2:	Sieben Dimensionen der KES-R .....	151
Abb. 7.3:	43 Merkmale der KES-R nach sieben übergreifenden Dimensionen (Qualitätsbereichen) .....	153
Abb. 7.4:	Auswertung der KES-R.....	154
Abb. 8.1:	Pädagogische Prozessqualität nach sieben Dimensionen: Mittelwerte - Bereich der Extremwerte .....	168
Abb. 8.2:	Qualitätsprofil der KES-R: Gesamtmittelwerte der einzelnen Merkmale .....	169
Abb. 8.3:	Mittelwertvergleiche zum Fragebogen für pädagogische Fachkräfte .....	177
Abb. 8.4:	Mittelvergleiche zur Elternbefragung .....	185
Abb. 8.5:	Vergleich KES-R – Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte .....	203

## Tabellen

Tab. 2.1:	Rechtliche Grundlagen für die Integration in Kindertageseinrichtungen.....	37f.
Tab. 3.1:	Anzahl der Kinder in integrativen Kindergärten nach Alter .....	48
Tab. 3.2:	Öffnungszeiten der Kindergartengruppen .....	51
Tab. 3.3:	Pädagogische Fachkräfte in integrativen Kindergärten und integrativen Gruppen .....	53
Tab. 3.4:	Integrative Kindergärten nach Gründungsjahren .....	Anhang
Tab. 3.5:	Wünsche der Kindergartenleitungen zur Integrationsentwicklung .....	Anhang
Tab. 8.1:	Mittelwerte der KES-R im nationalen Vergleich .....	163
Tab. 8.2:	Mittelwertvergleich der KES-R zwischen Gruppen mit und ohne Kinder mit besonderen Bedürfnissen .	164
Tab. 8.3:	Mittelwerte und Standardabweichungen der sieben übergeordneten Qualitätsdimensionen .....	165
Tab. 8.4:	Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte der 43 Qualitätsmerkmale (KES-R) .....	170ff.
Tab. 8.5:	Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der integrativen Qualität auf fünf Ebenen (n=91) .....	176
Tab. 8.6:	Mittelwerte und Grad der Zufriedenheit (in %) der pädagogischen Fachkräfte (n=91) .....	178ff.
Tab. 8.7:	Zufriedenheit der Eltern mit der integrativen Qualität auf fünf Ebenen (n=212) .....	184
Tab. 8.8:	Zufriedenheit der Eltern mit der integrativen Qualität bei 14 Merkmalen (n=212).....	186f.
Tab. 8.9:	Benennung gemeinsamer Items: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte ) .....	189ff.
Tab. 8.10:	Mittelwerte der fünf Qualitätsebenen: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte .....	191

---

Tab. 8.11:	Ergebnisse im Vergleich: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte .....	193
Tab. 8.12:	Berücksichtigte Items beim Vergleich der Ergebnisse .....	197
Tab. 8.13:	Mittelwerte gemeinsamer Indikatoren: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte .....	200
Tab. 8.14:	Mittelwerte gemeinsamer Indikatoren: KES-R .....	201
Tab. 8.15:	Vergleich der drei Untersuchungsinstrumente auf der Basis acht gemeinsamer Indikatoren: Elternbefragung – Fragebogen für pädagogische Fachkräfte – KES-R .....	202
Tab. 9.1:	Übersicht zu den Qualitätsstandards für die inklusive Kindertageseinrichtung .....	223
Tab. 9.2.:	Anzahl der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der LH München (2000-2002) .....	Anhang



## Adressen

### Integrative Modelleinrichtungen im Projekt QUINTE:

Städtische Kindertagesstätte  
Leitung: Fr. Weidinger  
Diamantstraße 14  
80995 München

Städtischer Integrationskindergarten  
Leitung: Fr. Anfang  
Falkenstraße 47  
81541 München

Städtische Kindertagesstätte  
Leitung: Fr. Stangl  
Görzerstraße 76 b  
81549 München

Städtische Kindertagesstätte  
Leitung: Fr. Kallweit-Wiesner  
Guldeinstraße 27 I  
80339 München

Städtischer Willy-Althof-Kindergarten  
Leitung: Fr. Schiöberg  
Lily-Braun-Weg 14  
80637 München

Städtische Integrationstagesstätte  
„Tabaluga“  
Leitung: Fr. Horvat  
Neumarkter Straße 97  
81673 München

Städtische  
Integrationskindertagesstätte  
Leitung: Frau Wismeth  
Pestalozzistraße 52 a  
80469 München

Städtische Kindertagesstätte  
„Friedrich Schiedl“ an der TU  
München  
Leitung: Fr. Rieger  
Richard-Wagner-Str. 14  
80333 München

Städtische Kindertagesstätte  
Leitung: Fr. Kemnitzer  
Schönstraße 75  
81543 München

Städtische Kindertagesstätte  
Leitung: Fr. Knopp  
Senftenauerstraße 25  
80689 München

Städtische Kindertagesstätte  
Leitung: Fr. Dusek  
Strehleranger 6  
81735 München

---

**Beratungsfachdienst Integration:**

Schul- und Kultusreferat, F5  
Beratungsfachdienst Integration  
Leitung: Fr. Dr. Schneider  
Tal 31  
80331 München

**Koordination Prävention, Frühförderung und  
Integration:**

Schul- und Kultusreferat, F5  
Koordination für Prävention, Frühförderung und Integration  
Leitung: Fr. Theobald  
Tal 31  
80331 München