



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Niederösterreichische Inklusionskindergärten aus Sicht der Eltern“

Eine *Mixed-Methods* Untersuchung.

verfasst von / submitted by

Geraldine Rissé

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Ich versichere,

(1) dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

(2) dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, Februar 2020

Geraldine Rissé

DANKSAGUNG

Viele Menschen haben mich bei der Anfertigung dieser Masterarbeit in vielfältiger Weise unterstützt. Es liegt mir deshalb besonders am Herzen, diesen Menschen meinen aufrichtigen Dank auszusprechen.

Vorrangig möchte ich mich bei Herrn **Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer**, meinem Betreuer, für seine hilfreichen Anregungen und konstruktive Kritik vor und während der Erstellung dieser Arbeit bedanken.

Ein besonderer Dank gilt auch **Linda Kreuter**, die als studentische Mitarbeiterin des INKIGA-Projektes jederzeit für Anliegen und Fragen verfügbar war und mit großem Engagement zahlreiche administrative Aufgaben übernommen hat.

Danke auch allen **Eltern**, die an der Untersuchung teilgenommen haben und ihre Erfahrungen und Einschätzungen mit mir geteilt haben. In diesem Zusammenhang möchte ich auch den **Kindergartenleiterinnen** danken, die sich um das Verteilen und Einsammeln der Fragebögen gekümmert haben.

Schließlich möchte ich mich bei **meiner Familie und allen meinen Freunden** bedanken, die mich während meines ganzen Studiums unterstützt haben, an mich geglaubt haben und vor allem in schwierigen Phasen immer ein offenes Ohr für mich hatten. Besonders hervorheben möchte ich aber **meine Eltern**, die mir die Studienzeit überhaupt ermöglicht haben!

Allen ein herzliches Dankeschön!

INHALTSVERZEICHNIS

<u>1.</u>	<u>EINLEITUNG.....</u>	<u>1</u>
1.1.	BEGRÜNDUNG DER THEMENWAHL.....	1
1.2.	AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND.....	4
1.2.1.	Studien aus dem schulischen Bereich	4
1.2.1.1.	<i>Allgemeine Einstellungen zu Integration/Inklusion</i>	<i>5</i>
1.2.1.2.	<i>Zufriedenheit der Eltern</i>	<i>6</i>
1.2.2.	Studien aus dem vorschulischen Bereich	8
1.2.2.1.	<i>Allgemeine Einstellungen zu Integration/Inklusion</i>	<i>8</i>
1.2.2.2.	<i>Zufriedenheit der Eltern</i>	<i>10</i>
1.2.3.	Forschungslücke.....	12
1.3.	AUFBAU DER ARBEIT	13
<u>2.</u>	<u>BEGRIFFSBESTIMMUNGEN</u>	<u>14</u>
2.1.	BEHINDERUNG ALS SOZIALE KONSTRUKTION	14
2.2.	INKLUSION ALS WEITERENTWICKLUNG VON INTEGRATION	17
<u>3.</u>	<u>INTERNATIONALE UND NATIONALE ZIELSETZUNGEN ZU INKLUSION IN ÖSTERREICH</u>	<u>21</u>
3.1.	SALAMANCA-ERKLÄRUNG (1994)	21
3.2.	UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (2006)	22
3.3.	NATIONALER AKTIONSPLAN BEHINDERUNG (2012)	24
<u>4.</u>	<u>DAS BETREUUNGSSYSTEM FÜR KINDER MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN IN NIEDERÖSTERREICH.....</u>	<u>25</u>
4.1.	EINZELINTEGRATION.....	26
4.2.	HEILPÄDAGOGISCH INTEGRATIVE GRUPPEN	27
4.3.	VERSUCH HEILPÄDAGOGISCHER BETREUUNG	27
<u>5.</u>	<u>DIE BEDEUTUNG VON INKLUSION IM KINDERGARTEN.....</u>	<u>29</u>
<u>6.</u>	<u>DIE QUALITÄT ALS MEHRPERSPEKTIVISCHES KONZEPT.....</u>	<u>31</u>
6.1.	DER QUALITÄTSBEGRIFF	31
6.2.	PERSPEKTIVEN DER QUALITÄTSBEURTEILUNG.....	32
6.3.	QUALITÄTSKRITERIEN.....	34
6.4.	DREI EBENEN VON PÄDAGOGISCHER QUALITÄT	35
<u>7.</u>	<u>DIE KOMPETENZEN FRÜHPÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE</u>	<u>36</u>
<u>8.</u>	<u>DER INDEX FÜR INKLUSION.....</u>	<u>38</u>
8.1.	EIN INSTRUMENT DER INKLUSIVEN QUALITÄTSENTWICKLUNG.....	38
8.2.	DER INDEX-PROZESS	39
8.3.	DIE DIMENSIONEN DES INDEXES	39

9.	<u>DIE ELTERN IM INKLUSIONSPROZESS</u>	<u>41</u>
9.1.	DER UMGANG MIT DER DIAGNOSE BEHINDERUNG	41
9.2.	DAS EINBEZIEHEN DER ELTERN IM INKLUSIONS KINDERGARTEN	43
10.	<u>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</u>	<u>46</u>
10.1.	DIE PHASE DER PLANUNG.....	46
10.1.1.	Ziel und Fragestellungen	46
10.1.2.	Zielgruppe und Feldzugang	47
10.1.3.	Forschungsdesign – <i>Mixed-Methods</i> Ansatz	49
10.1.3.1.	<i>Definition und Motive</i>	49
10.1.3.2.	<i>Zwei unterschiedliche Methoden</i>	51
10.1.3.3.	<i>Uneinigkeiten innerhalb der Mixed-Methods Forschung</i>	53
10.1.3.4.	<i>Mixed-Methods Designs</i>	54
10.1.3.5.	<i>Die konkrete Umsetzung des Designs in der vorliegenden Arbeit</i>	55
10.2.	DIE PHASE DER DATENERHEBUNG.....	58
10.2.1.	Qualitative Erhebung.....	58
10.2.1.1.	<i>Das Interview als Erhebungsinstrument</i>	58
10.2.1.2.	<i>Das problemzentrierte Interview</i>	59
10.2.1.3.	<i>Die Durchführung der qualitativen Erhebung</i>	62
10.2.1.4.	<i>Die Interviewpartnerinnen</i>	64
10.2.2.	Quantitative Erhebung.....	65
10.2.2.1.	<i>Die standardisierte Befragung</i>	65
10.2.2.2.	<i>Die Hypothesen</i>	66
10.2.2.3.	<i>Die Konstruktion des Fragebogens</i>	67
10.2.2.4.	<i>Die Durchführung der quantitativen Erhebung</i>	69
10.3.	DIE PHASE DER DATENAUSWERTUNG.....	70
10.3.1.	Qualitative Auswertung	70
10.3.1.1.	<i>Die Datenaufbereitung</i>	70
10.3.1.2.	<i>Die qualitative Inhaltsanalyse</i>	70
10.3.2.	Quantitative Auswertung	79
10.3.2.1.	<i>Datenbereinigung, deskriptive Statistik, induktive Statistik</i>	79
10.3.2.2.	<i>Die statistischen Tests</i>	80
10.4.	DIE PHASE DER ERGEBNISDARSTELLUNG	82
10.4.1.	Qualitative Ergebnisse	82
10.4.1.1.	<i>Kindergartenwahl</i>	82
10.4.1.2.	<i>Inklusion</i>	83
10.4.1.3.	<i>Ansprüche</i>	90
10.4.1.4.	<i>Anlässe zur Zufriedenheit</i>	92
10.4.1.5.	<i>Anlässe zur Unzufriedenheit</i>	98
10.4.1.6.	<i>Zusammenfassung der qualitativen Untersuchung</i>	101
10.4.2.	Quantitative Ergebnisse	105
10.4.2.1.	<i>Fragebogenrücklauf</i>	105
10.4.2.2.	<i>Beschreibung der Stichprobe</i>	106
10.4.2.3.	<i>Deskriptive Statistiken</i>	114
10.4.2.4.	<i>Hypothesenprüfung</i>	133
10.4.2.5.	<i>Zusammenfassung der quantitativen Untersuchung</i>	152
11.	<u>FAZIT UND AUSBLICK</u>	<u>157</u>
11.1.	QUALITATIVE UNTERSUCHUNG	158
11.2.	QUANTITATIVE UNTERSUCHUNG.....	161

<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>167</u>
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>176</u>
<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	<u>177</u>
<u>ANHANG</u>	<u>179</u>
ANHANG 1: FRAGEBOGEN.....	179
ANHANG 2: INTERVIEWLEITFADEN	186
ANHANG 3: TRANSKRIPTIONSRICHTLINIEN	188
ANHANG 4: ABSTRACT	190

1. Einleitung

1.1. Begründung der Themenwahl

Die Debatte um die bestmögliche Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen wird national sowie international seit Jahrzehnten „heftig und kontrovers geführt“ (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2012, S.348). Dabei wird darüber diskutiert, ob und, wenn ja, wie Kinder mit besonderen Bedürfnissen mit anderen Kindern gemeinsam unterrichtet werden sollten. Diese Inklusionsdebatte ist jedoch nicht ausschließlich auf die Schule begrenzt: Auch in der Frühpädagogik ist Inklusion zu einem bildungspolitischen Leitbegriff geworden (vgl. Prengel, 2014, S.11). Bis heute haben sich verschiedene Ansätze frühpädagogischer Inklusion entwickelt, bei denen die Gleichberechtigung aller Kinder im Mittelpunkt steht (vgl. ebd., S.6). Hierzu zählt beispielsweise die Montessoripädagogik, der Situationsansatz sowie auch die Aneignungstheorie (vgl. Hössl, 1997, S.149).

Dass dieses Thema der Inklusion in den letzten Jahren dermaßen an Bedeutung gewonnen hat, liegt an den zahlreichen nationalen und internationalen Zielsetzungen. Vor allem die im Jahr 2006 entstandene Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen nimmt hier eine zentrale Rolle ein (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2012, S.349). Diese Konvention lieferte nämlich den Anstoß für grundlegende Maßnahmen, die „Menschen mit Behinderungen in verschiedenen Lebensbereichen bei einer gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Teilhabe [...] unterstützen“ sollten (Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014, S.242). Dazu zählt auch der Bildungsbereich. So wird im Artikel 24 die Umsetzung einer Bildung ohne jegliche Art von Diskrimination gefordert:

[D]er 24. Artikel der UN-Konvention fokussiert mit seinen inklusionsbezogenen Bestimmungen auf die Zielperspektive *Eine Schule für alle* und damit auf die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems, in welchem behinderte und nicht-behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet und gefördert werden sollen [Hervorhebung im Original]. (Krüger & Krüger, 2014, S.1)

Im Jahr 2008 hat auch Österreich diese Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ratifiziert (vgl. Biewer, 2017, S.9) und sich somit verpflichtet, die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem praktisch umzusetzen (vgl. Albers, 2012, S.323). Das Ziel eines solchen Systems ist es, alle Kinder, unabhängig von Behinderung, Geschlecht, sozialer Herkunft oder Sprache, gemeinsam zu unterrichten und dabei alle entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern (vgl. Werning, 2014, S.606). Obwohl diese Konvention mit Begriffen wie Unterricht oder Schule in erster Hinsicht auf das

Schulsystem ab der Primarstufe eingeht, kann der davon ausgehende Einfluss auf die Inklusion in der Frühpädagogik nicht verleugnet werden:

Dieser von der Behindertenrechtskonvention ausgehende Impuls ist für die Frühpädagogik hoch einzuschätzen: Für alle Beteiligten – für die Kinder mit und ohne Behinderung, aus verschiedenen Kulturen, mit verschiedenen Befähigungen und mit verschiedenen Geschlechtern, für die Eltern aller dieser Kinder sowie für die Angehörigen multiprofessioneller Teams – ist somit ein anerkennendes Verständnis aller Lebens- und Lernweisen entworfen, die in heterogenen Gruppen vorkommen. (Prenzel, 2014, S.17)

Zudem wird im Artikel 24 dieser Konvention explizit darauf hingewiesen, dass Inklusion auf *allen* Ebenen des Bildungssystems zu verwirklichen ist, so auch im Kindergartenbereich – auf den sich die vorliegende Masterarbeit bezieht.

Nicht nur international, sondern auch national ist Inklusion im Kindergarten zu einer rechtlichen Verpflichtung geworden. In diesem Sinne wird in allen Kindergartengesetzen der österreichischen Bundesländer die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen thematisiert. Im niederösterreichischen Kindergartengesetz (2006, S.3) heißt es: „Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind auch nach integrativen Grundsätzen zu betreuen und in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die Bedürfnisse der Kinder haben dabei im Mittelpunkt zu stehen.“ Infolgedessen entstanden drei Betreuungsformen – die Einzelintegration, die heilpädagogisch integrative Gruppe und der Versuch heilpädagogischer Betreuung –, die auf unterschiedlichen Rahmenbedingungen basieren, jedoch alle die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen zum Ziel haben.

Aufgrund dieser zahlreichen gesetzlichen Rahmenbedingungen und der damit einhergehenden quantitativen Erweiterung inklusiver Einrichtungen ist es unabdingbar, sich mit der Qualität dieser Einrichtungen zu beschäftigen, denn nur wenn eine gewisse Qualität besteht, kann Inklusion erfolgreich sein (vgl. Leyser & Kirk, 2004, S.273). Bei der Frage nach qualitativer Bildung und Erziehung sollten allerdings nicht nur PolitikerInnen oder LehrerInnen bzw. KindergartenpädagogInnen zu Wort kommen, sondern es sollte vor allem die Perspektive der Eltern berücksichtigt werden (vgl. u.a. Bertelsmann Stiftung, 2015/Duhaney & Salend, 2000/Trumpa et al., 2014). Eltern sind nämlich die „Experten für die Entwicklung und Erziehung ihres Kindes“ (Kobelt Neuhaus, 2012, S.310). In diesem Sinne behaupten Duhaney und Salend (2000, S.121):

Because parents are particularly affected by the impact of inclusion programs on their children, they can also be instrumental in providing feedback on the academic, social, and behavioral development of their children, assessing the effectiveness of the inclusion practices and policies, and identifying and making recommendations concerning policies and practices that are in need of revision.

Die Untersuchung ihrer Zufriedenheit mit der Qualität der inklusiven Einrichtung ermöglicht Aspekte zu identifizieren, die verbessert werden müssen, um eventuelle Barrieren für eine erfolgreiche Inklusion zu beseitigen (vgl. Zanobini, Viterbori, Garello & Camba, 2018, S.611). Diese Untersuchung ist von großer Bedeutung, denn eine Unzufriedenheit auf Seiten der Eltern zeigt, dass der Kindergarten dem Kind nicht gerecht wird (vgl. Müller, 2013, S.14). Die Elternzufriedenheit, die auf deren Erfahrungen basiert, ist also ein Indikator, der ermöglicht, festzustellen, ob alle Kinder die notwendige Unterstützung und Förderung bekommen. Nur wenn man die Erfahrungen und Einschätzungen der Eltern berücksichtigt, kann man einen *qualitativen* Kindergarten schaffen, in dem *alle* Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen gefördert werden (vgl. Schelle & Friederich, 2015, S.68).

Besonders in Niederösterreich – ein Bundesland, indem sämtliche Sonderkindergärten abgeschafft wurden und alle Kinder mit besonderen Bedürfnissen entweder einen allgemeinen, einen heilpädagogisch integrativen Kindergarten (vgl. NÖ Kindergartengesetz, 2006, S.3) oder einen Kindergarten mit Versuch heilpädagogischer Betreuung besuchen – ist es äußerst relevant, die Sicht der Eltern auf die Qualität des Inklusionskindergartens zu untersuchen, um so eventuelle Schwachstellen zu identifizieren und allen Kindern die entsprechende Förderung zu bieten.

In der vorliegenden Masterarbeit wird es somit nicht darum gehen, die Legitimität von inklusiven Einrichtungen zu belegen bzw. über die Vor- und Nachteile zu reflektieren – dies wurde schon öfters erforscht –, sondern deren Gestaltung soll untersucht werden. Im Mittelpunkt steht nicht die Frage nach dem „warum“, sondern die Frage nach dem „wie“. In diesem Sinne behauptet auch Kobelt Neuhaus (2012, S.305): „Die Herausforderung inklusiver Frühförderung liegt heute weniger in der Frage, ob Integration oder Inklusion gelingen kann, sondern vielmehr darin, ‚wann‘ und ‚wo‘ sie stattfindet und ‚wie‘ sie gelingen kann“.

Nicht nur sind die Eltern Experten ihrer Kinder und können somit helfen, die Qualität der Kindergärten zu bewerten und gegebenenfalls zu verbessern, sondern zudem haben inklusionserfahrende Eltern großen Einfluss auf das öffentliche Inklusionsbild: „Die Eltern prägen in besonderem Maße das Bild der einzelnen Schule in der Öffentlichkeit und schaffen damit auch die Grundlage für die Schulwahlentscheidungen zukünftiger Elterngenerationen“ (Müller, 2013, S.11). Die Zufriedenheit von Eltern mit der inklusiven Einrichtung ist aus diesem Grund entscheidend für die Zukunft von Inklusion in Österreich.

Um also die Qualität von Inklusion in den Kindergärten zu beurteilen, diese gegebenenfalls zu verbessern und die Entwicklung von Inklusion zu fördern, sollten die Erfahrungen der Eltern bei der Reflexion über die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken – so wie es der Index für Inklusion vorsieht – nicht zu kurz kommen (vgl. Boban & Hinz, 2015, S.23ff.). Das Ziel der Masterarbeit ist es somit folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Wie zufrieden sind Eltern mit der Qualität der inklusiven Kindergärten ihrer Kinder in Niederösterreich?

Mittels qualitativer Interviews und standardisierter Befragungen sollen zusätzlich folgende Unterfragen beantwortet werden:

- 1) Stimmen die Ansprüche und Wünsche der Eltern mit der erlebten Praxis überein?
- 2) Welche Anlässe der Un-/Zufriedenheit nennen die Eltern?
- 3) Wo sehen die Eltern die Vor- und Nachteile inklusiver Betreuung?
- 4) Wie schätzen Eltern die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Inklusionskindergartens ihrer Kinder ein?
- 5) Welche Faktoren beeinflussen die Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten?

1.2. Aktueller Forschungsstand

Obwohl, wie gerade dargestellt wurde, Eltern eine wichtige Rolle bezüglich der Qualität inklusiver Bildung und Erziehung spielen, standen ihre Erfahrungen mit integrativen bzw. inklusiven Einrichtungen bisher nur selten im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015, S.4/Müller, 2013, S.57/Trumpp et al., 2014, S.244). Im Folgenden soll nun der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Sicht der Eltern auf integrative bzw. inklusive Einrichtungen dargestellt werden. Da – wie sich im Verlauf dieser Arbeit noch zeigen wird – der Begriff „Inklusion“ als Weiterentwicklung von Integration erst seit einigen Jahren etabliert ist, ist bei einigen älteren Studien noch von *Integration* die Rede.

1.2.1. Studien aus dem schulischen Bereich

Aufgrund der vielen Studien zu diesem Thema, welche auf den schulischen Bereich fokussieren und zudem auch noch interessante Erkenntnisse zu Tage bringen, die im Hinblick auf den Kindergarten unerforscht bleiben, erachte ich es als wichtig, in einem ersten Schritt auf einige dieser Studien aufmerksam zu machen. Hierbei wird zuerst auf die

allgemeinen Einstellungen, dann auf die Zufriedenheit mit integrativen bzw. inklusiven Schulen eingegangen.

1.2.1.1. Allgemeine Einstellungen zu Integration/Inklusion

Studien, die die allgemeinen Einstellungen der Eltern zu Integration/Inklusion untersucht haben, konnten herausfinden, dass die Eltern integrativer bzw. inklusiver Bildung eher positiv gegenüberstehen (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2012/Krüger & Krüger, 2014/Trumpa et al., 2014). Als Vorteil sehen die Eltern die Verbesserung in der sozialen Kompetenz von Kindern *ohne* besondere Bedürfnisse (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2012/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005). Sie würden auf die reale Welt vorbereitet werden und lernen, dass alle Menschen verschieden sind (vgl. Duhaney & Salend, 2000/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005/Leyser & Kirk, 2004). In der Studie von Krüger und Krüger (2014) gehen die Eltern zudem davon aus, dass Kinder ohne besondere Bedürfnisse im inklusiven Setting Sensibilität für andere entwickeln, die individuellen Unterschiede eher akzeptieren und sich über die eigenen Schwächen und Stärken bewusst werden.

Auf Seiten von Kindern *mit* besonderen Bedürfnissen nannten die Eltern die „Förderung der Akzeptanz von Kindern mit Behinderung in der Gesellschaft, die Erlangung von Unabhängigkeit, die vermehrte Teilnahme an Aktivitäten, die Erhöhung der Motivation und Förderung des emotionalen Erlebens“ (Krüger & Krüger, 2014, S.6). Diese Elterngruppe geht zudem davon aus, dass Inklusion das Selbstbild ihrer Kinder verbessern und sie auf das reale Leben vorbereiten kann (vgl. Duhaney & Salend, 2000). In der Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005) wurde mehrheitlich behauptet, Kinder ohne besondere Bedürfnisse wären ein Vorbild für Kinder mit besonderen Bedürfnissen: Letztere könnten sich „etwas abschauen und lernen“ (ebd., S.253).

So geben auch die Eltern, die im Zuge der Studie der Bertelsmann Stiftung (2015) befragt wurden, an, dass alle Kinder, unabhängig von ihrem Förderbedarf, voneinander profitieren und lernen können. Allerdings ist für die von Leyser und Kirk (2004) befragten Eltern sonderpädagogisch ausgebildetes Personal von großer Bedeutung.

Im Allgemeinen sprechen die Eltern sich somit positiv für diese Schulform aus, stehen der Integration bzw. Inklusion von Kindern mit geistiger Behinderung oder mit Verhaltensauffälligkeiten oft aber kritischer entgegen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015/Horstkemper & Tillmann, 2012/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005). Zudem behaupten Eltern von Kindern *ohne* besondere Bedürfnisse oft, dass durch das gemeinsame Lernen die Leistungen ihrer Kindern gebremst werden können (vgl. Bertelsmann Stiftung,

2015/Duhaney & Salend, 2000/Horstkemper & Tillmann, 2012), dass diese zu wenig Aufmerksamkeit bekommen (vgl. Krüger & Krüger, 2014) und dass ihre Kinder das unangebrachte Verhalten von Kindern mit besonderen Bedürfnissen nachahmen (vgl. Duhaney & Salend, 2000).

Eltern von Kindern *mit* besonderen Bedürfnissen haben Angst, dass ihre Kinder nicht genügend individuelle Förderung bzw. Unterstützung bekommen (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2012/Krüger & Krüger, 2014/Leyser & Kirk, 2004). In der Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005) zeigt sich zusätzlich, dass Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sich vor Auswirkungen auf die Lernmotivation und das Selbstwertgefühl ihrer Kinder fürchten und es als schwierig erachten, Lehrer zu finden, die auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen können. Leyser und Kirk (2004) fanden zudem heraus, dass Eltern Bedenken im Hinblick auf die soziale Isolation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen haben. Beide Elterngruppen sorgen sich außerdem um die Kompetenzen und die Qualifizierung der Lehrkräfte (vgl. Duhaney & Salend, 2000/Krüger & Krüger, 2014/Leyser & Kirk, 2004).

Was die Einstellungen der Eltern beeinflusst, haben Krüger und Krüger (2014) untersucht: Sie konnten feststellen, dass Väter, Eltern mit hohem Bildungsabschluss und Eltern mit Migrationshintergrund der inklusiven Schule kritischer gegenüber stehen. Trumpa et al. (2014) konnten außerdem nachweisen, dass Eltern, die ein Kind mit besonderen Bedürfnissen haben, positivere Einstellungen gegenüber der inklusiven Bildung haben als Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.

1.2.1.2. Zufriedenheit der Eltern

Neben den Studien zur allgemeinen Zufriedenheit gibt es auch einige (allerdings weniger) Studien, die sich mit den konkreten Erfahrungen von Eltern mit integrativen bzw. inklusiven Schulen beschäftigen haben. Viele davon haben (unter anderem) zum Ziel, die Zufriedenheit von Integrations- bzw. Inklusionseletern mit der Zufriedenheit von Sonderschuleltern zu vergleichen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005/Lüke & Ritterfeld, 2011/Parsons, Lewis, Davison, Ellins & Robertson, 2009). Da diese Unterschiede für die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nicht von großer Relevanz sind, werden sie hier nicht weiter ausgeführt. Im Fokus steht lediglich die Zufriedenheit von Eltern aus *Integrations-* bzw. *Inklusionsschulen*.

Studien, die diese Zufriedenheit untersucht haben, konnten feststellen, dass Eltern die Schule ihrer Kinder als sehr positiv bewerten: Die Mehrheit der befragten Eltern ist

zufrieden mit der integrativen bzw. inklusiven Schule, auch wenn sie gelegentlich einige Verbesserungsvorschläge nennen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005/Lüke & Ritterfeld, 2011/Parsons et al., 2009/Zanobini et al., 2018).

So zeigte sich in der Studie der Bertelsmann Stiftung, dass sogar „rund drei Viertel der Eltern positive Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen ihrer Kinder“ machen (Bertelsmann Stiftung, 2015, S.6). Die Eltern loben besonders die „Möglichkeit ihrer Kinder, im eigenen Tempo zu lernen“, den sozialen Zusammenhalt in der Klasse sowie das elterliche Engagement und die Kompetenzen und das Engagement der Lehrkräfte. Allerdings zeigen sich Unterschiede in der Bewertung zwischen den beiden Elterngruppen: Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen bewerten die Schule etwas besser als Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.

Auch in der Studie von Parsons et al. (2009) zeigen sich die Eltern sehr zufrieden: Die Mehrheit der Eltern bewertet die Unterstützung ihrer Kinder sehr gut, allerdings sehen besonders Eltern von verhaltensauffälligen Kindern diesbezüglich Verbesserungsbedarf.

Obwohl in der Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005) die Mehrzahl der Eltern von positiven Erfahrungen mit der integrativen Schule berichtet und vor allem das gute Klima und die gute Entwicklung ihrer Kinder lobt, zeigen sich vereinzelte Eltern unzufrieden mit den Fördermaßnahmen und den Kompetenzen der Lehrer. So wurde in Niederösterreich „[...] von jungen engagierten, aber wenig erfahrenen Lehrern berichtet [...]“ (ebd., S.279). Auch behauptet ein Drittel der Eltern, dass ihre Kinder in der Gruppe eher Außenseiter sind und außerhalb der Schule den Kontakt zu anderen Kindern nicht aufrechterhalten können. Nichtsdestotrotz bereuen die Eltern ihre Entscheidung für eine Integrationsklasse nicht.

Die meisten Zufriedenheitsstudien mit integrativen bzw. inklusiven Schulen haben sich jedoch auf die Untersuchung von Faktoren fokussiert, welche diese Un-/ Zufriedenheit der Eltern voraussagen können. Auf Seiten der *Kinder* zeigt sich vor allem die Art der Behinderung als wichtiger Einflussfaktor: Eltern von Kindern mit schwerer Behinderung sind deutlich zufriedener mit der Schule ihrer Kinder (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005/Zanobini et al., 2018). Bei Parsons et al. (2009) sind es Eltern von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, die die Schule schlechter bewerten.

Weiterhin konnten auf Seiten der *Eltern* einige Merkmale erkannt werden, die die Zufriedenheit beeinflussen. Zum einen ist in den Studien wiederholt zu beobachten, dass das Bildungsniveau eine große Bedeutung für die Zufriedenheit hat: Eltern mit hohem Bildungsabschluss zeigen sich unzufriedener gegenüber der inklusiven Schule ihrer Kinder

(vgl. Zanobini et al., 2018). Zum anderen bewerten auch Eltern mit Migrationshintergrund die inklusive Schule ihrer Kinder etwas negativer als Eltern ohne Migrationshintergrund (vgl. Müller, 2013). Müller (2013) kam zudem zur Erkenntnis, dass Eltern von Mädchen, Eltern, die sich bewusst für die inklusive Schule entschieden haben und Eltern, deren Kinder bereits die Schule gewechselt haben, im Allgemeinen zufriedener mit der Schule sind. Weiterhin zeigt sich häufig der Befund, dass Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen die Schule ihrer Kinder etwas besser bewerten als Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005, Müller, 2013). Einen weiteren Einflussfaktor findet sich in der Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005): Eltern mit deutscher Muttersprache sind hier zufriedener als Eltern mit nicht-deutscher Muttersprache. Schließlich konnten Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005) auch feststellen, dass die Zufriedenheit mit dem integrativen Setting sich mit der Zeit verstärkt: Je mehr Erfahrung die Eltern mit Integration haben, desto zufriedener sind sie.

Neben den Faktoren auf Seiten der Kinder und Eltern haben einige Studien *Rahmenbedingungen* identifiziert, die den Grad der Zufriedenheit beeinflussen. Von besonderer Bedeutung für die Elternzufriedenheit zeigt sich hier die Lehrperson (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005/Müller, 2013): Eltern legen großen Wert auf engagierte Lehrer, die bereit und fähig sind, die Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern und mit den Eltern zu interagieren bzw. zu kooperieren. Auch die Klassengröße, das Schulklima, das Wohlbefinden der Kinder sowie der Umgang der Kinder untereinander spielen für die Elternzufriedenheit eine große Rolle (vgl. Müller, 2013).

1.2.2. Studien aus dem vorschulischen Bereich

Studien über die elterliche Sichtweise auf integrative bzw. inklusive *Kindergärten* sind seltener. Viele davon fokussieren ausschließlich auf die allgemeinen Einstellungen gegenüber Integration/Inklusion, weshalb auch hier zuerst diese Studien dargestellt werden.

1.2.2.1. Allgemeine Einstellungen zu Integration/Inklusion

In der von Rafferty und Boettcher (2001) durchgeführten Fragebogenstudie sind sowohl Eltern von Kindern mit und Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse sehr positiv bezüglich Inklusion eingestellt. Auf Seiten von Kindern *mit* besonderen Bedürfnissen werden vor allem die Akzeptanz, die Förderung der Selbstständigkeit und die Förderung der Entwicklung aufgrund der Orientierung an den anderen Kindern betont. Kinder *ohne*

besondere Bedürfnisse würden lernen, mit der Andersartigkeit umzugehen und ihre Stärken und Schwächen eher erkennen. Als Bedenken nennen die Eltern auf Seiten der Kinder *mit* besonderen Bedürfnissen das unqualifizierte Personal, die unzureichende Förderung und die Isolation. In Bezug auf Kinder *ohne* besondere Bedürfnisse stimmen viele Eltern der Aussage zu, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten den anderen Kindern Angst einjagen und sie verletzen können. Weitere Risiken von Inklusion wären die Übernahme von negativem Verhalten und die unzureichende Aufmerksamkeit des Personals. Kritisch stehen die Eltern der Inklusion von schwerbehinderten Kindern entgegen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Fragebogenstudie von Lohmann, Wulfekühler, Wiedebusch und Hensen (2018). Auch hier zeigt sich, dass die Eltern für beide Kindergruppen mehr Vorteile als Nachteile sehen. Kinder *mit* besonderen Bedürfnissen würden selbständiger werden, durch die Observation der anderen Kinder sich besser entwickeln und auch lernen, in der realen Welt zurechtzukommen. Der Tatsache, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen im inklusiven Setting selbstbewusster werden, wird weniger oft zugestimmt. Bei Kindern *ohne* besondere Bedürfnisse stehen besonders die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit und das Erlernen von sozialem Verhalten im Vordergrund. Dabei gehen die Eltern, im Vergleich mit der Studie von Rafferty und Boettcher (2001), weniger oft davon aus, dass Kinder ohne besondere Bedürfnisse ihre Stärken und Schwächen besser erkennen würden. Potentielle Risiken seien für Kinder *mit* besonderen Bedürfnissen die mangelnde Unterstützung von Seiten des Kindergartenpersonals und das Angebot an therapeutischen Maßnahmen. Im Gegensatz zur Studie von Rafferty und Boettcher (2001) fürchten sich hier nur sehr wenige vor der Isolation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Auch in Bezug auf die Risiken für Kinder *ohne* besondere Bedürfnisse zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zur Studie von Rafferty und Boettcher (2001): So geben die Eltern hier weniger oft an, dass die Kinder Angst gegenüber Kindern mit besonderen Bedürfnissen entwickeln und verletzt werden könnten, allerdings fürchten die Eltern sich auch hier, dass sie das negative Verhalten imitieren könnten. Zudem befürchten sie, dass Inklusion sie in ihrem Lernen bremsen könnte und dass sie nicht genügend Aufmerksamkeit bekommen könnten.

Auch in der Studie von Sira, Maine und McNeil (2018), die mit Hilfe von Interviews die Einstellungen von Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse untersucht haben, konnte festgestellt werden, dass die befragten Eltern Inklusion sehr positiv sehen, allerdings haben sie auch einige Bedenken. Vor allem behaupten sie, dass das Personal nicht genügend Zeit hat, den individuellen Bedürfnissen aller Kinder nach zu kommen. Vorteil sei aber, dass

sie lernen würden, fürsorglich zu sein und ihnen die Angst vor Andersartigkeit weggenommen wird. Allerdings versichern sie, dass sie Inklusion noch positiver entgegenstehen würden, wenn sie mehr darüber informiert worden wären: Sie bedauern, dass sie unzureichend über die Situation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen aufgeklärt wurden und sich aus diesem Grund nicht mit ihren Kindern über dieses Thema austauschen können.

Knapp und Salzmann (2000) haben zwar vor allem die Erfahrungen der Eltern untersucht, allerdings haben sie ihnen auch die Möglichkeit gegeben, allgemein die Vor- und Nachteile von Integration zu reflektieren. Die befragten Eltern behaupten, das Kind lerne in einem integrativen Setting besser mit seiner Behinderung umzugehen und sehe, dass auch andere Kinder nicht alles können. Als Hauptnachteil nennen die Eltern eine zu geringe Förderung durch ausgebildete Fachkräfte.

1.2.2.2. Zufriedenheit der Eltern

Welche Studien bisher die Zufriedenheit von integrations- bzw. inklusionserfahrenen Eltern mit dem Kindergarten ihrer Kinder untersucht haben und damit ihre konkreten Erfahrungen erhoben haben, wird im Folgenden dargestellt. Hier konnten insgesamt fünf Studien ausfindig gemacht werden.

Neben den allgemeinen Einstellungen haben Rafferty und Boettcher (2001) mittels Fragebögen auch die Zufriedenheit der Eltern untersucht. Hier zeigt sich, dass sowohl Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen als auch Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse mit dem Kindergarten ihrer Kinder zufrieden sind und sich wieder für einen integrativen Kindergarten entscheiden würden. Besonders zufrieden zeigen sie sich mit dem angebotenen Programm, der Qualifizierung des Personals und mit der Beziehung zwischen Eltern und Personal.

Auch Knapp und Salzmann (2000) haben neben den allgemeinen Einstellungen die Elternzufriedenheit untersucht. Die quantitativen Ergebnisse der Studie zeigen, dass Eltern weitgehend zufrieden mit dem Kindergarten und der Integration ihrer Kinder sind. Die Eltern geben an, dass „die Integration im Kindergarten einen positiven Einfluss auf den Entwicklungsverlauf ‚behinderter‘ Kinder hat“ (ebd., S.101). Besonders zufrieden zeigen die Eltern sich mit der Verbesserung der Kontaktbereitschaft und des sozialen Verhaltens ihrer Kinder. Eltern wünschen sich eine vor allem eine „verstärkte Bewusstseinsbildung hinsichtlich der Integration“ und die „ständige Anwesenheit eines/einer SonderkindergärtnerIn“ (ebd., S.109).

Eine sehr bekannte Studie zum Thema der Qualität in integrativen Kindergärten ist die QUINTE (Qualitätsstandards für die Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München) Studie aus dem Jahr 2003 (vgl. Heimlich & Behr, 2009). Die Studie basiert auf dem ökologischen Mehrebenenmodell der Qualitätsentwicklung. Das Ziel war es, mittels standardisierter Befragungen aus Sicht der Eltern aber auch der ErzieherInnen, die Qualität der pädagogischen Arbeit zu untersuchen. In dieser Studie wurde festgestellt, dass „die integrative Qualität in den integrativen Kindergärten der Landeshauptstadt München bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt gut entwickelt ist“ (ebd., S.34). Sowohl die Fachkräfte als auch die Eltern zeigen sich sehr zufrieden. Im Vergleich zwischen Fachkräften und Eltern konnte jedoch festgestellt werden, dass es Unterschiede in der Einschätzung von verschiedenen Qualitätskriterien gibt: So zeigen sich Eltern beispielsweise unzufriedener mit der Beziehung zwischen Personal und Eltern.

In Bezug auf die gemeinsame Erziehung ist aber auch die Studie von Kron und Papke aus dem Jahr 2006 zu nennen, da diese einen repräsentativen Überblick über die Situation von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Kindergärten gibt. In dieser Studie zur Evaluation der Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen wurden Interviews und quantitative Befragungen mit Eltern, MitarbeiterInnen und Trägern durchgeführt. Bezüglich der Eltern hat sich herausgestellt, dass für diese das Wohlfühlen und die Selbstständigkeit des Kindes als wichtige Kriterien wirksamer Betreuung ansehen werden. Das Kind sollte teilnehmen können, eingebunden werden und Aufmerksamkeit bekommen. Es sollte sich willkommen fühlen und gerne in den Kindergarten gehen. Im Allgemeinen konnten diese Vorstellungen der Eltern im Kindergarten ihrer Kinder realisiert werden. Die befragten Eltern zeigen sich zufrieden mit der Entwicklung sowie der sozialen Teilhabe und dem Selbstbewusstsein ihrer Kinder. Auch das Gruppenklima und die Kommunikation zwischen Eltern und ErzieherIn wird als sehr positiv bewertet. Als Schwachstellen identifizieren die Eltern bestimmte Rahmenbedingungen, wie die mangelnde therapeutische Versorgung und die knappen personellen Reserven.

Schließlich hat auch Kobelt Neuhaus (2001) mittels Fragebögen die elterliche Zufriedenheit mit integrativen Einrichtungen untersucht, jedoch beschränkt sie sich auf Einzelintegrationsmaßnahmen. Es zeigte sich, dass für die Eltern vor allem das Wohlbefinden, die Selbstständigkeit und die individuelle Förderung der Kinder durch ausgebildete Fachkräfte wichtig sind. Die meisten Eltern sind sehr zufrieden mit diesen Aspekten und sprechen sich für die gemeinsame Erziehung aus: Sie loben besonders die gute Entwicklung ihres Kindes – ein Drittel der Eltern sieht aber „den Kontakt unter Kindern,

den zu und unter Eltern sowie die Kooperation mit und unter Fachkräften“ sowie das Fachwissen der ErzieherInnen als verbesserungsfähig (ebd., S.62).

1.2.3. Forschungslücke

Insgesamt lässt sich anhand dieses Forschungsüberblickes zeigen, dass die Studien zu den allgemeinen Einstellungen bezüglich Inklusion überwiegen und bisher nur wenige Studien auch die konkreten Erfahrungen der Eltern und damit ihre Zufriedenheit untersucht haben. Viele von diesen Zufriedenheitsstudien haben zudem lediglich zum Ziel, die Faktoren, die die Zufriedenheit der Eltern beeinflussen können, zu untersuchen (vgl. Müller, 2013/ Zanobini, 2018) oder die Zufriedenheit von Inklusionseltern mit der Zufriedenheit von Sonderschuleltern zu vergleichen (vgl. u.a. Lüke & Ritterfeld, 2011/Parsons et al. 2009).

Außerdem wurden bislang im Vergleich zum schulischen Bereich eher wenige Studien zu diesem Thema in Kindergärten durchgeführt, weshalb auch in diesem Punkt Forschungsbedarf besteht: Die aus dem schulischen Bereich vorliegenden Ergebnisse können nämlich nicht einfach auf den Kindergarten übertragen werden, da es hier andere Rahmenbedingungen gibt bspw. bezüglich der Ausbildung der Fachkräfte (vgl. Lohmann et al., 2018, S.3). Außerdem konnte laut Lohmann et al. (ebd.) in verschiedenen Studien nachgewiesen werden, dass die Sichtweisen auf Inklusion eng mit dem Alter der Kinder zusammenhängen: „Research that compares the attitudes of parents whose children are of different ages indicate that the younger their children are, the more parents exhibit positive attitudes towards inclusive care.”

Vor allem in Niederösterreich sind solche Studien über die Zufriedenheit mit dem inklusiven Kindergarten von großer Bedeutung. In den fünf soeben dargestellten Studien aus dem Kindergartenbereich konnte gezeigt werden, dass Eltern im Allgemeinen zwar zufrieden mit dem Kindergarten sind, jedoch wurde bisher nicht untersucht, ob dies auch bei niederösterreichischen Kindergarteneltern, die keine Wahl zwischen Sonderkindergarten und Inklusionskindergarten haben, der Fall ist. Sind auch diese Eltern mit dem Kindergarten ihrer Kinder zufrieden oder würden sie ihr Kind lieber in einem Sonderkindergarten betreuen lassen?

Hierbei ist es wichtig, nicht nur herauszufinden, ob die Eltern grundsätzlich zufrieden oder unzufrieden sind – ein Aspekt, auf den sich viele Studien beschränken –, sondern der Fokus sollte auch auf den Gründen der Zufriedenheit sowie auf den Verbesserungsvorschlägen liegen. Aus diesem Grund sind quantitative Befragungen, wie es in vier der fünf dargestellten Studien, die die Zufriedenheit von Kindergarteneltern

untersucht haben, der Fall war (vgl. u.a. Heimlich & Behr, 2009/Knapp & Salzmann, 2000/Kobelt Neuhaus, 2001/Rafferty & Boettcher, 2001), nicht ausreichend. Diese ermöglichen zwar zu untersuchen, ob Eltern grundsätzlich positiv oder negativ eingestellt sind, jedoch geben sie keine ausreichende Auskunft über die Anlässe der Un-/Zufriedenheit. Dafür sind qualitative Verfahren, welche auf den subjektiven Erfahrungen der Eltern basieren, notwendig. Allerdings sollte man sich auch nicht wie beispielsweise in der Studie von Sira et al. (2018) ausschließlich auf qualitative Daten basieren: Das Thema sollte sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht werden, da beide Methoden andere Erkenntnisse zum Vorschein bringen können.

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass in mehreren Hinsichten Forschungsbedarf bezüglich der Elternzufriedenheit mit dem inklusiv arbeitenden Kindergarten besteht. Diese Forschungslücke sollte anhand einer empirischen Untersuchung im Kontext dieser Masterarbeit verkleinert werden.

1.3. Aufbau der Arbeit

Bevor die Zufriedenheit der Eltern mit dem inklusiven Kindergarten in den Mittelpunkt gestellt wird, sind als Ausgangsbasis noch einige Rahmeninformationen notwendig. Vor diesem Hintergrund werden in dem an die Einleitung anschließende *zweiten Kapitel* die zentralen Begrifflichkeiten geklärt. Im Zentrum stehen Begriffe, deren Verständnis bisher nicht allgemein anerkannt ist. Dazu zählen der Begriff „Behinderung“ sowie die Begriffe „Inklusion“ und „Integration“. Ziel ist es, ein Verständnis dafür zu schaffen, wie diese Begriffe in dieser Arbeit verstanden und benutzt werden. Nach diesen Begriffserklärungen kann in *Kapitel drei* der Fokus auf die internationalen und nationalen Zielsetzungen zu Inklusion in Österreich gelegt werden. Hier stehen die Salamanca-Erklärung, die UN-Behindertenrechtskonvention sowie der Nationale Aktionsplan Österreichs im Vordergrund, die eine große Rolle in der Ausweitung inklusiver Einrichtungen spielen. Aufgrund dieser Verpflichtungen sind in Österreich zunehmend inklusive Bildungs- und Erziehungseinrichtungen entstanden, die den Forderungen gerecht werden sollten. Wie das Betreuungssystem für Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Niederösterreich aussieht, wird in *Kapitel vier* beschrieben: Welche Formen von Inklusionskindergärten gibt es in Niederösterreich und was sind deren jeweiligen Vor- und Nachteile? Aus welchen Gründen Kinder mit besonderen Bedürfnissen die Möglichkeit haben sollten, in einem der dargestellten inklusiven Settings betreut zu werden, wird – ohne zu sehr die Frage der Legitimität aufzugreifen – in *Kapitel fünf* dargestellt. Die genannten Vorteile inklusiver

Vorschulerziehung sind jedoch nur von Bedeutung, wenn eine gewisse Qualität in den Kindergärten besteht. Was Qualität bedeutet und warum Qualität als ein mehrperspektivisches Konzept angesehen werden sollte, wird im *Kapitel sechs* erklärt. In der Frage nach der Qualität spielt das Kindergartenpersonal eine wichtige Rolle, denn um eine qualitative Erziehung zu bieten, benötigen sie gewisse Kompetenzen. Diese werden in *Kapitel sieben* erläutert. Anschließend wird in *Kapitel acht* der Index für Inklusion näher beschrieben. Dieses Instrument zur Messung der Qualität einer Einrichtung ist für die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit von großer Bedeutung. Wie in der Einleitung beschrieben, sollten die Eltern in diese Qualitätsmessung eingebunden werden und ein gewisses Mitspracherecht besitzen. Das *Kapitel neun* ist diesem Aspekt gewidmet. Vorerst werde ich hier den Umgang der Eltern mit der Diagnose Behinderung beschreiben, da dieser für die Arbeit im Kindergarten sehr entscheidend ist. Anschließend werde ich mich mit der Frage beschäftigen, warum es wichtig ist, die Eltern in den vorschulischen Inklusionsprozess einzubeziehen. Mit dem *Kapitel zehn* beginnt der empirische Teil der Arbeit. Hier wird der Forschungsprozess der Reihe nach dargestellt: Zuerst werden die wichtigsten Informationen bezüglich der Forschungsplanung ausgeführt (Kapitel 10.1), bevor dann auf die qualitative und quantitative Erhebung (Kapitel 10.2) sowie auf die Auswertung der erhobenen Daten (Kapitel 10.3) und schließlich auf die Ergebnisse beider Verfahren (Kapitel 10.4) eingegangen wird. Die Arbeit wird mit einem Fazit und Ausblick abgeschlossen.

2. Begriffsbestimmungen

Die Klärung von zentralen Begrifflichkeiten ist ein wichtiger Bestandteil jeder wissenschaftlichen Arbeit. Im Folgenden werden die wesentlichen Begriffe dieser Arbeit näher erläutert. Diese Begriffserklärungen sollen Einsicht geben, wie diese Begriffe im weiteren Verlauf dieser Arbeit verstanden und verwendet werden.

2.1. Behinderung als soziale Konstruktion

Im alltäglichen Sprachgebrauch „scheint der Begriff Behinderung klar und unmissverständlich zu sein“ (Knapp & Salzmann, 1998a, S.30). Versucht man ihn zu definieren, erkennt man schnell, dass es sich dabei um einen sehr abstrakten Begriff handelt (vgl. Textor, 2015, S.17) und es „keinen einheitlichen, allgemein anerkannten Behinderungsbegriff gibt“ (Sander, 1997, S.99). Behinderung ist ein Begriff, der wissenschaftlich nicht exakt zu fassen ist, sondern immer mit sozialen Konstruktionen zu

tun hat (vgl. Thalheim, 2008, S.43). Zudem gibt es verschiedene Formen und Ausprägungsgrade von Behinderung (vgl. Knapp & Salzmann, 1998a, S.30). Möchte man sich also mit dem Thema „Behinderung“ auseinandersetzen, muss man sich diesem Problem bewusst sein und zuerst die Frage klären, welche Sichtweise man vertritt und was man unter Behinderung versteht, denn das Verständnis von Behinderung hat Folgen für die Inklusion der betroffenen Person (vgl. Sander, 1997, S.99).

Der Begriff Behinderung kommt ursprünglich aus dem Sozialrecht und hatte bis in die 1960er Jahre wenig Bedeutung im pädagogischen Bereich (vgl. Biewer, 2017, S.43). Heute gibt es in der Sonderpädagogik jedoch eine Reihe von unterschiedlichen Sichtweisen auf den Begriff der Behinderung. Lange dominierte die medizinische Perspektive, bei der Behinderung als ein individuelles Problem angesehen wird, als eine Art Schicksal (vgl. Knapp & Salzmann, 1998a, S.31). Behinderung wird in diesem Modell „als Merkmal des jeweiligen Menschen und damit als individuelle Kategorie betrachtet“ (Biewer, 2017, S.45). Die betroffene Person muss also geheilt werden und es ist ihre Aufgabe, sich an die Gesellschaft anzupassen.

Knapp und Salzmann (1998a, S.34) stehen diesem Verständnis von Behinderung sehr kritisch entgegen: „Ein Begriff von ‚Behinderung‘, der sich ausschließlich am medizinischen Modell orientiert, ist nicht ausreichend, weil er soziale Phänomene weitgehendst ausklammert und zudem unzureichend berücksichtigt, dass ‚Behinderung‘ ein dynamischer und relativer Begriff ist.“ Aus diesem Grund wird immer mehr das medizinische Modell in Frage gestellt und auf die Bedeutung von sozialen Prozessen hingewiesen. Es rücken Überlegungen in den Mittelpunkt, dass Behinderung durch soziale Bedingungen bestimmt ist (vgl. ebd., S.33). Behinderung wird nicht mehr als „[...] subjektives Defizit und Personeneigenschaft verstanden [...], sondern vielmehr als Prozess der Interaktion zwischen Person und Umwelt“ (Heimlich, 2013, S.8). Demnach „sind Menschen nicht behindert, sondern sie werden aufgrund von gesellschaftlichen Barrieren behindert“ (ebd.). In diesem sozialen Modell geht man davon aus, dass die Ursachen der Behinderung nicht bei der betroffenen Person selbst – wie dies im medizinischen Modell der Fall ist –, sondern in der Gesellschaft liegen.

Mit der ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1980 hat sich neben diesen beiden traditionellen Modellen das sogenannte biopsychosoziale Modell von Behinderung entwickelt (vgl. Biewer, 2017, S.65/Wansing, 2005, S.79). Ziel war „die Beschreibung von Behinderungen als Krankheitsfolgephänomen“ (Biewer, 2017, S.65). In der ICIDH

unterscheidet die WHO, wie im Titel schon angedeutet, zwischen drei Dimensionen: „*impairment*“, „*disability*“ und „*handicap*“. In der deutschen Fachliteratur findet man unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Übersetzungen dieser drei Begriffe (vgl. Biewer, 2017, S.65/Sander, 1997, S.103). Laut Biewer (2017, S.66) kann in Einverständnis mit Bleidick und Hagemeister (1995) „*impairment*“ mit „Schädigung des Körpers“, „*disability*“ mit „Beeinträchtigung“ und „*handicap*“ mit „Benachteiligung“ übersetzt werden. Diese Übersetzung kann auch laut Sander (1997, S.103) als die offizielle Übersetzung angesehen werden, da diese vom deutschen Bundesminister für Arbeit benutzt wird. Man geht davon aus, dass eine vorliegende Schädigung (*impairment*) eine Beeinträchtigung (*disability*) auslösen kann, welche wiederum eine Benachteiligung (*handicap*) im sozialen Umfeld zur Folge haben kann. Eine Behinderung wird somit als Folge einer Schädigung bezeichnet (vgl. Schöler, Fritzsche & Schastok, 2005, S.14). Behinderung entsteht damit erst, wenn die Schädigung zu einer sozialen Ausgrenzung führt (vgl. ebd.).

Im Jahr 2001 erschien dann eine Neufassung der ICIDH, bei der einige Veränderungen vorgenommen wurden (vgl. Biewer, 2017, S.66). So wurden beispielsweise mehrere Anwendungsbereiche möglich und ein neuer Name wurde eingeführt. Das Dokument hieß ab diesem Zeitpunkt ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). Behinderung wird nicht mehr wie in der ICIDH als lineare Gegebenheit dargestellt, sondern es wird erkannt, dass eine Behinderung viel komplexer ist. Die ICF versteht Behinderung als „das Ergebnis der negative Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit“ (Schuntermann, 2007, zitiert nach Biewer, 2017, S.67). Nach dieser Auffassung ist Behinderung also das „Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren“ (Biewer, 2017, S.67). Die Ursache einer Behinderung liegt nicht ausschließlich in der Person selbst (medizinisches Modell) oder in der Gesellschaft (soziales Modell), sondern eine Behinderung entsteht durch die Wechselwirkung zwischen individuellen Einschränkungen und sozialen Bedingungen. Es handelt somit sich um ein interaktives Modell, das sowohl individuelle als auch soziale Faktoren berücksichtigt. Diese Idee kommt in der Definition von Jantzen (zitiert nach Knapp & Salzmann, 1998a, S.33) sehr deutlich zum Ausdruck:

Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen von

individuellen und sozialen Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich [...].

Auch die UN-Behindertenrechtskonvention (2016, S.8) vertritt diese interaktionistische Sichtweise:

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.

In dieser Arbeit wird „Behinderung“ nach diesem biopsychosozialen Modell verwendet. Er wird jedoch nur selten benutzt, da dieser Begriff oft als sehr stigmatisierend bezeichnet wird (vgl. Biewer, 2017, S.46/Kerschbaumer, 1997, S.26). Behinderung ist ein sehr negativ konnotierter Begriff, weshalb in der Fachliteratur immer wieder andere Begriffe wie „mit besonderen Bedürfnissen“, „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ usw. verwendet werden. Da die vorliegende Arbeit sich auf niederösterreichische Kindergärten bezieht, werden in dieser Arbeit „Kinder mit Behinderungen“ als „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ bezeichnet, um nicht nur weniger stigmatisierend zu sein, sondern auch, um in der Wortwahl dem niederösterreichischen Kindergartengesetz zu entsprechen (vgl. NÖ Kindergartengesetz, 2006).

2.2. Inklusion als Weiterentwicklung von Integration

In der vorliegenden Arbeit ist zudem der Begriff Inklusion von zentraler Bedeutung. Dieser Begriff hat sich vor allem durch die Salamanca-Erklärung im Jahr 1994 im Bereich der Pädagogik durchgesetzt (vgl. Biewer, 2017, S.129/Haug, 2008, S.39) und ist international sowie auch national zu einem bildungspolitischen Leitbegriff geworden (vgl. Biewer, 2017, S.131). Auch wenn aktuell verschiedene Auffassungen von Inklusion vorliegen, gibt es laut Haug (2008, S.43) „einen wachsenden Konsens über einige zentrale Züge.“ In diesem Abschnitt werden diese Grundzüge näher erläutert.

Nach dem zweiten Weltkrieg, in dem Menschen mit Behinderungen regelrecht vernichtet wurden und als lebensunwert bezeichnet wurden (vgl. u.a. Biewer, 2017, S.24ff./Klee, 2000, S.19/Kron & Papke, 2006, S.20), gab es zunehmend Verbesserungen im Umgang mit dieser Menschengruppe. Während Kinder mit besonderen Bedürfnissen anfangs ausschließlich in Sondereinrichtungen bzw. heilpädagogischen Einrichtungen betreut und unterrichtet wurden (vgl. Albers, 2011, S.9/Kron & Papke, 2006, S.21), um so

„die ‚sozial Brauchbaren‘ herauszufiltern und die ‚Minderwertigen‘ auszuschneiden“ (Klee, 2000, S.21), gab es schon in den 70er Jahren Versuche von gemeinsamer Erziehung im Kindergarten (vgl. Mühl, 1987, S.8/Sarimski, 2012, S.14). Es waren besonders Eltern, die sich für die Integration ihrer Kinder im Kindergarten eingesetzt haben (vgl. Mühl, 1987, S.8). So behaupten Kron und Papke (2006, S.21), dass es „ohne das Engagement der Eltern von Kindern mit Behinderung [...] wohl kaum zu dem heute vorfindbaren umfassenden System der Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderungen gekommen [wäre]“. Es entstand eine neue Sichtweise zur Bildung und Erziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Das Ziel war es, die Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse nicht getrennt voneinander aufwachsen zu lassen und so gegenseitige Akzeptanz zu entwickeln (vgl. ebd., S.21f.). Zunehmend wird nämlich behauptet, dass in isolierten Sondereinrichtungen

wesentliche Entwicklungschancen nicht gewährt [werden], und zugleich erhält man die Voraussetzungen dafür aufrecht, dass sich gesellschaftlich tradierte Ängste, Vorurteile und abweisende Einstellungen [...] immer wieder neu bilden, ohne Korrektur erhalten oder sich vielleicht sogar noch verstärken. (Miedaner, 1986, S.23)

In diesem Sinne wurde der Begriff Integration ab den 1970er Jahren zu einem wichtigen Leitbegriff in der Heilpädagogik, aber auch in der Öffentlichkeit (vgl. Speck, 2010, S.9).

Integration ist kein ausschließlich pädagogischer Begriff (vgl. Biewer, 2017, S.125/Heimlich, 2016, S.118). Er kommt von dem lateinischen „integer“, was mit „heil, unvollständig, ganz“ übersetzt werden kann (vgl. Biewer, 2017, S.125). Im Bereich der Pädagogik bezeichnet man mit dem Begriff die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse (vgl. ebd., S.126). Die institutionelle Separation sollte abgebaut werden und Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Regeleinrichtungen betreut bzw. unterrichtet werden (vgl. Speck, 2010, S.9).

Der Begriff Integration wird jedoch zunehmend in Frage gestellt. Kritisiert wird zum einen, dass nur sogenannte integrationsfähige Kinder integriert werden können (vgl. Heimlich, 2016, S.121), zum anderen, dass nach wie vor zwischen zwei Gruppen von Kindern unterschieden wird: Die Kinder mit Behinderungen und die Kinder ohne Behinderungen (vgl. Speck, 2010, S.57). Diese Etikettierung führt erneut zu einer sozialen Ausgrenzung (vgl. Heimlich, 2016, S.121). Aus diesem Grund wird in der heutigen Fachliteratur der Begriff „Integration“ zunehmend durch „Inklusion“ ersetzt (vgl. Biewer, 2017, S.129/Speck, 2010, S.56): „Man sah in ihm eine neue Chance, der Idee des gemeinsamen Lernens neuen Schwung und eine auch inhaltlich neue Stoßkraft zu geben“

(Speck, 2010, S.59). Laut Albers (2011, S.113) kann Inklusion als eine Art Weiterentwicklung von Integration angesehen werden. So sagt auch Sander (2004, zitiert nach Speck, 2010, S.78f.), dass sich Inklusion zu einer „optimierten und umfassend erweiterten Integration“ weiterentwickelt habe.

Der Begriff Inklusion geht auf das lateinische Wort „*includere*“ zurück, was soviel wie „einschließen“ heißt (vgl. Speck, 2010, S.60). Ursprünglich stammt er aus der Soziologie (vgl. ebd., S.63). Durch die Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 wurde der Begriff Inklusion zu einem wichtigen Leitbegriff in der Pädagogik (vgl. Biewer, 2017, S.129/Haug, 2008, S.39). Anders als bei der Integration liegt hier der Fokus nicht nur auf Kindern mit Behinderungen, sondern auch auf anderen Merkmalen, die Diskriminierung zur Folge haben können, wie z.B. Religion, Gender, sexuelle Orientierung, Alter und Kultur bzw. Ethnie (vgl. Albers, 2011, S.13/Schelle & Friederich, 2015, S.69). Das Ziel von Inklusion ist es somit „*alle* Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für *alle* Kinder auf ein Minimum zu reduzieren“ [Hervorhebung im Original] (Booth, Ainscow & Kingston, 2006, S.13), um so das Recht auf Bildung für alle zu gewährleisten. Im Gegensatz zur Integration wird bei der Inklusion auf jegliche Kategorisierung und Aussonderung verzichtet (vgl. Böttinger, 2016, S.25).

Viele Autoren (vgl. u.a. Haug, 2008, S.36/Kron & Papke, 2006, S.26/Prengel, 2014, S.42) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass Inklusion nicht auf natürliche Art und Weise passiert, sondern die Begleitung und Instruktion durch Erwachsene erfordert: Inklusion ist kein Selbstläufer. Es geht somit nicht ausschließlich um die „physische Platzierung aller Kinder in derselben Institution“ – was der Integration entsprechen würde – sondern jedes Kind sollte qualitativ gefördert und unterstützt werden (vgl. Haug, 2008, S.36). Damit von erfolgreicher Inklusion die Rede sein kann, müssen den Kindern, wenn nötig, sonderpädagogische Hilfen zur Verfügung stehen. So meint Haug (2008, S.40):

Die Institution soll so geformt werden, dass sie für alle passt. Der Fokus liegt in geringerem Maße darauf, was mit dem Kind nicht stimmt und unter welche Kategorie es fällt, sondern darauf, was der Kindergarten leisten kann in Bezug auf das, was dem Kind Mühe bereitet.

Der Kindergarten hat also die Verantwortung, das Kind, unabhängig von seinen Schwierigkeiten, zu unterstützen. Auch Albers (2011, S.10f.) behauptet, dass der Kontakt zwischen beiden Kindergruppen nicht ausreicht: Die Einstellungen und Haltungen der Akteure, die Herstellung von gemeinsamen Spielsituationen, die Bereitstellung einer angemessenen Lernumgebung sowie Positionierung gegenüber Diskriminierung spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Diskussion um eine erfolgreiche Inklusion. Nach dieser

Auffassung gibt es keine Kinder, die nicht integriert werden können, sondern nur Einrichtungen, die die notwendigen räumlichen, personellen und sachlichen Bedingungen nicht erfüllen:

Wenn man von der Gemeinsamkeit als einem Menschenrecht her denkt, ist nicht die Frage nach der Integrationsfähigkeit des behinderten Kindes bedeutsam, sondern die Frage nach der Integrationsfähigkeit der Einrichtung, die ein behindertes Kind aufnehmen soll. Integrationsfähigkeit eines Kindergartens bedeutet Aufnahme und Annahme jedes Kindes als gleichwertig bei ungleichen Leistungspotenzialen und anderen Merkmalen. (Kerschbaumer, 1997, S.36)

Im Rahmen inklusiver Pädagogik wird also die Einzigartigkeit und Vielfalt der Kinder respektiert und geschätzt (vgl. Hansen, 2015, S.82). Die Verschiedenheit der Kinder wird „nicht als Risiko, sondern als bereichernd anerkannt“ (Albers, 2011, S.13). Erfolgreiche Inklusion kommt mit Hilfe von Unterstützungsmaßnahmen den individuellen Bedürfnissen der Kinder zurecht: Es werden nicht die Defizite des Kindes hervorgehoben, sondern dessen Kompetenzen und Stärken (vgl. Feuser, 2000, S.77). Prengel (2014, S.6f.) fasst dies folgendermaßen zusammen:

Inklusion geht aus von der Aufmerksamkeit für die Einzigartigkeit jedes Kindes sowie vom Ideal des gemeinsamen Lebens und Lernens aller Kinder mit der ganzen Bandbreite möglicher körperlicher, psychischer, sozialer und kognitiver Beschaffenheiten, einschließlich aller vorkommenden Stärken und Schwächen.

In diesem Sinne hat sich auch das Verständnis von Behinderung verändert. Im Rahmen von Integration vertritt man die medizinische Sichtweise auf Behinderung: Das Problem liegt beim Kind selbst, weshalb es geheilt werden muss. Das Inklusionskonzept hingegen bezieht die soziale Umgebung mit ein und geht davon aus, dass die Schule sich verändern muss, um Teilhabe zu gewährleisten (vgl. Biewer, 2017, S.130). Im Mittelpunkt stehen nicht, wie bei der Integration, die Schwächen der Kinder, sondern die Schwächen des Bildungssystems (vgl. ebd., S.136). So meint Biewer (2017, S.130): „‘Inclusive Schools‘ sollen sich in ihrer gesamten Struktur ändern, während im Integrationsansatz eine bloße Addition integrativer Hilfsdienste bei der Aufnahme behinderter Kinder in einer ansonsten traditionell weiterarbeitenden Schule gesehen wird.“ Daraus ergibt sich, dass Inklusion und Integration keine Synonyme sind, auch wenn sie oft als solche verwendet werden.

Obwohl, wie soeben dargestellt wurde, ein deutlicher Wandel von Integration zu Inklusion zu erkennen ist, werde ich in dieser Arbeit noch die Bezeichnung „Einzelintegration“ und „heilpädagogisch integrative Gruppe“ verwenden, um in den Begrifflichkeiten mit dem niederösterreichischen Kindergartenetz (2006) übereinzustimmen.

3. Internationale und nationale Zielsetzungen zu Inklusion in Österreich

Die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse hat sich in den letzten Jahren sehr verbreitet. Hintergrund für diese Entwicklung sind die zahlreichen Zielsetzungen sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene (vgl. Thalheim, 2008, S.41). Diese geben „eine inklusive sozial- und bildungspolitische Ausrichtung verbindlich“ vor (ebd., S.48). Ziel ist es, die rechtliche Stellung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu stärken, um somit deren Selbstbestimmung und Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2016, S.43). Im Folgenden werde ich auf die Salamanca-Erklärung von 1994, die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 und der Nationale Aktionsplan Behinderung von 2012 näher eingehen, da diese einen großen Einfluss auf die Entwicklung von inklusiven Bildungs- und Erziehungseinrichtungen hatten und haben.

3.1. Salamanca-Erklärung (1994)

An der von der UNESCO und dem spanischen Bildungsministerium organisierten Konferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ in Salamanca im Jahr 1994 haben VertreterInnen aus 92 Ländern teilgenommen (vgl. Biewer, 2017, S.133). In der Salamanca-Erklärung, dem Schlussdokument der Konferenz, wird das Recht auf Bildung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen anerkannt (vgl. Biewer, 2017, S.133/Ellger-Rüttgardt, 2016, S.32/Speck, 2010, S.59). Seither „sind in vielen Ländern inklusive Kindertageseinrichtungen und Schulen entstanden“ (Heimlich, 2015, S.17).

Ziel dieser inklusiven Bildungsform ist nicht nur, allen Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen, sondern auch die Vorurteile gegenüber Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu bekämpfen und die Gesellschaft positiv zu beeinflussen (vgl. Biewer, 2017, S.133). Kinder mit besonderen Bedürfnissen sollten die Möglichkeit bekommen, innerhalb von Regeleinrichtungen betreut und unterrichtet zu werden (vgl. Böttinger, 2016, S.65). Dabei sollte nicht das Kind sich anpassen müssen, sondern das Lernen ist am Kind auszurichten (vgl. ebd., S.66). Die sogenannten „inclusive schools“ sollten somit nicht nur Kindern mit Behinderungen, sondern auch zum Beispiel hochbegabten Kindern und Kindern aus kulturellen Minderheiten offen stehen (vgl. Biewer, 2017, S.133). Auf Sondereinrichtungen sollte nur in Ausnahmefällen zurückgegriffen werden. Nach der Salamanca-Erklärung sind somit „alle Kinder ohne Rücksicht auf ihre physischen,

intellektuellen, sozialen, emotionalen religiösen, ethnischen, sprachlichen Voraussetzungen in die allgemeine Schule aufzunehmen, es sei denn, es gebe schwerwiegende Gründe für eine andere Entscheidung“ (Sarimski, 2012, S.12). Die Eigenschaften der Kinder sollten also nicht mehr als Defizite, sondern als Selbstverständlichkeiten betrachtet werden (vgl. Böttinger, 2016, S.65).

Neben dem Salamanca Statement entstand auch der sogenannte „*framework for action*“, der konkrete Handlungsvorschläge bieten soll (vgl. Biewer, 2017, S.133). In diesem heißt es:

Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. Diese Bestimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme. Im Zusammenhang mit diesem Aktionsrahmen bezieht sich der Begriff ‚besondere pädagogische Bedürfnisse‘ auf all jene Kinder und Jugendliche, deren Bedürfnisse von Behinderungen oder Lernschwierigkeiten herrühren. (Österreichische UNESCO-Kommission, 1996, zitiert nach Werning, 2014, S.603)

In diesem Zitat wird deutlich, dass Inklusion sich nicht ausschließlich auf Kinder mit Behinderungen beschränkt, sondern alle Merkmale berücksichtigt, um so den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden.

3.2. UN-Behindertenrechtskonvention (2006)

Aber erst die im Jahr 2006 entstandene UN-Behindertenrechtskonvention stellte „de[n] bisherige[n] Höhepunkt einer seit Ende des zweiten Weltkriegs geführten Menschenrechtsdebatte für behinderte Menschen in den Vereinten Nationen“ dar (Ellger-Rüttgardt, 2016, S.29). Spätestens mit dem Inkrafttreten dieser Konvention ist der Begriff der Inklusion zu einem wichtigen Schlagwort geworden (vgl. Böttinger, 2016, S.17). Es entfachte „eine breite öffentliche Debatte über die bestmögliche Beschulung von Kindern mit Behinderungen“ (Lüke & Ritterfeld, 2011, S.325). Österreich hat diese Konvention im Jahr 2008 ratifiziert (vgl. Albers, 2011, S.27).

Das Ziel dieser Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist es, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten [...]“ (UN-BRK, Artikel 1, zitiert nach Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 32f.). Der Fokus der 50 Artikel liegt

dabei auf der Nicht-Diskriminierung, der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft sowie auf der Chancengleichheit (vgl. Biewer, 2017, S.144).

Alle Staaten, die diese Konvention ratifiziert haben, sind verpflichtet, in ihren nationalen Gesetzgebungen die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu berücksichtigen (vgl. Albers, 2011, S.13f.). Dazu zählt auch das Recht auf Bildung für alle: Mit dem Inkrafttreten der Konvention stehen die Vertragsstaaten vor der Aufgabe, ein inklusives Bildungssystem umzusetzen. Die Konvention fordert ein Bildungswesen, das auch Kindern mit besonderen Bedürfnissen offen steht und mit Hilfe von individueller Unterstützung auf deren Bedürfnisse eingeht. Artikel 24 lautet:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]. (UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24, zitiert nach Prengel, 2014, S.16)

Auch wenn im Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention Begriffe wie „Unterricht“ und „Schule“ vorkommen, kann davon ausgegangen werden, dass der Elementarbereich miteingeschlossen ist, anders als dies in Österreich der Fall ist, denn die „strikte institutionelle Trennung zwischen Kindergarten und Schule ist in dieser Form international nicht üblich“ (Prengel, 2014, S.17). Zudem verpflichtet Artikel 24 die Vertragsstaaten dazu „ein inklusives Bildungssystem auf *allen* Ebenen“ [Hervorhebung im Original] (UN-Behindertenrechtskonvention, 2006, S.18) zu entwickeln, somit auch im vorschulischen Bereich.

Die UN-Behindertenrechtskonvention basiert auf dem neusten Verständnis von Behinderung: „Behinderung [wird] nicht mehr als subjektives Defizit und Personeneigenschaft verstanden [...], sondern vielmehr als Prozess der Interaktion zwischen Person und Umwelt“ (Heimlich, 2013, S.8). Es wird also die Ansicht vertreten, dass der Mensch nicht per se aufgrund seiner individuellen Einschränkungen behindert ist, sondern dass die Behinderung erst durch gesellschaftliche Hindernisse entsteht (vgl. Böttinger, 2016, S.72). Nach diesem Verständnis geht es also darum, die Barrieren abzubauen, damit *alle* an der Gesellschaft teilhaben können.

Im Zusammenhang mit der UN-Behindertenrechtskonvention wird oft darauf hingewiesen, dass in der Originalfassung der UN-Behindertenrechtskonvention zwar von „inclusive education“ die Rede ist, dieser Begriff jedoch unzureichend mit „Integration“ ins Deutsche übersetzt wurde (vgl. Albers, 2011, S.28). Immerhin ist nur die englische Version rechtlich bindend, dennoch ist diese Übersetzung problematisch, da, wie in Kapitel zwei

dargestellt wurde, Inklusion und Integration keine Synonyme sind (vgl. Böttinger, 2016, S.24). So hat Österreich im Jahr 2016 eine Fassung veröffentlicht, in der Falschübersetzungen korrigiert wurden (vgl. Biewer, 2017, S.145).

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist von großer Bedeutung für die Teilhabe von Menschen mit Behinderung, dennoch ist der Umsetzungsprozess noch lange nicht abgeschlossen. In diesem Sinne behauptet Textor (2015, S.53), dass „die UN-BRK für sich genommen zwar einen fundamentalen und symbolisch bedeutsamen Schritt für die Gleichberechtigung behinderter Menschen und das Recht auf inklusiven Unterricht darstellen mag, dieser Schritt alleine aber nicht ausreichend ist.“

3.3. Nationaler Aktionsplan Behinderung (2012)

Anschließend daran erschien im Jahr 2012 der österreichische Nationale Aktionsplan Behinderung (NAP) 2012-2020 mit dem Untertitel „Inklusion als Menschenrecht und Auftrag“ – eine Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. NAP Behinderung, 2012, S.9). Im November 2019 wurde beschlossen, den Plan um ein Jahr, bis Ende Jahr 2021, zu verlängern, sodass ein neuer Plan erstellt werden kann.

Der NAP sollte „die Leitlinien der österreichischen Behindertenpolitik bis 2020 beinhalten“ (vgl. NAP Behinderung, 2012, S.8). Er ersetzt das sogenannte „Behindertenkonzept der österreichischen Bundesregierung“ aus dem Jahr 1992, in welchem noch die Fürsorge und Versorgung von Menschen mit Behinderung im Vordergrund stand (ebd.) und wurde mit Hilfe von Betroffenen erstellt (vgl. ebd., S.10).

Insgesamt besteht der NAP aus 250 Maßnahmen, die Österreich im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen möchte, mit den jeweiligen Zuständigkeiten und Zeitspannen. Im Vorwort erklärt die Bundesministerin, dass Ende 2018 68% der Maßnahmen umgesetzt waren. Diese betreffen verschiedene Lebensbereiche wie Bildung, Beschäftigung, Barrierefreiheit und Diskriminierungsschutz. Im Bereich der Bildung wurden fünf Maßnahmen im Zuge der vorschulischen Bildung entwickelt.

- 1) Finanzielle Förderung des verpflichtenden, kostenlosen Kindergartenbesuchs im letzten Jahr vor der Schulpflicht
- 2) Ausbau der bestehenden Beratungs- und Diagnostikangebote zur bestmöglichen Vorbereitung der betroffenen Familien, aber auch des Schulsystems auf die Anforderungen der schulischen Inklusion
- 3) Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema Inklusion und Sonderpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen

- 4) Ausbildung in Österreichischer Gebärdensprache für das pädagogische Personal
- 5) Hörtaktische und hörtechnische Fortbildung für das pädagogische Personal für den Umgang mit schwerhörigen Kindern

Ziel des NAP ist es, Menschen mit Behinderungen ein selbstbestimmtes Leben und eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (vgl. ebd., S.14). So heißt es: „Behinderte Menschen dürfen weder schulisch, beruflich, noch sozial ausgegrenzt und benachteiligt werden“ (ebd.). Menschen mit Behinderungen sollten innerhalb der Gesellschaft wertgeschätzt werden und Vorurteile sollten abgeschafft werden. Zusammengefasst sollte eine „[...] inklusive Gesellschaft [entstehen], wonach behinderte und andere benachteiligte Menschen an allen Aktivitäten der Gesellschaft teilhaben können“ (ebd.).

4. Das Betreuungssystem für Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Niederösterreich

Aufgrund dieser Zielsetzungen sind alle Bundesländer in Österreich dazu verpflichtet, alle Menschen an der Gesellschaft teilhaben zu lassen. Dazu gehört auch die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen im Kindergarten.

Da die Regelung des Kindergartenwesens in Österreich zum Kompetenzbereich der Bundesländer gehört und die Qualität der Kindergärten somit vom jeweiligen Bundesland abhängt (vgl. Albers, 2011, S.32/Knapp & Salzmann, 1998a, S.54), ist eine *bundeslandspezifische* Analyse der Elternzufriedenheit notwendig, da kein bundeseinheitliches Bild bezüglich der Qualität von Inklusion gezeichnet werden kann. Die empirische Untersuchung meiner Masterarbeit wird somit ausschließlich in *einem* Bundesland, und zwar in Niederösterreich, durchgeführt, weshalb an dieser Stelle das Betreuungssystem dieses Landes näher beleuchtet wird.

„Die Integrationsbestimmungen für den Kindergarten werden im Bundesland Niederösterreich sehr ausführlich im Kindergartengesetz abgehandelt“ (Knapp & Salzmann 1998b, S.110). Hier findet man zum einen die strukturellen Rahmenbedingungen wie die Gruppengröße oder der Personalschlüssel, zum anderen auch Hinweise zur Gestaltung pädagogischer Prozesse wie die Raumanforderungen (vgl. Albers, 2011, S.32). Mit diesem Gesetz entstanden zudem verschiedene Formen von Kindergärten, die dem Ziel der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne besondere Bedürfnisse gerecht werden sollten: Die Einzelintegration in allgemeinen Kindergartengruppen und die heilpädagogisch integrativen Gruppen (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.54). Neben diesen zwei

Formen wird seit einigen Jahren eine neue Form praktiziert: der Versuch heilpädagogischer Betreuung. Diese Form ist gesetzlich noch nicht verankert. Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer der drei Kindergartenformen betreut, denn Sonderkindergärten – Kindergärten nur für Kinder mit besonderen Bedürfnissen – gibt es seit 1999 in Niederösterreich keine mehr. Welche Rahmenbedingungen es in den jeweiligen Formen gibt und wie sie sich voneinander unterscheiden, wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

4.1. Einzelintegration

Bei der Einzelintegration gehen ein bis zwei Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einen allgemeinen Kindergarten, der sich in Wohnortnähe befindet. Es handelt sich um den Kindergarten, in den das Kind gegangen wäre, wenn es keine besonderen Bedürfnisse gehabt hätte. Insgesamt besteht eine allgemeine Kindergartengruppe aus 12 bis 25 Kindern. In solchen Kindergärten werden „vorwiegend altersgemäß entwickelte Kinder betreut“ (NÖ Kindergartengesetz, 2006, S.2).

Bevor ein Kind mit besonderen Bedürfnissen in eine allgemeine Kindergartengruppe kommt, wird in einem sogenannten Integrationsgespräch ein pädagogisches Arbeitskonzept entwickelt und in Bezug auf die Bedürfnisse des Kindes über eventuelle Anpassungen der Rahmenbedingungen entschieden: Reduktion der Kinderzahl in der Gruppe sowie Einsatz einer pädagogischen Stützkraft (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.54). Laut dem NÖ Kindergartengesetz (2006, S.3) ist eine Stützkraft eine „Person, die vom Kindergartenerhalter zur Unterstützung des Kindergartenpersonals bei der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eingesetzt wird.“ Bei der Einzelintegration steht zusätzlich eine teilzeitliche heilpädagogische Kindergärtnerin (auch Sonderkindergärtnerin genannt) zur Verfügung. So sollte das Kind die Förderung, die es zur Entwicklung seiner Kompetenzen sowie zur Teilnahme an der Gesellschaft braucht, bekommen.

Trotzdem wird bei dieser Form öfters kritisiert, dass die Rahmenbedingungen unzureichend verändert werden, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufgenommen werden (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.57). Im Zentrum der Kritik steht oft „die große Gruppengröße, das nicht sonderpädagogisch ausgebildete Personal sowie fehlende therapeutische Maßnahmen [...]“ (Raunig & Salzmann, 1998, S.220). Es wird also an der angemessenen Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gezweifelt. Vorteil der Einzelintegration ist hingegen, dass der Kindergarten „in unmittelbarer Wohnortnähe liegt,

so dass nicht nur eine relativ lange Autofahrt wegfällt, sondern vor allem der soziale Kontakt zu den Kindern auch außerhalb des Kindergartens fortgeführt werden kann“ (ebd.).

4.2. Heilpädagogisch integrative Gruppen

Die zweite Form gemeinsamer Erziehung im niederösterreichischen Kindergarten stellen heilpädagogisch integrative Gruppen dar. Diese werden im Gesetz (2006, S.2) folgendermaßen definiert: „Eine Gruppe, in der altersgemäß entwickelte Kinder und Kinder mit besonderen Bedürfnissen gemeinsam betreut werden“. Anders als bei der Einzelintegration werden hier mehr Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufgenommen. Heilpädagogisch integrative Gruppen bestehen aus 12 bis 15 Kindern, davon benötigen mindestens drei und maximal fünf Kinder eine besondere Unterstützung.

Im Gegensatz zur Einzelintegration steht hier eine *vollzeitbeschäftigte* heilpädagogische Kindergärtnerin (auch Sonderkindergartenpädagogin genannt) zur Verfügung. Bei Bedarf gibt es noch zusätzlich eine Stützkraft (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.59). In einer heilpädagogisch integrativen Kindergartengruppe gibt es im Unterschied zu der allgemeinen Kindergartengruppe zudem eine behinderungsspezifische Ausstattung (vgl. ebd., S.97).

Aus diesem Grund herrschen laut Kerschbaumer (1997, S.138) bei dieser Form ideale Rahmenbedingungen für die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen: „Die Ausstattungsvoraussetzungen und Rahmenbedingungen in den heilpädagogisch integrativen Kindergärten entsprechen von der Struktur her von vornherein weitgehend den Bedingungen, die behinderte Kinder benötigen.“ Als Nachteil werden immer wieder die teilweise langen Anfahrtswege sowie der geringe Kontakt zu Gleichaltrigen außerhalb des Kindergarten genannt (vgl. Raunig & Salzmann, 1998, S.221).

4.3. Versuch heilpädagogischer Betreuung

Neben der Einzelintegration und der heilpädagogisch integrativen Gruppe gibt es auch den sogenannten „Versuch heilpädagogischer Betreuung“. Diese Form wird erst seit kurzer Zeit praktiziert, weshalb sie im niederösterreichischen Kindergartengesetz von 2006 noch nicht erwähnt wird. Auch sonst gibt es keine Informationen bezüglich dieser Betreuungsform. Auf Nachfrage bei der zuständigen Abteilung der niederösterreichischen Landesregierung konnte herausgefunden werden, dass der „Versuch heilpädagogischer Betreuung“ eine Mischform der beiden anderen Betreuungsformen darstellt und teilweise in die eine

Richtung, dann wieder in die andere Richtung geht. Die Umsetzung scheint somit noch sehr offen zu sein.

Dies konnte anhand der an der empirischen Untersuchung dieser Arbeit teilnehmenden Kindergärten bestätigt werden. Insgesamt waren hier sieben Gruppen mit „Versuch heilpädagogischer Betreuung“ beteiligt. Dabei konnte kein einheitliches Bild verzeichnet werden: Die Gruppengröße liegt einmal bei 15 Kindern, einmal bei 22. Die Anzahl an Kindern mit besonderen Bedürfnissen variiert, wie bei der Einzelintegration, zwischen einem und zwei Kinder. Auch bezüglich der Personalbesetzung gibt es Unterschiede: Einmal gibt es eine stationäre Stützkraft in der Gruppe, einmal gibt es zwei ambulante Stützkkräfte für drei Gruppen.

Diese Betreuungsform scheint somit noch sehr im Wandel bzw. nicht allgemein definiert zu sein, weshalb an dieser Stelle keine allgemeingültigen Rahmenbedingungen dieser Betreuungsform genannt werden können.

In folgender Tabelle (Tabelle 1) werden noch einmal die Merkmale der dargestellten Betreuungsformen zusammengefasst. Die Angaben in der rechten Spalte basieren auf den an dieser Untersuchung teilnehmenden Gruppen bzw. den von mir festgestellten Rahmenbedingungen, da es bisher keine landesweiten Regelungen gibt, welche die Umsetzung verbindlich für alle Orte festlegen. Somit kann es lokal und regional zu Abweichungen von den genannten Angaben kommen.

Tab. 1. Die drei Betreuungsformen

	Einzelintegration	Heilpädagogisch integrative Gruppe	Versuch heilpädagogischer Betreuung
Gruppengröße	12 bis 25 Kinder	12 bis 15 Kinder	15 bis 22 Kinder
Kinder mit besonderen Bedürfnissen	1 bis 2 Kinder	3 bis 5 Kinder	1 bis 2 Kinder
SonderkindergärtnerIn?	Ja (teilzeitbeschäftigt)	Ja (vollzeitbeschäftigt)	Bei Bedarf
Stützkraft?	Bei Bedarf	Bei Bedarf	Bei Bedarf
Vorteil	Wohnortnähe	behinderungsspezifische Ausstattung, gute Rahmenbedingungen	Wohnortnähe, gute Rahmenbedingungen
Kritik	große Gruppengröße, kein ausgebildetes Personal, fehlende therapeutische Maßnahmen	lange Autofahrt, kein Kontakt zu den Kindern außerhalb vom Kindergarten	Große Gruppengröße

Auch wenn diese drei dargestellten Formen unterschiedliche Rahmenbedingungen haben, verfolgen sie das gleiche Ziel, nämlich die Förderung gemeinsamer Erziehung von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse (vgl. Hössl, 1997, S.151). Warum dieses Ziel vor allem im vorschulischen Bereich von großer Bedeutung ist, wird im nächsten Abschnitt erörtert.

5. Die Bedeutung von Inklusion im Kindergarten

Inklusion ist ein Konzept, das oft nur im Hinblick auf die Schule benutzt wird (vgl. Albers, 2012, S.325). Die Zahl der inklusiv arbeitenden Kindergärten steigt jedoch stetig, denn auch Kindergärten, als erste Stufe des Bildungssystems, sind, wie in Kapitel drei dargestellt, in Bezug auf zahlreiche Konventionen und Gesetzestexte dazu verpflichtet, inklusive Pädagogik zu realisieren (vgl. Schelle & Friederich, 2015, S.68). So haben die Vertragsstaaten beispielsweise laut dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention die Pflicht, Inklusion auch im Elementarbereich umzusetzen. Doch neben dieser „politischen Verpflichtung“ sprechen noch andere Gründe für die Umsetzung von Inklusion in Kindergärten (ebd.).

Zum einen hat eine inklusive Einrichtung großen Einfluss auf die kognitiven Entwicklungen der Kinder (vgl. Prengel, 2014, S.42). Auch Hössl (1997, S.147) greift diesen Vorteil auf: „Darüber hinaus kann man nach den umfangreichen vorliegenden Praxiserfahrungen davon ausgehen, dass eine frühzeitige gemeinsame Erziehung im allgemeinen günstigere Entwicklungschancen für behinderte Kinder bietet als die Betreuung in reinen Sondereinrichtungen [...]“. Im inklusiven Setting werden nämlich die Einzigartigkeit bzw. die individuellen Bedürfnisse der Kinder respektiert.

Neben der Berücksichtigung der individuellen Unterschiede der Kinder hat Inklusion im Kindergarten auch soziale Vorteile:

Für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren sind die Interaktion und Auseinandersetzung mit anderen Kindern höchst bedeutsam. Sie brauchen deshalb Peers ähnlichen Alters. Wesentlich stärker als in Beziehungen zu Erwachsenen können sie sich als aktiv handelnd und beeinflussend in Beziehungen erleben. (Jungmann & Albers, 2008, S.5)

Kindergartenkinder befinden sich laut Feuser (2000, S.66) in einer wichtigen Entwicklungsphase. In diesem Alter entwickelt sich das sogenannte ICH, also das Selbst- sowie Fremdbild, insbesondere interaktive, kommunikative und kooperative Kompetenzen. Kinder lernen ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen und werden offener gegenüber Andersartigkeit (vgl. Albers, 2011, S.18). Die Gemeinsamkeiten und

Die Bedeutung von Inklusion im Kindergarten

Unterschiede der Kinder werden zur Normalität. Laut Wetzel (2000, S.136) ermöglicht frühzeitige Inklusion die Entstehung von Vorurteilen zu vermeiden und die Akzeptanz von „Anderssein“ zu lernen:

Will man der Entwicklung von Vorurteilen rechtzeitig vorbeugen, ist es notwendig und sinnvoll, behinderte und nicht-behinderte Kinder so früh wie möglich zusammenzuführen, da sich Einstellungen und Vorurteile bereits im Kindergartenalter bilden und von der Umwelt Bewertungen von Behinderung übernommen werden können.

Auch für die Zukunft spielt vorschulische Inklusion eine wichtige Rolle: „In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren“ (Kron, 2011, zitiert nach Schelle & Friederich, 2015, S.69). Demnach kann Inklusion im Elementarbereich zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft, in der alle so, wie sie sind, respektiert werden, beitragen (vgl. Schelle & Friederich, 2015, S.78).

In der Literatur (vgl. u.a. Haug, 2008, S.36/Kron & Papke, 2006, S.26/Sarimksi, 2012, S.20/Prengel, 2014, S.42) wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass Inklusion nicht einfach passiert, wenn behinderte und nicht-behinderte Kinder eine gemeinsame Einrichtung besuchen:

Eine gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen bedeutet eine Veränderung des pädagogischen Konzepts der Kindertageseinrichtung als Ganze. Integrative Pädagogik erschöpft sich nicht darin, dass die Kindergärten für behinderte Kinder geöffnet und mit einem Türschild ‚Inklusive Einrichtung‘ versehen werden. Wirkliche Inklusion erfordert beharrliche Bemühungen um eine Weiterentwicklung von pädagogischen Grundhaltungen, personeller Ausstattung und pädagogischen Konzepten. (Sarimski, 2012, S.20)

So hat auch Mühl schon im Jahr 1987 auf diese Idee aufmerksam gemacht: Das Zusammensein zwischen Kindern mit und Kindern ohne besondere Bedürfnisse in einem Raum ist „eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung gemeinsamer Erziehung“ (S.4). Gemeinsame Erziehung bedarf der „aktiven Begleitung durch die pädagogische Fachkräfte“ (Prengel, 2014, S.42). Das Aufnehmen von Kindern mit besonderen Bedürfnissen reicht nicht aus, denn das heißt noch lange nicht, dass es auch ein Kindergarten ist, der allen Kindern zu Gute kommt (vgl. Wetzel, 2000, S.129). Die soeben genannten Potenziale vorschulischer Inklusion gelten somit nicht automatisch, sondern hängen stark mit der Qualität der Einrichtung zusammen: Inklusion im Kindergarten kann sich nur positiv auf die Kinder auswirken, wenn die Qualität hoch ist (vgl. Schelle & Friederich, 2015, S.68): „Auch wenn die Anforderungen an eine integrative Frühpädagogik

zunächst hoch erscheinen, kann man davon ausgehen, dass nur eine qualitativ hochwertige Einrichtung eine gute Einrichtung für alle Kinder ist“ (Jungmann & Albers, 2008, S.8). In diesem Sinne konnte auch Tietze (1998, S.328ff.) in seiner empirischen Studie feststellen, dass die Kindergartenqualität einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hat. Die Frage nach der Qualität inklusiver Einrichtungen, die im Laufe dieser Arbeit am Beispiel von Niederösterreich untersucht werden soll, ist somit von großer Bedeutung, um das Ziel „Kindergarten *für alle*“ zu schaffen.

6. Die Qualität als mehrperspektivisches Konzept

Mit den zahlreichen Zielsetzungen und Gesetzestexten wurde Inklusion zu einer gesellschaftspolitischen Herausforderung und es entstehen immer mehr inklusive Einrichtungen (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2016, S.29). Besonders durch diese quantitative Ausweitung stellt sich die Frage nach der Qualität dieser Einrichtungen: „Kann die Integration bei einer flächendeckenden Ausweitung die Qualität halten, die von ihr erwartet wurde und wird?“ (vgl. Heimlich, 2015, S.17). Denn wenn Sondereinrichtungen geschlossen werden, muss sichergestellt werden, dass „angemessene Strukturen an ihre Stelle“ treten (Ellger-Rüttgardt, 2016, S.180). Vor allem in den letzten 25 Jahren hat die Frage nach guter Betreuung von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse die pädagogische Arbeit der Kindergärten begleitet und ist zu einem wichtigen Bestandteil der Diskussion im Bereich der Frühpädagogik geworden (vgl. Heimlich & Behr, 2005, S.122/Kron & Papke, 2006, S.25). Mit dieser zunehmenden Bedeutung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen geht laut Esch, Klaudy, Micheel und Stöbe-Blossey (2006, S.241) auch eine Aufwertung der Elementarpädagogik einher.

6.1. Der Qualitätsbegriff

Um sich mit einer solchen Qualitätsmessung beschäftigen zu können, muss zuerst geklärt werden, was unter dem Qualitätskonzept verstanden wird (vgl. Heimlich & Behr, 2005, S.122). Auch wenn dieser Begriff im alltäglichen Sprachgebrauch häufig benutzt wird, scheint es schwer, ihn zu definieren (vgl. Esch et al., 2006, S.17). Es herrscht Einigkeit darüber, dass unter Qualität ein mehrdimensionales Konzept zu verstehen ist.

Der Begriff Qualität unterliegt „einem historischen Wandel und ist abhängig von kulturellen Traditionen“ (Wetzel, 2000, 130). Somit sind die Qualitätskriterien immer in einem zeitlichen und kulturellen Kontext zu erfassen (vgl. Thalheim, 2008, S.42). So

unterscheiden sich die Kriterien einer guten Qualität in den 50er Jahren von den heutigen, aber auch die Kriterien einer afrikanischen Kultur sind nicht mit österreichischen Kriterien deckend. Die Frage nach der Qualität einer Einrichtung muss somit immer im gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden: Welche Aufgaben weist die Gesellschaft der Einrichtung zu einem gewissen Zeitpunkt zu (vgl. Colberg-Schrader, 1998, S.88)? Vor diesem Hintergrund spricht Fthenakis (2003, S.208) von der „Qualität als dynamisches Konstrukt“.

Esch et al. (2006, S.17) definieren Qualität folgendermaßen: „Im Gegensatz zur Quantität, die eine mengenmäßige Bewertung beinhaltet, bezeichnet die Qualität eine Eigenschaft einer Sache, Leistung oder auch einer Person.“ Laut Brack (1995, zitiert nach Wetzel, 2000, S.132) kann man Qualität als „die Fähigkeit eines Produktes oder einer Dienstleistung, bestimmte vorher festgelegte und klar definierte Anforderungen zu erfüllen“ definieren. Dabei kommt es zum Vergleich „zwischen den Erwartungen hinsichtlich einer Leistung (Soll-Zustand) und der tatsächlich erbrachten Dienstleistung“ (Wetzel, 2000, S.132). Laut Esch et al. (2006, S.20) kann auch Bildung und Erziehung als Dienstleistungsangebote für Kinder und Eltern, die bestimmten Kriterien gerecht werden muss. Qualität ist somit ein Maßstab, der die „Differenz zwischen geforderter und realisierter Beschaffenheit“ misst (ebd., S.18).

6.2. Perspektiven der Qualitätsbeurteilung

In dieser Definition von Brack wird deutlich, dass die Qualitätsstandards von der jeweils festgelegten Norm abhängig sind. Die verschiedenen Akteure (Eltern, Kinder und Fachleute) haben eigene Erwartungen und vertreten somit auch unterschiedliche Perspektiven auf die Qualitätsstandards (vgl. Tietze, 1998, S.19). Katz (1993, zitiert nach Hartmann & Stoll, 1996, S.18) unterscheidet in dem Sinne zwischen der Top-down-Perspektive (aus Sicht der Träger), der Bottom-up-Perspektive (aus Sicht der Kinder), der Outside-Inside-Perspektive (aus Sicht der Eltern), der Inside-Perspektive (aus Sicht des Personals) und der gesellschaftlichen Perspektive (aus Sicht der Gesellschaft).

Aus der jeweiligen Sicht werden also Ansprüche formuliert, welche zu unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben führen (vgl. Tietze, 1998, S.20). Je nachdem welche Perspektive eingenommen wird bzw. je nachdem welche Position der Befragte hat, wird die Bewertung der Qualität anders ausfallen: „Zweifelsohne handelt es sich um ein vielschichtiges und wertebezogenes Konzept, und in Abhängigkeit von der jeweiligen Perspektive werden die unterschiedlichen, an der Tagesbetreuung von Kindern beteiligten

Interessengruppen Verschiedenartiges darunter verstehen“ (ebd., S.340). So bewerten Eltern beispielsweise eine Kindertageseinrichtung als qualitativ gut, wenn dieser lange Öffnungszeiten hat, wobei das Personal sich oft andere Arbeitszeiten wünscht (vgl. ebd., S.19f.). Dieses Beispiel zeigt, dass Qualität also von den jeweiligen Wertvorstellungen abhängig ist und nur eine subjektive Realität widerspiegeln kann (vgl. Wetzel, 2000, S.132). In diesem Sinne behauptet auch Fthenakis (2003, S.211):

Die Frage, was unter qualitativ hochwertiger Kinderbetreuung zu verstehen ist und wie pädagogische Qualität zu konzeptualisieren sei, lässt sich nicht entlang objektiver und allgemein gültiger Kriterien festlegen. Statt dessen ist dieser Bewertungsprozess eingebettet in die spezifische Kultur, darin wiederum in den spezifischen historischen und sozioökonomischen Kontext, der letztlich getragen wird von den Zielen und Wertsetzungen der Menschen.

Wie man die Betreuung bewertet, hängt somit davon ab, was man sich von der Betreuung erwartet bzw. inwiefern die Einrichtung die Bedürfnisse der Eltern erfüllt (vgl. ebd., S.213). So können manche Eltern die Betreuungseinrichtung schon als gut bewerten, wenn ihr Kind während den Erwerbszeiten gut untergebracht ist bzw. wenn die Einrichtung über ausreichende Öffnungszeiten verfügt oder sich in Wohnortnähe befindet (vgl. Colberg-Schrader, 2003, S.275). Andere erwarten eine Verbesserung der sozialen Kompetenz ihrer Kinder oder haben besondere Förderwünsche (wie zum Beispiel das Lernen einer Sprache). Daraus ergibt sich, dass es innerhalb der Elterngruppen unterschiedliche Vorstellungen gibt: Es handelt sich um eine sehr heterogene Gruppe (bspw. bezüglich des Alters, der religiösen oder ethnischen Zugehörigkeit,...). Diese Unterschiedlichkeit, die auch schon im dargestellten Forschungsstand deutlich wurde – hier konnte festgestellt werden, dass verschiedene Merkmale die Zufriedenheit beeinflussen können – bezeichnet Fthenakis (2003, S.213) als wahres Problem der Qualitätsbeurteilung.

Qualität ist somit ein multiperspektivisches Phänomen, das laut Heimlich und Behr (2005, S.122) stets mit „subjektiven Normen zu tun“ hat. Fthenakis (2003, S.208) spricht diesbezüglich von der „Qualität als relativistisches Konstrukt“ und ist der Meinung, dass „[...] die Interessen unterschiedlicher Gruppen zu betonen und zu vereinen [...]“ seien (Eltern, Experten, ErzieherInnen, Kinder...). In der Einschätzung von Qualität sollten somit die Werte und Interessen aller Beteiligten Beachtung finden. Heimlich (2015, S.18) weist neben dieser normativen Dimension aber auch auf die *evaluative* Dimension hin: Die Messung einer Qualität setzt immer eine gewisse Bewertung voraus.

Trotz dieser wertorientierten Qualitätseinschätzung nennt Fthenakis (2003, S.215) einige allgemeingültige Qualitätskriterien, die „[...] als so wichtig für das Wohlergehen der

Kinder angesehen werden, dass sie in jeder Definition von Qualität quasi als Grundstein enthalten sein sollten.“ Dazu gehören die Sicherheit, die Gesundheit, die Gleichberechtigung, die positive Interaktion mit Erwachsenen, das emotionale Wachstum und die positiven Beziehungen mit anderen Kindern.

6.3. Qualitätskriterien

Um Qualität bewerten zu können, braucht man klare Kriterien (vgl. Thalheim, 2008, S.42). Da, wie gerade dargestellt, die Messung der Qualität immer mit einer gewissen Normativität zu tun hat, ist nicht ein für alle Mal definierbar was denn nun eine qualitative Einrichtung ausmacht.

Qualität erfordert laut Heimlich (2015, S.19) verschiedene Aspekte: die Berücksichtigung individueller Unterschiede, die Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung, Professionalität und Kooperation zwischen den Beteiligten, die Organisation von Strategien des Zusammenlebens sowie einen angemessenen Einsatz von Personal und Material. Für Wetzel (2000, S.131) sind folgende Kernelemente ausschlaggebend für die Qualität im Kindergarten: eine sichere Betreuung durch die ErzieherInnen, eine gesundheitsfördernde Erziehung (Sauberkeit, Ernährung, Bewegung, Ruhe...), positive Interaktionen mit Erwachsenen und die Förderung der Beziehungen zwischen den Kindern. Ganz ähnlich sind die Qualitätskriterien des Kinderbetreuungsnetzwerkes der Europäischen Kommission. Auch hier stehen die Sicherheit, die Gesundheit sowie die Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren im Mittelpunkt. Als weitere Kriterien werden hier die Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder, der Zugang zu Betreuungseinrichtungen und das Kosten-Leistung Verhältnis angeführt (vgl. Hartmann & Stoll, 1996, S.20f.). Auch die „*National Association for the Education of Young Children*“ aus den USA hat 91 Kriterien entwickelt, die amerikanischen Kindergärten erfüllen müssen, um staatlich anerkannt zu werden. Diese beziehen sich neben der Interaktion zwischen den Akteuren, der Gesundheit und der Sicherheit auch auf die Qualifikation des Personal und das Curriculum (vgl. ebd., S.20).

Welche Kriterien für die Eltern in Niederösterreich am wichtigsten sind, soll die empirische Untersuchung dieser Arbeit zeigen. Jedoch muss man sich bewusst sein, dass es auch innerhalb der Elterngruppe zu unterschiedlichen Meinungen kommen kann, da die Eltern sehr heterogene Lebenssituationen und Standpunkte haben (vgl. Wetzel, 2000, S.134). Sie haben unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und Wünsche, die sich auf ihre Bewertung der Qualität auswirken (vgl. Colberg-Schrader, 1998, S.88).

6.4. Drei Ebenen von pädagogischer Qualität

Die Kriterien qualitativer Erziehung können drei Ebenen zugeordnet werden (vgl. u.a. Esch et al., 2006, S.24f./Tietze, 1998, S.21f./Wetzel, 2000, S.135):

- *Strukturqualitäten*: die Qualität der Rahmenbedingungen des Kindergartens, wie z.B. die Größe der Einrichtung und der Gruppen, die Qualifikation der Mitarbeiter, die Öffnungszeiten, die Ausstattung etc.
- *Prozessqualitäten*: die Qualität der pädagogischen Prozesse in der Gruppe, wie z.B. die Gesamtheit der angebotenen Aktivitäten, die Interaktion zwischen den Kindern sowie zwischen den Kindern und ErzieherInnen, der Tagesverlauf, das Curriculum, das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder etc.
- *Ergebnisqualitäten*: die Qualität der kindlichen Entwicklungen, wie z.B. die „Veränderungen bei den sozialen, intellektuellen oder sprachlichen Fähigkeiten der Kinder“ (Wetzel, 2000, S.135).

Fthenakis (2003, S.228) macht darauf aufmerksam, dass bei der Einschätzung von Qualität alle Ebenen berücksichtigt werden müssen. Dies begründet er anhand von Forschung, die zeigt, dass beispielsweise strukturelle Merkmale nicht alleine betrachtet werden können, da „bei gleichen strukturellen Bedingungen in den Einrichtungen dennoch unterschiedliche Qualität erzeugt werden kann.“ Auch sollte man den Blick nicht vor kontextuellen Dimensionen verschließen, die laut verschiedenen Studien zusätzlich die Qualität beeinflussen (vgl. ebd., S.230). Hierzu zählen beispielsweise der Führungsstil der Leitung, die Arbeitsbedingungen, die Vergütung des Personals sowie die staatliche Finanzierung.

Zudem wird in der Literatur (Fthenakis, 2003, S.229/Tietze, 1998, S.22/Wetzel, 2000, S.148) auf den hohen (empirisch belegten) Zusammenhang zwischen der Strukturqualität und der Prozessqualität hingewiesen: Es konnte so beispielsweise nachgewiesen werden, dass die Qualifizierung der ErzieherInnen (Strukturqualität) Einfluss auf die Gestaltung der Aktivitäten (Prozessqualität) hat. Schließlich wirkt sich die Prozessqualität aber auch auf die kindbezogene Ergebnisvariable aus. Daraus kann man laut Tietze (1998, S.41) die logische Schlussfolgerung ziehen, dass die strukturellen Bedingungen Einfluss auf den Erwerb von sozialen, intellektuellen oder sprachlichen Fähigkeiten der Kinder haben.

7. Die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

Für die Qualität inklusiver Betreuung sind die Kompetenzen der ErzieherInnen entscheidend (vgl. Heimlich, 2015, S.27). Damit Inklusion erfolgreich sein kann, müssen die ErzieherInnen die „entsprechende Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit zur Umsetzung einer Teilhabeorientierung“ erwerben (Thalheim, 2008, S.57).

Unter Kompetenz wird hier die Fähigkeit eines Menschen verstanden (vgl. Heimlich, 2015, S.23). Auf der Ebene *inklusive* Kompetenzen handelt es sich also um die „pädagogischen Fähigkeiten zur Gestaltung solcher Situationen und Prozesse“ (ebd.). Zudem umfasst inklusive Kompetenz auch die angemessene Haltung gegenüber Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Diese Kompetenzen lassen sich gemäß dem Mehrebenenmodell auf verschiedenen Ebenen verorten (vgl. ebd., S.24):

- Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen
- inklusive Spiel- und Lernsituationen
- multiprofessionelle Teams
- inklusive Einrichtungskonzeptionen
- Unterstützungssysteme einschließlich der externen Kooperation

Bezüglich der ersten Ebene dieses Modells – Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen – müssen die ErzieherInnen lernen mit der Heterogenität der Kinder umzugehen (vgl. ebd., S.25). Sie müssen auf die individuellen Bedürfnisse eingehen und die angemessene Unterstützung und Begleitung geben können, um so die Teilhabe aller Kinder zu gewährleisten (vgl. Schelle & Friederich, 2015, S.72). Diese Kompetenz ist laut Heimlich (2015, S.25) „Grundlage für eine hohe pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen.“

Zentrale Aufgabe der ErzieherInnen ist außerdem die Förderung inklusiver Gruppenarbeit: „Frühpädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, inklusive Spiel- und Lernsituationen zu gestalten“ (ebd.). Hierzu zählen die Raumgestaltung sowie die Auswahl der Spielobjekte. Die Fachkraft sollte in das Geschehen eingreifen und das Spiel „so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden würden“ (Jungmann & Albers, 2008, S.8), denn inklusive Prozesse in Kindertageseinrichtungen finden vor allem im gemeinsamen Spiel von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse statt (vgl. Heimlich & Behr, 2009, S.26). Im Spiel lernen die Kinder viel voneinander und nehmen individuelle Unterschiede wahr. Zudem sind Peer-Beziehungen laut Schelle und Friederich (2015, S.73) ein „entscheidender

Indikator für Qualität“ und eine „Entwicklungsressource für Kinder“. Diese Interaktionen entstehen jedoch, wie schon mehrmals in dieser Arbeit erwähnt, nicht automatisch, wenn unterschiedliche Kinder zusammen betreut werden: „Entscheidend ist es daher, dass kompetente Fachkräfte die Peer-Interaktion beobachten und begleiten, Anregung geben und moderieren und die Dynamik nicht den Kindern allein überlassen bleibt“ (ebd.).

Gemäß der dritten Ebene des Mehrebenenmodells müssen die Fachkräfte in der Lage sein, Teamarbeit zu entwickeln. Dies bedeutet, dass die Fachkräfte mit weiteren professionellen Kompetenzen (z.B. Therapeut/innen, Sonderpädagogen/innen, Sozialarbeiter/innen) zusammenarbeiten (vgl. Heimlich, 2015, S.26). Inklusive Erziehung kann nur gelingen, wenn die Arbeit „systematisch im Team geplant, umgesetzt und reflektiert“ wird (Schelle & Friederich, 2015, S.74). Auch Heimlich und Behr (2009, S.26) behaupten, die Inklusionsarbeit sei für einzelne pädagogische Fachkräfte nicht zu bewältigen. Die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter stellt eine große Bereicherung dar, denn eine erfolgreiche Inklusion braucht die Kompetenzen verschiedener Akteure (vgl. ebd.). Auch das NÖ Kindergartengesetz (2006, S.4) verpflichtet „das Kindergartenpersonal [...] bei der Erfüllung ihrer Aufgaben bei Bedarf mit den Einrichtungen der öffentlichen Jugendwohlfahrt oder Behindertenhilfe sowie mit Fachleuten verschiedener Disziplinen (Medizin, Psychologie, Heilpädagogik, usw.) zusammenzuarbeiten.“

Zudem sollten die Fachkräfte inklusive Konzeptionen erstellen können. Die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen verändert die gesamte Kindertageseinrichtung (vgl. Heimlich & Behr, 2009, S.27). Die Fachkräfte sollten von dem pädagogischen Konzept überzeugt sein und die Ziele von Inklusion klar formulieren können (vgl. Heimlich, 2015, S.26). Sie sollten ihre inklusive Haltung bewusst werden lassen und über ihre Arbeit reflektieren, denn eine stetige Weiterentwicklung ist notwendig für eine qualitative Erziehung (vgl. Schelle & Friederich, 2015, S.74).

Als letzte Kompetenz, die für die Qualität der Kindertageseinrichtung entscheidend ist, nennt Heimlich (2015, S.26) die Bildung regionaler Netzwerke. Dabei geht es um die Kooperation mit externen Beteiligten. Hierzu zählen laut Schelle und Friederich (2015, S.73) vor allem die Eltern, die eine wichtige Bezugsperson für die Kinder darstellen. Die Erwartungen der Eltern sollten ernstgenommen und respektiert werden und es sollte eine „echte Erziehungspartnerschaft“ entstehen (Heimlich, 2015, S.26). Neben den Eltern sollten aber auch Experten miteinbezogen werden (vgl. ebd.). Die ErzieherInnen müssen sich bewusst sein, dass sie ihre eigenen Kompetenzen mithilfe von denen anderer Fachleute

ergänzen sollen. Als wichtiger Bestandteil zählt hier auch „die Bereitschaft zur kontinuierlichen Fortbildung“ (Dorrance, 2011, zitiert nach Heimlich, 2015, S.26).

Inklusion fordert somit eine „Qualifikation, die eine kind-, entwicklungs- und kontextbezogene Sichtweise auf individuelle Entwicklungsverläufe und -bedingungen ebenso einschließt, wie eine mehrperspektivische Herangehensweise, angereichert durch interdisziplinäre Zusammenarbeit [...]“ (Thalheim, 2008, S.45f.).

Neben diesen genannten Kompetenzen spielt aber auch die Einstellung der Fachkräfte eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Realisierung von Inklusion: Inklusion „muss und kann nur in unseren eigenen Köpfen beginnen“ (Feuser, 2000, S.79f.). Die Fachkräfte müssen hinsichtlich inklusiver Erziehung positiv eingestellt und von ihrer Wirksamkeit überzeugt sein. Nur wenn man eine positive Einstellung sowie die notwendigen Kompetenzen besitzt, kann man die Ansprüche einer inklusiven Frühpädagogik erfüllen.

8. Der Index für Inklusion

8.1. Ein Instrument der inklusiven Qualitätsentwicklung

Für die Einschätzung von inklusiver Qualität in Betreuungs- oder Bildungseinrichtungen steht der Index für Inklusion zur Verfügung. Dieser ist auch für die vorliegende Arbeit von großer Relevanz, da er die Basis für den Elternfragebogen bildet.

Der Index für Inklusion wurde erstmals von Booth et al. (2006) in englischer Sprache veröffentlicht und wurde dann von Boban und Hinz (2015) ins Deutsche übersetzt. Heutzutage existiert der Index für Inklusion nicht nur für Schulen, sondern auch für Tageseinrichtungen. Ziel des Indexes ist es, die inklusive Qualität zu bewerten. Deppe-Wolfinger (2005, zitiert nach Boban & Hinz, 2015, S.11) definiert den Index als „ein Instrumentarium [...], mit dem Schulentwicklung als Prozess in Richtung Inklusion schrittweise vorangebracht werden kann.“ Er ermöglicht es, die Sichtweisen von Mitarbeitern, Eltern und Kindern darzustellen und unterstützt damit die Einrichtungen bei der Umsetzung und Entwicklung von Inklusion (vgl. Booth et al., 2006, S.10). Der Index stimmt mit den Prinzipien der UN-Behindertenrechtskonvention überein: Das Anliegen von beiden ist es, „[...] in der Bildung für alle Menschen Barrieren für Lern- und Partizipationsprozesse abzubauen [...]“ (Boban & Hinz, 2015, S.17).

Der Index beruht auf einem prozessorientierten Verständnis von Inklusion: Man geht nämlich davon aus, dass Inklusion

[...] niemals vollständig abgeschlossen ist, sondern die kontinuierliche Reflexion von möglicherweise immer wieder neu auftauchenden Barrieren ein permanentes Unterfangen ist. Inklusion bedeutet also für jede Bildungseinrichtung, eine lernende Institution zu sein, die sich immer wieder möglichen Diskriminierungstendenzen stellt, sie selbstkritisch analysiert und schrittweise so weit wie möglich beseitigt. (ebd., S.18)

8.2. Der Index-Prozess

Die Arbeit mit dem Index für Inklusion umfasst fünf Phasen. Die erste Phase besteht aus der Bildung eines Index-Teams, das sich aus Mitarbeitern, Eltern und Lernenden zusammensetzt. Ihre Aufgabe ist es zunächst, sich das Material anzueignen und dann den Entwicklungsprozess zu leiten (vgl. Booth et al., 2006, S.22). Mit Hilfe des angeeigneten Wissens über den Index sollte das Team in einer zweiten Phase die Ist-Situation der Bildungseinrichtung beleuchten. Hier nimmt man Rücksicht auf die Einschätzungen der beteiligten Gruppen (Mitarbeiter, Eltern und Lernende) (vgl. Boban & Hinz, 2015, S.45). In der nächsten Phase werden „[...] die gemeinsam festgelegten Prioritäten in das bestehende Entwicklungsprogramm eingearbeitet“ oder, sofern noch keins existiert, ein inklusives Schulprogramm entworfen (Booth et al., 2006, S.23). In Phase vier wird versucht, diese Prioritäten in die Praxis umzusetzen, bevor dann in der letzten Phase der ganze Index-Prozess reflektiert wird. Auf der Grundlage dieser Analysen werden schließlich neue Prioritäten festgelegt (vgl. ebd.).

8.3. Die Dimensionen des Indexes

Der Index besteht aus drei Dimensionen, die ermöglichen sollen, die inklusive Qualität der Bildungseinrichtung zu evaluieren. Diese Dimensionen sind jeweils in zwei Bereiche unterteilt (vgl. ebd., S.24f.):

- 1) Die erste Dimension besteht darin, *inklusive Kulturen* zu schaffen. Boban und Hinz (2008, S.55) nennen es das „inklusive Selbstverständnis“ der Bildungseinrichtung. Im Zentrum dieser Dimension steht die Bildung einer kooperativen Gemeinschaft (Bereich A1), in der jeder geschätzt und akzeptiert wird, sowie die Entwicklung inklusiver Werte (Bereich A2), die von allen Akteuren geteilt werden.
- 2) Bei der zweiten Dimension geht es darum, *inklusive Strukturen* zu entwickeln. Im Fokus steht somit die innere Strukturierung der Einrichtung: Inklusion sollte alle

Strukturen durchdringen. Diese Dimension ist eingeteilt in den Bereich der „Entwicklung einer Schule für alle“ (Bereich B1), welcher sich der Frage der Zugänglichkeit widmet, und den Bereich der „Organisation der Unterstützung für Vielfalt“ (Bereich B2) (ebd.).

- 3) Bei der dritten und letzten Dimension ist das Ziel, *inklusive Praktiken* zu entwickeln. Hier steht die inklusive Gestaltung der Praxis im Vordergrund: Es geht darum, „die jeweilige Praxis so zu gestalten, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Bildungseinrichtung widerspiegelt“ (ebd., S.26). Es gilt, die Partizipation aller Lernenden bei den Aktivitäten zu fördern und ihre Stärken miteinzubeziehen (Bereich C1) sowie Lern- und Partizipationsbarrieren zu überwinden, damit ein gemeinsames Lernen möglich wird (Bereich C2).



Abb. 1: Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion

(Boban & Hinz, 2015, S.25)

Diese sechs Bereiche sind zudem in insgesamt 45 Indikatoren unterteilt (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um die Zielsetzungen, die die Kommunikation zwischen den im Index-Prozess Beteiligten fördern und so helfen, weitere Prioritäten zu erkennen (vgl. Booth et al., 2006, S.27). Die Indikatoren werden jeweils durch Fragen vertieft. Diese 560 Fragen ermöglichen, die „[...] eigene Situation in einer Bildungseinrichtung [...] zu reflektieren und nächste Schritte der Entwicklung in Richtung Inklusion zu planen und zu realisieren“ (ebd., S.37). Das Ziel dieser Fragen ist es, sich die Ist-Situation bewusst zu machen und diese zu evaluieren (vgl. ebd., S.22). Laut Booth et al. (2006, S.22f.) bilden diese Fragen lediglich einen Orientierungsrahmen: Bestehende Fragen können verändert und eigene Fragen hinzugefügt werden.

9. Die Eltern im Inklusionsprozess

Im Index für Inklusion sollten auch die Eltern eingebunden werden, um die Inklusionssituation aus deren Perspektive zu beleuchten. Um die Rolle der Eltern im Inklusionsprozess verstehen zu können, muss zuerst ihr Umgang mit der Diagnose Behinderung näher untersucht werden.

9.1. Der Umgang mit der Diagnose Behinderung

Mit der Behinderung eines Kindes kommt zu intensiven Veränderungen im Leben der Eltern: Das Familienleben (Tagesablauf, Alltagsgestaltung...) verändert sich und auch die Organisation der bisherigen familiären Lebensplanung (Berufstätigkeit der Eltern, Freizeitverhalten, soziale Kontakte...) muss durch den zeitlichen Mehraufwand für die Betreuung und Pflege eines Kindes mit Behinderung überdacht werden (vgl. Eckert, 2002, S.33ff.). Diese zahlreichen Änderungen führen natürlich zu Belastungen innerhalb der Familien (vgl. ebd.). Zusätzlich dazu müssen die Eltern sich den Einstellungen der Gesellschaft stellen und werden mit negativen Reaktionen konfrontiert, da ihr Kind von den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen abweicht (vgl. ebd.). Auch das soziale Netzwerk einer Familie (Freundeskreis, Arbeitskollegen, Familie...) verändert sich durch die Behinderung, sodass dieses neustrukturiert werden muss (vgl. ebd.). Schließlich verändern sich auch die Bedürfnisse der Familien: Hierzu zählen einerseits Bedürfnisse, die auch Eltern von Kindern ohne Behinderung haben, sich jedoch in der Intensität unterscheiden, andererseits auch Bedürfnisse, die durch die Situation entstehen können, wie das Bedürfnis nach Information oder das Bedürfnis nach Unterstützung (vgl. ebd.)

Wird eine Behinderung beim Kind festgestellt, müssen die Eltern sich aber erst mit der Diagnose auseinandersetzen und diesen Schock verarbeiten (vgl. Schmidt, 2002, S.45). In dieser Auseinandersetzung und Verarbeitung durchlaufen die Eltern verschiedene Phasen:

- 1) Als erste Stufe nennt Schmidt (2002, S.45) die *Unwissenheit*: Eltern bemerken vorerst nicht, dass ihr Kind eine Behinderung hat. Nach und nach werden die Eltern unsicherer und suchen einen Arzt auf.
- 2) Mit der Diagnose Behinderung entsteht die sogenannte *Schockphase* (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.17). Aufgrund einer abrupten Veränderung der Lebenssituation geraten die Eltern in eine Krise (vgl. Becker, Meister & Schnitzler, 1991, S.67). Sie sind verwirrt und zeigen Ängste und Sorgen im Hinblick auf die Zukunft des Kindes und der Familie. Auch in ihrer Umgebung erfahren die Eltern

Verunsicherung, da niemand weiß, wie man mit der Nachricht umgehen soll (vgl. Schmidt, 2002, S.43). Die Eltern haben hohe Erwartungen an die Ärzte und fühlen sich abhängig vom medizinischen Personal. Sie leiden, trauern und werden zudem oft auch aggressiv. Sie fühlen sich hilflos und haben Schuldgefühle oder sogar Depressionen. „Diese Reaktionen sind natürlich und Ausdruck der tiefen emotionalen Erschütterung und der damit einhergehenden Verarbeitung der Behinderung durch die Eltern“ (Becker et al., 1991, S.67). Eltern stellen zunehmend ihre Wertorientierungen und Zukunftsvorstellungen in Frage und haben das Gefühl, den „eigenen und gesellschaftlichen Erwartungen von Glück und Erfolg nicht gerecht werden zu können [...]“ (ebd.). Die psychische Belastung ist sehr hoch und die Eltern erfahren wenig Anerkennung für diese harte Zeit.

- 3) Nach und nach verarbeiten sie ihre Gefühle und suchen nach Möglichkeiten für ihr Kind. Kerschbaumer (1997, S.17) spricht hier von der *Reaktionsphase*. Die Eltern setzen sich mit der Enttäuschung, den Ängsten und den Schuldgefühlen auseinander (vgl. ebd.). Entweder versuchen die Eltern mit der Behinderung ihres Kindes zurecht zu kommen oder verleugnen die Situation und hoffen immer noch, dass ihr Kind sich nur etwas langsamer entwickelt als andere Kinder (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.17/Schmidt, 2002, S.45).
- 4) Schließlich erreichen die Eltern die Phase der *Adaption* (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.17). Sie erkennen die Fähigkeiten ihres Kindes und akzeptieren die Situation. Sie suchen nach Lösungsstrategien und wollen therapeutische und pädagogische Maßnahmen für ihr Kind (vgl. Schmidt, 2002, S.46). Die Eltern haben den Wunsch nach Normalität. Diese Phase bedeutet das Ende der Krise (vgl. Kerschbaumer, 1997, S.17).

Die Grenzen dieser Phasen verlaufen unscharf und Eltern durchlaufen sie in unterschiedlicher Geschwindigkeit (vgl. ebd.). Zudem ist es möglich, dass die Eltern in eine frühere Phase zurückfallen, der Prozess durch die negativen Bewertungen des Umfeldes gestört wird oder die letzte Phase gar nicht erst erreicht wird, da die Eltern sich nie mit der Behinderung des Kindes abfinden (vgl. ebd.). Die Reaktionen sind laut Kniel und Kniel (1986, S.38) vor allem durch den Grad der Behinderung sowie das Ausmaß an Unterstützung bestimmt.

9.2. Das Einbeziehen der Eltern im Inklusionskindergarten

Für Eltern stellt der Kindergarten ein wichtiger neuer Lebensabschnitt dar (vgl. Kniel & Kniel, 1986, S.15/Salzmann, 1998, S.272). Das Kind dem Kindergarten zu überlassen ist ein schwerer Schritt (vgl. Salzmann, 1998, S.272/Schöler et al., 2005, S.40). Sie müssen es in einer fremden Einrichtung zurücklassen und für einen Teil des Tages die Erziehungsverantwortung an den Kindergarten abgeben, was ein großer Belastungsfaktor darstellt (vgl. Albers, 2011, S.106). Zudem werden neue Erwartungen an das Kind gestellt und Eltern haben Sorgen, ob das Kind diesen Erwartungen gerecht wird (vgl. Kniel & Kniel, 1986, S.15).

Dieser Übergang in eine „sekundäre Sozialisationsinstanz“ (ebd.) erweist sich besonders für Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen als sehr schwierig, da diese, wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, „noch mitten im Auseinandersetzungsprozess mit der Behinderung ihres Kindes“ sind (Schöler et al., 2005, S.40). Zudem kommt es mit dem Eintritt in den Kindergarten zu „oftmals schmerzhaft[e]n“ Vergleichen zwischen der Entwicklung des eigenen Kindes und der von gleichaltrigen Kindern, sodass die Probleme des Kindes in den Vordergrund rücken (Kniel & Kniel, 1986, S.16).

Aus diesem Grund ist es wichtig, eine Bindung zwischen ErzieherIn und Eltern herzustellen (vgl. Schöler et al., 2005, S.41). Einerseits sollte das Kindergartenpersonal die Eltern über die Arbeit im Kindergarten informieren und die Kindergartenaktivitäten transparent machen, um so eventuelle Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Salzmann, 1998, S.276). Zudem sollte das Personal sich durch Gespräche mit den Eltern über die Lebenssituation des Kindes bzw. über das familiäre Umfeld informieren (vgl. ebd.).

Andererseits sollten die Eltern ihre Ängste formulieren und ihre Erwartungen aussprechen können. Dieser Austausch zwischen Eltern und Kindergartenpersonal ist für das gegenseitige Vertrauen von großer Bedeutung: Hinweise, Hilfen, Tipps und Bitten der Eltern sollten berücksichtigt werden (vgl. Schöler et al., 2005, S.48). „Die Eltern müssen erfahren, dass wir auch für ihr Kind mit den besonderen Bedürfnissen den Kindergartenalltag so gestalten, dass es wirklich teilhaben kann“ (ebd.). Kindergärten müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse, Anliegen und Perspektiven der Eltern von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse verstehen und ihren Beitrag zur Erziehung ihrer Kinder schätzen (vgl. Rafferty & Boettcher, 2001, S.283). Die Bedenken der Eltern sollten berücksichtigt werden, ohne zu vergessen, dass die einige Eltern „eine besondere Geschichte und einen Verarbeitungsprozess hinter sich haben“ (Kerschbaumer, 1997, S.16).

Die Erwartungen und Wünsche der Eltern können jedoch, wie in Kapitel 6 dargestellt, sehr verschieden sein und sich sogar widersprechen. Laut Colberg-Schrader (2003, S.275) ist es somit unmöglich, es allen Eltern recht zu machen. So kann es zum Beispiel vorkommen, dass die Erwartungen nicht mit den fachlichen Ansprüchen und vorgegebenen Arbeitsstrukturen der ErzieherInnen vereinbar sind. Allerdings ist es wichtig, dass die Eltern und deren Anliegen ernst genommen werden und versuchen, ihnen bestmöglich entgegen zu kommen und im Austausch Lösungen auszuhandeln (vgl. ebd.).

Die Eltern zählen als Experten für ihr Kind und müssen schon aus diesem Grund in die pädagogische Arbeit mit einbezogen werden (vgl. u.a. Becker et al., 1991, S.59/Jungmann & Albers, 2008, S.11/Kobelt Neuhaus, 2012, S.310). Sie „haben meist ein umfassendes Wissen über die Behinderung ihrer Kinder und damit zusammenhängender Probleme. Fühlen sich Eltern von ErzieherInnen als ‚Experten‘ für ihr Kind angenommen, als Partner akzeptiert, wirkt die Institution Kindergarten weniger ‚angsteinflößend““ (Becker et al., 1991, S.59f.). Die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion basiert somit auf der Interaktion zwischen ErzieherIn und Eltern, da so Rahmenbedingungen identifiziert werden können, die eine gute pädagogische Arbeit behindern (vgl. Becker et al., 1991, S.69/Sarimski, 2012, S.61/Sira et al., 2018, S.33).

Schließlich, wie in der Einleitung schon erwähnt, ist das Einbeziehen der Eltern in den Kindergarten ihrer Kinder ein entscheidender Faktor für den Erfolg und die Entwicklung von Inklusion, da die Einstellung gegenüber von Inklusion auf der Erfahrung mit Inklusion basiert (vgl. Sira et al., 2018, S.33).

Jedoch sollten nicht nur Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, sondern auch Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse mit in den Inklusionsprozess einbezogen werden, denn diese haben oft nicht genügend Wissen über Behinderungen und sind im Umgang mit Menschen mit Behinderungen sehr unerfahren (vgl. Becker et al., 1991, S.69). Sie zeigen eine gewisse Unsicherheit und distanzieren sich öfters von behinderten Kindern und deren Eltern. Unsicherheiten können sich leicht auf ihre Kinder übertragen, was den Inklusionsprozess behindert. Zudem haben die Eltern Angst, dass ihr Kind das Verhalten des behinderten Kindes übernimmt oder nicht genügend Aufmerksamkeit bekommt (vgl. ebd.). Auch dies kann die inklusive Arbeit im Kindergarten oder auch in der Schule erschweren. Aus diesem Grund sollte das Personal diese Elterngruppe informieren und ihre Bedenken ernst nehmen.

Zusammenfassend stellt Salzmann (1998, S.293) fest:

Elternarbeit ist deshalb so wichtig, weil für das Gelingen von Integrationsbemühungen der Kontakt zu den Eltern – auch zu jenen der ‚nicht-behinderten‘ Kinder –, ihr Verständnis und ihre Überzeugung für die integrative Arbeit von sehr großer Bedeutung sind.

Das Einbeziehen der Eltern in den Kindergarten hat aber nicht nur viele Vorteile, sondern ist zudem gesetzlich verpflichtend. So steht im NÖ Kindergartengesetz (2006, S.4): „Die Eltern (Erziehungsberechtigten) sind bei der Erfüllung der Aufgaben des Kindergartens regelmäßig einzubeziehen (z. B. Elternabende, schriftliche Informationen, gemeinsame Feiern).“

10. Empirische Untersuchung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der theoretische Rahmen dieser Arbeit dargestellt wurde, folgt nun der empirische Teil. In den folgenden Kapiteln werden alle Phasen des Forschungsprozesses beschrieben: die Planung (Kapitel 10.1), die Datenerhebung (Kapitel 10.2), die Datenauswertung (Kapitel 10.3) und die Ergebnisdarstellung (Kapitel 10.4). Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

10.1. Die Phase der Planung

10.1.1. Ziel und Fragestellungen

Hinsichtlich des in der Einleitung dargestellten Forschungsdesiderates war das Ziel der empirischen Untersuchung, die ich im Rahmen meiner Masterarbeit im Studium „Bildungswissenschaft“ durchgeführt habe, näheren Aufschluss über die Sicht der Eltern auf Inklusionskindergärten zu geben. Es sollte dabei nicht nur ein allgemeines Meinungsbild zum Modell der inklusiven Betreuung erhoben, sondern die subjektive Sichtweise der Eltern auf die Qualität des Inklusionskindergartens ihrer Kinder und damit ihre Zufriedenheit untersucht werden. Der Fokus der Untersuchung lag dabei auf folgender Fragestellung: *Wie zufrieden sind Eltern mit der Qualität der inklusiven Kindergärten ihrer Kinder in Niederösterreich?* Zusätzlich sollten folgende Unterfragen beantwortet werden:

- 1) Stimmen die Ansprüche und Wünsche der Eltern mit der erlebten Praxis überein?
- 2) Welche Anlässe der Un-/Zufriedenheit nennen die Eltern?
- 3) Wo sehen die Eltern die Vor- und Nachteile inklusiver Betreuung?
- 4) Wie schätzen Eltern die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Inklusionskindergartens ihrer Kinder ein?
- 5) Welche Faktoren beeinflussen die Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten?

Da die ersten drei Fragen einen sehr explorativen Charakter haben und eher auf den subjektiven Erfahrungen der Eltern basieren, habe ich mich für deren Beantwortung für ein qualitatives Verfahren entschieden. Für die Beantwortung von Frage 4 und 5 ist eine größere Gruppe von Eltern notwendig, weshalb diese mittels quantitativer Methode beantwortet werden sollten.

Ausgangspunkt der genannten Forschungsfrage ist die Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskinderergärten“ (INKIGA), deren Zielsetzung es ist, die „aktuelle Situation der Inklusion von Kindern mit Behinderung und

Entwicklungsbeeinträchtigungen in niederösterreichischen Landeskindergärten“ zu erheben¹. Die Forschungsfrage ist hinsichtlich dieser Zielsetzung sehr relevant, denn die Untersuchung der Zufriedenheit, die „auf konkreten Erfahrungen basiert, bildet [...] einen guten Indikator für die Einschätzung des aktuellen Geschehens [...] aus Sicht der Eltern“ (Müller, 2013, S.55). Die Ergebnisse sollten also über die derzeitige Inklusionssituation in niederösterreichischen Kindergärten und über die bestmögliche Gestaltung der Erziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen Aufschluss geben. Ziel dieser Bestandsaufnahme ist es, eventuelle Schwachstellen zu identifizieren, um die Inklusionssituation gegebenenfalls zu verbessern.

10.1.2. Zielgruppe und Feldzugang

Bei der Zielgruppe meiner empirischen Untersuchung zur dargestellten Forschungsfrage handelte es sich um Eltern, deren Kinder eine inklusive Kindergartengruppe in Niederösterreich besuchen. Das Ziel war es, unterschiedliche Gruppen von Eltern zu erreichen: Eltern von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse, Eltern, die sich bewusst und unbewusst für den Inklusionskindergarten entschieden haben, Eltern aus den verschiedenen Betreuungsformen, Mütter und Väter, Eltern von Mädchen und Jungen usw. Wie die folgenden Kapitel noch zeigen werden, konnte dieses Ziel jedoch nicht vollständig erreicht werden.

Da die Masterarbeit Teil der Evaluationsstudie INKIGA ist, wurde der Kontakt zu den Kindergärten über die Kindergartenabteilung der niederösterreichischen Landesregierung hergestellt, die im regelmäßigen Kontakt mit der studentischen Mitarbeiterin der INKIGA-Studie stand. In einem ersten Schritt hat die studentische Mitarbeiterin der zuständigen Abteilung alle wichtigen Informationen bezüglich meiner Untersuchung (wie viele TeilnehmerInnen angestrebt werden, wie und wann geforscht wird) sowie den Fragebogen weitergeleitet. Gleichzeitig hat die Kindergartenabteilung der Landesregierung die Kindergärten ausgewählt und die jeweiligen KindergarteninspektorInnen kontaktiert, um nachzufragen, ob sie an der Studie teilnehmen wollen. Nach deren Zusage hat die Kindergartenabteilung der Landesregierung auch die jeweiligen Kindergartenleiterinnen

¹ Rahmenkonzept Projekt INKIGA verfügbar unter :
https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_bildungswissenschaft/Trixi/INKIGA_Web site_Text.pdf

nach ihrer Bewilligung zur Teilnahme befragt. Sechs Kindergartenleiterinnen haben sich bereit erklärt, an der Untersuchung teilzunehmen.

Anschließend habe ich die Leiterinnen telefonisch kontaktiert, um wichtige Informationen zu dem Kindergarten zu bekommen (Anzahl inklusiver Gruppen, Anzahl von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse,...) und einen Termin für das Vorbeibringen der Fragebögen und Interviewanschreiben zu vereinbaren. Durch meine anschließende Anwesenheit im Kindergarten konnte ich mir persönlich einen Überblick über die Einrichtung verschaffen und durch ein Gespräch mit der jeweiligen Leiterin weitere Informationen über den Kindergarten erhalten.

Nachdem alles in den Kindergärten abgegeben wurde, hat sich eine Woche später ein Kindergarten mit der Begründung, der Fragebogen würde zu sehr „die pädagogische Arbeit im Kindergarten beurteilen“, zurückgezogen. Die Kindergartenabteilung der niederösterreichischen Landesregierung hat anschließend einen neuen Kindergarten gefunden, der sich bereit erklärt hat, teilzunehmen, sodass schließlich doch sechs Kindergärten an der Untersuchung beteiligt waren. Allerdings hat ein Kindergarten seit Beginn das Verteilen der Interviewanschreiben – ohne Begründung – abgelehnt.

In folgender Tabelle werden die wichtigsten Strukturdaten der sechs Kindergärten dargestellt. Um die Anonymität der Kindergärten zu bewahren, werden diese hier mit Buchstaben (von A bis F) benannt.

Tab. 2. Die Strukturdaten der sechs Kindergärten

Kinder- garten	Betreuungsform	Anzahl Kinder	Personal	Einzugsgebiet
A	3 Gruppen mit Versuch heilpädagogischer Betreuung	40 Kinder insgesamt (davon 5 Kinder mit besonderen Bedürfnissen)	2 Stützkräfte (20h) 1 SOKI (20h)	Ländliches Umfeld (<2500 Einwohner)
B	4 Gruppen mit Versuch heilpädagogischer Betreuung	87 Kinder insgesamt (davon 4 Kinder mit besonderen Bedürfnissen)	4 stationäre Stütz- kräfte (eine pro Inklusionsgruppe) 1 SOKI für den ganzen KIGA (20h)	Stadt, Grenz- gebiet Wien (~12000 Einwohner)
C	1 heilpädagogisch integrative Gruppe	14 Kinder insgesamt (davon 4 Kinder mit besonderen Bedürfnissen)	1 stationäre SOKI	Kleinstadt (~6000 Einwohner)
D	1 heilpädagogisch integrative Gruppe	15 Kinder insgesamt (davon 6 Kinder mit besonderen Bedürfnissen)	1 stationäre SOKI 1 Stützkraft (15h)	Kleinstadt (~6000 Einwohner)
	1 Gruppe mit Einzelintegration	20 Kinder insgesamt (davon 1 Kind mit besonderen Bedürfnissen)	1 SOKI (20h)	
E	1 Gruppe mit Einzelintegration	20 Kinder insgesamt (davon 1 Kind mit besonderen Bedürfnissen)	1 SOKI (4h) 1 stationäre Stütz- kraft	Ländliches Umfeld, Grenzgebiet Wien (<2500 Einwohner)
F	1 Gruppe mit Einzelintegration	19 Kinder insgesamt (davon 1 Kind mit besonderen Bedürfnissen)	1 SOKI (8h) 1 stationäre Stütz- kraft	Ländliches Umfeld (<2500 Einwohner)

10.1.3. Forschungsdesign – *Mixed-Methods* Ansatz

10.1.3.1. Definition und Motive

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde der *Mixed-Methods* Ansatz ausgewählt. Dies bedeutet, dass einerseits eine qualitative, andererseits eine quantitative Forschungsmethode angewendet wird:

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. (Kuckartz, 2014, S.30)

Creswell, Plano Clark, Gutmann und Hanson (2003, S.212) führen die Definition von *Mixed-Methods* noch weiter aus, indem sie näher auf die methodische Vorgehensweise eingehen:

A mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and/or qualitative data in a single study in which the data are collected concurrently or sequentially, are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research.

Ziel dieser Methodenkombination ist es, mit Hilfe der Stärken einer Methode die Schwächen einer anderen Methode zu überwinden (vgl. Kelle, 2014, S.158). Sie ermöglicht somit, verschiedene Perspektiven auf den zu untersuchenden Gegenstand einzunehmen. Dies bezeichnet Kuckartz (2014, S.53) als klaren Vorteil: „Man kann ein komplexes Problem besser verstehen, wenn man beide Seiten beleuchtet, die quantitative des Zählens und die qualitative des Sinnverstehens.“ Die Gewinne von *Mixed-Methods* sind vielfältig (ebd.):

- „Statistische Zusammenhänge werden verständlicher und plastischer durch verbale Daten, Bilder und Filme.
- Befunde qualitativer Forschung gewinnen, wenn auch zahlenmäßige Angaben gemacht werden können.
- Die Chance zur Generalisierung qualitativer Forschungsergebnisse wächst.
- Quantitative Forschungsergebnisse gewinnen durch den detaillierten Blick nach innen, auf das Kleine, den einzelnen Fall und die persönlichen Erfahrungen der Einzelnen.
- Die Kontextualisierung der quantitativen Forschungsergebnisse durch die Ergebnisse der qualitativen Forschung ermöglicht ein besseres Verständnis des untersuchten Problems.
- Das Wissen und die Erkenntnisse, die das Projekt bringt, sind umfangreicher, mehrperspektivischer und somit vollständiger.
- Das Spektrum und der Detailgrad der Fragen, die man durch die Forschung beantworten kann, sind breiter.“

Inwiefern sich beide Methoden unterscheiden und wo deren jeweiligen Schwächen und Stärken liegen, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

10.1.3.2. Zwei unterschiedliche Methoden

Quantitative und qualitative Methoden existieren seit den 1920er Jahren in den empirischen Sozialwissenschaften (vgl. Kelle, 2008, S.13). Seither haben sich beide Methodentraditionen stark unabhängig voneinander weiterentwickelt (vgl. ebd.). Da beide unterschiedliche Ziele verfolgen, haben sich auch unterschiedliche Qualitätskriterien und -standards entwickelt (vgl. Kelle, 2014, S.155).

a. *Qualitative Forschung*

Auch wenn es recht unterschiedliche qualitative Verfahren in der Sozialforschung gibt, folgen alle einem Ziel, nämlich geht es darum, die „[...] Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit wollen sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2012, S.14). Im Gegensatz zur standardisierten, quantitativen Forschung, bei der der Forscher bereits konkrete Vorstellungen für die Erstellung des Erhebungsinstrumentes haben muss, ist die qualitative Forschung sehr offen für die Erfahrungswelten der Befragten (vgl. ebd., S.17). Diese Offenheit bzw. Unvoreingenommenheit ist eine Voraussetzung, um die soziale Welt aus der Perspektive der Handelnden zu verstehen (vgl. Krüger, 2012, S.206). Eine qualitative Studie ist somit nicht theoriegeleitet: Sie versucht, aus Einzelfällen allgemeine Theorien aufzustellen (Induktion) (vgl. ebd.). Durch den Einsatz qualitativer Methoden kann die Perspektive der Individuen auf einen bestimmten Sachverhalt erhoben werden (vgl. Flick et al., 2012, S.14). Das *Verstehen*, im Sinne des „[...] methodisch kontrolliertem Fremdverstehens [...]“, steht im Zentrum qualitativer Forschung (ebd., S.23).

b. *Quantitative Forschung*

Anders als bei der qualitativen Forschung geht es bei der quantitativen Forschung nicht um das *Verstehen*, sondern das *Erklären* von Phänomenen (vgl. Raithel, 2006, S.11). Quantitative Methoden arbeiten somit nicht induktiv, sondern deduktiv: Sie beziehen sich auf bestimmte Theorien und versuchen diese zu bestätigen oder zu widerlegen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2007, S.28). Für die Entwicklung von Theorien spielt die Literaturrecherche eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S.29). Das Ziel quantitativer Methoden ist es, „Strukturen über individuelle Zusammenhänge und Regeln zwischen Begebenheiten aufzudecken, indem soziale Gegebenheiten über einen Operationalisierungsvorgang messbar gemacht werden, um dann statistische Analysen anzuwenden“ (Raithel, 2006, S.12).

Operationalisieren bedeutet dabei, die Fragestellungen empirisch zu übersetzen (vgl. ebd., S.26).

c. Gegenseitige Kritik

Beide Methoden verfolgen somit andere Ziele: Qualitative Forschung legt den Fokus auf die „Sinndeutungs- und Sinnsetzungsprozesse der Akteure“, wobei das Ziel quantitativer Forschung die Objektivität und Verallgemeinerung der Befunde sowie die Wiederholbarkeit (Reliabilität) der Erhebung ist (ebd.). Diese unterschiedlichen Sichtweisen und Vorgehen blieben nicht ohne Folgen:

Diese unterschiedlichen Forschungsziele und Qualitätskriterien bilden den eigentlichen Nährboden für die seit Jahrzehnten andauernde Kontroverse zwischen der quantitativen und der qualitativen Methodentradition, in der sich die Kontrahenten oft wechselseitig die Validität und Wissenschaftlichkeit ihres Vorgehens abgesprochen haben. (Kelle, 2014, S.156)

Im Zentrum der Kritik gegenüber quantitativer Forschung steht die Subjektivität des Forschers: „Die quantitative Forschung versucht, die Subjektivität der Forschenden möglichst weitergehend auszuschalten, indem sie den Forschungsprozess linear organisiert, die theoretische Reflexion an den Anfang des Forschungsprozesses stellt und dann den Forschungsprozess in einzelne Arbeitsschritte aufteilt“ (Baur & Blasius, 2014, S.46). Die Vertreter der qualitativen Forschung gehen jedoch davon aus, dass die Subjektivität des Forschers nicht vollkommen ausgeschaltet werden kann (vgl. ebd.) und kritisieren die mangelnde Nähe des Forschers zum Gegenstandsbereich (vgl. Kelle, 2008, S.34). So bezeichnet Mayring (2016, S.9) das quantitative Denken als „[...] ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben [...]“. Die Subjektivität des Forschers sei, aus der qualitativen Sicht, eine wichtige Ressource, um die Welt zu verstehen (vgl. Baur & Blasius, 2014, S.46). In diesem Sinne sei der Vorteil qualitativer Methoden der „direktere Zugang zu der erforschten sozialen Realität, zu den Sichtweisen der Akteure, zu deren Interpretationsmuster und Wissensbeständen [...]“ (ebd., S.35).

Der qualitativen Forschung wird, in Bezug auf die Subjektivität des Forschers, immer wieder vorgeworfen, dass die Ergebnisse qualitativer Methoden „nicht replizierbar, nicht intersubjektiv überprüfbar und damit nicht reliabel, sondern in hohem Grad von der Person des Forschers abhängig [...]“ sind (ebd.). Zudem seien die Ergebnisse aufgrund der oft

niedrigen Fallzahl nicht generalisierbar und repräsentativ für den Gegenstandsbereich (vgl. ebd.). Beide Methoden besitzen somit ihre jeweiligen Stärken und Schwächen.

10.1.3.3. Uneinigkeiten innerhalb der *Mixed-Methods* Forschung

Auch wenn, wie gerade dargestellt wurde, beide Methoden sehr unterschiedlich sind, hat sich vor allem seit den 1980er Jahren in diversen Studien gezeigt, dass gleichzeitig auf beide Methoden zurückgegriffen werden kann (vgl. Kelle, 2008, S.15). Allerdings besteht keine Einigkeit bezüglich eines gemeinsamen methodologischen Bezugsrahmens oder einer einheitlichen Begriffsbezeichnung dieses Vorgehens (vgl. ebd.). So ist gleichzeitig von Triangulation, Integration, Kombination, multimethodologischer Forschung oder auch von *mixed-methods research* die Rede – Begriffe, die oft mit unterschiedlichen qualitativ-quantitativen Forschungsdesigns einhergehen (vgl. ebd., S.47).

Besonders geprägt wurde die *Mixed-Methods* Diskussion aber durch den Begriff der Triangulation, der ursprünglich aus der Landvermessung und Geodäsie stammt und von Denzin in die Sozialwissenschaften übernommen wurde (vgl. Flick, 2011, S.15). Das Ziel von Triangulation im Sinne Denzins, d.h. die Kombination unterschiedlicher (nicht unbedingt qualitativer und quantitativer) Methoden, ist es, die Validität von Forschungsergebnissen zu erhöhen (vgl. ebd., S.16). Diese Sichtweise (Triangulation als Strategie der Validierung) wurde jedoch immer wieder kritisiert. Kritiker dieser Position gehen nämlich davon aus, dass unterschiedliche Methoden auch unterschiedliche Aspekte eines Phänomens erfassen und jede Methode den Gegenstand konstituiert, weshalb es bei der Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren vielmehr um die Ergänzung, d.h. um die Tiefe und Weite von Ergebnissen ginge (vgl. ebd., S.17). Triangulation würde somit nicht zu objektiveren bzw. valideren Ergebnissen führen, sondern ein umfassenderes Bild des Sachverhalts ermöglichen (vgl. Kelle, 2008, S.50/Kuckartz, 2014, S.49). Demnach behaupten beispielsweise Fiedling und Fiedling (1986, zitiert nach Flick, 2011, S.18): „We should combine theories and methods carefully and purposefully with the intention of adding breadth or depth to our analysis but not for the purpose of pursuing ‘objective’ truth.” Zwar benutzt auch Flick (2011) den Begriff der Triangulation, allerdings versteht er, anders als Denzin, diesen nicht als Strategie der Validierung: „Triangulation is less a strategy for validating results and procedures than an alternative to validation [...] which increases scope, depth and consistency in methodological proceedings” (Flick, 1998, zitiert nach Kelle, 2008, S.50).

Der Begriff der Triangulation ist ein sehr allgemeiner Begriff und kann, im Anschluss an Denzin, neben der Methodentriangulation auch als Daten-, Theorie- oder Forschertriangulation verstanden werden (vgl. Kuckartz, 2014, S.49). Da es in dieser Arbeit um die Kombination von *qualitativen und quantitativen* Methoden geht, handelt es sich hierbei um ein *Mixed-Methods* Verfahren.

Uneinigkeiten bestehen jedoch nicht nur in Bezug auf Triangulation, sondern auch in der *Mixed-Methods* Forschung gibt es, wie Kelle (2014, S.158) anmerkt, keinen allgemein anerkannten methodologischen Bezugsrahmen: „Konsens existiert hier nur über die grundlegende Idee, dass sowohl qualitative als auch quantitative Methoden spezifische Schwächen aufweisen, die durch die Stärken des jeweils anderen Ansatzes ausgeglichen werden können.“ Welche Designs dafür in Frage kommen, stand bisher im Mittelpunkt der *Mixed-Methods* Forschung.

10.1.3.4. *Mixed-Methods* Designs

Bevor man eine *Mixed-Methods* Studie durchführen kann, muss man sich für ein Forschungsdesign entscheiden. In der *Mixed-Methods* Diskussion entstanden eine Reihe von unterschiedlichen Designtypologien. Einen guten Überblick diesbezüglich geben Creswell et al. (2003).

Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage habe ich mich für die Typologie von Tashakkori und Teddlie (2009) entschieden. Ein Grund dafür war, dass man sich in vielen Designtypologien (vgl. u.a. Creswell & Plano Clark, 2007) bereits im Vorfeld festlegen muss, ob, und wenn ja, welche Methode Priorität hat. Dies ist jedoch laut Tashakkori und Teddlie (2009, S.140) oft schwer voraussehbar – was auch ich bei meiner Forschungsplanung feststellen konnte. Zudem ist es nach Tashakkori und Teddlie (ebd.) unsinnig im Vorfeld zu entscheiden, ob durch die Kombination beider Methoden die Ergebnisse zu einem umfassenderen Bild führen oder valider werden, denn auch dies kann oft erst am Ende erkannt werden. So konnte ich mich auch in Bezug auf dieses Kriterium, das in vielen *Mixed-Methods* Designtypologien genannt wird, am Anfang meiner Untersuchung nicht festlegen. Das Forschungsdesign sollte laut Tashakkori und Teddlie (ebd.) nach folgenden Kriterien ausgewählt werden:

- 1) Anzahl an methodischen Ansätzen (quantitativ und/oder qualitativ)
- 2) Anzahl an Forschungssträngen
- 3) Art der Implementierung (sequentiell, parallel, Übertragung)
- 4) Phase der Integration (in jeder Phase, in der Durchführung...)

Bezüglich des ersten Kriteriums unterscheiden die Autoren (2009, S.147ff.) einerseits zwischen „*Monomethod Designs*“, bei denen nur eine Methode angewendet wird, und „*Mixed Methods Designs*“. Da es sich bei vorliegender Arbeit um eine *Mixed-Methods* Untersuchung handelt, werden die „*Monomethod Designs*“ hier nicht weiter erläutert. Bezüglich der „*Mixed-Methods Designs*“ unterscheiden Tashakkori und Teddlie (2009, S.149ff.), in Bezug auf das zweite Kriterium, zwischen „*Monostrand Designs*“, bei denen es nur einen Forschungsstrang gibt, und „*Multistrand Designs*“. Als Beispiel eines „*Monostrand Designs*“ nennen die Autoren (2009, S.149) das „*Monostrand Conversion Design*“, bei dem die qualitativ oder quantitativ erhobenen Daten in die jeweils andere Datenform transformiert werden. Als „*Multistrand Designs*“ nennen Tashakkori und Teddlie (2009, S.151) folgende Designs:

- *Parallel mixed designs*
- *Sequential mixed designs*
- *Conversion mixed designs*
- *Multilevel mixed designs*
- *Fully integrated mixed designs*

Da die genaue Erläuterung dieser Designformen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werde ich im Folgenden nur auf das von mir ausgewählte, *parallele Design* eingehen, für welches ich mich besonders aus Zeitgründen entschieden habe (beide Methoden können parallel angewendet werden).

Laut Tashakkori und Teddlie (2009, S.152) besteht das parallele Design aus zwei relativ unabhängigen Forschungssträngen: eine qualitative und eine quantitative Studie. In beiden Teilstudien werden, in Bezug auf die jeweiligen Forschungsfragen, unabhängig voneinander Daten erhoben und ausgewertet. Die Ergebnisse werden in zwei verschiedenen Schlussfolgerungen dargestellt und erst in einem nächsten Schritt – den die Autoren als Meta-Inferenz bezeichnen – zusammengeführt (vgl. ebd.). Als Vorteil dieser Designform nennen Tashakkori und Teddlie (ebd.) die Möglichkeit gleichzeitig sowohl qualitative bzw. explorative und quantitative bzw. bestätigende Fragen zu beantworten. Wie dieses Design genau in meiner Untersuchung umgesetzt wurde, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

10.1.3.5. Die konkrete Umsetzung des Designs in der vorliegenden Arbeit

So wie es dieses Design vorsieht, wurden die quantitative sowie die qualitative Untersuchung dieser Arbeit gleichzeitig und unabhängig voneinander durchgeführt. Die quantitativen und qualitativen Daten wurden (zwischen Oktober 2019 und Dezember 2019)

erhoben und anschließend (zwischen Dezember 2019 und Februar 2020) jeweils nach ihren eigenen Auswertungsmethoden analysiert. Auf der qualitativen Seite wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel und Reiter (2012) geführt, welche mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) interpretiert wurden. Auf der quantitativen Seite wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der anschließend statistisch ausgewertet wurde.

Auch wenn die quantitative Datenerhebung aufgrund von Schwierigkeiten in Bezug auf die Suche nach InterviewpartnerInnen zu Beginn etwas weiter fortgeschritten war (als die Interviews durchgeführt wurden, waren schon fast alle Fragebögen wieder eingesammelt), wurden die quantitativen und qualitativen Daten parallel ausgewertet, sodass beide Studien sich nicht gegenseitig beeinflussten (was eine Voraussetzung für ein paralleles Design ist).

Die Ergebnisse der beiden Verfahren wurden getrennt voneinander dargestellt und zusammengefasst. Erst am Ende des Forschungsprozesses, genauer gesagt im Fazit dieser Arbeit (Kapitel 11), wurden beide Datensorten zusammengetragen. Abbildung 2 veranschaulicht diesen Forschungsprozess, welcher in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt wird.

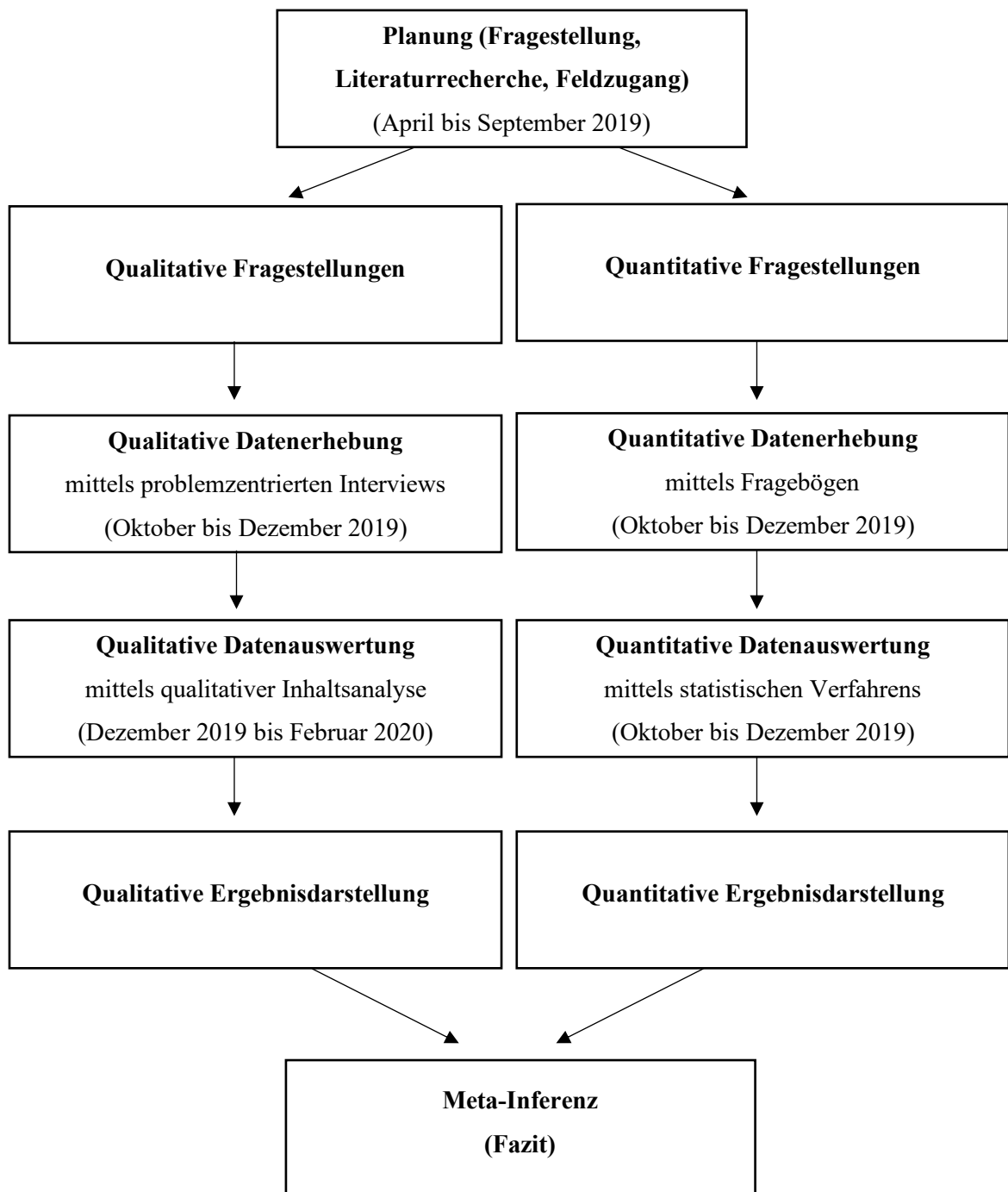


Abb. 2. Forschungsprozess
(eigene Grafik auf Basis von Tashakkori & Teddlie, 2009)

10.2. Die Phase der Datenerhebung

10.2.1. Qualitative Erhebung

Einerseits wurde eine qualitative Erhebung durchgeführt. Entsprechend der genannten Merkmale qualitativer Forschung war das Ziel meiner Untersuchung, die subjektiven Erfahrungen der Eltern mit dem Kindergarten ihrer Kinder als auch ihre Einstellungen bezüglich Inklusion mit Hilfe von qualitativen Interviews zu erfassen. Im Zentrum standen, wie bereits in Kapitel 10.1.1 erwähnt, folgende Fragestellungen:

- 1) Stimmen die Ansprüche und Wünsche der Eltern mit der erlebten Praxis überein?
- 2) Welche Anlässe der Un-/Zufriedenheit nennen die Eltern?
- 3) Wo sehen die Eltern die Vor- und Nachteile inklusiver Betreuung?

10.2.1.1. Das Interview als Erhebungsinstrument

Die drei Fragestellungen sollten mit Hilfe von qualitativen Interviews, welche mittlerweile eine sehr verbreitete Methode in der Sozialforschung sind (vgl. Hopf, 2012, S.349), beantwortet werden. Sie ermöglichen, die subjektiven Sichtweisen der Befragten zu rekonstruieren (vgl. Helfferich, 2011, S.21) und sie in ihrem Sein, Denken und Handeln zu verstehen (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2013, S.437).

Helfferich (2011, S.24) nennt vier Grundprinzipien qualitativer Interviews: die Kommunikation, die Offenheit, die Fremdheit und die Reflexivität. Sie erklärt diese folgendermaßen:

Interviewende müssen sich klar darüber sind, dass sie Kommunikationspartner sind, sie müssen eine Haltung der Offenheit entwickeln und nach der Maxime der Offenheit das Interview steuern. Sie müssen die Fähigkeit zu einer Distanz im Sinne einer Zurückstellung eigener Deutungen und schließlich Reflexionsfähigkeiten erwerben.

Qualitative Daten entstehen also aus der Kommunikation und Interaktion zwischen der/dem Befragten und der/dem InterviewerIn. Dabei muss die/der InterviewerIn der/dem Befragten einen offenen Äußerungsraum ermöglichen, damit dieser seinen Sinn entfalten kann. Um diese Äußerungen verstehen zu können, muss die/der InterviewerIn seine eigenen Deutungsmuster zurückstellen und über seine Rolle in der Interviewsituation nachdenken (vgl. ebd.), denn qualitative Forschung geht davon aus, dass die/der InterviewerIn nicht als „[...] auszuschaltende Störquelle [...]“ betrachtet werden kann (Flick et al., 2012, S.23).

Genau dieser Aspekt wird immer wieder an qualitativen Interviews kritisiert: Die/Der InterviewerIn kann die Antwortreaktionen der Befragten sowohl durch äußere Merkmale (Geschlecht, Kleider, Alter) als auch durch sein Verhalten beeinflussen (vgl. Diekmann,

1998, S.399). Die Anwesenheit des Interviewers bzw. der Interviewerin kann jedoch auch sehr vorteilhaft sein, falls es bei einer Frage Verständnisprobleme gibt (vgl. ebd.). Neben der/dem InterviewerIn kann auch die soziale Erwünschtheit, vor allem bei heiklen Fragen, zu Verzerrungen führen (vgl. ebd., S.382).

Heutzutage gibt es in der qualitativen Sozialforschung eine Reihe von unterschiedlichen Interviewtypen (vgl. Hopf, 1995, S.177). Demzufolge behauptet Helfferich (2011, S.9): „[...] ‚[D]as‘ qualitative Interview gibt es nicht, sondern unterschiedliche Formen von Interviews, mit denen unterschiedliche Forschungsinteressen verbunden sind.“ Laut Friebertshäuser und Langner (2013, S.439) können Interviews in zwei grobe Kategorien eingeteilt werden: Leitfadeninterviews und erzählgenerierende Interviews. Hier gibt es aber auch einige Mischformen – so beispielsweise das in dieser Arbeit benutzte problemzentrierte Interview (vgl. ebd.), auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

10.2.1.2. Das problemzentrierte Interview

Für die qualitative Erhebung habe ich mich für das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel und Reiter (2012) entschieden, da diese Erhebungsmethode meiner Meinung nach als adäquate Vorgehensweise für die Erfassung der subjektiven Erfahrungen der Eltern mit dem Kindergarten ihrer Kinder erscheint. Durch das methodische Vorgehen dieser Interviewform kann der aktuelle Forschungsstand zu diesem Thema bzw. das theoretische Wissen mit dem Wissen der Eltern in Verbindung gebracht werden.

a. *Was ist ein PZI?*

Witzel hat diese Methode im Sinne des interpretativen Paradigmas in den 1980er Jahren entwickelt (vgl. Witzel & Reiter, 2012, S.7). Sie sollte eine Alternative zur kritisierten Passivität der Forscher in der quantitativen Forschung sowie zur Vermeidung der Einmischung des Interviewers in offenen Interviewformen bieten (vgl. ebd.). In einem PZI wird die/der InterviewerIn zu einer/einem aktiven ZuhörerIn, die/der zu jedem Moment mit Fragen oder Gedanken eingreifen kann (vgl. ebd.).

Wie der Name schon andeutet, ist der Gegenstand eines PZI ein bestimmtes soziales Problem, das von der/vom InterviewerIn identifiziert wurde (vgl. ebd., S.5). Die/Der InterviewerIn eines PZI muss bereits bestimmte Erwartungen, Prioritäten und Hintergrundwissen bezüglich dieses Problems haben (vgl. ebd., S.2). Aus diesem Grund bezeichnen Witzel und Reiter (ebd.) sie/ihn als „well-informed traveller“. Die Autoren

weisen jedoch darauf hin, dass dieser theoretische Bezugsrahmen durchaus veränderbar ist, je nachdem was die Befragten als wichtig erachten (vgl. ebd., S.19).

Dieses Vorwissen des Interviewers bzw. der Interviewerin tritt während dem Interview in einen Dialog mit den subjektiven Wahrnehmungen der Befragten (vgl. ebd., S.15). Durch diesen Austausch beider Wissensarten kann das soziale Problem gemeinsam rekonstruiert werden (vgl. ebd., S.18). Witzel und Reiter (2012, S.4) definieren diese Interviewform somit folgendermaßen: „[T]he PCI can be described as a qualitative, discursive-dialogic method of reconstructing knowledge about relevant problems.“

b. Die drei Phasen des PZI

Der Prozess eines PZI besteht laut Witzel und Reiter (2012, S.35ff.) aus drei Phasen: die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung.

Phase 1: Die Vorbereitung

In einer ersten Phase werden die Interessen, die Forschungsfragen sowie das Design festgelegt. Anschließend muss die/der InterviewerIn sich das Wissen aneignen und daraufhin kann er dann einen Leitfaden (*erstes Instrument*) erstellen (vgl. ebd., S.51). Durch diesen Leitfaden sollte das Interview jedoch nicht zu einem Frage-Antwort Interview werden, sondern er sollte lediglich als Orientierungshilfe dienen:

The interview or topical guide does not have the purpose of establishing a question-answer scheme for working off a list of issues with open questions. Instead, in the sense of a road map, the interview guide should establish a thematic frame supporting the researcher/interviewer qua well-informed traveler in his purpose of problem centering. (vgl. ebd., S.32)

Die Aufgabe des Leitfadens ist es also, das Vorwissen und die Interessen thematisch zu gliedern, sodass die Problemzentrierung des Interviews gewährleistet ist und mehrere Einzelinterviews untereinander verglichen werden können (vgl. ebd., S.51). Die Formulierung und die Reihenfolge der Fragen sind dabei nicht festgelegt; die/der InterviewerIn muss bezüglich der Aussagen des Befragten die passenden Fragen stellen (vgl. ebd., S.52f.). Schließlich können InterviewpartnerInnen rekrutiert werden.

Phase 2: Die Durchführung

In einer zweiten Phase muss vorerst ein Ort für die Durchführung des Interviews festgelegt werden (vgl. ebd., S.64). Zu Beginn des Interviews wird die/der InterviewerIn eine kurze Einleitung geben, in der die wichtigsten Informationen zum Interview erklärt werden

(Kontext, Hintergrund, Zweck etc.). An dieser Stelle muss die/der Befragte eine Einwilligungserklärung unterschreiben, in der Informationen bezüglich der Verwendung, Anonymität und Aufnahme des Interviews erläutert werden. Nachdem die Tonbandaufnahme (*zweites Instrument*) gestartet wurde, kann das Interview mit einer offenen Frage, welche den Befragten zu einer narrativen Erzählung anregen sollte, beginnen (vgl. ebd., S.68). An diese Antwort schließt die/der InterviewerIn an und stellt weitere Fragen, orientiert sich dabei am Leitfaden, aber vor allem am Gesprächsverlauf, welcher durch die/den Befragte(n) bestimmt wird. An dieser Stelle kann zwischen drei Arten von Fragen unterschieden werden: Sondierungsfragen (allgemeine und offene Einstiegsfragen), die Leitfadenfragen (Fragestellungen, die im Leitfaden festgehalten wurden) und Ah-hoc-Fragen (spontane Rückfragen auf von der/vom Befragten angesprochene Aspekte) (vgl. Mayring, 2016, S.70). In dieser Phase der Durchführung sollten zudem mittels eines Kurzfragebogens (*drittes Instrument*) personenbezogene Daten erhoben werden (vgl. Witzel & Reiter, 2012, S.89ff.). Dieser Fragebogen kann aber auch ganz am Anfang des Interviews ausgefüllt werden, wenn die/der InterviewerIn bestimmte Informationen für die Durchführung des Interviews benötigt. Schließlich sollte die Konversation beendet werden, indem der/dem Befragten die Möglichkeit gegeben wird, noch etwas hinzuzufügen (vgl. ebd., S.93).

Phase 3: Die Auswertung

In der dritten Phase sollte die/der InterviewerIn gleich nach dem Interview ein sogenanntes Postskriptum (*viertes Instrument*) erstellen (vgl. ebd., S.95). Dieses enthält Informationen bezüglich des Interviews (Details, Impressionen, Gefühle, Probleme, Anmerkungen zur Atmosphäre...). Für die Auswertung muss die/der InterviewerIn das aufgenommene Interview dann (nach ausgewählten Richtlinien) transkribieren (vgl. ebd., S.98f.). Der daraus entstandene Text wird in einem nächsten Schritt ausgewertet und interpretiert. Hierfür kann laut Witzel und Reiter (2012, S.99) ein weites Spektrum an Methoden angewendet werden.

10.2.1.3. Die Durchführung der qualitativen Erhebung

Wie nun diese Phasen eines PZI im Rahmen dieser Arbeit konkret ausschauten, wird im Folgenden dargestellt.

a. Die Suche nach InterviewteilnehmerInnen

Nachdem ich mir, wie im PZI gefordert, anhand einer Literaturrecherche ein theoretisches Vorwissen zu dem Themenfeld angeeignet, habe ich einen Interviewleitfaden erstellt. Dabei bin ich nach dem SPSS-Prinzip vorgegangen (vgl. Helfferich, 2014, S.567): Zuerst habe ich ohne Einschränkung Fragen gesammelt (S), dann diese Liste an Fragen in Bezug auf das Forschungsinteresse geprüft (P), was dazu führte, dass einige Fragen gestrichen werden mussten (S). Anschließend habe ich die Fragen in eine logische Reihenfolge gebracht und schließlich subsumiert (S).

Im Anschluss an die Leitfadenentwicklung habe ich nach InterviewteilnehmerInnen gesucht. Wie schon kurz in Kapitel 10.1.3. angesprochen, erfolgte diese Suche über das Verbreiten eines Interviewansprechens in niederösterreichischen Inklusionskindergärten, die von der Kindergartenabteilung der Landesregierung kontaktiert wurden. Auf diesen Aufruf haben sich sechs Kindergärten bereit erklärt, an der Untersuchung teilzunehmen, allerdings hat sich eine Kindergartenleiterin ohne Begründung gegen das Verteilen der Interviewansprechens entschieden. Insgesamt wurde das Anschreiben somit in fünf Kindergärten (11 Inklusionsgruppen) bzw. an 196 Eltern verteilt. Die Eltern hatten die Möglichkeit, sich direkt bei mir zu melden oder ihre Kontaktdaten beim Kindergartenpersonal abzugeben, damit ich sie anschließend kontaktieren konnte.

Auf dieses Anschreiben meldete sich leider niemand, weshalb ich mich (nach 4-5 Wochen Wartezeit) dazu entschieden habe, die Kindergartenleiterinnen nochmals zu kontaktieren, diesmal mit der Bitte, während den Bring- oder Abholzeiten vorbeizukommen, um so in persönlichen Kontakt mit den Eltern zu treten. Daraufhin haben zwei Kindergartenleiterinnen zugesagt. Nachdem ich jedoch die Eltern in einem der beiden Kindergärten persönlich angesprochen und mich ihnen vorgestellt habe, hatte ich genügend Interviewtermine vereinbart, sodass ich mich dazu entschieden habe, den zweiten Kindergarten nicht mehr zu besuchen.

Während den Gesprächen mit den Eltern in der Bringzeit stellte ich mich zuerst vor und erklärte ihnen den Zweck sowie das Thema und die ungefähre Dauer des Interviews. Da die Eltern den Fragebogen bereits bekommen hatten, konnten einige den Bezug dazu herstellen, was mich natürlich erfreute. Insgesamt habe ich neun Mütter bzw. Väter

angesprochen, wovon sieben sich bereit erklärt haben, mich bei meinem Forschungsvorhaben zu unterstützen und mit mir ein Interview zu führen. Wir haben dann gleich einen Interviewtermin vereinbart: Hierfür mussten der Ort, das Datum sowie die Uhrzeit abgeklärt werden. Außerdem habe ich meine Telefonnummer hinterlassen, falls etwas dazwischenkommen würde.

Von den sieben vereinbarten Interviews konnten schließlich nur fünf geführt werden: Eine Mutter hat aus Krankheitsgründen das Interview eine Woche später abgesagt; eine andere Mutter ist nicht zum vereinbarten Termin erschienen und da ich keine Telefonnummer von ihr bekommen hatte, konnte ich sie im Nachhinein leider nicht kontaktieren. Wie genau die fünf Interviews durchgeführt wurden, wird im folgenden Punkt erklärt.

b. Der Ablauf eines Interviews

Die Durchführung der Interviews selbst basierte auf dem Ablauf eines problemzentrierten Interviews nach Witzel und Reiter (2012), der soeben unter Kapitel 10.2.1.2. dargestellt wurde.

Vor Beginn des Interviews habe ich mich noch einmal für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit bedankt. Anschließend habe ich das Forschungsvorhaben, das Ziel und der Zweck des Interviews bzw. der Masterarbeit vorgestellt. Zudem habe ich auf die Verwendung des Datenmaterials, die Anonymität sowie auf die Aufnahme des Interviews hingewiesen. Alle Interviewteilnehmerinnen haben sich bereiterklärt, die ihnen vorgelegte schriftliche Einwilligungserklärung zu unterschreiben. Daraufhin wurde die Tonbandaufnahme gestartet.

Vor der Durchführung des Interviews wurden mittels Kurzfragebogen relevante Sozialdaten erhoben, die nicht nur später für die Auswertung, sondern auch für die Interviewführung nützlich waren (z.B. Sohn/Tochter, besondere Bedürfnisse...). Dann begann das Interview mit der offenen Einstiegsfrage: „Erzählen Sie mir doch bitte mal, wie es dazu gekommen ist, dass ihr Kind diesen Kindergarten besucht“. Im weiteren Gespräch wurde der von mir erstellte Leitfaden als Orientierungshilfe verwendet: Er ermöglichte an die Aussagen der Interviewpartnerin anzuknüpfen und am Ende des Interviews noch offen gebliebene Themen anzusprechen. Der Leitfaden bestand aus acht verschiedenen Themen: Kindergartenwahl, Informationsaustausch, Erfahrungen mit Behinderung/Inklusion, allgemeine Einstellung zu Inklusion, Aspekte eines guten Kindergartens, allgemeine Einschätzung des Kindergartens, das Kind im Kindergarten, Beziehung zwischen den

verschiedenen Akteuren und Ausblick. Zwei Themen (Informationsaustausch und Erfahrungen) richteten sich nur an die Eltern von Kindern *ohne* besondere Bedürfnisse. Der komplette Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang 2).

Nachdem alle Themen angesprochen wurden, habe ich mich am Ende noch einmal bei den Interviewpartnerinnen für ihre Bereitschaft bedankt und ihnen die Möglichkeit gegeben, noch etwas anzusprechen bzw. hinzuzufügen. Zwei Mütter waren sehr interessiert an der Masterarbeit und baten darum, ihnen die Arbeit nach Fertigstellung zukommen zu lassen. Im Anschluss an die Interviews habe ich Postskripte als Ergänzung zur Tonbandaufnahme verfasst.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen 13 und 24 Minuten. Die Wahl des Ortes für das Interview wurde den Befragten überlassen. Alle haben vorgeschlagen, das Interview im Kindergarten zu führen. Dazu wurde uns von der Kindergartenleiterin ein Besprechungsraum zur Verfügung gestellt, welcher ermöglichte, sich ungestört und in absoluter Ruhe zu unterhalten, was natürlich sehr vorteilhaft für die Tonbandaufnahme war.

10.2.1.4. Die Interviewpartnerinnen

Wie bereits erwähnt, wurden insgesamt fünf Einzelinterviews geführt. Für die Interviews konnten nur Mütter rekrutiert werden. Zwei Väter, die während der Bringzeit angesprochen wurden, hatten sich nicht bereit erklärt, ein Interview mit mir zu führen: Einer lehnte die Teilnahme sofort ab, ein anderer hatte seine Frau als Interviewpartnerin angegeben.

Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 3) gibt einen Überblick über relevante Kontextdaten der Interviewpartnerinnen, die mittels Kurzfragebogen am Anfang jedes Interviews erhoben wurden. Dabei wurden alle Namen anonymisiert und hier durch die Kürzel B1, B2... (Befragte 1, Befragte 2...) ersetzt.

Tab. 3. Die Kontextdaten der Interviewpartnerinnen

	Mutter/Vater	Alter	Geschlecht des Kindes	Alter des Kindes	Im KIGA seit...	Besondere Bedürfnisse?
B1	Mutter	29	Mädchen	5	6 Monaten	nein
B2	Mutter	31	Mädchen	3	3 Monaten	nein
B3	Mutter	38	Mädchen	5	2 Jahren	nein
B4	Mutter	36	Sohn	6	4 Jahren	ja
B5	Mutter	37	Sohn	4	2 Jahren	ja

10.2.2. Quantitative Erhebung

Die Durchführung von Interviews hat, wie bereits erwähnt, aber auch Nachteile (z.B. die geringe Fallzahl, die Einfluss auf die Repräsentativität der Daten hat), die mit Hilfe einer quantitativen Erhebung ausgeglichen werden sollten. Dazu sollten numerische bzw. quantitative Daten über die Un-/ Zufriedenheit von Eltern bezüglich des inklusiven Kindergartens ihrer Kinder erhoben und allgemeine Aussagen formuliert werden, die Aufschluss über die Zufriedenheit der Eltern mit den Inklusionskindergärten liefern. Im Zentrum dieser Erhebung standen folgende Fragestellungen:

- 1) Wie schätzen Eltern die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Inklusionskindergartens ihrer Kinder ein?
- 2) Welche Faktoren können die Elternzufriedenheit beeinflussen?

10.2.2.1. Die standardisierte Befragung

Um diese quantitativen Forschungsfragen zu beantworten, habe ich mich für eine standardisierte, d.h. strukturierte Befragung, für die die Formulierung und Reihenfolge der Fragen vorgegeben sind (vgl. Reinecke, 2014, S.601), entschieden. Als Instrument dieser Befragung kam ein Fragebogen zum Einsatz, welcher als „Operationalisierung einer bestimmten Forschungsfrage“ verstanden werden kann (Mayntz, Holm & Hübner, 1969, S.106). Im Gegensatz zu den offenen Interviews ist bei der standardisierten schriftlichen Befragung sichergestellt, dass „unterschiedliche Antworten auf eine Frage auch tatsächlich auf unterschiedliche Angaben der befragten Personen zurückzuführen sind und nicht auf unterschiedliche Bedingungen während der Befragungssituation“ (Reinecke, 2014, S.601f.). Hierzu zählen verschiedene Merkmale der Interviewerin bzw. des Interviewers oder der/des Befragten sowie Einflüsse der Interviewsituation (vgl. ebd., S.603). Aus diesem Grund können die Daten generell als objektiver bezeichnet werden (vgl. Zierer, Speck & Moschner, 2013, S.65). Als weiteren Vorteil von standardisierten schriftlichen Befragungen nennt Raithel (2006, S.66) einen „geringere[n] Zeit- und Personalaufwand [...] als bei persönlichen oder telefonischen Interviews“ und die Tatsache, dass „Befragte [...] die Fragen besser durchdenken“ können. Mayntz et al. (1969, S.104) nennen zudem „die Vollständigkeit und Vergleichbarkeit der Antworten“ sowie die „Quantifizierbarkeit der Ergebnisse“ als Vorteile standardisierter Befragungen.

Allerdings erwähnt Raithel (2006, S.66) auch Nachteile: Die Befragungssituation kann beeinflusst werden (z.B. durch andere Personen), bei eventuellen Verständnisproblemen kann der/dem Befragten nicht geholfen werden und das Risiko besteht, dass einige Fragen

unvollständig oder überhaupt nicht ausgefüllt werden. Zierer et al. (2013, S.65) machen auf einen weiteren Nachteil aufmerksam: Standardisierte Befragungen können sich nur „[...] auf solche Themenbereiche und Einschätzungen beziehen [...], die bereits bekannt sind und daher abgefragt werden (können). Die Erkenntnisgewinnung vollzieht sich also innerhalb eines begrenzten Rahmens.“

10.2.2.2. Die Hypothesen

Bevor der Fragebogen, der für das Erreichen dieses Ziels notwendig war, erstellt werden konnte, mussten vorerst die Forschungsfragen in Hypothesen überführt werden. Raithel (2006, S.31) definiert Hypothese „[...] als Erklärungsversuche von unerklärten bzw. ungeklärten Problemzusammenhängen [...]. Mit Hypothesen werden auch die zu untersuchenden Merkmale festgelegt und die Relation zwischen ihnen beschrieben.“

Auf Basis der dargestellten Forschungsliteratur wurden folgende Hypothesen angenommen:

- **Hypothese 1:** Die Zufriedenheit der Eltern hängt mit deren Alter zusammen.
- **Hypothese 2:** Es gibt einen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.
- **Hypothese 3:** Es gibt einen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen.
- **Hypothese 4:** Eltern, die sich bewusst für den Kindergarten entschieden haben, sind zufriedener als Eltern, die sich nicht bewusst für den Kindergarten entschieden haben.
- **Hypothese 5:** Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Zufriedenheit.
- **Hypothese 6:** Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben, sind zufriedener mit dem Kindergarten ihrer Kinder.
- **Hypothese 7:** Die Zufriedenheit der Eltern unterscheidet sich nach Betreuungsform (Einzelintegration, heilpädagogisch integrativ, Versuch heilpädagogischer Betreuung).
- **Hypothese 8:** Je positiver die Eltern bezüglich Inklusion eingestellt sind, desto zufriedener sind sie mit dem Kindergarten.

- **Hypothese 9:** Es gibt einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Zufriedenheitsskalen bzw. Dimensionen (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren, Inklusive Praktiken entwickeln).

Bei all diesen Aussagen handelt es sich lediglich um Hypothesen, die im weiteren Verlauf der Untersuchung überprüft wurden.

10.2.2.3. Die Konstruktion des Fragebogens

Nachdem die Hypothesen formuliert waren, konnten diese operationalisiert werden, d.h. in messbare Merkmale übersetzt werden, um so das Erhebungsinstrument bzw. Messinstrument erstellen zu können (vgl. ebd.). Es wurden zwei verschiedene Fragebögen, die dem Anhang dieser Arbeit beiliegen (siehe Anhang 1), entwickelt: einen für Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und einen für Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse. Diese waren bis auf zwei Fragen identisch (welche im angehängten Fragebogen rot markiert sind). Beide Fragebögen wurden im Vorfeld von der Kindergartenabteilung der niederösterreichischen Landesregierung kommentiert und schließlich von mir überarbeitet.

Um den Eltern den Einstieg in den Fragebogen und in die Thematik zu erleichtern, wurden vor der eigentlichen Befragung zunächst der Zweck des Fragebogens und das Thema der Masterarbeit dargestellt. Zudem wurde der Begriff „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ kurz erläutert. In diesem Einleitungstext wurde außerdem darauf hingewiesen, dass die Antworten nicht nur anonymisiert werden, sondern auch ausschließlich für die Studie INKIGA herangezogen und nicht direkt an den Kindergarten rückgemeldet werden. Schließlich wurden die Eltern auch darüber informiert wie, wo und wann sie den Fragebögen zurückgeben sollen.

Inhaltlich bestand jeder Fragebogen aus fünf Teilen. In einem ersten Schritt wurden allgemeine Informationen zur Person bzw. zum Kind erhoben, die besonders für die Hypothesenüberprüfung relevant waren und von allen Befragten beantwortet werden können (vgl. ebd., S.138). Hierzu zählten unter anderem das Alter, das Geschlecht, die Sprache sowie Fragen zur Kindergartenwahl. Der Kern des Fragebogens (Schritt 2-4) beschäftigte sich mit dem Hauptthema der Befragung, nämlich mit den inklusionsbezogenen Erfahrungen der Eltern im Kindergarten. Diese Aussagen basierten auf dem Index für Inklusion, der in Kapitel 8 dieser Arbeit vorgestellt wurde: Einige Aussagen wurden übernommen, andere verändert oder hinzugefügt. Booth et al. (2006, S.22f.) begrüßen dieses: „Wir gehen davon aus, dass die Mitarbeiter/innen jeder Einrichtung ihre eigene Version des Index schreiben, indem sie bestehende Fragen verändern und eigene Fragen hinzufügen.“ Der Index erwies

sich für meine Arbeit als sehr hilfreich, da dessen Ziel, nämlich die Evaluation inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. ebd.), sehr eng an die Forschungsfrage meiner Masterarbeit gekoppelt ist: Die Eltern sollten die Qualität des Kindergartens im Hinblick auf Inklusion bewerten. Die Aussagen wurden in drei Ebenen eingeteilt: inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln. Jeder Frageblock begann mit einem Einleitungssatz. Schließlich fokussierte der letzte Teil noch ein paar allgemeinere Fragen und Aussagen zur Zufriedenheit oder Einstellung bezüglich Inklusion. Auf der letzten Seite hatten die Eltern zusätzlich noch die Möglichkeit, Hinweise, Vorschläge oder Anmerkungen zum Kindergarten oder zum Fragebogen anzuführen. Schließlich enthält diese letzte Seite nochmal einen Dank an die Eltern.

Schritt 1 (allgemeine Informationen zur Person) und Schritt 5 (allgemeine Fragen und Aussagen bezüglich der Zufriedenheit oder Einstellung) bestanden größtenteils aus geschlossenen Fragen, bei denen „[...] es eine begrenzte und definierte Anzahl möglicher Antwortkategorien [gibt], in welche die Befragungsperson ihre Antwort einpassen (,formatieren‘) muss“ (Porst, 2009, S.51). Geschlossene Fragen haben den Vorteil, dass die Fragen einfacher auszuwerten sind und die Ergebnisse eindeutig und vergleichbar sind (vgl. Mayntz et al., 1969, S.109). Der Nachteil ist jedoch, dass die Befragten sich in einer Kategorie einordnen müssen (vgl. Porst, 2009, S.51.). Im Fragebogen gibt auch vier offene Fragen, d.h. Fragen ohne Antwortvorgabe. Vorteil dieser Frageform ist, dass die Befragten sich frei zur Frage äußern können; Nachteil ist jedoch, dass die Befragten die Sprache gut beherrschen müssen, um sich ausdrücken zu können (vgl. ebd., S.52). Im Fragebogen gibt es zudem eine halboffene Frage (die Frage nach der Kindergartenwahl): Zwar wurden einige Antworten vorgegeben, jedoch haben die Befragten auch die Möglichkeit, einen sonstigen Grund anzugeben. Diese Frage ist außerdem die einzige, bei der Mehrfachnennungen erlaubt sind, bei allen anderen Fragen gibt es immer nur eine zulässige Antwort (Einfachnennung) (vgl. ebd., S.53).

Für Schritt 2, 3 und 4 wurde zur Einschätzung der dort genannten Aussagen eine vierstufige Likert-Skala (vgl. Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010, S.21) gewählt: (1) Stimme voll zu, (2) Stimme eher zu, (3) Stimme eher nicht zu, (4) Stimme nicht zu. Diese ermöglicht „[...] das Ausmaß der Zustimmung oder Ablehnung [...] zu erfass[en]“ (ebd., S.22). Dabei gibt es zwei Stufen der Ablehnung und zwei Stufen der Zustimmung: Es handelt sich also um eine gerade Skala (vgl. Porst, 2009, S.81). Da es durchaus möglich ist, dass Eltern auf verschiedene Items nicht antworten können, gab es zusätzlich die Kategorie „kann ich nicht beurteilen“, um sicherzustellen, dass „[...] keine positiven oder negativen

Antworten erzwungen [werden]. Optisch wird die Kategorie ‚kann ich nicht beurteilen‘ von den übrigen Antwortvorgaben durch einen Strich abgesetzt, so dass auch in der Wahrnehmung dieser Bereich nicht als Bestandteil der Skala gesehen wird“ (Müller, 2013, S.238). Die Optik des Fragebogens spielt eine wichtige Rolle: der Fragebogen muss „[...] klar und übersichtlich sein [...] [und] sich positiv auf die Motivation einer Person auswirken [...], den Fragebogen auszufüllen [...]“ (Porst, 2009, S.165). In diesem Sinne wurden die Items als Tabelle mit Zebrastreifenmuster dargestellt, was eine bessere Lesbarkeit der Fragen ermöglichen sollte.

Mit Bezug auf Porst (2009, S.95) wurde darauf geachtet, die Fragen bzw. Aussagen kurz und leicht verständlich zu formulieren, um so eventuelle Verständnisprobleme zu vermeiden. Da die befragende Person nicht für „Nachfragen oder andere Hilfestellungen zur Verfügung steht, muss der Fragebogen nicht nur einfach gestaltet, sondern auch selbsterklärend sein“ (Reinecke, 2014, S.612). Außerdem wurde darauf geachtet, suggestive Aussagen zu vermeiden, um die Antwort nicht in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen (vgl. Porst, 2009, S.95). Schließlich wurden auch einfache Begriffe verwendet und Negationen vermieden: Alle Aussagen waren somit affirmativ formuliert (vgl. ebd.).

10.2.2.4. Die Durchführung der quantitativen Erhebung

Im Anschluss an die Fragebogenkonstruktion konnte mit der quantitativen Erhebung begonnen werden. Dafür mussten in einem ersten Schritt die Fragebögen in den Kindergärten verteilt werden. Nachdem die Kindergartenabteilung der niederösterreichischen Landesregierung den überarbeiteten Fragebögen zugestimmt hatte, habe ich die Kindergärten kontaktiert und die Fragebögen persönlich vorbeigebracht. Die Kindergartenleiterinnen kümmerten sich um das Verteilen der Fragebögen an die Eltern.

Im Gegensatz zu den Interviewanschriften wurden die Fragebögen in allen sechs zur Verfügung stehenden Kindergärten, also an 215 Eltern aus insgesamt zwölf Inklusionsgruppen, verteilt (siehe Kapitel 10.3). Es wurde eine Rücklaufquote von n=100 angestrebt. Die Eltern hatten (je nachdem wie lange das Verteilen an die Eltern dauerte) knapp zwei Wochen Zeit, den Fragebogen auszufüllen und anschließend wieder beim Personal abzugeben. Schließlich habe ich die Fragebögen wieder persönlich eingesammelt. Um die Anonymität der Teilnehmer zu bewahren, wurden die Teilnehmer aufgefordert, die Fragebögen in geschlossenen Briefumschlägen zurückzugeben: Nur die in verschlossenen Briefumschlägen zurückgegebenen Fragebögen waren gültig.

Die gesamte quantitative Erhebung fand zwischen Oktober und Dezember 2019 statt. Es handelte sich um eine Querschnittsstudie bzw. um eine einmalige Befragung einer Zufallsstichprobe (vgl. Schnell, 2019, S.58).

10.3. Die Phase der Datenauswertung

Nachdem die qualitativen sowie quantitativen Daten erhoben wurden, wurden die Daten nach ihrer jeweiligen Auswertungsmethode ausgewertet. Dieser Prozess wird in den folgenden Kapiteln beschrieben.

10.3.1. Qualitative Auswertung

10.3.1.1. Die Datenaufbereitung

Um mit der qualitativen Auswertung beginnen zu können, wurden die geführten Interviews nach Dresing und Pehl (2015) transkribiert. Ich habe mich für dieses einfache Transkriptionssystem entschieden, da in dieser Arbeit nicht die sprachliche, sondern „[...] die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht [...]“ (Mayring, 2016, S.91).

Dieses System besteht aus zwölf Transkriptionsregeln, welche dem Anhang dieser Arbeit angehängt wurden (siehe Anhang 3). Die Transkription wurde in MAXQDA durchgeführt, was ermöglichte, schon während dem Transkribieren interessante Textpassagen zu markieren und Gedanken zu notieren.

Um die Anonymität der Befragten zu bewahren, wurden die Kürzel B1, B2... verwendet. Andere Namen, z.B. die der Kinder, wurden jeweils durch [Name] ersetzt. Auch der Kindergartenort wurde anonymisiert und durch [Kindergartenort] ausgetauscht.

10.3.1.2. Die qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Diese Methode entwickelte sich in der Kritik um die rein quantitative Inhaltsanalyse (Content Analysis), die in den USA im Rahmen der Kommunikationswissenschaften entwickelt und „[...] zur Analyse großer Textmengen im Rahmen von Massenmedien [...]“ (Mayring & Brunner, 2013, S.324) angewandt wurde. Zudem sollte die Methode eine Alternative zum unsystematischen Verfahren der Hermeneutik bieten (vgl. Mayring, 2015, S.10). Neben den Kommunikationswissenschaften und der Hermeneutik lieferten aber auch andere Gebiete (wie die qualitative Sozialforschung oder die Sprachwissenschaft) wichtige Grundsätze zur Entwicklung der qualitativen

Inhaltsanalyse im Sinne Mayrings (vgl. ebd., S.26ff.): Die Methode wurde aus den Stärken und Schwächen unterschiedlicher Ansätze, vor allem aber der quantitativen Inhaltsanalyse entwickelt.

Das Ziel qualitativer Inhaltsanalyse ist „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (ebd., S.11). Bei dieser Kommunikation kann es sich, laut Mayring (ebd.), um Sprache, wie auch um Musik oder Bilder handeln. Die einzige Voraussetzung ist, dass sie protokolliert vorliegt (vgl. ebd., S.12). Wichtig ist auch, dass es bei der Inhaltsanalyse nicht um eine freie Interpretation handelt, sondern dass man systematisch bzw. regelgeleitet vorgeht, was die Analyse für andere „[...] nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar [...]“ macht (ebd., S.61). Zudem wird das Material von einem theoretischen Hintergrund her interpretiert und wird nicht aus dem Entstehungskontext isoliert (vgl. ebd., S.13). Der Text wird allerdings nicht in seiner Ganzheit analysiert, sondern kategoriengeleitet ausgewertet: Es handelt sich somit um ein selektives Vorgehen (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S.325).

Anhand dieser Kategorien können Häufigkeiten berechnet werden, weshalb die qualitative Inhaltsanalyse laut Mayring und Brunner (2013, S.331) eine „[...] Zwischenstellung zwischen qualitativer und quantitativer Analyse [...]“ einnimmt. Der qualitative Analysevorgang steht dennoch im Zentrum der Methode: Die quantitative Weiterverarbeitung ist zulässig, aber nicht unabdingbar (vgl. ebd.).

Da die qualitative Inhaltsanalyse, wie bereits erwähnt, systematisch vorgeht, orientiert sie sich an einem konkreten Ablaufmodell, welches Mayring (2015, S.62) in acht Schritte unterteilt. Diese werden im Folgenden, mit konkretem Bezug auf meine Arbeit, näher beschrieben.

a. Schritt 1, 2 und 3: Bestimmung des Ausgangsmaterials

In einem ersten Schritt muss festgelegt werden, „welches Material der Analyse zugrunde liegen soll“ (Mayring, 2015, S.55). In einem zweiten Schritt muss die Entstehungssituation reflektiert werden, d.h. es „muss genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (ebd.). Schließlich muss in einem dritten Schritt die Form des Materials beschrieben werden. In folgender Arbeit lassen sich diese Schritte folgendermaßen beschreiben:

- Schritt 1: Beim Material handelt es sich um Transkripte von fünf Interviews mit Müttern, deren Kinder eine integrative Kindergartengruppe in Niederösterreich besuchen. Die Interviews wurden in ihrer Gesamtheit transkribiert, allerdings

wurden nur die für die Fragestellung relevanten Textstellen für die Analyse zurückbehalten.

- Schritt 2: Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Bei den Interviews handelte es sich, wie bereits in Kapitel 10.2.1.2 dargestellt, um problemzentrierte Interviews nach Witzel und Reiter (2012). Alle Interviews wurden im Besprechungsraum des Kindergartens geführt.
- Schritt 3: Die Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und anschließend nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015) transkribiert (siehe Anhang 3).

b. Schritt 4 und 5: Fragestellung der Analyse

Im vierten Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, die Richtung der Analyse zu definieren. Es muss bestimmt werden, was herausgefunden werden will bzw. über was man Aussagen treffen will. Im nächsten Schritt entwickelt man dann eine Fragestellung, die „theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden“ ist (ebd., S. 59). In folgender Arbeit lassen sich diese Schritte folgendermaßen beschreiben:

- Schritt 4: Das Ziel der geführten Interviews ist es, die subjektive Sicht der Eltern auf den inklusiven Kindergarten ihrer Kinder näher zu beleuchten. Vor allem deren Erfahrungen mit dem Kindergarten und deren Einstellungen bezüglich Inklusion stehen im Zentrum der qualitativen Untersuchung.
- Schritt 5: Wie der Forschungsstand im Kapitel 1.2 gezeigt hat, stehen die Eltern der Inklusion sehr positiv entgegen. Inklusion ermögliche auf Seiten der Kinder mit besonderen Bedürfnissen mehr Akzeptanz, mehr Selbstständigkeit und durch die Orientierung an Anderen eine bessere Entwicklung (vgl. Lohmann et al., 2018/ Rafferty & Boettcher, 2001). Auf Seiten der Kinder ohne besondere Bedürfnisse glauben die Eltern, dass Inklusion ermöglicht, die eigenen Schwächen und Stärken zu erkennen (vgl. Rafferty & Boettcher, 2001). Zudem lernen Kinder ohne besondere Bedürfnisse den Umgang mit Andersartigkeit und werden sich bewusst, dass alle verschieden sind (vgl. Lohmann et al., 2018/Rafferty & Boettcher, 2001). Neben diesen Vorteilen haben die Eltern auch einige Bedenken: Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen wird hier das unzureichend qualifizierte Personal und die unzureichende Unterstützung der Kinder genannt (vgl. ebd.). Auch fürchten sich einige Eltern vor der Isolation dieser Kinder (vgl. Lohmann et al., 2018). Auf Seiten der Kinder ohne besondere Bedürfnisse fürchten sich die Eltern vor dem

Nachahmen von negativem Verhalten und der unzureichenden Aufmerksamkeit des Personals (vgl. Lohmann et al., 2018/Rafferty & Boettcher, 2001).

In Bezug auf die konkreten Erfahrungen mit Integration/Inklusion zeigt sich anhand des Forschungsstandes, dass die Eltern im Allgemeinen sehr zufrieden mit dem integrativen bzw. inklusiven Kindergarten ihrer Kinder sind. Eltern loben das angebotene Programm, die Qualifizierung des Personals und die Beziehung zwischen Eltern und Personal (vgl. Rafferty & Boettcher, 2001). Auch die Entwicklung, die sozialen Teilhabe, das Selbstbewusstsein, das Gruppenklima sowie die Kommunikation zwischen Eltern und ErzieherIn werden als sehr positiv bewertet (vgl. Kobelt Neuhaus, 2001/Kron & Papke, 2006). Als Schwachstellen identifizieren die Eltern die mangelnde therapeutische Versorgung und die knappen personellen Reserven (vgl. Kron & Papke, 2006) oder die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Personal und das Fachwissen des Personals (vgl. Kobelt Neuhaus, 2001)

Obwohl einige Studien sich mit dem Thema auseinander gesetzt haben, besteht Forschungsbedarf, da viele der Studien sich auf den schulischen Bereich, auf die Einstellungen oder auch noch die Einflussfaktoren beschränken und zudem auch oft die Anlässe der Zufriedenheit außer Acht lassen indem sie sich eher auf quantitative Daten stützten. Schließlich muss untersucht werden, ob diese positiven Erkenntnisse auf Eltern in Niederösterreich, die keine Wahl zwischen Sonderkindergarten und Inklusionskindergarten haben, zutreffen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen somit folgende Fragestellungen:

- 1) Stimmen die Ansprüche und Wünsche der inklusionserfahrenen Eltern mit der erlebten Praxis überein?
- 2) Welche Anlässe der Un-/Zufriedenheit nennen die inklusionserfahrenen Eltern?
- 3) Wo sehen die Eltern die Vor- und Nachteile inklusiver Betreuung?

c. *Schritt 6: Festlegung der Analysetechnik und des Ablaufmodelles*

In Schritt 6 muss die Analysetechnik ausgewählt werden. Diesbezüglich unterscheidet Mayring (2015, S.67) zwischen der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung:

- Die *Zusammenfassung* hat zum Ziel, das Material mit Hilfe eines Kategoriensystems zu reduzieren, sodass die wesentlichen Inhalte nicht verloren gehen und das Material überschaubarer wird (vgl. ebd.). Bei dieser Analysetechnik

werden die Kategorien erst durch die Arbeit am Material entwickelt, weshalb man von der induktiven Kategorienbildung spricht (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S.327).

- Bei der *Explikation* geht es darum, einzelne unklare Textpassagen mit Hilfe vom Textkontext (enge Kontextanalyse) oder mit Hilfe von zusätzlichem Material (weite Kontextanalyse) zu erklären, zu erweitern, zu erläutern... (vgl. Mayring, 2015, S.67).
- Die *Strukturierung* besteht darin, das Material anhand von bestimmten, vorab aus der Theorie entwickelten Kategorien zu analysieren (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S.327), die anschließend anhand vom Material verfeinert werden (vgl. ebd., S.331). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist somit ein deduktives Verfahren (vgl. ebd., S.327). Mayring (2015, S.68) unterscheidet zwischen der formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit habe ich mich für die inhaltliche Strukturierung entschieden, da diese für die Forschungsfrage als sehr geeignet erscheint: Sie ermöglicht, durch die Fokussierung auf den Inhalt, die *subjektiven* Sichtweisen der Eltern auf den inklusiven Kindergarten zu untersuchen und gleichzeitig, durch die deduktive Kategorienbildung, an der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema anzusetzen. Das Wissen der Eltern über den Kindergarten ihrer Kinder wurde somit mit der Theorie in Verbindung gesetzt.

d. Schritt 7: Definition der Analyseeinheiten

Bevor man mit der eigentlichen Interpretation beginnen kann, müssen noch die Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit) festgelegt werden (vgl. ebd., S.61). Die Kodiereinheit besagt, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen darf. Die Kontexteinheit legt fest, was der maximale Textteil ist und die Auswertungseinheit legt den gesamten Textteil, der zur Auswertung zur Verfügung steht, fest (vgl. ebd.).

In meiner Arbeit besteht die Kodiereinheit aus einem Wort, die Kontexteinheit aus dem jeweiligen Transkript und die Auswertungseinheit aus dem gesamten Materialcorpus, also aus fünf Interviewtranskripten.

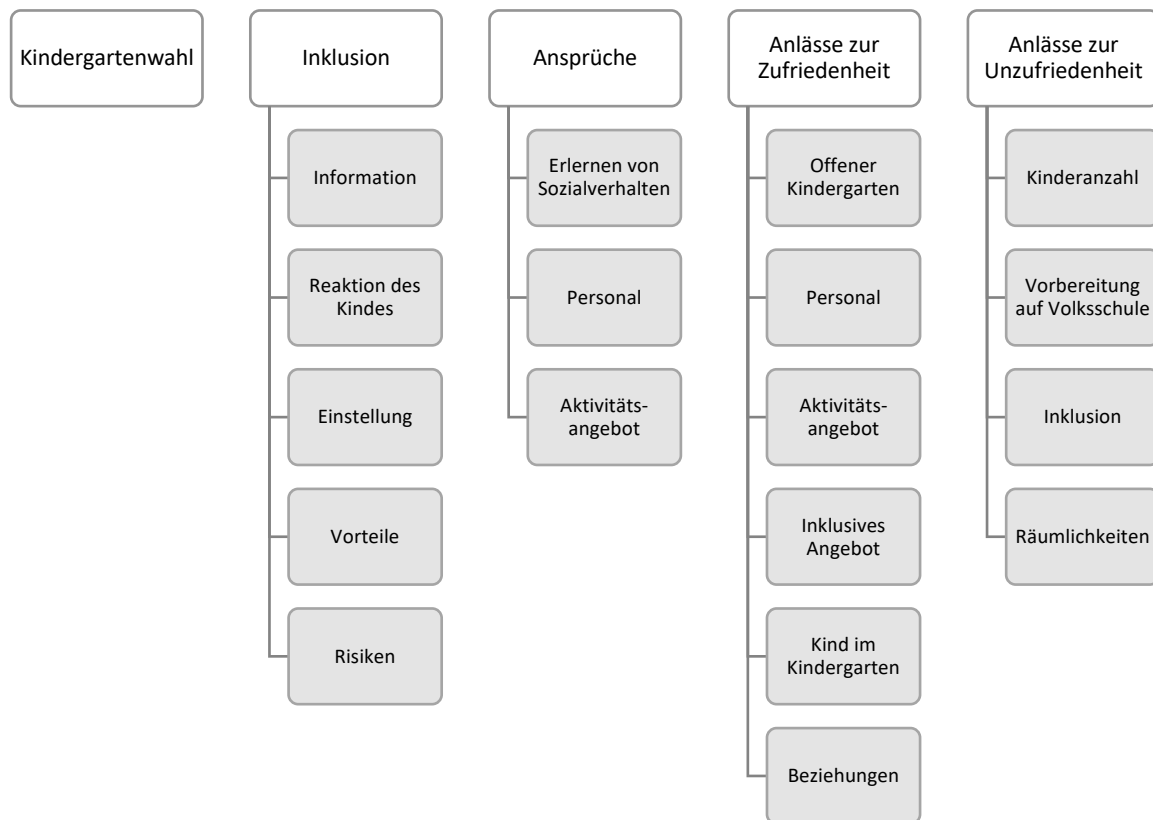
e. *Schritt 8: Analyse des Materials*

Im achten Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material nach der ausgewählten Analysetechnik analysiert. Im Zuge dieser Masterarbeit habe ich mich, wie bereits erwähnt, für die Technik der Strukturierung und spezieller für die *inhaltliche* Strukturierung entschieden. Das Ziel der Strukturierung im Allgemeinen ist es, das Material mit Hilfe eines Kategoriensystems zu filtern: „Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden [...] aus dem Material systematisch extrahiert“ (ebd., S. 97). Bei der *inhaltlichen* Strukturierung geht es darum, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet“ (ebd., S.103). Der Analyseprozess der inhaltlichen Strukturierung wird in Abbildung 3 dargestellt. Dieser Prozess ist, bis auf Schritt 2 und 8, für alle vier Formen der Strukturierung gleich (vgl. ebd., S.99) und wurde im Rahmen dieser Arbeit für die Analyse der fünf Interviews angewandt.

- Nachdem die Analyseeinheiten, wie bereits im vorherigen Schritt dargestellt wurde, festgelegt wurden (*Schritt 1*), können auf Basis der Theorie bzw. der Fragestellungen und des Leitfadens die Hauptkategorien festgelegt werden (*Schritt 2*) (vgl. ebd., S.104).
- In einem nächsten Schritt werden deren Ausprägungen bestimmt und so das Kategoriensystem zusammengestellt (*Schritt 3*) (vgl. ebd.).
- Was unter die jeweiligen Kategorien fällt, wird in *Schritt 4* festgelegt (vgl. ebd., S.97). Einerseits muss an dieser Stelle „definiert [werden], welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen“, andererseits müssen sogenannte Ankerbeispiele angeführt werden, die als Beispiele für die jeweiligen Kategorien gelten (ebd.). Schließlich werden an dieser Stelle auch Kodierregeln für die Kategorien, bei denen Abgrenzungsprobleme entstehen, entwickelt, sodass die Textstellen eindeutig zugeordnet werden können (vgl. ebd.).
- In einem ersten (ausschnittweisen) Materialdurchlauf werden dann die Kategorien, die Kodierregeln und die Ankerbeispiele überprüft (*Schritt 5*) (vgl. ebd., S.97). Dafür wird das Material Zeile für Zeile durchgegangen. Es werden zunächst Textstellen (sogenannte Fundstellen) markiert und der passenden Kategorie zugeordnet (vgl. ebd.).
- Anschließend werden die Textstellen aus dem Material extrahiert, d.h. alle Textstellen, die mit der gleichen Kategorie codiert wurden, werden

zusammengeführt bzw. aus dem Text herausgeschrieben (*Schritt 6*) (vgl. ebd., S.99).

- Gegebenenfalls müssen die Definitionen oder das Kategoriensystem überarbeitet werden (*Schritt 7*) (vgl. ebd.). So entstand in vorliegender Arbeit folgendes Kategoriensystem:



- Im Anschluss daran beginnt der Hauptmaterialdurchgang: Auch hier werden die Textstellen mit Hilfe des erstellten Kodierleitfadens zuerst codiert. Anschließend werden die markierten Textstellen pro Kategorie extrahiert und schließlich nach den Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse paraphrasiert (*Schritt 8*) (vgl. ebd., S.103): Alle „nicht (oder wenig) inhaltstragende Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen“ werden gestrichen, die „inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene“ übersetzt und auf „eine grammatikalische Kurzform“ transformiert (ebd., S.72).
- Schließlich werden die Ergebnisse weiter zusammengefasst: zuerst pro Kategorie (*Schritt 9*), dann pro Hauptkategorie (*Schritt 10*). Auch hier verfährt man nach den Regeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S.103). Die Paraphrasen aus Schritt 8 werden zuerst verallgemeinert bzw. auf einem höheren

Abstraktionsniveau generalisiert, was dazu führen kann, dass es zu Wiederholungen kommt und einige Paraphrasen gestrichen werden müssen: Hierbei handelt es sich um die sogenannte *erste* Reduktion (vgl. ebd., S.71f.). Die *zweite* Reduktion besteht darin, ähnliche Paraphrasen zusammenzufassen. Das Abstraktionsniveau wird somit noch höher: Die Paraphrasen legen nicht mehr nur die Aussagen der einzelnen Befragten dar, sondern werden generalisiert und stellen allgemeine Aussagen dar (vgl. ebd., S.83). Dieser letzte Schritt ermöglicht die Forschungsfrage zu beantworten.

Die Analyse des Materials erfolgte im Rahmen dieser Arbeit computerunterstützt mit dem Programm MAXQDA. Die Möglichkeit, mehrere Texte gleichzeitig zu verwalten, Kategorien zu erstellen und ausgewählte Textabschnitte zuzuordnen, Codes zusammenzustellen usw. war eine große Unterstützung für die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten.

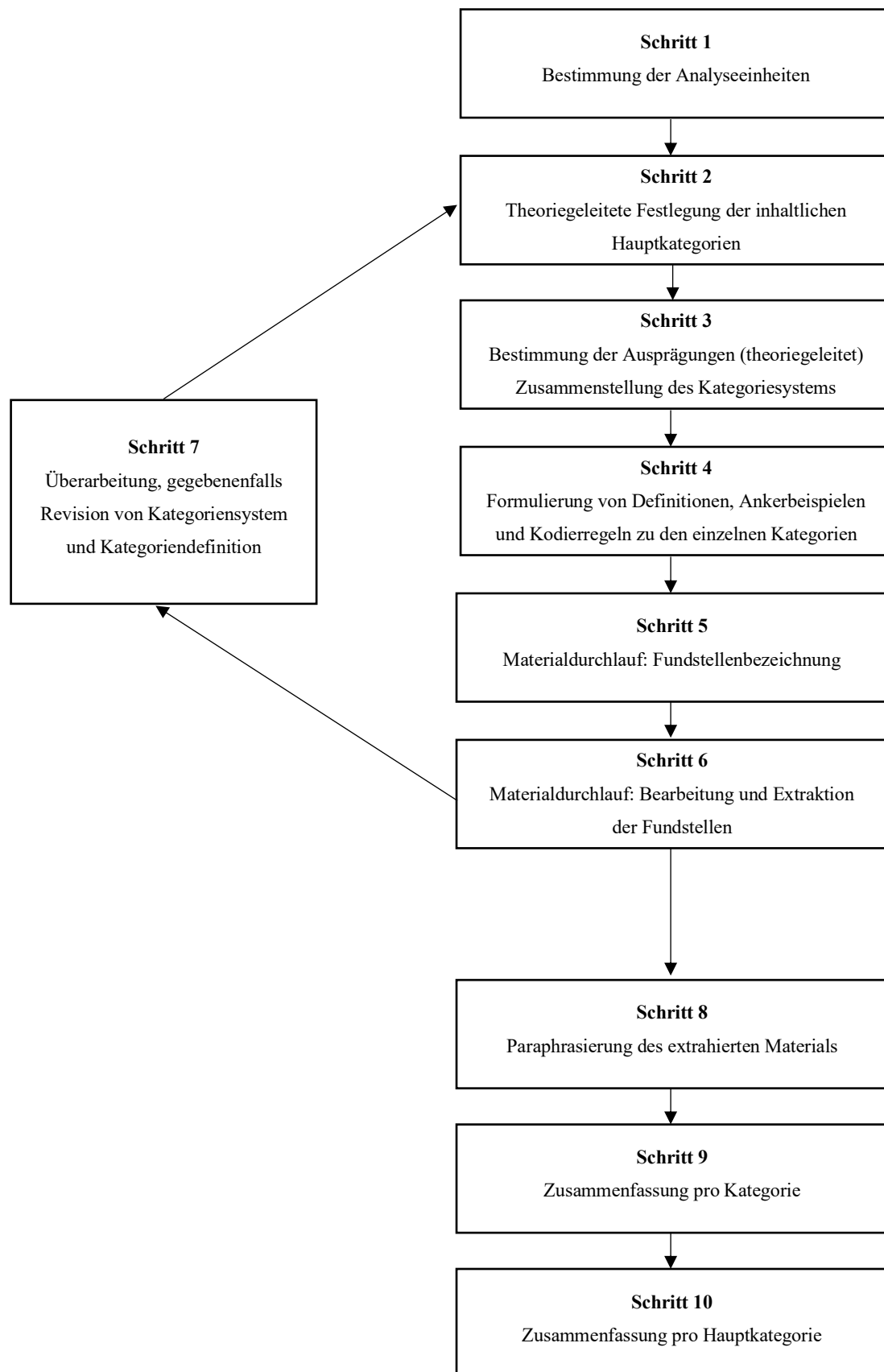


Abb. 3. Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung
(eigene Grafik auf Basis von Mayring, 2015, S.104)

10.3.2. Quantitative Auswertung

10.3.2.1. Datenbereinigung, deskriptive Statistik, induktive Statistik

Im Anschluss an die quantitative Datenerhebung wurden die Daten vorerst bereinigt. Die Fragen bzw. Aussagen wurden codiert, d.h. jeder Frage bzw. Aussage wurde ein Variablenname und jeder Antwortvorgabe eine Nummer zugeteilt (z.B. 1=Stimme voll zu, 2= Stimme eher zu, 3= Stimme eher nicht zu, 4= Stimme nicht zu, -99= kann ich nicht beurteilen). Zwei Variablen („Mein Kind ist überfordert“ und „Mein Kind ist unterfordert“) mussten recodiert werden, da eine hohe Zustimmung in diesen Items einer hohen Unzufriedenheit entspricht, im Gegensatz zu allen anderen Items, wo eine hohe Zustimmung eine hohe Zufriedenheit abbildet. Auch die fehlenden Werte wurden definiert – diese wurden nicht mit der Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ gleichgestellt. Die vier offenen Fragen wurden in Kategorien zusammengefasst und neue Variablen wurden erstellt (z.B. Personal, Aktivitätsangebot...). Auch bei Mehrfachantworten wurde für jede Antwort eine neue Variable gebildet, wobei jede die Ausprägung „ja“ und „nein“ hatte.

Die mit Hilfe der Fragebögen erhobenen Daten wurden anschließend in das statistische Programm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) eingegeben, wo sie dann auf „[...] Konsistenz, Vollständigkeit und Plausibilität [...] überprüft [wurden]. Mit Konsistenz ist gemeint, dass kein Wert auftauchen darf, der nicht durch die Codierung festgelegt ist“ (Raithel, 2006, S.28). So konnten Eingabefehler oder andere Fehlerarten identifiziert werden (vgl. ebd., S.93). Bei der Eingabe wurden die Fragebögen nummeriert, um zu jedem Zeitpunkt die Daten kontrollieren zu können.

Nach der Datenaufbereitung konnte in einem zweiten Schritt mit der deskriptiven Datenauswertung begonnen werden. Hierzu wurde eine Grundauszählung erstellt, d.h. Häufigkeitsverteilungen für jede Variable berechnet. Um diese absoluten oder relativen Häufigkeiten besser zu veranschaulichen, wurden grafische Darstellungen verwendet. In diesem Auswertungsschritt wurden für metrische Daten auch Lage- und Streumaße berechnet (Mittelwert, Standardabweichung, Maximum/Minimum,...).

Nachdem die deskriptive Statistik erstellt wurde, konnten in einem nächsten Schritt Zusammenhänge zwischen den Variablen berechnet werden. Die in Kapitel 10.2.2.2. dargestellten Hypothesen wurden geprüft. Dafür wurden verschiedene Tests durchgeführt, welche im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

10.3.2.2. Die statistischen Tests

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels dem Statistikprogramm IBM SPSS 26 für Mac OSX. Dabei wurde das Signifikanzniveau, entsprechend der Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%, auf $p \leq .05$ festgelegt, sodass im Rahmen der Analysen ein Ergebnis mit $p \leq .05$ als signifikant zu bezeichnen ist.

Nachfolgend wird beschrieben, welche Analyseverfahren und Tests für die Hypothesenprüfung verwendet wurden. Die jeweiligen Voraussetzungen zur Durchführung der Tests wurden jeweils vor deren Anwendung überprüft.

a. *Shapiro-Wilk-Test*

Die Normalverteilung der Variablen ist eine Voraussetzung für viele statistischen Tests. Um den richtigen Test auszuwählen, muss man die Daten deshalb auf Normalverteilung testen. Hierfür wurde in vorliegender Arbeit der Shapiro-Wilk-Test angewendet, da er im Vergleich zu anderen Normalverteilungstests, wie z.B. der Kolmogorov-Smirnov-Test, die höchste Güte hat (vgl. Duller, 2018, S.65). Er überprüft, ob die Stichprobe normalverteilt ist (vgl. ebd.). Dabei besagt die Nullhypothese, dass die Daten normalverteilt sind. Ist der Wert signifikant, muss die Nullhypothese abgelehnt werden, was bedeutet, dass die Daten nicht normalverteilt sind.

b. *Korrelationen, bzw. Zusammenhänge*

Um die Stärke eines Zusammenhangs zwischen zwei Variablen zu bestimmen, werden Korrelationen berechnet. Die wohl gebräuchlichste Korrelation ist die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson bzw. die Pearson-Korrelation (vgl. Rasch, Frieze, Hofmann & Neumann, 2010a, S.125). Voraussetzung dieser Korrelation ist, dass es sich um zwei *intervallskalierte* Variablen handelt (vgl. ebd.). Die Pearson-Korrelation kann als standardisierte Kovarianz bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Sind die zwei Variablen nicht intervallskaliert, sondern *ordinalskaliert*, rechnet man die Rangkorrelation nach Spearman bzw. die Spearman-Korrelation (vgl. ebd., S.142). Hier wird, anders als bei der Pearson-Korrelation, die Korrelation zwischen den Rängen der Daten berechnet und nicht zwischen den Werten selbst (vgl. ebd.).

Das Ergebnis einer Korrelation liegt zwischen -1 (perfekter negativer Zusammenhang: Hohe/niedrige Werte der einen Variablen gehen mit hohen/niedrigen Werten der anderen Variablen einher) und +1 (perfekter positiver Zusammenhang: Hohe Werte der einen Variablen gehen mit niedrigen Werten der anderen Variablen einher) (vgl. ebd., S.143). Es

existieren viele verschiedene Empfehlungen bezüglich der Interpretation eines Korrelationskoeffizienten. Die wohl bekannteste Konvention ist die von Cohen (1988, zitiert nach Rasch et al., 2010a, S.68): Er betrachtet eine Effektstärke von $d=0,2$ als niedrig, von $d=0,5$ als mittel und $d=0,8$ als hoch.

In vorliegender Arbeit wurde die Pearson-Korrelation bei Hypothese 1, Hypothese 8 und Hypothese 9, die Spearman-Korrelation bei Hypothese 5 berechnet.

c. *Mann-Whitney-U-Test*

Als Alternative zum t-test für unabhängige Stichproben kann der parameterfreie Mann-Whitney-U-Test für ordinalskalierte Variablen angewendet werden, dies wenn die Variable nicht einer Normalverteilung folgt oder keine Varianzhomogenität besteht (Normalverteilung und Varianzhomogenität sind Voraussetzungen des t-Tests) (vgl. Rasch et al., 2010b, S.145). Ziel des Mann-Whitney-U-Test ist es, zu untersuchen, ob „zwischen zwei unabhängigen Gruppen ein signifikanter Unterschied besteht“ (ebd., S.144). Er prüft die Nullhypothese (die besagt, dass kein Unterschied zwischen den Gruppen besteht), indem er den Werten zugeordnete Rangplätze gibt (vgl. ebd., S.145). Daraus errechnet er den U-Wert, welcher ermöglicht zu untersuchen, „ob sich die beiden untersuchten Stichproben in der Verteilung der Rangplätze signifikant voneinander unterscheiden“ (ebd.).

Aufgrund fehlender Normalverteilung wurde in vorliegender Arbeit der Mann-Whitney-U-Test bei Hypothese 2, Hypothese 3, Hypothese 4 und Hypothese 6 angewendet.

d. *Kruskal-Wallis H-Test*

Der Kruskal-Wallis H-Test ist auch ein parameterfreies statisches Verfahren, welches als Alternative zur einfaktoriellen Varianzanalyse ohne Messwiederholung (ANOVA) bezeichnet werden kann und benutzt wird, wenn keine Normalverteilung oder keine Varianzhomogenität vorliegt (Normalverteilung und Varianzhomogenität sind Voraussetzungen der ANOVA) (vgl. ebd., S.164). Ziel ist es, die *ordinalskalierten* Daten von mehr als zwei unabhängigen Gruppen auszuwerten. Auch er arbeitet nicht mit den Werten selbst, sondern erstellt, wie der U-Test, Rangplätze und testet die Annahme, dass die Verteilungen der beiden Gruppen identisch sind (Nullhypothese) (vgl. ebd.).

Der Kruskal-Walli H-Test wurde in vorliegender Arbeit nur bei Hypothese 7 durchgeführt.

10.4. Die Phase der Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews sowie der statistischen Auswertung der Elternfragebögen dargestellt.

10.4.1. Qualitative Ergebnisse

Die transkribierten Interviews wurden nach dem Analyseprozess einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, welcher in Kapitel 10.3.1.2 dargestellt wurde, ausgewertet. Für diese Auswertung wurde das in dem besagten Kapitel dargestellte Kategoriensystem verwendet: Dieses besteht aus fünf Hauptkategorien (Kindergartenwahl, Inklusion, Ansprüche, Anlässe zur Zufriedenheit und Anlässe zur Unzufriedenheit) und 18 Unterkategorien. Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der jeweiligen Unterkategorien beschrieben (Schritt 9 der Auswertung), welche mit Interviewziten untermauert werden. In einer abschließenden Zusammenfassung (Kapitel 10.4.1.6) werden dann die Ergebnisse pro Hauptkategorie (Schritt 10 der Auswertung) dargestellt.

10.4.1.1. Kindergartenwahl

Als Einstieg in das Interview wurden die Befragten aufgefordert, zu erzählen, wie es dazu gekommen ist, dass ihr Kind diesen Kindergarten besucht, um so die Gründe hinter dem Kindergartenbesuch ihrer Kinder herauszufinden. Alle daraus entstandenen Aussagen zu diesem Thema wurden unter der Kategorie „Kindergartenwahl“ zusammengeführt.

Alle fünf Mütter gaben an, keine Wahl gehabt zu haben: Alle wohnen in der Gegend und da es der nächste Kindergarten ist, wurde er ihnen zugeteilt, was allerdings keine Mutter gestört hat. Dies lässt sich beispielhaft an folgender Passage zeigen:

B1: Es war mir gar nicht wichtig zu wählen, weil es halt passt für mich. Also (...) ich hatte nicht das Gefühl, ich müsste mich noch woanders umschauen. Das war der Kindergarten, der da war und (...) wir haben dann von der Gemeinde das Schreiben gekriegt, ab dann und dann einschreiben im Kindergarten. Es war für uns eigentlich immer klar, dass es der wird, weil es halt der Nächste ist, aber (...) ich muss sagen, ich bin sehr zufrieden da, also (...) ich habe jetzt nicht das Gefühl gehabt, ich müsste mich noch woanders umschauen oder es passt nicht von der Zeit oder vom Ort oder vom Personal. (Transkript Befragte 1, Z.6ff.)

Dass es ein Inklusionskindergarten ist, wusste diese Mutter nicht, allerdings behauptet sie, dass sie sich nie damit beschäftigt habe und es für sie auch keine Rolle gespielt habe, ob es nun ein Inklusionskindergarten ist oder nicht. Das Wichtigste für sie war, dass der Kindergarten in der Nähe ist und einen Platz für ihr Kind hat.

Wie folgende Zitate verdeutlichen, sind auch die Befragten 2 und 3 sehr zufrieden mit der Zuteilung des wohnortnahen Kindergartens und stellen diese Entscheidung nicht in Frage. Laut diesen Müttern gebe es keinen Grund, einen anderen Kindergarten auszuwählen als der, der sich in Wohnortnähe befindet:

B2: Ja, also ich wohne in dieser Gemeinde und es gibt jetzt nur diesen einen Kindergarten und das war für mich klar, dass es diesen Kindergarten wird. Ich werde jetzt keinen alternativen Kindergarten suchen, weil (...) ja, weil es eigentlich keinen Grund gibt einen anderen auszuwählen. Also das ist zugewiesen, das ist die Wohnnähe. Es ist eigentlich nicht üblich einen anderen Kindergarten zu wählen als der, der in der Gemeinde vorhanden ist und da es auch keinen Grund gibt aufgrund des Angebots, war es für mich auch kein Thema, ja. (Transkript Befragte 2, Z. 3ff.)

B3: Ja also wir wohnen halt in [Ort] und deswegen wurde uns der Kindergarten zugeteilt, also wir hatten nie irgendwie die Wahl. Aber da wir nicht weit weg wohnen, passt das für uns. Der Kindergarten bietet sich sehr gut an, deswegen ist es keine Debatte gewesen, ob es ein anderer werden sollte. (Transkript Befragte 3, Z. 3ff.)

Die beiden Mütter, deren Kinder besondere Bedürfnisse haben (Befragte 4 und 5), geben an, dass sie diesen Kindergarten besuchen, da dies der einzige Inklusionskindergarten in der Gegend ist:

B4: Wohnort. Es ist einfach/ es gibt keine andere Möglichkeit eigentlich, außer in [Ort], aber das ist einfach zu weit weg. (Transkript Befragte 4, Z.8f.)

B5: Wir haben ja gar keine andere Wahl, also von dem/ außer man fährt halt mindestens 25 Kilometer, also von dem, war es sowieso klar, dass er in [Kindergartenort] in den Kindergarten geht. (Transkript Befragte 5, Z.16ff.)

10.4.1.2. Inklusion

Die Aussagen zur Hauptkategorie „Inklusion“ betreffen sowohl Aussagen zur Information, zu der Reaktion des Kindes, zur Einstellung der Eltern und zu den von ihnen genannten Vor- und Nachteilen von Inklusion.

a. Information

Nachdem die Eltern sich zu den Gründen des Kindergartenbesuches geäußert haben, wurden sie gefragt, ob sie darüber informiert wurden, dass es sich um einen *integrativen* Kindergarten handelt. Diese Aussagen wurden mit der Kategorie „Information“ codiert und im Folgenden zusammengefasst.

Die erste Befragte weiß nicht mehr, ob sie informiert wurde oder es vergessen hat. Sie behauptet, ihr sei aufgefallen, dass es ein Kind mit Rollstuhl in der Nachbargruppe gibt, habe

sich jedoch keine Fragen gestellt – sie habe es als normal empfunden. Aus diesem Grund habe sie den Kindergarten auch nie extra als *inklusive* Kindergarten bezeichnet. Auf Nachfrage hin, gibt sie an, nicht zu wissen, ob die Kindergartengruppe ihres Kindes auch eine Inklusionsgruppe ist, da sie nicht wissen würde, was unter „besondere Bedürfnisse“ fällt. Angesichts ihrer Erfahrungen mit Behinderungen – sie hat in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderungen gearbeitet – glaubt sie schon, dass sie in der Lage wäre ihrem Kind eventuelle Fragen bezüglich der Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu beantworten.

Eine ähnliche Meinung vertritt eine andere Mutter: Sie wusste, dass ein „schwerkörperbehindertes Kind“ den Kindergarten besucht, allerdings war das ebenfalls für sie „ganz normal. Es war jetzt nicht irgendwie ein Thema, das extra angesprochen werden muss, soll“ (Transkript Befragte 5, Z.38f.). Somit sei es für sie kein Problem, dass sie nicht ausdrücklich darüber informiert wurde. Auch sie wusste nicht, dass die Gruppe ihres Kindes eine Inklusionsgruppe ist.

Eine weitere Mutter erklärt ebenfalls, dass sie zwar wusste, dass es das integrative Angebot im Kindergarten gibt, allerdings habe auch sie nicht gewusst, dass die Gruppe ihres Kindes eine Inklusionsgruppe ist: Der Kindergarten habe sie nicht darüber informiert. Erst im Zuge meiner Masterarbeit bzw. durch das Verteilen des Fragebogens wäre ihr bewusst geworden, dass es sich um eine Inklusionsgruppe handelt. Zwar hätte sie aufgrund ihrer Erfahrungen im Behindertenbereich und der zusätzlichen Betreuungsperson bereits vorher die Vermutung gehabt, dass es Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Gruppe ihres Kindes geben müsste:

B2: Oh ja, ich hatte schon den Eindruck, dass/ (lacht). Ich gebe zu, ich bin selbst Sozialarbeiterin und in dem Feld tätig, also ich habe da schon ein Auge dafür. [...] Und mir ist halt aufgefallen, ja, es gibt eine zusätzliche Betreuungsperson, das ist für mich ja auch dann ein Indiz: ok, es ist eigentlich noch eine Stützkraft da, was für mich dann auch klar war, ok, da gibt es einfach vereinzelt Kinder, die vielleicht einfach mehr auch brauchen, ja. (Transkript Befragte 2, Z.20ff.)

Eine andere Befragte gibt an, dass sie nicht in Kenntnis gesetzt wurde, allerdings scheint das aufgrund ihrer Erfahrungen ihrer eigenen Kindergartenzeit für sie dazuzugehören. Auf die Frage, ob sie wusste, dass es ein Inklusionskindergarten ist, antwortete sie nämlich:

B3: Nein, nicht speziell. Aber es war mir ein bisschen klar, dass das vorkommen kann und dass dann/ also ich kenne das aus anderen/ oder von meiner Kindergartenzeit noch, wo auch Kinder mit speziellen Bedürfnissen in der Gruppe waren. Mir ist es eh klar, dass das üblich ist. (Transkript Befragte 3, Z.9ff.)

Obwohl auch diese Mutter Erfahrungen mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen hat, würde sie sich nicht in der Lage fühlen, ihrem Kind eventuelle Fragen zum Thema Behinderung zu beantworten: Ihre Erfahrungen stammen aus dem Erwachsenenbereich – sie bedauert, dass sie nicht weiß, wie man dieses Thema einem Kindergartenkind erklären sollte.

b. Reaktion des Kindes

Im Interview wurde auch über die Reaktionen der Kinder gesprochen. Unter diese Kategorie fallen Aussagen, die erklären, wie die Kinder der Befragten auf die Kinder mit besonderen Bedürfnissen reagiert haben bzw. mit Inklusion umgehen.

So normal wie es für die meisten Befragten scheint (siehe Kategorie „Information“), scheint auch die Tochter der ersten Befragten kein Erklärungsbedarf bezüglich Inklusion zu haben. Inklusion scheint für sie kein großes Thema zu sein. Sie habe ihre Mutter noch nicht mit diesem Thema konfrontiert, weshalb diese davon ausgeht, dass es einfach als normal empfunden wird:

I: Und wie war es für Ihr Kind, also hat sie vielleicht mal gefragt?

[...]

B1: Nein, gar nicht. Also sie ist (...)/ Ich weiß nicht ob es ihr entlaufen ist, weil es eine andere Gruppe ist oder/ aber (...) die Kinder kriegen es normalerweise mit, aber es war nie irgendwie (...) Wundern oder so. Also bis jetzt bin ich von meinen Kindern noch nicht damit konfrontiert worden, was ist das oder warum war das so, also (...) scheint einfach Teil davon zu sein, also normal zu sein. (Transkript Befragte 1, Z.26ff.)

Ganz anders reagierte die 3-jährige Tochter einer anderen Mutter, welche erst seit zwei Monaten im Kindergarten ist. Sie habe ihre Mutter bereits bezüglich der Andersartigkeit eines Kindes angesprochen und das zum Thema gemacht:

B2: Für meine Tochter ist schon Thema: Manche Kinder sind anders. Das habe ich sehr spannend gefunden, dass eine 3-jährige das schon irgendwie so sagt, ok, das Mädchen ist irgendwie anders, die spricht anders.

I: Das heißt Sie haben auch schon mit ihr darüber gesprochen?

B2: Ja, ja, ja, ja, in dem Rahmen. Es ist kein großes Thema, aber mir ist/ ich habe sehr spannend gefunden, dass für sie das schon relativ schnell klar war: Dieses Mädchen ist anders. Und, dass sie es zum Thema gemacht hat. (Transkript Befragte 2, Z.30ff.)

Eine andere Befragte behauptet, ihre Tochter würde das Kind mit besonderen Bedürfnissen zwar nicht als anders bezeichnen, allerdings habe sie sich schon zuhause über dieses Kind geärgert, da dieses ihren Namen nicht aussprechen könne (die Namen im folgenden Zitat wurden zur Verdeutlichung durch andere ersetzt):

B3: Nein, das nicht. Sie sieht das nicht so. Sie sagt nur manchmal, also über dieses integrative Kind - wo ich glaube, dass es das integrative Kind ist - dass sie halt schlimm ist oder dass sie dies und das macht und sie sagt zu ihr nicht "Lara" sondern "Laura". Ja.

Aber nicht dezidiert, dass sie anders wäre oder nicht spielen will mit ihr. (Transkript Befragte 3, Z.18ff.)

c. Einstellung

Die Aussagen darüber, wie die Mütter zu Inklusion stehen, wurden in der Unterkategorie „Einstellung“ zusammengefasst. Wie bereits unter der Kategorie „Information“ deutlich wurde, ist Inklusion für viele der Befragten Normalität. Eine Mutter empfindet diese Normalität als sehr wichtig, da sie in ihrem Job als Sozialarbeiterin in einem Wohnheim feststellen konnte, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen oft als extra angesehen werden. Dies bedauert sie und behauptet, dass Andersartigkeit zu oft als nicht normal kategorisiert wird und die Menschen nicht wissen, wie sie darauf reagieren sollen. Für sie sei es wichtig, dass auch diese Menschen Teil von der Gesellschaft sind und nicht als außergewöhnlich angesehen werden:

B1: Es war schon ein bisschen extra, also wenn du irgendwo hingegangen bist, du warst immer extra und das ist was w a h n s i n n i g (...) nervig und unangenehm empfunden so extra zu sein. [...] Ich finde es w a h n s i n n i g (...) ungut, also dieses E x t r a s e i n. Ich finde das (...) soll ein Teil davon sein, ja. Ich habe das gar nicht als nicht normal kategorisiert, dieses Anders. Es ist so, du kannst eben halt im Rollstuhl oder eine geistige Behinderung haben, aber das Problem ist, dass viele Leute einfach nicht wissen, wie sie damit umgehen dann, also (...) oft auch als Mitarbeiter nicht. Wir haben kein (...)/ also ich (...) habe das soziale Jahr gemacht, ich habe keine Ausbildung gehabt, ja. Ich finde es wesentlich angenehmer für alle Beteiligten, wenn es als normal angesehen wird und als Teil davon und nicht extra. (Transkript Befragte 1, Z.57ff.)

Inklusion wäre ein Schritt in die richtige Richtung: Durch Inklusion könnten auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen dazugehören und als normal behandelt werden. Vor allem aus diesem Grund steht sie dieser Betreuungsform sehr positiv gegenüber. Allerdings kritisiert sie, dass es in inklusiven Einrichtungen oft Kinder gebe, die aufgrund falscher Heimerziehung Verhaltensauffälligkeiten hätten. Diese Kinder würden den Unterricht stören und so würden die anderen Kinder die Folgen der schlechten Erziehung „abkriegen“. Die Befragte nimmt Bezug auf einen konkreten Fall einer Mutter, die ihrem Kind keine Grenzen setzte und wo sie sich dann gefragt hat: „Warum muss ich mir das jetzt antun, ich habe das Problem nicht verursacht“ (Transkript Befragte 1, Z.259f.). Nichtsdestotrotz würde sie sich für ihre Tochter eher eine inklusive Volksschulklasse wünschen.

Auf die Frage, welche Schulklasse sie sich wünscht, antwortet eine andere Mutter, dass sie sich schon eine integrative Klasse für ihren Sohn vorstellen könnte, da es wichtig sei, die Kinder nicht zu trennen, sondern zu versuchen, den Weg gemeinsam zu gehen.

Allerdings hänge ihre Entscheidung von dem Angebot der Schule ab: Die Rahmenbedingungen müssten passen, damit den Bedürfnissen aller Kinder Rechnung getragen werden kann:

B2: Es kommt auf das Angebot der Schule an. Also so wie ich gesagt habe, wenn ich das Gefühl habe, dass die Schule das so anbietet, dass ich sage, es kommen alle zum Zug (...) also (...) das klingt jetzt blöd, aber ich denke mir, wenn die Schule das gut macht, dann habe ich kein Problem gegen eine integrative/ Inklusionsklasse. Ja, ja. Die Ressourcen müssen passen. Ja, aber wie schon gesagt, finde ich es wichtig, dass das gemacht wird, dass man da jetzt nicht separiert, sondern schon schaut, dass wir irgendwie gemeinsam einen Weg einschlagen. (Transkript Befragte 2, Z.124ff.)

Auch Befragte 3 steht Inklusion im Allgemeinen positiv gegenüber und könnte sich eine solche Schulklasse für ihre Tochter vorstellen. Allerdings behauptet sie, dass es wichtig sei, von Fall zu Fall abzuwägen, ob die inklusive Schulform die richtige für das Kind ist. Einerseits hänge es von der Art der Behinderung ab, andererseits aber auch vom Personalschlüssel und von den Kompetenzen des Personals bzw. davon, ob die Kinder die notwendige Unterstützung bekommen. Auch müsste man bedenken, dass es Kinder gibt, die vielleicht Angst vor Kindern mit besonderen Bedürfnissen haben, obwohl diese Schulform ja dann helfen könnte, diese Ängste abzubauen. Man müsste sich also immer wieder die Frage stellen, ob die jeweiligen Kinder von dieser Schulform profitieren oder besser in einer anderen Schulform zurechtkommen würden.

Sehr interessant ist auch die Aussage einer Mutter, die behauptet, nicht mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen umgehen und auf diese zugehen zu können, obwohl bei ihrem Sohn besondere Bedürfnisse festgestellt wurden:

B4: Aber ich wusste schon bei der Einschreibung vom ersten Kind, dass solche Kinder auch aufgenommen werden, da war nämlich ein Kind im Rollstuhl in seiner Klasse. Ist mir aber egal (lacht).

I: Ja, das war meine Frage, wie Sie das sehen/

B4: Naja, also Kinder können damit besser umgehen als Erwachsene, finde ich. [...] Ich selbst bin ein Mensch, ich kann auf behinderte Kinder nicht zugehen. Ich starr sie nicht an, weil sie ja anders sind. Eher akzeptiere es und bewundere die Eltern, aber ich kann damit nicht umgehen. (Transkript Befragte 4, Z.12ff.)

Daraus und anhand anderer Stellen im Interview kann vermutet werden, dass sie ihren Sohn, welcher als Frühchen auf die Welt gekommen ist und motorische Probleme hat, nicht als „behindertes“ Kind bezeichnet. Auch sie steht der inklusiven Betreuung und Bildung aber positiv gegenüber, vorausgesetzt es gibt das notwendige Personal, welches den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Diese gebe es momentan in der Schule der Ortschaft

noch nicht, weshalb sie sich noch nicht entscheiden konnte, ob sie ihren Sohn in eine Inklusionsklasse gibt oder nicht.

Die andere Mutter, deren Sohn besondere Bedürfnisse hat, wünscht sich eine inklusive Klasse für ihr Kind, da es in der Gegend keine Sonderschule gibt und diese ihrer Meinung nach nur für Kinder mit *schweren* Behinderungen seien. Allerdings müssten die Bedingungen für eine gelungene Inklusion stimmen, d.h. es müsste eine zusätzliche Betreuungsperson und kleinere Klassen geben:

B5: Erstens, weil es Sonderschulen in dem Sinn ja bei uns so gut wie nicht mehr gibt, also sonderschulmäßig müsste er sowieso nach [Ort]. Ich glaube, da gibt es noch eine Klasse. Aber da sind ja wirklich nur die Schwerstbehinderten (...) Also ich finde Integration schon sehr gut, wenn die Bedingungen passen, also eine zusätzliche Betreuung vielleicht (...) und sonst würde ich mir wünschen eine kleinere Klasse. Meine Tochter/ die sind 25. Ich glaube, das ist das Maximum, aber da/ (...) Ich weiß nicht. Sie hat zum Beispiel drei Kinder drinnen, die sehr verhaltensauffällig sind, ja. Wo halt schon überlegt wird wegen Zurückstufung oder überhaupt woanders hin. (...) Stört in dem Sinn eigentlich, weil sie kann sich nicht konzentrieren, sie jammert immer "irgendwer hat heute schon wieder nur gestört". Ich meine Schule ist dann doch wieder was anderes, ja. Aber, dass man irgendwie/ ja und nein integrativ. Ich meine, ich weiß nicht wie es wäre, wenn da jetzt alle (...) normal, ja, sind, aber 25 sechsjährige, ja (lacht). (Transkript Befragte 5, Z.191ff.)

d. Vorteile

Die Eltern wurden zudem nach den Vorteilen und Risiken von Inklusion befragt. Da, wie soeben bei der Analyse der Einstellung bezüglich Inklusion deutlich wurde, alle befragten Mütter sich für Inklusion aussprechen, sehen sie hauptsächlich Vorteile in dieser Schulform. Für eine Mutter steht vor allem das Argument der Teilhabe im Vordergrund: Inklusion ermögliche, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen genau wie alle anderen Kinder an der Gesellschaft teilhaben können und nicht als außergewöhnlich angesehen werden.

Eine andere Mutter geht davon aus, dass Kinder mit und Kinder ohne besondere Bedürfnisse gegenseitig voneinander lernen können. In einem inklusiven Setting würden die Kinder mit besonderen Bedürfnissen mehr lernen, da sie die anderen Kinder beobachten und diese als eine Art Vorbild betrachten. Kinder ohne besondere Bedürfnisse würden aber auch von der Situation profitieren: Sie würden lernen, mit Behinderungen umzugehen. So sagt diese Mutter:

B2: Ich denke mir, beide können davon profitieren. Also ich denke mir, die Kinder, die einfach besondere Unterstützung brauchen (...), können von den anderen Kindern lernen, so wie jedes Kind voneinander lernen kann, also ich sehe/ ich würde da jetzt keinen Unterschied machen. Ich denke mir, man lernt miteinander und die, die vielleicht sowieso besondere Schwächen oder irgendwie mehr Betreuung brauchen, können ja dann genauso

wie ein Kind, das keine besonderen Bedürfnisse hat, genauso profitieren von beobachten und von miteinandertun. (...) Und für die Kinder, die jetzt keinen besonderen Betreuungsbedarf haben, denke ich mir, ist es kein Fehler, einfach mal mit Situationen konfrontiert zu werden, wo sie auch was lernen können. Ja, oder wo sie lernen, auch wenn ein Kind in gewissen Bereichen Defizite hat, dass man trotzdem schaut, ok, wie können wir miteinander trotzdem irgendwie nett umgehen. (Transkript Befragte 2, Z.42ff.)

Auch eine andere Befragte nennt Vorteile für beide Kindergruppen. Wie auch Befragte 2 behauptet diese Mutter, dass Kinder ohne besondere Bedürfnisse eine Art Vorbildfunktion für Kinder mit besonderen Bedürfnissen haben: Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ist somit der Vorteil von inklusiver Betreuung, „dass sie sich vielleicht doch an den Gesunden orientieren und bestmöglich entwickeln können“ (Transkript Befragte 3, Z.37f.). Kinder ohne besondere Bedürfnisse hingegen würden „schon sehr früh in Berührung mit Andersartigkeit kommen und lernen, dass halt nicht alle Kinder gleich sind“ (Transkript Befragte 3, Z.32ff.). So würden sie auch keine Vorurteile bezüglich Menschen mit besonderen Bedürfnissen haben und eventuelle Ängste könnten abgebaut werden. Weiter behauptet sie, dass Inklusion auf die reale (heterogene) Welt vorbereite:

B3: Es ist einfach eine bunte Mischung im Kindergarten, da fängt es halt schon an, so wie es auch später im Leben ist, wenn man in Gruppen ist und (...) Ja, man kann nur wachsen und sich selber den Weg suchen. (Transkript Befragte 3, Z.55ff.)

Noch eine Mutter greift diese Vorbildfunktion bzw. das Orientieren an Kindern ohne besondere Bedürfnisse auf:

B5: Ja, also ich glaube, dass Kinder von/ also behinderte Kinder auf jeden Fall mehr lernen, wenn sie in einer integrativen Gruppe sind, als wenn sie wirklich jetzt nur mit Gleichgesinnten, sag ich jetzt mal, zusammen sind. Sie können sich an den N o r m a l e n orientieren. (Transkript Befragte 5, Z.58ff.)

Laut dieser Mutter würden aber auch Kinder ohne besondere Bedürfnisse profitieren: In einem inklusiven Setting würde sich ihr Sozialverhalten verbessern. Sie würden Empathie entwickeln und lernen, dass nicht alle Kinder gleich sind. Außerdem würden sie erkennen, dass nicht jeder alles kann, dass die für sie einfachsten Sachen keine Selbstverständlichkeit sind. Dies ermögliche, dass die Kinder ihr Können mehr zu schätzen lernen:

B5: Überhaupt bei Kindern, dass sie halt sehen, es ist nicht jeder/ es kann nicht jeder alles oder diese Selbstverständlichkeit, „ich kann laufen, ich kann sprechen, ich kann hören, essen, alleine“ (...) ja. Dass es halt auch Menschen gibt, die das nicht können. Also von dem (...)/ dass man das dann doch irgendwie doch schätzt "ich kann da jetzt nach hinten laufen". Also jetzt sie im Rollstuhl wird das nie können, also so was. (Transkript Befragte 5, Z.73ff)

Eine Mutter, deren Sohn besondere Bedürfnisse hat, bestätigt schließlich die Vorbildfunktion, die von mehreren Befragten genannt wurde – die anderen Kinder würden ihren Sohn mitziehen:

B4: Naja, weil er sich doch an den Besseren messen will oder beim Laufen mithalten will und bisschen einen Anspann hat. In einem anderen Kindergarten, wo vielleicht lauter beeinträchtigte Kinder sind, ja, vielleicht ist er noch der Bessere und alle anderen/ da hat er keinen Anspann. (Transkript Befragte 4, Z.54ff.)

e. Risiken

Die Eltern wurden auch nach eventuellen Risiken von bzw. Bedenken hinsichtlich Inklusion befragt. Vier der fünf Befragten geben an, dass sie nur Vorteile sehen und keine Bedenken oder Ängste bezüglich dieser Betreuungsform haben. Nur eine Mutter nennt Bedenken, auch wenn sie Inklusion im Allgemeinen positiv gegenübersteht und sich wieder für eine Inklusionsgruppe bzw. eine -klasse entscheiden würde. Ihrer Meinung nach bestehe aber das Risiko, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen mitbekommen, dass sie nicht mit den anderen Kindern mithalten können, was sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl auswirken könne. Bedenken äußert diese Mutter auch in Bezug auf Kinder ohne besondere Bedürfnisse: Sie behauptet, dass diese Angst entwickeln könnten und, wenn es kein ausgebildetes Personal gibt, die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten den Unterricht stören könnten. Weitere Risiken bzw. Bedenken wurden nicht geäußert.

10.4.1.3. Ansprüche

In den Interviews wurden die Eltern auch gefragt, welche Aspekte für sie in einem Kindergarten am wichtigsten sind bzw. was für sie einen guten Kindergarten ausmacht. Die genannten Ansprüche wurden in drei Unterkategorien zusammengefasst: Erlernen von Sozialverhalten, Personal und Aktivitätsangebot.

a. Erlernen von Sozialverhalten

Für eine Mutter ist im Kindergarten am wichtigsten, dass die Kinder das Sozialverhalten erlernen. Sie sollen lernen, miteinander zu interagieren und in einer Gruppe zurechtzukommen:

B5: Das Wichtigste, glaube ich, ist, dass man das Sozialverhalten lernt. Also wenn man oft/ Ich habe eine Freundin, die (...) ist/ ich meine, das Kind ist erst ein halbes Jahr im Kindergarten, ja. Aber die kann so zwischenmenschlich oder überhaupt soziales Verhalten, hat die noch nie irgendwie gehabt. Die war immer alleine zuhause, die hat keine

Freundinnen. Also die Mutter hat natürlich schon Freundinnen, aber es hat nie andere Kinder gegeben im gleichen Alter und sie tut sich halt irrsinnig schwer, wenn da jetzt ein Kind auch dieses Spielzeug haben will oder so, ja. Also das ist jetzt nach einem halben Jahr im Kindergarten immer noch (lacht). Ich meine, meine zwei streiten auch, ja, das ist eh normal. Aber, dass man irgendwas miteinander spielt, mit Kindern, dieses Interagieren zwischen einander ist ja ganz was anderes zwischen Gleichaltrigen, als wenn da jetzt Erwachsene/ also da denke ich mir, das ist halt schon sehr viel wert. (Transkript Befragte 5, Z.92ff.)

Auf Nachfrage erklärt die Mutter, dass es vor allem am Personal liegt, dass dieses Sozialverhalten gefördert wird: Wenn zwei Kinder sich streiten, müsse das Personal richtig eingreifen und erklären, wie man sich verhalten sollte.

b. Personal

Zwei der Befragten behaupten, dass vor allem das Personal eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Qualität eines Kindergartens spielt. So ist es beispielsweise für Befragte 2 am wichtigsten, dass genügend Personal verfügbar ist, damit die Kinder ausreichend unterstützt werden:

B2: Also ich denke mir schon, der Betreuungsschlüssel muss passen. Es muss einfach ausreichend Personal geben, um auch einfach (...) für alle Kinder ausreichend anbieten zu können. Wenn ich zu wenig Personal habe, kann ich mich dann um Kinder, die vielleicht ein bisschen mehr brauchen, auch nicht ausreichend kümmern, ja. (Transkript Befragte 2, Z.69ff.)

Für eine andere Mutter ist es aber besonders der Umgang zwischen Personal und Kindern, welcher einen guten Kindergarten ausmacht:

B3: Also das erste, was für mich jetzt/ was ich als wichtig empfinde, ist, dass die Pädagoginnen einfach einen guten Umgang haben mit den Kindern und einen guten Draht zueinander, also diese Menschlichkeit, glaube ich, steht an oberster Stelle. (Transkript Befragte 3, Z.69ff.)

c. Aktivitätsangebot

Für zwei Mütter ist die Qualität eines Kindergartens abhängig von den angebotenen Aktivitäten. Für eine Mutter muss auf der kreativen Seite, aber auch von den Feierlichkeiten und Spielsachen genügend angeboten werden, damit von einem qualitativ guten Kindergarten die Rede sein kann. Eine andere Mutter erklärt jedoch, dass das Aktivitätsangebot in erster Linie davon abhängt, welches Material dem Personal selbst zur Verfügung steht:

B2: Ich find schon/ also ich denke mir, ja, aber das ist unabhängig von Inklusion, oder, ich glaube es ist immer wieder, dass die Ressourcen da sind und man ordentlich arbeiten

kann. Ja, ich glaube, wichtig ist schon auch, was wird den Leuten zur Verfügung gestellt, einfach mit was dürfen sie auch arbeiten, was kriegen sie zur Verfügung gestellt, um mit den Kindern irgendwie den Alltag zu gestalten, ist sicher/. (Transkript Befragte 2, Z.72ff.)

10.4.1.4. Anlässe zur Zufriedenheit

Mit was sich die Eltern besonders zufrieden zeigen, wird im Folgenden beschrieben. Unter die Anlässe der Zufriedenheit fallen die Kategorien offener Kindergarten, Personal, Aktivitätsangebot, inklusives Angebot, Kind im Kindergarten und Beziehungen. Diese Themen ergaben sich oft aus den genannten Ansprüchen der Eltern an den Kindergarten: Die Eltern wurden gefragt, ob der Kindergarten diesen Ansprüchen gerecht wird.

a. Offener Kindergarten

Wie erwähnt nannte eine Mutter das Erlernen von Sozialverhalten als Anspruch an den Kindergarten. Auf die Nachfrage hin, ob der Kindergarten diesem gerecht wird, antwortet die Befragte:

B5: Ja. Ja. Dadurch, dass das ja ein offener Kindergarten ist. Sie können sich ja frei bewegen. Also meine Tochter zum Beispiel, die war meistens in anderen Gruppen. Sie war immer überall. Der [Name] ist eher in seiner Gruppe nur. Es ist ganz selten, dass er irgendwie woanders hinget, ja. Ist aber auch OK, ja. Ich meine, er hat seine zwei besten Freunde in seiner Gruppe und wieso soll er woanders hingehen. Meine Tochter war da halt (...), das schwankt heute noch. Mal ist das die beste Freundin, dann ist das die beste Freundin, ja (lacht). Also das finde ich halt auch, dass das sehr fördert, also in jeder Gruppe, es ist ja immer anders gestellt, es gibt andere Spielsachen und von dem her finde ich es super. (Transkript Befragte 5, Z.111ff.)

Aus dieser Aussage wird ersichtlich, dass die Mutter sehr zufrieden mit der Offenheit des Kindergartens ist: Die Kinder müssten nicht in ihrer Gruppe bleiben, sondern könnten auch in andere Gruppen gehen, was, ihrer Meinung nach, das soziale Verhalten der Kinder fördere. Die Kinder würden lernen, auch mit anderen Kindern des Kindergartens zurechtzukommen und hätten zudem auch noch Abwechslung, da es immer andere Spielsachen gebe. Sie ergänzt, dass die Kinder zusätzlich auch noch lernen würden, Verantwortung zu übernehmen, indem sie sich immer an- und abmelden müssen, wenn sie kommen oder gehen.

b. Personal

Für zwei weitere Mütter spielt das Personal eine wichtige Rolle bezüglich der Qualität im Kindergarten. Auch diesem Anspruch werde der Kindergarten ihrer Meinung nach gerecht.

Eine Mutter hebt besonders die Gesprächsbereitschaft und die Motivation des Personals hervor:

B1: (...) die Mitarbeiter sind wahnsinnig gesprächsbereit und verstehen das voll (...) kann immer überall mit ihnen reden (unv.) sie sind sehr motiviert (...) und s e h r (...) sehr am Wohl der Kinder interessiert, machen die Arbeit wirklich, weil sie es von sich aus gerne machen, weil es das ist was sie sich selber ausgesucht haben, dass sie mit Kindern arbeiten, man merkt es schon, das ist, dass sie es gerne machen, dass sie viel Zeit investieren, viel Energie investieren (...) und dass sie einfach wahnsinnig gerne mit den Kindern zu tun haben (...) ja. Ich habe auch schon mal mit der Leiterin Gespräche gehabt, weil wir haben überlegt, ob wir den ersten Sohnmann etwas später einschulen, weil er (unv.) ist und das waren auch immer total angenehme Gespräche und also super. Ich fühle mich auch voll gut aufgehoben und ich habe das Gefühl, gerade wenn ich ein paar Probleme habe, dass ich immer kommen kann, das ist wirklich v o l l angenehm. (Transkript Befragte 1, Z.90ff.)

Die Pädagoginnen und die Leiterin seien immer verfügbar und man könne mit ihnen über alle Probleme reden. Die Pädagoginnen würden die Arbeit nicht machen, weil sie es *müssen*, sondern weil sie es gerne machen und das würde man ihnen auch ansehen. Sie würden im Sinne des Kindes arbeiten und sehr viel Zeit investieren. Diese Eigenmotivation des Kindergartenpersonals, mit der sich die Mutter besonders zufrieden zeigt, führe zu einer ganz anderen Dynamik:

B1: Es ist einfach eine andere Dynamik, wenn die (...) Leute es von sich aus einfach gerne machen, als wie wenn sie sagen, wir müssen es halt machen, es steht im Leitfaden [...] Wenn ich es nur mache, weil ich die Arbeit brauche, weil ich meine Miete zahlen muss, (...) es ist halbe Motivation einfach. (Transkript Befragte 1, Z.103ff.)

Wie folgende Zitate zeigen, sind zwei weitere Mütter besonders zufrieden mit dem Personal. Sie nehmen dabei Bezug auf den Betreuungsschlüssel und sind der Meinung, dass es ausreichend Personal für die Betreuung aller Kinder gebe, weshalb sie diesbezüglich auch keine Bedenken hätten:

B2: Ich habe das Gefühl, dass das (...) Hauspersonal sehr, sehr gut aufgestellt ist. Also ich weiß nicht, wie es die Mitarbeiter selbst erleben, aber ich habe das Gefühl, dass das alles ganz gut machbar ist von den Betreuungspersonen und der Anzahl der Kinder her und ich glaube, es gibt immer wieder mal Spitzen, wo vielleicht besondere Kinder da sind, wo es einfach schwieriger ist, irgendwie so die Betreuung gut aufrechtzuhalten, aber so wie ich es momentan wahrnehme, glaube ich, dass es eine recht harmonische Geschichte ist und somit mache ich mir auch keine Sorgen. (Transkript Befragte 2, Z.57ff.)

B3: Vom Betreuungsschlüssel ist die Gruppe ja gut aufgestellt, also es gibt ja eine zusätzliche Betreuung für dieses integrative Kind und von dieser Seite her habe ich auch keine Bedenken, dass meine Tochter zu kurz kommen könnte. (Transkript Befragte 3, Z.38ff.)

c. Aktivitätsangebot

Die zwei Mütter, die als Qualitätsanspruch an den Kindergarten ein gutes Aktivitätsangebot genannt haben, geben an, dass der Kindergarten ihres Kindes diesem Aspekt gerecht werde.

Eine der Befragte meint, dass die Aktivitäten sehr abwechslungsreich sind:

B2: Ja, ja, ich habe das Gefühl, den Kindern wird laufend Neues angeboten. Es wird immer/ es ist saisonal halt eingestellt. Ja, ich habe das Gefühl, es wird, wie gesagt, den Kindern sehr, sehr regelmäßig was Neues auch angeboten, das finde ich ganz toll. Also ich habe nicht das Gefühl, dass meine Tochter jede Woche den selben Trott durchlebt. (Transkript Befragte 2, Z.81ff.)

Die andere Mutter bestätigt diese Abwechslung anhand von ein paar Beispielen:

B3: Ja, also es ist sehr abwechslungsreich und es vergeht kaum eine Woche wo nicht irgendein Highlight ist, also sei es Kekse backen oder Nikolausfeier oder Kürbissuppe kochen, also so unterschiedliche Dinge halt. (Transkript Befragte 3, Z.78ff.)

d. Inklusives Angebot

Eine andere Mutter zeigt sich besonders zufrieden mit dem inklusiven Angebot des Kindergartens. Ihr Sohn war ein Extremfrühchen: Er sei 4 Monate zu früh auf die Welt gekommen und obwohl er eigentlich keine größeren Beschwerden gehabt habe, habe der Kindergarten ihrem Sohn eine Stützkraft, welche eigentlich wegfallen sollte, angeboten, sodass diese doch bleiben konnte. Die Mutter habe dieses Angebot akzeptiert, da sie der Meinung war, dass diese nicht nur für ihren Sohn sehr vorteilhaft ist, sondern auch die anderen Kinder davon profitieren können. Heute glaubt sie, dass er auch ohne Stützkraft zurechtkäme, allerdings könne eine zusätzliche Betreuerin nicht schaden. Wie in ihren Aussagen ersichtlich wird, scheint die Mutter dieses Angebot des Kindergartens sehr zu schätzen:

B5: Er ist ein Extremfrühchen. Er ist 4 Monate zu früh auf die Welt gekommen und er hat zwar jetzt keine Beschwerden, aber der Kindergarten/ also meine Tochter war ja vorher im Kindergarten und sie haben das eben alles mitgekriegt, also da ist sie gerade in den Kindergarten gekommen, wie er auf die Welt gekommen ist und da haben sie mich eben gefragt, ob ich damit einverstanden wäre, wenn er eine Stützkraft bekommt und ich habe dem zugestimmt. Kann ja nur von Vorteil sein. (Transkript Befragte 5, Z.1ff.)

B5: Ich glaube, es macht sicher einen Unterschied, ob es jetzt/ ob zwei Betreuer, Pädagoginnen, wie auch immer, in einer Gruppe habe, oder drei. Also eben dadurch, dass der [Name] jetzt in der 5er Gruppe/ und es wäre letztes Jahr glaube ich (...) ich weiß nicht. (...) es wäre eine Stützkraft weggefallen und dadurch, dass wir diese Stützkraft quasi für uns, am Papier halt (lacht), beansprucht haben, ist sie dann geblieben. Und somit sind es DOCH drei. Also ich denke, es profitieren alle davon, wenn jetzt doch eine Betreuerin mehr ist. Sie hat ja jetzt auch nicht nur den Blick auf ein Kind, sondern mehr auf alle. Sie

beschäftigt sich ja nicht vier Stunden nur mit einem Kind, so ist es ja auch nicht, also von dem. Und ja ich glaube halt, dass so eine dritte Person schon sehr viel ausmacht und so auch alle Kinder gefördert werden. (Transkript Befragte 5, Z.80ff.)

e. Kind im Kindergarten

Alle positiven Aussagen, die zum Kind im Kindergarten gemacht wurden, wurden unter folgender Kategorie zusammengefasst. Diesbezüglich wurden die Eltern gefragt, wie es dem Kind in der Gruppe geht, ob es gerne in den Kindergarten geht, wie sich das Kind entwickelt hat und ob es entsprechend seinen Bedürfnissen gefördert wird. Auch im Hinblick auf diese Aspekte zeigen die befragten Mütter sich sehr zufrieden. Wie folgende Aussagen beispielsweise zeigen, gehen alle davon aus, dass ihr Kind gerne in den Kindergarten geht:

B1: Ich habe das Gefühl [...], dass sie [ihre Tochter] sich gut aufgehoben fühlt. Sie kommt sehr gerne hierher, sie verabschiedet mich schon lange vor der Tür (...) „Mama du brauchst mich nicht begleiten, ich will alleine“. (Transkript Befragte 1, Z. 171ff.)

B3: Ja, also wirklich. 90 Prozent der Zeit geht sie auf jeden Fall gerne. Wenn sie nicht gerne geht, dann ist sie entweder müde oder sagt, sie will halt heute nicht, aber das ist ja normal. Und das liegt ja nicht am Kindergarten, weil wenn sie ja dann da ist, dann passt das auch. Sie freut sich eigentlich. Also so wie es heute war/ sie hat gesagt "ist schon jemand im Kindergarten", habe ich gesagt "ja um halb 8 ist schon jemand im Kindergarten" (beide lachen), dann sagte sie "ich will auch einmal die erste sein" (Transkript Befragte 3, Z. 112ff.)

I: Kommt er gerne in den Kindergarten?

B4: Ja, sogar wenn der andere zuhause ist und er es weiß.

I: Ja, das ist ja ein gutes Zeichen.

B4: Ja und er geht gerne in alle Gruppen. Es ist ja ein offenes Haus, also sie können ja aussuchen, welche Bereiche sie besuchen. Sie dürfen überall hingehen. (Transkript Befragte 4, Z. 84ff.)

Auch in Bezug auf die Förderung ihrer Kinder scheinen die Eltern sehr zufrieden zu sein. Die beiden Mütter, welche einen Sohn mit besonderen Bedürfnissen haben, heben diesen Aspekt besonders hervor. So erklärt eine Mutter, dass das Personal sich sehr viel Zeit für die individuelle Unterstützung nehme und auf die Bedürfnisse der Kinder eingehe:

B4: Ich meine, ich weiß schon, dass er einmal in der Woche mindestens mit der Stützkraft alleine ist und irgendwelche Spiele machen sie da, was Motorik und Schulvorbereitung betrifft. Also da wird schon ausgetestet, braucht er noch irgendwo Unterstützung oder nicht. Stört mich eigentlich nicht und sonst (...)

I: Versucht man schon die Entwicklung weiterzubringen?

B4: Ja. Also auch wenn sie feinmotorische Mängel haben, sitzen sie mehr zum Basteln da oder (unv.), also so motorische Aufgaben halt. (...) Spielerisch bringen sie es zu dem, was sie haben wollen (lacht). (Transkript Befragte 4, Z.111ff.)

Auch die andere Mutter zeigt sich sehr zufrieden mit der Entwicklung ihres Kindes. Der Kindergarten habe viel zur guten Entwicklung ihres Sohnes beigetragen, sodass er heute auch ohne Stützkraft zurechtkäme:

B5: Motorisch war er am Anfang etwas schwächer, sag ich jetzt mal, aber das hat er jetzt mittlerweile aufgeholt, also das war überhaupt kein Problem.

I: Dank dem Kindergarten?

B5: Auch, denke ich. Als er ganz klein war, waren wir zur Physiotherapie. Er war da wirklich noch ein Baby. (..) Das hat sicher auch geholfen, aber ich denke der Kindergarten genauso. (Transkript Befragte 5, Z.9ff.)

f. Beziehungen

Ein großes Thema in den Interviews waren die Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren. Auch diesbezüglich konnte eine große Zufriedenheit auf Seiten der befragten Mütter festgestellt werden. Eine Mutter lobt besonders die familiäre Atmosphäre, die trotz der hohen Anzahl an Kindern im Kindergarten herrscht:

B2: Das macht es auch so angenehm, finde ich, für die Kinder, weil es so ein offenes Haus ist. Man hat das Gefühl, trotz dass es um die 90 Kinder sind/ Ich glaube, fast jeder kennt jeden. Also, und das ist so nett irgendwie also/. (Transkript Befragte 2, Z.107ff.)

Diese Offenheit des Kindergartens und die gute Atmosphäre würden auch dazu führen, dass die Kinder alle Pädagoginnen kennen und ein gutes Verhältnis zu allen haben, sodass die Betreuung bei Krankheitsfällen auch einmal von einer anderen Person übernommen werden könne:

B2: Genau, eben und ich habe auch nicht das Gefühl, wenn jetzt einmal die Pädagogin krank ist, dass das für/ also ich kann mich erinnern an meine Zeit, das war schon ok, meine Tante, haben wir ja damals gesagt, ist krank, oh Gott, oh Gott, wie wird der Tag werden? Und hier ist es glaube ich nicht so ein Thema, weil einfach ja der Bezug zu vielen einfach vorhanden ist und es nicht so eine Umstellung ist, wenn jetzt plötzlich einmal jemand anders kurz die Betreuung übernimmt, also es macht es den Kindern schon leicht, wenn da einfach zu jeder betreuenden Person im Haus eigentlich ein gutes Verhältnis ist. (Transkript Befragte 2, Z.112ff.)

Zufrieden zeigen sich die Eltern nicht nur mit der Beziehung zwischen Personal und Kindern, sondern auch zwischen Personal und Eltern. Das Personal sei sehr gesprächsbereit: Die Eltern würden immer über alles informiert werden. Das Personal gehe sehr offen mit den Informationen um und stehe nicht nur für vereinbarte, sondern auch für spontane Gespräche immer zur Verfügung. Das Personal erkläre den Eltern, was in der Gruppe gemacht wird und informiere sie auch über eventuelle Probleme in der Gruppe.

Folgende Interviewauszüge verdeutlichen dies:

B1: Ja, gut, also ich habe es immer genossen. Man kann immer kommen. Ich habe ganz viel Türenangelgespräche geführt, eine Zeit lang, weil ich den [Name] noch selber herführt habe, das war immer drin, wurscht, ob das jetzt so alltägliche Türenangelgespräche sind oder Gespräche, die wir vorher ausgemacht haben. Sehr gut, also sehr offene Gesprächsbasis, jederzeit bereit, es wird über alles informiert, es wird immer eingeladen zum Kommen und Schauen und was tun wir, wie arbeiten wir und was sind unsere Themen und wie geht es uns mit den Kindern und was gibt es Neues also (...) ich könnte jetzt nicht sagen, ich muss dem Kindergarten die Infos aus der Nase aus ziehen. Ich würde gerne (...) diese zwei Elternabenden, die es im Jahr gibt, (...)/ überhaupt so gesamtorganisatorische Sachen und dann auch das aus den Gruppen, was ist bei uns in der Gruppe los (...), i m m e r, ja. (Transkript Befragte 1, Z.130ff.)

B5: Sehr gut. Also wenn irgendwas war, dann erfahre ich es (lacht), meistens denke ich halt. Aber wenn der [Name] jetzt mit irgendwem gestritten hat oder beleidigt war oder so/ er ist sehr leicht beleidigt (beide lachen). Dann erfahre ich das auch. (Transkript Befragte 5, Z.158ff.)

Eine weitere Mutter sieht die Zusammenarbeit zwischen Personal und den Eltern sehr ähnlich. Sie behauptet, dass die Eltern zu jedem Zeitpunkt alle ihre Frage stellen könnten und lobt die Benutzung eines Monatsplans, welcher die Eltern über die Aktivitäten in der Gruppe informiere:

B3: Gut, ja. (...) Also wenn Fragen auftauchen, kann/ habe ich kein Problem, die zu stellen und ich habe nicht das Gefühl, dass (...) ja, dass da irgendwie ein Reibungspunkt ist [...] Es gibt einen Plan vor dem Kindergarten, also vor der Gruppe, einen Monatsplan. Und da ist eingetragen, wann welche Feierlichkeiten oder Aktivitäten sind, die uns halt dann auch betreffen, weil ein Geburtstag ist, dann braucht man keine Jause mitgeben oder so Kleinigkeiten halt. Genau, also da ist man schon gut informiert. (Transkript Befragte 3, Z.120ff.)

Auch zwischen den Kindern gebe es im Allgemeinen eine gute Beziehung. Die Mütter haben das Gefühl, dass die Kinder sich generell gut verstehen. Natürlich habe jedes Kind seine besten Freunde und natürlich gebe es auch kleine Streitereien – es wäre nämlich unrealistisch, wenn sich alle hervorragend verstehen würden –, aber das Personal würde schon darauf schauen, dass die Kinder zusammenhalten und sich gegenseitig respektieren. Eine andere Mutter betont zudem, dass es normal sei, dass die Kinder in dem Alter häufiger ihre Freunde wechseln und sich einmal besser, einmal weniger gut mit jemandem verstehen.

Wie aus folgenden Aussagen ersichtlich wird, würden auch die Kinder mit besonderen Bedürfnissen dazu gehören und Teil des Kindergartenlebens sein:

B1: Ich habe das G e f ü h l (...), dass sie sehr gut mit dabei sind (...) also (...) und, dass es einfach, schon (...)/ also wie gesagt, ich habe die Erfahrung noch vom älteren Bruder (...) das war, also (...)/ nicht das Gefühl, dass es irgendwie (...) ja, (...) extra gestört worden ist, so, also (...) es hat schon gepasst. (Transkript Befragte 1, Z.82ff.)

B3: Dieses Kind ist sehr zutraulich, also wenn ich mit dem Kinderwagen komme, dann steht es bei uns und will ihm den Schnuller wegnehmen und tut es auch. Also die ist sehr offen. Also es gehört schon dazu und ist gut integriert. (Transkript Befragte 3, Z.148ff.)

Diese Teilhabe bestätigt auch die Mutter, welche einen Sohn mit besonderen Bedürfnissen hat:

B4: In der Gruppe jetzt ist er sicher nicht ausgeschlossen, weil er beschäftigt sich mit jedem und wenn der gerade nicht Zeit hat, geht er zu einem anderen. Er ist da flexibel. Da gibt es kein wirklich kein bester Freund, dass er nur mit dem spielt. Egal ob Junge oder Mädchen, egal ob Zwei- oder Fünfjähriger, er spielt mit allen. (Transkript Befragte 4, Z.103ff.)

Zwischen den Eltern sei der Kontakt eher wenig bis gar nicht vorhanden, was jedoch für die Eltern kein größeres Problem zu sein scheint, da dies aus Zeitgründen nicht möglich sei:

B1: (...) Ist wenig vorhanden (...) einfach aus zeittechnischen Gründen, also ich halte mich nicht viel da auf, hole eh nur die [Name] (...) kann schon sein, dass es sie, wenn so, es ist unterschiedlich, es ist nicht jedes Jahr gleich. Es gibt einmal Osterfeier, einmal Muttertagfeier, das ist jedes Jahr irgendein anderes Fest, dass so einmal im Jahr die Eltern kommen in die Gruppen, die Kinder beobachten, sich auch untereinander unterhalten, also da kann sich schon was ergeben, wenn man möchte (...) und man einfach da ist. Es ist meistens natürlich, dass die Eltern mit den Kindern natürlich mehr spielen (lacht), die man einmal kennenlernt, aber wir haben von der von einem Mädchen, die Mutter, wir haben uns kennengelernt, wir haben uns ausgemacht, dass wir uns immer treffen, aber es ist einfach zeitlich noch nicht drin gewesen, also sie hat zwei Kinder, ich drei Kinder und für Termine (...)/ aber es kann sich schon was ergeben, wenn man möchte, wenn man möchte kann man schon, ja. (Transkript Befragte 1, Z.141ff.)

B3: Naja, es wird halt ein Elternabend nicht/ Er wird schon angenommen, aber nicht von allen zu 100 Prozent (...) Ich persönlich habe zu ein paar Eltern Kontakt, ein paar kenne ich nicht wirklich. (Transkript Befragte 3, Z.128ff.)

10.4.1.5. Anlässe zur Unzufriedenheit

Unter die letzte Kategorie fallen alle genannten Anlässe zur Unzufriedenheit bzw. Verbesserungswünsche in Bezug auf den Kindergarten. Solche Gründe zur Unzufriedenheit wurden jedoch nur selten genannt.

a. Kinderanzahl

Ein Anlass zur Unzufriedenheit war die Anzahl an Kindern, welche in den Kindergarten gehen. So kritisiert eine Mutter, dass so viele Kinder den Kindergarten besuchen und es aus diesem Grund nicht möglich sei, wie in anderen Kindergärten Familienfeste zu organisieren.

Sie vergleicht den Kindergarten mit dem kleineren Kindergarten ihrer Nichte und bedauert, dass sie bisher nur ein kleines Fest gehabt haben. Die Mutter wünscht sich regelmäßige Feste, an denen die ganze Familie teilnehmen kann:

B5: Also da gibt es/ eben bei meiner Nichte, das ist ein Kindergarten mit zwei Gruppen, die haben da halt öfters irgendwelche Familienfeste, wo wirklich die Eltern und Großeltern auch kommen können. Ist doch hier nicht möglich, wenn da Großeltern und Eltern und Geschwister und was weiß ich kommen (...)/ das ist halt, ja. Ich meine, ein kleines Fest, das wir gehabt haben, das war im Vorhof und da war auch der ganze Hof/ ich meine der ist ja riesig, aber der war voll, ja. (Transkript Befragte 5, Z.151ff.)

b. Vorbereitung auf Volksschule

Ein weiterer Grund zur Unzufriedenheit ist die Vorbereitung auf die Volksschule. Zwei der Eltern würden sich wünschen, dass die Kinder besser auf die Schule vorbereitet werden. So hat eine der Befragten die Erfahrung bei ihrem ersten Kind gemacht, welches in den gleichen Kindergarten gegangen ist, dass es immer frei herumlaufen durfte und nie gelernt habe ruhig sitzen zu bleiben, weshalb ihm das jetzt in der Volksschule schwer fällt. Die Mutter wünscht sich, dass ihr Sohn schon im Kindergarten lernt, länger sitzen zu bleiben und sich zu konzentrieren:

B5: Ich meine, das Einzige, aber das hat jetzt mit dem Kindergarten nichts direkt zu tun: Meine Tochter ist jetzt in der ersten Volksschule und sie tut sich irrsinnig schwer beim Ruhigsitzen, ja. Dass das vielleicht ein bisschen mehr gefördert wird, weil sie müssen ja nicht sitzen, wenn sie nicht wollen, dann können sie ja wieder laufen. Er darf sie ja keiner zwingen, dass sie da jetzt sitzen bleiben und das irgendwie fertig machen. Wenn sie nicht will, dann will sie nicht und/ dies ja. Aber das ist ja ein generelles Problem, also überall.

I: Sie meinen, dass der Kindergarten eher auf die Schule vorbereiten sollte?

B5: Genau, also nicht lesen, schreiben, rechnen, sondern halt irgendwie dieses Konzentrieren und Sitzen und/ Ich meine sie macht das zuhause genauso, dass sie nicht sitzt, wenn sie/ (beide lachen) aber sonst (...) (Transkript Befragte 5, Z.135ff.)

Auch eine andere Befragte verweist auf dieses Sitzenbleiben, nennt jedoch noch einen weiteren Vorteil dieser Schulvorbereitung, nämlich das gegenseitige Kennenlernen der Kinder, die in die Schule kommen:

B4: Ja, dass die Vorschulkinder im letzten Jahr wieder in eine Gruppe zusammengeholt werden für einen Vormittag in der Woche. Dass sie einfach das lernen, die anderen Kinder besser kennenlernen, die nachher auch in der Schule da sind und einfach das Ruhiger-Werden lernen. Einfach dieses "ich muss mich jetzt einmal beschäftigen im Sitzen".

I: Also so Vorbereitung auf die Schule.

B4: Ja, so wie es früher war. Bei mir. Da haben wir Arbeitsblätter bekommen und das haben wir dann machen müssen. (Transkript Befragte 4, Z.88ff.)

c. *Inklusion*

Zwei Befragte zeigen sich unzufrieden bezüglich des Themas Inklusion. Eine Mutter kritisiert, dass sie nicht ausreichend darüber informiert wurde und erst im Zuge der Masterarbeit erfahren habe, dass die Gruppe ihres Kindes eine Inklusionsgruppe ist. Ihr sei es nicht wichtig zu wissen, bei welchen Kindern besondere Bedürfnisse festgestellt wurden, allerdings wünscht sie sich, dass offener mit dem Thema umgegangen wird und es den Eltern erklärt wird, vor allem im Hinblick auf die Eltern, die noch keine Erfahrungen in diesem Bereich haben:

B2: DAS Einzige vielleicht wirklich so dieses ok es ist ja/ es ist ja nicht schlimm, wenn man sagt, ok, das ist eine Inklusionsgruppe oder ja. Also DAS vielleicht mehr zum Thema machen.

I: Das heißt mehr informieren?

B2: Vielleicht mehr Informationen. Es interessiert mich ja nicht, welche Kinder betroffen sind, aber einfach so was bedeutet es. Ich für meinen Teil sag "ok, ich hatte damit schon viel zu tun, ich kenne mich aus". Andere hatten damit vielleicht noch wenig Berührungspunkte oder wissen auch nicht so, ok, was bedeutet das, "Inklusionsgruppe". Und da vielleicht einfach ein offen/ NOCH offeneren Umgang (...) und vielleicht mehr Informationen, weil ich/ man kann nicht davon ausgehen, dass jeder gleich damit umgehen kann. Aber das ist so minimal, wenn ich sage, ok, das fällt mir jetzt auf, das/ da habe ich mir schon gedacht, ok, finde ich spannend, dass das gar nicht/ so RICHTIG offen kommuniziert wird mit den Leuten, die dann schon unmittelbar einfach damit zu tun haben. Ja, aber sonst (lacht). (Transkript Befragte 2, Z.90ff.)

Die andere Mutter bedauert, dass ihr Sohn, welcher besondere Bedürfnisse hat, nicht immer von den anderen Kindern akzeptiert werde. Sie würden sich über ihn lustig machen: Sie würden ihn als „lahme Schnecke“ bezeichnen, wenn er anderen Kindern aufgrund seiner motorischen Probleme nicht nachkommt. Daraufhin werde er wütend und verstecke sich. Da er aber sehr willensstark sei, versuche er dann irgendein anderes Hindernis zu überwinden, damit er ein Erfolgserlebnis habe.

d. Räumlichkeiten

Schließlich zeigt sich eine weitere Mutter unzufrieden mit den Räumlichkeiten bzw. mit dem Aufbau des Kindergartens. Die Eltern müssten mit dem Kinderwagen durch den ganzen Kindergarten fahren bzw. durch den ganzen Kindergarten laufen, wenn sie ihr Kind bringen oder abholen, was dazu führt, dass der Boden schnell dreckig werde und die Reinigungskräfte zusätzliche Arbeit hätten. Der Kindergarten hätte ihrer Meinung nach anders geplant werden sollen, ihr ist allerdings klar, dass dieser Wunsch schwer umsetzbar ist:

B3: (..) Betrifft mich nicht wirklich, eher vielleicht mit den Räumlichkeiten, weil ich mit dem Kinderwagen von vorne nach hinten fahre und ich mir denke, jetzt in der schmutzigen Zeit. Ich bringe ja da einen Haufen Dreck/ also vielleicht hätte man den Kindergarten anders planen können, aber das ist schon/

I: Schwer umsetzbar (lacht)

B3: (lacht) Schwer umsetzbar und es betrifft in Wirklichkeit die Reinigungskräfte, die halt dann leider Gottes mehr Arbeit haben. (...) Ja, ich weiß auch nicht wie hygienisch das ist, wenn man mit Straßenschuhen durch den ganzen Kindergarten läuft, wo dann auch die Spielzonen sind, aber ich bin da jetzt nicht so heikel. Ich denke mir nur, vielleicht wäre es (...) besser anders. (Transkript Befragte 3, Z.85ff.)

10.4.1.6. Zusammenfassung der qualitativen Untersuchung

Aus diesen einzelnen Zusammenfassungen soll nun für jede Hauptkategorie ein abschließendes, verallgemeinertes Fazit erstellt werden (Schritt 10 der Auswertung).

a. Kindergartenwahl

Bezüglich der Kindergartenwahl konnte festgestellt werden, dass die Befragten zwar keine Wahl bezüglich des Kindergartens ihrer Kinder hatten, sich allerdings alle sehr zufrieden mit der Zuteilung des Kindergartens zeigen. Die Aussagen der Befragten verdeutlichen, dass die Wohnortnähe für alle die wichtigste Rolle spielt: Da alle in der Umgebung wohnen, hatte niemand das Gefühl, einen anderen Kindergarten auswählen zu müssen.

b. Inklusion

Zum Thema Inklusion konnte herausgefunden werden, dass die Eltern nicht über das Angebot informiert wurden. Zwar hätten sie gesehen, dass es verschiedene Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Kindergarten gibt, allerdings wusste keine der Befragten, dass die Gruppe ihres Kindes eine Inklusionsgruppe ist – viele Eltern haben dies erst im Zuge meiner Masterarbeit erfahren, was für vier der fünf Eltern allerdings kein Problem darstellte.

Keine der Mütter findet, dass das Thema extra angesprochen werden muss. Dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in dem Kindergarten integriert sind, scheint für die befragten Mütter normal zu sein. Ein paar Befragte geben jedoch zu, dass sie, obwohl sie Erfahrungen im Bereich haben, nicht wissen, wie sie auf eventuelle Fragen ihrer Kinder reagieren sollen bzw. nicht genau wissen, was unter „besondere Bedürfnisse“ fällt.

Auch die Kinder scheinen sich keine größeren Fragen bezüglich der Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu stellen. Während eine Mutter angibt, dass ihr Kind dieses noch nicht zum Thema gemacht habe, erklärt eine andere Mutter, dass sie schon von ihrer Tochter auf die Andersartigkeit verschiedener Kinder angesprochen wurde. Ein anderes Kind habe zuhause erwähnt, dass das Kind mit besonderen Bedürfnissen ihren Namen nicht aussprechen könnte – ein großes Thema sei es aber auch für dieses Kind nicht.

Im Allgemeinen stehen die befragten Mütter der inklusiven Erziehung bzw. Bildung positiv gegenüber. Sie finden es gut, dass die Kinder nicht voneinander getrennt werden und dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen auch dazugehören können: Sie sollten nicht als außergewöhnlich behandelt werden. Eine Mutter behauptet jedoch, dass man die Entscheidung für eine Inklusionsschule von Fall zu Fall abwägen müsste, da nicht immer alle Kinder von dieser Schulform profitieren würden. Eine andere Mutter steht der Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten eher kritisch entgegen, da dieser, ihrer Meinung nach, oft eine schlechte Heimerziehung zugrunde liegen würde. Sie verstehe nicht, warum sie bzw. ihr Kind die schlechte Erziehung abkriegen sollte.

Nichtdestotrotz geben alle fünf Mütter an, dass sie sich für ihr Kind eine inklusive Volksschulklasse vorstellen könnten, vorausgesetzt die Rahmenbedingungen für Inklusion stimmen bzw. das Angebot der Schule passt: Der Betreuungsschlüssel sollte passen und das Personal sollte kompetent sein, damit alle Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen gefördert werden können. Für eine Mutter müsste es zusätzlich kleinere Klassen und eine zusätzliche Betreuungsperson geben.

Die Vorteile von Inklusion sind laut der befragten Mütter vielfältig. Kinder mit besonderen Bedürfnissen könnten so dazugehören und würden nicht als besonders behandelt werden. Außerdem könnten sie sich in einem inklusiven Setting an den anderen Kindern orientieren, was ihnen sehr zugute komme. Dieses Argument bestätigt auch eine Mutter deren Sohn besondere Bedürfnisse hat: Indem die anderen Kinder ihm als Vorbild dienen, habe er immer einen Anspann. Kinder ohne besondere Bedürfnisse würden den Umgang mit Behinderung und die Verschiedenheit bzw. Andersartigkeit der Kinder lernen. Sie würden auf die reale Welt vorbereitet werden, würden Empathie entwickeln und ihr Sozialverhalten

würde sich verbessern. In einem inklusiven Setting würden ihre Ängste bezüglich Behinderungen abgebaut werden und sie würden keine Vorurteile entwickeln. Schließlich würden sie aber auch lernen, dass ihr Können keine Selbstverständlichkeit ist und würden dieses somit mehr schätzen lernen.

Risiken sehen bzw. Bedenken haben vier der fünf Mütter keine. Nur eine Mutter erklärt, dass das inklusive Setting auf der einen Seite negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen haben könnte. Auf der anderen Seite könnten Kinder ohne besondere Bedürfnisse Ängste entwickeln oder von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten gestört werden.

c. Ansprüche

Für die befragten Eltern macht besonders das Erlernen von Sozialverhalten, das Personal sowie das Aktivitätsangebot einen qualitativ guten Kindergarten aus. Einerseits sollten die Kinder lernen, miteinander zu interagieren und in einer Gruppe zurechtzukommen. Andererseits sollte der Betreuungsschlüssel passen bzw. ausreichend Personal vorhanden sein, damit alle Kinder ausreichend unterstützt werden können. Auch der Umgang zwischen Personal und Kindern würde eine große Rolle in der Qualität eines Kindergartens spielen. Schließlich müssten die Aktivitäten abwechslungsreich sein und es müssten genügend Feiern und Spielsachen angeboten werden.

d. Anlässe zur Zufriedenheit

Besonders zufrieden zeigen sich die Eltern mit der Offenheit des Kindergartens, mit dem Personal, dem Aktivitätsangebot, dem inklusiven Angebot, dem Kind im Kindergarten sowie mit den Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren.

Eine Mutter findet besonders gut, dass durch die offenen Gruppen bzw. die Möglichkeit der Kinder, in alle Gruppen gehen zu können, das Sozialverhalten der Kinder gefördert werde – ein Anspruch, den sie an einen qualitativ guten Kindergarten stellt. Die Kinder hätten so zudem auch etwas Abwechslung und würden lernen, sich in der Gruppe an- und abzumelden.

Zwei andere Mütter heben vor allem das Personal hervor. Dieses sei immer gesprächsbereit und sehr motiviert. Es würde viel Zeit in die Arbeit mit den Kindern investieren und man würde ihm ansehen, dass es die Arbeit gerne macht, was zu einer anderen Dynamik führe als wenn es die Arbeit nur machen würde, weil es dies müsse.

Außerdem wird behauptet, dass es ausreichend Personal gibt, damit alle Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen gefördert werden können.

Ein anderes Thema der Zufriedenheit ist das Aktivitätsangebot. Für zwei Mütter ist dieser Aspekt besonders wichtig in einem Kindergarten. Beide geben an, dass der Kindergarten ihres Kindes diesem Aspekt gerecht werde. Die Aktivitäten seien sehr abwechslungsreich – es würde nicht immer nur dasselbe gemacht werden.

Eine Mutter ist besonders zufrieden mit dem inklusiven Angebot des Kindergartens. Der Kindergarten habe ihrem Sohn, welcher ein Extremfrühchen war, nämlich eine Stützkraft angeboten, obwohl er eigentlich keine gebraucht habe. Die Mutter habe dies akzeptiert, da sie glaubt, dass sowohl ihr Sohn als auch die anderen Kinder davon profitieren können.

Alle Mütter behaupten, ihr Kind würde gerne in den Kindergarten gehen: Es würde sich sofort von der Mutter verabschieden, sich auf den Kindergarten freuen oder sogar gerne kommen, wenn die Geschwister zuhause sind. Außerdem würden die Kinder im Kindergarten ausreichend gefördert werden: Das Personal nehme sich sehr viel Zeit für die individuelle Unterstützung und würde den Bedürfnissen der Kinder nachkommen. Eine Mutter zeigt sich besonders zufrieden mit der Entwicklung ihres Sohnes: Er würde heute auch ohne Stützkraft zurechtkommen.

Zufrieden sind die Eltern auch mit den Beziehungen im Kindergarten. Es herrsche eine familiäre Atmosphäre und durch die offenen Gruppen würde jeder jeden kennen, sodass die Kinder einen Bezug zu allen Pädagoginnen haben. Auch die Eltern hätten eine gute Beziehung zu dem Personal. Dieses sei nämlich sehr gesprächsbereit und informiere sie über die Aktivitäten oder eventuelle Probleme in der Gruppe. Die Eltern könnten zudem immer alles ansprechen. Die Kinder untereinander würden sich generell auch gut verstehen. Natürlich sei es normal, dass die Kinder einmal streiten, aber das Personal würde schon sehr viel Wert auf den respektvollen Umgang und den Zusammenhalt in der Gruppe legen. Auch die Kinder mit besonderen Bedürfnissen seien sehr gut integriert und würden dazugehören – das bestätigt auch eine Mutter bei deren Sohn besondere Bedürfnisse festgestellt wurden. Zwischen den Eltern gebe es, vor allem aus Zeitgründen, wenig Kontakt – dies scheint die befragten Eltern aber nicht zu stören.

e. Anlässe zur Unzufriedenheit

Anlässe zur Unzufriedenheit nennen die befragten Mütter in Bezug auf die Kinderanzahl, die Vorbereitung auf die Volksschule, die Inklusion sowie in Bezug auf die Räumlichkeiten.

In diesem Sinne kritisiert eine Mutter, dass es aufgrund der Anzahl an Kindern nicht möglich sei, Feste zu organisieren, an denen die ganze Familie teilnehmen kann.

Für zwei andere Mütter müsste der Kindergarten besser auf die Volksschule vorbereiten. Die Kinder würden im Kindergarten nicht lernen, ruhig sitzen zu bleiben und sich zu konzentrieren, da sie immer frei herumlaufen dürften, weshalb sie in der Schule diesbezüglich Schwierigkeiten hätten. Auch wäre es wichtig, dass die Kinder, die in die Schule kommen, sich schon im Kindergarten gegenseitig kennenlernen.

Bezüglich der Inklusion kritisiert eine Mutter, dass die nicht ausreichend über das Thema informiert wurde und nicht wusste, dass die Gruppe ihres Kindes eine Inklusionsgruppe ist. Dies sei wichtig zu erklären, vor allem für Eltern, die noch keine Erfahrungen im Behindertenbereich haben. Eine andere Mutter erklärt, dass die anderen Kinder nicht immer sehr respektvoll mit ihrem Sohn, welcher besondere Bedürfnisse hat, umgehen. Es wäre schon vorgekommen, dass sie sich über ihn lustig machen.

Schließlich zeigt sich eine weitere Mutter unzufrieden mit den Räumlichkeiten bzw. mit dem Aufbau des Kindergartens. Die Eltern müssten mit den Straßenschuhen oder dem Kinderwagen immer durch den ganzen Kindergarten gehen, wenn sie ihre Kinder bringen oder abholen, was zu einer Menge Dreck führen würde und nicht sehr hygienisch wäre.

10.4.2. Quantitative Ergebnisse

10.4.2.1. Fragebogenrücklauf

Die Fragebögen wurden in allen sechs zur Verfügung stehenden Kindergärten, also an 215 Eltern aus zwölf Inklusionsgruppen verteilt (siehe Kapitel 10.3). Insgesamt kamen 95 Fragebögen (44,1%) zurück. Alle zurückgekommenen Fragebögen waren gültig und konnten für die statistische Analyse herangezogen werden. Die angestrebte Stichprobengröße von 100 TeilnehmerInnen ($n=100$) konnte somit nur knapp nicht erreicht werden. Tabelle 4 zeigt den Rücklauf aus den verschiedenen Kindergärten, der zwischen 14,2 (Kindergarten C) und 65% (Kindergarten A) variiert.

Tab. 4. Rücklauf insgesamt pro Kindergarten

	KIGA A	KIGA B	KIGA C	KIGA D	KIGA E	KIGA F	Gesamt
Versandt	40	87	14	35	20	19	215
Rücklauf	26 (65%)	32 (36,7%)	2 (14,2%)	12 (34,2%)	12 (60%)	11 (57,8%)	95 (44,1%)

Der Fragebogen wurde an drei Einzelintegrationsgruppen (n=59), 2 heilpädagogisch integrative Gruppen (n=29) und 7 Gruppen mit Versuch heilpädagogischer Betreuung (n=127), bzw. 193 Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse und 22 Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen verteilt. Wie Tabelle 5 verdeutlicht, unterscheidet sich der Rücklauf der Fragebögen nicht nur nach Betreuungsform, sondern auch nach Elterngruppe:

- Der Rücklauf ist im heilpädagogisch integrativen Setting am niedrigsten (34%), im Versuch heilpädagogischer Betreuung am höchsten (46%). Der Rücklauf aus dem Einzelintegrationssetting liegt mit 45,7% zurückgekommener Fragebögen knapp darunter.
- Insgesamt haben 44,5% der Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse den Fragebogen zurückgegeben. Bei den Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen waren es mit 40,9% etwas weniger.

Tab. 5. Rücklauf nach Betreuungsform und Elterngruppe

	Einzelintegration		heilpädagogisch integrativ		Versuch heilpädagogischer Betreuung		Gesamt	
	obB ²	mbB ³	obB	mbB	obB	mbB	obB	mbB
Versandt	56	3	19	10	118	9	193	22
Rücklauf	26 (46,4%)	1 (33,3%)	7 (36,8%)	3 (30%)	53 (44,9%)	5 (55,5%)	86 (44,5%)	9 (40,9%)
Rücklauf insgesamt	27 (45,7%)		10 (34%)		58 (46%)			

10.4.2.2. Beschreibung der Stichprobe

Mit dem soeben dargestellten Rücklauf bestand die Stichprobe aus 95 Eltern: 58 Eltern aus einer Kindergartengruppe mit Versuch heilpädagogischer Betreuung (61,05% der Stichprobe), 27 Eltern aus einer Einzelintegrationsgruppe (28,4% der Stichprobe) und 10 Eltern aus einer heilpädagogisch integrativen Kindergartengruppe (10,5% der Stichprobe). Davon hatten neun Eltern ein Kind mit besonderen Bedürfnissen (9,5% der Stichprobe).

² obB = Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse

³ mbB = Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Mittels des Fragebogens konnten personenbezogene Daten der Befragten erhoben werden. Im Folgenden wird die Stichprobe auf der Grundlage dieser Daten deskriptivstatistisch beschrieben werden. Diese Informationen beziehen sich jedoch nur auf die Befragten, die die jeweiligen Fragen beantwortet haben.

a. Geschlecht

Die Geschlechterverteilung der TeilnehmerInnen (Tabelle 6 bzw. Abbildung 4) zeigt, dass der Fragebogen mehrheitlich von der Mutter bzw. Pflegemutter ausgefüllt wurde (76,8%). Zu 23,2% wurden die Fragebögen vom Vater mit ausgefüllt. Kein Fragebogen wurde ausschließlich vom Vater oder einer anderen Person ausgefüllt.

Tab. 6. Von wem wird dieser Fragebogen ausgefüllt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Mutter/Pflegemutter	73	76,8	76,8	76,8
	Mutter und Vater gemeinsam	22	23,2	23,2	100,0
	Gesamt	95	100,0	100,0	

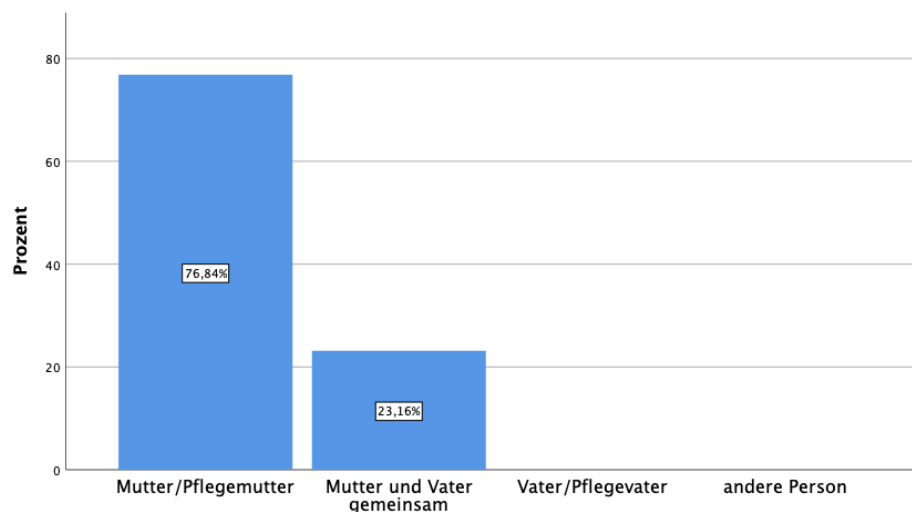


Abb. 4. Von wem wird dieser Fragebogen ausgefüllt?

b. Alter der Eltern

Die Alterszusammensetzung der Stichprobe wird in Tabelle 7 dargestellt. Hier zeigte sich, dass rund die Hälfte der Eltern (48,4%) jünger als 35 Jahre ist. 44,2% der Eltern sind zwischen 36 und 45 Jahre alt. Lediglich 4,2% der Eltern sind älter als 46 Jahre.

Tab. 7. Wie alt sind Sie? (Häufigkeitstabelle)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	26-30 Jahre	12	12,6	13,0	13,0
	31-35 Jahre	34	35,8	37,0	50,0
	36-40 Jahre	32	33,7	34,8	84,8
	41-45 Jahre	10	10,5	10,9	95,7
	46-50 Jahre	4	4,2	4,3	100,0
	Gesamt	92	96,8	100,0	
Fehlend	System	3	3,2		
Gesamt		95	100,0		

Tabelle 8 zeigt, dass das Alter der Stichprobe zwischen 26 Jahren bis 47 Jahren lag. Im Durchschnitt waren die Eltern 36 Jahre alt. Die durchschnittliche Entfernung zu diesem Mittelwert liegt bei 4,73 Jahren (Standardabweichung).

Tab. 8. Wie alt sind Sie? (Deskriptivstatistik)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Wie alt sind Sie?	92	26	47	35,77	4,730
Gültige Werte (Listenweise)	92				

c. Geschlecht des Kindes

Die Geschlechterverteilung der Kinder, für die der Fragebogen ausgefüllt wurde (Tabelle 9 bzw. Abbildung 5), zeigt, dass etwas öfters die Antwort „Junge“ ausgewählt wurde (52,63%). 47,37% der Eltern füllten den Fragebogen für ihre Tochter aus.

Tab. 9. Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Junge	50	52,6	52,6	52,6
	Mädchen	45	47,4	47,4	100,0
	Gesamt	95	100,0	100,0	

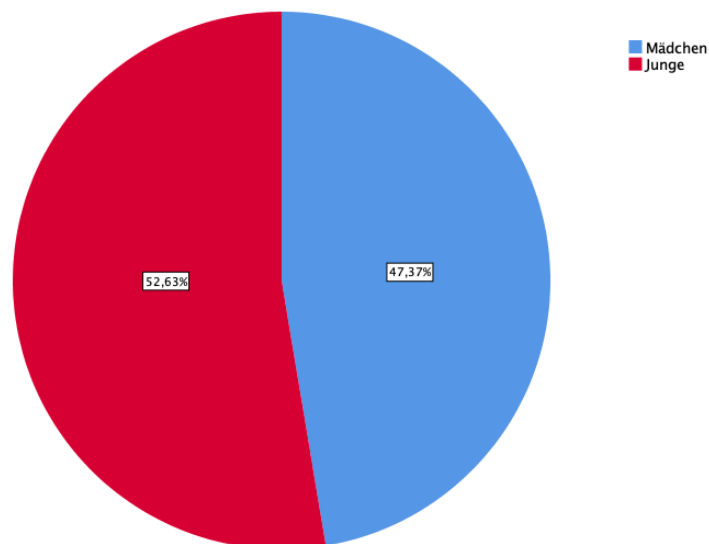


Abb. 5. Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein...

d. Alter des Kindes

Hinsichtlich des Alters des Kindes zeigt sich in Tabelle 10, dass die meisten Kinder, für die der Fragebogen ausgefüllt wurde, 4 Jahre alt sind (42,1%). 21% sind jünger und 36,8% sind älter als 4 Jahre.

Tab. 10. Wie alt ist Ihr Kind? (Häufigkeitstabelle)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	2	2,1	2,1	2,1
	3	18	18,9	18,9	21,1
	4	40	42,1	42,1	63,2
	5	25	26,3	26,3	89,5
	6	10	10,5	10,5	100,0
	Gesamt	95	100,0	100,0	

Tabelle 11 gibt an, dass das Alter der Kinder zwischen 2 und 6 Jahren streut. Das Durchschnittsalter liegt bei ungefähr 4 Jahren mit einer Standardabweichung von 0,95.

Tab. 11. Wie alt ist Ihr Kind? (Deskriptivstatistik)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Wie alt ist Ihr Kind?	95	2	6	4,24	,953
Gültige Werte (Listenweise)	95				

e. Besondere Bedürfnisse

Wie bereits erwähnt hatten neun der befragten Eltern ein Kind mit besonderen Bedürfnissen. Tabelle 12 zeigt, dass etwas mehr als die Hälfte der Kinder Bedürfnisse bezüglich der körperlichen Entwicklung (55%), zwei Kinder bezüglich der geistigen Entwicklung (22,2%), ein Kind hatte Bedürfnisse in der Sprachentwicklung (11,1%) und ein Kind Bedürfnisse in der Sinnesentwicklung (11,1%) hat. Die 86 fehlenden Werte in Tabelle 12 entsprechen den Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.

Tab. 12. In welchem Bereich liegen die besonderen Bedürfnisse Ihres Kindes?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Körperliche Entwicklung	5	5,3	55,6	55,6
	Geistige Entwicklung	2	2,1	22,2	77,8
	Sprachentwicklung	1	1,1	11,1	88,9
	Sinnesentwicklung	1	1,1	11,1	100,0
	Gesamt	9	9,5	100,0	
Fehlend	System	86	90,5		
Gesamt		95	100,0		

f. Kindergartenwahl

Wie Abbildung 6 verdeutlicht, hat die Mehrheit der befragten Eltern sich bewusst für den Kindergarten entschieden (81,1%). Bei 18,9% der Eltern ist dies nicht der Fall (siehe auch Tabelle 13).

Tab. 13. Haben Sie sich bewusst für einen integrativen Kindergarten entschieden?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	77	81,1	81,1	81,1
	ja	18	18,9	18,9	100,0
	Gesamt	95	100,0	100,0	

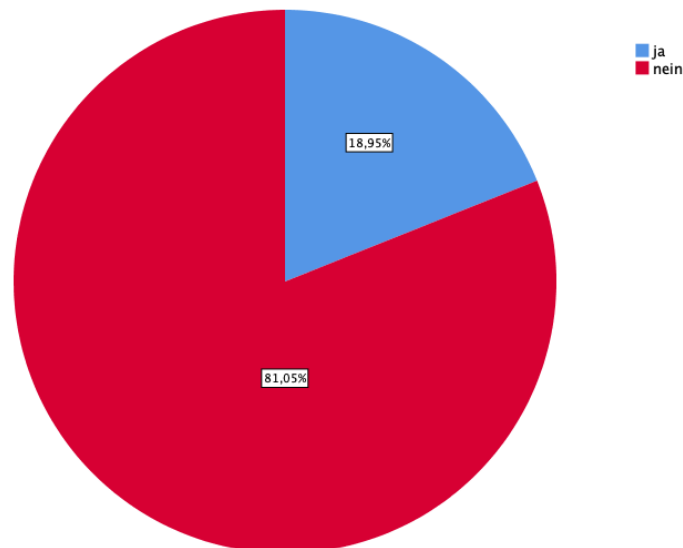


Abb. 6. Haben Sie sich bewusst für den Kindergarten entschieden?

Welche Gründe die Eltern, die sich bewusst für den Kindergarten entschieden haben, für ihre Wahl genannt haben, wird in Tabelle 14 dargestellt. Mehrheitlich (13 Mal) wurde als Grund die Wohnortnähe angeführt. 4 Mal nannten die Eltern die Arbeitsplatznähe, 7 Mal das gute Konzept, 6 Mal der gute Ruf der Einrichtung und 4 Mal die Geschwister in der Einrichtung als Grund. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten erlaubt.

Tab. 14. Wenn ja, aus welchem Grund?

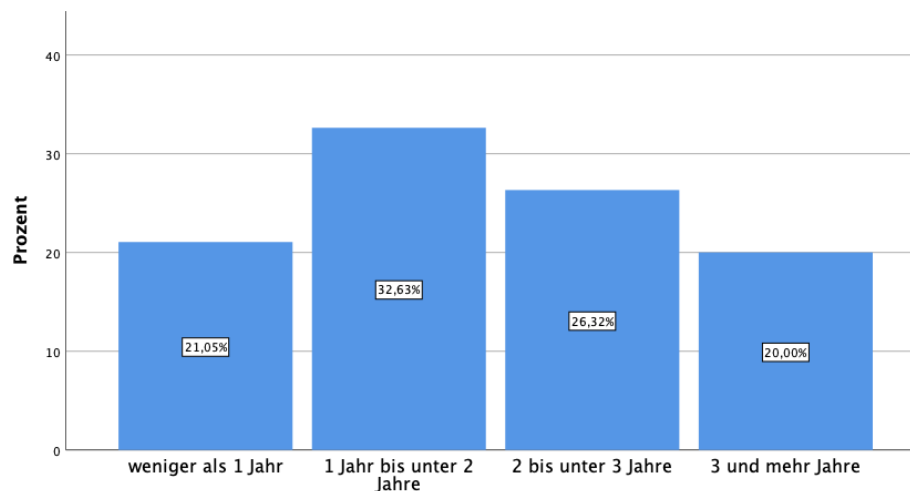
		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Grund	Wohnortnähe	13	36,1%	72,2%
	Arbeitsplatznähe	4	11,1%	22,2%
	Gutes Konzept	7	19,4%	38,9%
	Guter Ruf	6	16,7%	33,3%
	Geschwister in Einrichtung	4	11,1%	22,2%
	Empfehlung	2	5,6%	11,1%
Gesamt		36	100,0%	200,0%

g. Zeit im Kindergarten

Seit wann die Kinder der befragten Eltern im Kindergarten sind, wird in Abbildung 7 (bzw. Tabelle 15) dargestellt. 21,05% der Eltern geben an, seit weniger als 1 Jahr den Kindergarten zu besuchen, 32,63% seit 1 bis unter 2 Jahren, 26,32% seit 2 bis 3 Jahren und 20% seit 3 und mehr Jahren.

Tab. 15. Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Jahr bis unter 2 Jahre	31	32,6	32,6	32,6
	2 bis unter 3 Jahre	25	26,3	26,3	58,9
	weniger als 1 Jahr	20	21,1	21,1	80,0
	3 und mehr Jahre	19	20,0	20,0	100,0
	Gesamt	95	100,0	100,0	

**Abb. 7.** Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?

h. Anderer Kindergarten

Auf die Frage, ob ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht hätte, antwortet die Mehrheit der Eltern (82,98%) mit „nein“. Die restlichen Eltern (17,02%) geben an, dass ihr Kind schon einen anderen Kindergarten besucht hat. Diese Werte können der Tabelle 16 entnommen werden. Abbildung 8 verdeutlicht diesen Unterschied.

Tab. 16. Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	78	82,1	83,0	83,0
	ja	16	16,8	17,0	100,0
	Gesamt	94	98,9	100,0	
Fehlend	nicht ausgefüllt	1	1,1		
Gesamt		95	100,0		

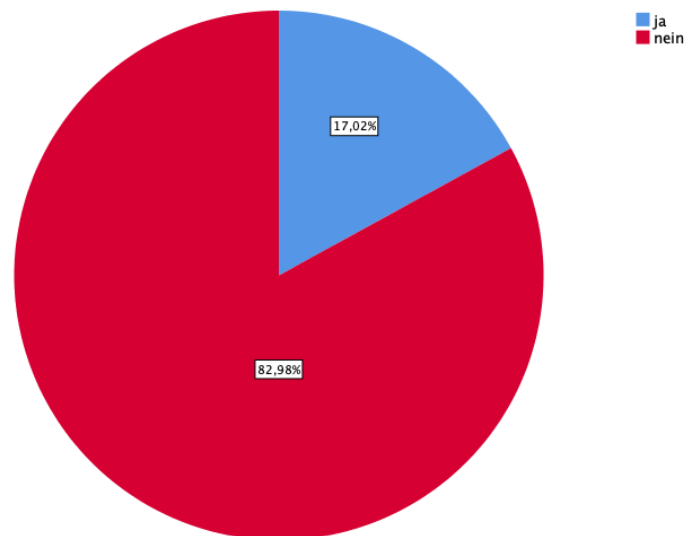


Abb. 8. Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?

i. Sprache

92,55% der Eltern behaupten, in der Familie mit ihrem Kind (vorwiegend) deutsch zu sprechen. Nur 7,45% sprechen zuhause eine andere Sprache (siehe Tabelle 17 bzw. Abbildung 9).

Tab. 17. Sprechen Sie in der Familie mit ihrem Kind (vorwiegend) deutsch?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	87	91,6	92,6	92,6
	nein	7	7,4	7,4	100,0
	Gesamt	94	98,9	100,0	
Fehlend	nicht ausgefüllt	1	1,1		
Gesamt		95	100,0		

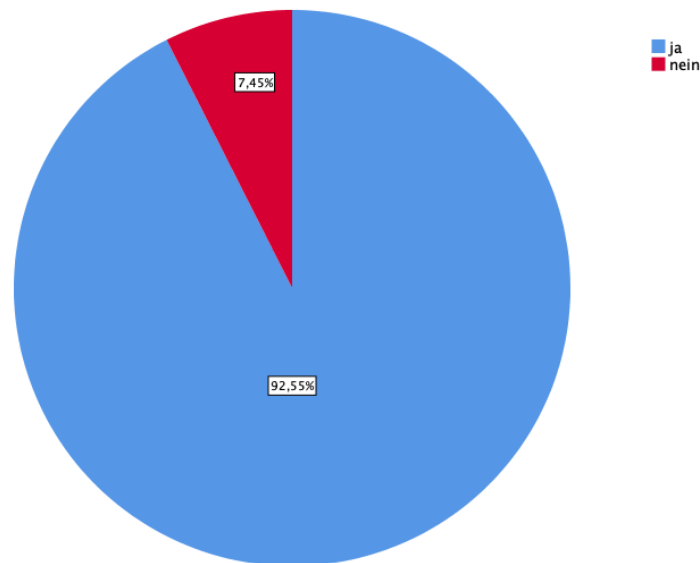


Abb. 9. Sprechen Sie in der Familie mit ihrem Kind (vorwiegend) deutsch?

10.4.2.3. Deskriptive Statistiken

Um einen Überblick über die Einschätzung der Eltern zu erlangen, werden im Folgenden die deskriptiven Statistiken dargestellt. Es wird diesbezüglich nicht auf alle, sondern nur auf besonders auffällige Werte eingegangen. Da, wie im Folgenden dargestellt wird, die Eltern sich im Allgemeinen sehr zufrieden zeigen, werden auch die sehr seltenen und oft sehr niedrigen Unzufriedenheitswerte erwähnt.

a. Inklusive Kulturen schaffen

Wie die teilnehmenden Eltern die Schaffung von inklusiven Kulturen bzw. die Gemeinschaftsbildung und die inklusiven Werte des Kindergartens bewerten, zeigt Tabelle 18. Hier fällt auf, dass insgesamt acht Items von keinem der Eltern negativ bewertet wurden: (1) „Ich fühle mich von dem Kindergartenpersonal ernst genommen“, (2) „Vereinbarungen, die ich mit dem Kindergartenpersonal getroffen habe, werden umgesetzt“, (3) „Das Kindergartenpersonal ist gut erreichbar und gesprächsbereit“, (4) „Mein Kind fühlt sich im Kindergarten wohl“, (5) „Mein Kind geht gerne in den Kindergarten“, (6) „Der Umgang zwischen Personal und Kindern ist vertrauens- und respektvoll“, (7) „Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden respektiert“ und (8) „Es wird darauf geachtet, alle Kinder mit einzubeziehen“. Am positivsten schneidet mit 93,7% voller Zustimmung das Item „Mein Kind und ich fühlen uns willkommen“ ab.

95,6% gehen (eher) davon aus, dass ihr Kind gute Freunde und Freundinnen im Kindergarten hat. Jeweils 98,8% teilen (eher) die Ansicht, dass alle Kinder gleichbehandelt

werden und dass die Kinder respektvoll miteinander umgehen. 99% der Eltern bewerten den Umgang zwischen Personal, Eltern und Kindern (eher) als freundlich und wertschätzend.

Interessant ist der hohe Anteil an Eltern, die sich nicht ausreichend über die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen informiert fühlen: 40% der Eltern zeigen sich diesbezüglich (eher) unzufrieden.

Besonders auffällig sind zudem die Items „Es werden hohe Erwartungen an mein Kind gestellt“ und „Von meinem Kind wird viel erwartet“. Hier verteilen sich die Antworten der Eltern in den fünf Kategorien. Ungefähr 71 bzw. 76% der Eltern stimmen diesen Items (eher) nicht zu. Auf Grund des großen Unterschiedes zu allen anderen Items stellt sich im Nachhinein allerdings die Frage, ob die Aussagen klar formuliert waren. So kann es sein, dass verschiedene Eltern von *zu* hohen Erwartungen, bzw. von *zu* viel erwartet, ausgegangen ist, was natürlich Einfluss auf deren Einschätzung hat.

Ob das Kindergartenpersonal der Diskriminierung (z.B. „Hänseln“) aktiv entgegenwirkt, kann von einem hohen Teil der Eltern (30%) nicht beurteilt werden. Ungefähr 6% der Eltern sind damit jedoch (eher) unzufrieden.

Tab. 18. Inklusive Kulturen schaffen (Häufigkeitstabelle insgesamt)

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	kann ich nicht beurteilen
Mein Kind und ich fühlen uns willkommen.	93,7%	5,3%	1,1%	0,0%	0,0%
Ich fühle mich von dem Kindergartenpersonal ernst genommen.	93,5%	6,5%	0,0%	0,0%	1,1%
Vereinbarungen, die ich mit dem Kindergartenpersonal getroffen habe, werden umgesetzt.	89,0%	11,0%	0,0%	0,0%	3,2%
Das Kindergartenpersonal ist gut erreichbar und gesprächsbereit.	88,4%	11,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Es werden hohe Erwartungen an mein Kind gestellt.	7,2%	21,7%	45,8%	25,3%	11,6%
Mein Kind fühlt sich im Kindergarten wohl.	88,4%	11,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Mein Kind geht gerne in den Kindergarten.	84,2%	14,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Mein Kind hat gute Freunde und Freundinnen im Kindergarten.	83,1%	12,4%	4,5%	0,0%	6,3%
Von meinem Kind wird viel erwartet.	2,6%	21,1%	47,4%	28,9%	16,8%
Alle Kinder werden als gleich wichtig behandelt.	75,3%	23,5%	0,0%	1,2%	9,5%
Der Umgang zwischen Personal und Kindern ist vertrauens- und respektvoll.	86,0%	14,0%	0,0%	0,0%	2,1%
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden respektiert.	90,9%	9,1%	0,0%	0,0%	18,9%
Es wird darauf geachtet, alle Kinder mit einzubeziehen.	85,4%	14,6%	0,0%	0,0%	12,6%
Die Kinder gehen respektvoll miteinander um.	53,0%	45,8%	1,2%	0,0%	12,6%
Das Kindergartenpersonal wirkt der Diskriminierung (z.B. „Hänseln“) aktiv entgegen.	66,2%	27,7%	3,1%	3,1%	29,5%
Ich fühle mich seit Beginn über die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausreichend informiert.	35,2%	25,0%	28,4%	11,4%	7,4%
Der Umgang zwischen Personal, Eltern und Kindern ist freundlich und wertschätzend.	87,4%	11,6%	1,1%	0,0%	0,0%
Es herrscht insgesamt eine gute Atmosphäre im Kindergarten.	84,9%	14,0%	1,1%	0,0%	2,1%

Da, wie in Kapitel 4 beschrieben wurde, die Rahmenbedingungen in den drei Betreuungsformen (heilpädagogisch integrative Kindergärten, Kindergärten mit Einzelintegration, Versuche heilpädagogischer Betreuung) sehr unterschiedlich sind (bspw. bezüglich des Personals oder der Kinderanzahl), ist es interessant, sich anzuschauen, inwiefern sich die Antworten in den drei Betreuungsformen unterscheiden.

Dies stellt Tabelle 19 mit Hilfe der Item-Mittelwerte dar. Dabei wird in Bezug auf die Skala des Fragebogens 1 als sehr positiv und 4 als sehr negativ angesehen. Hier zeigen sich nur minimale Unterschiede. Der größte Mittelwertunterschied kann im Hinblick auf das Entgegenwirken bezüglich von Diskriminierung festgestellt werden ($\bar{x} = 1,14$ für Eltern aus heilpädagogisch integrativen Gruppen und $\bar{x} = 1,61$ für Eltern aus dem Versuch heilpädagogischer Betreuung). Eltern aus dem Versuch heilpädagogischer Betreuung ($\bar{x} = 2,26$) bewerten zudem die Informationen, die sie bezüglich Inklusion bekommen haben, etwas schlechter als Einzelintegrationseltern ($\bar{x} = 1,92$).

Tab. 19. Inklusive Kulturen schaffen (Item-Mittelwerte pro Betreuungsform)

	Um welche Betreuungsform handelt es sich?		
	Heilpädagogisch integrativ	Einzelintegration	Versuch heilpädagogischer Betreuung
Mein Kind und ich fühlen uns willkommen.	1,00	1,07	1,09
Ich fühle mich von dem Kindergartenpersonal ernst genommen.	1,00	1,00	1,11
Vereinbarungen, die ich mit dem Kindergartenpersonal getroffen habe, werden umgesetzt.	1,00	1,12	1,13
Das Kindergartenpersonal ist gut erreichbar und gesprächsbereit.	1,10	1,04	1,16
Es werden hohe Erwartungen an mein Kind gestellt.	3,10	2,83	2,88
Mein Kind fühlt sich im Kindergarten wohl.	1,00	1,04	1,17
Mein Kind geht gerne in den Kindergarten.	1,00	1,07	1,21
Mein Kind hat gute Freunde und Freundinnen im Kindergarten.	1,11	1,24	1,22
Von meinem Kind wird viel erwartet.	3,00	3,04	3,02
Alle Kinder werden als gleich wichtig behandelt.	1,30	1,13	1,33
Der Umgang zwischen Personal und Kindern ist vertrauens- und respektvoll.	1,10	1,04	1,19
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden respektiert.	1,00	1,04	1,14
Es wird darauf geachtet, alle Kinder mit einzubeziehen.	1,30	1,12	1,13
Die Kinder gehen respektvoll miteinander um.	1,50	1,30	1,55
Das Kindergartenpersonal wirkt der Diskriminierung (z.B. „Hänseln“) aktiv entgegen.	1,14	1,23	1,61
Ich fühle mich seit Beginn über die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausreichend informiert.	2,20	1,92	2,26
Der Umgang zwischen Personal, Eltern und Kindern ist freundlich und wertschätzend.	1,00	1,04	1,21
Es herrscht insgesamt eine gute Atmosphäre im Kindergarten.	1,10	1,12	1,19

b. Inklusive Strukturen etablieren

Wie zufrieden die Eltern mit den inklusiven Strukturen des Kindergartens sind, soll in Tabelle 20 veranschaulicht werden. Auch hier werden die Items als sehr positiv bewertet: Zwischen 47,4% und 89,5% der Antworten befinden sich in der Kategorie „stimme voll zu“, was auf eine volle Zufriedenheit hindeutet. Am Zufriedensten zeigen sich die Eltern mit der Information über geplante Aktivitäten und mit der Unterstützung von neuen Kindern (89,5%): Kein Elternteil bewertet diese zwei Items als negativ. Auch bezüglich der Items „Den Kindern steht im Gruppenraum viel Lern- und Spielmaterial zur Verfügung“ und „Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal engagiert ist“ zeigen *alle* Eltern sich (eher) zufrieden.

(Eher) zufrieden erweisen sich die Eltern zudem mit der Gestaltung des Gruppenraums (96,8%), mit der Gruppengröße (94,7%), mit der Zusammensetzung der Gruppe (94,7%) und mit dem barrierefreien Zugang (94,7%).

Der Großteil der Eltern scheint außerdem zufrieden mit dem Personal zu sein. Zu 97% sind die Eltern (eher) zufrieden mit den Kompetenzen des Personals. Jeweils ungefähr 98% der Eltern haben (eher) den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal engagiert ist und dass es im Interesse des Kindes arbeitet. Allerdings fällt auf, dass rund 10% der Eltern behaupten, es gebe eher nicht genügend Personal, um alle Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen zu betreuen.

Am schlechtesten wird in dieser Skala das Item „Die Kindergartengruppe ermöglicht die notwendige Ruhe für die Kinder“ bewertet: Fast 13% stimmen dem nämlich eher nicht zu. Die „kann ich nicht beurteilen“-Antworten sind bezüglich dieser Skala eher niedrig (maximal 6,3%).

Tab. 20. Inklusive Strukturen etablieren (Häufigkeitstabelle)

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	kann ich nicht beurteilen
Der Gruppenraum ist ansprechend gestaltet.	80,0%	16,8%	1,1%	0,0%	0,0%
Den Kindern steht im Gruppenraum viel Lern- und Spielmaterial zur Verfügung.	83,2%	14,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Die Kindergartengruppe ermöglicht die notwendige Ruhe für die Kinder.	47,4%	30,5%	12,6%	0,0%	6,3%
Mein Kind fühlt sich bei der gegenwärtigen Gruppengröße wohl.	76,8%	17,9%	1,1%	0,0%	2,1%
Ich bin zufrieden mit der Zusammensetzung der Kindergruppe.	74,7%	20,0%	3,2%	0,0%	1,1%
Der Kindergarten ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	88,4%	6,3%	1,1%	1,1%	1,1%
Der Kindergarten informiert mich über geplante Aktivitäten.	89,5%	9,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Der Kindergarten unterstützt neu angekommene Kinder sich einzuleben.	89,5%	7,4%	0,0%	0,0%	2,1%
Es gibt ausreichendes Personal, um alle Kinder, entsprechend ihren Bedürfnissen zu betreuen.	64,2%	24,2%	9,5%	0,0%	1,1%
Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal engagiert ist.	83,2%	14,7%	0,0%	0,0%	1,1%
Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal kompetent ist.	87,4%	9,5%	2,1%	0,0%	0,0%
Das Kindergartenpersonal arbeitet im Interesse meines Kindes.	83,2%	14,7%	1,1%	0,0%	0,0%

Inwiefern sich die Antworten in Bezug auf die drei Betreuungsformen unterscheiden, stellt Tabelle 21 mit Hilfe der Item-Mittelwerte dar. Hier zeigen sich nur minimale Unterschiede: Eltern aus dem heilpädagogisch integrativen Setting ($\bar{x} = 1,00$) zeigen sich leicht zufriedener mit der Gruppengröße als Eltern aus dem Versuch heilpädagogischer Betreuung ($\bar{x} = 1,27$). Weiters gibt es auch einen leichten Unterschied in Bezug auf die Engagiertheit des Personals zwischen Eltern, deren Kinder eine heilpädagogisch integrative Gruppe ($\bar{x} = 1,30$) besuchen und Eltern, deren Kinder eine Einzelintegrationsgruppe besuchen ($\bar{x} = 1,07$).

Tab. 21. Inklusive Strukturen etablieren (Item-Mittelwerte pro Betreuungsform)

	Um welche Betreuungsform handelt es sich?		
	Heilpädagogisch integrativ	Einzelintegration	Versuch heilpädagogischer Betreuung
Der Gruppenraum ist ansprechend gestaltet.	1,10	1,19	1,21
Den Kindern steht im Gruppenraum viel Lern- und Spielmaterial zur Verfügung.	1,10	1,19	1,14
Die Kindergartengruppe ermöglicht die notwendige Ruhe für die Kinder.	1,56	1,69	1,59
Mein Kind fühlt sich bei der gegenwärtigen Gruppengröße wohl.	1,00	1,15	1,27
Ich bin zufrieden mit der Zusammensetzung der Kindergruppe.	1,20	1,26	1,29
Der Kindergarten ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	1,00	1,04	1,18
Der Kindergarten informiert mich über geplante Aktivitäten.	1,20	1,04	1,11
Der Kindergarten unterstützt neu angekommene Kinder sich einzuleben.	1,00	1,00	1,12
Es gibt ausreichendes Personal, um alle Kinder, entsprechend ihren Bedürfnissen zu betreuen.	1,40	1,33	1,50
Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal engagiert ist.	1,30	1,07	1,16
Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal kompetent ist.	1,20	1,04	1,18
Das Kindergartenpersonal arbeitet im Interesse meines Kindes.	1,20	1,07	1,21

c. *Inklusive Praktiken entwickeln*

Wie die Eltern die inklusiven Praktiken des Kindergartens einschätzen, stellt Tabelle 22 dar. Im Vergleich zu den anderen Dimensionen zeigt sich in dieser Skala nur ein Item, welches von allen Eltern als positiv bewertet wird: „Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf“. Aber auch auf in Bezug auf die anderen Items kann eine große Zufriedenheit auf Seiten der Eltern festgestellt werden. Jeweils 92,6% der Eltern behaupten (eher), dass ihr Kind lernt mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, dass ihr Kind nicht überfordert ist und dass der Kindergarten sich positiv auf das Sozialverhalten des Kindes auswirkt. Auch mit der Förderung der Selbstständigkeit (91,5%), dem Angebot an Aktivitäten (90,5%), dem Lernen mit unterschiedlichen Bedürfnissen umzugehen (87,3%) und der Aufmerksamkeit für ihr Kind (85,3%) zeigen sich die Eltern (eher) zufrieden.

Bezüglich der vollen Zustimmung schneidet das letzte Item dieser Skala am besten ab: 85,3% der Eltern zeigen sich *sehr* zufrieden mit der Entwicklung ihres Kindes. Nur 2,1% zeigen sich eher unzufrieden bezüglich dieses Items. Die meisten unzufriedenen Eltern zeigen sich aber im Hinblick auf das Item „Mein Kind ist unterfordert“: 8,4% stimmen dieser Aussage eher zu. Zudem behaupten 7,4% der Eltern, dass ihr Kind (eher) nicht entsprechend seinen Begabungen gefördert wird.

Die Häufigkeiten in der Kategorie „Stimme voll zu“ sind hier um etwas niedriger als bei der Skala zu den inklusiven Kulturen oder zu den inklusiven Strukturen. Allerdings sind die Häufigkeiten in der Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ bei dieser Skala um etwas höher. Dies liegt höchstwahrscheinlich daran, dass die Items der Skala „Inklusive Praktiken entwickeln“ sich auf die Gestaltung der Praxis beziehen, die die Eltern nicht direkt miterleben und deshalb auch nicht einschätzen können. Besonders das Item „Auf Kinder, die mehr Zeit brauchen, wird Rücksicht genommen“ war für die Eltern am schwierigsten einzuschätzen (28,4%).

Tab. 22. Inklusive Praktiken schaffen (Häufigkeitstabelle)

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	kann ich nicht beurteilen
Die Unterschiedlichkeit der Kinder wird bei den angebotenen Aktivitäten respektiert.	55,8%	15,8%	1,1%	1,1%	24,2%
Mein Kind lernt mit unterschiedlichen Bedürfnissen anderer Kinder umzugehen.	58,9%	28,4%	1,1%	1,1%	8,4%
Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf.	63,2%	26,3%	0,0%	0,0%	9,5%
Mein Kind lernt mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten.	74,7%	17,9%	2,1%	0,0%	4,2%
Mein Kind ist überfordert.	1,1%	2,1%	15,8%	76,8%	2,1%
Mein Kind ist unterfordert.	0,0%	8,4%	18,9%	66,3%	3,2%
Die Aktivitäten sind abwechslungsreich.	57,9%	32,6%	1,1%	0,0%	4,2%
Mein Kind erhält Aufgaben, die an seine Bedürfnisse angepasst sind.	56,8%	29,5%	2,1%	0,0%	10,5%
Auf Kinder, die mehr Zeit brauchen, wird Rücksicht genommen.	51,6%	14,7%	2,1%	1,1%	28,4%
Mein Kind wird entsprechend seinen Begabungen gefördert.	44,2%	27,4%	5,3%	2,1%	18,9%
Mein Kind erhält bei Bedarf individuelle und zusätzliche Unterstützung.	47,4%	28,4%	1,1%	1,1%	20,0%
Das Kindergartenpersonal stellt sicher, dass alle Kinder an den Aktivitäten teilnehmen (können).	57,9%	16,8%	2,1%	0,0%	22,1%
Das Kindergartenpersonal hilft allen Kindern ihre Stärken bestmöglich einzusetzen.	49,5%	29,5%	1,1%	1,1%	17,9%
Das Kindergartenpersonal kennt die Schwächen meines Kindes.	57,9%	28,4%	3,2%	0,0%	8,4%
Das Kindergartenpersonal kennt die Stärken meines Kindes.	62,1%	25,3%	1,1%	1,1%	8,4%
Mein Kind wird ausreichend gefördert.	57,9%	25,3%	5,3%	0,0%	9,5%
Mein Kind bekommt ausreichend Aufmerksamkeit.	57,9%	27,4%	3,2%	0,0%	9,5%
Der Kindergarten wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten meines Kindes aus.	75,8%	16,8%	2,1%	0,0%	4,2%
Die Selbstständigkeit meines Kindes wird gefördert.	76,8%	14,7%	1,1%	0,0%	6,3%
Ich bin zufrieden mit der Entwicklung meines Kindes.	85,3%	11,6%	2,1%	0,0%	0,0%

Inwiefern sich die Antworten in Bezug auf die drei Betreuungsformen unterscheiden, stellt Tabelle 23 mit Hilfe der Item-Mittelwerte dar. Hier zeigen sich nur minimale Unterschiede: Das Item „Das Kindergartenpersonal kennt die Schwächen meines Kindes“ wird von Eltern aus der Einzelintegration etwas besser bewertet ($\bar{x} = 1,17$) als von Eltern aus der heilpädagogisch integrativen Gruppe ($\bar{x} = 1,60$) oder dem Versuch heilpädagogischer Betreuung ($\bar{x} = 1,45$). Die gleiche Tendenz zeigt sich in Bezug auf die ausreichende Förderung der Kinder. In der Einzelintegration liegt der Mittelwert hier bei $\bar{x} = 1,22$, wobei er bei Eltern aus der heilpädagogisch integrativen Gruppe bei $\bar{x} = 1,56$ liegt. Hinsichtlich der Variablen „Mein Kind wird entsprechend seinen Begabungen gefördert“ ist der Mittelwert für die heilpädagogisch integrative Gruppe jedoch etwas niedriger ($\bar{x} = 1,25$) als für die Einzelintegration ($\bar{x} = 1,61$) oder den Versuch heilpädagogischer Betreuung ($\bar{x} = 1,59$), was auf eine etwas höhere Zufriedenheit mit diesem Aspekt hindeutet.

Tab. 23. Inklusive Strukturen etablieren (Item-Mittelwerte pro Betreuungsform)

	Um welche Betreuungsform handelt es sich?		
	Heilpädagogisch integrativ	Einzelintegration	Versuch heilpädagogischer Betreuung
Die Unterschiedlichkeit der Kinder wird bei den angebotenen Aktivitäten respektiert.	1,33	1,05	1,40
Mein Kind lernt mit unterschiedlichen Bedürfnissen anderer Kinder umzugehen.	1,38	1,16	1,48
Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf.	1,33	1,27	1,30
Mein Kind lernt mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten.	1,30	1,16	1,25
Mein Kind ist überfordert.	1,20	1,22	1,26
Mein Kind ist unterfordert.	1,30	1,48	1,35
Die Aktivitäten sind abwechslungsreich.	1,67	1,35	1,35
Mein Kind erhält Aufgaben, die an seine Bedürfnisse angepasst sind.	1,40	1,33	1,40
Auf Kinder, die mehr Zeit brauchen, wird Rücksicht genommen.	1,22	1,22	1,38
Mein Kind wird entsprechend seinen Begabungen gefördert.	1,25	1,62	1,59
Mein Kind erhält bei Bedarf individuelle und zusätzliche Unterstützung.	1,44	1,45	1,42
Das Kindergartenpersonal stellt sicher, dass alle Kinder an den Aktivitäten teilnehmen (können).	1,17	1,23	1,31
Das Kindergartenpersonal hilft allen Kindern ihre Stärken bestmöglich einzusetzen.	1,50	1,33	1,46
Das Kindergartenpersonal kennt die Schwächen meines Kindes.	1,60	1,17	1,45
Das Kindergartenpersonal kennt die Stärken meines Kindes.	1,50	1,17	1,39
Mein Kind wird ausreichend gefördert.	1,56	1,22	1,46
Mein Kind bekommt ausreichend Aufmerksamkeit.	1,50	1,18	1,44
Der Kindergarten wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten meines Kindes aus.	1,11	1,19	1,26
Die Selbstständigkeit meines Kindes wird gefördert.	1,00	1,12	1,25
Ich bin zufrieden mit der Entwicklung meines Kindes.	1,00	1,07	1,23

d. Aspekte der besonderen Un-/Zufriedenheit

Anhand zwei offener Fragen wurden die Eltern im letzten Teil des Fragebogens gefragt mit welchen Aspekten sie im Kindergarten besonders zufrieden bzw. besonders unzufrieden sind. Wie bereits erwähnt, wurden die Antworten auf beide Fragen codiert. Insgesamt entstanden so elf verschiedene Kategorien.

Von den 95 teilgenommenen Eltern haben 72 Eltern (76%) auf mindestens eine der beiden Fragen geantwortet. 67 davon haben mindestens einen Aspekt genannt, mit dem sie besonders zufrieden sind. Lediglich 23 TeilnehmerInnen (24%) haben mindestens einen Aspekt der besonderen Unzufriedenheit genannt, wobei nur drei ausschließlich auf diese Frage geantwortet haben. Die Aussagen der Eltern sind laut Müller (2013, S.334) „insofern bedeutsam, als dass die Eltern den von Ihnen benannten Aspekten scheinbar besondere Bedeutung zumessen.“ Dabei wurden einige Aspekte entweder ergänzt oder lediglich betont.

Wie man der Tabelle 24 entnehmen kann, zeigten sich die Eltern besonders zufrieden hinsichtlich des Personals (46,3%), des Aktivitätsangebot (23,2%), der Räumlichkeiten/Gestaltung (12,6%) und des Ausgangs (14,7%). Genannt werden außerdem die Atmosphäre (9,5%), die Beziehung zwischen Eltern, Personal und Kind (9,5%) sowie die offenen Gruppen (6,3%). Zur weiteren Erklärung werden mittels Tabelle 25 für jede Kategorie einige Beispiele von Codes, die unter die jeweiligen Kategorien fallen, aufgezählt.

Aspekte, mit denen die Eltern unzufriedener sind, wurden, wie bereits erwähnt, seltener genannt (siehe Tabelle 24). Thema der Unzufriedenheit war bei jeweils 6,3% der Eltern das Personal und die Räumlichkeiten. Weitere Eltern nennen die Feste und Feiern (4,2%), die Integration/Inklusion (3,2%), das Aktivitätsangebot (3,2%) sowie den Ausgang der Kinder (3,2%). Zur weiteren Erklärung werden auch hier, in Tabelle 26, für jede Kategorie einige Beispiele von Codes, die unter die jeweilige Kategorie fallen, aufgezählt.

Tab. 24. Aspekte der besonderen Un-Zufriedenheit (Häufigkeitstabelle)

	besonders zufrieden		besonders unzufrieden	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Personal	44	46,3%	6	6,3%
Aktivitätsangebot	22	23,2%	3	3,2%
Räumlichkeiten/Gestaltung	12	12,6%	6	6,3%
Ausgang	14	14,7%	3	3,2%
Integration/Inklusion	2	2,1%	3	3,2%
Feste und Feiern	3	3,2%	4	4,2%
Atmosphäre	9	9,5%	0	0,0%
offene Gruppen	6	6,3%	0	0,0%
Beziehung Eltern/Personal/Kind	9	9,5%	0	0,0%
Öffnungszeiten	0	0,0%	1	1,1%
Essensangebot	0	0,0%	2	2,1%

Tab. 25. Kategorienbildung – Codes (besondere Zufriedenheit)

Kategorie	Beispiele von Codes
Personal	(1) liebevoller Umgang mit den Kindern / (2) bemühtes, engagiertes, freundliches, kompetentes Personal / (3) Kinder bekommen die Zeit, die sie brauchen / (4) Personal geht auf die Bedürfnisse der Kinder ein / (5) ständig anwesende SOKI/extra Betreuerin...
Aktivitätsangebot	(1) vielfältige Themen / (2) Wissensdrang wird gestillt / (3) abwechslungsreiches Angebot / (4) Kinder haben große Auswahl / (5) aktuelle Themen werden erfasst / (5) Begeisterung der Kinder wird berücksichtigt...
Räumlichkeiten/ Gestaltung	(1) viel Bewegungsfreiheit / (2) viele verschiedene Räume / (3) großer Außenbereich / (3) großer Turnsaal / (4) schöne Einrichtung / (5) freundlich gestaltet...
Ausgang	(1) viel Zeit im Garten, in der Natur / (2) Ausgang bei jedem Wetter...
Atmosphäre	(1) gutes Klima / (2) heimelige Atmosphäre / (3) familiäre Atmosphäre...
Beziehung zwischen Eltern, Personal und Kind	(1) persönliche Beziehung zw. Eltern/Personal/Kind / (2) Kinder verstehen sich gut / (3) Gespräche mit Eltern / (4) freundlicher Umgang zu Eltern / (5) hervorragende Kommunikation zwischen Eltern und Personal...
Offene Gruppen	(1) Gruppenübergreifendes Miteinander / (2) Kinder können Kinder aus anderen Gruppen kennenlernen / (3) Kind kann selbst bestimmen in welche Gruppe es möchte...

Tab. 26. Kategorienbildung – Codes (besondere Unzufriedenheit)

Kategorie	Beispiele von Codes
Personal	(1) ständiger Personalwechsel / (2) Personal hat zu wenig Zeit / (3) unhöfliche Betreuerinnen / (4) teilweise schwer erreichbar / (5) Kommunikation zwischen Personal...
Räumlichkeiten/ Gestaltung	(1) altes Gebäude / (2) stickiges Gebäude / (3) zu kleiner Gruppenraum / (4) wenig Ruhebereiche / (5) im Sommer sehr heiß im KIGA / (6) Hygiene...
Feste und Feiern	(1) nicht genügend Feste mit Eltern / (2) zu viele Feste...
Integration/ Inklusion	(1) bei SOKI-Krankheitsfall, darf Kind mit besonderen Bedürfnissen nicht in den KIGA / (2) keine Information über Inklusion / (3) Verhalten eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen...
Aktivitätsangebot	(1) nicht genügend Bastelaktivitäten / (2) zu viel Dokumentation / (3) keine Aktivitäten nur für Kinder des letzten Jahres / (4) wenig kulturelles Angebot...
Ausgang	(1) zu wenig im Garten / (2) kein Ausgang bei schlechtem Wetter / (3) wenig Außenaktivitäten...

e. Volksschulwahl

Tabelle 27 sowie Abbildung 9, zeigen, welche Art von Volksschulklasse die Eltern sich für ihr Kind wünschen. Hier wird ersichtlich, dass die meisten Eltern (66,3%) sich eine inklusive bzw. integrative Volksschulklasse wünschen. 23,2% der TeilnehmerInnen würden ihr Kind lieber in eine reguläre Volksschulklasse geben. Von den Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen hat sich niemand für die Sonderschulklasse entschieden. 10 Eltern (10,5%) haben die Frage nicht beantwortet. Es kann davon ausgegangen werden, dass diesen Eltern der Unterschied zwischen beiden Volksschulformen nicht klar war.

Tab. 27. Welche Art von Volksschulklasse wünschen Sie sich für Ihr Kind?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Inklusive/Integrative Volksschulklasse	63	66,3	74,1	74,1
	Reguläre Volksschulklasse	22	23,2	25,9	100,0
	Gesamt	85	89,5	100,0	
Fehlend	nicht ausgefüllt	10	10,5		
Gesamt		95	100,0		

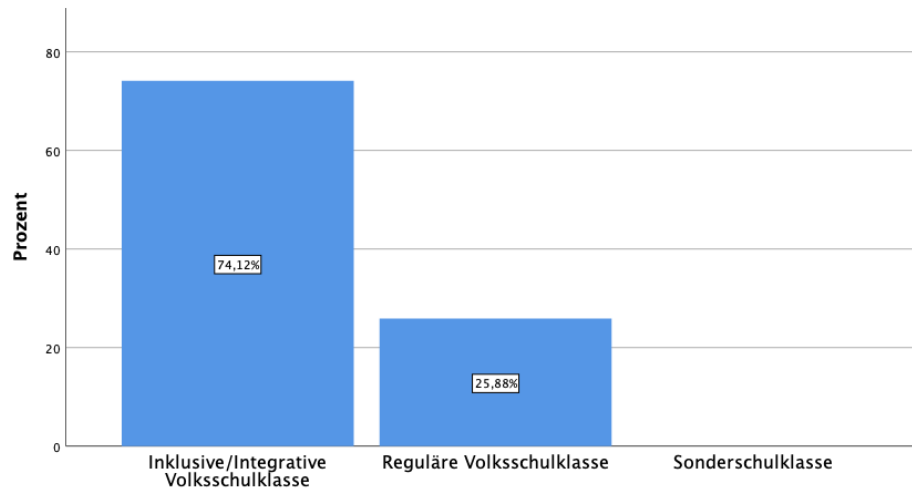


Abb. 10. Welche Art von Volksschulklasse wünschen Sie sich für Ihr Kind?

f. Allgemeine Einstellung zu Inklusion

97,9% der Eltern würden sich (eher) erneut für diesen Kindergarten entscheiden und 96,8% würden den Kindergarten auch (eher) anderen Eltern weiterempfehlen. Tabelle 28 zeigt zudem, dass die Eltern im Allgemeinen sehr positiv gegenüber Inklusion eingestellt sind. Die Mehrheit (94,8%) findet die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und Kindern ohne besondere Bedürfnisse (eher) gut und 91,6% der TeilnehmerInnen sind (eher) der Meinung, dass beide Gruppe voneinander lernen können. 12,7% der Eltern behaupten allerdings (eher), dass Kinder ohne besondere Bedürfnisse in ihrer Entwicklung gebremst werden.

Tab. 28. Allgemeine Einstellung zu Inklusion (Häufigkeitstabelle)

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Ich würde mich erneut für diesen Kindergarten entscheiden.	88,4%	9,5%	1,1%	1,1%
Ich würde diesen Kindergarten anderen Eltern weiterempfehlen.	87,4%	9,5%	2,1%	1,1%
Ich finde es gut, dass Kinder mit und Kinder ohne besondere Bedürfnisse gemeinsam in den Kindergarten gehen.	85,3%	9,5%	3,2%	1,1%
In einem integrativen Kindergarten lernen Kinder mit besonderen Bedürfnissen viel von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.	68,4%	23,2%	3,2%	1,1%
In einem integrativen Kindergarten lernen Kinder ohne besondere Bedürfnisse viel von Kindern mit besonderen Bedürfnissen.	67,4%	24,2%	3,2%	1,1%
In einem integrativen Kindergarten werden Kinder ohne besondere Bedürfnisse in ihrer Entwicklung gebremst.	9,5%	3,2%	17,9%	65,3%
In einem integrativen Kindergarten bekommen Kinder mit besonderen Bedürfnissen die nötige Unterstützung.	61,1%	32,6%	2,1%	1,1%

g. Anmerkungen zum Fragebogen

15 TeilnehmerInnen haben am Ende des Fragebogens die Gelegenheit genutzt Hinweise, Vorschläge oder Anmerkungen zum Kindergarten oder zum Fragebogen zu geben. Zusätzlich haben einige Eltern diese leeren Zeilen genutzt, um mir alles Gute für meine Arbeit zu wünschen. Im Folgenden werden allerdings nur die themarelevanten Kommentare der Eltern wiedergegeben:

- 1) Es kommt sehr auf zwischenmenschliche Dinge an. Wenn ich den Fragebogen für meinen Sohn ausgefüllt hätte, wären die Antworten etwas anders ausgefallen, obwohl es der gleiche Kindergarten ist, aber eben eine andere Gruppe.
- 2) Prinzipiell finde ich, dass es für Kinder mit besonderen Bedürfnissen noch mehr gut ausgebildetes Personal geben sollte, z.B. stundenweise Therapien im Haus selbst.
- 3) Die Pädagoginnen sind sehr engagiert bezüglich Inklusion!!

4) Ich finde es schön, dass es integrative Kindergärten gibt, da hier auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen die nötige Wertschätzung und Liebe erhalten und Integration meiner Meinung nach nur so funktionieren kann. Auch für die betroffenen Eltern ist es eine wichtige Unterstützung. Und Kinder ohne besondere Bedürfnisse lernen von klein auf einen normalen Umgang und reifen so zu offenen und wertfreien Personen ohne Vorurteile und Diskriminierung heran!

Mein Vorschlag für unseren und bestimmt auch viele andere Kindergärten: noch mehr Bewegung für die Kinder, spielerisch, sei es in der Natur (z.B. Waldspaziergänge) oder im Garten (auch hier könnte man ab und zu Bewegungsspiele, Koordination etc. mit einbauen). Gerade im Kindergarten werden die wichtigen Grundlagen fürs weitere Leben gesetzt!

5) Wenn eine große Krankheitswelle ist, wäre eine Putzfirma zum Desinfizieren besser, damit nicht ständig im Kreis angesteckt wird (z.B. Magen-Darm, Ringelröteln,... besondere ansteckende Krankheiten).

Kinderbetreuerinnen haben einfach zu wenig Zeit!

6) Ich finde die bestehende HPI-Gruppe in unserem Kindergarten sehr gut! Ich finde es sollten wieder mehr Kindergartengruppen dieser Art entstehen. Ich finde, dass es ein tolles Konzept darstellt.

Weniger gut finde ich Integrationsgruppen, in denen nicht ständig eine SOKI anwesend ist.

Ich finde es nicht gut, dass Kinder eines anderen KIGA am Nachmittag zu uns gehen müssen. Ich finde, dass allen Kindergärten der gleiche Personalschlüssel zur Verfügung stehen sollte. Nicht weil mich fremde Kinder stören würden, sondern weil ich es meinem Kind auch nicht gern zumuten würde, nach einem anstrengenden Kindergarten tag nochmal in ein neues Haus zu gehen.

7) Für mich bedeutet Integration sehr viel. Wir haben in der Familie selber eine Person mit besonderen Bedürfnissen, den Bruder meiner Mutter – für mich ist das miteinander Leben ganz normal & selbstverständlich (bin damit aufgewachsen). Mein Sohn hat in der Kindergartengruppe einen Burschen mit besonderen Bedürfnissen – dieser denke ich kann Zuneigung meist nur mit Kraft, wenig dosiert ausdrücken – häufig zwickt er oder beißt (kann seine „Liebe“ nur wenig dosieren) – leider löst dies Angst vor ihm bei meinem Sohn aus und ist häufig Thema. Die Kindergärtnerinnen sind sehr bemüht u. haben immer ein offenes Ohr – wir besprechen es häufig zu Hause (geben dieser Situation Platz – Mein Kind jedoch merkt sich diesen Schmerz u. hat ihn gespeichert... ich denke, in der Gruppe

flüchtet er eher vor ihm – mein Kind meidet für sich eher Konflikte, geht diesen aus dem Weg – weil er nicht möchte, dass ihm weh getan wird / auch wenn ich es ihm erkläre – er sieht seinen Schmerz. Bei der Kindergärtnerin kann ich es ansprechen – sie zeigt große Bemühung u. ist sehr engagiert!!

8) Die Abholzeiten finde ich etwas komisch, da es Eltern gibt, die nicht nur 1 Kind haben und die älteren Geschwisterkinder gleichzeitig mit den Abholzeiten vom Kindergarten stattfinden und das Tor erst um 11:55 öffnet und die Geschwisterkinder um 11:55 aushaben, kann es oft sehr stressig sein für Eltern, Schule- und Kindergartenzeiten unter einen Hut zu bringen. Ich finde, man sollte sein Kind jeder Zeit vom Kindergarten abholen können, ohne vor dem geschlossenen Tor zu stehen und zu warten, bis jemand vom Personal öffnet.

9) Kindergärtnerinnen sollten vorher selbst Kinder haben, danach die Berufsausbildung machen. Kinder sollten Kinder bleiben. Vorschule war besser als das jetzige System. Wenn das Kind nicht dem Normblatt entspricht, wird es sofort als behindert und therapiefähig eingestuft.

10) NÖ Landeskindergarten, daher gibt es Unterschiede zu z.B. Wiener Kindergärten. Jedoch durch den Wiener Einzugsbereich bessere Öffnungszeiten als in ländlichen Gebieten. Würde mir wünschen, dass das Betreuungsangebot in NÖ dem in Wien angepasst wird.

11) Kinder mit besonderen Bedürfnissen brauchen geschultes Personal. Keine „normale“ Hilfskraft!

Der Gruppe muss erklärt werden, wieso sich Kind XY so verhält wie es sich verhält!! (und auch die Eltern müssen viel mehr informiert werden)

12) Egal, ob inklusiv oder nicht, es hängt fast alles von der Pädagogin in der Gruppe ab, ob diese die Bedürfnisse des Kindes erkennt oder nicht.

13) Wir haben offenbar ein „I“ Kind in der Gruppe. Jedoch wird diese Tatsache nicht besonders besprochen bzw. mit den Eltern „bearbeitet“. Ich begrüße diesen Ansatz, denn eigentlich sollte Inklusion selbstverständlich sein und daher schlicht gelebt werden.

„Aber“ daher kann ich zu den Fragen, wie die tägliche/Praktische Umsetzung funktioniert nichts sagen. Mein Kind selber sagt/erzählt auch nichts. Stellt sich also die Frage, ob alles bestens funktioniert, oder es einfach nichts offenkundiges „Inklusives“ im Gruppenalltag gibt.

14) Mein Kind ist ein Extremfrühchen (SSW24+6), jedoch zum Glück ohne körperliche oder geistige Einschränkungen. Er ist nur kleiner als gleichaltrige und teilweise in der

Entwicklung, die 4 Monate, die er zu früh zur Welt kam, zurück. Der Kindergarten kam auf mich zu und fragte, ob ich Interesse an Stützmaßnahmen hätte, obwohl sie nicht unbedingt notwendig wären. Ich stimmte zu, da ich sie für seine Entwicklung von Vorteil halte und auch alle Kinder der Gruppe von einer zusätzlichen Betreuerin profitieren können. In meinem Familien- und Bekanntenkreis kam dies nicht so gut an, ich würde ihn ja „abstempeln“. Ich fand es jedenfalls toll, dass uns der KIGA die Möglichkeit gibt, mein Kind zusätzlich zu unterstützen.

Besonders gelobt wird hier mehrmals das engagierte Personal. Kritisiert wird allerdings, dass zu wenig bzw. nicht ausreichend ausgebildetes Personal verfügbar ist und dass die Eltern zu wenig bzw. überhaupt nicht über Inklusion informiert wurden.

Die Eltern berichten auch über die Vor- und Nachteile von Inklusion. Als Vorteile werden die Wertschätzung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sowie das Vermeiden von Vorurteilen bzw. das Lernen von Andersartigkeit genannt. Als eher nachteilig empfinden die Eltern das Verhalten eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen, welches Kindern ohne besondere Bedürfnisse Angst bereiten kann sowie die Intoleranz/Abstempelung vom Familien- und Freundeskreis.

10.4.2.4. Hypothesenprüfung

Nachdem die Daten deskriptivstatistisch ausgewertet wurden, habe ich die aufgestellten Hypothesen (siehe Kapitel 10.2.2.2) mit Hilfe der dargestellten statistischen Tests geprüft. Dazu wurde vorerst aus allen Items der drei Skalen (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren und Inklusive Praktiken entwickeln) eine Zufriedenheitsvariable gebildet und anschließend einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Mit den insgesamt 50 Items konnte ein Cronbachs Alpha von $\alpha=.892$ erreicht werden. Da nach Field (2009, S.675) ein Cronbachs Alpha ab 0,7 als akzeptabel angesehen werden kann (ab 0,8 sogar als gut), mussten keine Items ausgeschlossen werden. Da bei dieser Zusammenfassung zu einer Variablen jedoch nur vollständige Fälle berücksichtigt werden und alle Fälle, die fehlende Werten enthalten, ausgeschlossen werden, reduzierte sich die Stichprobe mit diesem Verfahren auf $N=26$.

Um diesem Nachteil entgegen zu wirken, habe ich aus den jeweiligen Items drei verschiedene Variablen (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren und Inklusive Praktiken entwickeln) erstellt. Dadurch konnte eine größere Stichprobe gewährleistet werden, allerdings reduzierte sich hiermit die Reliabilität: „Inklusive Kulturen

schaffen“ ($\alpha=.520$, $N=41$), „Inklusive Strukturen etablieren“ ($\alpha=.796$, $N=79$) und „Inklusive Praktiken entwickeln“ ($\alpha=.920$, $N=41$). Die Variable „Inklusive Kulturen schaffen“ wies somit auf eine ungenügende Reliabilität hin.

Da beide Verfahren Vor- und Nachteile haben, wurden die Hypothesen jeweils zuerst mit einer Zufriedenheitsvariable (bestehend aus allen Items der drei Skalen), dann mit drei Zufriedenheitsvariablen (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren und Inklusive Praktiken entwickeln) geprüft. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Hypothesenprüfung beschrieben.

a. Hypothese 1: Das Alter der Eltern

H₀: Die Zufriedenheit der Eltern hängt nicht mit deren Alter zusammen.

H₁: Die Zufriedenheit der Eltern hängt mit deren Alter zusammen.

Die Hypothese 1 wurde mittels Pearson Test untersucht. Die Voraussetzung des Intervallskalenniveaus traf zu. Tabelle 29 zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter und der Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten: Die 2-seitige Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.161$). Die Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Tab. 29. Pearson Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.1)

Korrelationen			
		Wie alt sind Sie?	Zufriedenheit
Wie alt sind Sie?	Korrelation nach Pearson	1	-,283
	Signifikanz (2-seitig)		,161
	N	92	26
Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	-,283	1
	Signifikanz (2-seitig)	,161	
	N	26	26

Auch wenn man den Pearson Test jeweils auf die drei Skalen anwendet, kann, wie Tabelle 30 zeigt, kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Eltern und der Zufriedenheit mit den inklusiven Kulturen, inklusiven Strukturen oder inklusiven Praktiken festgestellt werden: Die 2-seitige Signifikanz liegt bei allen drei Skalen über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.278$, $p=.414$ und $p=.937$). Die oben genannte Nullhypothese wird auch hier beibehalten.

Tab. 30. Pearson Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.1)

		Korrelationen			
		Wie alt sind Sie?	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Wie alt sind Sie?	Korrelation nach Pearson	1	-,173	,095	,013
	Signifikanz (2-seitig)		,278	,414	,937
	N	92	41	76	40
Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Korrelation nach Pearson	-,173	1	,176	,468
	Signifikanz (2-seitig)	,278		,313	,012
	N	41	41	35	28
Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Korrelation nach Pearson	,095	,176	1	,851
	Signifikanz (2-seitig)	,414	,313		,000
	N	76	35	79	39
Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln	Korrelation nach Pearson	,013	,468	,851	1
	Signifikanz (2-seitig)	,937	,012	,000	
	N	40	28	39	41

b. Hypothese 2: Besondere Bedürfnisse

H₀: Es gibt keinen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.

H₁: Es gibt einen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.

Da, wie Tabelle 31 anhand des Shapiro-Wilk Tests zeigt, die Variable „Zufriedenheit“ nicht normalverteilt ist ($p=.014$), wurde zur Überprüfung der Hypothese 2 anstelle des t-Tests für unabhängige Stichproben der Mann-Whitney-U-Test angewandt. Zwar zeigte sich, wie in Tabelle 32 anhand der mittleren Ränge ersichtlich wird, ein Unterschied in der zentralen Tendenz zwischen Eltern von Kindern mit und Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse in Bezug auf die Zufriedenheit. Allerdings war dieser Unterschied, wie Tabelle 33 zeigt, nicht signifikant: Die asymptotische Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.212$). Die oben genannte Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Damit konnten die Erkenntnisse von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005) oder der Bertelsmann Stiftung (2015) nicht nachgewiesen werden: Beide Studien haben, wie im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand erwähnt, nämlich herausgefunden, dass Eltern von

Kindern mit besonderen Bedürfnissen die inklusive Einrichtung signifikant besser bewerten als Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.

Tab. 31. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.2)

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Zufriedenheit	,210	26	,004	,898	26	,014

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tab. 32. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.2)

Ränge				
	Hat das Kind besondere Bedürfnisse?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zufriedenheit	Ja	3	18,67	56,00
	Nein	23	12,83	295,00
	Gesamt	26		

Tab. 33. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.2)

Statistik für Test	
	Zufriedenheit
Mann-Whitney-U	19,000
Wilcoxon-W	295,000
Z	-1,247
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,212
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,242

Auch wenn man den Mann-Whitney-U-Test jeweils auf die drei Skalen anwendet, kann festgestellt werden, dass die mittleren Ränge beider Gruppen sich unterscheiden (Tabelle 34). Wie Tabelle 35 aber zeigt, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Elterngruppen in Bezug auf deren Zufriedenheit mit den inklusiven Kulturen, inklusiven Strukturen oder inklusiven Praktiken: Die asymptotische Signifikanz liegt bei allen drei Skalen über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.968$, $p=.636$ und $p=.143$). Die oben genannte Nullhypothese wird auch hier beibehalten.

Tab. 34. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.2)

Ränge				
	Hat das Kind besondere Bedürfnisse?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Ja	5	21,20	106,00
	Nein	36	20,97	755,00
	Gesamt	41		
Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Ja	8	36,44	291,50
	Nein	71	40,40	2868,50
	Gesamt	79		
Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln	Ja	3	30,67	92,00
	Nein	38	20,24	769,00
	Gesamt	41		

Tab. 35. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.2)

	Statistik für Test		
	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Mann-Whitney-U	89,000	255,500	28,000
Wilcoxon-W	755,000	291,500	769,000
Z	-,040	-,473	-1,465
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,968	,636	,143
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,985		,162

c. *Hypothese 3: Geschlecht des Kindes*

H₀: Es gibt keinen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen.

H₁: Es gibt einen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen.

Da, wie Tabelle 36 anhand des Shapiro-Wilk Tests zeigt, die Variable „Zufriedenheit“ nicht normalverteilt ist ($p=.014$), wurde zur Überprüfung der Hypothese 3 anstelle des t-Tests für unabhängige Stichproben der Mann-Whitney-U-Test angewandt. Die Ergebnisse des U-Tests werden in Tabelle 38 dargestellt. Anders als bei Müller (2013), der herausgefunden hat, dass Eltern von Mädchen zufriedener mit der Schule ihrer Kinder sind, konnte dieser Zusammenhang in vorliegender Arbeit nicht festgestellt werden. Beide Gruppen (Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander: Die

asymptotische Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.470$). Die oben genannte Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Tab. 36. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.3)

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Zufriedenheit	,210	26	,004	,898	26	,014

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tab. 37. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.3)

Ränge				
	Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein...	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zufriedenheit	Mädchen	14	12,50	175,00
	Junge	12	14,67	176,00
	Gesamt	26		

Tab. 38. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.3)

Statistik für Test ^a	
	Zufriedenheit
Mann-Whitney-U	70,000
Wilcoxon-W	175,000
Z	-,722
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,470
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,494 ^b

a. Gruppenvariable: Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein...

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Wenn man den Mann-Whitney-U-Test jeweils auf die drei Skalen anwendet, kann, wie Tabelle 41 zeigt, in Bezug auf die Zufriedenheit der Eltern mit den inklusiven Praktiken ein signifikanter Unterschied ($U=130.000$, $p=.035$) je nach Geschlecht des Kindes festgestellt werden: Hinsichtlich der Tabelle 39 und 40 kann somit behauptet werden, dass Eltern von Mädchen (mittlerer Rang = 1.1725) einen signifikant niedrigeren Mittelwert sowie mittleren Rang aufweisen als Eltern von Jungen (mittlerer Rang = 1.4476), was auf eine höhere Zufriedenheit mit den inklusiven Praktiken hindeutet. Eltern von Mädchen bewerten die inklusiven Praktiken somit besser als Eltern von Jungen. Dabei liegt der Effekt bei $r=.32$,

was laut Cohen (1988, zitiert nach Rasch et al., 2010a, S.68) als ein mittelstarker positiver Zusammenhang bezeichnet werden kann. Die Nullhypothese wird für diese Variable verworfen und die Alternativhypothese angenommen.

Bei den beiden anderen Variablen (inklusive Kulturen schaffen und inklusive Strukturen etablieren) gibt es keinen signifikanten Unterschied: Hier liegt die asymptotische Signifikanz über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.237$ und $p=.489$). Die oben genannte Nullhypothese wird für diese beiden Variablen beibehalten.

Tab. 39. Mittelwerte in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.3)

Gruppenstatistiken					
	Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein...	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Mädchen	20	1,3361	,11467	,02564
	Junge	21	1,3836	,18750	,04092
Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Mädchen	38	1,1930	,25929	,04206
	Junge	41	1,2053	,23651	,03694
Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln	Mädchen	20	1,1725	,18459	,04127
	Junge	21	1,4476	,41847	,09132

Tab. 40. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.3)

Ränge				
	Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein...	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Mädchen	20	18,75	375,00
	Junge	21	23,14	486,00
	Gesamt	41		
Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Mädchen	38	38,18	1451,00
	Junge	41	41,68	1709,00
	Gesamt	79		
Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln	Mädchen	20	17,00	340,00
	Junge	21	24,81	521,00
	Gesamt	41		

Tab. 41. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.3)

	Statistik für Test ^a		
	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Mann-Whitney-U	165,000	710,000	130,000
Wilcoxon-W	375,000	1451,000	340,000
Z	-1,182	-,692	-2,105
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,237	,489	,035

a. Gruppenvariable: Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein...

d. *Hypothese 4: Die Kindergartenwahl*

H₀: Eltern, die sich nicht bewusst für den Kindergarten entschieden haben, sind weniger oder gleich zufrieden als Eltern, die sich bewusst für den Kindergarten entschieden haben.

H₁: Eltern, die sich bewusst für den Kindergarten entschieden haben, sind zufriedener als Eltern, die sich nicht bewusst für den Kindergarten entschieden haben.

Da, wie Tabelle 42 anhand des Shapiro-Wilk Tests zeigt, die Variable „Zufriedenheit“ nicht normalverteilt ist ($p=.014$), wurde zur Überprüfung der Hypothese 4 anstelle des t-Tests für unabhängige Stichproben der Mann-Whitney-U-Test angewandt. Die Ergebnisse des U-Tests werden in Tabelle 44 dargestellt. Anders als bei Müller (2013) konnte in Bezug auf die Zufriedenheit kein signifikanter Unterschied zwischen den Eltern, die sich bewusst für den Kindergarten entschieden haben und Eltern, die sich nicht bewusst für den Kindergarten entschieden haben, festgestellt werden: Die asymptotische Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.927$). Die oben genannte Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Tab. 42. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.4)

	Tests auf Normalverteilung					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Zufriedenheit	,210	26	,004	,898	26	,014

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tab. 43. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.4)

		Ränge		
	Haben Sie sich bewusst für einen integrativen Kindergarten entschieden?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
	Zufriedenheit			
	ja	6	13,75	82,50
	nein	20	13,43	268,50
	Gesamt	26		

Tab. 44. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.4)

Statistik für Test ^a	
	Zufriedenheit
Mann-Whitney-U	58,500
Wilcoxon-W	268,500
Z	-,091
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,927
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,929 ^b

a. Gruppenvariable: Haben Sie sich bewusst für einen integrativen Kindergarten entschieden?

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Wenn man den Mann-Whitney-U-Test jeweils auf die drei Skalen anwendet, gibt es in Bezug auf die Zufriedenheit mit den inklusiven Kulturen, inklusiven Strukturen oder inklusiven Praktiken Unterschiede in der zentralen Tendenz zwischen beiden Elterngruppen (Tabelle 45). Allerdings sind, wie Tabelle 46 zeigt, keine dieser Unterschiede signifikant: Die asymptotische Signifikanz liegt bei allen drei Skalen über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.619$, $p=.115$ und $p=.240$). Die oben genannte Nullhypothese wird auch hier beibehalten.

Tab. 45. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.4)

Ränge				
	Haben Sie sich bewusst für einen integrativen Kindergarten entschieden?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	ja	8	19,13	153,00
	nein	33	21,45	708,00
	Gesamt	41		
Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	ja	15	48,23	723,50
	nein	64	38,07	2436,50
	Gesamt	79		
Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln	ja	9	25,11	226,00
	nein	32	19,84	635,00
	Gesamt	41		

Tab. 46. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.4)

	Statistik für Test ^a		
	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Mann-Whitney-U	117,000	356,500	107,000
Wilcoxon-W	153,000	2436,500	635,000
Z	-,497	-1,578	-1,176
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,619	,115	,240
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,640 ^b		,255 ^b

a. Gruppenvariable: Haben Sie sich bewusst für einen integrativen Kindergarten entschieden?

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

e. Hypothese 5: Die Dauer des Kindergartenbesuchs

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Zufriedenheit.

H₁: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Zufriedenheit.

Da die Variable „Dauer des Kindergartenbesuchs“ ordinalskaliert ist, wurde die Hypothese 5 mittels Spearman Test geprüft. Die Korrelationen sind der Tabelle 47 zu entnehmen und zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs

und der Zufriedenheit der Eltern: Die 2-seitige Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.618$). Die Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Die Erkenntnis von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005), dass die Zufriedenheit mit einer inklusiven Einrichtung sich mit der Zeit bzw. der Erfahrung signifikant verstärkt, konnte in vorliegender Arbeit somit nicht nachgewiesen werden.

Tab. 47. Spearman Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.5)

Korrelationen			
		Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?	Zufriedenheit
Spearman-Rho	Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?	Korrelationskoeffizient	1,000
			,103
		Sig. (2-seitig)	.
			,618
		N	95
			26
	Zufriedenheit	Korrelationskoeffizient	,103
			1,000
		Sig. (2-seitig)	,618
			.
		N	26
			26

Auch wenn man den Spearman Test jeweils auf die drei Skalen anwendet, kann, wie Tabelle 48 zeigt, kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Zufriedenheit mit den inklusiven Kulturen, inklusiven Strukturen oder inklusiven Praktiken festgestellt werden. Die 2-seitige Signifikanz liegt bei allen drei Skalen über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.746$, $p=.943$ und $p=.475$). Die oben genannte Nullhypothese wird auch hier beibehalten.

Tab. 48. Spearman Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.5)

Korrelationen			Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?
Spearman-Rho	Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?	Korrelationskoeffizient	1,000
		Sig. (2-seitig)	.
		N	95
	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Korrelationskoeffizient	,052
		Sig. (2-seitig)	,746
		N	41
	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Korrelationskoeffizient	-,008
		Sig. (2-seitig)	,943
		N	79
	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln	Korrelationskoeffizient	,115
		Sig. (2-seitig)	,475
		N	41

f. Hypothese 6: Besuch eines anderen Kindergartens

H₀: Eltern, deren Kinder noch keinen anderen Kindergarten besucht haben, sind weniger oder gleich zufrieden als Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben.

H₁: Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben, sind zufriedener mit dem Kindergarten ihrer Kinder.

Da, wie Tabelle 49 anhand des Shapiro-Wilk Tests zeigt, die Variable „Zufriedenheit“ nicht normalverteilt ist ($p=.014$), wurde zur Überprüfung der Hypothese 6 anstelle des t-Tests für unabhängige Stichproben der Mann-Whitney-U-Test angewandt. Zwar zeigte sich, wie in Tabelle 50 anhand der mittleren Ränge ersichtlich wird, ein Unterschied in der zentralen Tendenz zwischen Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben, und Eltern, deren Kinder noch keinen anderen Kindergarten besucht haben. Allerdings war dieser Unterschied, wie Tabelle 51 zeigt, nicht signifikant: Die asymptotische Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.137$). Die oben genannte Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Tab. 49. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6)

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Zufriedenheit	,210	26	,004	,898	26	,014

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tab. 50. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6)

Ränge				
	Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zufriedenheit	ja	3	7,33	22,00
	nein	23	14,30	329,00
	Gesamt	26		

Tab. 51. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6)

Statistik für Test ^a	
	Zufriedenheit
Mann-Whitney-U	16,000
Wilcoxon-W	22,000
Z	-1,488
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,137
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,157 ^b

a. Gruppenvariable: Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Wenn man den Mann-Whitney-U-Test jeweils auf die drei Skalen anwendet, kann, wie Tabelle 54 zeigt, allerdings ein hoch signifikanter Zusammenhang ($U = 5.500$, $p = .002$) zwischen dem Besuch eines anderen Kindergartens und der Zufriedenheit mit den inklusiven Kulturen festgestellt werden: In Bezug auf Tabelle 52 und 53 kann somit behauptet werden, dass, wenn das Kind zuvor einen anderen Kindergarten besucht hat, die Eltern einen signifikant niedrigeren Mittelwert bzw. mittleren Rang aufweisen (mittlerer Rang = 1.1400) als wenn das Kind keinen anderen Kindergarten besucht hat (mittlerer Rang = 1.2791), was auf eine höhere Zufriedenheit mit den inklusiven Kulturen hindeutet. Dabei liegt der Effekt bei $r = .47$, was laut Cohen (1988, zitiert nach Rasch et al., 2010a, S.68) als ein mittelstarker positiver Zusammenhang bezeichnet werden kann. Die Nullhypothese wird für diese Variable verworfen und die Alternativhypothese angenommen.

Bei den beiden anderen Variablen (Inklusive Strukturen etablieren und Inklusive Praktiken entwickeln) liegt die asymptotische Signifikanz über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.924$ und $p=.539$). Die oben genannte Nullhypothese wird für diese beiden Variablen beibehalten.

Tab. 52. Mittelwerte in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6)

Gruppenstatistiken					
	Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Zufriedenheit	ja	3	1,1400	,17776	,10263
	nein	23	1,2791	,18532	,03864

Tab. 53. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.6)

Ränge				
	Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	ja	4	3,88	15,50
	nein	37	22,85	845,50
	Gesamt	41		
Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	ja	13	40,04	520,50
	nein	65	39,39	2560,50
	Gesamt	78		
Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln	ja	6	18,25	109,50
	nein	35	21,47	751,50
	Gesamt	41		

Tab. 54. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.6)

Statistik für Test ^a			
	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Mann-Whitney-U	5,500	415,500	88,500
Wilcoxon-W	15,500	2560,500	109,500
Z	-3,030	-,096	-,614
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002	,924	,539
Exakte Signifikanz [2*(1-seitige Sig.)]	,000 ^b		,552 ^b

g. Hypothese 7: Die Betreuungsform

H₀: Die Zufriedenheit der Eltern unterscheidet sich nicht nach Betreuungsform (Einzelintegration, heilpädagogisch integrativ, Versuch heilpädagogischer Betreuung).

H₁: Die Zufriedenheit der Eltern unterscheidet sich nach Betreuungsform (Einzelintegration, heilpädagogisch integrativ, Versuch heilpädagogischer Betreuung).

Da, wie Tabelle 55 anhand des Shapiro-Wilk Tests zeigt, die Variable „Zufriedenheit“ nicht normalverteilt ist ($p=.014$), wurde zur Überprüfung der Hypothese 7 anstelle der einfaktoriellen Varianzanalyse der Kruskal Wallis Test gerechnet. Die Ergebnisse des Tests werden in Tabelle 57 dargestellt. Mit der Zusammenfassung zu einer Variablen wurden keine Fälle aus der heilpädagogisch integrativen Betreuungsformen zurückbehalten.

Auch wenn es, wie in Kapitel 4 dieser Arbeit ausführlich dargestellt wurde, in allen drei Betreuungsformen unterschiedliche Rahmenbedingungen gibt (z.B. bezüglich der Personalbesetzung), konnte in Bezug auf die Zufriedenheit kein signifikanter Unterschied zwischen Eltern aus den verschiedenen Betreuungsformen festgestellt werden: Die asymptotische Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.222$). Die oben genannte Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Tab. 55. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.7)

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Zufriedenheit	,210	26	,004	,898	26	,014

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Tab. 56. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.7)

Ränge			
	Um welche Betreuungsform handelt es sich?	N	Mittlerer Rang
Zufriedenheit	Einzelintegration	11	11,36
	Versuch heilpädagogischer Betreuung	15	15,07
	Gesamt	26	

Tab. 57. Kruskal-Wallis Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.7)

Statistik für Test ^{a,b}	
	Zufriedenheit
Kruskal-Wallis H	1,494
df	1
Asymptotische Signifikanz	,222
a. Kruskal-Wallis-Test	
b. Gruppvariable: Um welche Betreuungsform handelt es sich?	

Auch wenn man den Kruskal-Wallis Test jeweils auf die 3 Skalen anwendet, kann, wie Tabelle 59 zeigt, kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Betreuungsform und der Zufriedenheit mit den inklusiven Kulturen, inklusiven Strukturen oder inklusiven Praktiken festgestellt werden: Die asymptotische Signifikanz liegt bei allen 3 Skalen über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.157$, $p=.480$ und $p=.299$). Die oben genannte Nullhypothese wird auch hier beibehalten.

Tab. 58. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.7)

Ränge			
	Um welche Betreuungsform handelt es sich?	N	Mittlerer Rang
Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Heilpädagogisch integrativ	6	18,67
	Einzelintegration	15	17,10
	Versuch heilpädagogischer Betreuung	20	24,63
	Gesamt	41	
Zufriedenheit – Inklusive Praktiken etablieren	Heilpädagogisch integrativ	7	46,64
	Einzelintegration	25	36,12
	Versuch heilpädagogischer Betreuung	47	41,07
	Gesamt	79	
Zufriedenheit – Inklusive Kulturen etablieren	Einzelintegration	16	18,59
	Versuch heilpädagogischer Betreuung	25	22,54
	Gesamt	41	

Tab. 59. Kruskal-Wallis Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.7)

	Statistik für Test ^{a,b}		
	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Kruskal-Wallis H	3,698	1,467	1,078
df	2	2	1
Asymptotische Signifikanz	,157	,480	,299

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Um welche Betreuungsform handelt es sich?

h. Hypothese 8: Einstellung zu Inklusion

H₀: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten und der Einstellung bezüglich Inklusion.

H₁: Je positiver die Eltern bezüglich Inklusion eingestellt sind, desto zufriedener sind sie mit dem Kindergarten.

Für die Hypothese 8 wurde vorerst aus folgenden fünf Items eine neue Variable „Einstellung“ gebildet:

- Ich finde es gut, dass Kinder mit und Kinder ohne besondere Bedürfnisse gemeinsam in den Kindergarten gehen.
- In einem integrativen Kindergarten lernen Kinder mit besonderen Bedürfnissen viel von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.
- In einem integrativen Kindergarten lernen Kinder ohne besondere Bedürfnisse viel von Kindern mit besonderen Bedürfnissen.
- In einem integrativen Kindergarten werden Kinder ohne besondere Bedürfnisse in ihrer Entwicklung gebremst.
- In einem integrativen Kindergarten bekommen Kinder mit besonderen Bedürfnissen die nötige Unterstützung.

Die Hypothese 8 wurde anschließend mittels Pearson Test untersucht. Die Voraussetzung des Intervallskalenniveaus traf zu. Die Korrelationen sind der Tabelle 60 zu entnehmen und zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und der Zufriedenheit mit dem Kindergarten: Die 2-seitige Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.233$). Die Nullhypothese wird folglich beibehalten.

Tab. 60. Pearson Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.8)

Korrelationen		Zufriedenheit	Einstellungen
Zufriedenheit	Korrelation nach Pearson	1	,242
	Signifikanz (2-seitig)		,233
	N	26	26
Einstellungen	Korrelation nach Pearson	,242	1
	Signifikanz (2-seitig)	,233	
	N	26	91

Wenn man den Pearson Test jeweils auf die 3 Skalen anwendet, kann, wie Tabelle 61 zeigt, ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Zufriedenheit mit den inklusiven Praktiken ($r=.533$, $p=.000$) sowie mit den inklusiven Strukturen ($r=.362$, $p=.001$) festgestellt werden: Je positiver die Eltern bezüglich Inklusion eingestellt sind, desto zufriedener sind sie mit den inklusiven Praktiken und den inklusiven Strukturen im Kindergarten ihrer Kinder. Der Korrelationskoeffizient von $r=.533$ deutet auf einen starken Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Zufriedenheit mit den inklusiven Praktiken hin. Zwischen der Einstellung und der Zufriedenheit mit den inklusiven Strukturen besteht mit einem Korrelationskoeffizienten von $r=.362$ ein mittelstarker Zusammenhang. Die Nullhypothese wird für beide Variablen verworfen und die Alternativhypothese angenommen.

In Bezug auf die Variable „Inklusive Kulturen schaffen“ kann kein signifikanter Zusammenhang zu der Einstellung bezüglich Inklusion festgestellt werden: Die 2-seitige Signifikanz liegt über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.125$). Die Nullhypothese wird für diese Variable beibehalten.

Tab. 61. Pearson Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.8)

		Korrelationen			
		Einstellungen	Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Einstellungen	Korrelation nach Pearson	1	,246	,362	,533
	Signifikanz (2-seitig)		,125	,001	,000
	N	91	40	78	41
Zufriedenheit Inklusive Strukturen etablieren	Korrelation nach Pearson	,246	1	,176	,468
	Signifikanz (2-seitig)	,125		,313	,012
	N	40	41	35	28
Zufriedenheit Inklusive Strukturen etablieren	Korrelation nach Pearson	,362	,176	1	,851
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,313		,000
	N	78	35	79	39
Zufriedenheit Inklusive Strukturen entwickeln	Korrelation nach Pearson	,533	,468	,851	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,012	,000	
	N	41	28	39	41

i. *Hypothese 9: Zusammenhang zwischen den drei Skalen*

H₀: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den drei Zufriedenheitsskalen bzw. Dimensionen (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren, Inklusive Praktiken entwickeln).

H₁: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Zufriedenheitsskalen bzw. Dimensionen (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren, Inklusive Praktiken entwickeln).

Wie auch die Hypothese 8 wurde die Hypothese 9 mittels Pearson Test untersucht. Hier traf ebenfalls die Voraussetzung des Intervallskalenniveaus zu. Die Korrelationen sind der Tabelle 62 zu entnehmen und zeigen einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Kulturen schaffen“ ($r=.468$, $p=.012$) sowie zwischen „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Strukturen etablieren“ ($r=.851$, $p=.000$). Eine hohe Zustimmung in der einen Skala bedeutet folglich eine hohe Zustimmung in der anderen Skala. Der Effekt ist hier im ersten Fall (zwischen „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Kulturen schaffen“) mit $r=.468$ mittelstark; im zweiten Fall (zwischen „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Strukturen etablieren“) mit $r=.851$ sehr stark (vgl. Cohen, 1988, zitiert nach Rasch et al., 2010a, S.68).

Zwischen „inklusive Kulturen schaffen“ und „inklusive Strukturen etablieren“ konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden: Die 2-seitige Signifikanz liegt hier über dem Signifikanzniveau von 0.05 ($p=.313$).

Tab. 62. Pearson Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.9)

		Korrelationen		
		Zufriedenheit – Inklusive Kulturen schaffen	Zufriedenheit – Inklusive Strukturen etablieren	Zufriedenheit – Inklusive Praktiken entwickeln
Zufriedenheit Inklusive Strukturen etablieren	– Korrelation nach Pearson	1	,176	,468*
	Signifikanz (2-seitig)		,313	,012
	N	41	35	28
Zufriedenheit Inklusive Strukturen etablieren	– Korrelation nach Pearson	,176	1	,851**
	Signifikanz (2-seitig)	,313		,000
	N	35	79	39
Zufriedenheit Inklusive Strukturen etablieren	– Korrelation nach Pearson	,468*	,851**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,012	,000	
	N	28	39	41

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

10.4.2.5. Zusammenfassung der quantitativen Untersuchung

Bevor die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung den qualitativen Ergebnissen entgegengestellt werden, wird sie vorerst kurz zusammengefasst.

Insgesamt wurden die Elternfragebögen in sechs niederösterreichischen Kindergärten bzw. zwölf Inklusionsgruppen (drei Einzelintegrationsgruppen, zwei heilpädagogisch integrative Gruppen, sieben Gruppen mit Versuch heilpädagogischer Betreuung), verteilt. Von den 215 verteilten Fragebögen kamen 95 Fragebögen (44,1%) zurück: 86 Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse und neun Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen haben den Fragebogen ausgefüllt.

In Bezug auf die allgemeine Einschätzung der Items fällt auf, dass die Eltern im Allgemeinen sehr zufrieden sind mit dem Kindergarten ihrer Kinder. Insgesamt 13 Items wurden sogar von *allen* Eltern als (eher) positiv eingeschätzt – keine(r) der Befragten zeige sich im Hinblick auf diese Items unzufrieden. Interessant ist, dass acht dieser 13 Items aus der Skala „Inklusive Kulturen schaffen“ stammen:

- 1) Ich fühle mich von dem Kindergartenpersonal ernst genommen.

- 2) Vereinbarungen, die ich mit dem Kindergartenpersonal getroffen habe, werden umgesetzt.
- 3) Das Kindergartenpersonal ist gut erreichbar und gesprächsbereit.
- 4) Mein Kind fühlt sich im Kindergarten wohl.
- 5) Mein Kind geht gerne in den Kindergarten.
- 6) Der Umgang zwischen Personal und Kindern ist vertrauens- und respektvoll.
- 7) Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden respektiert.
- 8) Es wird darauf geachtet, alle Kinder mit einzubeziehen.
- 9) Den Kindern steht im Gruppenraum viel Lern- und Spielmaterial zur Verfügung.
- 10) Der Kindergarten informiert mich über geplante Aktivitäten.
- 11) Der Kindergarten unterstützt neu angekommene Kinder sich einzuleben.
- 12) Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal engagiert ist.
- 13) Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf.

Aber auch andere Aspekte wurden von den Eltern als sehr positiv bewertet. So zeigen sich beispielsweise 99% der Eltern (eher) zufrieden dem Umgang zwischen Personal, Eltern und Kindern. Auch die Gleichbehandlung aller Kinder (98,8%), den respektvollen Umgang unter den Kindern (98,8%), die Gestaltung des Gruppenraums (96,8%), die Gruppengröße (94,7%), die Zusammensetzung der Gruppen (94,7%) und den barrierefreien Zugang (94,7%) bewertet der Großteil der Eltern (eher) positiv. Mit der Aufmerksamkeit für ihr Kind zeigen sich die Eltern mit 85,3% etwas weniger zufrieden, dennoch wird auch dieses Item als (eher) positiv eingeschätzt.

Über die drei Skalen hinweg bekommt das Item „Mein Kind und ich fühlen uns willkommen“ mit 93,7% die größte *volle* Zustimmung bzw. volle Zufriedenheit. An zweiter Stelle stehen mit jeweils 89,5% voller Zustimmung die Items „Der Kindergarten informiert mich über geplante Aktivitäten“ und „Der Kindergarten unterstützt neu angekommene Kinder sich einzuleben“.

Während die Eltern mit den Kompetenzen und mit dem Engagement des Personals zu 97 bzw. 98% (eher) zufrieden zu sein scheint, behaupten rund 10% der Eltern, dass es eher nicht genügend Personal gibt, um alle Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen zu betreuen. Am unzufriedensten zeigen sich die Eltern aber mit der Information über die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen: 40% der Eltern fühlen sich diesbezüglich nicht ausreichend informiert. An zweiter Stelle steht mit 13% Unzufriedenheit das Item „Die Kindergartengruppe ermöglicht die notwendige Ruhe für die Kinder“. Zudem behaupten

8,4% der Eltern, dass ihr Kind unterfordert sei. 7,4% geben an, dass ihr Kind (eher) nicht entsprechend seinen Begabungen gefördert wird.

Hinsichtlich dieser Einschätzungen zeigen sich nur minimale Unterschiede zwischen den drei Betreuungsformen. So sind beispielsweise Eltern aus dem heilpädagogisch integrativen Setting etwas zufriedener mit der Gruppengröße und mit dem Entgegenwirken von Diskriminierung als die beiden anderen Elterngruppen. Sie sind auch leicht zufriedener in Bezug auf die Variable „Mein Kind wird entsprechend seinen Begabungen gefördert“, allerdings bewerten sie die Informationen, die sie bezüglich Inklusion bekommen haben, etwas schlechter. Einzelintegrationseltern gehen im Vergleich zu den anderen beiden Betreuungsformen eher davon aus, dass das Personal die Schwächen ihrer Kinder kennt und ihrer Kinder ausreichende Förderung bekommen. Sie bewerten auch die Engagiertheit des Personals leicht besser und fühlen sich im Hinblick auf Inklusion am besten informiert. Interessanterweise konnte kein Item identifiziert werden, dessen Mittelwert im Versuch heilpädagogischer Betreuung besser bewertet wurde als in den anderen beiden Formen.

Während die Mehrheit der Eltern die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und Kindern ohne besondere Bedürfnisse (eher) gut findet (94,8%) und davon ausgeht, dass beide Kindergruppen voneinander lernen können (91,6%), stimmen 12,7% der Eltern (eher) der Aussage zu, dass Kinder ohne besondere Bedürfnisse in ihrer Entwicklung gebremst werden. 66,3% der Eltern wünschen sich eine integrative Schulklasse für ihr Kind, 23,2% wünschen sich eine reguläre Klasse.

Im Rahmen der beiden offenen Fragen zeigen sich 46,3% besonders zufrieden mit dem Personal, 23,2% mit dem Aktivitätsangebot, 14,7% mit dem Ausgang und 12,6% mit den Räumlichkeiten. Allerdings zeigen sich auch jeweils 6,3% besonders unzufrieden in Bezug auf das Personal (vor allem im Hinblick auf die Kommunikation zwischen Personal und Eltern, aber auch die interne Kommunikation). Der gleiche Prozentanteil gibt sich besonders unzufrieden mit den Räumlichkeiten (altes und stickiges Gebäude, Hygiene...).

Nachdem die deskriptiven Statistiken analysiert wurden, konnten die aufgestellten Hypothesen geprüft werden. Jede Hypothese wurde sowohl mit einer Zufriedenheitsvariable bestehend aus allen Items der drei Skalen als auch jeweils mit den drei Zufriedenheitsvariablen (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren und Inklusive Praktiken entwickeln) geprüft. Dazu wurde, um Zusammenhänge zu prüfen, der Pearson bzw. Spearman Korrelationstest herangezogen. Um Unterschiede zwischen Elterngruppe zu untersuchen, wurde der Mann-Whitney-U-Test oder der Kruskal-Wallis-Test angewendet.

In Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable konnten zwar Unterschiede bzw. Zusammenhänge erkannt werden, jedoch zeigte sich hier kein signifikantes Ergebnis, sodass hier jeweils die Nullhypothesen beibehalten wurden:

- Die Zufriedenheit der Eltern hängt nicht mit deren Alter zusammen.
- Es gibt keinen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.
- Es gibt keinen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen.
- Eltern, die sich nicht bewusst für den Kindergarten entschieden haben, sind weniger oder gleich zufrieden als Eltern, die sich bewusst für den Kindergarten entschieden haben.
- Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Zufriedenheit.
- Eltern, deren Kinder noch keinen anderen Kindergarten besucht haben, sind weniger oder gleich zufrieden als Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben.
- Die Zufriedenheit der Eltern unterscheidet sich nicht nach Betreuungsform (Einzelintegration, heilpädagogisch integrativ, Versuch heilpädagogischer Betreuung).
- Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten und der Einstellung bezüglich Inklusion.

Wurden die Hypothesen jeweils in Bezug auf die drei Skalen geprüft, konnten jedoch einige signifikante Zusammenhänge bzw. Unterschiede festgestellt werden:

- Eltern von Mädchen bewerten die inklusiven Praktiken signifikant besser als Eltern von Jungen ($p=.035$, $r=.32$, mittelstarker Effekt).
- Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben, zeigen sich signifikant zufriedener mit den inklusiven Kulturen ($p=.002$, $r=.47$, mittelstarker Effekt).
- Je positiver die Eltern bezüglich Inklusion eingestellt sind, desto zufriedener sind sie mit den inklusiven Praktiken ($p=.000$, $r=.533$, starker Effekt) sowie mit den inklusiven Strukturen ($p=.001$, $r=.362$, mittelstarker Effekt).
- Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Kulturen schaffen“ ($r=.468$, $p=.012$,

mittelstarker Effekt) sowie zwischen „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Strukturen etablieren“ ($r=.851$, $p=.000$, starker Effekt).

Ob diese Ergebnisse mit den qualitativen Ergebnissen übereinstimmen oder diesen widersprechen, wird im abschließenden Fazit genauer analysiert.

11. Fazit und Ausblick

Zentrales Thema der vorliegenden Arbeit war es, mittels qualitativen Interviews und standardisierten Befragungen niederösterreichische Inklusionskindergärten aus Sicht der Eltern zu untersuchen. Es sollte dabei nicht nur ein allgemeines Meinungsbild zum Modell der inklusiven Betreuung erhoben, sondern die subjektive Sichtweise der Eltern auf die Qualität des Inklusionskindergartens ihrer Kinder und damit ihre Zufriedenheit untersucht werden. Die Ergebnisse dieser *Mixed-Methods* Untersuchung, welche im Rahmen der INKIGA Studie durchgeführt wurde, sollten über die derzeitige Inklusionssituation in niederösterreichischen Kindergärten Aufschluss geben.

In diesem Schlusskapitel wird nun ein Fazit gezogen: Es wird einen Überblick über die in dieser Arbeit erlangten Ergebnisse geben und so die Forschungsfrage „*Wie zufrieden sind Eltern mit der Qualität der inklusiven Kindergärten ihrer Kinder in Niederösterreich?*“ beantworten.

Bei der Analyse des Forschungsstandes bezüglich dieses Themas fiel auf, dass die Zufriedenheit der Eltern mit dem Inklusionskindergarten ihrer Kinder bisher nicht ausreichend untersucht wurde. Studien untersuchen häufig nur die allgemeinen Einstellungen der Eltern bezüglich der inklusiven Betreuung und Bildung und nicht ihre erfahrungsbasierte Zufriedenheit. Die wenigen Studien, welche die Elternzufriedenheit erfragt haben, beschränken sich oft nur auf den schulischen Bereich: Studien zur Elternzufriedenheit im Kindergarten sind eher selten. Da die Rahmenbedingungen und somit die Qualität der Kindergärten zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich sind, ist zudem eine bundeslandspezifische Analyse der Elternzufriedenheit notwendig (vgl. Albers, 2011, S.32/Knapp & Salzmann, 1998a, S.54) – eine solche gibt es bisher noch nicht. Schließlich sollte das Thema, wie es in vielen Studien der Fall ist, nicht nur quantitativ untersucht werden. Ein solches Vorgehen ermöglicht zwar herauszufinden, ob die Eltern eher zufrieden oder unzufrieden sind, allerdings gibt es keine Auskunft über die Anlässe der Un-/Zufriedenheit. Somit sollte das Thema sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht werden.

Diese Forschungslücke sollte anhand einer empirischen Untersuchung im Kontext dieser Masterarbeit verkleinert werden. Im Fokus lagen folgende Fragestellungen:

- 1) Stimmen die Ansprüche und Wünsche der Eltern mit der erlebten Praxis überein?
- 2) Welche Anlässe der Un-/Zufriedenheit nennen die Eltern?
- 3) Wo sehen die Eltern die Vor- und Nachteile inklusiver Betreuung?

4) Wie schätzen Eltern die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Inklusionskindergartens ihrer Kinder ein?

5) Welche Faktoren beeinflussen die Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten?

Für die Beantwortung der drei ersten Fragen wurde ein qualitatives Verfahren ausgewählt. Frage 4 und 5 sollten mittels quantitativen Verfahrens beantwortet werden. Ziel dieser *Mixed-Methods* Untersuchung ist es, mit Hilfe der Stärken einer Methode die Schwächen einer anderen Methode zu überwinden und verschiedene Perspektiven auf das Thema einzunehmen (vgl. Kelle, 2014, S.158). Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Untersuchungen, welche im Sinne des parallelen Designs nach Tashakkori und Teddlie (2009) durchgeführt wurden, zusammengefasst. Dabei wird versucht, die soeben genannten Forschungsfragen zu beantworten.

11.1. Qualitative Untersuchung

Ziel der qualitativen Untersuchung war es, herauszufinden, ob die Ansprüche und Wünsche der Eltern mit der erlebten Praxis übereinstimmen, mit welchen Aspekten die Eltern besonders zufrieden bzw. unzufrieden sind und wo sie die Vor- und Nachteile von Inklusion sehen. Dazu wurden fünf problemzentrierte Interviews im Sinne von Witzel und Reiter (2012) mit Müttern aus einem niederösterreichischen Inklusionskindergarten durchgeführt und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Folgenden werden, unter Rückbezug auf den aktuellen Forschungsstand, die Ergebnisse zusammengefasst und die drei qualitativen Forschungsfragen beantwortet.

Bezüglich der ersten Frage konnten in den Interviews drei Ansprüche an einen Kindergarten identifiziert werden, welchen der Kindergarten, laut der befragten Eltern, nachkomme. Einerseits müssten die Kinder in einem guten Kindergarten das Sozialverhalten erlernen, d.h. lernen, mit anderen Kindern zurechtzukommen. Der Kindergarten würde diesem Aspekt besonders aufgrund der offenen Gruppen gerecht werden: Die Kinder könnten in alle Gruppe gehen und so auch gruppenübergreifend ihre soziale Kompetenz verbessern (vgl. Knapp & Salzmann, 2000). Andererseits spielt zudem das Personal eine wichtige Rolle für die Eltern: Der Betreuungsschlüssel müsste passen und das Personal sollte einen guten Umgang mit den Kindern haben. Auch dies sei im Kindergarten der Fall: Es sei ausreichend Personal verfügbar, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Zudem sei das Personal immer gesprächsbereit, sehr motiviert und engagiert (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015). Es würde seine Arbeit gerne machen und sehr liebevoll mit den Kindern umgehen. Schließlich sollte es in einem qualitativ guten Kindergarten ein gutes

Aktivitätsangebot geben: Die Aktivitäten sollten abwechslungsreich sein und es sollten den Kindern genügend Feiern und Spielsachen angeboten werden. Auch dieser Aspekt entspreche der erlebten Praxis im Kindergarten: Den Kindern würde laufend etwas Neues angeboten werden und es seien zudem in den Gruppen viele verschiedene Spielsachen verfügbar. Eine Befragte kritisiert hingegen, dass es mehr Feiern und Feste für die Familie geben könnte. Zusammenfassend kann aber behauptet werden, dass die Ansprüche und Wünsche der Eltern an einen Kindergarten mit der erlebten Praxis übereinstimmen.

Neben den Ansprüchen an den Kindergarten wurden in den Interviews auch einige Anlässe für Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit genannt. Wie bereits erwähnt, zeigen die befragten Eltern sich zufrieden mit der Offenheit der Gruppen, mit dem Personal sowie mit dem Aktivitätsangebot. Weiters wird aber auch das inklusive Angebot gelobt: Durch das freiwillige Vorschlag des Kindergartens stehe der Gruppe eine Stützkraft zur Verfügung, von der alle Kinder profitieren würden. Außerdem würden die Kinder gerne in den Kindergarten gehen (vgl. Kron & Papke, 2006) und die Entwicklung der Kinder würde gefördert werden: Die Kinder würden entsprechend ihren Bedürfnissen individuell unterstützt werden (vgl. Klicpera und Gasteiger-Klicpera, 2005/Kobelt Neuhaus, 2001/Kron & Papke, 2006/Parsons et al., 2009). Besonders zufrieden zeigen sich die befragten Eltern mit den Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren. Die Atmosphäre im Kindergarten sei sehr familiär und jeder würde jeden kennen. Die Kinder hätten einen guten Bezug zu dem ganzen Kindergartenpersonal. Auch die Eltern hätten eine gute Beziehung zu dem Personal: Sie würden immer über alles informiert werden (vgl. Kron & Papke, 2006/Rafferty & Boettcher, 2001). Zudem würden die Kinder sich untereinander generell gut verstehen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015), auch wenn es manchmal kleine Streitereien gibt – dies sei laut der befragten Eltern normal. Die Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden auch sehr gut akzeptiert werden und seien gut mit dabei (vgl. Kron & Papke, 2006). Zwischen den Eltern selbst gebe es wenig Kontakt, was die Eltern aber nicht zu stören scheint.

Eher unzufrieden sind die Eltern mit der Größe des Kindergartens. Da es so viele Kinder gibt, sei es aus Platzmangel nicht möglich, Familienfeste zu organisieren. Auch müsste der Kindergarten besser auf die Volksschule vorbereiten: Die Kinder sollten schon im Kindergarten lernen ruhig sitzen zu bleiben und sich zu konzentrieren. Außerdem sollten sie sich untereinander besser kennenlernen. Das Thema Inklusion wird in Bezug auf zwei Aspekte kritisiert. Eine Mutter bedauert, dass die Eltern nicht über das Thema Inklusion informiert wurden. Dies sei im Hinblick auf Eltern ohne Erfahrung im Behindertenbereich

besonders wichtig, damit sie ihren Kindern eventuelle Fragen beantworten können (vgl. Sira et al., 2018). Für die anderen Mütter stellt dies kein Problem dar. Sie behaupten, dass dieses nicht extra angesprochen werden muss. Eine andere Mutter gibt an, dass ihr Sohn, welcher besondere Bedürfnisse hat, nicht immer von den anderen Kindern akzeptiert wird und man sich über ihn lustig mache. Unzufrieden zeigt man sich schließlich auch mit den Räumlichkeiten des Kindergartens: Die Eltern müssten immer durch den ganzen Kindergarten laufen, wenn sie ihre Kinder bringen oder abholen, was nicht sehr hygienisch wäre.

Um die dritte Frage zu beantworten, wurden die Eltern gefragt, wie sie bezüglich Inklusion eingestellt sind und welche Vor- und Nachteile sie in dieser Betreuungs- bzw. Bildungsform sehen. Diesbezüglich konnte herausgefunden werden, dass die Eltern, im Einklang mit den Studien von Rafferty und Boettcher (2001), Lohmann et al. (2018) und Sira et al. (2018), der inklusiven Betreuung sehr positiv gegenüberstehen. Dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in den Kindergarten integriert sind, scheint für die befragten Mütter normal zu sein. Sie stellen sich diesbezüglich keine Fragen und behaupten, dass dies nicht extra zum Thema gemacht werden müsste. Sie finden es gut, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen nicht außergewöhnlich behandelt werden. Trotzdem wäre es wichtig, von Fall zu Fall abwägen, ob eine inklusive Einrichtung in Frage kommt, da nicht alle Kinder davon profitieren würden. So hänge die Entscheidung für Inklusion beispielsweise von der Behinderungsart ab: Eher kritisch sieht man die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015/Horstkemper & Tillmann, 2012/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005).

Die befragten Eltern würden sich für eine inklusive Volksschule entscheiden, wenn die Rahmenbedingungen für Inklusion stimmen: Der Betreuungsschlüssel sollte passen und das Personal sollte kompetent sein, damit alle Kinder entsprechend ihren Bedürfnissen gefördert werden können. Zusätzlich wird behauptet, dass es kleinere Klassen und eine zusätzliche Betreuungsperson geben sollte (vgl. Knapp & Salzmann, 2000).

Im Sinne ihrer positiven Einstellung nennen die befragten Eltern viele Vorteile, welche oft in Einklang mit den bisherigen Studien stehen. In einem inklusiven Setting könnten die Kinder mit besonderen Bedürfnissen sich an den anderen Kindern orientieren und diese als Vorbild sehen, was ihre Entwicklung positiv beeinflussen würde (vgl. Klicpera und Gasteiger-Klicpera, 2005/Lohmann et al., 2018/Rafferty & Boettcher, 2001). Auch könnten sie wie alle anderen Kinder dazugehören und würden nicht als extra angesehen werden (vgl. Krüger & Krüger, 2014/Rafferty & Boettcher, 2001). Kinder ohne besondere Bedürfnisse

würden lernen, dass alle Kinder verschieden sind und lernen, mit Menschen mit Behinderungen umzugehen (vgl. Rafferty & Boettcher, 2001). Außerdem behaupten die befragten Eltern, dass die Kinder auf die außerschulische Welt vorbereitet werden (vgl. Duhaney & Salend, 2000/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005/Leyser & Kirk, 2004). Auch Kron (2011, zitiert nach Schelle & Friederich, 2015, S.69) hatte bereits auf dies aufmerksam gemacht: Man könne die Kinder nicht trennen und dann später von ihnen verlangen sich gegenseitig zu respektieren. Die Eltern meinen zudem, die Kinder würden Empathie entwickeln und ihr Sozialverhalten würde sich verbessern (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2012/Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005/Lohmann et al., 2018). Inklusion könnte ihre Ängste abbauen (vgl. Sira et al., 2018) und der Entstehung von Vorurteilen entgegenwirken – Letzteres wurde auch bereits von Wetzel (2000, S.136) in Bezug auf die Vorteile inklusiver Betreuung hervorgehoben. Weiters würden sie aber auch lernen, dass ihr Können keine Selbstverständlichkeit ist und würden dieses somit mehr schätzen lernen (vgl. Krüger & Krüger, 2014/Rafferty & Boettcher, 2001).

Nachteile bzw. Bedenken werden nur von einer Befragten genannt. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen bestehe das Risiko, dass die inklusive Betreuung bzw. Bildung sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl auswirkt (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005). Kinder ohne besondere Bedürfnisse könnten Ängste entwickeln oder von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten gestört werden. Anders als in den meisten der genannten Studien (vgl. u.a. Horstkemper & Tillmann, 2012/Krüger & Krüger, 2014/Leyser & Kirk, 2004/Rafferty & Boettcher, 2001/Sira et al., 2018), nennen die Eltern keine Bedenken in Bezug auf das Personal.

11.2. Quantitative Untersuchung

Mit Hilfe eines quantitativen Verfahrens sollte herausgefunden werden, wie die Eltern die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Kindergartens einschätzen und welche Faktoren die Zufriedenheit der Eltern beeinflussen. Dazu wurden 215 standardisierte Fragebögen, basierend auf dem Index für Inklusion, in sechs niederösterreichischen Kindergärten bzw. in zwölf Inklusionsgruppen verteilt und schließlich mittels statistischen Programms (SPSS) ausgewertet. Dabei lag die Rücklaufquote bei insgesamt 44% (95 Fragebögen wurden zurückgegeben). Die Stichprobe setzte sich aus 58 Eltern aus einer Gruppe mit Versuch heilpädagogischer Betreuung, 27 Eltern aus einer Einzelintegrationsgruppe und zehn Eltern aus einer heilpädagogisch integrativen Kindergartengruppe zusammen. Davon hatten neun Eltern ein Kind mit besonderen Bedürfnissen. Im Folgenden werden, unter Rückbezug auf

den aktuellen Forschungsstand, die Ergebnisse zusammengefasst und die beiden quantitativen Forschungsfragen beantwortet.

Im Einklang mit den soeben dargestellten qualitativen Ergebnissen kann auch bezüglich der allgemeinen Einschätzung der drei Skalen (inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken schaffen) festgestellt werden, dass die Eltern weitgehend zufrieden mit dem Kindergarten ihrer Kinder sind. Insgesamt wurden sogar 13 Items von keiner bzw. keinem Befragten negativ bewertet. Die Mehrheit dieser ausschließlich positiv bewerteten Items stammt aus der Skala „Inklusive Kulturen schaffen“. So sind beispielsweise alle Eltern der Meinung, die Kinder würden sich wohlfühlen (vgl. Kron & Papke, 2006), gerne in den Kindergarten gehen (vgl. Kron & Papke, 2006) und ihnen würde sehr viel Material angeboten werden. Zudem behaupten alle Eltern, das Personal sei gesprächsbereit und engagiert (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015), habe einen guten Umgang mit den Kindern, würde die Eltern über alles informieren (vgl. Kron & Papke, 2006/Rafferty & Boettcher, 2001) und sie ernst nehmen. Auch in den Fragebögen zeigen sich die Eltern sehr zufrieden mit der Beziehung zwischen Eltern und Personal (vgl. Rafferty & Boettcher, 2001), aber auch zwischen den Kindern (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015). Bei der offenen Frage nach den Aspekten der besonderen Zufriedenheit nennen die Eltern vor allem das Personal und das Aktivitätsangebot. Eher unzufrieden zeigen sich einige Befragte mit dem Betreuungsschlüssel (vgl. Kron & Papke, 2006) und mit der Förderung der Kinder (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005) – manche Kinder seien unterfordert. Außerdem geben die befragten Eltern an, dass sie nicht über Inklusion informiert wurden und die Kinder nicht genügend Ruhe bekommen würden.

Um die zweite Frage zu beantworten, wurden auf Basis der Forschungsliteratur neun Hypothesen aufgestellt und mit Hilfe von verschiedenen statistischen Tests geprüft. In Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable konnten zwar Unterschiede bzw. Zusammenhänge erkannt werden, jedoch zeigte sich hier kein signifikantes Ergebnis, sodass hier jeweils die Nullhypothesen beibehalten wurden:

- Die Zufriedenheit der Eltern hängt nicht mit deren Alter zusammen.
- Es gibt keinen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.
- Es gibt keinen Unterschied in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen.

- Eltern, die sich nicht bewusst für den Kindergarten entschieden haben, sind weniger oder gleich zufrieden als Eltern, die sich bewusst für den Kindergarten entschieden haben.
- Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Zufriedenheit.
- Eltern, deren Kinder noch keinen anderen Kindergarten besucht haben, sind weniger oder gleich zufrieden als Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben.
- Die Zufriedenheit der Eltern unterscheidet sich nicht nach Betreuungsform (Einzelintegration, heilpädagogisch integrativ, Versuch heilpädagogischer Betreuung).
- Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten und der Einstellung bezüglich Inklusion.

Wurden die Hypothesen jeweils in Bezug auf die drei Skalen geprüft, konnten jedoch einige signifikante Zusammenhänge bzw. Unterschiede festgestellt werden:

- Eltern von Mädchen bewerten die inklusiven Praktiken signifikant besser als Eltern von Jungen ($p=.035$, $r=.32$, mittelstarker Effekt).
- Eltern, deren Kinder bereits einen anderen Kindergarten besucht haben, zeigen sich signifikant zufriedener mit den inklusiven Kulturen ($p=.002$, $r=.47$, mittelstarker Effekt).
- Je positiver die Eltern bezüglich Inklusion eingestellt sind, desto zufriedener sind sie mit den inklusiven Praktiken ($p=.000$, $r=.533$, starker Effekt) sowie mit den inklusiven Strukturen ($p=.001$, $r=.362$, mittelstarker Effekt).

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Kulturen schaffen“ ($r=.468$, $p=.012$, mittelstarker Effekt) sowie zwischen „inklusive Praktiken entwickeln“ und „inklusive Strukturen etablieren“ ($r=.851$, $p=.000$, starker Effekt).

Alles in allem lässt sich aus dem Gesagten ableiten, dass die qualitativen und quantitativen Ergebnisse, bis auf minimale Unterschiede, sehr ähnlich ausfallen. Sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen konnte festgestellt werden, dass die Eltern, im Einklang mit vielen Studien (vgl. u.a. Heimlich & Behr, 2009/Knapp & Salzmann, 2000/Kron & Papke, 2006/Rafferty & Boettcher, 2001), sehr zufrieden mit der Qualität des Inklusionskindergartens sind und nur wenige Verbesserungswünsche nennen. Sie bedauern die Zuteilung dieses Kindergartens nicht und loben besonders das gesprächsbereite,

motivierte und engagierte Personal. Dies ist besonders erfreulich, da dieses, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, eine bedeutende Rolle in der Qualitätsdiskussion von inklusiven Einrichtungen spielt (vgl. Heimlich, 2015, S.27/ Thalheim, 2008, S.57). Inklusion bedarf der „aktiven Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte“ (Prenzel, 2014, S.42). Kompetentes Personal ist notwendig, damit von einer qualitativen Einrichtung die Rede und Inklusion erfolgreich sein kann (vgl. Heimlich, 2015, S.27). Sehr zufrieden sind die in dieser Arbeit befragten Eltern auch mit den Beziehungen zwischen den Akteuren (zwischen Eltern und Personal, zwischen Kindern und Personal und zwischen den Kindern), mit der familiären Atmosphäre und mit dem abwechslungsreichen Aktivitäts- und Materialangebot des Kindergartens. Sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Untersuchung behaupten die Eltern, ihre Kinder würden sich im Kindergarten wohlfühlen und gerne in den Kindergarten gehen. Zwar gibt fast die Hälfte der Eltern in den Fragebögen an, dass sie nicht über Inklusion informiert wurden, allerdings konnte in den Interviews herausgefunden werden, dass dies für die Eltern kein Problem darstellt.

Auch wenn es sehr viele ähnliche Ergebnisse gibt, zeigen sich leichte Unterschiede zwischen den qualitativen und quantitativen Ergebnissen. In den Interviews zeigen die Eltern sich besonders zufrieden mit der Entwicklung ihrer Kinder und mit dem Betreuungsschlüssel. In den Fragebögen hingegen geben sie an, dass die Entwicklung der Kinder nicht genügend gefördert werde – die Kinder seien unterfordert – und dass nicht genügend Personal verfügbar sei.

Weitere Verbesserungswünsche, welche in beiden Untersuchungen geäußert wurden, betreffen die Anzahl an Festen, die Schulvorbereitung, sowie die Räumlichkeiten des Kindergartens. Die Eltern wünschen sich zudem mehr Ruhe im Kindergarten.

An dieser Stelle muss jedoch auf die Grenzen dieser Arbeit aufmerksam gemacht werden. Zum einen darf nicht vernachlässigt werden, dass es sich bei den Ergebnissen ausschließlich um die elterliche Perspektive bzw. die Outside-Inside-Perspektive (vgl. Hartmann & Stoll, 1996, S.18) handelt. Wie im theoretischen Teil erläutert wurde, haben die verschiedenen Akteure (Personal, Kinder, Eltern...) unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche, weshalb die Bewertung immer anders ausfallen kann (vgl. Tietze, 1998, S.20). Die Einschätzung der Qualität hat immer mit subjektiven Normen zu tun (vgl. Heimlich & Behr, 2005, S.122). Andere Sichtweisen (wie zum Beispiel die der Kinder) in dieser Arbeit zu berücksichtigen, hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt. Für weitere Forschungen wäre es somit interessant, Kinder- bzw. Personalbefragungen oder Beobachtungen

durchzuführen, da diese noch andere Aspekte aufzeigen und die Ergebnisse dieser Arbeit vervollständigen können.

Zum anderen sollte aber auch darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse sich ausschließlich auf die von mir befragten bzw. interviewten Eltern beziehen und somit nicht als repräsentativ für die Situation in allen niederösterreichischen Landeskindergärten gelten können. Die Aussagen im Rahmen dieser Arbeit basieren somit nur auf einer Elternstichprobe. Wichtig zu erwähnen ist zudem, dass es keine darstellt ist, da die Kindergärten von der Landesregierung ausgesucht wurden.

Außerdem darf nicht unerwähnt bleiben, dass es sich um allgemeine und zusammengefasste Ergebnisse aus sechs Kindergärten handelt: So kann es nämlich sein, dass die Ergebnisse pro Kindergarten anders ausfallen und dass die differenzierte Auswertung zu anderen Ergebnissen geführt hätte. Außerdem wurde bereits im theoretischen Teil darauf hingewiesen, dass es sich bei der Elterngruppe um eine sehr heterogene Gruppe handelt, weshalb es durchaus zu anderen Meinungen kommen kann (vgl. Wetzel, 2000, S.134).

Schließlich muss aber auch auf die Vorteile dieser Masterarbeit hingewiesen werden. Mit ihren Ergebnissen liefert sie nämlich nicht nur einen Beitrag für die bildungswissenschaftliche Diskussionen, sondern gibt zudem Aufschluss über die Situation von Inklusion in niederösterreichischen Kindergärten. Auch wenn immer mehr inklusive Einrichtungen entstehen und aus diesem Grund die Angst geäußert wird, dass aufgrund dieser quantitativen Ausweitung die Qualität verloren geht (vgl. Heimlich, 2015, S.17), konnte in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit das Gegenteil gezeigt werden: Die gegenwärtige Inklusionssituation ist in den niederösterreichischen Kindergärten gut entwickelt. Die niederösterreichischen Inklusionskindergärten scheinen auf einem guten Weg zu sein der „politischen Verpflichtung“ nachzukommen und das Ziel der UN-BRK, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, welches mit Hilfe von individueller Unterstützung auf die Bedürfnisse aller Kinder eingeht (vgl. Prengel, 2014, S.16), zu erfüllen. Im Hinblick auf die in dieser Arbeit dargestellte Definition von Qualität – „die Fähigkeit eines Produktes oder einer Dienstleistung, bestimmte vorher festgelegte und klar definierte Anforderungen zu erfüllen“ (Brack, 1995, zitiert nach Wetzel, 2000, S.132) – kann davon ausgegangen werden, dass die Qualität der Kindergärten aus Sicht der Eltern sehr hoch ist: Die von den Eltern genannten Ansprüche sind erfüllt.

Überdies hat diese Untersuchung den Eltern, die neben dem Personal oder den Politikern oft eher wenig zu Wort kommen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015, S.4/Müller, 2013, S.57/Trumpa et al., 2014, S.244), die Möglichkeit gegeben, sich bezüglich dieses

Themas zu äußern und ihre Bedenken und Erwartungen bzw. ihre Erfahrungen in Bezug auf den Inklusionskindergarten nach außen zu tragen. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde bereits auf die Bedeutung der Einbeziehung der Eltern hingewiesen: Das Kind dem Kindergarten zu überlassen ist ein schwerer Schritt (vgl. Salzmann, 1998, S.272/Schöler et al., 2005, S.40), weshalb die Bedürfnisse, Anliegen und Perspektiven der Eltern von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse ernst genommen und ihr Beitrag zur Erziehung ihrer Kinder geschätzt werden sollte (vgl. Rafferty & Boettcher, 2001, S.283). Zudem zählen sie als Experten für ihr Kind und müssen schon aus diesem Grund in die pädagogische Arbeit mit einbezogen werden (vgl. u.a. Becker et al., 1991, S.59/Jungmann & Albers, 2008, S.11/Kobelt Neuhaus, 2012, S.310).

Obwohl die Eltern sehr zufrieden zu sein scheinen, sollten die wenig genannten Anlässe zur Unzufriedenheit oder Verbesserungsvorschläge der Eltern nicht vernachlässigt werden. An diesen Aspekten muss angesetzt werden, um die Situation in niederösterreichischen Inklusionskindergärten zu optimieren.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2011). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München: Reinhardt.
- Albers, T. (2012). Von der Frühförderung lernen: Inklusion in der Frühpädagogik. In B. Gebhard (Hrsg.), *Interdisziplinäre Frühförderung : exklusiv - kooperativ – inklusiv* (S.323–330). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.41–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, V., Meister, H. & Schnitzler, P. (1991). Integration – Erzieherinnen und Eltern arbeiten zusammen. Handreichungen für Erzieherinnen und Eltern zur Unterstützung der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Regelkindergarten. In H. Meister (Hrsg.), *Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder* (S.57–75). St Ingbert: Werner J. Röhrig.
- Bertelsmann Stiftung (2015). *Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage*. Gütersloh.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). Grundlagen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S.11–42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Colberg-Schrader, H. (1998). Kindergärten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S.86–97). Weinheim/Basel: Beltz.
- Colberg-Schrader, H. (2003). Informelle und institutionelle Bildungsorte. Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S.208–242). Freiburg im Breisgau: Herder.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: SAGE.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods Research Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. California: SAGE.
- Diekmann, A. (1998). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg.
- Duhaney, L. M. & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and special education*, 21 (2), S.121–128.
- Duller, C. (2018). *Einführung in die nichtparametrische Statistik mit SAS, R und SPSS. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- Eckert, A. (2002). *Eltern behinderter Kinder und Fachleute: Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Esch, K., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (2000). Integrative Elementarerziehung. Ihre Grundlagen und Bedeutung als humane und demokratische Verpflichtung. In H. Hovorka & M. Sigot (Hrsg.), *Integration(spädagogik) am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule* (S.61–86). Innsbruck: Studienverlag.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2012). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S.349–360). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S.437–454). Weinheim/Basel: Beltz.

- Fthenakis, W. E. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S.208–242). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hansen, R. (2015). Inklusion und Partizipation. In E. Reichert-Garschhamme, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch* (S.81–96). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hartmann, W. & Stoll, M. (1996). *Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten* (1. Aufl.). Charlotte Bühler-Institut. Wien: öbv & hpt.
- Haug, P. (2008). Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), „*Dabeisein ist nicht alles*“ – *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S.36–51). München: Ernst Reinhardt.
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heimlich, U. (2015). Pädagogik der Vielfalt – Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. In E. Reichert-Garschhamme, C. Kieferle, M. Wertfein & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch* (S.17–29). Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heimlich, U. (2016). Integration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.118–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2005). *Integrative Qualität im Dialog entwickeln – auf dem Weg zur inklusiven Tageseinrichtung*. Münster: LIT.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2009). Qualitätsstandards für inklusive Kindertageseinrichtungen. In U. Heimlich & I. Behr (Hrsg.): *Inklusion in der frühen Kindheit. Internationale Perspektiven* (S.22–40). Berlin: LIT.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.559–574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch*

- Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S.177–182). Weinheim: Beltz.
- Hopf, C. (2012). Qualitative Interviews. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S.349–360). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2012). Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104 (4), S.347–362.
- Hössl, A. (1997). Entwicklungen integrativer Erziehung im Elementarbereich. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (4. Aufl.) (S.147–155). Weinheim: Beltz.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2008). Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In W. E. Fthenakis & M. Textor (Hrsg.), *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik* (IFP).
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.559–574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kerschbaumer, F. X. (1997). *Gemeinsame Erziehung von Behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten. Konzeptentwicklung, theoriegeleitete Diskussion und pädagogische Umsetzung in den öffentlichen Kindergärten Niederösterreichs* (Dissertation). Universität Wien.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klee, E. (2000). Behinderung als Menschenrecht. In H. Hovorka & M. Sigot (Hrsg.), *Integration(spädagogik) am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule* (S.19–32). Innsbruck: Studienverlag.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2005). *Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. Wien: LIT.
- Knapp, G. & Salzmann, G. (1998a). Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen für die Integration in den österreichischen Kindergärten. In G.

- Knapp & G. Salzmann (Hrsg.), *Integration im Kindergraten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung* (S.27–75). Klagenfurt: Neuer Kaiser.
- Knapp, G. & Salzmann, G. (1998b). Gesetzliche Voraussetzungen und Integrationsformen in den Kindergärten der österreichischen Bundesländer. In G. Knapp & G. Salzmann (Hrsg.), *Integration im Kindergraten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung* (S.76–171). Klagenfurt: Neuer Kaiser.
- Knapp, G. & Salzmann, G. (2000). Vorschulische Integration aus der Perspektive der KindergärtnerInnen und Eltern. In H. Hovorka & M. Sigot (Hrsg.), *Integration(spädagogik) am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule* (S.87–112). Innsbruck: Studienverlag.
- Kniel, A. & Kniel, C. (1986). *Behinderte Kinder und Kindergartenwahl. Eine Untersuchung zu Entscheidungsgründen von Eltern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kobelt Neuhaus, D. (2001). *Qualität aus Elternsicht : gemeinsame Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung*. Seelze: Kallmeyer.
- Kobelt Neuhaus, D. (2012). Pädagogik der Vielfalt – Inklusion und Qualität. In B. Gebhard (Hrsg.), *Interdisziplinäre Frühförderung : exklusiv – kooperativ – inklusiv* (S.305–314). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kron, M. & Papke, B. (2006). *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung: eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (6. Aufl.). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Krüger, M. & Krüger, A. K. (2014). Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Inklusion in Schule und Unterricht, 10*, S.1–17.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51* (3), S.271–285.
- Lohmann, A., Wulfekühler, H., Wiedebusch, S. & Hensen, G. (2018). Parents' attitudes towards inclusive education in day care facilities. *International Journal of Inclusive Education, 23* (12), S.1–16.

- Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 324–342.
- Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P. (1969). Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken* (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S.323–334). Weinheim/Basel: Beltz.
- Miedaner, L. (1986). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Mühl, H. (1987). *Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Gemeinsame Erziehung mit Nichtbehinderten in Kindergarten und Schule*. Berlin: Marhold.
- Müller, F. J. (2013). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> [05. November 2019].
- NÖ Kindertagesgesetz (2016). Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776> [19. April 2019].
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J. & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61 (1), S.19–47.

- Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen.
- Rafferty, Y. & Boettcher, C. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers With and Without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4), S.266–286.
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Neumann, E. (2010a). *Quantitative Methoden, Band 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Neumann, E. (2010b). *Quantitative Methoden, Band 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Raunig, I. & Salzmann, G. (1998). Institutionelle und organisatorische Voraussetzungen für die Integration im Kindergarten. In G. Knapp & G. Salzmann (Hrsg.), *Integration im Kindergraten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung* (S.208–226). Klagenfurt: Neuer Kaiser.
- Reinecke, J. (2014). Grundlagen der standardisierten Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.559–574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Salzmann, G. (1998). Kooperation zwischen Kindergärtnerinnen und Eltern. In G. Knapp & G. Salzmann (Hrsg.), *Integration im Kindergraten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung* (S.272–297). Klagenfurt: Neuer Kaiser.
- Sander, A. (1997). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (4. Aufl., S.99–107). Weinheim: Beltz.
- Sarimski, K. (2012). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schelle, R. & Friederich, T. (2015). Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S.67–80.

- Schmidt, S. (2002). *Miteinander spielen, voneinander lernen. Kinder mit und ohne Behinderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schnell, R. (2019). *Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schöler, J., Fritzsche, R. & Schastok, A. (2005). *Ein Kindergarten für alle – Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam* (2. Aufl.). Berlin: Hermann Luchterhand.
- Sira, N., Maine, E. & McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39 (1), S.32–49.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. California: SAGE.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thalheim, S. (2008). Inklusion als Qualitätsmerkmal allgemeiner Kindergärten. In S. Thalheim & W. Schumann (Hrsg.), *Inklusion im Kindergarten. Qualität durch Qualifikation* (S.41–68). Reutlingen: Diakonie.
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Hermann Luchterhand.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, S.241–256.
- UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (2016). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [23. Juli 2019].
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, S.601–623.

- Wetzel, G. (2000). Qualitätsmerkmale von Kindergärten und soziale Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. In H. Hovorka & M. Sigot (Hrsg.), *Integration(spädagogik) am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule* (S.129–155). Innsbruck: Studienverlag.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-centred Interview. Principles and Practice*. London: SAGE.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V. & Camba, R. (2018). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (5), S.597–614.
- Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Ernst Reinhardt.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion.....	40
Abb. 2. Forschungsprozess	57
Abb. 3. Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung.....	78
Abb. 4. Von wem wird dieser Fragebogen ausgefüllt?.....	107
Abb. 5. Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein... ..	109
Abb. 6. Haben Sie sich bewusst für den Kindergarten entschieden?.....	111
Abb. 7. Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?	112
Abb. 8. Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?	113
Abb. 9. Sprechen Sie in der Familie mit ihrem Kind (vorwiegend) deutsch?	114
Abb. 10. Welche Art von Volksschulklasse wünschen Sie sich für Ihr Kind?.....	129

Tabellenverzeichnis

Tab. 1. Die drei Betreuungsformen.....	28
Tab. 2. Die Strukturdaten der sechs Kindergärten	49
Tab. 3. Die Kontextdaten der Interviewpartnerinnen	64
Tab. 4. Rücklauf insgesamt pro Kindergarten	105
Tab. 5. Rücklauf nach Betreuungsform und Elterngruppe	106
Tab. 6. Von wem wird dieser Fragebogen ausgefüllt?	107
Tab. 7. Wie alt sind Sie? (Häufigkeitstabelle)	108
Tab. 8. Wie alt sind Sie? (Deskriptivstatistik)	108
Tab. 9. Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist ein... ..	108
Tab. 10. Wie alt ist Ihr Kind? (Häufigkeitstabelle)	109
Tab. 11. Wie alt ist Ihr Kind? (Deskriptivstatistik)	109
Tab. 12. In welchem Bereich liegen die besonderen Bedürfnisse Ihres Kindes?	110
Tab. 13. Haben Sie sich bewusst für einen integrativen Kindergarten entschieden?	110
Tab. 14. Wenn ja, aus welchem Grund?	111
Tab. 15. Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?.....	112
Tab. 16. Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?.....	112
Tab. 17. Sprechen Sie in der Familie mit ihrem Kind (vorwiegend) deutsch?.....	113
Tab. 18. Inklusive Kulturen schaffen (Häufigkeitstabelle insgesamt).....	116
Tab. 19. Inklusive Kulturen schaffen (Item-Mittelwerte pro Betreuungsform)	118
Tab. 20. Inklusive Strukturen etablieren (Häufigkeitstabelle).....	120
Tab. 21. Inklusive Strukturen etablieren (Item-Mittelwerte pro Betreuungsform)	121
Tab. 22. Inklusive Praktiken schaffen (Häufigkeitstabelle).....	123
Tab. 23. Inklusive Strukturen etablieren (Item-Mittelwerte pro Betreuungsform)	125
Tab. 24. Aspekte der besonderen Un-Zufriedenheit (Häufigkeitstabelle).....	127
Tab. 25. Kategorienbildung – Codes (besondere Zufriedenheit).....	127
Tab. 26. Kategorienbildung – Codes (besondere Unzufriedenheit)	128
Tab. 27. Welche Art von Volksschulklasse wünschen Sie sich für Ihr Kind?	128
Tab. 28. Allgemeine Einstellung zu Inklusion (Häufigkeitstabelle).....	130
Tab. 29. Pearson Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.1).....	134
Tab. 30. Pearson Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.1)	135
Tab. 31. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.2)	136
Tab. 32. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.2)	136
Tab. 33. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.2).....	136

Tab. 34. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.2)	137
Tab. 35. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.2)....	137
Tab. 36. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.3)	138
Tab. 37. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.3).....	138
Tab. 38. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.3)	138
Tab. 39. Mittelwerte in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.3).....	139
Tab. 40. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.3)	139
Tab. 41. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.3)....	140
Tab. 42. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.4)	140
Tab. 43. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.4).....	141
Tab. 44. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.4)	141
Tab. 45. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.4)	142
Tab. 46. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.4)....	142
Tab. 47. Spearman Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.5)	143
Tab. 48. Spearman Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.5).....	144
Tab. 49. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6)	145
Tab. 50. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6).....	145
Tab. 51. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6)	145
Tab. 52. Mittelwerte in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.6).....	146
Tab. 53. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.6)	146
Tab. 54. Mann-Whitney-U-Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.6)....	146
Tab. 55. Test auf Normalverteilung in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.7)	147
Tab. 56. Ränge in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.7).....	147
Tab. 57. Kruskal-Wallis Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.7).....	148
Tab. 58. Ränge in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.7)	148
Tab. 59. Kruskal-Wallis Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.7)	149
Tab. 60. Pearson Test in Bezug auf eine Zufriedenheitsvariable (Hypo.8).....	150
Tab. 61. Pearson Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.8)	151
Tab. 62. Pearson Test in Bezug auf drei Zufriedenheitsvariablen (Hypo.9)	152

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

Es wurden 2 verschiedene Arten von Fragebögen ausgeteilt: einer für Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, einer für Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse. Da lediglich 2 Fragen sich unterscheiden, wird an dieser Stelle der Fragebogen für Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse dargestellt, wobei die Unterscheidung zum anderen Fragebogen in Rot hervorgehoben wird.

FRAGEBOGEN ZUR SICHT DER ELTERN AUF INKLUSION IM KINDERGARTEN

Liebe Eltern,

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Studium „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien möchte ich Befragungen zur **Sicht der Eltern auf Inklusion im Kindergarten** durchführen. Im Fokus stehen Kindergärten, in denen Kinder mit und Kinder ohne besondere Bedürfnisse zusammen betreut werden. Zu den Kindern mit besonderen Bedürfnissen zählen beispielsweise Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung, sehbehinderte oder gehörlose Kinder, usw.

Zweck der Befragungen ist es sich ein Bild der Kindergärten aus Perspektive der Eltern zu verschaffen und mögliche Anregungen aus der elterlichen Perspektive in Erfahrung zu bringen.

Aus diesem Grund würde mich freuen, wenn Sie sich Zeit nehmen, um diesen Fragebogen auszufüllen. Ihre Antworten werden ausschließlich für die Studie INKIGA (Inklusion in Niederösterreichischen Landeskinderärten) herangezogen und nicht an den Kindergarten direkt rückgemeldet. Zudem werden alle Antworten anonymisiert. Wenn sie den Fragebogen fertig ausgefüllt haben, stecken Sie ihn bitte in den beiliegenden Umschlag, verschließen Sie ihn und geben Sie ihn bis zum **11. Dezember 2019** beim Kindergartenpersonal ab. Mit ihrer Teilnahme helfen Sie mir sehr!

Bei Fragen können Sie mich gerne unter geraldine.risse@hotmail.com kontaktieren.

Vielen Dank!

1. Persönliche Informationen

Zu Beginn möchte ich Sie bitten folgende Fragen/Aussagen bezüglich Ihrer Person zu beantworten.

Von wem wird dieser Fragebogen ausgefüllt?

☐ von der Mutter/Pflegemutter

☐ von Mutter und Vater gemeinsam

☐ von dem Vater/Pflegevater

☐ von einer anderen Person

Wie alt sind Sie?

_____ Jahre

Mein Kind, für das ich den Fragebogen ausfülle, ist

☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

Wie alt ist Ihr Kind?

_____ Jahre

In welchem Bereich liegen die besonderen Bedürfnisse ihres Kindes?

- | | |
|--|---|
| ☐ Körperliche Entwicklung | ☐ Sprachentwicklung |
| ☐ Lernen | ☐ Sinnesentwicklung |
| ☐ Verhalten | ☐ Geistige Entwicklung |
| anderer: _____ | ☐ Ich weiß es nicht |

Haben Sie sich bewusst für einen integrativen Kindergarten entschieden?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, aus welchen Gründen?

- | | |
|--|---|
| ☐ Wohnortnähe | ☐ Guter Ruf der Einrichtung |
| ☐ Arbeitsplatznähe | ☐ Geschwister in der Einrichtung |
| ☐ Gutes Konzept der Einrichtung | ☐ Empfehlung von Bekannten, Familie... |
| ☐ Sonstige: | |
- _____
- _____

Wie lange besucht Ihr Kind schon diesen Kindergarten?

- ☐ Weniger als 1 Jahr
- ☐ 1 Jahr bis unter 2 Jahre
- ☐ 2 bis unter 3 Jahre
- ☐ 3 und mehr Jahre

Hat Ihr Kind zuvor bereits einen anderen Kindergarten besucht?

☐ ja ☐ nein

Sprechen Sie in der Familie mit ihrem Kind (vorwiegend) deutsch?

☐ ja ☐ nein (andere Sprache: _____)

2. Inklusive Kulturen schaffen

Folgende Aussagen beziehen sich auf die Bildung einer Gemeinschaft, sowie auf die inklusiven Werte des Kindergartens. Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz. Falls Sie einzelne Punkte nicht einschätzen können, nutzen Sie bitte die letzte Spalte.

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
Mein Kind und ich fühlen uns willkommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich von dem Kindergartenpersonal ernst genommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Vereinbarungen, die ich mit dem Kindergartenpersonal getroffen habe, werden umgesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Kindergartenpersonal ist gut erreichbar und gesprächsbereit.	☐	☐	☐	☐	☐
Es werden hohe Erwartungen an mein Kind gestellt.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind fühlt sich im Kindergarten wohl.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind geht gerne in den Kindergarten.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind hat gute Freunde und Freundinnen im Kindergarten.	☐	☐	☐	☐	☐
Von meinem Kind wird viel erwartet.	☐	☐	☐	☐	☐
Alle Kinder werden als gleich wichtig behandelt.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Umgang zwischen Personal und Kindern ist vertrauens- und respektvoll.	☐	☐	☐	☐	☐
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden respektiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Es wird darauf geachtet, alle Kinder mit einzubeziehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder gehen respektvoll miteinander um.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Kindergartenpersonal wirkt der Diskriminierung (z.B. „Hänseln“) aktiv entgegen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich seit Beginn über die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausreichend informiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Umgang zwischen Personal, Eltern und Kindern ist freundlich und wertschätzend.	☐	☐	☐	☐	☐
Es herrscht insgesamt eine gute Atmosphäre im Kindergarten.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Inklusive Strukturen etablieren

Folgende Aussagen beziehen sich auf Strukturierung des Kindergartens. Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz. Falls Sie einzelne Punkte nicht einschätzen können, nutzen Sie bitte die letzte Spalte.

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
Der Gruppenraum ist ansprechend gestaltet.	☐	☐	☐	☐	☐
Den Kindern steht im Gruppenraum viel Lern- und Spielmaterial zur Verfügung.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kindergartengruppe ermöglicht die notwendige Ruhe für die Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind fühlt sich bei der gegenwärtigen Gruppengröße wohl.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit der Zusammensetzung der Kindergruppe.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Kindergarten ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Kindergarten informiert mich über geplante Aktivitäten.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Kindergarten unterstützt neu angekommene Kinder sich einzuleben.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt ausreichendes Personal, um alle Kinder, entsprechend ihren Bedürfnissen zu betreuen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal engagiert ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe den Eindruck, dass das Kindergartenpersonal kompetent ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Kindergartenpersonal arbeitet im Interesse meines Kindes.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Inklusive Praktiken entwickeln

Folgende Aussagen beziehen sich auf die Gestaltung der Praxis, die auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingeht. Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz. Falls Sie einzelne Punkte nicht einschätzen können, nutzen Sie bitte die letzte Spalte.

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
Die Unterschiedlichkeit der Kinder wird bei den angebotenen Aktivitäten respektiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind lernt mit unterschiedlichen Bedürfnissen anderer Kinder umzugehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind lernt mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind ist überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind ist unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Aktivitäten sind abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind erhält Aufgaben, die an seine Bedürfnisse angepasst sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Auf Kinder, die mehr Zeit brauchen, wird Rücksicht genommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind wird entsprechend seinen Begabungen gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind erhält bei Bedarf individuelle und zusätzliche Unterstützung.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Kindergartenpersonal stellt sicher, dass alle Kinder an den Aktivitäten teilnehmen (können).	☐	☐	☐	☐	☐
Das Kindergartenpersonal hilft allen Kindern ihre Stärken bestmöglich einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Kindergartenpersonal kennt die Schwächen meines Kindes.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Kindergartenpersonal kennt die Stärken meines Kindes.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind wird ausreichend gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Kind bekommt ausreichend Aufmerksamkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Kindergarten wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten meines Kindes aus.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Selbstständigkeit meines Kindes wird gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit der Entwicklung meines Kindes.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Allgemeine Fragen

Am Schluss würde ich Sie noch bitten folgende allgemeinere Fragen zu beantworten.

Gibt es in dem Kindergarten etwas womit Sie besonders zufrieden sind? Wenn ja, was:

Gibt es in dem Kindergarten etwas womit Sie besonders unzufrieden sind? Wenn ja, was:

Welche Art von Volksschulklasse wünschen Sie sich für Ihr Kind?

☐ Reguläre Volksschulklasse/**Sonderschulklasse**

☐ Inklusive/Integrative Schulklasse

Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz.

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme überhaupt nicht zu
Ich würde mich erneut für diesen Kindergarten entscheiden.	☐	☐	☐	☐
Ich würde diesen Kindergarten anderen Eltern weiterempfehlen.	☐	☐	☐	☐
Ich finde es gut, dass Kinder mit und Kinder ohne besondere Bedürfnisse gemeinsam in den Kindergarten gehen.	☐	☐	☐	☐
In einem integrativen Kindergarten...				
...lernen Kinder <u>mit</u> besonderen Bedürfnissen viel von Kindern ohne besondere Bedürfnisse.	☐	☐	☐	☐
...lernen Kinder <u>ohne</u> besondere Bedürfnisse viel von Kindern mit besonderen Bedürfnissen.	☐	☐	☐	☐
...werden Kinder <u>ohne</u> besondere Bedürfnisse in ihrer Entwicklung gebremst.	☐	☐	☐	☐
...bekommen Kinder <u>mit</u> besonderen Bedürfnissen die nötige Unterstützung.	☐	☐	☐	☐

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

VIELEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!

Anhang 2: Interviewleitfaden

Interviewnummer	Datum	Dauer
-----------------	-------	-------

EINSTIEG

- Dank
- Vorstellung
- Zweck des Interviews
- Beschreibung des Themas (Forschungsfrage, Ziele)
- Beschreibung des Interviewablaufs (Dauer, Fragen)
- Einverständniserklärung (Anonymität, Aufnahme)
- Fragen?

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Ort Kindergarten	
Mutter/Vater/andere Person	
Alter	
Tochter/Sohn	
Alter	
Im Kindergarten seit...	
ggf. besondere Bedürfnisse	

INTERVIEWFRAGEN

Einstiegsfrage: Erzählen Sie mir doch bitte mal wie es dazu gekommen ist, dass ihr Kind diesen Kindergarten besucht.

1. Kindergartenwahl

- Haben Sie sich bewusst für diesen Kindergarten entschieden?
- Wenn ja, aus welchen Gründen?
- Wussten Sie, dass es sich um einen integrativen Kindergarten handelt?
- Bereuen Sie ihre Entscheidung?

2. Informationsaustausch (nur für Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse)

- Wurden Sie darüber informiert, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen diesen Kindergarten besuchen? Wenn ja, wie?
- Haben Sie schon mit ihrem Kind über dieses Thema gesprochen?
- Fühlen Sie sich in der Lage eventuelle Fragen Ihres Kindes zu beantworten?

3. Erfahrungen mit Behinderung/Integration (nur für Eltern von Kindern ohne besondere Bedürfnisse)

- Hatten Sie vorher schon Erfahrungen mit Kinder mit Behinderungen?
- Hatten Sie vorher schon Erfahrungen mit Integration?

4. Allgemeine Einstellung zu Inklusion

- Wo sehen sie die Vorteile in einem integrativen Kindergarten?
- Haben Sie Bedenken bezüglich einer solchen Betreuung? Wenn ja, welche?

5. Aspekte eines guten Kindergartens

- Welche Aspekte sind für Sie in einem Kindergarten wichtig? Was ist für Sie ein guter Kindergarten?
- Wird der Kindergarten ihrer Tochter/ihres Sohnes diesen Aspekten gerecht?/Gibt es Aspekte denen der Kindergarten nicht gerecht wird?

6. Allgemeine Einschätzung des Kindergartens

- Womit sind Sie besonders zufrieden?
- Gibt es etwas in dem Kindergarten mit dem Sie unzufrieden, bzw. weniger zufrieden sind?/Wünschen Sie sich Verbesserungen?
- Wie schätzen Sie das Kindergartenpersonal ein?
- Haben Sie im Kindergarten negative Erfahrungen gemacht? Wenn ja, welche?
- Würden Sie anderen Eltern den Kindergarten weiterempfehlen?

7. Das Kind im Kindergarten

- Wie geht es ihrem Kind in diesem Kindergarten? Denken Sie, dass Ihr Kind gut aufgehoben ist?
- Wie zufrieden sind Sie mit der Entwicklung Ihres Kindes?
- Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind entsprechend seinen Bedürfnissen gefördert wird?

8. Beziehung zwischen den verschiedenen Akteuren

- Wie sehen Sie als Eltern die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten? Werden Sie einbezogen?
- Wie sehen Sie das Verhältnis zu anderen Eltern?
- Wie sehen Sie die Interaktion unter den Kindern?

9. Ausblick

- Welche Schulklasse wünschen Sie sich für Ihr Kind (integrativ, Sonderschule,...)? Warum?

SCHLUSS

- Gibt es noch etwas das Sie noch gerne ansprechen möchten?
- Dank

Anhang 3: Transkriptionsrichtlinien⁴

1. Es wird **wörtlich transkribiert**, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. **Wortverschleifungen** werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. **Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern** werden geglättet bzw. ausgelassen, **Wortdoppelungen** nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. **Interpunktion** wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. **Pausen** werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. **Verständnissignale** des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders **betonte Wörter oder Äußerungen** werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder **Sprecherbeitrag** erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. **Emotionale nonverbale Äußerungen** der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

⁴ Nach Dresing & Pehl, 2015

10. **Unverständliche Wörter** werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z.B. „B1:“, „Peter:“).
12. Das Transkript wird als **Rich Text Format** (.rtf-Datei) gespeichert.

Anhang 4: Abstract

Zahlreiche nationale sowie internationale Zielsetzungen verpflichten die Vertragsstaaten dazu, ein inklusives Betreuungssystem zu entwickeln. In diesem Sinne wurden in Niederösterreich alle Sonderkindergärten abgeschafft und drei inklusive Betreuungsformen entwickelt. Aufgrund der damit einhergehenden quantitativen Erweiterung inklusiver Einrichtungen ist es unabdingbar, sich mit der Qualität dieser Einrichtungen zu beschäftigen. Dabei sollte vor allem die Perspektive der Eltern, welche als Experten für ihre Kinder gelten, berücksichtigt werden.

So war das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Qualität niederösterreichischer Inklusionskindergärten aus Sicht der Eltern zu untersuchen. Es sollte dabei nicht nur ein allgemeines Meinungsbild zum Modell der inklusiven Betreuung erhoben, sondern die subjektive Sichtweise der Eltern auf die Qualität des Inklusionskindergartens ihrer Kinder und damit ihre Zufriedenheit untersucht werden. Dazu wurden fünf problemzentrierte Interviews durchgeführt und 215 Elternfragebögen, welche auf dem Index für Inklusion basieren, in sechs Kindergärten verteilt. Die Ergebnisse dieser *Mixed-Methods* Untersuchung, die im Rahmen der INKIGA Studie durchgeführt wurde, sollten über die derzeitige Inklusionssituation in niederösterreichischen Kindergärten Aufschluss geben.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass die gegenwärtige Inklusionssituation in den niederösterreichischen Kindergärten gut entwickelt ist und die Eltern sehr zufrieden mit der Qualität des Kindergartens sind. Sie loben besonders das gesprächsbereite, motivierte und engagierte Personal, die Beziehungen zwischen den Akteuren, die familiäre Atmosphäre und die abwechslungsreichen Aktivitäts- und Materialangebot des Kindergartens. Die Eltern behaupten außerdem, dass ihre Kinder sich im Kindergarten wohlfühlen und gerne in den Kindergarten gehen. Zwar gibt fast die Hälfte der Eltern in den Fragebögen an, dass sie nicht über Inklusion informiert wurden, allerdings zeigte sich in den Interviews, dass dies für die Eltern kein Problem darstellt. Während die Eltern sich in den Interviews besonders zufrieden mit der Entwicklung ihrer Kinder und mit dem Betreuungsschlüssel zeigen, geben sie in den Fragebögen an, dass die Entwicklung der Kinder nicht genügend gefördert wird – die Kinder seien unterfordert – und dass nicht genügend Personal verfügbar sei. Weitere Verbesserungswünsche betreffen die Anzahl an Festen, die Schulvorbereitung sowie die Räumlichkeiten des Kindergartens. Die Eltern wünschen sich zudem mehr Ruhe im Kindergarten.