



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einsatz des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung
unter Kindern ohne Behinderungen gegenüber Menschen mit
Behinderungen im Kindergarten“

verfasst von / submitted by

Julia Skucek, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2024 / Vienna 2024

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. Mag. Dr. Robert Schneider-Reisinger, MA

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	V
Einleitung	1
1 Theoretische Grundlagen	4
1.1 Grundlegendes zum Behinderungsbegriff	4
1.1.1 Paradigmen von Behinderung	5
1.1.2 Behinderungsmodelle in den Disability Studies	8
1.2 Der Kindergarten als Bildungsort	12
1.2.1 Bildung, Erziehung und Betreuung	12
1.2.2 Kindergarten – integrativ oder inklusiv?	14
1.3 Das Bilderbuch – eine Definition	20
1.4 Einstellungsforschung – soziologische Grundbegriffe	24
1.4.1 Die Entwicklung von Einstellungen	25
1.4.2 Einstellungsveränderung durch Bilderbücher?	35
1.4.3 Zwischenfazit	40
2 Die Untersuchung	42
2.1 Methodische und methodologische Vorüberlegungen	42
2.2 Feldzugang & Vorbereitung	50
2.3 Erhebung	50
2.4 Datenauswertung	53
2.4.1 Ergebnisse und Interpretation der Daten	59
2.4.2 Fallrekonstruktionen	83
2.5 Kritik und Grenzen der Untersuchung	90
3 Fazit	93
4 Literaturverzeichnis	97
5 Abbildungsverzeichnis	105
6 Tabellenverzeichnis	105
7 Anhang	106
7.1 Interviewleitfaden	106
7.2 Transkriptionskopf	108
7.3 Abstract	109
7.4 Zusammenfassung	110

Abkürzungsverzeichnis

ICF	International Classification of Functioning, Disability, and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UPIAS	Union of Physically Impaired Against Segregation
WHO	World Health Organization

Einleitung

Vielfalt ist ein wesentliches Merkmal der heutigen Gesellschaft. Kinder werden folglich vom Anbeginn ihres Lebens mit dieser konfrontiert. Dennoch erfolgt innerhalb zahlreicher gesellschaftlicher Strukturen die Orientierung an einer konstruierten Normalität. Menschen mit Behinderungen werden oftmals als von dieser Norm abweichend betrachtet, womit ihnen eine Randgruppenposition in der Gesellschaft zugewiesen wird. Die Inklusion von Menschen mit Behinderungen wurde deshalb nicht zuletzt durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu einer zentralen Forderung. Dennoch sind in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens jene Menschen von Benachteiligung, Diskriminierung und Exklusion betroffen. Geringere gesellschaftliche Teilhabechancen von Menschen mit Behinderungen machen sich gemäß Cloerkes (2007) auch in deren negativer Bewertung bemerkbar (S. 103). Diese ist abhängig von kontemporären Wertvorstellungen, die wiederum Verhaltensweisen und Einstellungen prägen (Cloerkes, 2007, S. 103). Damit spielen negative Einstellungen eine zentrale Rolle im gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Behinderungen.

Aus der Forschung geht hervor, dass Kinder bereits in der Vorschulzeit, ihre Gesinnungen zu bilden beginnen (Mac Naughton, 2006, S. 11). Dahingehend konkretisieren Favazza und Odom (1997), dass die Formation der Geisteshaltung im Alter von vier bis fünf Jahren startet (S. 405, 413). Um Einstellungen gegenüber einer bestimmten Personengruppe entwickeln zu können, scheint es relevant, diese als solche wahrnehmen zu können. Dass Kinder in jungen Jahren bereits in der Lage sind, Behinderungen zu erkennen, belegen Yu et al. (2012) folgend zahlreiche Untersuchungen (S. 133). Diamond und Hestenes (2004) fanden in ihrer Studie, dass die meisten Kinder zwischen drei und sechs Jahren körperliche Behinderungen erkennen können (S. 183). Physische Indikatoren erwiesen sich dabei für die Erkennung als entscheidend. Die Kinder stützten sich auf sichtbare Hilfsmittel wie Hörgeräte oder Rollstühle (S. 196-197). Diese Ergebnisse sind auch mit der Annahme vereinbar, dass, umso offensichtlicher eine Behinderung ist, Kinder diese besser wahrnehmen (Mac Naughton, 2006, S. 11).

Im Hinblick auf die Art der Einstellungen von kleinen Kindern bzw. Kindergartenkindern gegenüber Kindern mit Behinderungen weist Dyson (2005) auf die nur wenigen vorhandenen Studien hin. Manche dieser Untersuchungen stellten negative Einstellungen unter Kindergartenkindern fest, andere wiesen auf positive hin (S. 96). Favazza und Odom (1997) fanden beispielsweise eine geringe Akzeptanz von Kindergartenkindern gegenüber Kindern mit Behinderungen (S. 413). In anderen Untersuchungen wird sowohl von negativen als auch von positiven Einstellungen berichtet, die unter kleinen Kindern zu finden sind (Mac Naughton, 2006, S. 11). Dyson (2005) selbst kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass

Kindergartenkinder eher positive Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen zeigen (S. 102). Hingegen wurden von Werner et al. (2015) mehr positive Einstellungen gegenüber Kindern ohne Behinderungen als gegenüber Kindern mit körperlicher Behinderung sowie Kindern mit Hörbeeinträchtigung unter vier- bis sechsjährigen israelischen Kindergartenkindern verzeichnet (S. 102, 104). Auch Nowicki (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder andere Kinder ohne Behinderungen präferieren (S. 342). Sie untersuchte hundert Kinder im Alter zwischen vier und elf Jahren in Kanada hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Kindern ohne Behinderungen, Kindern mit körperlicher oder intellektueller Behinderung und Kindern mit mehrfacher Behinderung (intellektuell und physisch) (S. 335-336, 339).

Vor dem Hintergrund, dass Kinder in der Vorschulzeit ihre Haltungen zu entwickeln beginnen und diese gegenüber Kindern mit Behinderungen negativer Art sein können, ist erstrebenswert herauszufinden, wie der Kindergarten als Bildungsort auf eben jene Formation von Einstellungen Einfluss nehmen kann bzw. was die pädagogische Arbeit im Kindergarten zur Reduzierung negativer Gesinnungen von Kindern gegenüber Menschen mit Behinderungen beitragen kann. Diese Masterarbeit legt ihren Fokus dabei auf die pädagogische Arbeit mit dem Medium Bilderbuch. Dieser Schwerpunkt ergibt sich daraus, dass Bücher als indirekte Erfahrungsquellen zur Entwicklung von Einstellungen verstanden werden können (Favazza et al., 2016, S. 14-15). Wie sich im Laufe des Forschungsprozesses jedoch gezeigt hat, existieren verschiedene theoretische Ansätze, die diese Heranbildung auf unterschiedlichste Weise erklären. Dadurch ergeben sich wiederum verschiedene Zugänge für die (Nicht-)Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung in der pädagogischen Praxis. Deshalb beleuchtet diese Arbeit, wie Pädagog:innen in der Praxis arbeiten und wie das Zustandekommen dieser pädagogischen Praxis begründet wird. Aus diesem Ansatz konnte folgende Forschungsfrage formuliert werden:

„Wie wird die (Nicht-)Verwendung von Bilderbüchern in Integrationsgruppen in Kindergärten durch inklusive Elementarpädagog:innen zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen begründet?“

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden sieben Expert:inneninterviews mit inklusiven Elementarpädagog:innen geführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: Im Rahmen der theoretischen Grundlagen der Untersuchung soll zu Beginn ein Überblick über die Möglichkeiten der Bestimmung des für diese Arbeit zentralen Begriffes Behinderung gegeben werden (Kapitel 1.1). Die Paradigmen von Behinderung nach Ulrich Bleidick (1.1.1) und die Behinderungsmodelle der Disability Studies (1.1.2) werden dabei näher beleuchtet.

Da Integrationskindergartengruppen das Feld der empirischen Untersuchung darstellen, erfolgt anschließend in Auseinandersetzung mit dem Kindergarten als Bildungsort (1.2), neben der Beschäftigung mit seinen zentralen Aufgaben (1.2.1), die Behandlung integrativer Frühpädagogik als Wegbereiterin einer inklusiven Herangehensweise in der Frühpädagogik. Im Zuge dessen wird die Aktualität integrativer Frühpädagogik verdeutlicht und vier dahinterstehende Theoriemodelle erörtert (1.2.2).

Im Anschluss wird das Medium Bilderbuch charakterisiert (1.3). Um eine Vorstellung von Bilderbüchern zu erhalten, die sich für die Verbesserung von Einstellungen zu eignen scheinen, wird unter anderem auf die verschiedenen Kategorien von Bilderbüchern eingegangen. Darüber hinaus werden jene Faktoren beschrieben, die die Verwendung von Bilderbüchern durch Pädagog:innen in der eigenen pädagogischen Praxis beeinflussen und damit von zentralem Wert für die Untersuchung sind.

Im darauffolgenden Kapitel (1.4) werden zunächst die Grundbegriffe der Einstellungsforschung geklärt, um in weiterer Folge auf der Grundlage der geschilderten Perspektiven zur Einstellungsentwicklung die Möglichkeit der Nutzbarmachung des Bilderbuches für die Einstellungsverbesserung unter Kindern ohne Behinderungen zu diskutieren.

Im Rahmen der Darstellung der empirischen Untersuchung (2) wird unter anderem die Wahl der Methoden (2.1 und 2.4), die Auswahl der Expert:innen (2.1) sowie die Untersuchung selbst (2.3 und 2.4) erläutert. Auf die Darlegung der Ergebnisse und Interpretation der Daten inklusive der Fallrekonstruktionen (2.4.1 und 2.4.2) folgt eine kritische Reflexion der Untersuchung (2.5). Abschließend werden in einem Fazit (3) die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst.

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Grundlegendes zum Behinderungsbegriff

Der Ursprung des Terminus Behinderung lässt sich gemäß Biewer (2010) im Sozialrecht verorten (S. 39). Im pädagogischen Bereich wurde er bis in die 1960er-Jahre kaum genutzt. Entsprechend den jeweiligen Fachdisziplinen entwickelten sich auch verschiedene, teils stark voneinander abweichende Begriffsdefinitionen (Biewer, 2010, S. 39).

Eine vielfach rezipierte sonderpädagogische Definition ist jene von Ulrich Bleidick: „Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, daß [*sic*] ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Bleidick, 1999, S. 15 zit. n. Cloerkes, 2007, S. 4). Seine Definition zeigt drei begriffsbestimmende Elemente auf. Zentral sind laut Vernooij (2007) die *Schädigung* in bestimmten Funktionsbereichen, die *Behinderung* als Auswirkung auf die individuelle Lebensführung sowie die *Erschwerung* als Auswirkung auf die Lebensführung im gesellschaftlichen Umfeld (S. 12). Auch die sozialwissenschaftliche Sichtweise auf Behinderung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1980 beschreibt in der International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH) drei Ebenen (Cloerkes, 2007, S. 5; Heimlich, 2003, S. 133; Vernooij, 2007, S. 12). Für eine übersichtliche Darstellung wurden sie in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 1: Begrifflichkeiten der ICIDH von 1980

Impairment (Schädigung)	Schädigung auf organischer Ebene
Disability (Beeinträchtigung)	Störung auf personaler Ebene
Handicap (Behinderung)	Konsequenzen auf der sozialen Ebene

Parallelen zu den Ebenen bei Bleidick werden hier durchaus sichtbar. Im Jahr 1997 wurde die ICIDH überarbeitet und zwei der Begriffe ersetzt. Anstatt von Disability zu sprechen, hieß es nun Activity, und der Begriff Handicap wich dem der Participation (Vernooij, 2007, S. 13). Damit sollte die defizitorientierte Ausrichtung der Fassung von 1980 überwunden werden (Heimlich, 2003, S. 134; Vernooij, 2007, S. 13).

Bei dieser Veränderung blieb es jedoch nicht: Im Jahr 2001 wurde die ICIDH von der International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) abgelöst (Vernooij, 2007, S. 14). Für diese ist der gesellschaftliche Kontext zentral, in dem sich Menschen mit

Behinderungen bewegen. Zudem werden die aktive sowie selbstbestimmte Partizipation als Ziel hervorgehoben (Cloerkes, 2007, S. 6).

Trotz der Veränderungen in den Definitionen der WHO können diese dennoch gemäß Cloerkes (2007) dahingehend kritisiert werden, dass stets die Schädigung als Ausgangspunkt von Behinderung betrachtet wird. Denn seiner Meinung nach kann Behinderung auch durch soziale Bewertungs- und Abwertungsvorgänge entstehen. Darauf aufbauend entwirft er seine Definition von Behinderung. Er geht davon aus, dass Merkmale, die Andersartigkeit zeigen, zu Reaktionen führen (S. 7). Andersartigkeit bedeutet die „*Abweichung*“ von sozialen Erwartungen“ (Cloerkes, 2007, S. 7), welche anschließend bewertet wird (negativ, positiv, zwiespältig). Vor diesem Hintergrund entsteht Behinderung für Cloerkes (2007) dann, wenn Andersartigkeit in einer Kultur eine negative Bewertung erfährt (S. 7): „Ein **Mensch** ist **,behindert‘**, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (Cloerkes, 2007, S. 8). Die soziale Reaktion umfasst neben diagnostischen Vorgängen auch „Einstellungen und Verhaltensweisen auf informeller Ebene zwischenmenschlicher Interaktionen“ (Cloerkes, 2007, S. 8). Durch den Bezug zu Einstellungen ist das Behinderungsverständnis von Cloerkes für diese Arbeit besonders relevant.

In der Diskussion zum Behinderungsbegriff wird in der Literatur oftmals auch auf sogenannte Paradigmen verwiesen, die in Übereinstimmung von Vernooij (2007, S. 22) und Cloerkes (2007, S. 10) als theoretische Ansätze verstanden werden können. Die von Ulrich Bleidick entwickelten Paradigmen der Sonderpädagogik tragen laut Vernooij (2007) wesentlich zur Begriffsbestimmung von Behinderung bei (S. 22, 27), weshalb im nächsten Abschnitt näher auf diese eingegangen werden soll.

1.1.1 Paradigmen von Behinderung

(1) Personenorientiertes/Individualtheoretisches Paradigma

Jenem Paradigma folgend, ergibt sich Behinderung aus einer organischen Schädigung (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 65). Durch diese medizinische Perspektive wird die Störung zu einem individuellen Merkmal des Menschen (Vernooij, 2007, S. 23). Behinderung wird damit als „persönliches, weitgehend unabänderliches Schicksal“ (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 64) verstanden. Pädagogische Maßnahmen können in diesem Verständnis nichts Wesentliches an der Behinderung ändern. Auch die Abhängigkeit von Behinderung von unterschiedlichsten relationalen Bezugssystemen bleibt unerkannt (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 65).

Gemäß Bleidick und Hagemeister (1992, S. 64) sowie Vernooij (2007, S. 22) folgt die Heilpädagogik einem solchen Behinderungsbegriff, deren Ursprung in der Lehre von den Kinderfehlern festgemacht werden kann (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 64), die von der pathologischen Störung der Bildsamkeit ausging (Lindmeier, 2012, S. 30). Hierzu ist genauerer Kontext vonnöten: Denn folgt man den Ausführungen Lindmeiers (2012) zur paradigmatischen Entwicklung der Heilpädagogik, zeigt sich, dass dem Paradigma der pathologischen Störung der Bildsamkeit eine andere Denkrichtung vorausseilte (S. 25-31). Zunächst wurde von der *universellen Bildsamkeit* des Menschen ausgegangen, bei der, mit Rückgriff auf Tenorth, der Mensch weder durch Geburt, Vererbung noch den Stand bestimmt ist, sondern als von Natur aus offen und entwicklungsfähig begriffen wird. Mit der Aufklärung wurde auch Menschen mit Behinderungen diese Fähigkeit zur Bildsamkeit zugesprochen (Lindmeier, 2012, S. 28). In der Heilpädagogik ging es demnach im Verständnis von Georgens und Deinhardt zu diesem Zeitpunkt um umbildende Tätigkeiten im Sinne des Ausgleichens von individuellen Schwächen von Menschen durch pädagogische Mittel und Methoden (Lindmeier, 2012, S. 29). Abgelöst wurde dieses Paradigma rasch durch jenes der *pathologischen Störung der Bildsamkeit*. Kindern mit Behinderungen wurde die Fähigkeit zur Bildsamkeit im Zuge dessen wieder abgesprochen. Mit dieser Sichtweise kam es anschließend zur Aussonderung sowie der verstärkten klassifizierenden Diagnostik. Es wurde zwischen der „normalen“ und „pathologischen“ Entwicklung von Kindern unterschieden. Mit der Annahme der Notwendigkeit von homogenen Lerngruppen zur besseren Unterrichtung der verschiedenen Gruppen wurde zudem die Bildung von Sonderschulen vorangetrieben (Lindmeier, 2012, S. 30-31).

Im Hinblick auf den pädagogischen Umgang mit Menschen mit Behinderungen zeigt sich demnach, dass nicht von einer Entwicklung ausgegangen werden kann, die sich kontinuierlich von einem aussondernden, Fähigkeiten absprechendem Umgang hin zu einem inkludierenden, befähigenden Umgang gewandelt hat, sondern dass Brüche in den Denkrichtungen existieren.

(2) Interaktionistisches/Interaktionstheoretisches Paradigma

Behinderung resultiert hierbei nicht aus einer Schädigung (Vernooij, 2007, S. 23), sondern entsteht im Zuge von Zuschreibungsprozessen sozialer Erwartungshaltungen durch andere (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 72; Vernooij, 2007, S. 23). Behinderung ist damit gemäß Bleidick und Hagemeister (1992) „durch Vorurteile, Normen und Wertmaßstäbe an die Interaktion zwischen Definierer und Definiertem gebunden“ (S. 72). Die Zuschreibung eines Etiketts bringt demnach Behinderung erst hervor (Vernooij, 2007, S. 23).

(3) Systemtheoretisches Paradigma

Aus systemtheoretischer Perspektive ist Behinderung abhängig von der im Bildungssystem und im Ausbildungswesen vollzogenen Ausdifferenzierung nach Leistungen (Cloerkes, 2007, S. 11). Mit Bleidick und Hagemeister (1992) kann weiter ausgeführt werden, dass die Aufgabe von Systemen darin besteht, bestimmte Zwecke zu erfüllen (S. 68). Dabei verfolgt die Schule als System das Ziel, Heranwachsende bestmöglich zu lehren, eine sehr komplexe Aufgabe, bedenkt man die Vielfalt der zu unterrichtenden Kinder. Zur Reduktion dieser Komplexität können Subsysteme beitragen. Die Schule betreffend ist dies die Sonderschule, die damit Menschen mit Behinderung erst hervorbringt (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 68-69). Damit entlasten Sonderschulen das allgemeine Schulwesen (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 70; siehe auch Cloerkes, 2007, S. 11). Die Sonderpädagogik baut gemäß Vernooij (2007) auf dieser systemtheoretischen Sicht von Behinderung auf (S. 23).

An dieser Stelle soll noch einmal auf die Ausführungen von Lindmeier (2012) zur paradigmatischen Entwicklung der Heilpädagogik verwiesen werden, denn in seinen Ausführungen zur pathologischen Störung der Bildsamkeit und deren Folgen scheint sich auch eine systemtheoretische Sichtweise wiederzufinden: Denn die Aussonderung von sich „pathologisch entwickelnden“ Kindern findet gemäß Lindmeier (2012), wie oben erwähnt, auch vor dem Hintergrund statt, dass sich homogene Lerngruppen am effektivsten unterrichten lassen (S. 30-31). Ein Zugang, der auch für das systemtheoretische Paradigma zentral ist: „Im Subsystem Schule [muss] die inhomogene komplexe Gruppe aufgeteilt werden, damit sie optimal gelehrt werden kann: nach Alter, Geschlecht, Konfession, Leistung, Schulfach, Verhalten und Gesundheit“ (Bleidick & Hagemeister, 1992, S. 69).

(4) Gesellschaftstheoretisches/Politökonomisches Paradigma

Behinderung wird hier als gesellschaftliches Produkt verstanden. Typisch für kapitalistische Gesellschaften, werden Menschen mit Behinderungen für jene Tätigkeiten ausgebildet, die eine geringe Qualifikation voraussetzen sowie unterbezahlt sind (Vernooij, 2007, S. 24). Behinderung ergibt sich demnach aus den bestehenden Produktions- und Klassenverhältnissen (Cloerkes, 2007, S. 11; Vernooij, 2007, S. 25).

Neben den beschriebenen Paradigmen, die den Behinderungsbegriff entscheidend prägen, erfüllen auch die Behinderungsmodelle der Disability Studies eine ähnliche Aufgabe, indem sie „das jeweilige Verständnis von Behinderung als vereinfachte Abbilder“ (Hirschberg, 2022, S. 94) zeigen. Sie erfassen die gesellschaftlichen Perspektiven auf Behinderung und sind

„entscheidend dafür, wie Behinderung verstanden, repräsentiert und produziert wird, und haben somit auch Einfluss darauf, welche Lebensmöglichkeiten und welchen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen behinderte Menschen haben“ (Hirschberg, 2022, S. 94). Im Folgenden soll deshalb zur weiteren Begriffsbestimmung von Behinderung auf die Modelle der Disability Studies eingegangen werden. Hierbei lassen sich auch teils Parallelen zu den von Bleidick formulierten Paradigmen finden.

1.1.2 Behinderungsmodelle in den Disability Studies

Aufgekommen in den 1980er-Jahren in den Vereinigten Staaten von Amerika und Großbritannien, sind die Disability Studies eine interdisziplinäre Forschungsrichtung, deren Anstoß oftmals Wissenschaftler:innen mit Behinderungen selbst gaben. Die sozialen Bewegungen von Menschen mit Behinderungen können dabei als Fundament dieser Forschungsrichtung beschrieben werden (Waldschmidt, 2005, S. 9-10).

Aus der Sicht der Disability Studies wird gemäß Waldschmidt und Karim (2022) (Nicht-)Behinderung als nicht eindeutig definierbar betrachtet (S. 3). Damit wird die medizinische Sichtweise abgelehnt. Die maßgebliche Ursache von Behinderungen wird hingegen in verschiedensten Umweltbarrieren gesehen. Gefordert werden zudem neben der Partizipation und Inklusion auch die Gleichstellung und Barrierefreiheit (Waldschmidt & Karim, 2022, S. 3-4). Die Grundlage der Disability Studies bildet das soziale Modell von Behinderung, welches ausgehend von der Kritik an der traditionellen rehabilitationswissenschaftlichen Denkweise entwickelt wurde (Waldschmidt, 2005, S. 15-16). Die Kritik an der ICIDH, die jene Denkweise in ihrer Definition aufgreift, bezieht sich gemäß Waldschmidt (2005, S. 16) auf folgende Punkte:

- (a) Dem Fokus auf medizinische Definitionen und die Verwendung eines einseitigen biophysischen Normalitätsbegriffs.
- (b) Impairment wird ausschließlich als Ursache für Disability und Handicap betrachtet.
- (c) Menschen mit Behinderungen werden in eine abhängige Position gedrängt.
- (d) Die Notwendigkeit der Anpassung der einzelnen Person an ihre Umwelt und die Bewältigung der Behinderung.

Die angeführten Punkte sind gemäß Waldschmidt (2005) für jenes Modell charakteristisch, welches als *individuelles Behinderungsmodell* beschrieben wird (S. 17). Behinderung wird dort „mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich[gesetzt] und deutet sie als schicksalhafteres, persönliches Unglück, das individuell zu bewältigen ist“ (Waldschmidt, 2005, S. 17). Damit wird die Ähnlichkeit des Behinderungsverständnisses des

individuellen Modells und des personenorientierten Paradigmas ersichtlich: Beide setzen Behinderung mit Schädigung gleich und verstehen diese als persönliches Unglück.

Hinsichtlich der Aktualität des individuellen Behinderungsmodells kann mit Waldschmidt (2005) ergänzt werden, dass trotz dessen angeführter Kritik sowohl in zahlreichen wissenschaftlichen Feldern als auch im lebensweltlichen Bereich dieses immer noch vorherrschend ist (S. 16-17). Auch Hirschberg (2022) verweist mit Rückgriff auf Colin Barnes et al. auf die bestehende Verankerung des individuellen Modells in der Gesellschaft. Außerdem erklärt Hirschberg dessen Relevanz für die Disability Studies insofern, als seine Entwicklung dazu dient, sich gegensätzlich dazu positionieren zu können (S. 95).

Das entgegengesetzte Modell, das *soziale Behinderungsmodell*, eröffnet eine andere Denkweise. Von britischen Sozialwissenschaftler:innen Anfang der 1980er-Jahre entwickelt, werden hier sowohl die damaligen politischen Diskurse als auch definitorischen Bemühungen der britischen Behindertenbewegung einbezogen (Waldschmidt, 2005, S. 17). Die Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) postulierte bereits 1976, dass Behinderung durch die Gesellschaft hervorgerufen wird:

In our view it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society. (UPIAS, 1976, S. 3-4)

Erkennbar wird in diesem Zitat, dass von der sozialen Konstruiertheit von Behinderung ausgegangen wird. Zudem wird eine begriffliche Trennung zwischen Impairment und der durch die Gesellschaft verursachten Disability vorgenommen. Mit Waldschmidt (2017) kann konkretisiert werden, dass den beiden Begriffen kein kausaler Zusammenhang zugestanden wird, es ist einzig und allein die Gesellschaft, die Behinderung hervorruft (S. 20-21). Demnach ist es die Gesellschaft, die in die Verantwortung gezogen werden muss und deren Aufgabe es ist, sich zu verändern sowie Barrieren abzubauen (Waldschmidt, 2005, S. 18; Waldschmidt, 2017, S. 21). Der Grundgedanke des sozialen Modells lautet demnach: „Behindert ist man nicht, behindert wird man“ (Degener, 2003, S. 25).

Nun bleibt aber auch das soziale Modell nicht vor Kritik verschont. Waldschmidt (2005) spricht zwei Punkte an. Erstens den Stellenwert des Körpers – dieser wird insofern übergangen, als Impairment und Disability der kausale Zusammenhang abgesprochen wird. Es erfolgt damit eine Zweiteilung der Natur und Kultur. Denn indem sich Behinderung im Rahmen des sozialen Modells auf gesellschaftlicher Ebene abspielt, wird die gesundheitliche Beeinträchtigung

aufgrund ihrer biologisch-medizinischen Begründung nicht weiter thematisiert. Die Dichotomie von Körper und Gesellschaft ist nun insofern problematisch, als der Körper, ob „gesund“ oder „beschädigt“, nicht als unabhängig von Gesellschaft oder Geschichte verstanden werden kann. Ganz im Gegenteil, in ihm eingeschrieben sind Geschichte, kulturelle Bedeutung sowie soziales Handeln (S. 20-23). Zweitens erwähnt Waldschmidt (2005) die Problemorientierung des sozialen Modells, denn dieses nimmt Behinderung immer noch als problematisch wahr. Auch wenn es die Gesellschaft ist, die im Sinne eines Wandels das Problem bearbeiten muss und nicht mehr das Individuum, bleibt dennoch der Fokus auf ein Problem bestehen (S. 23). Vor dem Hintergrund dieser Kritik scheint nun auch die Aussage von Biermann und Powell (2022) verkürzt, dass mit den Disability Studies die defizitorientierten Sichtweisen auf Behinderung grundsätzlich kritisiert werden (S. 20). Denn eine Problemorientierung bleibt eben auch mit dem sozialen Modell weiterhin bestehen.

An dieser Stelle kann auf ein weiteres Modell, das *affirmative Modell* verwiesen werden, welches als Antwortreaktion auf Unzulänglichkeiten des individuellen sowie des sozialen Modells Bezug nimmt (Hirschberg, 2022, S. 100). Hirschberg (2022) folgend sah man die Notwendigkeit für ein Modell, welches einen stärkenden Charakter für Menschen mit Behinderungen aufweist. Denn sowohl beim individuellen Modell, durch dessen Sichtweise von Behinderung als persönliches Unglück, als auch beim sozialen Modell, aufgrund der oben angesprochenen Kritik des Außerachtlassens des Körpers, blieb dies unerfüllt (S. 100). Aus diesem Grund verfolgt das affirmative Modell das Ziel, dass Menschen mit Behinderungen „mit ihren Körpern und Beeinträchtigungen positive identitätsstiftende Erfahrungen“ (Hirschberg, 2022, S. 101) sammeln können. Gefördert werden soll dies durch Kunst als identitätsstärkendes Medium. Dieses Modell kann nicht als eigenständig beschrieben werden, sondern als Weiterentwicklung des sozialen Modells (Hirschberg, 2022, S. 101).

Hirschberg (2022) führt in ihren Ausführungen außerdem das *Minderheitenmodell* an, welches die gesellschaftliche Benachteiligung in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen rückt. Dadurch können die geltenden gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert werden (S. 99). Die Charakterisierung von Menschen mit Behinderungen als Minderheitengruppe kann, bezugnehmend auf Hahn, so Hirschberg (2022) weiter, zum einen durch die ihnen entgegengebrachten Vorurteile und durch die Stigmatisierung, die sich teils in institutioneller Ausgrenzung (z. B. Sonderschulzuweisung), höherer Arbeitslosigkeit oder aber in zahlreichen Alltagsbarrieren offenbaren, erfolgen. Zum anderen wird durch sichtbare Merkmale von

Behinderungen die Abgrenzung zu Menschen mit Behinderungen leichter möglich, wodurch ihnen eine untergeordnete Position zugewiesen wird. Außerdem ermöglicht die Annahme über die Unveränderlichkeit des körperlichen Zustandes die Charakterisierung von Menschen mit Behinderungen als Minderheitengruppe (S. 99-100).

Eine weitere Denkweise bietet das *kulturelle Modell*. Dieses widerspricht der Ansicht, dass Behinderung als individuelles Schicksal oder gar Unglück verstanden werden kann, gleichermaßen wie der Annahme, dass sie eine Folge von Diskriminierung darstellt. Dagegen ist das Ziel des Modells, die in der Gesellschaft angenommene Normalität zu problematisieren und zu analysieren, wie es zu der Konstruktion von Differenzkategorien kommt und die Auflösung ausgrenzender Systematiken voranzutreiben (Waldschmidt, 2005, S. 25; Waldschmidt, 2017, S. 24-25). Denn indem Menschen mit und Menschen ohne Behinderungen nicht als voneinander abgrenzbare Einheiten verstanden werden, sondern sich wechselseitig in ihrer Hervorbringung bedingen, richtet sich der Fokus nicht mehr nur auf „Behinderung“, sondern auch auf die in der Gesellschaft angenommene „Normalität“. Die Mehrheitsgesellschaft als Ganze rückt in den Vordergrund der Analyse. Dadurch werden beispielsweise Erkenntnisse darüber möglich, wie die Konstruktion von „Normalitäten“ und „Abweichungen“ erfolgt, wie sich Praktiken der Inklusion oder Exklusion vollziehen oder wie Subjektbegriffe hergestellt werden (Waldschmidt, 2005, S. 25-27). Auch dieses Modell wird als Ergänzung zum sozialen Modell verstanden (Hirschberg, 2022, S. 102).

Zu guter Letzt kann das *Menschenrechtsmodell* angeführt werden. Grundlage bieten hierfür die Diskussionen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in den 1990er-Jahren sowie der Kampf um diese Rechte der internationalen Behindertenbewegung (Hirschberg, 2022, S. 102). In enger Verbindung steht das Modell mit der UN-BRK, da diese das menschenrechtliche Modell erstmals kodifiziert (Degener, 2015a, S. 55). Damit ist für das Menschenrechtsmodell die Anerkennung der Rechte von Menschen mit Behinderungen zentral. Im Sinne dieses Ansatzes dürfen Beeinträchtigungen außerdem keine Auswirkungen auf die Anerkennung von Rechten haben. Damit einher geht die Forderung, dass Menschen nicht entlang ihrer Verwertbarkeit bzw. Nützlichkeit in der Gesellschaft unterschieden werden dürfen, wodurch auch der Ausgrenzung entlang sichtbarer Unterschiede entgegengewirkt werden kann (Hirschberg, 2022, S. 103). Gemäß Degener (2015b) gilt es, die Mängel des sozialen Modells auszugleichen, eine Ersetzung des sozialen Modells wird nicht angestrebt (S. 165).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Disability Studies von einer traditionellen, schädigungsbasierten Perspektive auf Behinderung abwenden und dafür gesellschaftlich-kulturelle Umstände in den Blick nehmen, die Behinderung hervorbringen.

1.2 Der Kindergarten als Bildungsort

Im Hinblick auf die soeben im Zuge des Menschenrechtsmodells thematisierte UN-BRK, die in Österreich seit Oktober 2008 in Kraft ist, wird mit dem dort geforderten Recht auf Bildung (Artikel 24) der Kindergarten für *alle* Kinder als erster institutioneller Bildungsort zentral. Denn die Vertragsstaaten müssen, „um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, ... ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [bereitstellen]“ (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz [BMSGPK], 2016, S. 19). Auch wenn die näheren Ausführungen zu Artikel 24 keine konkreten Äußerungen zum Elementarbereich enthalten, wird der Kindergarten als wesentlicher Teil dieses Bildungssystems betrachtet. Auch Heimlich (2013) vertritt diese Ansicht und begründet dies aufgrund der in der UN-BRK verwendeten originalsprachlichen Terminologie (S. 11). Denn, so Heimlich (2013) weiter, werden im Englischen mit den Begriffen Unterricht und Schule auch Bildungsangebote des frühkindlichen Bereiches verbunden. Davon ausgehend, auch wenn diese Begriffe im deutschsprachigen Raum in diesem Zusammenhang keine Verwendung finden, kann der Kindergarten als Teil des inklusiven Bildungssystems gesehen werden (S. 11). Auf diesen soll im Folgenden näher eingegangen werden, wobei zunächst dessen grundlegende Aufgaben thematisiert werden. Darüber hinaus wird der Kindergarten als integrative und inklusive Organisation veranschaulicht.

1.2.1 Bildung, Erziehung und Betreuung

Die zentralen Aufgaben des Kindergartens sind die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern (Brunner, 2018, S. 135). Unter den einzelnen Begriffen wird Folgendes verstanden: Gemäß Laewen (2006) verweist der Begriff *Betreuung*, folgt man dem alten Verständnis vom Kind als „eingeschränkt handlungsfähiges Subjekt“ (S. 97), auf die Unterstützung des Kindes bei der Alltagsbewältigung durch andere. Dabei handelt es sich, Laewen (2006) weiter folgend, um ein ungleiches Beziehungsverhältnis. Vor dem Hintergrund, dass Beziehungen aber auf der Grundlage von Bindungsbeziehungen entstehen, verändert sich die Sicht auf Betreuung insofern, als sie als wechselseitige Anerkennung von Bedürfnissen und Interessen verstanden werden kann. Grund dafür ist die für Bindungsbeziehungen zentrale gegenseitige

Einflussnahme der Beziehungspartner:innen aufeinander. Diesem neuen Begriff von Betreuung gilt es, in Kindertageseinrichtungen zu folgen (S. 97-98).

Wohl eines der bekanntesten Verständnisse von *Bildung* geht auf Wilhelm von Humboldt zurück. Bildung meint dort die „„höchste und proportionierlichste“ Entfaltung der menschlichen Kräfte ‚zu einem Ganzen‘“ (Koller, 2014, S. 75). Diese Entfaltung der Kräfte erfolgt dabei in Wechselwirkung des Ichs mit der Welt (Koller, 2014, S. 80). Darauf aufbauend können Bildungsprozesse als Konstruktionsprozesse verstanden werden, die sich im Zuge der Aneignung der Welt ergeben. Sie konstruieren ein inneres Modell der Welt und des Selbst, welches das Deuten von Erfahrungen ermöglicht (Laewen, 2006, S. 98). Mit Liegle (2006) kann hinsichtlich der Bildungsprozesse ergänzt werden, dass diese im Verlauf des ganzen Lebens immer zwei Eigenschaften aufweisen: Zum einen sind Bildungsprozesse immerzu gleich, zum anderen immerzu verschieden. Die Gleichheit kommt durch die immer gleiche Funktion von Bildung – die selbsttätige Auseinandersetzung mit der Welt – zustande. Die Verschiedenheit wiederum bezieht sich auf die Strukturen von Bildungsprozessen, also wie die Aneignung der Welt erfolgt (S. 94). Liegle (2006) bezieht sich dabei auf Piaget und die Sichtweise, dass sich die Art der geistigen Aktivität des Individuums im Verlauf seiner Entwicklung verändert (S. 94). Im Hinblick auf diese Arbeit scheint es demnach zentral, dass Pädagog:innen sensibel für die Entwicklungsstufen der Kinder sind und deren Fähigkeiten gut einschätzen können, um überhaupt angemessene Bildungsangebote für die Kinder schaffen zu können, ein Aspekt, der im Laufe der Arbeit näher diskutiert wird (siehe Kapitel 1.4.1).

Der Terminus *Erziehung* meint die Überlieferung der stattgefundenen gesellschaftlichen Entwicklung an die nachkommenden Generationen (Laewen, 2006, S. 99). Ein Vorgang, der das Kind zunächst als passiv erscheinen lässt. Wird jedoch gemäß Laewen (2006) der Willensdrang der Kinder, sich die Welt anzueignen und sich selbst in dieser zu verorten, angenommen, verschiebt sich der Erziehungsbegriff dahingehend, dass die Vermittlung von Werten nicht unmittelbar stattfinden kann, da sie abhängig von den kindlichen Konstruktionsleistungen ist, die für Pädagog:innen wiederum unzugänglich bleiben (S. 99-100). Damit sind Erwachsene, so Laewen (2006) weiter, an die Kooperation der Kinder gebunden, um die für sie relevanten erzieherischen Ziele überhaupt vermittelbar zu machen. Erzieherisches Handeln bleibt somit beschränkt auf (1) die Gestaltung der Umwelt und (2) die Interaktionsgestaltung mit dem Kind (S. 100).

Obwohl es sich bei den genannten Aufgaben des Kindergartens zunächst um gleichwertige Elemente gehandelt hat, ist der Aspekt der Bildung im Laufe der Zeit in den Vordergrund gerückt (Brunner, 2018, S. 135; Lohmann et al., 2014, S. 46). Diese Verlagerung des

Aufgabenfokus ist gemäß Lohmann et al. (2014) auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie zurückzuführen, denn Bildungszugänge sowie -chancen sollten möglichst früh in der Entwicklung der Kinder erfolgen (S. 46-47). Dennoch weisen die Autor:innen auf die Wichtigkeit der Abgrenzung von Kindergarten und Schule hin, da deren Bildungsverständnisse verschieden sind: Während im Kindergarten diverse Formen informeller sowie selbsttätiger Bildung wesentlich sind, spielt in Schulen die Vermittlung von Fakten- und Handlungswissen die zentrale Rolle (Lohmann et al., S. 46-47). Darüber hinaus heben sie den Kindergarten als zentralen Bildungsort insofern hervor, als jegliche Bildungseinflüsse, die zu einem frühen Zeitpunkt im Leben des Menschen stattfinden und sich durch eine Vielfalt an Reizen und Angeboten auszeichnen, sich besonders positiv auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Menschen auswirken (Lohmann et al., 2014, S. 48).

1.2.2 Kindergarten – integrativ oder inklusiv?

Im Hinblick auf den mit der UN-BRK geforderten inklusiven Kindergarten, als Teil eines inklusiven Bildungssystems, kann mit Heimlich (2013) gesagt werden, dass dessen Entwicklung bereits auf stattgefundenen Bemühungen zum Einbezug von Kindern mit Behinderungen in den Kindergarten aufbauen kann. Dabei handelt es sich um Konzeptionen integrativer Frühpädagogik (S. 19-20). Grundsätzlich ist für ein integratives Bildungsverständnis in Kindergärten laut Heimlich und Behr (2006a) das gemeinsame Spiel zentral. Dabei wird Bildung gemäß den Autor:innen als Angebot für alle betrachtet, die eigenen Fähigkeiten zur Selbstbestimmung sowie die soziale Teilhabe auszubauen (S. 221). Der Mehrwert des gemeinsamen Spielens wird nach Heimlich und Behr (2006b) durch das gegenseitige Lernen von Kindern mit und Kindern ohne Behinderungen gesehen (S. 324). Darüber hinaus kommt es unter anderem zur gegenseitigen Anregung der Entwicklung. Als Förderressource gilt hier demnach die Gruppe (Heimlich & Behr, 2006b, S. 324).

Die angesprochenen Konzeptionen integrativer Frühpädagogik, die Implikationen für die Inklusionsentwicklung mitbringen, werden den Ausführungen Heimlichs (2013, S. 20-21) folgend für einen besseren Überblick zusammengefasst in der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

Tabelle 2: Konzeptionen integrativer Frühpädagogik

Konzeptionen integrativer Frühpädagogik		Anregungen für inklusive Frühpädagogik
Materialistischer Ansatz (Georg Feuser)	- zentral ist das „gemeinsame Spielen und Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Heimlich, 2013, S. 20) - Angebote auf den Entwicklungsstand der Kinder anpassen	Angebot orientiert an individueller Entwicklung
Prozessorientierter Ansatz (Helmut Reiser)	- zentral ist die Interaktion - geht um Einigung zwischen widersprüchlichen Erfahrungen auf innerpsychischer, interpersonaler, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene	Zulassen von vielfältigen Begegnungserfahrungen
Situationsansatz (Wolfgang Dichans)	- Erwerb von Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen für alle Kinder durch soziales Lernen im gemeinsamen Spiel - gemeinsame Erfahrungsräume sollen auf Lebenssituationen vorbereiten	Situationsorientierung
Ökologischer Ansatz (Hans Meister)	- gefragt wird nach Ressourcen der Kinder und ihres Umfeldes - Kind-Umfeld-System	Orientierung an Ressourcen der Kinder und denen der umliegenden Netzwerke
Spieldagogischer Ansatz (Ulrich Heimlich)	- Fokus auf gemeinsame Spielsituationen - Entwicklung wird gegenseitig angeregt	Schaffung gemeinsamer Spielmöglichkeiten

Obwohl die Forderung nach Inklusion das Konzept der Integration im Kindergarten theoretisch abgelöst hat – auch Lohmann et al. (2014) sehen das Konzept der Integration vor dem Hintergrund des Rechts auf Bildung für alle Kinder (erstmal in der Salamanca-Erklärung von 1994) nicht mehr als anschlussfähig (S. 49, 51) –, bleibt es insofern aktuell, als es in der Praxis immer noch Anwendung findet. Beispielsweise bietet die Stadt Wien die Möglichkeit des Besuches von Integrationsgruppen (Stadt Wien – Kindergärten, o. J., Abschnitt Integrative Gruppen und Integrationsgruppen). Auch die Diakonie führt integrative Kindergruppen, wobei es bei der Beschreibung der Gruppen zudem zu einer Vermischung der Begriffe Integration und Inklusion kommt (Diakonie gemeinnützige GmbH., o. J.^a, Abschnitt Integrative und heilpädagogische Kindergärten). Da jedoch in Wien für die Aufnahme in Integrationsgruppen der Bescheid über den Bezug der erhöhten Familienbeihilfe vorzulegen ist (Diakonie gemeinnützige GmbH., o. J.^b, Abschnitt Unsere Integrationsgruppe), die wiederum an eine diagnostizierte Behinderung von mindestens 50 % gebunden ist (Bundeskanzleramt, 2023, Abschnitt Voraussetzungen), ist auch hier „nur“ von integrativen Angeboten auszugehen. Denn gemäß Heimlich (2013) zeichnen sich integrative Angebote durch ihre Defizitorientierung aus. Gemeint ist damit, dass Unterstützungsmaßnahmen an eine Diagnose gebunden sind (S. 21). Diese Problematik kann dem sogenannten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma zugeordnet

werden. Es beschreibt die scheinbar unauflösbare Problematik, dass Ressourcen bzw. Unterstützungsmaßnahmen meist nur durch die vorangehende Kategorisierung gewonnen werden können, es aber durch jene Kategorisierung immer auch zu Stigmatisierung kommen kann, die es eigentlich zu vermeiden gilt (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 14; Pfahl & Schönwiese, 2022, S. 297). Auch die private Organisation St. Nikolausstiftung bewirbt ihre erste Integrationsgruppe im Kindergarten Lucia. Hier ist der Erhalt eines Integrationsplatzes ebenfalls an den Anspruch auf erhöhte Familienbeihilfe gebunden. Für die Verwirklichung eines inklusiven Ansatzes fehlt es an Ressourcen sowie bedarf es einem Wandel der gesellschaftlichen Haltung gegenüber Vielfalt, so die pädagogische Leitung (St. Nikolausstiftung Erzdiözese Wien, o. J., Abschnitt Integrations-Kindergartenplätze in privaten Trägerorganisationen). Denn folgt man einem inklusiven Ansatz, muss sich die Organisation Kindergarten als Ganzes verändern (Lohmann et al., 2014, S. 49). Sie muss dann von vornherein in der Lage sein, „alle Kinder in ihrer gesamten Heterogenität aufzunehmen“ (Heimlich, 2013, S. 21). Es geht demnach nicht mehr nur um die Eingliederung von einzelnen Kindern mit Behinderungen in Kindergartengruppen (Lohmann et al., 2014, S. 49). Um die Entwicklung von Inklusion in Kindergärten voranzutreiben, gilt es gemäß Heimlich (2013), diese als Mehrebenenmodell zu betrachten. Dabei müssen alle am Kindergartengeschehen beteiligten Personen bei diesem Veränderungsprozess mitwirken. Als konkretes Instrument kann dabei der von Booth, Ainscow und Kingston entwickelte Index für Inklusion genutzt werden (S. 24). Dieser baut auf dem für die Verwendung in Schulen bestimmten Index auf (Booth et al., 2006, S. 11).

Da nun zum einen die Praxis, wie sich oberhalb bei der Beschreibung der Angebote in Kindergärten gezeigt hat, scheinbar vermehrt noch an integrativen Ansätzen orientiert ist und zum anderen Inklusion als die „konsequente Weiterführung von Integration“ (Booth et al., 2006, S. 5) verstanden werden kann, verdeutlicht beides die immer noch bestehende Relevanz von Integration. Aus diesem Grund soll im Folgenden genauer auf die Frage eingegangen werden, wie integrative Pädagogik konkret begründet werden kann. Dahingehend lassen sich gemäß Heimlich (2003) mehrere Theoriemodelle finden, die eine ebensolche Begründung vornehmen (S. 147). Die bereits angesprochenen Konzeptionen von Georg Feuser und Helmut Reiser finden sich dabei wieder und können weiter konkretisiert werden.

Das von Feuser entwickelte *materialistische Modell* begründet Integration gemäß Heimlich (2003) entwicklungsorientiert (S. 147). Dabei schließt es an die Theorie der menschlichen Entwicklung von Vygotskij an. Dieser folgend ist die individuelle Entwicklung eines Menschen

eingebettet in die aktuelle gesellschaftliche Situation. Das bedeutet, dass Entwicklung nicht allein von persönlichen Voraussetzungen abhängt, sondern auch von den konkreten Lebensbedingungen des Menschen. Zudem ist das aktuelle Entwicklungsniveau eines Menschen Ausgangspunkt für dessen nächsten Entwicklungsschritt (Heimlich, 2003, S. 148-149). Davon ausgehend nimmt, so Heimlich (2003) weiter, Feuser an, dass Kinder mit und ohne Behinderungen „dieselbe“ Entwicklung erleben (S. 150). Die Förderung von Kindern mit Behinderungen soll sich demnach an derselben Entwicklungslogik orientieren. Indem nun die Entwicklung an die soziale Situation gekoppelt ist, findet sie in Kooperation mit anderen auf Grundlage von deren Fähigkeiten statt. Dadurch kann Exklusion die Entwicklung von Kindern mit Behinderungen negativ beeinflussen (Heimlich, 2003, S. 150-153).

Helmut Reiser und seine Forschungskolleg:innen stellen das Konzept der *integrativen Prozesse* vor (Heimlich, 2003, S. 153). Dieses betrachtet Integration auf mehreren Ebenen. Denn konkret fassen integrative Prozesse „Einigungen“ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen“ (Reiser et al., 1986, S. 120 zit. n. Heimlich, 2003, S. 154). Der Begriff Einigung bezieht sich dabei nicht auf das Auflösen von Gegensätzen, sondern auf Annäherungs- sowie Abgrenzungsprozesse, wodurch ein Miteinander möglich wird (Heimlich, 2003, S. 154). Integration findet nun sowohl im sozialen Austausch als auch bei der individuellen Personwerdung statt. Das sich daraus ergebende Mehrebenenmodell integrativer Prozesse bezieht sich damit auf eine innerpsychische, interaktionale, institutionelle und gesellschaftliche Ebene. Die innerpsychische Ebene beschreibt Einigungsvorgänge der Person zwischen den eigenen inneren Widersprüchen. Erklärtes Ziel ist es, die unterschiedlichen Anteile der Persönlichkeit zu vereinen und entsprechend nach außen darstellen zu können. Die interaktionale Ebene fokussiert auf das gemeinsame Tätigwerden. Dabei werden durch das Hervorbringen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Tätigsein Aushandlungsprozesse zwischen den Personen erforderlich. Auf institutioneller Ebene geht es um die Einigung über organisatorische, konzeptionelle Aspekte. Die gesellschaftliche Ebene nimmt zu guter Letzt die Widersprüche zwischen den Wünschen einzelner Personen zu Integration und den gesellschaftlichen Ausgrenzungsdynamiken in den Blick. Reiser begründet Integration demnach über die Notwendigkeit, die aufgrund von Verschiedenheiten zustande kommenden Spannungsverhältnisse auszugleichen (Heimlich, 2003, S. 154-156).

Alfred Sander entwickelt ein *ökosystemisches Modell* von Integration (Heimlich, 2003, S. 159). Nach dem oben vorgestellten ökologischen Ansatz (Kind-Umfeld-System) stellt sich hier aufgrund der begrifflichen Ähnlichkeit zunächst die Frage nach der Verbindung der beiden Ansätze. Gemäß Heimlich (2003) besteht diese in der theoretischen Grundlage des Ansatzes des Kind-Umfeld-Systems im ökosystemischen Denken (S. 159). Dies erklärt, weshalb auch für das Modell von Sander die Analyse des Kindes und dessen Umfeld zentral ist. Denn für Sander ergibt sich Behinderung dann, wenn eine Person unzureichend in ihr Mensch-Umfeld-System eingegliedert ist. Ursächlich dafür sind Schädigungen oder verminderte Leistungen (Heimlich, 2003, S. 159-160). Dieses Verständnis von Behinderung, welches jene mit sozialer Ausgrenzung gleichsetzt, führt dazu, dass behindernde soziale Interaktionen zu Desintegration führen. Somit wird durch die Existenz von Behinderung Integration zur notwendigen gesellschaftlichen Aufgabe (Heimlich, 2003, S. 160). Integration wird hier also über die Existenz von Behinderung begründet.

Urs Haeberlin legt ein *anthropologisch-ethisches Modell* vor (Heimlich, 2003, S. 165). Dabei wird die Heilpädagogik für die Begründung von Integration herangezogen, deren eigene Begründung mit den Modellen integrativer Pädagogik übereinstimmt (Heimlich, 2003, S. 165, 170). Eine solche integrative Quelle des heilpädagogischen Denkens findet sich gemäß Heimlich (2003, S. 166) bei Paul Moor. Dieser folgt zum einen der Perspektive, dass Menschen auf das gemeinschaftliche Zusammenleben angewiesen sind, zum anderen fallen Menschen aus diesem gemeinschaftlichen Leben auch heraus. Bei dem Herausfallen aus der Gemeinschaft brauchen diese dann Unterstützung, ihren inneren Halt wiederzufinden und damit auch ihren Lebensweg innerhalb der Gemeinschaft. Integration erfolgt dabei über Hilfe zur Selbsthilfe (Heimlich, 2003, S. 167-168). Dieses beschriebene heilpädagogische Denken ist nun zentral für das Modell von Haeberlin. Sein Entwurf der Heilpädagogik findet seine Basis in der uneingeschränkten Solidarität gegenüber Menschen mit Behinderungen. Zugrunde liegt diese dem dialogischen Prinzip Martin Bubers (Heimlich, 2003, S. 169). Dieses besagt, dass der Mensch für die Erkennung seiner Selbst ein Gegenüber benötigt und sich damit auch die individuelle Entwicklung stets im sozialen Kontext vollzieht (Heimlich, 2003, S. 151). Die Zielsetzung uneingeschränkter Solidarität ergibt sich aus dem Normalisierungsprinzip (Heimlich, 2003, S. 169).

Da es als eine zentrale Perspektive verstanden werden kann, die beginnend mit den 1950er-Jahren den Umgang mit Menschen mit Behinderungen anleitet (Biewer, 2010, S. 117), wird auf dieses Prinzip näher eingegangen. Das ursprünglich aus Skandinavien stammende Prinzip

besagt, dass Menschen mit geistigen Behinderungen all jene Lebensmuster sowie Alltagsbedingungen offenstehen sollen, die „den üblichen Bedingungen und Lebensarten der Gesellschaft soweit als möglich entsprechen“ (Nirje, 1991, S. 2). Zu den acht Bereichen des Normalisierungsprinzips zählen neben dem normalen Tages-, Wochen- und Jahresablauf auch Erfahrungen, die einem normalen Lebenszyklus, dem normalen Respekt und einem Leben in einer zweigeschlechtlichen Welt entsprechen sowie jenen, die einem normalen Lebensstandard und normalen Umweltbedingungen gleichkommen (Biewer, 2010, S. 117-118; Nirje, 1991, S. 8-21). Gemäß Nirje (1991) gilt es im Rahmen des Prinzips zu überlegen, inwiefern eine adäquate Beziehung zwischen Lebensrhythmen sowie Lebensstationen im jeweiligen kulturellen Kontext und dem Leben von einem Menschen mit Behinderung, einschließlich dessen Entwicklung und Reife, besteht. Darauf aufbauend sollen entsprechende soziale Dienste bereitgestellt werden (S. 3-4). Gegenüber dem Normalisierungsprinzip wird jedoch auch Kritik laut. Thimm et al. (1985) weisen auf zwei Kritikpunkte hin, mit denen das Prinzip konfrontiert ist. Der erste Vorwurf besteht darin, dass Normalisierung auf das „Normalmachen“ von Menschen mit Behinderungen sowie all jener Menschen, die als „anders“ definiert werden, abzielt. Von den Vertretern der Normalisierung wird dieser Vorwurf vehement zurückgewiesen. Zweitens wird kritisiert, dass die vorhandenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen als normatives Ziel des Normalisierungsprinzips betrachtet werden. Denn es wird hinterfragt, ob jene gesellschaftlichen Standards das Ziel eines solchen Konzeptes sein dürfen (S. 14-15). Die Autor:innen weisen jedoch darauf hin, dass ausgehend von einer pragmatischen Perspektive so vieles an den Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen verbesserungswürdig ist, dass solche Überlegungen eine positive Veränderung ganz grundsätzlich hemmen (Thimm et al., 1985, S. 14-15). Auch Pitsch (2006) fasst die von mehreren Autor:innen formulierten Kritikpunkte gegenüber dem Normalisierungsprinzip zusammen (S. 231-232). Zum einen wird bemängelt, dass die unklaren Kriterien der Normalisierung die Orientierung an Mittelklasse-Standards fördern. Eine Anpassung an andere als die genannten Standards wird nicht in Erwägung gezogen. Als notwendig wird aber die Orientierung an individualisierten sowie bedürfnisorientierten Maßstäben betrachtet. Zum anderen wird beanstandet, dass die Anpassung der Lebensverhältnisse von Menschen mit Behinderungen an die gesellschaftliche Normalität gleichzeitig auch zur Anerkennung deren hierarchischer Struktur führt (Pitsch, 2006, S. 231-232). Auch hier scheint wie auch schon bei Thimm et al. (1985) hinterfragt zu werden, inwiefern die Orientierung an bestimmten Standards zulässig ist. Kritisiert wird zudem, dass die Orientierung an den Lebensumständen von Menschen ohne Behinderungen die Ziele für Menschen mit Behinderungen unrealistisch

hochsteckt sowie die Ablösung aus der Herkunftsfamilie mehr zu einem Verlust an Normalität als zu dem Gewinn führt, da in kleinen Wohneinrichtungen vorwiegend Kontakt zu anderen Menschen mit Behinderungen besteht (Pitsch, 2006, S. 231-232).

Zusammenfassend wurde in diesem Unterkapitel gezeigt, inwiefern integrative Pädagogik für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems relevant ist und wie die vier Theoriemodelle integrative Pädagogik selbst begründen. Darüber hinaus wurde ganz zu Beginn des Kapitels die Aufgabentrias des Kindergartens, nämlich die Erziehung, Betreuung und Bildung, beschrieben. Hinsichtlich der Bildung scheint das Bilderbuch insofern von Nutzen zu sein, als es Weltausschnitte darstellt, mit denen sich Kinder auseinandersetzen und sich dazu ins Verhältnis setzen. Bezugnehmend auf die Erziehung scheinen Bilderbücher einen Teil zur Gestaltung der Umwelt beitragen zu können – Pädagog:innen können sie ihren erzieherischen Vorstellungen entsprechend auswählen und damit zu einer anregenden Umwelt beitragen. Worin die Charakteristik des Bilderbuches grundsätzlich besteht, darauf wird im Folgenden eingegangen.

1.3 Das Bilderbuch – eine Definition

Im Laufe des Forschungsprozesses wurde deutlich, dass die allgemeine Verwendung des Terminus Kinderbuch für diese Arbeit zu weit gefasst ist. Es gilt daher, den Begriff zunächst einzugrenzen. Indem das Bilderbuch für Kinder im Kindergartenalter als besonders geeignet erscheint und damit auch für die Einstellungsverbesserung in Kindergartengruppen, soll dieses Medium näher definiert werden.

Das Bilderbuch als eine Buchgattung nimmt seit dem frühen 19. Jahrhundert gemäß Weinkauff und von Glasenapp (2018) einen festen Platz innerhalb der Kinderliteratur ein. Folgt man der Definition dieser beiden Autorinnen, zeichnet sich das Bilderbuch dadurch aus, dass den Bildern sowohl qualitativ als auch quantitativ eine Gleichwertigkeit oder Überlegenheit gegenüber dem Text zugesprochen wird. Das Bild ist demnach nicht bloß für die illustrative Begleitung des Textes zuständig, sondern es kann als eigenständiger Vermittler von Bedeutung verstanden werden (S. 164, 187). Zudem werden Kinder, die noch nicht die Fähigkeit zum selbstständigen Lesen erlangt haben, als die primären Adressat:innen des Bilderbuches beschrieben. Damit sind Bilderbücher zum einen für die gemeinsame Betrachtung von Kindern und Erwachsenen geeignet, zum anderen ermöglicht die Vielzahl der Bilder den Kindern auch das eigenständige Erschließen des Inhaltes (Weinkauff & von Glasenapp, 2018, S. 170). Nikolajeva (2006) folgt einer ähnlichen Definition des Bilderbuches, bei der die visuellen sowie verbalen Komponenten zur Vermittlung der Geschichte im Vordergrund stehen (Absatz 1).

Laut Nikolajeva (2006) ist jedoch die Definition von Bilderbüchern, die sich allein auf ihre Leserschaft, junge Kinder, bezieht, zu kurz gegriffen. Die für die Definition zentralen Aspekte sind für sie die ästhetischen Besonderheiten (Absatz 1). Um dies weiter zu konkretisieren, wird gemäß Nikolajeva (2006) häufig eine Unterscheidung zwischen Bilderbüchern und illustrierten Büchern vorgenommen: Illustrierte Bücher sind jene, bei denen der Text im Vordergrund steht und Illustrationen den Text lediglich schmücken. Für das Verstehen der Geschichte sind die Bilder demnach nicht notwendig. Hingegen ist für das Sinnverstehen in Bilderbüchern das Zusammenspiel aus Text und Bild notwendig (Absatz 2). Auch Zimmermann und Butt (2016) betonen, dass für das Bilderbuch das Wechselspiel aus Text und Bild zentral ist und „beide zusammen ein komplexes, in ihrer Gemeinsamkeit symbolisches Kunstwerk darstellen“ (S. 15). In welchem Verhältnis Illustriertes und Text zueinander stehen, kann im Bilderbuch gemäß Nikolajeva (2006) sehr unterschiedlich sein. Möglich ist zum einen, dass Text und Bild immer die gleichen Informationen vermitteln. Zum anderen können sie aber auch als ergänzender Beitrag zum jeweils anderen Gegenstück wirken. Lücken der einen Komponente können demnach durch die andere Komponente geschlossen werden. Diese Aufgabenteilung kommt auch dadurch zustande, dass Wort und Bild andere Stärken in der Vermittlung aufweisen. Während Worte Emotionen besser beschreiben, sind Bilder in der Beschreibung von Personen und Orten geeigneter (Absatz 3).

Der pädagogische Nutzen des Bilderbuches ergibt sich laut Zimmermann und Butt (2016) unter anderem durch dessen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Wortschatzes, des bildhaften Verständnisses und der seelischen Fähigkeiten (S. 30). Mit Nikolajeva und Scott (2006) kann zudem auch von der Beeinflussung der Sozialisierung durch Bilderbücher gesprochen werden (S. 2). Der Wert des Bilderbuches für die Didaktik ergibt sich gemäß Vogtländer (2020) durch „den zum Dialog auffordernden Charakter“ (S. 22). Sie argumentiert dies mit Rückgriff auf Hurrelmann, die meint, dass Bilderbücher auf das Hervorbringen von Interaktion abzielen sowie bei der Verwendung im Rahmen von lehrenden Angeboten das interaktive, kulturelle Lernen im Vordergrund steht (Vogtländer, 2020, S. 22). Gemäß Vogtländer (2020) mit Bezug auf Oetken schaffen es Bilderbücher zudem, das Interesse der Erwachsenen, die Vermittlung ihrer Weltansicht, mit dem Interesse der Kinder, dem Erschließen der Welt, miteinander zu vereinen (S. 22). Vor diesem Hintergrund kann in Bezug auf das Thema der Arbeit gesagt werden, dass das Interesse der Erwachsenen, mithilfe des Bilderbuches negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen unter Kindergartenkindern entgegenzuwirken, damit vereint wird, dass Kinder mithilfe von Bilderbüchern über bzw. mit Menschen mit

Behinderungen ihr Wissen über die Welt erweitern können. Diese bei Vogtländer angesprochene notwendige Wechselwirkung zwischen den Wünschen der Pädagog:innen und den Bestrebungen der Kinder scheint mit den Punkten vergleichbar, die im vorherigen Kapitel im Rahmen der Bestimmung des Begriffes Erziehung thematisiert wurden.

Gemäß Zimmermann und Butt (2016) darf die grundlegende entwicklungsfördernde Wirkung des Bilderbuches nicht von der Tatsache ablenken, dass Kindern die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch nur in Abhängigkeit von den Entwicklungsschritten, in denen sie sich befinden, gelingen kann (S. 31). Während für die sehr kleinen Kinder der Umgang mit dem Bilderbuch auf dessen Material (Karton/Stoff) und das Wahrnehmen von abgebildeten Gegenständen oder Tieren beschränkt bleibt, können sich Kinder, die kurz vor dem Übergang in die Volksschule stehen, aufgrund des Nachlassens ihrer egozentrischen Weltsicht vermehrt mit handelnden Personen identifizieren sowie die soziale Wahrnehmung erweitern (Zimmermann & Butt, 2016, S. 31). Auf diesen Entwicklungsschritt wird im nachfolgenden Kapitel unter anderem näher eingegangen.

Schmitz (1993) folgend kann eine Einteilung in unterschiedliche Kategorien von Bilderbüchern vorgenommen werden. Wenn auch nicht ganz unproblematisch, weil viele Bilderbücher oftmals mehrfach zugeordnet werden können, wird damit gemäß der Autorin dennoch eine übersichtliche Ordnung des großen Angebotes an Bilderbüchern möglich. Unterschieden wird zwischen Elementarbilderbuch, Szenenbilderbuch, realistischem Bilderbuch, fantastischem Bilderbuch, Tierbilderbuch, Sachbilderbuch, Märchenbilderbuch und religiösem Bilderbuch (S. 36). Hier soll nun nicht auf jede einzelne dieser Kategorien eingegangen werden, vielmehr wird versucht einzuordnen, in welchen davon die Bilderbücher, die für die Einstellungsverbesserung relevant scheinen, verortet werden können, um einen Eindruck über die Charakteristika der möglichen im Kindergartenalltag verwendeten Bilderbücher zu erhalten. Die Ausführungen von Schmitz (1993, S. 37-39, 42-44, 48-54, 60-66, 80-85, 97-101, 107-112, 117-124) lassen darauf schließen, dass Bücher, deren Intention es ist, negative Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen zu verbessern, also Anti-Bias-Botschaften zu vermitteln, am ehesten durch drei der Bilderbuchformen, dem realistischen Bilderbuch, dem fantastischen Bilderbuch und dem Tierbilderbuch, vermittelt werden. Bevor diese beschrieben werden, soll hier kurz der Begriff Anti-Bias geklärt werden. Mit Rückgriff auf Johnson und Aboud (2017), die (*anti*)*bias* hinsichtlich der Hautfarbe von Menschen definieren (S. 111), wird in dieser Arbeit der Begriff *bias* auf Haltungen und Botschaften bezogen, die beinhalten, dass Menschen ohne Behinderungen gut sind und/oder Menschen mit Behinderungen schlecht/böse.

Dem entgegengestellt bezieht sich *anti-bias* auf Einstellungen und Botschaften, die ausdrücken, dass Menschen mit Behinderungen gut sind. Anti-Bias-Botschaften in Bilderbüchern sollen demnach ein gutes, positives Bild von Menschen mit Behinderungen vermitteln. Geeignet dafür scheint zunächst das realistische Bilderbuch. In diesem werden gemäß Schmitz (1993) Themen oder Probleme vorgestellt, mit denen Kinder noch kaum bis gar nicht in Kontakt gekommen sind. Dabei gilt es, Kinder mit Themen, wie beispielsweise Behinderung, vertraut zu machen und sie auf Situationen vorzubereiten (S. 51). Im fantastischen Bilderbuch kommen, im Gegensatz zum Letztgenannten, fantastische Wesen vor. Dies spricht gemäß Schmitz (1993) die für Vorschulkinder typische anthropomorphisierende Denkweise an, die Vermenschlichung von Nichtmenschlichem (S. 65). Dies deutet darauf hin, dass solche Bücher menschliche Themen, rund um Behinderung, Diskriminierung oder Exklusion trotz der Fantasiegestalten vermittelbar machen. Zudem wird gemäß Schmitz (1993) durch die Projektion von Problemen auf eine fantastische Gestalt die Identifikation mit dieser für mehr Kinder möglich (S. 65). Das Tierbilderbuch mit Fabelcharakter hat oft die Aufgabe, Werte und moralische Standpunkte zu vermitteln, dabei handeln Tiere stellvertretend für Menschen (Schmitz, 1993, S. 84-85). Auch diese Form des Bilderbuches scheint sich demnach für die Vermittlung von Anti-Bias-Botschaften anzubieten.

Ob Pädagog:innen Bilderbücher überhaupt in der pädagogischen Praxis verwenden, ist gemäß Kain (2006) abhängig vom eigenen Zugang zu Bilderbüchern. Dieser bestimmt, ob und welche Bücher im Kindergartenalltag genutzt werden. Reflektieren pädagogische Fachkräfte ihren Zugang nicht, kann es beispielsweise passieren, dass die eigene Euphorie vergessen lässt, dass Kinder durch bestimmte Bücher womöglich überfordert werden (S. 50). Sie könnten „mit Botschaften konfrontiert [werden], für die sie emotional oder kognitiv noch nicht bereit sind“ (Kain, 2006, S. 50). Es zeigt sich demnach auch hier, dass Elementarpädagog:innen über entwicklungstheoretisches Wissen verfügen müssen, um entsprechende Einschätzungen hinsichtlich des Verwendens von Büchern tätigen zu können. Als einen von vier Faktoren, den Pädagog:innen also im Blick behalten müssen, ist, Kain (2006) weiter folgend, die eigene *Sozialisierung mit Büchern* in der Kindheit. Welcher Wert Bilderbüchern zuerkannt wird sowie welche Art von Bilderbüchern bevorzugt werden, ist dabei von den individuellen Erfahrungen in der eigenen Kindheit abhängig (S. 50). Zudem nennt er die *bildnerische Sozialisation* als weiteren Faktor. Denn inwieweit Kontakt zu Bildern und bildlichen Inhalten in jungen Jahren bestanden hat, ist insofern ausschlaggebend, als erwachsene Personen, welche früh mit Kunst in Berührung kamen, eher der Meinung sind, dass künstlerische Bilder bereits auch früh mit

Kindern verwendet werden können. Erwachsene ohne diesen Erfahrungsschatz sind gemäß dem Autor gegenteiliger Ansicht (Kain, 2006, S. 50). Die *Konzeption vom Kindsein* wird außerdem als einflussreich beschrieben. Damit meint er, dass die pädagogische Vorstellung darüber, was Kinder zu ihrem jeweiligen Entwicklungsstand benötigen, auch damit verbunden ist, mit welchen Themen Kinder konfrontiert werden dürfen. Daran anschließend wird auch die *Einstellung gegenüber bestimmten Themen*, wie Sexualität oder Fremdenfeindlichkeit, die immer mehr in den heutigen Bilderbüchern vertreten sind, ausschlaggebend für das Heranziehen von Büchern in der pädagogischen Praxis eingeschätzt. Fühlen sich Pädagog:innen zudem unsicher bei der Thematisierung, entgehen Kindern womöglich dringend benötigte Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Inhalten, die ihnen in ihrer Lebenswelt Orientierung geben könnten (Kain, 2006, S. 50). Vor dem Hintergrund, dass diese Arbeit danach fragt, wie die (Nicht-)Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung begründet wird, gilt es, diese Faktoren im Blick zu behalten. Zudem wird in Auseinandersetzung mit dieser Frage relevant, wie sich die Entwicklung von Einstellungen vollzieht sowie welche Veränderungsmöglichkeiten sich daraus ergeben. Die Beschäftigung mit der Einstellungsentwicklung als zentralem theoretischen Rahmen der Arbeit wird im nächsten Kapitel thematisiert.

1.4 Einstellungsforschung – soziologische Grundbegriffe

Zunächst muss hier auf die zentralen Begriffe, die für die Einstellungsforschung relevant sind, eingegangen werden. Es kann gemäß Cloerkes (2007) zwischen Einstellungen, Werten und Vorurteilen unterschieden werden (S. 103-104). Mit Rückgriff auf Krech, Crutchfield und Ballachey definiert Cloerkes (2007) Einstellung als ein „stabiles System von positiven oder negativen Bewertungen, gefühlsmäßigen Haltungen und Handlungstendenzen in bezug [sic] auf ein soziales Objekt“ (Cloerkes, 2007, S. 104). Der Unterschied zu Werten besteht Cloerkes (2007) zufolge darin, dass diese abstrakte oder symbolische Konzepte betreffen, anstatt auf ein soziales Objekt Bezug zu nehmen (S. 103). Damit können Werte als fundamentaler Bezugsrahmen von Einstellungen verstanden werden. Demzufolge stehen Haltungen gegenüber Menschen mit Behinderungen in Verbindung zu den Wertvorstellungen der Konzepte „Gesundheit“ und „Krankheit“. Einstellungen können grundsätzlich positiver sowie negativer Natur sein, wohingegen Vorurteile die rein negativen Gesinnungen zu einem sozialen Objekt darstellen (Cloerkes, 2007, S. 103-104).

Favazza et al. (2016) orientieren sich im Zuge ihres Programmes zur Schaffung von Akzeptanz gegenüber Kindern mit Behinderungen an der folgenden Definition von Einstellung, die auf

weitere definitorische Aspekte hinweist: „An attitude is an *idea* charged with *emotion* which predisposes a class of *actions* to a particular class of social situations“ (Triandis, 1971, S. 2 zit. n. Favazza et al., 2016, S. 13; siehe auch Triandis et al., 1984, S. 21). Schlüsselworte sind dahingehend *Idea*, *Emotion* und *Actions*. Sie verweisen auf drei Komponenten, anhand denen Einstellungen näher definiert werden können. Gemäß Triandis et al. (1984) spiegelt die *kognitive Komponente* bestimmte Ideen bezugnehmend auf Einstellungsobjekte wider. Diese Zuschreibung von Eigenschaften kann verschiedenartigste Ausprägungen annehmen. Die Autoren konkretisieren dies anhand eines Beispiels: Für den Begriff „handicap“ existieren zunächst zahlreiche individuelle Definitionen, denn Menschen haben unterschiedliche Vorstellungen von „denselben“ Dingen. Daraus folgt, dass auch verschiedene Ideen über das Einstellungsobjekt, die Person mit „handicap“, bestehen. Die Definition des Einstellungsobjektes ist folglich abhängig von der kognitiven Komponente (S. 22). Den individuellen Ideen sind, so Triandis et al. (1984) weiter, auch Annahmen über die Ursachen sowie Auswirkungen von Behinderungen inhärent (S. 22). Zudem sind alle Elemente, die Teil des Ideennetzwerkes sind, mit einer bestimmten Emotion verknüpft. Daraus ergibt sich wiederum eine affektive Haltung der Einstellungsträger:innen gegenüber dem Einstellungsobjekt (*affektive Komponente*). Die letzte Komponente, die *Verhaltenskomponente*, drückt jene auftretenden Verhaltensweisen aus, die sich gegenüber dem Einstellungsobjekt manifestieren können (Triandis et al., 1984, S. 22-23).

Einstellungen werden laut Diamond und Hestenes (2004) von Individuen grundsätzlich dazu benötigt, um sich in ihrer Umwelt zurechtfinden zu können (S.184). So kann bei der Bewertung auf jene allgemeinen Vorstellungen über andere Menschen oder Dinge zurückgegriffen werden (Diamond & Hestenes, 2004, S. 184).

1.4.1 Die Entwicklung von Einstellungen

Drei Einflussgrößen der Einstellungsformation

Hinsichtlich der Entwicklung von Einstellungen ist eine gängige Annahme, dass diese gelernt werden. Dieser Annahme folgend gibt es drei Einflussgrößen, die maßgeblich an der Entstehung von Haltungen beteiligt sind: die direkten Erfahrungen, die indirekten Erfahrungen und die den Menschen umgebende soziale Umwelt (Favazza & Odom, 1997, S. 405; Favazza et al., 2016, S. 14; Triandis et al., 1984, S. 32-36).

Direkte Erfahrungen

Diese beinhalten den direkten Kontakt mit anderen Personen, wobei die Art der Erfahrungen gemäß Favazza et al. (2016) hinsichtlich der Einstellungsformation ausschlaggebend sind: Kontakterfahrungen positiver Natur, also als angenehm oder gewinnbringend wahrgenommene Erfahrungen, schaffen eher positive Einstellungen, unangenehme Kontakterfahrungen führen hingegen eher zu negativen (S. 15-16).

Dennoch gehen die Meinungen auseinander, inwieweit der Kontakt mit Bezugsobjekten Haltungen verändert. Gemäß Mac Naughton (2006) zeigen Untersuchungen, dass regelmäßiger Kontakt zwischen Kindern mit und Kindern ohne Behinderungen zu positiveren Einstellungen auf Seiten der Kinder ohne Behinderungen führt (S. 12). Cloerkes (2007) hingegen betont, dass Kontakterfahrungen zusätzlich zu ihrer Regelmäßigkeit auch andere Qualitätsbedingungen erfüllen müssen, um von Nutzen zu sein. Dahingehend muss sich der Kontakt zum einen durch eine gewisse emotionale Bindung innerhalb der Beziehung auszeichnen, zum anderen muss er das Postulat der Freiwilligkeit erfüllen (S. 147).

Anregungen, wie das Zustandekommen von direktem Kontakt für Kinder im Kindergarten unterstützt werden kann, finden sich bei Favazza (1998, S. 257). Auch sie erachtet dessen Häufigkeit und Qualität als zentral. Außerdem soll auf die Attraktivität der gemeinsamen Aktivitäten der Kinder geachtet werden. Sowohl das Alter der Spielpartner:innen als auch deren Interessen gilt es bei der Planung miteinzubeziehen. Interaktionen können unter anderem auch durch die räumliche Eingrenzung sowie Reduzierung der Materialien gefördert werden, denn durch die gemeinsame Nutzung geringerer Ressourcen werden Kinder näher zusammengebracht (Favazza, 1998, S. 257). Inwiefern dies dann noch das von Cloerkes (2007, S. 147) formulierte Postulat der Freiwilligkeit der Kontakte erfüllt, kann hier infrage gestellt werden.

Soziale Umwelt

Eine verbreitete Annahme ist, dass die soziale Umwelt Einstellungen entscheidend prägt. Geht man vom kleinen Kind aus, sind die prägenden Instanzen zunächst Eltern und Familie, später erweitert sich die soziale Umgebung um Pädagog:innen und Lehrer:innen sowie die Gruppe der Gleichaltrigen. Welche einstellungsgebundenen Handlungen bzw. Aussagen Kinder durch ihre Bezugspersonen erfahren, hat Einfluss auf die Einstellungen der Kinder selbst (Favazza et al., 2016, S. 16).

Mit Rückgriff auf Bricker thematisieren Innes und Diamond (1999) die Rolle der für Kinder zentralen erwachsenen Personen. Wertvorstellungen zu Inklusion beispielsweise von

Lehrpersonen bestimmen auch die Ideen und Einstellungen der Kinder (S. 104). Auch das Verhalten der Pädagog:innen gegenüber Kindern mit Behinderungen sowie deren Sprechweisen über Menschen mit Behinderungen sind richtungsweisend für die Einstellungsentwicklung (Mac Naughton, 2006, S.12).

Indirekte Erfahrungen

Indirekte Erfahrungen kommen gemäß Favazza et al. (2016) dann zustande, wenn Informationen über Einstellungsobjekte vermittelt werden. Hierbei wird relevant, wie Menschen mit Behinderungen beispielsweise in Büchern oder auf Fotos dargestellt werden (S. 14). Eine wiederholte negative Darstellung von bestimmten Menschen – das Spielen der Rolle des Schurken oder die Hervorhebung deren Zugehörigkeit zu einer anderen Welt – kann dazu führen, dass Kinder einen stereotypen Blick auf diese Menschen entwickeln, ihnen weniger Anerkennung schenken und negative Einstellungen gestärkt werden. Demgegenüber führt, den Autor:innen weiter folgend, eine positive Repräsentation von Menschen, die geprägt ist von der Möglichkeit der Identifizierung durch andere, dazu, dass positive Botschaften an die Empfänger:innen gesendet werden. Kinder könnten dann eher eine anerkennende Haltung entwickeln (Favazza, et al., 2016, S. 15).

Favazza et al. (2000) setzen sich ebenfalls mit der Problematik der fehlenden Darstellung von Kindern mit Behinderungen im elementarpädagogischen Kontext auseinander (S. 2-6). Sie betonen ebenso wie Favazza et al. (2016, S. 14-15) und Koné (2007, S. 82), dass die fehlende Widerspiegelung eines Menschen diesem Botschaften der Unzugehörigkeit und Unwichtigkeit sendet (Favazza et al., 2000, S. 2). Dies hat nicht nur Auswirkungen auf dessen Selbst, sondern auch auf andere Menschen. Denn die Unsichtbarkeit von Kindern mit Behinderungen für Kinder ohne Behinderungen erweckt für Zweitere den Anschein, dass Kinder mit Behinderungen, im Gegensatz zu ihnen selbst, nicht in diese Welt gehören. Auswirkungen der fehlenden Repräsentation können ähnlich beschrieben werden wie jene der negativen (Favazza et al., 2000, S. 2-6).

Ähnlich der Skepsis zur Wirksamkeit bei direktem Kontakt äußert sich Cloerkes (2014) auch hinsichtlich der indirekten Erfahrungen. Er argumentiert, dass in beiden Fällen grundsätzlich die Bereitschaft zur Einstellungsänderung bestehen muss (S. 136). Dadurch, dass Kinder im Kindergartenalter, wie eingangs angesprochen, ihre Einstellungen erst zu bilden beginnen, scheint die Bereitschaft einer Änderung größer zu sein, da ihre vorhandenen Haltungen noch nicht als langjährig etabliert und fixiert gelten, wie dies hingegen bei Erwachsenen der Fall sein kann. Diese Überlegungen gehen damit einher, dass von mehreren Seiten betont wird, dass

Interventionen zur Einstellungsveränderung grundsätzlich am ehesten in jungen Jahren sinnvoll sind (Cloerkes, 2007, S. 137; Cloerkes, 2014, S. 136; Favazza & Odom, 1997, S. 405; Favazza et al., 2016, S. 17).

Cloerkes (2007) befasst sich außerdem mit der Frage, worauf jene Annahmen über die gute Wirksamkeit solch einer Strategie beruhen. Zum einen nennt er dahingehend die Annahme, dass Einstellungen oder Vorurteile gelernt werden. Dieses Lernen vollzieht sich dabei jedoch nicht in der Auseinandersetzung mit dem tatsächlichen Vorurteilsobjekt, weshalb Vorurteile als ungeprüfte Voraus-Urteile beschrieben werden können. Falsche Urteile könnten deshalb durch Informationen über das Einstellungsobjekt korrigiert werden (S. 138). Zum anderen ist ein Erklärungsweg das allgemeine Bestreben, die drei Einstellungskomponenten (siehe Kapitel 1.4) in Übereinstimmung miteinander zu bringen, um eine einheitliche Reaktion hervorzubringen. Damit wird davon ausgegangen, dass bei der Beeinflussung der kognitiven Komponente, welche durch Informationsstrategien angesprochen wird, sich auch die Haltung im Ganzen verändert (Cloerkes, 2007, S. 138). Cloerkes (2007) hebt jedoch auch hier die Bereitschaft der Menschen, ihre Einstellungen zu verändern, als zentral hervor und warnt außerdem vor der Möglichkeit, dass sich vorhandene negative Haltungen verstärken können (Bumerang-Effekt). Er betont deshalb auch, dass bei der Anwendung von Informationsstrategien auf positive Darstellungen geachtet werden soll. Neben der hervorragenden Präsentation der Aussage, sowohl auf inhaltlicher als auch auf formaler Ebene, muss zudem die Identifikation der Einstellungsträger:innen mit dem Einstellungsobjekt möglich sowie die Glaubwürdigkeit des Vermittlers gegeben sein. Trotz seiner Skepsis betrachtet er Informationsstrategien nicht als ineffektiv, die Wirkungsbedingungen müssen jedoch stets beachtet werden (Cloerkes, 2007, S. 139-145).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass, folgt man der oben angeführten Denkweise zur Einstellungsformation, Pädagog:innen nicht nur angehalten sind, ihre eigenen Einstellungen und deren Auswirkungen in der pädagogischen Praxis zu reflektieren, sondern ihnen auch insofern Verantwortung zukommt, indem die Gestaltung des Alltags Einfluss auf direkte und indirekte Erfahrungen nehmen kann, die wiederum die Einstellungsentwicklung beeinflussen. Im Hinblick auf Bilderbücher allein lassen sich nun folgende Überlegungen zur Einstellungsveränderung anführen. Darauf aufbauend, dass Kinder ohne Behinderungen negative Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen zeigen können, scheinen solche Bilderbücher als indirekte Erfahrungsquelle für die Intervention notwendig zu werden, die imstande sind, bestehende negative Gesinnungen aufzuweichen und daran anschließend das

Entstehen von positiven zu fördern. Bilderbücher müssten demnach Botschaften zur Relativierung von negativen Haltungen an Kinder senden können. Ob Kinder jedoch in der Lage sind, solche Informationen zu begreifen, muss im Folgenden geklärt werden. Ein anderer theoretischer Zugang zur Entwicklung von Vorurteilen gibt dahingehend Aufschluss. Da dieser aus der Unzufriedenheit mit weiteren Theorien zur Entwicklung von Vorurteilen hervorgebracht wurde (Aboud, 1988, S. 22), sollen zunächst diese beiden Theorien (Social Reflection Theory & Inner State Theory of Prejudice) beschrieben werden.

Social Reflection Theory

Die Social Reflection Theory oder auch Sozialisationstheorie geht davon aus, dass Einstellungen von Personen über ethnische Gruppen die Struktur der Gesellschaft widerspiegeln. Der sich unterscheidende Status dieser Gruppen führt zu verschiedenen Sichtweisen auf diese (Aboud, 1988, S. 18; Westby, 2021, S. 2). Demnach werden Einstellungen erst dann gebildet, wenn über ausreichend Wissen über Machtverhältnisse und gesellschaftliche Strukturen verfügt wird. Erworben wird dieses Wissen von anderen Menschen und über Medien. Dieser Denkweise folgend zeigen Kinder mit zwölf Jahren Vorurteile, die die Stellung der verschiedenen Gruppen widerspiegeln (Aboud, 1988, S. 18). Die vereinfachte Version der Theorie besagt gemäß Aboud (1988), dass „children adopt attitudes corresponding to the social structure as perceived by their parents and significant others“ (S. 18). Dabei ahmen Kinder die elterlichen Einstellungen nach, aufgrund des Wunsches zu gefallen oder aber durch die Identifikation mit ihren Eltern (Aboud, 1988, S. 19). Westby (2021) spricht im Rahmen der Beschreibung der Theorie außerdem von der Übertragung durch direkte Vermittlung, wie dem Teilen von elterlichen Haltungen mit ihren Kindern. Auch die Reaktionen (Lob/Strafe) der Bezugspersonen auf die Vorurteile der Kinder werden zentral für das Lernen von Einstellungen erachtet (S. 2). Dieser Theorie folgend haben kleine Kinder keine Vorurteile, diese treten erst im Laufe des Lebens auf (Aboud, 1988, S. 19). Die angesprochene Unzufriedenheit mit dieser Theorie besteht bei Aboud (1988) darin, dass demgegenüber Untersuchungen zeigen, dass die Vorurteile von Kindern nicht kontinuierlich zunehmen und diese auch nicht immer mit jenen der Eltern konform gehen (S. 19).

Erinnert man sich nun an die Ausführungen zur Einstellungsentwicklung durch die drei Einflussgrößen, erscheint diese insbesondere hinsichtlich der sozialen Umwelt und den indirekten Erfahrungen einer ähnlichen sozialisationstheoretischen Perspektive zu folgen. Denn das Beobachten von Vorbildpersonen, deren Reaktionen auf Verhaltensweisen oder

Einstellungen von Kindern und Medien als Vermittler von Informationen nehmen dort, wie in der Social Reflection Theory, eine entscheidende Rolle ein.

Auch Cloerkes (2007) nennt in seiner Auseinandersetzung über das Zustandekommen der sozialen Reaktion (siehe Kapitel 1.1) gegenüber Menschen mit Behinderungen Sozialisationsvariablen als wesentliche Einflussgröße. Denn im Rahmen von Sozialisationsprozessen werden dem Individuum Werte sowie Normen vermittelt, so Cloerkes. Welche Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen bestehen, ist demnach stark vom gesellschaftlichen Wertesystem abhängig, sie werden erlernt (S. 113-114). Für diese Lernerfahrungen sind (1) Sozialisationsinhalte, (2) Sozialisationspraktiken sowie die (3) Verstärkung der Ansicht, dass Menschen mit Behinderungen der Norm widersprechen, relevant. Die von Cloerkes (2007, S. 114) beschriebenen drei Sozialisationsvariablen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- (1) Inhalte lehren Einstellungen und Werte über Menschen mit Behinderungen. Abweichungen von Körper, Geist und Seele sind dabei mit böse/schlecht verknüpft. Als Quellen werden Literatur, Medien und Alltagskommunikation verstanden.
- (2) Praktiken weisen auf den großen Stellenwert von Gesundheit und „Normalität“ hin. Damit einher geht die Abwertung von jeglichem mit Krankheit in Verbindung Stehendem. Ihren Ausdruck findet dies in sozialen Handlungen.
In der Erziehungspraxis wird beispielsweise erwünschtes Verhalten mithilfe von Druckmitteln zu erzeugen versucht: „Zieh dir was an, sonst wirst du krank!“ Krankheit und Behinderung werden da meist negativ bewertet.
- (3) Das Bild, dass Menschen mit Behinderungen von der Norm abweichen, wird weiter verstärkt, indem Literatur, Theater, Kino etc. ihnen Bösewicht-Funktionen geben. Hingegen werden in der Werbung nur „perfekte“ Menschen gezeigt, die von keinen Werten abweichen.

Somit wird auch in dieser Darstellung der Einfluss des Buches auf die soziale Reaktion gegenüber Menschen mit Behinderungen betont. Neben dem Argument, dass Sozialisationsvariablen für die Entwicklung von Einstellungen verantwortlich sind, führt Cloerkes (2007, S. 115, 118-121) noch zwei weitere Denkweisen an. Auch wenn diese keiner unmittelbar sozialisationsbezogenen Erklärung folgen, sollen sie an dieser Stelle der Vollständigkeit wegen dennoch angeführt werden. Die Rede ist zum einen von einem kulturhistorischen Hintergrund von Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen, da Sozialisation in einem spezifischen soziokulturellen, historischen Kontext stattfindet (Cloerkes, 2007, S. 115). Dahingehend nennt er fünf Überzeugungen, die die Haltungen zu Krankheit und

Behinderung beeinflussen: Die *hebräische* betrachtet Krankheit und Behinderung als Strafe Gottes und macht außerdem das Individuum selbst dafür verantwortlich. Die *griechische* Überzeugung besteht darin, dass Krankheit und Behinderung soziale Unterlegenheit kennzeichnen. Nach der *christlichen* Ansicht dienen Krankheit und Behinderung für den Wiedererhalt von Gottes Gnade. Die *calvinistische* Ansicht geht davon aus, dass es durch den Entzug der Gnade Gottes zu Behinderung sowie Krankheit und damit dem Ausbleiben materiellen Erfolges kommt. Der *wissenschaftlichen* Überzeugung nach sind erkrankte Menschen oder Menschen mit Behinderungen nicht an ihrem Zustand schuld. Dennoch kann die Pathologisierung zu anderen wissenschaftlichen Vorurteilen führen (Cloerkes, 2007, S. 115). Was sich hier zeigt, ist, dass Behinderung oftmals negativ konnotiert ist.

Zum anderen erklärt Cloerkes (2007) die soziale Reaktion auf Menschen mit Behinderungen durch widersprüchliche Normen (S. 118-123). Indem Menschen mit Behinderungen aufgrund der in der Gesellschaft hochbewerteten Stellung von Gesundheit und „Normalität“ Normen durch Abweichung verletzen, werden ihnen originäre Reaktionen entgegengebracht. Originäre Reaktionen zeichnen sich durch ihre Ursprünglichkeit, Spontanität und Affektivität aus. Typisch für kleine Kinder sind unter anderem das Anstarren und Ansprechen aufgrund von Neugierde. Der Konflikt kommt nun dadurch zustande, dass über Sozialisationsprozesse negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen gelernt werden. Das Ausleben eines dementsprechenden Verhaltens wird jedoch in der Gesellschaft nicht geduldet. Etabliert haben sich deshalb offiziell erwünschte Reaktionsformen. Diese Verhaltensvorschriften widersprechen der ursprünglichen affektiven Ablehnung. Ein Ausweg aus dem Konflikt bieten überformte Reaktionen. Es kommt zur Scheinakzeptanz durch Mitleid oder durch unpersönliche Hilfe in Form von Spenden. Alle Reaktionsformen führen dazu, dass Menschen mit Behinderungen häufig abgelehnt werden (Cloerkes, 2007, S. 118-123).

Inner State Theory of Prejudice

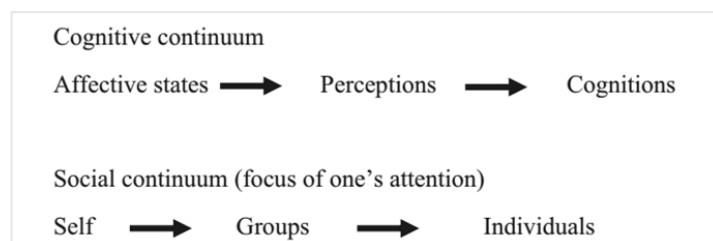
Die Theorie beschreibt Aboud (1988) folgend Vorurteile als aus einem inneren Konflikt entspringend (S. 20). Vorurteile spiegeln hier einen innerlichen Zustand wider, einen „cluster of motivations, cognitions or emotions that predisposes the person to dislike different others“ (Aboud, 1988, S. 18). Der Ursprung dieses Zustandes basiert auf der Feindseligkeit von Kindern, die diese gegenüber ihren Eltern verspüren. Ursächlich dafür ist das Einschränken des Handlungsraumes der Kinder durch die Eltern. Diese für Kinder frustrierende Situation führt zu Ärger und Aggression. Je nachdem, wie Eltern mit diesen Gefühlen ihrer Kinder umgehen, können Vorurteile entstehen. Dürfen Kinder ihren Ärger ausdrücken und wird dieser in

geeignete Bahnen gelenkt, erfahren sie einen Weg, ihre Feindseligkeit gegenüber Eltern oder anderen Autoritäten auf eine angemessene Weise auszudrücken. Verhelfen Eltern hingegen nicht dazu und behaupten sie ihren Status gegenüber den Kindern, richten Kinder ihre Feindseligkeit gegen statusniedrigere Gruppen (Aboud, 1988, S. 20). Auch dieser Theorie weist Aboud (1988) einige Schwächen zu, relevant für diese Arbeit erscheint vor allem, dass die Einstellungen des Kindes nicht von denen von Erwachsenen unterschieden werden (S. 21). Eine Theorie, die das Alter der Einstellungsträger:innen in ihre Überlegungen miteinbezieht, ist die sozial-kognitive Entwicklungstheorie (Aboud, 1988, S. 22). Sie vermag manche Schwächen der beiden Theorien aufzulösen.

Sozial-kognitive Entwicklungstheorie

Die von Frances E. Aboud entwickelte Theorie folgt der Annahme, dass die kognitiven Entwicklungen von Heranwachsenden deren Sicht auf sich selbst und andere und damit auch ihre Vorurteile beeinflussen. Als Grundlage dieser Theorie dienten Piagets Ausführungen zur kognitiven Entwicklung und darauf aufbauend Kohlbergs Ideen zur sozialen Entwicklung (Aboud, 2008, S. 55). Aboud (1988) bezieht sich bei ihrer Theorie auf ethnische Gruppen und postuliert, dass das Alter des Kindes bestimmt, wie es sich entsprechend der Entwicklungsstufen, in denen es sich befindet, zu diesen in Beziehung setzt (S. 23). Die Entwicklung von Vorurteilen vollzieht sich dabei entlang zweier Größen, der kognitiven und der sozialen. Im Hinblick auf die kognitive Größe wird von der Ablösung der einfachen Wahrnehmung durch Kognitionen ausgegangen und hinsichtlich der sozialen Größe von dem Wandel einer am Selbst orientierten Sicht zu einer Orientierung an anderen (Aboud, 1988, S. 23; Westby, 2021, S. 2-3). Westby (2021, S. 3) veranschaulicht die beiden Ebenen wie folgt:

Abbildung 1: Größen der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie



Auf der kognitiven Ebene nimmt die Entwicklung im affektiven Stadium ihren Anfang. Kinder werden anfangs durch ihre Emotionen und Vorlieben gesteuert. Davon ausgehend werden jene Informationen über Personen für Kinder bedeutend, die affektive Prozesse ansprechen: Fremde Personen, die anders aussehen, erzeugen Angst. Personen, die kindliche Bedürfnisse

befriedigen und deren Wünsche erfüllen, wird Freude gegenüber empfunden. Bestimmt werden damit Einstellungen von Angst und Freude (Aboud, 1988, S. 23-24). Auf der nächsten Entwicklungsstufe wird zentral, dass Kinder ausgehend von sich selbst Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu anderen Personen wahrnehmen. Dabei sind sie nur in der Lage äußere Merkmale als Bestimmungselement heranzuziehen. Wahrgenommene Unterschiede bestimmen ihre Vorurteile, wodurch Personen, die sich vom Kind unterscheiden, nicht gemocht werden (Aboud, 1988, S. 24). Diese Entwicklungsstufe ist für Kinder zwischen vier und sieben Jahren typisch (Aboud, 2008, S. 60). Der Übergang zur Entwicklung eines kognitiven Verständnisses vollendet dann den Wandel dieser Entwicklungsseite. Nun können auch individuelle Eigenschaften wahrgenommen werden. Gleichzeitig sind Kinder in der Lage, mehrere Perspektiven einzunehmen und andere Sichtweisen neben der eigenen als gültig anzuerkennen (Reconciliation). An diesem Punkt der Entwicklung bzw. in der Altersspanne von acht bis zehn Jahren können Kinder ihre Vorurteile ablegen (Aboud, 1988, S. 24).

Eng verbunden mit dieser Entwicklung ist auch der Wandel auf der Ebene der Aufmerksamkeit. Zunächst zeichnen sich kleine Kinder gemäß Aboud (1988, S. 25; 2008, S. 59) durch ihren Fokus auf sich selbst, ihren egozentrischen Blick auf die Welt aus. Mit Egozentrismus ist dabei gemeint, dass Kinder in diesem Entwicklungsstadium davon ausgehen, dass andere Menschen dieselben Vorstellungen haben wie sie selbst (Aboud, 1988, S. 22) sowie dass andere Gefühle und Ansichten zwangsläufig falsch sind (Aboud, 1988, S. 25). Abgelöst wird der Egozentrismus durch den Soziozentrismus, der für den nächsten Entwicklungsschritt zentral ist. Der Fokus verschiebt sich dabei weg vom Selbst auf die Gruppe (Aboud, 2008, S. 59). Denn im Alter von vier bis sieben Jahren liefern Wahrnehmungsprozesse jene Informationen, die es Kindern ermöglichen, sich aufgrund körperlicher Merkmale von anderen Menschen zu unterscheiden. Sie ordnen sich entsprechend äußerlichen Merkmalen einer bestimmten Gruppe zu (Westby, 2021, S. 3). Erreichen Kinder das Alter von acht bis zwölf Jahren, können sie auch innere Qualitäten (Gedanken, Emotionen, Ziele, Interessen) in ihre Wahrnehmung miteinbeziehen, weshalb der Fokus von der Gruppe auf die einzelnen Individuen fällt (Aboud, 2008, S. 59; Westby, 2021, S. 3). Damit geht ein geringeres Maß an Vorurteilen einher, da Personen nicht mehr nur anhand ihrer Gruppenzugehörigkeit, sondern auch bezüglich individueller Eigenschaften bewertet werden (Aboud, 1988, S. 25). An diesem Punkt der Entwicklung ist es Kindern möglich, sich aus verschiedenen Gründen unterschiedlichen Gruppen zuzuordnen (Westby, 2021, S. 3).

Erreichen Kinder die letzten Stufen der beiden ineinandergreifenden Prozesse, scheinen alle kognitiven und sozialen Voraussetzungen gegeben, die die Reduktion von Vorurteilen

ermöglichen. Hierbei soll jedoch erwähnt werden, dass gemäß Aboud (2008) Kinder nicht nur in bestimmten Zeitfenstern über die angesprochenen Fähigkeiten verfügen:

Children have functioning affective, perceptual, and cognitive processes at all ages, but changes in prejudice are expected to be explained by a shift in which one dominates when reacting to people. This mediator [affective-perceptual-cognitive shift] is expected to run parallel to, and overlap with, the self-group-individual shift. This means that affective processing may dominate at the same time as a self-focus, perceptual processing with the group focus, and cognitive with the individual focus. (S. 60)

Mit Bigler und Liben (2006) kann ergänzend auf die Klassifizierungsfähigkeit eingegangen werden, die mit der angesprochenen Fähigkeit zur Unterscheidung von Personen und der Zuordnung seiner selbst zu bestimmten Gruppen eng verbunden scheint. Gemäß den beiden Autorinnen benötigen Kinder die Fähigkeit, Menschen und Objekte entlang einer Kategorie zu klassifizieren, um überhaupt Stereotypen entwickeln zu können. Verfügen sie nicht über diese Kompetenz, haben sie kaum Vorurteile. Mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder dann ausgeprägtere Klassifizierungsfähigkeiten. Den Kindern ist es dann möglich, neben der Kategorisierung entlang einer Dimension, eine Person mehreren Kategorien zuzuordnen, was wiederum dazu führt, dass Vorurteile abnehmen (S. 77-78). Ein Vorgang der oben als das Abwenden vom Selbst und dem Fokussieren auf andere Individuen beschrieben wurde. Bereits in einem früheren Text zu Gender-Stereotypen vermuten Bigler und Liben (1992) Klassifizierungsfähigkeiten als einflussreich für die Entwicklung von Vorurteilen (S. 1351). Während sehr junge Kindergartenkinder noch nicht entlang einer Dimension Kategorisierungen vornehmen können, sind ältere zwar dazu in der Lage, jedoch verfügen sie noch nicht über die Fähigkeit, entlang mehrerer Dimensionen zu kategorisieren (Bigler & Liben, 1992, S. 1352). Dies geht mit den oben beschriebenen Ausführungen einher.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie folgend die Entstehung von Vorurteilen entlang sozialer und kognitiver Entwicklungsstufen erfolgt. Verfügen Kinder nicht über die Fähigkeiten, individuelle Unterschiede zwischen Personen wahrzunehmen, sich in andere Personen hineinzusetzen und deren Ansichten als gültig anzuerkennen, können Vorurteile gar nicht erst reduziert werden. Westby (2021) fasst dies folgendermaßen zusammen:

Without these skills, children focus on perceptual differences and cannot evaluate similarities and differences of values, beliefs, or nonperceptual attributes (e.g., friendly,

kind, naughty, selfish). Children under age 8 appear to lack the social-cognitive structures necessary for engaging with an antibias perspective. (S. 4)

1.4.2 Einstellungsveränderung durch Bilderbücher?

Die soeben geschilderte theoretische Perspektive stimmt nun pessimistisch, negative Einstellungen von Kindergartenkindern durch Bilderbücher verändern zu können. Dahingehend erscheinen die Ausführungen von Johnson und Aboud (2017) zentral, da sie in ihrer Untersuchung den Nutzen des Kinderbuches als einstellungsverändernde Interventionsmaßnahme aufgreifen (S. 110-121). Ziel ihrer Untersuchung war es, „cross-race friend storybooks“ (Johnson & Aboud, 2017, S. 110) als Interventionsstrategie zur Reduzierung von Vorurteilen unter Kindern zu analysieren. Die Kinder gehörten der weißen Bevölkerungsgruppe an und sollten Anti-Bias-Botschaften bezugnehmend auf die schwarze Bevölkerungsgruppe verarbeiten. In die Untersuchung wurde miteinbezogen, inwieweit das Alter und Reconciliation-Fähigkeiten der Kinder sowie die Hautfarbe der vorlesenden Person die Effektivität der Interventionsmaßnahme beeinflussen und damit die von den Kindern den vorlesenden Personen zugeschriebenen Einstellungen als auch ihre eigenen verändern (Johnson & Aboud, 2017, S. 110-114). Die Untersuchung bestätigt vorherige Annahmen der Autor:innen: Kinder unter acht Jahren sind für solche Interventionsstrategien weniger empfänglich, da sie noch nicht die Fähigkeit der Reconciliation entwickelt haben und außerdem aufgrund ihrer egozentrischen Weltsicht jene Botschaften über Einstellungen verdrehen, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Zusammengefasst zeigten sich Kindergartenkinder gegenüber den Interventionen resistent. Ihnen fehlten Fähigkeiten zu Reconciliation und sie waren weder in der Lage, die Botschaft der Geschichte noch die explizite Anti-Bias-Botschaft der vorlesenden Person zu verarbeiten (Johnson & Aboud, 2017, S. 112, 120). Auch wenn das Trainieren der Reconciliation-Fähigkeit, eine der Maßnahmen der Untersuchung, Wirkung zeigte, änderte sich dennoch nichts an den eigenen Einstellungen der Kinder, wohingegen natürliche Reconciliation-Fähigkeiten bei älteren Kindern auch deren Haltung gegenüber der schwarzen Bevölkerungsgruppe positiv beeinflussten (Johnson & Aboud, 2017, S. 121). Gelernte und natürliche Reconciliation-Fähigkeiten gilt es demnach zu unterscheiden.

Auch die Ergebnisse einer sehr ähnlichen früheren Untersuchung von Johnson und Aboud (2012) decken sich mit denen der eben thematisierten. Auch hier wurde die Wirksamkeit von Büchern hinsichtlich der Reduktion von Vorurteilen unter Kindern untersucht (Johnson & Aboud, 2012, S. 183). Einbezogen wurden ebenfalls Merkmale der vorlesenden Person, die Reconciliation-Fähigkeiten der Kinder und die Stärke der Anti-Bias-Botschaft (Johnson &

Aboud, 2012, S. 182). Es kann festgehalten werden, dass Kinder nach der Intervention weiterhin mehr positive Einstellungen gegenüber weißen Menschen bzw. wenig positive Einstellungen gegenüber schwarzen Personen zeigten. Außerdem waren jene Kinder, die in der Lage waren, andere Ansichten als ihre eigene als gültig anzuerkennen, schwarzen Menschen gegenüber positiver eingestellt als Kinder ohne diese Fähigkeiten. Gemäß den Autor:innen sind die Voreingenommenheit der Kinder sowie unzureichende Reconciliation-Fähigkeiten verantwortlich, dass sich ihre Einstellungen nicht verändern. Sie verdrehen Anti-Bias-Botschaften in Übereinstimmung mit ihrer eigenen positiven Einstellung gegenüber weißen Menschen. Grund sind ihr Fokus auf die Eigengruppe und unzureichende kognitive Fähigkeiten (Johnson & Aboud, 2012, S. 188-190). Die von den Autor:innen vorab formulierte Barriere bezüglich der Aufnahmebereitschaft von Anti-Bias-Botschaften durch Kinder wurde demnach auch hier bestätigt. Dieses Hindernis ist:

Connected to *egocentrism*, which refers to the young child's inability to take the role or viewpoint of another individual (Piaget & Weil, 1951). At 5 or 6 years of age, children develop *role-taking* skills, i.e., the ability to infer another's own-group preference, but still judge it to be wrong if it differs from their own (Aboud, 1981). From the age of 8 years, children develop *reconciliation* skills, i.e., the ability to acknowledge the validity of, and reconcile, perspectives different from their own. Without reconciliation skills, they are unlikely to accept antibias attitudes as a valid alternative. (Johnson & Aboud, 2012, S. 183)

Auch wenn in den erwähnten Untersuchungen der Fokus auf der sozialen Kategorie Race gelegen hat, scheint es möglich, die Ergebnisse auch auf andere sozial relevante Kategorien zu übertragen. Denn ausgehend von Johnson und Aboud (2017) wird Race im Hinblick auf eine Ingroup und eine Outgroup unterschieden (S. 110). Kinder identifizieren sich mit der ihnen ähnlichen Gruppe, wodurch sich ausgehend von der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie Präferenzen für die eigene Gruppe (Ingroup) ergeben und eine Abneigung zur anderen bzw. fremden Gruppe (Outgroup) entsteht, die wiederum negative Einstellungen mit sich bringen können. Im Hinblick auf die Kategorie Behinderung ist eine ebensolche Einordnung möglich. Da es in dieser Arbeit um die Intervention von negativen Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen unter Kindern ohne Behinderungen geht, kann eine Trennung in Ingroup („gesund“) und Outgroup („behindert“) vorgenommen werden. Solange also Kinder ohne Behinderungen nicht über entsprechende soziale und kognitive Fähigkeiten verfügen, dass andere Vorstellungen über Menschen mit Behinderungen außer der eigenen möglich sind,

scheinen Anti-Bias-Botschaften aus Bilderbüchern von Kindern nicht verarbeitet werden zu können.

Welchen Sinn es dann ergibt, solche Interventionsprogramme Kindergartenkindern dennoch anzubieten, diese Frage stellen auch Johnson und Aboud (2017), die der Meinung sind, dass diese Programme Kinder für zukünftige Kommunikation sensibilisieren (S. 120). In Ergänzung dazu kann mit den durch Alfred North Whitehead formulierten Lernzyklen argumentiert werden, dass die Auseinandersetzung mit entsprechenden Bilderbüchern im Kindergarten bildungstheoretische Relevanz aufweist, indem diese auf später stattfindende Schritte des Lernens vorbereiten. In seinem Werk *The Rhythm of Education* beschreibt er drei aufeinanderfolgende Lernzyklen, die Stufe der „romance“, der „precision“ und der „generalization“ (Whitehead, 1922, S. 10). Zentral für diese Stufen ist, dass sie nicht ohne die Vollendung der jeweils vorherigen durchlaufen werden können:

It is evident that a stage of precision is barren without a previous stage of romance: unless there are facts which have already been vaguely apprehended in their broad generality, the previous analysis is an analysis of nothing. It is simply a series of meaningless statements about bare facts, produced artificially without any further relevance. The facts of romance have disclosed ideas with possibilities of wide significance, and in the stage of precise progress we acquire other facts in a systematic order, which thereby form both a disclosure and an analysis of the general subject-matter of the romance. (Whitehead, 1922, S. 12)

Die zweite Stufe verarbeitet demnach jene Ideen der ersten Stufe weiter, erst dann wird deren weitreichende Bedeutung offenbart. Die Verhältnisse zu Dingen, die in der ersten Stufe angelegt werden, scheinen demnach den Sprung auf die zweite Stufe zu ermöglichen.

Riffert (2014) beschreibt die drei Stufen folgendermaßen: Die erste Stufe ist geprägt von dem Entdecken eines neuen Gegenstandes, der mit Neugier erforscht wird. Auf der zweiten Stufe wird Neues im Detail untersucht und unter anderem im Hinblick auf die vorhandene Wissensbasis und die bereits bekannten Konzepte eingeordnet. Die Stufe der Generalisation leitet die Rückkehr zur ersten Stufe ein. Denn das im Prozess gewonnene Wissen kann auf neue und komplexere Begebenheiten angewendet werden (S. 75-77). Im Hinblick auf diese Arbeit kann demnach gesagt werden, dass, auch wenn Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung von Kindergartenkindern nicht direkt wirksam werden können, das Erforschen von neuen Gegenständen mithilfe des Bilderbuches auf eine komplexere Auseinandersetzung zu einem späteren Zeitpunkt vorbereiten kann.

Außerdem relevant im Hinblick auf die Forderung nach Inklusion bleibt das Bilderbuch, in denen Menschen mit Behinderungen vorkommen, insofern, als sich Kinder mit Behinderungen wahrgenommen und in dieser Welt zugehörig fühlen sollen. Dass die fehlende Repräsentation von Kindern mit Behinderungen in ihrer Umwelt zu der negativen Beeinflussung des Selbstkonzeptes und dem Fehlen eines Zugehörigkeitsgefühls beiträgt, was wiederum zur Hinterfragung des Wertes der eigenen Person führen kann (Favazza et al., 2000, S. 2-5), muss hier bedacht werden. Auch wenn also die positive Darstellung von Kindern mit Behinderungen in Bilderbüchern bei bereits vorhandenen negativen Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen keine Kraft hinsichtlich der Einstellungsverbesserung zu haben scheint, ist für Kinder mit Behinderungen trotzdem relevant, ob sie sich in Bilderbüchern wiederfinden.

Dahingehend kann in Ergänzung auf den *Anti-Bias Approach* hingewiesen werden. Verstanden als inklusives Praxiskonzept, werden in diesem Ansatz der Respekt für Verschiedenheiten sowie die klare Position gegen Ausgrenzung und Diskriminierung in den Vordergrund gerückt. Im deutschsprachigen Raum wurde auf dessen Basis der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung entwickelt (Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, 2017, S. 319-320). Dabei gilt es, eine Sensibilität unter anderem gegenüber Vorurteilen und Exklusion zu entwickeln und diese zur Sprache zu bringen (Wagner, 2008, S. 10 zit. n. Gramelt, 2010, S. 126). Jegliche Interaktionen, Materialien und Aktivitäten gilt es hinsichtlich der Erfüllung des Anti-Bias-Ansatzes zu überprüfen bzw. von vornherein entsprechend zu planen (Derman-Sparks, 2001, S. 15 zit. n. Wagner, 2017, S. 31). Sein Zugang basiert auf dem Wissen über die Identitäts- und Einstellungsentwicklung bei Kindern (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2020, S. 24). Mit dieser Grundlage nimmt das Selbst eine wichtige Rolle ein. Dieses wird nach Derman-Sparks und Olsen Edwards (2020) aus der Verbindung von individueller Identität und sozialer Identität hervorgebracht. Während die individuelle Identität zahlreiche Merkmale wie Name, Alter, Interessen oder Persönlichkeit umfasst, setzt sich auch die soziale Identität aus einer Vielzahl an Merkmalen zusammen, die sich auf jegliche Kategorien, die durch die Gesellschaft hervorgebracht werden (Kultur, Gender, Ability, Religion etc.), beziehen (S. 35-36). Kinder nehmen gemäß Derman-Sparks und Olsen Edwards (2020) Verschiedenheiten untereinander sowie Gemeinsamkeiten zueinander bereits früh wahr (S. 37). Über Beobachtungen versuchen Kinder, sich die Welt zu erklären, ein Konzept sowohl von sich selbst als auch über andere Menschen zu entwickeln. Welche Annahmen über die verschiedenen sozialen Identitäten existieren, wird entweder auf direkte Weise, wie explizite Aussagen über Annahmen durch beispielsweise Erwachsene, oder aber auf implizite Weise, wie durch Werbungen, vermittelt (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2020, S. 37-38). Gemäß

den Autorinnen drückt die Sichtbarkeit dieser Identitäten auch deren Wertigkeit aus. Die Sichtbarkeit von bestimmten Formen sozialer Identität übermitteln gleichzeitig deren Normalität. Außerdem wird dadurch aufgezeigt, wem eine wichtige oder weniger wichtige Rolle in der Gesellschaft zugewiesen wird (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2020, S. 36, 38-39). „When children see themselves and their families reflected in their early childhood setting, they feel affirmed and that they belong“ (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2020, S. 38). Wie bereits angesprochen wird hier deutlich, warum Kinder mit Behinderungen, deren einer Teil ihrer sozialen Identität, die „Behinderung“, die gesellschaftlich eher abgewertet wird, darin unterstützt werden sollen, dennoch ein positives Konzept von sich selbst zu entwickeln. Besonderes Augenmerk liegt darauf bei dem ersten von vier Zielen, die der Anti-Bias-Ansatz gemäß Derman-Sparks und Olsen Edwards (2020) verfolgt. Dabei geht es darum, Kinder bestmöglich in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen: Sie sollen lernen, stolz darauf zu sein, wer sie sind, ohne dazu eine Abwertung anderer Menschen vornehmen zu müssen. Eine Auseinandersetzung mit den durch die Gesellschaft erzeugten Kategorisierungen ist dazu notwendig. Identität, als erstes Ziel, legt damit den Grundstein für die weiteren Ziele (S. 24). Das zweite Ziel, Diversität, möchte dazu anregen, über Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede nachzudenken. Hier geht es nicht darum, herauszuarbeiten, dass Menschen *entweder* gleich *oder* verschieden sind, sondern dass sich alle Menschen in verschiedensten Belangen *sowohl* unterscheiden *als auch* ähneln. Darüber hinaus sollen Kinder unterstützt werden, einen respektvollen Umgang miteinander zu entwickeln. Gerechtigkeit, als drittes Ziel, zielt darauf ab, dass Kinder kritisch über Gerechtigkeit nachdenken können. Es gilt, Fähigkeiten zu entwickeln, mit deren Hilfe unfaire Situationen erkannt werden, die sowohl das Kind selbst als auch andere Kinder betreffen. Mit dem Aktivismus als viertes Ziel soll, auf vorheriges aufbauend, auch für sich selbst und andere eingestanden werden können. Die Absicht ist demnach, aktiv gegen diskriminierende, unfaire Handlungen vorzugehen. Gefordert wird dabei auch von den erwachsenen Personen, jene Kinder zu schützen und unterstützen, die Opfer von beispielsweise Ausgrenzung sind (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2020, S. 24-26). Was an dieser Stelle im Hinblick auf die Ausführungen zur sozial-kognitiven Entwicklungstheorie interessant scheint, ist, dass Derman-Sparks und Olsen Edwards (2020) folgend, das vierte Ziel auch die Fähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen, stärkt (S. 25). Grundsätzlich scheint dies insofern nachvollziehbar, als das Einstufen von Handlungen anderer Menschen als (un)gerecht eine gewisse Art der Perspektivenübernahme bedarf. Die Autorinnen scheinen damit davon auszugehen, dass Kinder dies bereits bewerkstelligen können. Erinnert man sich jedoch an die

sozial-kognitive Entwicklungstheorie, wird diese Fähigkeit Kindern erst ab einem Alter von ungefähr acht Jahren zuerkannt.

Dem Kinderbuch wird innerhalb des Anti-Bias-Ansatzes auch eine bedeutende Rolle zugesprochen. Derman-Sparks und Olsen Edwards (2020) ordnen das Kinderbuch als wichtiges Material ein, mithilfe dessen die Identitätsentwicklung beeinflusst sowie ein Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschaffen werden kann (S. 52).

Zusammengefasst bleibt die Relevanz für die Verwendung von Bilderbüchern abseits der direkten Einstellungsverbesserung von Kindergartenkindern zumindest insofern gegeben, als sie einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung von Kindern mit Behinderungen leistet sowie auf die spätere Auseinandersetzung mit komplexen Inhalten vorbereiten können.

1.4.3 Zwischenfazit

Die thematisierte Formation von Einstellungen, die sich aus den drei Einflussgrößen, direktem Kontakt, indirektem Kontakt und sozialer Umwelt zusammensetzt, scheint nun vor dem Hintergrund der Ausführungen zur sozial-kognitiven Entwicklungstheorie eine verkürzte Darstellung zur Einstellungsentwicklung unter Kindern zu verkörpern. Dass soziale sowie kognitive Voraussetzungen die Einstellungsbildung beeinflussen, wird in diesem Ansatz nicht thematisiert. Der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie folgend kommt es jedoch je nach Entwicklungsstand, und damit aufgrund verschiedener Fertigkeiten, zur Lenkung von Einstellungen und damit auch zur unterschiedlichen Empfänglichkeit für Interventionsmaßnahmen. Dass indirekte Erfahrungsquellen zur Veränderung von Gesinnungen führen, kann deshalb pauschal nicht gesagt werden.

Außerdem scheint die Theorie in der Lage, jene Ergebnisse aus Untersuchungen zu stützen, die das Vorhandensein von negativen Einstellungen von kleinen Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen nachgewiesen haben. Denn sowohl im affektiven Stadium als auch auf der Stufe der Wahrnehmungen werden Personen, die sich vom Kind ohne Behinderungen (Ingroup) unterscheiden, nicht gemocht.

Zudem ist die Annahme, dass einstellungsverändernde Maßnahmen so früh wie möglich ansetzen sollten, vor diesem theoretischen Hintergrund ebenfalls nicht länger haltbar. Davon ausgehend, dass Kinder erst ab einem Alter von acht Jahren für Einstellungsänderungen durch äußere Interventionen zugänglich werden, fehlt der Verwendung von Bilderbüchern, mit denen Anti-Bias-Botschaften vermittelt werden könnten, die theoretische Grundlage. Dass deren Einsatz trotzdem für die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber Menschen mit

Behinderung für die Praxis angepriesen wird, scheint demnach nur aus einer lern- bzw. sozialisationstheoretischen Perspektive zur Entwicklung von Haltungen erklärbar. Beispielsweise postulieren Ostrosky et al. (2015, S. 40): „Reading books about children with special needs provides a meaningful way for early childhood teachers to focus on literacy skills such as vocabulary development, reading comprehension, and communication skills, while also *positively influencing young students' attitudes* [eigene Hervorhebung].“ Auch bei Favazza und Odom (1997) findet sich eine ähnliche Aussage:

Kindergarten children across groups had a low level of acceptance for children with disabilities. Attitudes of young children can be altered in a relatively short amount of time through social-contact experiences and the provision of information about people with disabilities. Findings are consistent with previous research with older children. This research demonstrates that social contact (Kishi & Meyer, 1994; Voeltz, 1980, 1982), and *use of children's books* (Salend & Moe, 1983), *are naturalistic, economical, and effective strategies for promoting positive attitudes of younger children without disabilities* [eigene Hervorhebung]. (S. 413)

Hier stellt sich zudem vor dem Hintergrund der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie die Frage, warum Ergebnisse von Untersuchungen zu intervenierenden Strategien von jungen und älteren Kindern miteinander verglichen werden, wenn sie sich doch in unterschiedlichen Stufen ihrer Entwicklung befinden und damit andere Voraussetzungen mitbringen.

Basierend auf diesen kontradiktorischen Ausführungen zu Einstellungsentwicklung stellt sich die Frage, inwieweit Bilderbücher in der pädagogischen Praxis verwendet werden und vor allem auf welcher Grundlage. Damit gerät auch die Frage in den Blick, inwieweit Pädagog:innen im Kindergarten über Wissen zur Einstellungsformation verfügen. Diesen Fragen soll in der empirischen Untersuchung nachgegangen werden.

2 Die Untersuchung

2.1 Methodische und methodologische Vorüberlegungen

Erste methodische Überlegungen gehen in Richtung der Durchführung von Interviews. Denn entsprechend der Forschungsfrage (*Wie wird die (Nicht-)Verwendung von Bilderbüchern in Integrationsgruppen in Kindergärten durch inklusive Elementarpädagog:innen zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen begründet?*) soll Wissen über eine bestimmte Handlungspraxis sowie über das begründete Zustandekommen dieser Praxis gewonnen werden. Das Beobachten der Handlungspraxis wäre dementsprechend unzureichend, da dabei die Begründungen verborgen bleiben. Weshalb also in der Praxis so und nicht anders gearbeitet wird, über dieses Wissen verfügen jene Personen, die einen maßgeblichen Teil zu dieser Vorgehensweise beitragen. Dabei ist vorstellbar, dass auch für die befragten Personen selbst das Interview einen wesentlichen Teil zur ihrer eigenen Bewusstseinsbildung über die Arbeitsweise beiträgt.

Da bestimmte Informationen gewonnen werden sollen, können gänzlich offene Interviewverfahren ausgeschlossen werden, da gemäß Gläser und Laudel (2009) mit diesen nicht garantiert werden kann, dass der aus dem Forschungsinteresse hervorgehende thematische Fokus eingehalten wird (S. 105). Darüber hinaus weisen solche offenen Interviewmethoden, wie das narrative Interview, sequenzanalytischen Charakter auf. Im Vordergrund steht hierbei die Rekonstruktion von Aussagen in ihrer zeitlichen Abfolge (Gläser & Laudel, 2009, S. 45). Da Sequenzialität aufgrund des Forschungsinteresses keine Rolle spielt, können sequenzanalytische Vorgehensweisen ebenfalls von vornherein aus den Überlegungen ausgeschlossen werden. Auch das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel scheint durch die in seiner Definition beschriebene zentrale Methodenkombination (Mayring, 2023, S. 61; Witzel, 1985, S. 230) als unpassend. In den Fokus der Überlegungen geraten hingegen leitfadengestützte Interviews, die nach Meuser und Nagel (1991) aufgrund ihres Leitfadens eine thematische Eingrenzung der Themen im Interview garantieren (S. 448). Als Methode der Wahl rückt das Expert:inneninterview in den Blick.

Gemäß Bogner et al. (2014) zeichnet sich dieses durch jenen Personenkreis aus, der für die jeweilige Untersuchung von Interesse ist, eben die Expert:innen (S. 9). Die Definition des Expert:innenbegriffs kann dabei variieren. Von einem weit gefassten Expert:innenbegriff ist dann die Rede, wenn Personen in einem spezifischen Feld über Sonderwissen verfügen. Eine erste Eingrenzung erfährt der Begriff dadurch, dass Expert:innen auch als Konstrukte des Forschungsinteresses verstanden werden können. Diese Zuschreibung erfolgt dabei sowohl durch die Forscher:innen als auch durch die Gesellschaft (Bogner et al., 2014, S. 10-11). Zudem

spezifizieren die Autor:innen weiter, dass das Besondere am Expert:innenwissen dessen Wirkmächtigkeit in der Praxis ist. Dabei ist das Wissen in der Lage, Handlungsbedingungen anderer zu beeinflussen (Bogner et al., 2014, S. 13-14).

Für Meuser und Nagel (1991) ist die Positionierung einer Person als Expert:in ebenfalls von den Forschungspersonen abhängig, indem das Forschungsinteresse den Kreis der Expert:innen bestimmt (S. 443). Zudem kann mit Meuser und Nagel (1991) auf einen Aspekt hingewiesen werden, der das Expert:inneninterview von anderen offenen Interviewverfahren abgrenzt. Denn relevant ist nicht die Gesamtperson, sondern die in einem institutionellen bzw. organisationalen Kontext handelnde Person (S. 442): „Von Interesse sind ExpertInnen als FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 444).

Gläser und Laudel (2009) folgen einem breiteren Begriffsverständnis: Expert:innen werden als „*Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte*“ (S. 12) beschrieben.

Darauf aufbauend können für diese Untersuchung inklusive Elementarpädagog:innen (vormals Sonderkindergartenpädagog:innen) als Expert:innen positioniert werden, die aufgrund ihrer beruflichen Eingebundenheit in die Institution Kindergarten Sonderwissen über Handlungspraxen verfügen. Es interessieren nicht die Lebenszusammenhänge der genannten Pädagog:innen, sondern deren Erfahrungswissen hervorgehend aus deren Arbeit in einem spezifischen institutionellen Setting. Da das Vorhandensein von Spezialwissen auch auf andere im Kindergarten tätige Personengruppen zutrifft, muss an dieser Stelle geklärt werden, warum inklusive Elementarpädagog:innen als Expert:innen ausgewählt werden. Dabei scheint zum einen die Ausbildung dieser relevant. Denn geht man von den Informationen des Wiener Bildungsplans aus, werden inklusive Elementarpädagog:innen durch ihre Zusatzausbildung laut Wiener Kindertagesheimgesetz erst befähigt, unter anderem in Integrationsgruppen tätig zu sein (Magistratsabteilung 10 [MA 10], 2019, S. 21). Aufbauend auf diesen Informationen scheinen Elementarpädagog:innen durch die fehlende Zusatzausbildung nicht dazu befähigt. Jedoch wird in Auseinandersetzung mit der Wiener Kindergartenverordnung sichtbar, dass in Integrationskindergartengruppen eine inklusive Elementarpädagog:in und eine Elementarpädagog:in beschäftigt werden (Rechtsinformationssystem des Bundes [RIS], 2023, S. 2). Nichtsdestotrotz erscheinen inklusive Elementarpädagog:innen am besten als Expert:innen für diese Untersuchung geeignet, da sie gemäß der Pädagogischen Hochschule

Wien (PH Wien) alle am Kindergartengeschehen beteiligten Personen darin unterstützen „im Sinne des Inklusionsgedankens zu gegenseitiger Akzeptanz und einem entwicklungsförderlichen Miteinander zu gelangen“ (PH Wien, 2022, Abschnitt Berufsbild). Dabei ist es unter anderem ihre Aufgabe, Orientierungshilfen sowie Unterstützung im Umgang untereinander zu bieten (PH Wien, 2022, Abschnitt Berufsbild). Die ihnen in der Ausbildung vermittelten Grundlagen inklusionspädagogischen Arbeitens (Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems & Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 8-9) scheinen sie darüber hinaus für die Arbeit in Integrationsgruppen besser vorzubereiten.

Neben dem Ausschluss von Elementarpädagog:innen als Expert:innen für die Untersuchung, scheinen auch andere im Kindergarten tätige Personengruppen weniger geeignet. Begründet werden kann dies durch deren fehlende pädagogische Professionalität, wie sie gemäß Bauer (1998) in Settings, die pädagogische Ziele verfolgen, notwendig ist (S. 343-344). Er definiert pädagogische Professionalität wie folgt:

Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflußbereich [*sic*] übernimmt. (Bauer, 1998, S. 346)

Auch wenn gemäß Bauer (1998) Unterschiede in der Professionalität unabhängig von der Ausbildung sind – das Durchlaufen derselben Ausbildung kann zu unterschiedlicher Professionalität bei den Absolvent:innen führen (S. 344), scheinen Hilfskräfte wie Zivildienstler und Teilnehmer:innen eines Freiwilligen Sozialen Jahres aufgrund ihrer geringen Erfahrung, weil sie etwa erst in einen Arbeitsbereich hineinschnuppern, diese Qualität nicht mitbringen zu können. Dies wird umso nachvollziehbarer, setzt man sich mit Bauers (1998) näheren Beschreibungen zur pädagogischen Professionalität auseinander. Zentral ist hierfür der Begriff des Handlungsrepertoires (S. 344-346). Als solches beschreibt er „hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch, ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen zu agieren“ (Bauer, 1998, S. 344).

Neben dem Bewusstsein darüber, wer die Expert:innen für die Untersuchung sind, gilt es auch, das eigene Forschungsvorhaben im Hinblick auf die interessierenden Wissensformen

einzuordnen, da sich auch daraus methodische Implikationen ergeben. Denn gemäß Bogner et al. (2014) werden je nach Wissensform spezifische Frageformen im Interview gewählt oder aber im methodisch nächsten Schritt der Auswertung bestimmte Richtungen vorgegeben (S. 17, 23-25). Die Autor:innen unterscheiden drei Wissensformen. Das *Technische Wissen* beschreibt Daten sowie Fakten, über die die befragte Person im Gegensatz zur interviewenden Person verfügt. Eine Frage, die auf diese Wissensform abzielt, ist beispielsweise, wann eine bestimmte Vereinbarung unterschrieben wurde. Technisches Wissen gilt als kodifizierbar und ist damit gemäß den Autor:innen auch in schriftlicher Form vorhanden. Dieses Wissen ist damit personenunabhängig. Das *Prozesswissen* beinhaltet unter anderem Wissen über Handlungspraxen, Interaktionen und Ereignisse, an denen die interviewten Personen beteiligt waren. Es sind demnach Erfahrungen, die spezifisches Wissen beinhalten. Damit ist es an die Person gebunden. Das *Deutungswissen* fokussiert auf die subjektiven Ansichten und Perspektiven der interviewten Personen. Es sind ihre Interpretationen, Sinnentwürfe sowie Bewertungen, die unter anderem in den Blick geraten (Bogner et al., 2014, S. 17-19).

Da diese Untersuchung den Fokus darauf legt, Informationen über die Handlungspraxis des (Nicht-)Verwendens von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung zu beschaffen sowie deren Begründungsweisen, erscheint das vorrangig interessierende Wissen sowohl dem Prozess- als auch dem Deutungswissen zugeordnet werden zu können. Was an diesen beiden Wissensformen zunächst im Hinblick auf das methodische Vorgehen problematisch erscheint, ist, dass diese gemäß Bogner et al. (2014) unterschiedliche Formen des Expert:inneninterviews notwendig machen, die wiederum weitere methodische Implikationen mit sich bringen (S. 23-25). Da diese Untersuchung aber einen engmaschigeren Leitfaden benötigt, um alle Informationslücken zur Beantwortung der Frage schließen zu können, scheint ausgehend von der Beschreibung von Bogner et al. (2014, S. 24-25) eine Orientierung an der dem Prozesswissen zugeordneten Interviewform, dem systematisierenden Interview, sinnvoll. Da zudem in jedem Expert:inneninterview alle drei Wissensformen von Bedeutung sind (Bogner et al., 2014, S. 21), scheint die Problematik, mehrere Wissensarten durch eine Interviewform zu erheben, weniger schwerwiegend. Darüber hinaus kann mit Mittelstraß (1995, 2001) argumentiert werden, dass beide Wissensformen gar nicht getrennt voneinander denkbar sind. Auch wenn er selbst nicht vom Prozess- und Deutungswissen spricht, lassen sich bei den von ihm definierten Wissensformen Gemeinsamkeiten zu diesen finden. Er beschreibt unter anderem ein Orientierungswissen und ein Verfügungswissen (Mittelstraß, 1995, S. 37; Mittelstraß, 2001, S. 31). Das Orientierungswissen definiert die Frage, was getan werden *soll*, während das Verfügungswissen das *Können* beschreibt. Dabei ist das Verfügungswissen auf

das Orientierungswissen angewiesen, da es sonst orientierungslos ist. Mit anderen Worten dient das Orientierungswissen dem Verfügungswissen als begründende Instanz (Mittelstraß, 1995, S. 37). Eine ähnliche Dynamik scheint auch auf das Prozess- und Deutungswissen zuzutreffen. Denn Bewertungen sowie Sinnentwürfe (Deutungswissen) scheinen die Erfahrungen über Ereignisse und Handlungspraxen, an denen Personen beteiligt sind (Prozesswissen), zu beeinflussen. Anders formuliert: Die Art der Erfahrung eines Ereignisses einer Person scheint immer geprägt von ihren subjektiven Vorerfahrungen, Ansichten und Perspektiven.

Auf methodologischer Ebene gilt es, im Rahmen der Vorüberlegungen auch zu klären, inwieweit das Expert:inneninterview die Prinzipien qualitativer Sozialforschung erfüllt und damit für diese Untersuchung geeignet ist. Lamnek und Krell (2016) folgend ist das *Prinzip der Offenheit* ein zentrales Merkmal qualitativer Sozialforschung. Dieses soll gewährleisten, dass dem Untersuchungsfeld nicht bereits im Vorhinein Hypothesen übergestülpt werden und damit eine Inflexibilität gegenüber neuartigen Erkenntnissen im Forschungsprozess entsteht. Dem widersprechen standardisierte Vorgehen, die beispielsweise vorformulierte Antwortmöglichkeiten enthalten (S. 33-34). Auch die von Mayring (2023) formulierten 13 Säulen qualitativen Denkens enthalten das Prinzip der Offenheit. Diesem wird in seiner Definition dann nachgekommen, wenn sowohl auf theoretischer als auch auf methodischer Ebene Neuem, Ergänzungen und Veränderungen offen gegenübergestellt wird (Mayring, 2023, S. 26). Indem nun das Expert:inneninterview durch die erzählgenerierenden Fragen der interviewten Person Freiraum in der Ausgestaltung ihrer Erzählungen bietet, scheint es dieses Prinzip zu erfüllen. Lamnek und Krell (2016) stimmen dem zu, wobei sie nicht explizit über Expert:inneninterviews sprechen, sondern sich allgemein auf qualitative Interviews beziehen. Dort bietet, so Lamnek und Krell (2016) weiter, der narrative Charakter den interviewten Personen genügend Raum, um Themen individuell unterschiedlich zu bearbeiten (S. 322). Auch Gläser und Laudel (2009) thematisieren, inwieweit das Expert:inneninterview die Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung erfüllt. In ihrer Darstellung zentraler Prinzipien findet sich ebenfalls das Prinzip der Offenheit (S. 29-33). Sie sind auch der Ansicht, dass das Expert:inneninterview jenes Prinzip erfüllt, indem Fragen auf eine Art formuliert werden, die eine Beantwortung entsprechend dem Wissen und den Interessen der interviewten Person ermöglichen (Gläser & Laudel, 2009, S. 115). Zudem dürfen Fragen nicht bereits deren Antworten beeinflussen (Gläser & Laudel, 2009, S. 131). Für das konkrete Vorgehen bei der Erstellung von Interviewfragen für diese Untersuchung bedeutet dies, dass darauf geachtet wird, möglichst offene, erzählgenerierende Fragen zu stellen. Das Motto lautet: so offen wie

möglich, so strukturiert wie notwendig. Überprüft werden muss auch, ob die Fragestellung nicht bereits eine gewisse Antwortrichtung nahelegt, sowie ob es den interviewten Personen möglich ist, auf die Fragen zu antworten. Hier scheint es relevant, darauf zu achten, die Fragen an den Kontext der befragten Personen anzupassen, also eine entsprechende Sprache zu wählen oder auf wissenschaftliche Begriffe und Fremdwörter zu verzichten.

Ein weiteres von Lamnek und Krell (2016) definiertes Prinzip ist jenes, welches *Forschung als Kommunikation* zwischen Erforschem und Forschenden versteht (S. 34). Es wird davon ausgegangen, dass durch den Akt der Kommunikation Wirklichkeit konstruiert wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 330). Verbunden wird mit diesem Prinzip auch die Ansicht, dass verschiedene Perspektiven einen sich voneinander unterscheidenden Blick auf die Wirklichkeit erzeugen (Lamnek & Krell, 2016, S. 34). Hinsichtlich der Erfüllung dieses Prinzips überzeugt das qualitative Interview gemäß den Autor:innen durch den natürlichen Charakter des Gesprächs (Lamnek & Krell, 2016, S. 322).

Als weiteres Prinzip nennen Lamnek und Krell (2016) die *Prozesshaftigkeit der Forschung*. Sowohl der Forschungsakt, also die Kommunikation zwischen Erforschem und Forschenden, als auch der Forschungsgegenstand, die sozialen Phänomene, sind prozesshaft (S. 35). Damit sind die „zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Antworten der Befragten ... nicht einfach Produkt einer unabänderlichen Auffassung, Meinung oder Verhaltensweise, sondern sie sind prozesshaft generierte Ausschnitte der Konstruktion und Reproduktion von sozialer Realität“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 331). Den Autor:innen weiter folgend ist in qualitativen Interviews der Forschungsakt insofern prozesshaft, als er auf der Kommunikation zwischen Forschenden und Erforschem aufbaut (Lamnek & Krell, 2016, S. 331). Da, wie oberhalb beschrieben, innerhalb dieses Kommunikationsprozess Wirklichkeit verhandelt wird, erscheint nachvollziehbar, dass der gesamte Prozess veränderbar ist. Eine enge Verbindung zwischen dem Prinzip der Kommunikativität und der Prozesshaftigkeit wird hier sichtbar. Hier kann auch eine Parallele zu der von Mayring (2023) formulierten Säule Forscher:in-Gegenstands-Interaktion gezogen werden. Zentral für diese ist, den Forschungsprozess als Interaktion zu verstehen, in der sich sowohl Forscher:innen als auch der Gegenstand selbst verändern (S. 29). Gemäß Lamnek und Krell (2016) können zwei weitere Prinzipien genannt werden: Das *Prinzip der Reflexivität* bezieht sich erneut auf den Forschungsakt und den Forschungsgegenstand (S. 36). Das qualitative Interview bringt diese Reflexivität bereits aufgrund seiner Kommunikationssituation mit (Lamnek & Krell, 2016, S. 332). Ursächlich dafür ist, dass es sich bei dieser „um einen gegenseitigen Anpassungsprozess an Erwartungen und Bedürfnisse einerseits wie auch an die jeweiligen Sinndeutungen andererseits handelt“ (Lamnek & Krell,

2016, S. 332). Mit dem *Prinzip der Explikation* wird gefordert, dass Schritte im Forschungsprozess bestmöglich dokumentiert und offengelegt werden, um den Nachvollzug des Prozesses gewährleisten zu können (Lamnek & Krell, 2016, S. 36). Hier lässt sich eine Parallele zu denen von Gläser und Laudel (2009) dargestellten Prinzipien ziehen. Das von ihnen definierte Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens kann mit dem der Explikation verglichen werden. Denn erforderlich für das Erfüllen eines regelgeleiteten Vorgehens im Forschungsprozess ist eine gute Dokumentation (Gläser & Laudel, 2009, S. 31-32, 115). Das Prinzip der Explikation bzw. des regelgeleiteten Vorgehens scheint auch der Säule der Methodenkontrolle bei Mayring (2023) zu entsprechen. Dem Autor folgend sind Ergebnisse bei fehlender Überprüfbarkeit sinnlos. Nachvollziehbar werden Ergebnisse hingegen, wenn dem Prozess zu diesen Ergebnissen hin gefolgt werden kann (S. 27).

Zu guter Letzt nennen Lamnek und Krell (2016) das *Prinzip der Flexibilität*. Denn es bedarf einer Sensibilität für auftretende Situationen zwischen Forscher:innen und Erforschten, die eine flexible Anpassung an neue Gegebenheiten im Prozess ermöglicht (S. 37-38). Damit soll es im Laufe eines Interviews zur kontinuierlichen Informationserweiterung kommen. Von einem weiteren Blick auf das Thema, der mehr Sichtweisen zulässt, wird der Blickwinkel im Laufe der Zeit immer kleiner und konkreter (Lamnek & Krell, 2016, S. 37-38, 331-332). Inwieweit dies mit dem Expert:inneninterview erfüllt werden kann, scheint erneut abhängig von den forschenden Personen.

Neben den beiden bereits besprochenen definierten Prinzipien nach Gläser und Laudel (2009) ergeben sich noch zwei weitere, die sich in die oberen Ausführungen schlechter eingliedern lassen, nämlich jenes des *theoriegeleiteten Vorgehens* und jenes des *Verstehens als Basishandlung* (S. 31-33). Mit dem Einhalten des erstgenannten Prinzips soll garantiert werden, dass Forschung an bereits vorhandenes Wissen anschließt, um so einen Teil zu diesem Wissen beizutragen (Gläser & Laudel, 2009, S. 31). Das Expert:inneninterview erfüllt diesen Anspruch gemäß Gläser und Laudel (2009) insofern, als die theoretischen Vorüberlegungen zum Forschungsgegenstand die Konstruktion des Interviewleitfadens anleiten (S. 115). Mit dem Verstehen als Basishandlung ist gemeint, dass für jede sozialwissenschaftliche Forschung zentral ist, zu „verstehen, warum die Untersuchten so handeln, wie sie handeln“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 32). Dieses Verstehen ist gemäß den Autor:innen immer Interpretation und damit wird es zu einer durch die Forschenden zu erbringenden Leistung und ist ein zentrales Mittel in sozialwissenschaftlichen Forschungsprozessen (Gläser & Laudel, 2009, S. 32-33). Warum diese Prinzipien mit denen von Lamnek und Krell (2016) schlechter vereinbar scheinen, könnte damit zusammenhängen, dass Gläser und Laudel (2009) ihre vier Grundsätze auf die

gesamte Sozialwissenschaft anwenden, unabhängig davon, ob es sich um qualitative oder quantitative Forschung handelt (S. 33). Lamnek und Krell (2016) hingegen beziehen ihre Prinzipien nur auf die qualitative Sozialforschung (S. 33). Erklären könnte dies außerdem, warum die Prinzipien von Gläser und Laudel weniger spezifisch anmuten als jene von Lamnek und Krell. Dennoch scheint sich das Prinzip Verstehen als Basishandlung gewissermaßen mit den Prinzipien der Reflexivität und Flexibilität in Verbindung bringen zu lassen, bei denen es um Anpassungsleistungen der Forschenden geht. Denn um sich beispielsweise gegenüber einer Situation sensibel anpassen zu können, scheint die Interpretation, das Verstehen dieser Situation, maßgeblich.

Für einen besseren Überblick über die diskutierten Prinzipien dient die nachstehende Tabelle.

Tabelle 3: Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Prinzipien qualitativer Sozialforschung		
<i>nach Lamnek & Krell:</i>	<i>nach Gläser & Laudel:</i>	<i>nach Mayring (drei von 13 Säulen):</i>
Offenheit	Offenheit	Offenheit
Kommunikativität	-	Forscher:in-Gegenstands-Interaktion
Prozesscharakter	-	Forscher:in-Gegenstands-Interaktion
Explication	Regelgeleitetes Vorgehen	Methodenkontrolle
Flexibilität	(Verstehen als Basishandlung)	-
Reflexivität	(Verstehen als Basishandlung)	-
-	Theoriegeleitetes Vorgehen	-

Mayring (2023) beschreibt neben den drei in der Tabelle angeführten Säulen qualitativen Denkens noch zehn weitere. Da diese sich jedoch nicht in denen von Lamnek und Krell (2016) sowie Gläser und Laudel (2009) beschriebenen Merkmalen wiederfinden, wird auf die Beschreibung dieser vor dem Hintergrund der Komplexitätsreduktion verzichtet. Mit den beschriebenen Prinzipien konnte ein guter Überblick geschaffen werden.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass das Expert:inneninterview die thematisierten Prinzipien qualitativer Sozialforschung erfüllen kann. Eingelöst werden sie dabei teils durch ein entsprechendes Vorgehen in der Vorbereitung der Untersuchung oder/und in der Durchführung der Interviews selbst, indem die Forschenden bestimmte Leistungen zu erfüllen haben. Damit gilt die Frage, ob das Expert:inneninterview die Prinzipien qualitativer Sozialforschung erfüllt, als beantwortet.

2.2 Feldzugang & Vorbereitung

Das Feld der empirischen Untersuchung sind Integrationskindergartengruppen. Dahingehend kann zunächst gefragt werden, warum Integrationsgruppen herangezogen werden, wenn der Fokus doch auf indirekten Erfahrungsquellen, den Bilderbüchern, liegt. Dass Kinder mit und Kinder ohne Behinderungen in einem gemeinsamen Setting betreut werden, ist hierbei nebensächlich. Jedoch scheint denkbar, dass inklusive Elementarpädagog:innen Bücher als Antwortmöglichkeit auf direkte Erfahrungen der Kinder nutzen. Kinder in Integrationsgruppen werden eher mit Themen rund um Menschen mit Behinderungen konfrontiert, ihnen ist das Erkennen von Unterschieden untereinander eher möglich, es kann öfters zu ausgrenzenden Dynamiken zwischen Kindern mit und Kindern ohne Behinderungen kommen. All dies kann pädagogische Interventionen notwendig machen. Das Heranziehen des Buches, als indirekte Informationsquelle, erscheint damit wahrscheinlicher.

Auf der Suche nach inklusiven Elementarpädagog:innen, die in Integrationsgruppen tätig sind, wurde mit einer Kindergartenorganisation zunächst per Mail Kontakt aufgenommen. Bei einem anschließenden Telefonat wurden offene Fragen geklärt. In weiterer Folge wurden fünf Kontakte vermittelt, die sich für ein Interview bereit erklärten. Bei einem telefonischen Gespräch mit den jeweiligen Interviewpartner:innen wurden Termine vereinbart.

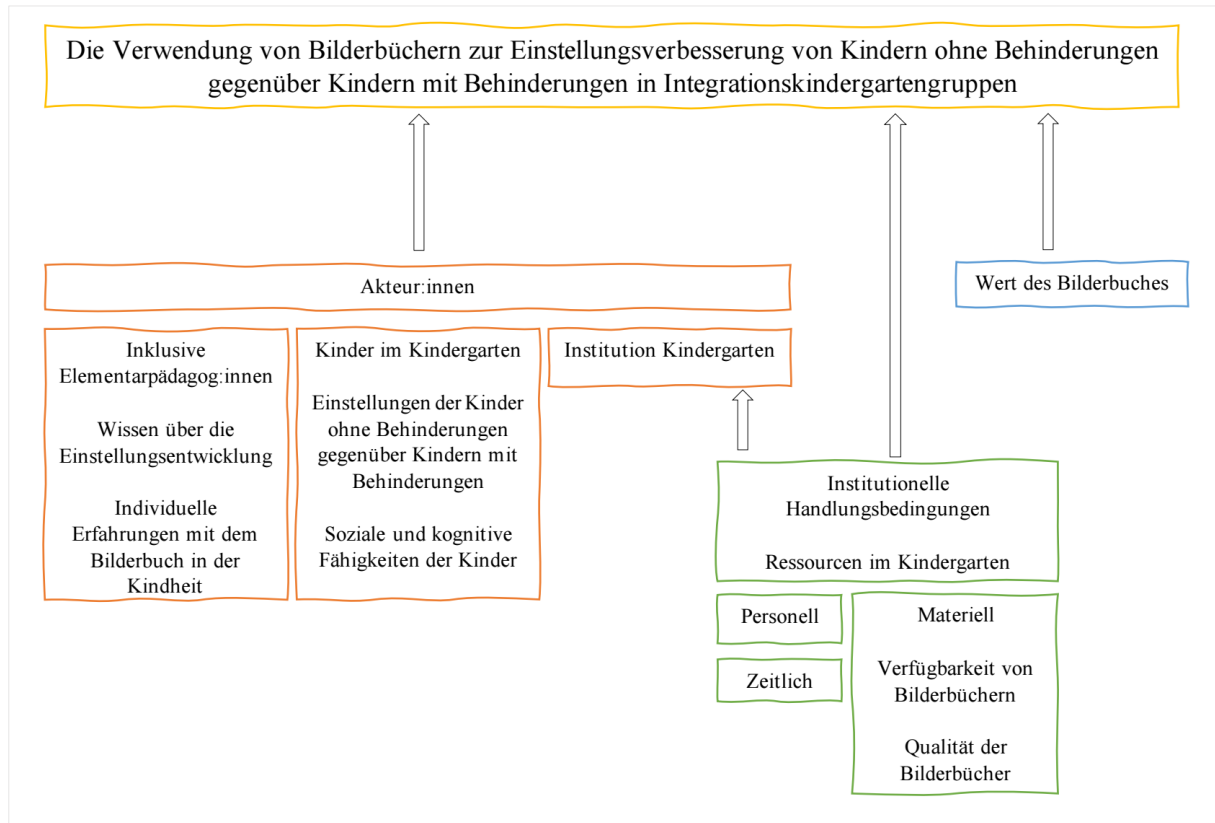
Die Gefahr im Zuge der vereinbarten Interviews, wie sie Gläser und Laudel (2009) beschreiben, durch das Aktivieren von Gedächtnisinhalten Schaden beispielsweise im Sinne einer Retraumatisierung bei den interviewten Expert:innen zu verursachen (S. 145-146), wird für diese Forschungsarbeit als äußerst gering eingeschätzt. Es bedarf demnach keiner weiteren forschungsethischen Überlegungen.

2.3 Erhebung

Durch die Interviews von inklusiven Elementarpädagog:innen, die in Integrationskindergartengruppen tätig sind, gilt es nun, Daten zu erheben, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Wie sich bereits gezeigt hat, muss dieses Vorhaben Gläser und Laudel (2009) folgend theoriegeleitet sein (S. 31). Um dieser Aufgabe nachzukommen, so Gläser und Laudel (2009) weiter, soll basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen ein Modell, welches die Untersuchung anleitet, entwickelt werden (S. 73-90). Dieses kann mithilfe von handlungstheoretischen Überlegungen zur Forschung gewonnen werden, bei denen sich mit Fragen befasst wird, z. B. wer die am zu untersuchenden Prozess beteiligten Akteur:innen sind, welche funktionalen, institutionellen oder auch ökonomischen Handlungsbedingungen

relevant sein können sowie Fragen nach anderen den Prozess beeinflussenden Faktoren (Gläser & Laudel, 2009, S. 86). Aus der Beschäftigung mit diesen Fragen entstand das in Abbildung 2 dargestellte Modell.

Abbildung 2: Modell basierend auf handlungstheoretischen Überlegungen



An diese Überlegungen anschließend empfehlen Gläser und Laudel (2009) Leitfragen zu entwickeln, da eine direkte Übertragung in einen Interviewleitfaden schwierig ist (S. 90). Die Funktion dieser Leitfragen besteht darin, jenes Wissen zu benennen, welches durch die empirische Untersuchung erhoben werden soll. Damit charakterisieren sie das zu beschaffende Wissen, welches die Beantwortung der Forschungsfrage erst ermöglicht. Konkret beziehen sich Leitfragen auf bestimmte Vorgänge sowie Merkmale von einzelnen Personen, Gruppen oder auch Institutionen (Gläser & Laudel, 2009, S. 91, 93). An das Formulieren von Leitfragen schließt, den beiden Autor:innen folgend, deren Übersetzung in Interviewfragen an. Jene sollen an den Alltag der Interviewpartner:innen angepasst werden. Die Interviewfragen werden dann in einem Leitfaden, der durch das Interview führt, zusammengefasst (Gläser & Laudel, 2009, S. 142). Das Endergebnis der beschriebenen Arbeitsschritte, der Interviewleitfaden, ist im Anhang dieser Arbeit zur Gänze einsehbar (siehe Kapitel 7.1). Dabei handelt es sich um die

Endversion des Leitfadens, da dieser sowohl im Rahmen seiner Entwicklung überarbeitet als auch im Laufe der Interviews aufgrund der dabei gesammelten Erfahrungen angepasst wurde. Die Fertigstellung des Leitfadens leitete dann das Durchführen der Interviews ein. Die Interviews wurden entsprechend ihrer Vereinbarung im Mai und Juni 2023 durchgeführt. Was sich im Zuge der Durchführung rasch zeigte, war, dass das Gestalten solcher Gesprächssituationen einiges an Übung erfordert. Erst nach der Durchführung der ersten Interviews kristallisierte sich heraus, welche Aspekte der Fragestellungen wichtig waren. Die Fragen mussten sehr präzise gestellt werden, um Verständnis zu erzielen und damit entsprechende Antworten zu erhalten. Die Auslassung von bestimmten Aspekten in der Fragestellung, um Wortwiederholungen zu vermeiden, und der bloße Verweis auf das Grundthema der vorangegangenen Fragen reichten dafür teils nicht aus. Zudem fiel das Einhalten des Leitfadens nicht leicht, da die Gesprächssituation dadurch unangenehm künstlich wirkte. Die Notwendigkeit dafür wurde jedoch, wie die zuvor geschilderten Erfahrungen zeigen, rasch erkannt, da sich die vorformulierten Fragen durch größere Präzision auszeichnen. Das Einhalten des Leitfadens gelang mit der Zeit besser.

Außerdem zeigte sich, dass ein Teil der befragten inklusiven Elementarpädagog:innen nur über eingeschränktes Wissen über die Arbeit in Integrationsgruppen verfügen, da sich ihre aktuelle Tätigkeit auf die Arbeit in heilpädagogischen Gruppen beschränkt. Diese Erfahrung hat gelehrt, dass bei der Suche nach Interviewpartner:innen im persönlichen Erstgespräch mit diesen nochmals sichergestellt werden muss, dass diese tatsächlich für die Untersuchung geeignet sind, da sich im Laufe der Kontaktvermittlung Missverständnisse unter den Beteiligten ergeben können. Dennoch werden die Interviews mit diesen befragten Personen als wertvoll für die Untersuchung eingeschätzt, da sie Spezialwissen zu Einstellungen unter Kindern und damit auch dem Umgang mit diesen Einstellungen verfügen. Dies ergibt sich, wie in den Interviews¹ geschildert, dadurch, dass es sich bei den Kindergärten um offene Häuser handelt, in denen der Austausch zwischen den Gruppen und damit zwischen Kindern mit Behinderungen und Kindern ohne Behinderungen zustande kommt (I01 Z. 118-121, 151-152; I03 Z. 79-84; I04 Z. 110-117). Damit entsteht auf andere Weise ein integratives Setting. Dennoch wurde auch entschieden, nach weiteren Interviewpartner:innen zu suchen, die die Anforderungen gänzlich erfüllen. Es wurde Kontakt zu weiteren Kindergartenorganisationen aufgenommen und nach einiger Zeit konnten zwei weitere Personen für ein Interview gewonnen werden. In den

¹ Jedes Interview erhielt eine Nummer (1–7). Als Kürzel für die jeweiligen Interviews ergaben sich I01/I02/...-I07

persönlichen Erstgesprächen wurde die Passung erneut abgeklärt. Die Interviews wurden im August und September 2023 durchgeführt.

Von den Teilnehmer:innen aller sieben Interviews liegen Einverständniserklärungen zur Durchführung, Aufnahme, Transkription sowie der Weiterverarbeitung vor. Erwähnenswert scheint an dieser Stelle auch, dass sich die befragten Personen in Bezug auf die demografischen Merkmale, Alter und Geschlecht, voneinander unterschieden. Hinsichtlich der Erstellung der Transkripte wurde den Ausführungen von Fuß und Karbach (2019) zum einfachen wissenschaftlichen Transkript, bei dem die Analyse des Inhaltes im Vordergrund steht (S. 64), gefolgt. Die Transkription erfolgte somit wörtlich in leichter Sprachglättung. Welches Zeicheninventar sowie welche Module (Fuß & Karbach, 2019, S. 39-58) ihre Anwendung finden, ist im Transkriptionskopf jedes einzelnen Interviews angegeben. Im Anhang findet sich einer der Transkriptionsköpfe zur Ansicht (siehe Kapitel 7.2). Der Beitrag von Meyermann und Porzelt (2014) diente als Orientierung für die Anonymisierung.

Mit dem Abschluss der Datenerhebung mithilfe der Durchführung von Expert:inneninterviews gilt es anschließend die Daten entsprechend auszuwerten, wie im Folgenden ausgeführt wird.

2.4 Datenauswertung

Als Methode zur Datenauswertung wird die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Von Gläser und Laudel (2009) als Auswertungsinstrument für Expert:inneninterviews empfohlen, eignet sie sich, um Texte im Hinblick auf geschilderte soziale Sachverhalte zu untersuchen (S. 46-47). Zudem ist die Anwendung der Methode dann sinnvoll, „wenn nicht der Text selbst das Untersuchungsobjekt ist“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 47). Vor diesem Hintergrund scheint sie für diese Forschung gut geeignet. Denn für die Untersuchung gilt es, die Handlungspraxis des (Nicht-)Verwendens von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung zu ergründen. Auch Bogner et al. (2014) schlagen für die Auswertung systematisierender Expert:inneninterviews, denen die Interviews dieser Untersuchung zugerechnet werden können (siehe Kapitel 2.1), die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse vor (S. 24-25).

Verstanden wird unter der qualitativen Inhaltsanalyse eine Methode zur Datenauswertung, „die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlußfolgerungen [*sic*] auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen“ (Mayntz et al., 1974, S. 151 zit. n. Lamnek & Krell, 2016, S. 447). Denn mit Rückgriff auf Mayntz et al. sind in dem vom Menschen Gesagten neben ihren Absichten und Einstellungen auch ihr Wissen sowie Situationsdeutungen enthalten,

die wiederum durch das soziokulturelle System, in dem diese Menschen agieren, beeinflusst werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 447). Jenes Wissen, Einstellungen, Absichten sowie Deutungen gilt es durch die Auswertung der Expert:inneninterviews mit inklusiven Elementarpädagog:innen zu ergründen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse können gemäß Gläser und Laudel (2009) systematisch Informationen aus einem Text entnommen werden, die dann abseits des Ursprungstexts weiterverarbeitet werden. Die Entnahme (Extraktion) erfolgt mittels eines Analyserasters (S. 46).

Eine Vielzahl an Ausführungen zu jener Methode findet sich im deutschsprachigen Raum bei Philipp Mayring (Gläser & Laudel, 2009, S. 46). Sein Zugang kann jedoch nach Gläser und Laudel (2009) insofern kritisiert werden, als das Kategoriensystem (das Analyseraster) nach einmaliger Entwicklung unveränderbar ist. Ein solches geschlossenes System ist nicht in der Lage, komplexe Informationen aus Texten zu extrahieren. Denn es muss bedacht werden, dass im Laufe der Extraktion stets weitere Informationen auftauchen können, die keiner der vorab definierten Kategorien zuordenbar sind (S. 198-199). Deshalb stützt sich bei der von Gläser und Laudel (2009) vorgeschlagenen Technik die Entnahme der Informationen zwar auch auf ein vorab entwickeltes Suchraster, dieses darf jedoch im Laufe der Untersuchung weiterentwickelt werden und bleibt damit offen (S. 200-201). Da auch in diesem Forschungsprozess noch während der Extraktion die Möglichkeit bestehen soll, neuartige Informationen, die für die Untersuchung relevant erscheinen, durch die Entwicklung weiterer Kategorien in die Analyse aufnehmen zu können, orientiert sich diese Arbeit hinsichtlich der methodischen Verfahrensweise an den Ausführungen von Gläser und Laudel (2009). Darüber hinaus erweist sich das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, wie es Gläser und Laudel (2009) empfehlen, im Hinblick auf die Realisierung der methodologischen Prinzipien insofern als überzeugend, als dieses aufgrund der schrittweisen Durchführung der Arbeitsprozesse regelgeleitet vorgeht. Zudem wird das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens dadurch erfüllt, dass die theoretischen Vorüberlegungen vor der Datenerhebung auch das bei der Auswertung zentrale Suchraster organisieren. Hinsichtlich der Offenheit garantiert das adaptierbare Kategoriensystem, dass die Untersuchung im Prozess der Auswertung offen für neuartige Ergebnisse bleibt (Gläser & Laudel, 2009, S. 200-206).

Wie bereits thematisiert wurde, ist die Entwicklung eines Suchrasters ein Teil der notwendigen Vorbereitung für die Auswertung. Demnach wurde aufbauend auf den theoretischen Vorüberlegungen (siehe Kapitel 2.3) ein solches Suchraster erstellt. Die entwickelten Kategorien lauten wie folgt:

- 1) Individueller Bezug inklusiver Elementarpädagog:innen zum Bilderbuch
- 2) Einstellungsspezifisches Wissen inklusiver Elementarpädagog:innen
- 3) Definitionen von Einstellungen durch inklusive Elementarpädagog:innen
- 4) Umgang mit negativen Einstellungen²
- 5) Umgang mit Unterschieden
- 6) Einstellungen der Eltern von Kindergartenkindern
- 7) Einstellungen der Kindergartenkinder
- 8) Fähigkeiten der Kinder zur Einstellungsveränderung
- 9) Thematisierung von Behinderungen
- 10) Ressourcen im Kindergarten
- 11) Pädagogischer Wert des Bilderbuches
- 12) Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher

Die nachfolgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt des entwickelten Suchrasters mit seinen Kategorien, deren Beschreibungen sowie Indikatoren. Es finden sich drei der insgesamt zwölf erstellten Kategorien wieder.

Tabelle 4: Exemplarischer Ausschnitt aus dem Suchraster

Oberkategorie	Kategorie	Beschreibung	Indikatoren
Inklusive Elementarpädagog:innen	Einstellungsspezifisches Wissen inklusiver Elementarpädagog:innen	Aussagen über die Einstellungsentwicklung/veränderung von Kindern	- Aussagen darüber, wie Kinder Einstellungen entwickeln - Aussagen darüber, woher Einstellungen bei Kindern kommen - Aussagen über Faktoren, die Einstellungen beeinflussen - Aussagen zum Ausbildungswissen hinsichtlich Einstellungen
			- <i>Beispielsätze: „Was Eltern vermitteln, ist ausschlaggebend für die Einstellungen der Kinder“, „die Umwelt prägt Einstellungen (nicht)“</i>
Kinder im Kindergarten	Einstellungen der Kindergartenkinder	Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen	- Aussagen über die Wahrnehmung von negativen/positiven Einstellungen der Kinder durch inklusive Elementarpädagog:innen - Aussagen zum Verhalten zwischen den Kindern - Beschreibungen von Konfliktsituationen - Beschreibungen der Interaktionen zwischen Kindern
			- <i>Beispielsätze: „Nein, negative Einstellungen habe ich noch nie wahrgenommen“, „Manche Kinder sind sehr neugierig“, Kinder haben manchmal Angst“, „bei Konflikten wird zwischen den Kindern vermittelt“</i>
Institution Kindergarten	Ressourcen im Kindergarten	Ressourcen im Kindergarten, die die Bilderbuchverwendung für die Einstellungsverbesserung beeinflussen	- Aussagen über die Beschaffungsmöglichkeiten von Büchern - Aussagen über den Zugang zu Büchern - Aussagen zur Qualität von Büchern - Aussagen zur zeitlichen Realisierung einer Bilderbuchbearbeitung - Beschreibungen der personellen Bedingungen
			- <i>Beispielsätze: „Es gibt eine Bibliothek im Kindergarten“, „alles, was man braucht kann bestellt werden“, „manche Themen werden in Bilderbüchern nicht behandelt“, „es gibt keine Bilderbücher, die Menschen mit Behinderungen zeigen (und die sich eignen positive Einstellungen zu vermitteln)“, „wir haben (keine) Bilderbücher zu Behinderungen“, „Bilderbuchbearbeitung zur Einstellungsverbesserung ist zeitlich (nicht) möglich“, „es gibt genug Pädagog:innen hier in der Gruppe“</i>

² An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Kategorien 4, 5, 6 & 9 im Laufe des Extraktionsprozesses ergänzt wurden (Prinzip der Offenheit).

Angemerkt soll an dieser Stelle werden, dass es sich bei dieser Tabelle sowie bei denen in diesem Kapitel nachfolgenden Tabellen zugunsten des Leseflusses um kleine Ausschnitte der Ergebnisse des Forschungsprozesses handelt. Die Zwischenergebnisse zur Gänze aus der Darstellung auszuschließen, schien aus der Perspektive, den Leser:innen auch einen Einblick in den Arbeitsprozess geben zu wollen, nicht der richtige Weg. Darüber hinaus kommt die Darstellung der Zwischenergebnisse auch dem Prinzip der Explikation nach.

Ein weiterer Teil der Vorbereitung der Auswertung, neben der Erstellung des Suchrasters, besteht laut Gläser und Laudel (2009) einerseits auch darin zu überlegen, aus welchem Material Informationen entnommen werden sollen, andererseits muss Klarheit über die Analyseeinheiten, also den zu analysierenden Texten bzw. Textabschnitten, geschaffen sein (S. 209-210). In dieser Untersuchung handelt es sich dabei zum einen um die Transkripte der Expert:inneninterviews, zum anderen erscheinen Textabschnitte, im Sinne von themenkonsistenten Passagen, als sinnvolle Analyseeinheit.

An das Beenden der Vorbereitungen schließt der Beginn der Extraktion an. Folglich wurden mithilfe des Suchrasters die Transkripte der Expert:inneninterviews durchgearbeitet, relevante Informationen entnommen und den entsprechenden Kategorien im Suchraster zugeordnet. Die entnommenen Daten wurden hinsichtlich ihres Sachverhaltes sowie den durch die Interviewpartner:innen beschriebenen Ursachen und Wirkungen dargestellt. Das Ergebnis dieses Arbeitsschrittes sind entsprechend der Anzahl an Transkripten die jeweiligen Extraktionstabellen. Tabelle 5 zeigt einen Ausschnitt aus der Extraktionstabelle des siebten Interviews.

Tabelle 5: Exemplarischer Ausschnitt aus der Extraktionstabelle I07

Kategorie	Sachverhalt	Ursache	Wirkung	Quelle
Einstellungsspezifisches Wissen inklusiver Elementarpädagog:innen	Einstellungen werden von zu Hause mitgegeben	Eltern kommunizieren Kindern, mit wem sie (nicht) spielen dürfen		I07 Z. 178-182
	Schlechte Erfahrungen bestimmen die Einstellungen der Kinder ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen	scheinbar „unfreundliches“ Verhalten von Kindern mit Behinderungen, Verhalten kann nicht eingeschätzt werden	Kinder ohne Behinderungen zeigen Angst (auch vor Gewalt)	I07 Z. 182-194
	Bilderbücher haben einen sehr hohen Stellenwert zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen	Bilderbücher können Behinderung für Kinder verständlich machen, Geschichten eignen sich zur Vermittlung von Lernerhalten		I07 Z. 274-292
Einstellungen der Kindergartenkinder	Kinder ohne Behinderungen haben Vorurteile und sind Kindern mit Behinderungen teils negativ gesinnt	Kinder mit Behinderungen können nicht auf sprachlicher Ebene kommunizieren und sind damit unberechenbarer für Kinder ohne Behinderungen	Abweisung in Spielsituationen und Ausgrenzung kommen vor	I07 Z. 196-204
Ressourcen im Kindergarten	Andere Kinder ohne Behinderungen sind sehr offen und sozial		Animieren Integrationskinder zum gemeinsamen Spielen	I07 Z. 204-207
	Große Auswahl an Bilderbüchern (WIDERSPRUCH zu I07 Z. 390-400, 405-417)		Kinder können Bilderbücher selbst aussuchen, Bilderbücher werden je nach aktuellem Thema in der Gruppe ausgetauscht	I07 Z. 98-104
	Keine spezifischen Bücher zu Behinderungen/über Kinder mit Beeinträchtigungen im Kindergarten vorhanden	Kleiner Markt; wenig Förderungen; kein Budget; Bücher, die für alle interessant sind, werden eher gekauft	IP7 nimmt private Bücher in den Kindergarten mit	I07 Z. 390-400

Kleine Bibliothek vorhanden	Kindergarten relativ neu, anfängliches Budget muss für diverse Ausstattung reichen	Verfügbarkeit von Büchern wird von IP7 in anderen Häusern anders eingeschätzt; langsam wird Material mehr	107 Z. 405-417
-----------------------------	--	--	---------------------------

Anschließend wurde zur Aufbereitung der extrahierten Daten übergegangen, deren Ziel gemäß Gläser und Laudel (2009, S. 229-230) die Qualitätsverbesserung der Daten ist. Dabei kann man sich, folgt man den beiden Autor:innen, an vier Schritten orientieren. Erstens gilt es, verstreute Informationen zusammenzufassen. Zweitens bedarf es dem Zusammenführen von gleichen Informationen, denn diese lassen sich oft sowohl in einem Interview mehrfach als auch über mehrere Interviews verteilt finden. Dabei ist wichtig, alle Quellenangaben immer mitzuführen. Drittens gilt es, inhaltliche Fehler im Vergleich mit anderen Daten zu korrigieren. Solche Fehler wie auch Widersprüche werden als solche markiert. Viertens bleiben alle sich voneinander unterscheidenden Informationen erhalten. Das konkrete Vorgehen gilt es darüber hinaus zu dokumentieren (Gläser & Laudel, 2009, S. 230). Dahingehend wurde bei dieser Untersuchung wie folgt vorgegangen: Fokussiert wurde zunächst auf das Suchen gleicher Informationen und deren Zusammenführung. Die Zusammenführung erfolgte dabei, außer es ist in der Aufbereitungstabelle anders vermerkt, entlang der beschriebenen Sachverhalte. Daran anschließend wurden verstreute Daten gereiht. Dazu wurden innerhalb der Kategorien Unterkategorien definiert. Die Unterkategorien wurden dabei ebenfalls, außer anders angegeben, im Hinblick auf den Sachverhalt definiert. Über den gesamten Aufbereitungsprozesses hinweg wurde auf mögliche Widersprüche zwischen Aussagen sowie auf inhaltliche Fehler geachtet. Bei Auftreten wurden diese als solche markiert. Die nachfolgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus der Aufbereitungstabelle.

Tabelle 6: Exemplarischer Ausschnitt aus der Aufbereitungstabelle

Kategorie	Sachverhalt	Ursache	Wirkung	Quelle
Einstellungs-spezifisches Wissen inklusiver Elementar-pädagog:innen	<i>Redundanzen</i>			
	Hoher Stellenwert des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen	I05: Bilderbuch kann viel transportieren, Kinder lassen sich gut abholen durch Identifikationsmöglichkeiten, Werte können mitgegeben werden I06: Bilderbücher erreichen durch ihren veranschaulichenden Charakter Kinder auf anderer Ebene als in reinem Gespräch I07: Bilderbuch kann Behinderung für Kinder verständlich machen, Geschichten eignen sich zur Vermittlung von Lerninhalten		I05 Z. 269-281 I06 Z. 218-227 I07 Z. 274-292
	Erziehung und Familienumfeld prägen Einstellungen	I05: Aussagen der Eltern werden von Kindern wertgeschätzt, Kinder hören darauf; Kinder kommen wertfrei auf die Welt I07: Eltern kommunizieren Kindern mit wem sie (nicht) spielen dürfen		I05 Z. 250-257, 231-234 I06 Z. 194-196 I07 Z. 178-182

Einstellungen der Kindergartenkinder	Freundschaftliche, integrierende Interaktionen zwischen Kindern ohne Behinderungen und Kindern mit Behinderungen	I06: Eingewöhnung von Integrationskindern I07: Kind ohne Behinderung hat guten Draht zu Integrationskind; ähnliche körperliche Merkmale (Herkunft)	I06: Kontaktsuche, nette Gesten I07: gemeinsames Spiel, Regelkind kann Integrationskind in aufgeregter Situation beruhigen, unzertrennlich	I06 Z. 187-191 I07 Z. 204-207, 228-239, 239-259
	Negative Einstellungen/ Vorurteile gegenüber Kindern mit Behinderungen vorhanden	Kinder mit Behinderungen können nicht auf sprachlicher Ebene kommunizieren und sind damit unberechenbarer für Kinder ohne Behinderungen	Abweisung in Spielsituationen und Ausgrenzung kommen vor	I07 Z. 170-172, 196-204
Ressourcen im Kindergarten	Personelle Besetzung beeinflusst Arbeit mit Bilderbüchern	I06: Betreuung aller Kinder muss stets gewährleistet sein I07: Viel vs. zu wenig Personal	I07: Teils Bilderbuchbearbeitung durch IP7 ungestört möglich, teils IP7 allein in Gruppe, Zeit für Bilderbücher knapp, gutes Team ermöglicht Momente, in denen ungestört mit Bilderbüchern gearbeitet werden kann	I06 Z. 345-353 I07 Z. 424-430, 435-438

Hier soll auch festgehalten werden, dass die aufbereiteten Daten das Ergebnis mehrerer Schleifen sind, in denen an das Material herangegangen wurde. Da der Prozess der Aufbereitung durch die Zusammenfassung von Daten das Material reduzieren soll (Gläser & Laudel, 2009, S. 229), stellte sich auf die erste Schleife folgend die Frage, inwieweit eine ausreichende Datenreduktion gelungen war, da die Tabelle der aufbereiteten Daten zu diesem Zeitpunkt zu umfangreich erschien. Die Überlegung, erneut an das Material heranzugehen und eine stärkere Verdichtung vorzunehmen, war jedoch mit der Sorge verbunden, dass damit Informationen verloren gehen könnten. Dennoch wurde aufgrund des noch zu umfangreich scheinenden Datenmaterials eine erneute Durchsicht vorgenommen, mit dem Ziel, durch möglichst genaue Beschreibungen dem „Verlieren“ von Informationen entgegenzuwirken. Das Material konnte dadurch etwas mehr verdichtet werden.

Mehrere Widersprüche und ein Fehler konnten festgestellt werden. In Tabelle 7 wird dieser Fehler dargestellt.

Tabelle 7: Identifikation eines inhaltlichen Fehlers

Kategorie	Sachverhalt	Ursache	Wirkung	Quelle
Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher	Erfahrungen in der Arbeit mit Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung (FEHLER)			I02 Z. 281-284
	Keine Erfahrungen zur Einstellungsverbesserung mit Bilderbüchern (Widerspruch zu I02 Z. 281-284) (da es hier eine stichhaltige Begründung gibt, erscheint diese Aussage korrekt, auch in der Gesamtschau des Interviews kommt man zu derselben Schlussfolgerung)	Keine Notwendigkeit; es kam noch nicht zu Situationen, die eine Intervention nötig gemacht hätten		I02 Z. 344-351

Dieser „Fehler“ wurde bereits vor der Arbeit mit dem Material, beim Interview selbst vermutet. Denn nachdem die Frage, ob die interviewte Person Erfahrungen in der Arbeit mit Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung hätte, bejaht wurde (I02 Z. 281-284), verstärkte sich im weiteren Verlauf des Gespräches dennoch die Vermutung, dass diese Antwort insofern einen „Fehler“ darstellen könnte, als die Frage womöglich anders verstanden wurde, wodurch

auch die Antwort anders ausfiel. Dieser Vermutung folgend wurde zu einem späteren Zeitpunkt die Frage erneut gestellt. Die Vermutung dieses „Fehlers“ hatte sich mit der neuen Antwort (I02 Z. 344-351) erhärtet.

Mit dem Fertigstellen der Aufbereitungstabelle beginnt die Auswertung. Bezugnehmend auf Gläser und Laudel (2009) soll nun die Forschungsfrage beantwortet werden, indem jene Mechanismen identifiziert werden, „die zwischen den uns interessierenden Ursachen und Effekten vermitteln“ (S. 246) – es gilt, die Fälle zu rekonstruieren. Da dieser Prozess von der Forschungsfrage sowie vom empirischen Material abhängt, können, so Gläser und Laudel (2009), keine allgemeinen Regeln für dieses Vorgehen beschrieben werden (S. 246). Die Autor:innen schlagen dennoch bei einer geringen Anzahl an Fällen vor, die Kausalmechanismen jedes Falles zu ermitteln und anschließend diese Mechanismen miteinander zu vergleichen (Gläser & Laudel, 2009, S. 247-248). Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der Fälle zu ermitteln, wird grundsätzlich als Ziel der Auswertung beschrieben (Gläser & Laudel, 2009, S. 251). Gemäß Gläser und Laudel (2009) laufen die Fallrekonstruktion und Interpretation sowie die Einordnung in die Theorie meist gemeinsam ab. Dies ergibt sich daraus, dass das theoretische Wissen der Forscher:innen in der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten nur schlecht ausgeblendet werden kann sowie der qualitativen Inhaltsanalyse als theoriegeleitetes Verfahren theoretische Überlegungen zugrunde liegen (S. 261-262). An dieser Darstellung zum Auswertungsprozess orientiert, soll im Folgenden mit der Darstellung der Ergebnisse und deren Interpretation fortgefahren werden.

2.4.1 Ergebnisse und Interpretation der Daten

Vornweg müssen hier jedoch Überlegungen zur Verwendung des Datenmaterials im Auswertungsprozess dargelegt werden. Während der intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial stieß der angestrebte Zugang zur Nutzarmachung des Datenmaterials aus jenen Interviews mit inklusiven Elementarpädagog:innen, die in heilpädagogischen Gruppen tätig sind, vermehrt auf Schwierigkeiten. Dies hat zu der Entscheidung geführt, jene Interviews aus der Untersuchung auszuschließen. Die Überlegungen hin zu dieser Entscheidung müssen hier geschildert werden. Die Passung ist nun, wie bereits in Kapitel 2.3 thematisiert, bei vier Interviews nicht gegeben. Begegnet wurde diesem Problem mit der Suche nach weiteren Interviewpartner:innen. Zwei geeignete Personen konnten gefunden und interviewt werden. Zu diesem Zeitpunkt wurde noch davon ausgegangen, dass trotz der fehlenden Passung auch die vier Interviews für die Untersuchung genutzt werden können. Grund dafür war, dass es sich,

wie von den befragten Personen geschildert, bei den Kindergärten um offene Häuser handelt, in denen ein Austausch der verschiedenen Gruppen zustande kommt. Abgerückt wurde von dieser Überlegung deshalb, da die Zuständigkeit der inklusiven Elementarpädagog:innen in heilpädagogischen Gruppen nun aber auf der Betreuung jener Kinder liegt, die in eben jenen Gruppen betreut werden und damit alle eine Behinderung aufweisen. Über die zentrale Frage der Untersuchung, der (Nicht-)Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung von Kindern *ohne* Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen können sie demnach schwer Auskunft geben. Auch Alternativen, wie das Einbeziehen von vergangenen Erfahrungen aus Integrationsgruppen, über die ein Teil dieser vier Pädagog:innen verfügt, erscheint unzulässig, da dennoch beispielsweise bei Fragen über die zur Verfügung stehenden Ressourcen sich auf die aktuellen Ressourcen in den heilpädagogischen Gruppen bezogen wird, womit bei der Untersuchung eine Vermischung von Aussagen aus zweierlei Settings entstehen würde. Auch der Einbezug von Vorstellungen der Pädagog:innen darüber, wie das Bilderbuch in einer Integrationsgruppe verwendet werden *könnte*, erscheint unzureichend für die Beantwortung der Forschungsfrage. Um die Forschungsfrage klar beantworten zu können und die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, wurde deshalb die Entscheidung für den Ausschluss der Daten aus den Interviews I01, I02, I03 und I04 aus der Untersuchung getroffen. Der Aufwand einer erneuten Suche nach weiteren Interviewpartner:innen ist nach sieben geführten Interviews aus forschungsökonomischen Gründen nicht mehr realisierbar.

Von Wert bleibt das ausgeschlossene Material dennoch, da es einen wesentlichen Teil zu den Erkenntnissen des Forschungsprozesses beiträgt. Wie sich zeigen wird, kann es auch an Stellen, an denen es um individuelles Wissen oder Erfahrungen der inklusiven Elementarpädagog:innen abgrenzbar vom Handlungswissen in Integrationsgruppen geht, von Bedeutung sein.

Nach der Schilderung dieser Forschungsüberlegungen, bleibt vor der Ergebnisdarstellung noch Folgendes zu erwähnen. Erstens wird, um die Darstellung der Ergebnisse und deren Interpretation möglichst übersichtlich für die Leser:innen zu gestalten, die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen entlang der im Suchraster entwickelten zwölf Kategorien vorgenommen. Zweitens fassen die im Folgenden zu findenden Bezeichnungen IP1/IP2... -IP7 die Interviewpartner:innen, die hinter den Aussagen der Interviews I01-I07 stehen. IP5 bezeichnet damit den/die Interviewpartner:in aus Interview I05. Drittens basiert gemäß Gläser und Laudel (2009) angefangen mit der Extraktion auch das weitere Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse auf der Interpretation der erhobenen Daten. Den Nachvollzug ermöglicht dabei

das Festhalten der einzelnen Interpretationsschritte, jedoch ist es naheliegend, dass unterschiedliche Forscher:innen zu verschiedenen Interpretationen gelangen (S. 206).

Individueller Bezug inklusiver Elementarpädagog:innen zum Bilderbuch

IP5 erinnert sich, dass zu Hause viel gelesen wurde (I05 Z. 610-613) sowie viele Bilderbücher zur Verfügung standen (I05 Z. 602-603). Beides wird gemäß IP5 durch den Lehrerinnenberuf der Mutter begründet. Sichtbar wird dies unter anderem in der folgenden Aussage: „Also ich habe sehr, sehr viele Bilderbücher gehabt. Ich meine, meine Mutter ist Volksschullehrerin, also (schmunzelnd) ehyyy, war irgendwie Voraussetzung (+)“ (I05 Z. 602-603). Besonders mochte IP5 alte Bilderbücher, denn die Tatsache, dass der eigene Vater diese bereits gelesen hatte, begeisterte IP5 (I05 Z. 603-610). Die Lieblingsbücher aus der Kindheit besitzt IP5 heute immer noch (IP5 Z. 617-620). IP5 spricht darüber hinaus von Bilderbüchern, die zum Ritual beim Schlafengehen gehörten (I05 Z. 616-617).

Dasselbe gilt für IP6, es wird von einem festen Vorleseritual vor dem Zubettgehen berichtet (I06 Z. 521-524). Außerdem wurde das Bilderbuch von IP6 als zentrales Medium in der eigenen Kindheit betrachtet, da kaum ferngesehen werden durfte (I06 Z. 525-527). Auch hier wird, wie auch schon im I05, erzählt, dass viele Bilderbücher zur Verfügung standen (I06 Z. 524). Zudem spricht IP6 davon, immer noch viele Bilderbücher zu besitzen, da diese auch für Erwachsene als relevant betrachtet werden (I06 Z. 29-30) sowie sie in der Kindheit geliebt wurden und IP6 Kindern den Zugang zu diesen ermöglichen möchte (I06 Z. 527-531). Der hohe Stellenwert des Bilderbuches in der eigenen Kindheit wird von IP6 mehrmals betont (I06 Z. 521, 542-543).

IP7 erinnert sich an positive Erlebnisse mit dem Bilderbuch (I07 Z. 606) und verbindet diese mit der Mutter, da mit ihr zusammen Bilderbücher angeschaut und gelesen wurden (I07 Z. 608-610). Außerdem wird erzählt, dass hauptsächlich Hörbücher gehört wurden. Die Geschichten faszinierten, waren ein guter Zeitvertreib und IP7 kam mit ihnen zur Ruhe. Dass die Mutter Volksschullehrerin ist, trug gemäß IP7 dazu bei, dass viel gelesen bzw. gehört wurde (I07 Z. 612-627).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der individuelle Bezug der befragten Personen zum Bilderbuch positiv geprägt ist. Es konnten keinerlei negative Erfahrungen mit dem Bilderbuch verzeichnet werden. Im Gegenteil, es wird von verschiedensten positiven Erinnerungen an Bilderbuchelebnisse in der Kindheit berichtet. Gemein ist den drei Interviewpartner:innen, dass ihnen viel vorgelesen wurde. Von zwei Seiten wird über regelmäßige Gutenachtgeschichten berichtet.

Interessant erscheint zudem, dass die Mütter von zwei der drei Personen Volksschullehrerinnen sind. Bezieht man an dieser Stelle die Daten ein, die für die Beantwortung der Forschungsfrage ausgeschlossen wurden, ergibt sich dahingehend ein noch markanteres Bild: Vier der insgesamt sieben befragten Personen haben Pädagog:innen zur Mutter, denen sie eine wichtige Rolle für den eigenen Kontakt mit dem Medium Buch zuweisen (I01 Z. 389-394; I03 Z. 313-315; I05 Z. 602-603, 610-613; I07 Z. 612-627). Auch wenn für diese Arbeit nicht von Bedeutung ist, inwiefern ein pädagogischer Beruf der Mütter bzw. Eltern die eigene Berufswahl zur Pädagog:in beeinflusst, scheint die Thematik im Rahmen der Biografieforschung eine interessante Frage darzustellen.

Von den geschilderten positiven Erfahrungen der inklusiven Elementarpädagog:innen ausgehend, scheint mit Rückgriff auf Kain (2006, S. 50) von deren positiver Sozialisierung mit dem Bilderbuch gesprochen werden zu können. Dem Bilderbuch wird ein positiver Wert zugeschrieben, wodurch gemäß Kain (2006, S. 50) dessen Verwendung in der eigenen pädagogischen Praxis wahrscheinlicher wird. Der von den befragten Personen geschilderte teils intensive Kontakt, der zum Medium Bilderbuch in jungen Jahren bestanden hat, schließt entsprechend der Charakteristika des Bilderbuches den Kontakt zu bildlichen Inhalten ein, weshalb auch in Bezug auf die bildnerische Sozialisation die Weichen in Richtung der eigenen Verwendung von Bilderbüchern mit Kindern gestellt sind. Denn Erwachsene, die früh mit Kunst in Berührung gekommen sind, sind Kain (2006) zufolge der Ansicht, dass Bilder früh mit Kindern verwendet werden können (S. 50).

Einstellungsspezifisches Wissen inklusiver Elementarpädagog:innen

IP5 äußert, dass Eltern bzw. die Erziehung Einstellungen von Kindern beeinflussen. Die Übertragung von Haltungen der Eltern erfolgt dabei deshalb so leicht, da Kinder Aussagen ihrer Eltern sehr wertschätzen und auf diese hören (I05 Z. 231-234). IP5 argumentiert zudem:

Ich glaube, dass es schon ganz viel auch damit zu tun hat, wie man aufgewachsen ist. Also einfach auch vom Elternhaus oder Familienumfeld, wie auch immer, wie man aufgewachsen ist und dass man ganz viel übernimmt von den Eltern und dass es eigentlich schon auf die Erziehung ankommt, wie die Einstellung eigentlich nachher ist Menschen gegenüber. Glaube ich also *bin ich mir schon ganz sicher*. (8) Dass das halt schon sehr beeinflussbar auch eigentlich ist. Weil Kinder sind eigentlich einfach wertfrei. Kinder kommen wertfrei auf die Welt. Es ist einfach so, wir machen die Werte nachher. Und wir bringen es den Kindern bei. (I05 Z. 250-257)

Dieser Aussage zufolge werden Einstellungen anderen Menschen gegenüber von den Eltern übernommen und durch die Erziehung bestimmt, da Kinder selbst über keine vorgeformten Werte verfügen. Bezugnehmend auf die theoretischen Ausführungen zur Einstellungsentwicklung weist IP5 damit der sozialen Umwelt eine entscheidende Rolle zu. Auch an anderer Stelle wird die Rolle von Erwachsenen als Vermittler:innen deutlich, denn IP5 ist der Meinung, dass, damit Kinder Behinderung von Anfang an als zur Normalität gehörend ansehen, Erwachsene dies entsprechend vorleben müssen (I05 Z. 635-638). Hinsichtlich der Vermittlung selbst ist IP5 der Ansicht, dass man nichts vermitteln kann, woran man nicht selbst auch glaubt, da Kinder Unehrlichkeit sofort wahrnehmen und eine Weitergabe der Botschaft dann scheitert (I05 Z. 510-514). Im Hinblick auf das Bilderbuch wird von IP5 argumentiert, dass dieses eine große Bedeutung für die Einstellungsveränderung hat, da erstens durch Bilderbücher viel transportiert werden kann, zweitens Kinder durch die Identifikationsmöglichkeiten im Bilderbuch gut abgeholt und drittens Werte mitgegeben werden können (I05 Z. 269-281). Zudem können gemäß IP5 Bilder allein viel erreichen, da die vermehrte Sichtbarkeit von Behinderung Normalität schafft. Dadurch wird es auch bei Kindern, deren kognitive Reife noch nicht ausgeprägt ist, möglich, Akzeptanz zu schaffen (I05 Z. 569-582). erinnert man sich hier an die Ausführungen zur sozial-kognitiven Entwicklungstheorie, scheint diese Aussage mit der Theorie unvereinbar. Denn bei bereits bestehenden negativen Einstellungen können, dieser Theorie folgend, diese nur über das Vorhandensein bestimmter sozialer und kognitiver Fähigkeiten abgebaut werden, über die Kindergartenkinder nicht verfügen.

IP6 äußert ähnlich wie schon IP5, dass Vermittler:innen hinter dem stehen müssen, was sie vermitteln wollen (I06 Z. 458-466, 481-482). Außerdem geht IP6 davon aus, dass das soziale Umfeld Einstellungen der Kinder prägt (I06 Z. 194-196).

Der große Wert des Bilderbuches für die Einstellungsverbesserung gegenüber Kindern mit Behinderungen wird von IP6 durch dessen veranschaulichenden Charakter begründet, der Kinder auf einer anderen Ebene als in einem reinen Gespräch erreichen kann (I06 Z. 218-227). An anderer Stelle wird Bezugnehmend auf das Bilderbuch weiter konkretisiert:

Ja, ich meine, was uns schon in der Ausbildung vermittelt wurde, ist natürlich dieses, dieses Medium an Bilderbüchern und wie man das vermittelt und eben auch das Bewusstsein, dass es, wenn sich das Kind damit identifiziert, viele Dinge daraus übernimmt, halt für seine eigenen Einstellungen, für sein eigenes Verhalten. (I06 Z. 470-473)

Kurz gefasst lassen sich Einstellungen und Verhalten durch Bilderbücher beeinflussen, wenn dem Kind eine Identifikationsmöglichkeit geboten wird. Darüber hinaus bedarf eine

erfolgreiche Vermittlung jeglicher Themen durch Bilderbücher gemäß IP6 der Herstellung von Empathie durch Rollentausch und Perspektivenübernahme (I06 Z. 431-436). In Bezug auf die Ausführungen zur sozial-kognitiven Entwicklungstheorie kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kindergartenkinder in der Lage sind, die Perspektive anderer einzunehmen, da diese Fähigkeit erst mit fünf oder sechs Jahren entwickelt wird (Johnson & Aboud, 2017, S. 112). Junge Kindergartenkinder sind damit automatisch ausgenommen. IP6 scheint jedoch davon auszugehen, dass die erfolgreiche Vermittlung im Kindergarten grundsätzlich möglich ist (siehe Kategorie Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher). Davon abgesehen ist IP6 der Ansicht, dass soziale Spiele, im weiteren Sinne also Kontakt, förderlich für die Einstellungsverbesserung sind, da durch diese Berührungspunkte zwischen den Kindern geschaffen werden können (I06 Z. 327-332). An dieser Stelle soll an die Ausführungen zum Kontakt im Sinne von direkten Erfahrungen, wie im Kapitel 1.4.1 thematisiert, angeschlossen werden. Dort wurde angesprochen, dass die Art des Kontaktes ausschlaggebend für die Einstellungsformation ist. Im I06 geht die Definition sozialer Spiele jedoch nicht weiter, als Kinder mit und Kinder ohne Behinderungen im Rahmen eines Spieles zusammengebracht werden sollen. Es bleibt offen, ob die befragte Person bislang noch kein Bewusstsein für die Wichtigkeit der Art des Kontaktes entwickelt hat oder aber diese in den Aussagen ausgeklammert wurde. Die Annahme, dass Kontakt zu Menschen mit Behinderungen, ungeachtet welcher Qualität, zu einer positiveren, akzeptierenden Haltung führt (Kontakthypothese), ist jedenfalls durchaus verbreitet (Cloerkes, 2007, 145-146). Gemäß Cloerkes (2007) basieren viele Arbeiten der Behindertenforschung auf dieser (S. 146). Diese Hypothese basiert, so Cloerkes (2007) weiter, auf drei Annahmen. Die erste Annahme besteht darin, dass Einstellungen und Vorurteile gelernt werden. Dies erfolgt jedoch nicht in der Begegnung mit dem Vorurteilsobjekt, weshalb sie als Voraus-Urteile beschrieben werden können, die als solche nicht überprüft wurden. Der Kontakt zum Einstellungsobjekt kann dann falsche Urteile aufdecken. Die zweite Annahme basiert auf der Gleichgewichtstheorie Fritz Heiders, vertraute Personen werden gemocht, nicht vertraute Personen hingegen weniger. Kontakt fördert damit Vertrautheit und baut Fremdheit ab. Die dritte Annahme geht davon aus, dass Personen, die häufig miteinander interagieren, sich eher mögen, Kontakt steigert demzufolge ebenfalls die Zuneigung zueinander (Cloerkes, 2007, S. 138, 145-146). Dennoch gilt es gemäß Cloerkes (2007), Vorsicht gegenüber der Kontakthypothese walten zu lassen, da oberflächlicher sowie zufälliger Kontakt trotz seiner Häufigkeit Vorurteile verstärken kann (S. 146).

IP7 folgt hinsichtlich des Kontaktes einer differenzierteren Ansicht als noch IP6. Denn es wird die Art des Kontaktes miteinbezogen:

Ähm und zum Teil glaube ich auch, dass es [eine negative Einstellung] viel mit ähm negativen Erfahrungen zu tun hat. Eben zum Beispiel, wenn ich jetzt daran denke, ich habe einen, einen Bub, einen autistischen Bub, ähm der ist ziemlich stark und der ist meistens in seinem eigenen Di- Ding drinnen und tut und macht. Ähm und wenn er sich aber gestört fühlt von wem anderen, dann schreit er oder haut hin oder wirft mit Sachen. ... Ähm und ich habe schon das Gefühl, dass vor allem we- wenn ich sehe bei den Kindern, die neu zu uns gekommen sind zum Beispiel, dass viele s- oder ein paar schon ein bisschen Angst haben vor dem Kind, weil sie nicht genau einschätzen können, wie das andere reagiert. Ähm auch ein bisschen Angst oder Sorge vor Verletzung oder Gewalt haben. (I07 Z. 182-194)

Gemäß IP7 können demnach schlechte Erfahrungen mit Kindern mit Behinderungen andere Kinder in ihren Einstellungen negativ beeinflussen. Als unfreundlich empfundenes Verhalten eines Kindes mit Behinderung, welches zudem schwer einschätzbar ist, führt gemäß IP7 unter anderem zu Angst bei anderen Kindern.

Dass Einstellungen auch vom Familienumfeld geprägt werden, wird von IP7 ebenfalls thematisiert:

Ich habe das Gefühl, ähm oder wenn ich jetzt auf meine Gruppe schaue und auf meine Kinder, ähm dass sie es [eine negative Einstellung] zum Teil schon ein bisschen, glaube ich, von zu Hause mitbekommen. Also das kann ich mir sehr gut vorstellen, dass ähm da von den Eltern schon ein bisschen so mitgegeben wird, mit dem und dem sollst du nicht spielen. Also das wurde auch schon kommuniziert. (I07 Z. 178-182)

Neben der sozialen Umwelt, die hier mit den Eltern angesprochen wird, wird von IP7 auch die Vorbildwirkung der Pädagog:innen als zentral betrachtet, da sich Kinder in ihrem eigenen Verhalten stark an dem der Pädagog:innen orientieren (I07 Z. 344-354). Bezugnehmend auf die Rolle des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen äußert sich IP7 insofern, als dessen hoher Wert auf die verständliche Darstellung von Behinderungen für Kinder zurückzuführen ist. Des Weiteren eignen sich laut IP7 Geschichten zur Vermittlung von Lerninhalten (I07 Z. 274-292).

Zusammengefasst zeigt sich, dass alle drei inklusiven Elementarpädagog:innen der sozialen Umwelt eine große Rolle für die Einstellungen von Kindern zuweisen. Auch der Kontakt zwischen Kindern ohne und Kindern mit Behinderungen wird von zwei Seiten als einflussreich für die Einstellungen der Kinder betrachtet. Von Relevanz für die Einstellungsverbesserung wird von allen Pädagog:innen auch das Bilderbuch eingeschätzt. Die Begründungen dafür

reichen von seiner verständlichen Darstellung von Behinderungen über dessen veranschaulichenden Charakter, der Eignung von Geschichten zur Vermittlung von Lerninhalten bis hin zu der Möglichkeit des Transportierens von Inhalten sowie dem Mitgeben von Werten. Die von den Pädagog:innen erwähnten Einflussgrößen deuten nun darauf hin, dass diese davon ausgehen, dass Einstellungen gelernt werden. Dass die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes selbst auf die Einstellungsentwicklung Einfluss nimmt, wurde von keiner Seite thematisiert.

An dieser Stelle erweisen sich die ausgeschlossenen Daten insofern als wertvoll, als sie die genannten Ergebnisse zum einstellungsspezifischen Wissen der inklusiven Elementarpädagog:innen untermauern können. Sie sollen deshalb nicht unerwähnt bleiben. Bezugnehmend auf den Einflussfaktor Kontakt äußert sich auch IP1 insofern, als Kontakt eine Veränderung der Einstellungen herbeiführen kann. Ängste von Kindern ohne Behinderungen können durch den Kontakt zu Kindern mit Behinderungen abgebaut werden (I01 Z. 371-378). Dabei wird Kontakt von IP1 im Sinne des gegenseitigen Besuchens bzw. dem Austausch der verschiedenen Gruppen (heilpädagogische Gruppe, Integrations- & Regelgruppe) im Kindergarten beschrieben. Auch IP1 thematisiert die Art des Kontaktes nicht näher. Ausgeschlossen werden kann deshalb nicht, dass auch hier von der Kontakthypothese ausgegangen wird.

Hinsichtlich der sozialen Umwelt äußert sich auch IP2:

Es mag nun einmal sein auch, dass körperbehinderte Menschen auch ihren beispielsweise ihren Speichelfluss nicht so im, im Griff haben oder wie auch immer ja. Wenn man das aus der eigenen Erziehung dann kennt, das ist grauslig und da muss man den Mund zumachen (...??) (und hin und hin und her) #00:21:03# ah und man hat es nicht anders gelernt und nicht anders erlebt, ah wird es natürlich schwierig sein dann im Alter von dem wegzukommen ja. Und ein Kind, das das bei uns im Alltag bei einem Kind, das neben ihm oder vis-à-vis von ihm sitzt, erleben kann und sieht, dass da unvoreingenommen damit umgegangen wird, wird das anders verinnerlicht und davon bin ich absolut überzeugt, so erlebe ich es einfach selbst. (Papier raschelt) (6). (I02 Z. 190-198)

Die Ansichten von Erziehungspersonen werden demzufolge in deren Aussagen mittransportiert und von den Kindern gelernt. Die Aussage, dass modellhaftes Dasein eine Anregung für Kinder hinsichtlich ihrer Einstellungen bietet (I02 Z. 506-513), spricht der sozialen Umwelt außerdem einen großen Wert zu. Darüber hinaus geht IP2 davon aus, dass sich Kindergartenkinder in jenem Alter befinden, in dem sie beginnen, Fremdes abzulehnen und Vorurteile anzunehmen.

Wird zu diesem Zeitpunkt Vielfalt sichtbar gemacht, kann IP2 folgend ein „bleibendes Gefühl von Offenheit“ in den Kindern gestärkt werden (I02 Z. 517-523).

IP3 verfolgt auch die Ansicht, dass Erwachsene Einstellungen an Kinder übertragen. Grund dafür ist, dass Kinder äußerst feinfühlig sind, und distanziertes Verhalten der Eltern wahrnehmen (I03 Z. 112-114).

Definitionen von Einstellungen durch inklusive Elementarpädagog:innen

Bevor die Ergebnisse geschildert werden, soll hier kurz angesprochen werden, dass Sichtweisen darüber, was positive oder negative Einstellungen für die befragten Personen überhaupt sind, zunächst über ihre Wahrnehmungen der Haltungen der Kinder erhoben werden sollten. Das Erheben von grundsätzlichen Aussagen zur Definition von Einstellungen schien im Laufe der Überlegungen zu den Interviewfragen jedoch insofern gewinnbringend als Aussagen der befragten Pädagog:innen zu den Einstellungen der Kinder besser eingeordnet werden könnten. Teils bestätigte sich dieser Mehrwert im Laufe der Extraktionen. Die Fragen dazu kamen jedoch, vor dem Hintergrund, dass das Einhalten des Leitfadens teils herausfordernd war (siehe Kapitel 2.3), bei den Interviews zu kurz bzw. schienen durch vorherige Aussagen der Interviewpartner:innen überflüssiger, wiederholender Natur, weshalb die Daten dazu begrenzt sind. Aus den für die Untersuchung zentralen Transkripten äußert sich dazu eine befragte Person. IP7 definiert den Begriff Einstellung als Haltung. Diese beeinflusst den Umgang und kann sowohl positive als auch negative Vorurteile enthalten:

Ich würde sagen einfach, wie, mit welcher Haltung ich auf etwas zugehe, ahm wie ich etwas behandle, was, was ich schon auch so für Vorurteile vielleicht in mir habe, seien sie positiv oder negativ, einfach mit welcher Haltung ich an eine Sache vorangehe. (I07 Z. 164-166)

Was hier erkennbar wird, ist auch, dass einem wenig differenzierten Begriffsverständnis gefolgt wird, da von positiven und negativen Vorurteilen gesprochen wird. Cloerkes (2007) folgend beschreiben Vorurteile jedoch allein negative Einstellungen (S. 104). Auch dass die Haltung den Umgang („wie ich etwas behandle“), sozusagen Verhaltensweisen beeinflusst, ist gemäß Cloerkes (2007, S. 113) nicht ohne Weiteres so der Fall. Zwar basiert die Einstellungsforschung auf der Konsistenz-Konzeption, also der Annahme, dass „das Denken und Empfinden eines Individuums seinem Handeln vorausgeht und es verursacht“ (Cloerkes, 2007, S. 112), diese ist ihm zufolge aber dennoch zu widerlegen (Cloerkes, 2007, S. 113). Während, der Konsistenz-Konzeption folgend, Menschen die Komponenten ihrer Einstellungen miteinander in Einklang bringen möchten und dann in konsistenter Weise auf das jeweilige Einstellungsobjekt reagieren, vertritt er die Ansicht, dass Einstellungen und das Verhalten nur begrenzt

übereinstimmen. Denn ihm zufolge beeinflussen gesellschaftliche Vorschriften unser Denken und unsere Sprache anders als unsere tatsächlichen Handlungen. Damit drängt die soziale Erwünschtheit den Menschen dazu, sich entsprechend darzustellen. Da die erwünschte Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen positiver Natur ist, versuchen sich Einzelne entsprechend zu präsentieren (Cloerkes, 2007, S. 113). Darauf aufbauend vertritt Cloerkes (2007) die Meinung, dass sowohl die gemessenen Einstellungen als auch die beobachtbaren Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit positiver/besser sind als tatsächlich der Fall. Der Wegfall gesellschaftlicher Vorschriften würde beides verschlechtern. Einstellungen können ihm zufolge demnach nur Hinweise auf Verhaltensweisen liefern (S. 113). Hier stellt sich jedoch die Frage, inwiefern auch schon ganz junge Kinder den gesellschaftlichen Vorschriften folgen. Die brutale Ehrlichkeit, die Kinder teils an den Tag legen können, scheint dem zu widersprechen.

Umgang mit negativen Einstellungen

Wie der Umgang mit negativen Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen abseits von der Intervention mit Bilderbüchern gehandhabt wird bzw. Ansichten, wie negativen Einstellungen grundsätzlich begegnet werden soll, diese Ergebnisse sollen im Folgenden dargestellt werden. Denn es ist denkbar, wenn auch unwahrscheinlich für inklusive Elementarpädagog:innen, dass keine Zuständigkeit für das Verbessern negativer Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen gesehen wird. Vorstellbar ist außerdem, dass andere Strategien im Umgang mit negativen Haltungen bevorzugt werden.

IP5 erzählt dahingehend von Erfahrungen, die im Laufe der Tätigkeit in einer heilpädagogischen Gruppe gesammelt wurden. Es wird geäußert, dass, als es zur Abweisung eines Kindes mit Behinderung kam, gemeinsame Aktivitäten von Kindern ohne und Kindern mit Behinderungen vermehrt angeregt wurden. In der Folge stellte sich mehr Akzeptanz beim Regelkind ein (I05 Z. 290-309). An anderer Stelle wird erzählt, dass diesen Vorfall betreffend Gespräche mit den Kindern geführt wurden, in denen Behinderungen der Kinder aus der heilpädagogischen Gruppe erklärt wurden sowie Regelkinder häufig in die heilpädagogische Gruppe eingeladen wurden:

Gerade wie dieses Thema war, weil mich das einfach wirklich gestört hat damals, habe ich sie schon kurz alle zusammen und habe ihnen noch einmal erklärt, was betrifft unsere Kinder, die HP [heilpädagogischen] Kinder, was ist da einfach, was ist mit einer @@Mädchenname##, warum sitzt sie im Rollstuhl, das einfach trotzdem noch einmal kurz, damit die auch das wissen, und dann einfach immer wieder eingeladen. (I05 Z. 328-333)

Auch IP7 spricht sich stark für das Entgegenwirken von negativen Einstellungen aus. Dies wird aufgrund der Tätigkeit in einer Integrationsgruppe mit beeinträchtigten Kindern begründet sowie dass IP7 großen Wert darauf legt, dass sich alle Kinder so angenommen fühlen, wie sie sind. Deshalb wird regelmäßig ungewohntes Verhalten für Kinder mit ihnen thematisiert (I07 Z. 172-178).

Zusammengefasst wird sich von IP5 und IP7 deutlich für die Intervention von negativen Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen ausgesprochen. Dabei werden Gespräche mit den Kindern und Kontakt zwischen Kindern als geeignete Strategien im Umgang mit negativen Einstellungen eingeschätzt. Damit kann einmal mehr, wie auch schon in der Kategorie einstellungsspezifisches Wissen, darauf hingewiesen werden, dass aus der Sicht der Pädagog:innen Kontakt sowie die soziale Umwelt als einflussreiche Größen für die Formation von Einstellungen betrachtet werden.

Umgang mit Unterschieden

Aufschlussreich erscheint die Kategorie Umgang mit Unterschieden auf ähnliche Weise wie bereits die Kategorie Umgang mit negativen Einstellungen.

Gemäß IP6 sollen Unterschiede als solche angenommen werden. Begründet wird dies damit, dass jedes Kind anders ist und andere Fähigkeiten sowie Bedürfnisse hat. In der Folge muss sich auf Unterschiede eingestellt werden, um bestmöglich auf alle Kinder eingehen zu können (I06 Z. 150-158). Es wird zudem thematisiert, dass ältere Kinder Unterschiede untereinander wahrnehmen, aufgrund eines anderen Erscheinungsbildes oder anderen Verhaltensweisen von Integrationskindern. In Folge stellen Kinder Fragen, die durch Pädagog:innen kindgerecht beantwortet werden. Hervorgehoben wird dabei die Gleichwertigkeit aller (I06 Z. 177-187). Indem sich für das Anerkennen von Verschiedenheiten und dem Vermitteln der Gleichwertigkeit aller Menschen ausgesprochen wird, scheint auch hier die Basis gelegt, dass bei fehlender Anerkennung durch IP6 entsprechend interveniert wird.

Einstellungen der Eltern von Kindergartenkindern

Zu den Eltern der Kindergartenkinder äußert sich vor allem IP5. Laut IP5 sind Eltern von Kindern ohne Behinderungen froh, dass ihre Kinder eine Integrationsgruppe besuchen können. IP5 begründet dies damit, dass mehr Ressourcen in solchen Gruppen, im Vergleich zu Regelgruppen, zur Verfügung stehen. Es gibt mehr Personal, mehr Räume und mehr Zeit (I05 Z. 192-203). Zudem stören sich gemäß IP5 die Eltern nicht an den besonderen Situationen in der Integrationsgruppe. Dies ergibt sich aufgrund von Akzeptanz und dem Wissen, dass Kinder

geschützt werden. Positive Rückmeldungen bei Gesprächen mit den Eltern sind die Folge (I05 Z. 236-244). Dem stehen andere Erfahrungen von IP5 entgegen: Es wird von ablehnendem Verhalten von Eltern gegenüber einem Kind aus der heilpädagogischen Gruppe erzählt. Dabei hat eine Mutter ihr eigenes Kind ohne Behinderung von einem Kind mit Behinderung, welches Kontakt anbahnen wollte, ferngehalten, woraufhin IP5 bewusst den Kontakt zwischen den beiden Kindern herstellte (I05 Z. 214-229).

IP6 schildert, dass die Eltern der Etablierung einer Integrationsgruppe im Kindergarten skeptisch gegenübergestanden haben. Grund dafür waren die Angst vor der Aufnahme von aggressiven Kindern sowie die Sorge um Ungleichbehandlung der Kinder. Gemäß IP6 führten diese negativen Rückmeldungen zu der Sorge der Pädagog:innen, dass sich die Bedenken der Eltern auf die Kinder übertragen könnten (I06 Z. 170-176).

Die Einstellungen der Eltern sind nun insbesondere vor dem Hintergrund relevant, als die befragten inklusiven Elementarpädagog:innen unter anderem davon ausgehen, dass Eltern die Haltungen ihrer Kinder entscheidend prägen. Vorwiegend negative Gesinnungen der Eltern würden demnach ebensolche bei den Kindern herbeiführen. Interventionen erscheinen dann dringlicher und machen auch das Heranziehen des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung durch Pädagog:innen wahrscheinlicher. Damit scheinen die Erfahrungen von IP6 und auch teils von IP5 eher dazu zu führen, dass Bilderbücher für die Einstellungsverbesserung verwendet werden.

Einstellungen der Kindergartenkinder

Hinsichtlich der Frage nach der Wahrnehmung von negativen Einstellungen in der Integrationsgruppe äußert sich IP5 folgendermaßen:

Also da muss ich wirklich sagen und da habe ich auch die Rückmeldung von den Eltern, dass das bei uns echt super läuft. Also unsere Kinder, i- ich, wirklich Hut ab vor diesen Kindern, die machen das wirklich toll. Ich habe ein Kind, die eigentlich jetzt immer in Rehabuggy, jetzt hat sie einen Rollstuhl bekommen, also die einfach vom Muskeltonus nicht so weit gehen kann, deswegen mit Rehabuggy. Es war nie ein Thema. Wir gehen auf Ausflug, sie hat den Rehabuggy mit, es sitzt auch nur sie drinnen. Es ist nie ein Thema. (I05 Z. 182-187)

Dem folgend zeigen sich fehlende negative Einstellungen in der Akzeptanz von verwendeten Hilfsmitteln und positiven Rückmeldungen der Eltern. Zudem wird gemäß IP5 die individuelle Entwicklung der Kinder mit Behinderungen in der Gruppe sowohl von den Eltern als auch von den Kindern ohne Probleme akzeptiert (I05 Z. 189-192). Außerdem berichtet IP5 davon,

unterstützende Interaktionen zwischen Kindern ohne und Kindern mit Behinderungen beobachtet zu haben sowie Vereinbarungen von gemeinsamen Aktivitäten außerhalb des Kindergartens (I05 Z. 205-214).

IP6 konnte in der Integrationsgruppe ebenfalls kaum negative Einstellungen wahrnehmen (I06 Z. 166). Ganz im Gegenteil, es wird geschildert, dass Kinder ohne Behinderungen die Integrationskinder integrieren wollen. Grund dafür ist laut IP6 oftmals die Eingewöhnungszeit der Integrationskinder. Kontaktabbau und nette Gesten wie das Bringen von Spielzeug sind die Folge (I06 Z. 187-191). Wahrgenommen wurde von IP6 außerdem, dass Kinder ohne Behinderungen sich in einer Art Elternrolle gegenüber einem Integrationskind wiederfinden, da dieses sehr klein und eher unselbstständig ist. Die Behinderung per se ist den Kindern ohne Behinderungen gemäß IP6 in diesem Fall nicht bewusst (I06 Z. 203-211). Dass die Art der Behinderung ausschlaggebend dafür ist, ob Kinder diese als solche wahrnehmen, wurde bereits mit Diamond und Hestenes (2004, S. 195-196) thematisiert.

Den geschilderten Wahrnehmungen der Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen durch die zwei inklusiven Elementarpädagog:innen steht jene von IP7 entgegen. Negative Einstellungen sind gemäß IP7 in der Integrationsgruppe vorhanden (I07 Z. 170-172). Ausgeführt wird dahingehend zudem:

Ähm aber ich glaube das einfach, weil die meisten I-Kinder [Integrationskinder] von uns nicht kommunizieren können auf sprachlicher Ebene und unberechenbarer sind als vielleicht andere Kinder, ähm, dass sie da schon vorsichtiger sind und Vorurteile haben und dann denen eher negativ gesinnt sind. Also da kommt es oft vor, dass eben, wenn nur ein Kind in die Nähe kommt, ..., dass gleich die anderen aufstehen und schreien, nein du darfst nicht herkommen und ihn gleich wegscheuchen und abweisen, obwohl er vielleicht nur hingehen wollte und schauen wollte, was, was er da also was die anderen da machen. Also es wird schon, er wird jetzt schon sehr ausgegrenzt. (I07 Z. 196-204)

Vorurteile und teils negative Gesinnungen der Kinder ohne Behinderungen sind dem Zitat folgend zurückzuführen auf die fehlende sprachliche Kommunikation vieler Integrationskinder, die sie für Kinder ohne Behinderungen unberechenbarer machen. In der Folge können Abweisung und Ausgrenzung in Spielsituationen vorkommen. An anderer Stelle wird von IP7 geschildert:

Ähm viele brauchen da eben noch ein bisschen mehr Unterstützung und sind dann einfach, vielleicht auch weil sie nicht so selbstsicher sind in ihrem Auftreten, ähm dann ein bisschen erschreckt und, und wissen nicht, wie sie reagieren sollen oder was sie tun sollen und gehen

dann eher solchen Situationen aus dem Weg und schließen dann eben auch solche Kinder eher aus. (13). (I07 Z. 265-296)

Dem folgend nimmt IP7 Überforderung von Kindern ohne gegenüber Kindern mit Behinderungen wahr. Als Ursache wird die unzureichende Selbstsicherheit von Kindern ohne Behinderungen angeführt. Die Folge der Überforderung ist, dass Kinder den Situationen aus dem Weg gehen und Integrationskinder eher ausgrenzen. An anderer Stelle wird erzählt, dass die Angst eines Kindes vor einem Integrationskind schon einmal dazu geführt hat, dass das Kind den Besuch des Kindergartens verweigerte (I07 Z. 211-214). Jedoch gibt es gemäß IP7 auch Kinder, die sehr offen und sozial sind, weshalb sie Integrationskinder zum gemeinsamen Spiel animieren (I07 Z. 204-207). Gute Beziehungen zwischen Kindern ohne und Kindern mit Behinderungen konnten von IP7 ebenfalls beobachtet werden. Aufgrund der sozialen Ader des Kindes ohne Behinderung oder ähnlicher körperlicher Merkmale beider Kinder zeigen sich die guten Beziehungen im gemeinsamen Spiel sowie deren Unzertrennlichkeit (I07 Z. 228-239, 239-259). Auch die letzte Gruppe war laut IP7 sehr sozial. Sichtbar wurde dies im gemeinsamen Spiel aller Kinder und der Zuschreibung von Normalität gegenüber ungewöhnlichen Verhaltensweisen von Integrationskindern (I07 Z. 595-601).

Die Äußerungen der Interviewpartner:innen zeichnen ein diverses Bild ihrer Wahrnehmungen der Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen. Zwei der befragten Personen verzeichnen ihrem Verständnis nach keine negativen Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen in ihrer Integrationskindergartengruppe. Die dritte Person berichtet hingegen von positiven und negativen Haltungen.

Bezugnehmend auf die Forschungsfrage ist die Art der Einstellungen der Kinder ohne Behinderungen, die von den Pädagog:innen wahrgenommen werden, insofern relevant, da bei negativen Einstellungen eher der Anspruch verfolgt wird, an jenen etwas zu verändern und dafür auch das Bilderbuch heranziehen. Vor dem Hintergrund der geschilderten Ergebnisse zu den Einstellungen der Kinder kann davon ausgegangen werden, dass allein IP7 zu Bilderbüchern für die Einstellungsverbesserung greift. Eine Antwort darauf, wird sich im weiteren Verlauf ergeben.

Darüber hinaus geben die Aussagen der inklusiven Elementarpädagog:innen Aufschluss über ihr Verständnis von Haltungen. Gefragt wurde im Interview konkret, inwiefern negative Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen in der Gruppe wahrgenommen werden. Die Aussagen legen nahe, dass Einstellungen zu einem großen Teil am Verhalten der Kinder festgemacht werden. Dies deutet erneut darauf hin, dass die Pädagog:innen der Konsistenz-Konzeption (siehe Kategorie Definitionen von Einstellungen) folgen.

Fähigkeiten der Kinder zur Einstellungsveränderung

Welche Fähigkeiten Kinder benötigen, um für die Verbesserung ihrer Einstellungen offen zu sein, dazu äußern sich die inklusiven Elementarpädagog:innen folgendermaßen: IP5 verweist auf die Notwendigkeit sprachlicher Grundkenntnisse (I05 Z. 567-568) und ein kognitives Verständnis (I05 Z. 568), damit Kinder Botschaften aus Bilderbüchern hinsichtlich der Vermittlung von positiven Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen verstehen können.

IP6 ist der Meinung, dass die Grundlage jeder Vermittlung eine gute Beziehung zum Kind ist, da eine gute Vertrauensbasis das Kind für Inhalte empfänglicher macht. Fähigkeiten der Kinder sind dabei nebensächlich (I06 Z. 498-513).

Von IP7 wird zunächst die innere Motivation der Kinder als relevant dafür betrachtet, dass sie für die Verbesserung ihrer Einstellungen durch Bilderbücher offen sind. Diese machen sie offen für Neues und bereit für eine Änderung (I07 Z. 535-544). IP7 nennt außerdem die kognitive Reife der Kinder als wesentlichen Faktor, da ein geringer Entwicklungsstand die Kinder daran hindert, solche Themen zu begreifen:

Kognitive Reife, also eben natürlich, man kann nicht alle Themen mit allen Kindern besprechen, weil sie aufgrund von Entwicklungsstand und kognitiven, der kognitiven Entwicklung einfach noch nicht fähig, muss man ehrlich sagen, dazu sind, solche Themen zu begreifen oder das zu reflektieren. Also da braucht es schon eine, eine gewisse ähm persönliche Reife auch. (I07 Z. 554-558)

Laut IP7 sind daneben auch Empathie und ein soziales Verständnis von großer Bedeutung. Denn die Erfahrungen haben gezeigt, dass Kinder, die Schwierigkeiten damit haben, häufig auch im Umgang mit jenen Kindern herausgefordert sind, die sich in ihrem Verhalten unterscheiden. Sind die genannten Fähigkeiten aber vorhanden, nimmt die Abwertung ab (I07 Z. 558-566). Hinsichtlich der Fähigkeiten der Kinder in der eigenen Gruppe nimmt IP7 den Großteil der Kinder als empathisch, einfühlsam und sozial wahr (I07 Z. 581-594).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Wissensstand der drei Pädagog:innen über die notwendigen Fähigkeiten von Kindern für die Einstellungsveränderung aufbauend auf der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie begrenzt ist. Lediglich IP5 und IP7 sind sich einig, dass eine kognitive Reife notwendig ist, inwiefern, wird jedoch nicht weiter ausgeführt. Abgesehen davon sind die Aussagen divers. Es wird von der Relevanz der Beziehung zum Kind, seiner inneren Motivation und empathischen Fähigkeiten gesprochen.

Inwieweit diese Ergebnisse charakteristisch für das Wissen von inklusiven Elementarpädagog:innen sind, darüber können die Ergebnisse aus den weiteren Interviews

Aufschluss geben. Die wichtigsten sollen kurz dargestellt werden. Um Botschaften zur Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher verstehen zu können, müssen Kinder gemäß IP2 eine gewisse Reife in Bezug auf ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten erreicht haben. Damit einher geht auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (I02 Z. 454-463). All das ermöglicht, dass das Kind „vom Ich übers Du zum Wir kommen“ (I02 Z. 462-463) kann. Hinsichtlich der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme muss hier erneut erwähnt werden (siehe Kategorie Einstellungsspezifisches Wissen), dass ganz junge Kindergartenkinder gemäß Aboud und Johnson (2017, S. 112) darüber noch nicht verfügen. IP2 hält jedoch die Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung von neurotypischen Kindern für denkbar (I02 Z. 259-280).

IP4 setzt eine Reife des Sozialverhaltens und der Emotionalität voraus. Damit löst sich das Kind von sich als Einzelwesen ab, wonach ein Ich und Du möglich wird. Dann ist auch ein solches komplexes soziales Thema mit Kindern bearbeitbar:

Ah, nun ja, sie müss- müssen einmal in, in ihrem Sozialverhalten ah und in der Emotionalität so weit sein, dass sie einfach nicht nur auf das Ich bezogen sind, ja, sondern es muss ein Ich und Du möglich sein. (12) Also Kinder, die selbst noch als Einzelwesen agieren und in ihrem Spielverhalten vielleicht noch nur alleine spielen oder neben einem anderen Kind, mit dem werde ich so ein komplexes soziales Thema noch nicht erarbeiten können, ja. (I04 Z. 358-362)

Die Ichbezogenheit des Kindes erinnert stark daran, was im Rahmen der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie auf der sozialen Ebene als Egozentrismus beschrieben wurde. Vor dem Hintergrund, dass der Egozentrismus erst im Alter von vier bis sieben Jahren durch den Soziozentrismus abgelöst wird (Aboud, 2008, S. 59; Westby, 2021, S. 3), der allein jedoch die Voraussetzung, dass Kinder ihre Vorurteile abbauen können, auch nicht erfüllt, scheint die von IP4 angenommene Bedingung der Ablösung vom Ich für die Offenheit einer Intervention zur Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher zu kurz gegriffen. Zudem steht der beschriebenen notwendigen Reife im I04 die Argumentation von IP4 entgegen, dass selbst wenn die erforderliche Reife bei Kindern nicht vorhanden ist, die Arbeit mit dem Bilderbuch dennoch als sinnvoll betrachtet wird, da die Bücher entsprechend der individuellen Entwicklungsstufen angepasst werden können. Dann wird auch so die Vermittlung der Normalität von Behinderung möglich (I04 Z. 363-374).

Wie auch schon von IP7 werden von IP2 und IP4 sozial-emotionale Fähigkeiten der Kinder hervorgehoben, die sie für eine Verbesserung ihrer Einstellungen öffnen. Über diese Fertigkeiten verfügen Kindergartenkinder mit Rückgriff auf die sozial-kognitive

Entwicklungstheorie jedoch nicht zwangsläufig. Auch hier zeigt sich also, dass der Wissenstand der befragten Pädagog:innen eingeschränkt ist.

Thematisierung von Behinderungen

Gemäß IP5 stellen, wenn ein neues Kindergartenjahr begonnen hat, neue Kinder Fragen zu den Hilfsmitteln anderer Kinder. Das anschließende Besprechen der Fragen reicht gemäß IP5 aus: „Natürlich fragen sie am Anfang, im September sind es immer gerade die neuen Kinder, warum hat die ein Wagerl, warum Ding. Wir besprechen das, Sache ist erledigt“ (I05 Z. 187-189). Auf diese Weise äußert sich IP5 im Rahmen der Schilderung, dass keine negativen Einstellungen wahrgenommen wurden. Indem nun das Fragenstellen außerdem als „natürlich“ im Sinne von verständlich beschrieben wird, scheint das Fragenstellen von IP5 in Abgrenzung zu negativen Einstellungen verstanden werden zu können.

IP6 berichtet ebenfalls im Rahmen der Frage nach der Wahrnehmung negativer Einstellungen, dass Kinder Fragen zu ungewohntem Aussehen und Verhalten anderer Kinder stellen. Auch hier nehmen Kinder gemäß IP6 eine wertfreie Erklärung gut an:

Also dass maximal das, was gekommen ist, ist, dass eben gefragt wurde, warum sch-, warum schaut das Kind so komisch aus oder warum redet das Kind nicht. Solche Sachen. Aber wenn man es ihnen dann halt wertfrei erklärt, dann ist es, dann nehmen sie es halt an. (I06 Z. 191-194)

In dieser Aussage ist die Abgrenzung zu negativen Einstellungen nicht eindeutig. Dasselbe gilt für I07. Im Rahmen der Frage, wie sich negative Einstellungen äußern, schildert IP7, dass Kinder Fragen zum Verhalten und Äußeren von Kindern mit Behinderungen stellen. Als Grund wird die Ungewohntheit von Kindern mit Behinderungen und Unwissenheit der Kinder ohne Behinderungen angeführt. Gespräche mit den Kindern mit dem Ziel, Unbehagen zu nehmen, sind die Folge (I07 Z. 214-222).

Zusammenfassend scheinen die Aussagen von IP5 über die Thematisierung von Behinderungen mit jenen über die fehlenden negativen Einstellungen in der Integrationsgruppe miteinander vereinbar. Für I07 stellt sich diese Frage nicht, da dort grundsätzlich auch von vorhandenen negativen Einstellungen berichtet wird. Für I06 klärt sich die offene Frage in Auseinandersetzung mit der Kategorie Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher.

Ressourcen im Kindergarten

IP5 äußert sich positiv zu den zeitlichen und personellen Ressourcen für die Bilderbuchbearbeitung, denn es ist ausreichend Personal in der Integrationsgruppe, im

Vergleich zu Regelgruppen, vorhanden. Folglich ist gemäß IP5 auch die Arbeit in Kleingruppen gut möglich (I05 Z. 469-476). Hinsichtlich der materiellen Ressourcen drückt IP5 Zufriedenheit aus: „Also wir können ja auch immer wieder bestellen, also das ist ja kein Problem und wenn wir Sachen jetzt ziemlich schnell brauchen, weil das Thema einfach gerade da ist, dann wird es auch ziemlich schnell bestellt“ (I05 Z. 432-434). Auch an anderen Stellen wird im I05 die Einfachheit der Bilderbuchbestellung beschrieben, da die zugewiesenen Buchhändler jedes Buch haben und teils Bücher auch bei anderen Händlern bestellt werden können, sofern notwendig (I05 Z. 399-401, 445-451). Darüber hinaus wird von einer großen Bibliothek im Kindergarten berichtet, in der Bücher ausgeborgt werden können und die Kinder sich Bücher selbst aussuchen können (I05 Z. 139-149). Beklagt wird jedoch, dass diese aufgrund ihrer schwierigen Schreibweise oft nicht für Kindergartenkinder geeignet sind. Bei diesen Büchern wird dann der Text entsprechend abgeändert (I05 Z. 281-286).

IP6 schildert ähnlich wie IP5, dass eine Bibliothek im Kindergarten vorhanden und für die Kinder frei zugänglich ist (I06 Z. 25-27). Zudem sind Bilderbuchbestellungen auf kleinem Budget möglich (I06 Z. 359-363). Darüber hinaus ist gemäß IP6 eine bestimmte Zeit im Tagesablauf für die Arbeit mit Bilderbüchern in der Gesamtgruppe reserviert (I06 Z. 342-344). Teils ist dennoch unzureichend Zeit vorhanden, wenn in Ruhe mit einer Kleingruppe mit dem Bilderbuch gearbeitet werden möchte, da eine solche Arbeit lange dauern kann und somit Zeit sowie ausreichend Personal erfordert (I06 Z. 388-397). Bekräftigt wird dies an anderer Stelle, indem spezifische Angebote für einen Teil der Gruppe nur bei genügend Personal möglich werden, da die Betreuung aller Kinder stets gewährleistet sein muss (I06 Z. 345-353). In Bezug auf materielle Ressourcen wird deutlich, dass private Bilderbücher mitgebracht und den Kindern zur Verfügung gestellt werden. Betreffend das Thema Behinderung ist dies gemäß IP6 deshalb notwendig, da im Kindergarten nicht viele Bilderbücher zu Behinderungen vorhanden sind (I06 Z. 358-359, 365-367). Das Angebot an Bilderbüchern ist damit laut IP6 teils an die Kaufbereitschaft der Pädagog:innen gebunden (I06 Z. 386-388).

IP7 fasst die Ressourcen im Kindergarten folgendermaßen zusammen: Eine große Auswahl an Büchern ist im Kindergarten vorhanden, wodurch sich Kinder Bücher selbst aussuchen können bzw. die Bücher in der Gruppe dem aktuellen Thema entsprechend ausgetauscht werden (I07 Z. 98-104). Widersprüchlich zu dieser Aussage erscheint, dass Bücher über Behinderungen und Kinder mit Behinderungen im Kindergarten fehlen. IP7 begründet dies damit, dass der Markt für solche Bücher klein ist, kein Budget vorhanden ist und eher jene Bücher gekauft werden, die für alle interessant sind. Dies wirkt sich insofern aus, als dass IP7 private Bücher in den Kindergarten mitnimmt (I07 Z. 390-400). Jene privaten Bücher können jedoch nicht im

Kindergarten bleiben, da diese sonst zu rasch kaputt gehen. Dieser Umstand erschwert laut IP7 die Bilderbuchbearbeitung im Kindergarten (I07 Z. 400-402). Widersprüchlich zur großen Auswahl an Büchern ist auch die kleine Bibliothek im Kindergarten. Grund dafür ist gemäß IP7, dass der Kindergarten relativ neu ist sowie das anfängliche Budget für diverse Ausstattung reichen musste (I07 Z. 405-417). IP7 spricht auch die personellen Ressourcen an. Die personelle Besetzung beeinflusst die Arbeit mit Bilderbüchern, denn je nach Personalstand ist IP7 die Arbeit mit Bilderbüchern ungestört möglich oder bleibt verwehrt (I07 Z. 424-430). Eine gute Abstimmung im Team ermöglicht es jedoch, Momente zu schaffen, in denen in Ruhe mit Bilderbüchern gearbeitet werden kann (I07 Z. 435-438).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass alle Kindergärten über eine Bibliothek verfügen. Diese sind unterschiedlich gut ausgestattet. IP7 und IP6 sprechen explizit an, dass Bilderbücher zu Behinderungen und über Kinder mit Behinderungen kaum bis gar nicht vorhanden sind. Beide nehmen deshalb private Bilderbücher mit. Während IP5 ausschließlich von guten zeitlichen und personellen Gegebenheiten spricht, äußern sich IP6 und IP7 nicht nur positiv. Schwankungen beim Personal beeinflussen die pädagogische Arbeit. Lediglich für den Fall 5 kann demnach behauptet werden, dass materielle, zeitliche und personelle Ressourcen vorhanden sind, die das Heranziehen des Bilderbuches für die Einstellungsverbesserung ohne Probleme ermöglichen. Die geschilderten Bedingungen von IP6 und IP7 legen nahe, dass das Verwenden des Bilderbuches sehr von den im Kindergartenalltag aktuellen Gegebenheiten abhängig ist.

Pädagogischer Wert des Bilderbuches

Diese Kategorie fasst Aussagen über die Verwendung des Bilderbuches im Kindergarten sowie dessen Wert für die pädagogische Arbeit zusammen. Berichtet wurde über eine Vielzahl an Einsatzmöglichkeiten, die in der Praxis Anwendung finden (Sprachförderung: I05 Z. 54-60, 72-75; I06 Z. 42-44, 66-67; I07 Z. 20-31, 73; Umgang mit Materialien: I05 Z. 25-28; Transitionen: I05 Z. 6-9, 41-47; I07 Z. 7-13, 114-120, 120-128; etc.). Dem Bilderbuch wurde dabei von den befragten Pädagog:innen ein positiver Wert zugesprochen. Da die Darstellung aller Ergebnisse zu umfangreich wäre, sollen jene Ergebnisse dargestellt werden, die besonders in Integrationskindergartengruppen von Bedeutung scheinen, sowie jene, die bereits Hinweise über den Wert des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung liefern.

Der Wert des Bilderbuches wird von IP5 unter anderem darin gesehen, dass Bilderbücher vielfältige Themen in Geschichten verpacken können und in weiterer Folge Kinder trotzdem zum Nachdenken anregen: „Auch und auch generell Bilderbücher, es wird ganz viel behandelt

von Themen jetzt, wo die Kinder das gar nicht so mitbekommen und das in einer Geschichte schön verpackt ist und trotzdem die Kinder darüber nachdenken“ (I05 Z. 48-51). Darüber hinaus lassen sich gemäß IP5 schwierige Themen und Gefühle gut aufarbeiten. Dabei öffnen sich die Kinder und erzählen über eigene Erlebnisse (I05 Z. 75-83). Zudem sind viele Bilderbücher zur Aufarbeitung von Behinderung vorhanden. Sie liefern gemäß IP5 kindgerechte Erklärungen und bearbeiten Verschiedenheit (I05 Z. 97-101). Bilderbücher zum Auskommen miteinander sind auch viele vorhanden, da IP5 die Gruppenzusammengehörigkeit sehr wichtig ist (I05 Z. 105-112). Eine Aussage über die Art der Verwendung des Bilderbuches und deren Nutzen liefert auch das nachfolgende Zitat:

Aber wenn ich jetzt schon weiß, ah nachher Ende Juni, welche Kinder nächstes Jahr kommen werden, vor allem welche Integrationskinder kommen werden, dann können wir schon über den Sommer schauen einfach, dass wir das immer wieder bearbeiten. So jedes Kind ist anders, was hat der, was braucht der gerade, und dass da einfach die Älteren doch noch einmal mehr wissen, dass sie das auch verstehen, warum spricht der jetzt nicht oder warum, weiß ich nicht, kann der nicht gehen, warum braucht der den Rollstuhl. (I05 Z. 160-165)

Bilderbücher werden folglich dazu verwendet, Verschiedenheit zu bearbeiten. Als Grund wird die Vorbereitung auf die kommenden Integrationskinder genannt.

IP6 spricht zunächst davon, dass Bilderbücher in der Integrationsgruppe täglich verwendet werden (I06 Z. 4-11) sowie beinahe alle Themen mit dem Bilderbuch bearbeitet werden können, weil es bereits eine große Vielfalt an Büchern gibt, weshalb Bilderbücher zu zahlreichen Themen im Kindergarten vorhanden sind (I06 Z. 12-16). Auch an anderer Stelle wird betont, dass Bilderbücher vielfältig einsetzbar sind (I06 Z. 68, 277-279), sofern diese für die Kinder entsprechend aufbereitet werden (I06 Z. 277-279). Aufgrund der Integrationsgruppe und den entsprechenden Erlebnissen der Kinder im Kindergartenalltag gibt es laut IP6 Bilderbücher zu Inklusionsthemen (I06 Z. 16-19). Gemäß IP6 dient das Bilderbuch auch als Gesprächsanlass. Denn die Bilder werden gemeinsam betrachtet, den Kindern können Fragen gestellt werden und sie berichten über eigene Erlebnisse (I06 Z. 36-42). Hier wird jene Charakteristik des Bilderbuches angesprochen, die bereits in Kapitel 1.3 durch Vogtländer (2020) thematisiert wurde, nämlich dass Bilderbücher auf Interaktionen abzielen (S. 22).

IP6 spricht zudem davon, dass das Bilderbuch bei Ausgrenzungsproblematiken gut nutzbar ist. Dieser Nutzen wird durch die Möglichkeit des indirekten Vermittelns einer Message begründet, ohne die Kinder explizit rügen zu müssen:

Weil jetzt sag i-, hast du mal Hausnummer die Situation, dass irgendein Kind in der Gruppe ausgrenzt wird. Dann gibt es ein Bilderbuch dazu. Und da kann man einfach dann, ohne

direkt sich hinzusetzen, um mit den Kindern zu sagen (klopft auf den Tisch) ihr habt's den und den jetzt gemobbt und so, über ein Bilderbuch das indirekt, die Message kommt an, ohne dass jemand angeklagt wird oder jemand sich irgendwie gerügt fühlt, sage ich jetzt mal. (I06 Z. 69-74)

Zudem spricht IP6 an, dass Sozialkompetenzen gestärkt werden können (I06 Z. 68).

IP7 nutzt Bilderbücher zur Erarbeitung von aktuellen Themen in der Gruppe, da Bilderbücher diese veranschaulichen können sowie zum darüber Sprechen und Philosophieren mit den Kindern anregen (I07 Z. 13-20). Der Wert des Bilderbuches liegt gemäß IP7 auch in der Wissensvermittlung, da es zahlreiche informative Bilderbücher gibt. Dabei saugen Kinder das vermittelte Wissen regelrecht auf (I07 Z. 75-78). Zudem werden Bilderbücher oft im Morgenkreis gelesen, wenn es Themen gibt, die die Kinder aktuell beschäftigen. Sie helfen dann, Erklärungen zu liefern (I07 Z. 36-41). Auch wird das Bilderbuch zur Bearbeitung von Gefühlen genutzt, da Kinder teils Schwierigkeiten im Umgang mit den eigenen Gefühlen haben. Dann hilft das Bilderbuch, Lösungsstrategien zu erarbeiten, die von den Kindern gut angenommen werden (I07 Z. 48-63). IP7 folgend ist das Bilderbuch auch nützlich für den Beziehungsaufbau unter den Kindern, da beim gemeinsamen Betrachten Interaktionen zwischen den Kindern zustande kommen. Neben der Sprache wird dabei das soziale Miteinander gefördert:

Es ist ja nicht nur ein Beziehungsaufbau zwischen mir und dem Kind, sondern auch zwischen den Kindern, weil sie nehmen sich oft die Bücher, schauen sie sich gemeinsam an, lesen sie sich gegenseitig vor, also (schmunzelnd) vorlesen ist jetzt ein bisschen übertrieben (+), aber sie erzählen sich gegenseitig, was da passiert, ähm wo einfach auch ganz viel soziales Miteinander und Förderung der Sprache ist ja eh ganz oben ein, ein Hauptgrund, warum man ja auch Bilderbücher oft einsetzt. Genau. (12). (I07 Z. 64-69)

Den Umgang miteinander mit dem Bilderbuch zu erarbeiten, wird auch in den Zeilen 96-98 von IP7 thematisiert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dem Bilderbuch in vielerlei Hinsicht ein positiver Wert beigemessen wird. Besonders interessant erscheint erstens, dass sowohl IP5 als auch IP6 das indirekte Vermitteln von Inhalten durch das Bilderbuch als wertvoll betrachten. Schließlich geht es bei der Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung darum, indirekt durch das Vorlesen einer Geschichte vorhandene negative Einstellungen aufzubrechen. Das Erkennen dieses Wertes der indirekten Vermittlung scheint die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass Bilderbücher für die genannte Intervention tatsächlich verwendet werden. Zweitens betont IP6 mehrmals, dass Bilderbücher vielfältig einsetzbar sind. Auch das scheint IP6 für das

Verwenden des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung offener zu machen. Drittens sprechen IP5 und IP7 von der Verwendung von Bilderbüchern, die den Umgang miteinander thematisieren. Wird nun von der Konsistenz-Konzeption ausgegangen, wie von IP7 angedeutet, dann kann im Umkehrschluss das Verwenden des Bilderbuches zum Umgang miteinander als ein Mittel verstanden werden, das auch die Einstellungen gegenüber anderen bearbeitet. Denn der Konzeption folgend stehen die drei Komponenten der Einstellung in Einklang miteinander. Das Arbeiten mit dem Bilderbuch an der Komponente Verhalten (Umgang) beeinflusst dann auch die affektive und die kognitive Komponente und prägt damit die Einstellung.

Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher

Im Rahmen der aktuellen Tätigkeit von IP5 in einer Integrationsgruppe bestehen keine Erfahrungen zur Einstellungsverbesserung mit dem Bilderbuch, da Kinder den von den Pädagog:innen vermittelten Grundsatz, dass jeder anders ist und alle akzeptiert werden, übernommen haben (I05 Z. 334-337). Dennoch erzählt IP5 von Vorkommnissen, die die Bearbeitung von Einstellungen mithilfe des Bilderbuches einschließen (I05 Z. 290). Diese Erfahrungen beziehen sich auf den bereits an mehreren Stellen geschilderten Vorfall im Rahmen der Tätigkeit in einer heilpädagogischen Gruppe. Dabei wurde ein Regelkind durch dessen Mutter von einem Kind aus der heilpädagogischen Gruppe ferngehalten (I05 Z. 214-229) (siehe Kategorie Einstellungen der Eltern). Die Bilder wurden besprochen und anschließend las die zuständige Kollegin die Bilderbücher mit den Kindern immer wieder (I05 Z. 314-319). Darüber hinaus schildert IP5, dass diese Arbeit nicht mit allen Kindern gleichzeitig stattfinden muss, sie läuft eher im Alltag mit, da auch die Themen, die Kinder beschäftigen, im Alltag entstehen. Diese werden dann mit dem Bilderbuch besprochen (I05 Z. 319-327). Andere Strategien, die im Rahmen dieses Vorfalles angewandt wurden, wurden in der Kategorie Umgang mit negativen Einstellungen beschrieben.

Abseits der eigentlichen Untersuchung wird hier vor dem Hintergrund, dass IP5 Erfahrungen zur Einstellungsverbesserung mit dem Bilderbuch im Zuge der Tätigkeit in einer heilpädagogischen Gruppe schildert, wenn auch die Kollegin hauptsächlich dafür zuständig war, interessant, inwieweit die inklusiven Elementarpädagog:innen, die aktuell in einer solchen Gruppe tätig sind, dahingehend ebenfalls Erfahrungen mitbringen. Gemäß IP1 spielt das Bilderbuch keine Rolle für die Einstellungsverbesserung und wird nicht verwendet, da es schlichtweg nicht notwendig sei und Behinderungen in der Gruppe nicht thematisiert würden (I01 Z. 161-164, 192-197). Auch IP2 spricht konkret an, dass keine Erfahrungen vorhanden

sind, weil bis jetzt keine Notwendigkeit bestanden hat, bzw. es keine Situationen gab, die eine Intervention notwendig gemacht hätten (I02 Z. 344-351).

Erwähnt werden sollen darüber hinaus die vergangenen Erfahrungen von IP1 in einer Integrationskindergruppe. Es wird geschildert, dass Bilderbücher nicht verwendet wurden, um Einstellungen von Kindern zu bearbeiten. Begründet wird dies damit, dass es „noch nicht so viel im Haus“ (I01 Z. 251) gegeben hat und das Thema nicht sichtbar war. Da aber an mehreren Stellen von IP1 darauf hingewiesen wird, dass die Tätigkeit in der Integrationsgruppe schon zu lange zurückliegt und die Erinnerungen sehr verschwommen sind (I01 Z. 251-260), scheint es, wie bereits am Anfang des Kapitels dargelegt, nicht zuletzt deshalb ungerechtfertigt, diese Erfahrungen von IP1 in die Untersuchungen miteinzubeziehen.

Zurück zu den Erfahrungen der Pädagog:innen, die aktuell in einer Integrationsgruppe tätig sind. IP6 erzählt von der laufenden Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung, nicht nur gegenüber Behinderungen (I06 Z. 230-233). Das Vorgehen dabei ist situationsabhängig. Denn je nachdem, wen es betrifft, ist die Einführung eines Bilderbuches sowohl in der Großgruppe als auch in der Kleingruppe möglich (I06 Z. 243-251). Durch Fragen wird dann ein Bezug zu Situationen hergestellt und Kinder fangen an, von eigenem Erlebten zu erzählen (I06 Z. 255-261). An anderer Stelle wird hinsichtlich des Vorgehens konkretisiert:

Also wenn ich jetzt eine konkrete Situation beobachtet habe, zum Beispiel, wo, was weiß ich, einem Kind jetzt gesagt wurde, du schaust komisch aus, geh weg oder so was ja, ahm, dass ich dann schaue, dass ich vielleicht ein Bilderbuch, in dem eine ähnliche Situation passiert, aufgreife und dann eben frage, ist dir sowas auch schon mal passiert? Und wie könnte man das zum Beispiel auch anders lösen? Wie fühlt sich da das andere Kind dabei? Und dass man das dann eben, aber das ist halt wirklich dann sehr, sehr situationsabhängig und sehr kindabhängig. Auch di- das Kind, das ich ansprechen will, wo ist der [sic] Verständnislevel von dem Kind gerade und der Entwicklungsstand und wie, wie breche ich das dann runter? Und wie gesagt, vielleicht kopiere ich nur ein Bild raus und bespreche es in eigenen Worten. (2) Je nachdem. (7) Oder ich zeige das Bild dem Kind und sage, was glaubst du denn, was da gerade passiert? Dass ich ihm gar nicht, dass ich ihm gar nicht so den Input jetzt gebe, da passiert das und das. Was könnte das denn sein? Je nachdem. (2) Denk dir deine eigene Geschichte dazu aus. (lacht) (8). (I06 Z. 576-588)

Demzufolge führt das Beobachten gewisser Vorfälle dazu, dass Bilderbücher ausgesucht werden, die auch die Situation in der Gruppe widerspiegeln. Dann werden Kinder mithilfe des Fragenstellens zur Reflexion angeregt. Geachtet werden muss gemäß IP6 immer, dass das

Bilderbuch für das Kind hinsichtlich seines Entwicklungsstandes passend ist. Bilderbücher können dann adaptiert werden oder es wird auch nur mit Bildern gearbeitet (I06 Z. 265-272). Motivierend ist die Arbeit mit Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung gegenüber Kindern mit Behinderungen im Kindergarten gemäß IP6 aufgrund der „Tatsache, dass ich sehe, dass es viel bringt“ (I06 Z. 283). IP6 weiter: „Also es ist halt so ein, ein Medium, wo du relativ schnell siehst, wenn du es halt intensiv machst, dass doch sich bei den Kindern was tut von der Einstellung her“ (I06 Z. 283-285). Gemäß IP6 verändern sich Einstellungen sichtbar, aufgrund einer intensiven, kontinuierlichen Arbeit mit dem Bilderbuch. In der Folge nimmt ausgrenzendes Verhalten ab (I06 Z. 283-306).

IP7 äußert sich folgendermaßen. Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung wurden schon oft herangezogen (I07 Z. 301). Ursächlich dafür ist das Erkennen eines Problems in der Gruppe:

Mm (1) zum Beispiel, also der erste Schritt ist ähm, dass ich einfach mal wahrnehme, dass da ein Problem herrscht oder dass ich merke, okay da, da ist der Umgang jetzt nicht so, wie ich ihn mir vorstelle oder wie ich es gerne vorlebe, ähm wo ich mir denke, dass da, da müssen wir irgendwie schauen, dass wir da dran arbeiten. Ahm dann also beobachte ich einfach viel, wo, wo da vielleicht Ursprung sein könnte, was da eigentlich passiert sein könnte, eben auch oft eben, dass Kinder in einer Situation überfordert waren, deswegen ähm Angst bekommen haben oder sich unwohl gefühlt haben und deswegen so eine abneigende negative Haltung einnehmen. (I07 Z. 304-310)

Nach diesem ersten Schritt wird von IP7 geschildert, dass anschließend auf die Suche nach entsprechenden Büchern gegangen wird, dabei wird sowohl auf die Bücher im Kindergarten als auch auf private Bücher zurückgegriffen. Im dritten Schritt werden die ausgewählten Bücher in den Alltag eingebaut. Es folgt das gemeinsame Betrachten der Bilderbücher:

Ähm und dann lese ich die Geschichte vor und dann besprechen wir, was passiert denn da eigentlich und, und wie ist denn das dann aber auch in Wirklichkeit, also wie ist das bei uns in der Gruppe? Und versuch das dann eben auch auf die Realität umzulegen, um dann gemeinsam herauszufinden, okay, wie, wie sind wir da denn dazu eingestellt oder wie verhalten wir uns und was könnte man denn machen, damit das irgendwie anders ist oder damit sich alle Kinder bei uns willkommen fühlen. Genau, also viel philosophieren, darüber sprechen, vertiefen ist eigentlich da ein Hauptpunkt dabei. (I07 Z. 318-324)

Wichtig bei der Verbesserung von Einstellungen von Kindern ohne gegenüber Kindern mit Behinderungen ist nach IP7 zudem, dass Kinder über das eigene Verhalten zu reflektieren anfangen. Dann kann gemeinsam nach anderen Möglichkeiten des Umgangs miteinander gesucht werden (I07 Z. 330-336). Außerdem wird die Meinung vertreten, dass das einmalige

Anschauen eines Bilderbuches nicht hilft. Erst Wiederholungen und Erinnerungen können etwas bewirken (I07 Z. 336-344). Bezugnehmend auf das Vorgehen äußert sich IP7 auch dahingehend, dass eine positive Einstellung von Seiten der Vermittler:innen notwendig ist, da eine Bilderbuchintervention ansonsten nicht helfen kann (I07 Z. 445-450). Darüber hinaus ist für die Bearbeitung solcher intensiven Themen IP7 folgend eine gute Beziehung zum Kind notwendig, da eine intensivere Beziehung vermehrt zu Gesprächen zum Bilderbuch führt. Dann nehmen Kinder Themen eher an, sie öffnen sich und teilen eigene Erfahrungen und Erlebnisse (I07 Z. 458-485). Wie auch schon IP6 berichtet IP7 von Erfolgen hinsichtlich der Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung. Diese Erfolge zeigen sich unter anderem darin, dass Kinder andere ins Spiel anfangen einzubeziehen und sich Verständnis gegenüber Kindern mit Behinderungen einstellt. In der Folge motiviert das IP7 umso mehr, dahingehend weiterzuarbeiten (I07 Z. 359-377).

Es kann festgehalten werden, dass zwei der drei befragten inklusiven Elementarpädagog:innen, die aktuell in Integrationsgruppen tätig sind, Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung gegenüber Kindern mit Behinderungen bereits oft verwendet haben. Einig sind sich diese beiden Pädagog:innen auch dahingehend, dass das Wahrnehmen eines Problems in der Gruppe den Startpunkt der Intervention markiert. Auch hinsichtlich des Erfolgs stimmen die Aussagen von IP6 und IP7 überein.

Deutlich wurde auch hier, dass an mehreren Stellen Einstellung und Verhalten nicht in Abgrenzung zueinander betrachtet werden. Sichtbar wird dies in I06 und I07 bei den Ausführungen über die wahrgenommenen Erfolge sowie in I07 auch im Zuge der Schilderungen des konkreten Vorgehens. Dass die geschilderten sichtbaren Erfolge im Verhalten als Ausdruck einer veränderten Einstellung verstanden werden können, ist nur vor dem Hintergrund der Konsistenz-Konzeption nachvollziehbar, da dort das Denken und Empfinden die Handlungen anleiten. Wird diese Perspektive hingegen abgelehnt und davon ausgegangen, dass Haltung und Verhalten nur begrenzt übereinstimmen, wie bei Cloerkes (2007, S. 113), deuten die wahrgenommenen Erfolge eher darauf hin, dass Kinder anstatt der Änderung ihrer Einstellungen eher die sozial erwünschten Umgangsformen gelernt haben.

2.4.2 Fallrekonstruktionen

Die dargestellten Ergebnisse zur Kategorie Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher geben nun erstmals konkrete Hinweise, wie in der Praxis hinsichtlich der Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne gegenüber Kindern mit Behinderungen verfahren wird und mit welcher Begründung. Welche Bedingungen darüber

hinaus die (Nicht-)Verwendung erklären, darüber soll aufbauend auf allen geschilderten Ergebnissen zunächst die Fallrekonstruktion der einzelnen, für die Untersuchung relevanten Fälle (5, 6, 7) Aufschluss geben. Dabei gilt es auch zu ergründen, inwieweit die in den verschiedenen Kategorien erhobenen Daten für den jeweiligen Fall ein schlüssiges Bild zeichnen und damit die der Untersuchung zugrundeliegende Frage erklären. Es darf an dieser Stelle an die Fragestellung erinnert werden: „*Wie wird die (Nicht-)Verwendung von Bilderbüchern in Integrationsgruppen in Kindergärten durch inklusive Elementarpädagog:innen zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen begründet?*“ In Anlehnung an die Ausführungen von Gläser und Laudel (2009, S. 248-249) werden zunächst die einzelnen Fälle rekonstruiert, um im Anschluss eine vergleichende Analyse der Fälle vornehmen zu können.

Für den Fall 5 kann Folgendes festgehalten werden: Hier liegen keine Erfahrungen in der Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung in der Integrationsgruppe vor. Ausschlaggebend dafür ist, dass gemäß IP5 Kinder den Grundsatz, dass jeder Mensch anders ist und alle so akzeptiert werden sollen, wie sie sind, übernommen haben (I05 Z. 334-337). Negative Einstellungen dürften dann in der von IP5 betreuten Integrationsgruppe keine Rolle spielen. Ergebnisse aus der Kategorie Einstellungen der Kindergartenkinder bestätigen diese Annahme (I05 Z. 182-187, 189-192, 204-214). Damit erscheint hier die fehlende Notwendigkeit eine wesentliche Bedingung für die Nichtverwendung. Vereinbar ist dies damit, dass das Wahrnehmen von negativen Einstellungen im Rahmen der Erfahrungen von IP5 in einer heilpädagogischen Gruppe zu entsprechenden Interventionsmaßnahmen geführt hat (I05 Z. 214-229). Diese Maßnahmen schlossen neben der Verwendung des Bilderbuches (Hauptzuständigkeit lag bei der Kollegin) ein Anstoßen gemeinsamer Aktivitäten der Kinder sowie gemeinsame Gespräche ein (I05 Z. 290-309, 314-319, 328-333). Dass das Bilderbuch im Rahmen der Erfahrungen in der heilpädagogischen Gruppe verwendet wurde (I05 Z. 290), legt außerdem nahe, dass diesem eine positive Wirkung für die Einstellungsveränderung zugeschrieben wird. Dies bestätigen die Daten zum einstellungsspezifischen Wissen. Denn gemäß IP5 kann durch das Bilderbuch viel transportiert werden, Kinder werden durch die Identifikationsmöglichkeiten gut abgeholt und Werte können mitgegeben werden (I05 Z. 269-281). Auch der dem Bilderbuch zugeschriebene pädagogische Wert, der von IP5 unter anderem durch die Möglichkeit der indirekten Vermittlung von Inhalten durch Geschichten beschrieben wird, wodurch Kinder zum Nachdenken angeregt werden (I05 Z. 48-51), legt nahe, dass dem Bilderbuch zur Einstellungsverbesserung positiv gegenübergestellt wird. Diese Faktoren

können damit als fördernd für die Verwendung des Bilderbuches zu diesem Zweck durch IP5 beschrieben werden. Auch der positive individuelle Bezug von IP5 zum Bilderbuch (I05 Z. 603-610, 617-620) verweist darauf, dass das Interesse, es selbst in der Praxis zu verwenden, gegeben ist. In Ergänzung zu der dem Bilderbuch zugeschriebenen großen Bedeutung für die Einstellungsveränderung verstärken Aussagen über die Einstellungsformation, dass davon ausgegangen wird, dass Einstellungen gelernt werden. Die von IP5 formulierte Annahme, dass Haltungen von Eltern bzw. Erwachsenen übernommen werden (I05 Z. 231-234, 250-257), fügt sich in diese Denkweise ein. Dieser theoretische Zugang erklärt die Verwendung aufgrund der Erfahrungen in der heilpädagogischen Gruppe einmal mehr. Hingegen sind Ansichten zur Entwicklung von Einstellungen, die der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie zuordenbar sind, als hemmende Einflüsse einzuschätzen. Die Nichtverwendung in der Integrationsgruppe kann jedoch vor dem Hintergrund der Verwendung im Rahmen der Tätigkeit in der heilpädagogischen Gruppe dadurch nicht erklärt werden. Es müsste dann die Verwendung unabhängig vom Setting als unwirksam abgelehnt werden. Auch Aussagen über die von Kindern benötigten Fähigkeiten zur Veränderung ihrer Einstellungen sprechen wenig für dieses Verständnis. Dabei wird zum einen von sprachlichen Grundkenntnissen (I05 Z. 567-568), zum anderen von einem kognitiven Verständnis (I05 Z. 568) gesprochen, damit Kinder Botschaften aus dem Bilderbuch hinsichtlich der Vermittlung von positiven Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen verstehen können. Letzteres ist zwar für die sozial-kognitive Entwicklungstheorie zentral, dessen Wichtigkeit wird jedoch an anderer Stelle von IP5 relativiert. Denn IP5 geht davon aus, dass auch in Kindern mit unzureichenden kognitiven Fähigkeiten Akzeptanz hergestellt werden kann, da allein die Sichtbarkeit von Behinderungen auf Bildern deren Normalität kommuniziert (I05 Z. 569-582). Die Relativierung der Relevanz des kognitiven Verständnisses und die Verwendung aufgrund der Erfahrungen in der heilpädagogischen Gruppe weisen ebenfalls darauf hin, dass die Ansicht vertreten wird, durch äußere Interventionen die Einstellungen von kleinen Kindern verändern zu können.

Welche Rolle spielen nun die Ressourcen im Fall 5? Sie können die Nichtverwendung nicht erklären, da IP5 sich nahezu ausschließlich positiv über die zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen im Kindergarten äußert (I05 Z. 399-401, 432-434, 445-451, 469-476). Lediglich das zu hohe Schwierigkeitslevel von Bilderbüchern für Kindergartenkinder wird beklagt (I05 Z. 281-286). Da aber in einem solchen Fall gemäß IP5 Bilderbücher adaptiert werden, kann auch dieser Aspekt die Nichtverwendung nicht begründen. Indem nun die institutionellen Bedingungen ausreichend erfüllt sind, davon ausgegangen wird, dass Kindergartenkinder ihre Einstellungen mithilfe äußerer Interventionsmaßnahmen zu ändern in

der Lage sind, ein positiver persönlicher Bezug zum Bilderbuch besteht, dem Bilderbuch ein positiver Wert zugesprochen wird und eine Zuständigkeit für das Verbessern negativer Haltungen vorhanden ist, sind im Fall 5 die fehlenden negativen Einstellungen der Kindergartenkinder die relevante Bedingung für die Nichtverwendung des Bilderbuches in der Integrationsgruppe.

Im Fall 6 werden laufend Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung beziehend auf Behinderungen in der Integrationsgruppe eingesetzt (I06 Z. 230-233). Im Rahmen der Schilderung des Vorgehens werden abwertende Kommentare oder auch ausgrenzendes Verhalten („du schaust komisch aus, geh weg oder so was, ja“; I06 Z. 578) als Startpunkt der Bilderbuchintervention beschrieben. Da nun IP6 davon spricht, kaum negative Einstellungen unter Kindern in der Integrationsgruppe wahrgenommen zu haben (I06 Z. 166) – es werden eher integrierende Interaktionen zwischen den Kindern geschildert (I06 Z. 187-191) –, wird interessant, wie etwaige Kommentare als Begründungen einzuschätzen sind. Was bei der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der einzelnen Kategorien, insbesondere im Vergleich der Kategorie Thematisierung von Behinderungen mit jener über die Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher aufgefallen ist, ist, dass der Kommentar „warum schaut das Kind so komisch aus“ (I06 Z. 192) durchaus als Ausdruck einer negativen Einstellung interpretiert werden kann. Als Aussage zur Frage über das Wahrnehmen negativer Einstellungen in Kombination mit den Schilderungen zum Vorgehen bei der Einstellungsverbesserung mit Bilderbüchern wird dies erkennbar. Somit werden die oben angeführten Begründungen als Startpunkt für die Verwendung nachvollziehbar.

Damit stellt sich die Frage, ob die Verwendung auch mit dem einstellungsspezifischen Wissen von IP6 vereinbar ist oder ob sich Ungereimtheiten auftun. Es wird davon ausgegangen, dass das soziale Umfeld (Eltern, Erwachsene) (I06 Z. 194-196) und der Kontakt (I06 Z. 327-332) Einstellungen entscheidend prägen. Darüber hinaus wird die Ansicht vertreten, dass Bilderbücher die Haltungen und das Verhalten beeinflussen (I06 Z. 470-475). Der dem Bilderbuch zugeschriebene große Wert für die Verbesserung von Einstellungen wird damit offensichtlich. Verortet werden können diese Ansichten in einem Zugang, der vom Lernen von Gesinnungen ausgeht. Dass spezifische Fähigkeiten der Kinder für die Entwicklung und Lenkung ihrer Einstellungen verantwortlich sind, ist mit der Verwendung hingegen nicht vereinbar, und sie werden von IP6 ohnehin als nebensächlich erachtet (I06 Z. 498-513). Bezugnehmend auf die Kategorie Einstellungsspezifisches Wissen wird lediglich davon gesprochen, dass, um Kindern etwas durch das Bilderbuch vermitteln zu können, das Herstellen

von Empathie durch Rollentausch und Perspektivenübernahme möglich sein muss (I06 Z. 431-436). Indem Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung mit Kindern in der Integrationsgruppe herangezogen werden, wird deutlich, dass den Kindern diese Fähigkeiten zugesprochen werden.

Interessant wird an dieser Stelle auch, wie die von IP6 wahrgenommenen Erfolge vor dem Hintergrund der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie, die die Möglichkeit der Änderung von Einstellungen sehr junger Kinder durch äußerliche Einflüsse ablehnt, dennoch erklärbar bleiben. Kurz thematisiert wurde dies bereits in der Auseinandersetzung mit der Kategorie Einstellungsverbesserung durch Bilderbücher, hier sollen jedoch konkret die Überlegungen für den Fall 6 dargelegt werden. Indem IP6 schildert, dass Erfolge insofern sichtbar werden, als „Kinder, die halt vielleicht andere ausgegrenzt haben, dass das einfach weniger wird über die Zeit, dieses Verhalten, wenn du halt dranbleibst“ (I06 Z. 294-296), werden diese Erfolge vor allem über wahrgenommenes Verhalten bestimmt. Bezugnehmend auf die weiter oben geschilderte Ansicht, dass Verhalten und Einstellungen nicht konform gehen müssen (Cloerkes, 2007, S. 113), kann mit dieser Aussage also zunächst nur von Erfolgen im Verhalten gesprochen werden, die begrenzt Rückschlüsse auf Einstellungen zulassen. Damit scheint vor allem die Erziehung der Kinder bezüglich sozial erwünschter Umgangsformen den Erfolg im Verhalten auszumachen.

Die von IP6 beschriebenen Ressourcen sind zunächst als hemmende Bedingung für die Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung einzuordnen. Denn das nur kleine Budget für die Bestellung von Bilderbüchern (I06 Z. 359-363) sowie teils unzureichend Zeit für die intensive Arbeit mit dem Bilderbuch in Kleingruppen aufgrund schwankender personeller Ressourcen (I06 Z. 388-397) wirken erschwerend auf die Verwendung. Dafür spricht auch, dass trotz einer Bibliothek im Kindergarten (I06 Z. 25-27) keine Bücher vorhanden sind, die sich mit der Thematik Behinderung beschäftigen (I06 Z. 358-359). Umgangen wird diese Problematik, indem IP6 private Bilderbücher in den Kindergarten mitnimmt (I06 Z. 365-367). Als förderlich kann hingegen der positive Bezug von IP6 zum Bilderbuch verstanden werden (I06 Z. 521, 527-531, 542-543).

Insgesamt betrachtet, können sowohl die implizit erkennbaren negativen Einstellungen in der Integrationsgruppe als auch das einstellungsspezifische Wissen von IP6 als maßgebliche Bedingungen gesehen werden, die die Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung im Fall 6 erklären. Die teils unzureichenden Ressourcen auf personeller, zeitlicher und materieller Ebene konnten als hemmender Faktor identifiziert werden. Diese haben jedoch nicht die Stärke, IP6 von der Verwendung abzuhalten.

Im Fall 7 wird von der häufigen Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung berichtet (I07 Z. 301). Ursächlich dafür ist, wie explizit von IP7 formuliert, ein Problem in der Gruppe oder unzufriedenstellende Umgangsformen unter den Kindern (I07 Z. 304-310). Bezugnehmend auf die Definition von Einstellungen, die IP7 als Haltung, die den Umgang beeinflusst (I07 Z. 164-166) definiert (Konsistenz-Konzeption), wird nachvollziehbar, warum der Anfangspunkt der Maßnahmen zur *Einstellungsverbesserung* unzufriedenstellende Umgangsformen sind. Denn über schlechte Umgangsformen können Rückschlüsse auf eine schlechte Einstellung gezogen werden. Das Wahrnehmen negativer Einstellungen oder Umgangsformen wird damit zu einer Bedingung für das Heranziehen von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung. Indem IP7 ausdrücklich von der direkten Wechselwirkung zwischen Einstellungen und dem Verhalten spricht, wird auch erklärbar, weshalb IP7 von Erfolgen bei der Einstellungsverbesserung berichtet (I07 Z. 359-377). Trotz der Wahrnehmung von Vorurteilen und negativen Gesinnungen, die sich in Abweisungen und Ausgrenzung äußern (I07 Z. 196-204), berichtet IP7 auch von sehr offenen und sozialen Kindern, die die Integrationskinder zum gemeinsamen Spielen animieren (I07 Z. 204-207). Diese Kinder scheinen jedoch aufgrund des von IP7 beschriebenen Anfangspunkts der Einstellungsverbesserung nicht zur Zielgruppe der Intervention zu gehören.

Das einstellungsspezifische Wissen erklärt überdies, warum die Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung von IP7 realisiert wird. Denn auch hier wird vom Lernen von Einstellungen ausgegangen. Neben dem direkten Kontakt und dem sozialen Umfeld wird auch den indirekten Erfahrungen, und somit dem Bilderbuch, eine bedeutende Rolle zugewiesen (I07 Z. 178-182, 182-194, 274-292, 349-350).

Interessant ist an dieser Stelle jedoch, dass das Wissen von IP7 über die Fähigkeiten der Kinder zur Einstellungsveränderung zunächst darauf hindeutet, dass Bilderbücher nicht genutzt werden. Zweierlei Aussagen führen zu dieser Vermutung. Erstens führt gemäß IP7 eine unzureichende kognitive Reife dazu, dass Kinder solche Themen nicht begreifen können (I07 Z. 554-558). Zweitens sind Empathie und soziales Verständnis notwendig, damit Abwertung abnimmt (I07 Z. 558-566). Sowohl die kognitive Reife als auch ein soziales Verständnis sind gemäß der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie Fähigkeiten, durch die Vorurteile überhaupt erst abgebaut werden können. Darüber verfügen Kindergartenkinder jedoch nicht zwingend. Besonders hervorzuheben ist außerdem die Einschätzung von IP7 über die Notwendigkeit von Empathie, denn diese scheint in enger Verbindung mit der Fähigkeit der Perspektivenübernahme zu stehen, die wiederum für die genannte Theorie unter anderem besonders relevant ist. Denn Empathie als Einfühlungsvermögen scheint gebunden an die

Fähigkeit der Perspektivenübernahme. Es bedarf dem Hineinversetzen in eine andere Person, um dieser Empathie entgegenbringen zu können. Die Perspektive von anderen einzunehmen, kann für Kindergartenkinder teils auch noch eine zu große Herausforderung darstellen. Vor diesem Hintergrund müsste IP7 das Bilderbuch zur Einstellungsverbesserung bei Kindergartenkindern als wirkungslos ablehnen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Dadurch, dass IP7 einen großen Teil der Kinder in der Gruppe als empathisch und einfühlsam betrachtet (I07 Z. 581-594), ihnen damit diese Fähigkeit zuspricht, wird das Verwenden des Bilderbuches wieder nachvollziehbar.

Auch die Rolle der Ressourcen muss hier beachtet werden. Die geschilderte große Auswahl an Büchern (I07 Z. 98-104) steht zunächst im Widerspruch zu der kleinen Bibliothek (I07 Z. 405-417) sowie dem Nichtvorhandensein von Büchern zu Behinderungen oder über Menschen mit Behinderungen (I07 Z. 390-400). Besonders der zuletzt genannte Aspekt kann als hemmender Faktor für die Verwendung des Bilderbuches zur Einstellungsverbesserung definiert werden. Diese Problematik wird auch hier durch private Bilderbücher aufgelöst. Zudem können die beschriebenen Personalschwankungen (I07 Z. 424-430) als hinderlicher Faktor verstanden werden. Es lassen sich dennoch gemäß IP7 durch das Absprechen im Team Momente finden, in denen in Ruhe in Kleingruppen mit dem Bilderbuch gearbeitet werden kann (I07 Z. 435-438).

Hingegen wird die Haltung von IP7, zuständig für das Entgegenwirken von negativen Einstellungen zu sein, damit sich alle Kinder angenommen fühlen (I07 Z. 172-178), als eine voraussetzende Bedingung für die Nutzung des Bilderbuches für die Einstellungsverbesserung gesehen. Als dienlich kann darüber hinaus der positive individuelle Bezug zum Bilderbuch verstanden werden (I07 Z. 606).

Auch wenn nun die Aussagen von IP7 bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Kategorien teils auf beide möglichen Zugänge (Verwendung und Nichtverwendung) hindeuten, ergibt sich in der Gesamtschau ein einheitliches Bild: Bilderbücher werden aufgrund wahrgenommener negativer Einstellungen zur Einstellungsverbesserung verwendet. Darüber hinaus sind die wesentlichen Bedingungen die von IP7 vertretene Ansicht, dass Haltungen unter anderem durch indirekte Erfahrungen gelernt werden und Kinder über wesentliche Fähigkeiten zur Einstellungsveränderung verfügen. Mangelnde Ressourcen als hinderliche Bedingung sind nicht in der Lage, IP7 von der Verwendung des Bilderbuches abzuhalten.

Im Vergleich der Fälle lässt sich nun Folgendes festhalten: In zwei von drei Fällen werden in Integrationskindergartengruppen Bilderbücher für die Einstellungsverbesserung von Kindern

ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen verwendet. Das Wahrnehmen negativer Einstellungen durch die inklusiven Elementarpädagog:innen kann dabei als eine zentrale Bedingung betrachtet werden. Vereinbar ist dies mit jenem Fall, in dem Bilderbücher in der Integrationsgruppe nicht verwendet werden, da dort keine negativen Einstellungen wahrgenommen wurden. In diesem Fall wird zudem davon ausgegangen, dass Kinder abseits vom Sprachverständnis keine spezifischen Fähigkeiten benötigen, um Botschaften aus Bilderbüchern hinsichtlich der Vermittlung positiver Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen verstehen zu können. Demgegenüber werden in den beiden anderen Fällen zwar spezifische Fähigkeiten thematisiert, jedoch ist diesen Fällen gemein, dass davon ausgegangen wird, dass Kindergartenkinder über diese Fähigkeiten bereits verfügen. Die Ansichten, dass keine Fähigkeiten notwendig sind bzw. Kinder über wesentliche Fähigkeiten bereits verfügen, erklären, warum in allen drei Fällen dem Bilderbuch zur Einstellungsverbesserung offen gegenüber gestanden wird und basierend auf den wahrgenommenen negativen Einstellungen alle Pädagog:innen Erfahrungen in der Verwendung haben. Der Wissensstand über die Einstellungsformation der Pädagog:innen wird damit zu einer weiteren zentralen Bedingung für die Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung. In allen drei Fällen wird dem Bilderbuch eine große Bedeutung für die Gesinnungsverbesserung zugewiesen. Daneben wird von allen dreien die soziale Umwelt als bedeutsam für die Haltungen von Kindern erachtet und obendrein von zweien der direkte Kontakt zu Kindern mit Behinderungen als wesentlicher Einflussfaktor dargestellt. Diese drei Faktoren lassen sich alle der Perspektive zuordnen, die vom Erlernen von Einstellungen ausgeht.

Darüber hinaus ist den drei Fällen gemein, dass alle Personen einen positiven Bezug zum Bilderbuch haben, der als förderliche Bedingung verstanden wird. Da die Kategorie Individueller Bezug zum Bilderbuch als eine beschrieben werden kann, in der die Daten von außerordentlich großer Ähnlichkeit zueinander sind, kann keine Schlussfolgerung daraus gezogen werden, inwieweit sich ein negativer Bezug auf die Verwendung tatsächlich auswirkt. In zwei Fällen wurden unzureichende Ressourcen beschrieben. Obwohl diese als Hürde für die Verwendung des Bilderbuches eingeschätzt werden, wirken sie sich in den beiden betreffenden Fällen nicht auf diese Weise aus.

2.5 Kritik und Grenzen der Untersuchung

Wissenschaftliche Untersuchungen sind meist mit gewissen Einschränkungen konfrontiert, die Auswirkungen auf die Ergebnisse haben können. Im Folgenden sollen deshalb jene Einschränkungen reflektiert werden, die für diese Arbeit zentral erscheinen.

Zunächst kann kritisch bewertet werden, dass aufgrund des Ausschlusses von Datenmaterial nur mehr drei Fälle für die Untersuchung zur Verfügung standen. Warum diese Entscheidung dennoch als richtig für diese Untersuchung beurteilt wird, wurde bereits zu Beginn des Kapitels 2.4.1 thematisiert. Allerdings muss angemerkt werden, dass aufgrund der Anzahl der verwendeten Interviews die eben präsentierten Ergebnisse keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit stellen können. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen deshalb als Anregungen für weitere Untersuchungen dienen.

Zudem besteht die Möglichkeit, dass die erzielten Ergebnisse durch die geschilderten Herausforderungen im Prozess der Datenerhebung (siehe Kapitel 2.3) beeinflusst wurden. Denn wie sich im Prozess rasch gezeigt hat, trifft auch auf das Durchführen von Interviews das Sprichwort „Übung macht den Meister“ zu. Der Erkenntnisgewinn beispielsweise hinsichtlich der Effektivität von Interviewfragen nahm stetig zu. Inwiefern andere Forscher:innen den befragten Personen detailliertere Antworten zu entlocken in der Lage gewesen wären, bleibt dahingestellt.

Außerdem muss angemerkt werden, dass das Erheben der Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen allein über die Wahrnehmung der inklusiven Elementarpädagog:innen erfolgt ist. Erhebungsmethoden für Einstellungen, wie die Multi Response Attitude Scale (MRA), wie sie von Nowicki (2006) sowie Johnson und Aboud (2012, 2017) angewandt wird, spielen in dieser Arbeit keine Rolle. Da jedoch die subjektive Wahrnehmung der Pädagog:innen als einziger Ausgangspunkt für deren Strategien im Umgang mit Einstellungen in der Praxis gesehen werden kann – Pädagog:innen können schließlich keine Tests mit den Kindern durchführen –, scheint dieser Zugang für diese Arbeit passend.

Darüber hinaus kann nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass Aussagen der Interviewpartner:innen aufgrund eines sozial erwünschten Antwortverhaltens verzerrt worden sind.

Erwähnt werden muss an dieser Stelle auch, dass die Einstellungen von Kindern mit Behinderungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und damit auch der Umgang mit diesen Einstellungen aus der Untersuchung ausgeklammert wurden. Kinder mit Behinderungen wachsen aber gemäß Cloerkes (2007, S. 115) sowohl mit denselben Sozialisationsmechanismen als auch mit denselben Wertemaßstäben wie auch Kinder ohne Behinderungen auf. Zudem führt deren Bedürfnis der Aufwertung des eigenen Selbst oftmals dazu, dass sie sich anderen Menschen mit Behinderungen gegenüber umso mehr abgrenzen (Cloerkes, 2007, S. 115). Inwieweit dies auch in der pädagogischen Praxis mit Kindern sichtbar wird und wie damit

umgegangen wird, war nicht Teil dieser Untersuchung. Der Fokus auf die Einstellungen von Kindern mit Behinderungen stellt damit einen anderen interessanten Untersuchungsansatz dar.

3 Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde der Einsatz von Bilderbüchern in Integrationskindergartengruppen zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Menschen mit Behinderungen untersucht. Zunächst wurden die damit in Verbindung stehenden zentralen Begrifflichkeiten geklärt. In Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen zur Einstellungsentwicklung konnte gezeigt werden, dass der Nutzen des Bilderbuches aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven verschieden bewertet wird. Jene Perspektive, die dem Bilderbuch explizit eine große Bedeutung für die Formation von Einstellungen zuweist, geht vom Lernen von Einstellungen durch direkte Erfahrungen, indirekte Erfahrungen und die soziale Umwelt aus. Das Bilderbuch kann dabei den indirekten Erfahrungen zugeordnet werden. Es wurde dargelegt, dass dabei die negative sowie fehlende Darstellung von Menschen mit Behinderungen negative Gesinnungen von Einstellungsträger:innen stärken kann. Dementgegen hat sich gezeigt, dass positive Darstellungen positive Botschaften vermitteln und eher anerkennende Haltungen entwickelt werden. Andere Perspektiven mit sozialisationstheoretischer Orientierung benennen das Bilderbuch ebenfalls als relevanten Einflussfaktor für die Einstellungsformation.

Im Sinne der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie zur Erklärung der Einstellungsbildung unter Kindern wurde jedoch deutlich, dass der Nutzen des Bilderbuches für die Einstellungsverbesserung beschränkt ist. Denn dieser Theorie folgend bestimmen kognitive und soziale Fähigkeiten die Formation von Einstellungen. Es hat sich gezeigt, dass vor allem die Fähigkeit der Perspektivenübernahme sowie das Anerkennen von anderen Ansichten als der eigenen notwendig sind, damit bestehende Vorurteile abgebaut werden können. Da Kindergartenkinder nicht gänzlich über diese Fähigkeiten verfügen, können bei vorhandenen negativen Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen diese durch äußere Interventionsmaßnahmen wie dem Bilderbuch nicht verändert werden. Bedauerlich ist dies insbesondere deshalb, da die sozial-kognitive Entwicklungstheorie die Ergebnisse jener eingangs angesprochenen Untersuchungen zu stützen in der Lage ist, die das Vorhandensein negativer Einstellungen von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen nachgewiesen haben. Die Durchführung von Interventionsmaßnahmen mit Bilderbüchern wird demnach nur dann erklärbar, wenn von dem Lernen von Einstellungen bzw. einer sozialisationstheoretischen Perspektive zur Entwicklung von Einstellungen ausgegangen wird.

Ausgehend von den widersprüchlichen Ansichten zur Wirksamkeit des Bilderbuches für die Einstellungsverbesserung wurde deshalb der Frage nachgegangen, *wie die (Nicht-)Verwendung*

von Bilderbüchern in Integrationsgruppen in Kindergärten durch inklusive Elementarpädagog:innen zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen begründet wird. Expert:inneninterviews mit sieben inklusiven Elementarpädagog:innen und die Auswertung dieser mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse sollten darüber Aufschluss geben.

In einer Zusammenschau der drei rekonstruierten Fälle lässt sich festhalten, dass zwei der drei inklusiven Elementarpädagog:innen Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung in Integrationskindergartengruppen verwenden. Das Wahrnehmen von negativen Einstellungen innerhalb der Gruppe wird dabei zunächst zu einer zentralen Bedingung. Darüber hinaus wird von allen drei befragten Personen dem Bilderbuch ein großer Wert für die Einstellungsverbesserung zugeschrieben. Dies und ihre Aussagen zur Relevanz anderer äußerer Einflussfaktoren (soziale Umwelt und direkter Kontakt) auf die Formation von Einstellungen lassen darauf schließen, dass sie vom Erlernen dieser ausgehen. Dies wird auch dadurch gestützt, dass die Interviewpartner:innen entweder der Annahme sind, dass Kinder keine bestimmten Fähigkeiten brauchen, um Botschaften aus Bilderbüchern hinsichtlich der Vermittlung positiver Einstellungen zu verstehen, oder aber ihnen Fähigkeiten wie die Perspektivenübernahme zuerkannt werden, über die aber, basierend auf der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie, Kindergartenkinder noch nicht zwingend verfügen. Es konnte demnach gezeigt werden, dass die Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen vor dem Hintergrund des Wahrnehmens negativer Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen durch die inklusiven Elementarpädagog:innen und der von ihnen verfolgten theoretischen Perspektive zur Einstellungsentwicklung erklärt werden kann. Die Ergebnisse hinsichtlich des Wissens zur Entwicklung von Einstellungen werden dabei durch die vier weiteren Interviews gestützt. Ein hemmender Faktor, die unzureichenden Ressourcen, wie sie von zwei der drei Pädagog:innen geschildert wurden, wirken sich nicht auf die Verwendung aus.

Auch wenn die von den befragten Personen geschilderten Erfolge hinsichtlich der Einstellungen von Kindern vor dem Hintergrund der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie fraglich scheinen, stimmt dennoch positiv, dass vor dem Hintergrund der von Whitehead formulierten Lernzyklen die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch nicht gänzlich überflüssig ist. Zudem wurde auch deutlich, dass besonders für Kinder mit Behinderungen zentral ist, inwiefern sie sich selbst in Bilderbüchern wiederfinden. Dies kann einen Ansatzpunkt für weitere Forschung darstellen. In Anbetracht der Tatsache, dass Expert:innen von einem Mangel von Bilderbüchern über Kinder mit Behinderungen berichten, wird das umso interessanter. Zudem legen die Ergebnisse der

Untersuchung nahe, dass im Aus- und Weiterbildungsbereich inklusiver Elementarpädagog:innen angesetzt werden kann. Dabei scheint die Vermittlung eines umfangreicheren Wissens bezüglich der Entwicklung von Einstellungen wünschenswert.

4 Literaturverzeichnis

- Aboud, F. (1988). *Children and Prejudice*. Basil Blackwell.
- Aboud, F. E. (2008). A Social-Cognitive Developmental Theory of Prejudice. In S. M. Quintana, & C. McKown (Eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. (pp. 55-71). John Wiley & Sons.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(7), 343-359. <https://doi.org/10.25656/01:6821>
- Biermann, J., & Powell, J. J. W (2022). Internationale Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies*. (S. 19-34). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Julius Klinkhardt.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1992). Cognitive Mechanisms in Children's Gender Stereotyping: Theoretical and Educational Implications of a Cognitive-based Intervention. *Child Development*, 63(6), 1351-1363. <https://doi.org/10.2307/1131561>
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A Developmental Intergroup Theory of Social Stereotypes and Prejudice. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*. (pp. 39-89). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Bleidick, U., & Hagemester, U. (1992). *Einführung in die Behindertenpädagogik. Band I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik*. Kohlhammer.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln* (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.).
- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20397-9>
- Bundeskanzleramt. (2023, 01. Jänner). *Erhöhte Familienbeihilfe*. Abgerufen am 14.12.2023, von https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/kindheit_und_behinderung/1/Seite.1220330.html
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des*

Fakultativprotokolls.

<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Universitätsverlag Winter.

Cloerkes, G. (2014). Die Problematik widersprüchlicher Normen in der sozialen Reaktion auf Behinderte. In J. M. Kastl, & K. Felkendorff (Hrsg.), *Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung. Im Gespräch mit Günther Cloerkes*. (S. 121-140). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-05018-4>

Degener, T. (2003). „Behinderung neu denken“. Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland. In G. Hermes, & S. Köbsell (Hrsg.), *Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003*. (S. 23-26). bifos-Schriftenreihe zum selbstbestimmten Leben Behinderter. https://archiv-behindertenbewegung.org/media/26_disability-studies-in-deutschland-behinderung-neu-denken-dokumentation-sommeruni-2003.pdf

Degener, T. (2015a). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener, & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. (S. 55-74). Bundeszentrale für politische Bildung.
https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handbuch_Behindertenrechtskonvention.pdf

Degener, T. (2015b). Vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung. Konzepte für Behindertenrecht und -politik. In I. Attia, S. Köbsell, & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. (S. 155-170). transcript.

Derman-Sparks, L., & Olsen Edwards, J. (2020). *Anti-Bias Education for Young Children & Ourselves*. National Association for the Education of Young Children.

Diakonie gemeinnützige GmbH. (o. J.^a). *Kindergarten, Kinderkrippe und Krabbelstube*. Abgerufen am 10.12.2023, von <https://www.diakonie.at/unsere-themen/bildung-fuer-kinder-und-jugendliche/kleinkindgruppen-und-kindergaerten>

Diakonie gemeinnützige GmbH. (o. J.^b). *Evangelischer Kindergarten Floridsdorf*. Abgerufen am 22.08.2023, von <https://www.diakonie.at/unsere-angebote-und-einrichtungen/evangelischer-kindergarten-floridsdorf>

Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (2004). Vorstellungen von Vorschulkindern in Bezug auf Behinderungen. Der Stellenwert von Behinderungen in den Ansichten von Kindern über andere Kinder. In L. Fried, & G. Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. (S. 183-200). Juventa.

- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105. <https://doi.org/10.1177/02711214050250020601>
- Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (2017). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. (S. 319-320). Herder.
- Favazza, P. C. (1998). Preparing for Children with Disabilities in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), 255-258.
- Favazza, P. C., LaRoe J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Representing Young Children With Disabilities in Classroom Environments. *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8. <https://doi.org/10.1177/109625060000300301>
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children Toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>
- Favazza, P., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). *The Making Friends Program: Supporting Acceptance in Your K-2 Classroom*. Paul H. Brookes Publishing.
- Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Verlag Barbara Budrich.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderungen – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_33_Heimlich.pdf
- Heimlich U., & Behr, I. (2006a) Integrative Erziehung. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. (S. 211-215). Beltz.
- Heimlich U., & Behr, I. (2006b) Integrative Institutionen. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. (S. 323-333). Beltz.
- Hirschberg, M. (2022). Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies*. (S. 93-108). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>

- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities: Relationships Between Mothers' Comments and Children's Ideas About Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111. <https://doi.org/10.1177/027112149901900204>
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2012). Modifying Ethnic Attitudes in Young Children: The Impact of Communicator Race and Message Strength. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 182–191. <https://doi.org/10.1177/0165025412466522>
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an Intervention Using Cross-Race Friend Storybooks to Reduce Prejudice Among Majority Race Young Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110–122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.02.003>
- Kain, W. (2006). *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*. Beltz.
- Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems, & Pädagogische Hochschule Wien (Hrsg.) (2023). Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_Wien/2022-23/Elementare_Bildung/webVariantefinal_A5_Folder_HLG_IPE_v5_WEB.pdf
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Koné, G. (2007). Kinder brauchen Bücher – aber welche? In Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.), *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien*. (S. 79-90). Braumüller.
- Laewen, H.-J. (2006). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk*. (S. 96-106). Beltz.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2012). Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(1), 25-44.
- Lohmann, A., Hensen, G., & Wiedebusch, S. (2014). Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg, & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. (S. 46-100). Beltz Juventa.
- Mac Naughton, G. M. (2006). *Respect for Diversity: An International Overview*. Bernard van Leer Foundation.

- Magistratsabteilung 10 (Hrsg.) (2019). *Bildungsplan*.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_WI_20190509_24/WfFG_Anlage1_amtssigniert.pdf
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Westdt. Verl.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025>
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.).
<https://doi.org/10.25656/01:21968>
- Mittelstraß, J. (1995). Der unheimliche Ort der Geisteswissenschaften. In U. Engler (Hrsg.), *Zweites Stuttgarter Bildungsforum. Orientierungswissen versus Verfügungswissen: Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft. Reden bei der Veranstaltung der Universität Stuttgart am 27. Juni 1994*, (S. 30-39). Universitätsbibliothek Stuttgart.
- Mittelstraß, J. (2001). Krise des Wissens? Über Erosionen des Wissens- und Forschungsbegriffs, Wissen als Ware, Information statt Wissen und drohende Forschungs- und Wissenschaftsverbote. In *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät* 47, 21-42. trafo.
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1
- Nikolajeva, M. (2006). Picture Books. In J. Zipes (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*. Oxford University Press.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Nirje, B. (1991). Das Normalisierungsprinzip. *Lebenshilfe Österreich* 3(82), 1-27.
- Nowicki, E. A. (2006). A Cross-Sectional Multivariate Analysis of Children's Attitudes Towards Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>

- Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Young Exceptional Children* 18(1), 30-43.
<https://doi.org/10.1177/1096250613512666>
- Pädagogische Hochschule Wien (Hrsg.) (2022). *Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik*. Abgerufen am 29.11.2023, von <https://phwien.ac.at/hochschullehrgang-inklusive-elementarpaedagogik/>
- Pfahl, L., & Schönwiese, V. (2022). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies*. (S. 287-303). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Pitsch, H.-J. (2006). Normalisierung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen, & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. (S. 224-236). Kohlhammer.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2023). *Wiener Kindergartenverordnung – WKGVO*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrW/20000264/WKGVO%2c%20Fassung%20vom%2019.11.2023.pdf>
- Riffert, F. (2014). Whitehead on Cycles of Learning and Cycles of Research - A Synopsis and Two Consequences. In D. Sölch (Hrsg.), *Erziehung, Politik und Religion. Beiträge zu A. N. Whiteheads Kulturphilosophie*. (S. 73-100). KARL ALBER.
- Schmitz, U. (1993). *Das Bilderbuch in der Erziehung. Ein Ratgeber für Erzieher/innen, Unterrichtende und alle, die Kinder und Bilderbücher lieben*. Ludwig Auer.
- St. Nikolausstiftung Erzdiözese Wien. (o. J.). *1. Integrationsgruppe eröffnet*. Abgerufen am 22.08.2023, von <https://nikolausstiftung.at/1-integrationsgruppe-eroeffnet/>
- Stadt Wien – Kindergärten. (o. J.). *Fakten zu städtischen Kindergärten*. Abgerufen am 22.08.2023, von <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/fakten.html>
- Thimm, W., von Ferber, C., Schiller, B., Wedekind, R. (1985). *Ein Leben so normal wie möglich führen...: Zum Normalisierungskonzept in der Bundesrepublik Deutschland und in Dänemark*. Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.
- Triandis, H. C., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and Issues in the Study of Attitudes. In R. L. Jones (Ed.), *Attitude and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. (S. 21-40). The Council for Exceptional Children.
- Union of the Physically Impaired Against Segregation, & The Disability Alliance (1976). *Fundamental Principles of Disability*. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>

- Vernooij, M. A. (2007). *Einführung in der Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. Quelle & Meyer.
- Vogtländer, A. (2020). *Bilderbücher im Kontext früher mathematischer Bildung. Eine Untersuchung zum Einsatz von Bilderbüchern im Kindergarten*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29552-3>
- Wagner, P. (2017). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. (S. 22-41). Herder.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen (Eds.), *Culture - Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*. (pp. 19-27). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839425336-003>
- Waldschmidt, A., & Karim, S. (2022). Was sind Disability Studies? Profil, Stand und Vokabular eines neuen Forschungsfeldes. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies*. (S. 1-15). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3>
- Weinkauff, G., & von Glasenapp G. (2018). *Kinder- und Jugendliteratur*. Ferdinand Schöningh.
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli Children's Attitudes Toward Children With and Without Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly* 33, 98-107. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.003>
- Westby, C. (2021). Theories of Prejudice Development. *Word of Mouth. A newsletter dedicated to school & language in school-age children* 32(5), 1-4. <https://doi.org/10.1177/10483950211008345>
- Whitehead, A. N. (1922). *The Rhythm of Education. An Address Delivered to the Training College Association*. Christophers.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>
- Yu, S. Y., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring Young Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities: Highlights From the Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132–142. <https://doi.org/10.1177/0271121412453175>

Zimmermann M., & Butt, C. (2016). *Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe*. Vandenhoeck & Ruprecht.

5 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Größen der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie.....	32
Abbildung 2: Modell basierend auf handlungstheoretischen Überlegungen	51

6 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Begrifflichkeiten der ICIDH von 1980	4
Tabelle 2: Konzeptionen integrativer Frühpädagogik.....	15
Tabelle 3: Prinzipien qualitativer Sozialforschung	49
Tabelle 4: Exemplarischer Ausschnitt aus dem Suchraster	55
Tabelle 5: Exemplarischer Ausschnitt aus der Extraktionstabelle I07	56
Tabelle 6: Exemplarischer Ausschnitt aus der Aufbereitungstabelle.....	57
Tabelle 7: Identifikation eines inhaltlichen Fehlers	58
Tabelle 8: Interviewleitfaden	106
Tabelle 9: Exemplarischer Transkriptionskopf	108

7 Anhang

7.1 Interviewleitfaden

Tabelle 8: Interviewleitfaden

Themenblock	Erzählanregung	Detailfragen/weitere Erzählanregungen
Bilderbücher im Kindergarten (Einstieg)	Zu Beginn möchte ich Sie bitten, mir etwas über die Verwendung von Bilderbüchern in <u>Ihrem</u> Kindergartenalltag zu erzählen, gerne alles, was Ihnen dazu einfällt.	Können Sie mir erklären, warum Sie Bilderbücher (nicht) verwenden? Welche Ziele verfolgen Sie, wenn Sie Bilderbücher verwenden? Welche Themen werden in den Bilderbüchern behandelt, die Sie verwenden? ➔ Welche Themen bearbeiten Sie <u>nur</u> mit Kindern, die kurz vor der Einschulung stehen und nicht mit Kindern, die gerade in den Kindergarten kommen? (früherer vs. späterer Entwicklungsstand der Kinder)
Einstellungen unter Kindern ohne Behinderungen	Neben den Bilderbüchern ist der zweite zentrale Aspekt für meine Arbeit die Einstellung, konkret Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen, weshalb ich gerne von Ihnen wissen möchte, was Sie unter dem Begriff der Einstellung verstehen? (Was bedeutet der Begriff Einstellung für Sie?) Meine Recherchen haben gezeigt, dass Kinder ohne Behinderungen negative Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen haben können: Mich interessiert, inwiefern Ihnen solche negativen Einstellungen bisher in Ihrem Kindergartenalltag aufgefallen sind? Sind Ihnen im Gegensatz dazu positive Einstellungen unter den Kindern aufgefallen?	
Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung	Wir haben jetzt von Bilderbüchern und Einstellungen gesprochen, wenn man diese beiden Aspekte zusammenführt: Welchen Stellenwert geben Sie dem Bilderbuch zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne gegenüber Kindern mit Behinderungen?	Filterfrage: Haben Sie Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung bereits verwendet? JA: Wie kann ich mir das vorstellen: Gehen wir davon aus, Sie haben bereits ein Bilderbuch ausgesucht, die Kinder sitzen vor Ihnen, wie geht es dann weiter? Worauf legen Sie Wert, wenn Sie Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung verwenden?

		NEIN: Können Sie mir erklären, aus welchen Gründen Sie Bilderbücher zur Einstellungsverbesserung nicht verwenden?
Externe Einflüsse zur Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung	Welche Umstände gibt es, die Ihnen die Arbeit mit Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung im Kindergarten erschweren? Im Gegensatz dazu: Welche Umstände gibt es, die Ihnen die Arbeit mit Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung im Kindergarten erleichtern/motivieren?	Welche Ressourcen gibt es, die Ihre Arbeit mit Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung beeinflussen? - Zeitlich - Personell - Materiell ➔ Stehen im Kindergarten genug Bücher zur Verfügung, die sich zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Kindern mit Behinderungen eignen?
Wissen über Einstellungsentwicklung bei Kindern	Angenommen Sie lagern diese Arbeit, die Bearbeitung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung an Praktikant:innen aus, welches Wissen bräuchten diese Praktikant:innen, um so eine Intervention durchzuführen?	Welches Wissen wurde Ihnen über die Entwicklung von Einstellungen bei Kindern vermittelt? (in der Ausbildung, bei Fortbildungen, selbst angeeignet) Welche Fähigkeiten brauchen Kinder Ihrer Meinung nach, um für die Verbesserung ihrer Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen durch Bilderbücher offen zu sein?
Eigene Erfahrungen mit Bilderbüchern	Wir haben jetzt viel über die Kinder gesprochen, die Sie in Ihrem Alltag im Kindergarten begleiten, wenn es in Ordnung ist, würde ich gerne auch auf Ihre eigene Kindheit zu sprechen kommen: Wenn Sie sich zurückerinnern, an Bilderbuchstunden in Ihrem familiären Umkreis, was verbinden Sie damit?	Welche Erinnerungen haben Sie an Bilderbucheindrücke in Ihrer Kindheit?
Abschluss	Wenn Sie das Interview Revue passieren lassen, die Fragen haben sich um die Verwendung von Bilderbüchern zur Einstellungsverbesserung unter Kindern ohne Behinderungen gedreht: Fallen Ihnen dazu noch Dinge ein, die noch nicht erwähnt wurden, Sie aber wichtig finden?	

7.2 Transkriptionskopf

Tabelle 9: Exemplarischer Transkriptionskopf

Projekt	Masterarbeit
Interview-Nr.	7
Name des Interviews	I07
Name der Audiodatei	I07
Datum der Aufnahme	September 2023
Ort der Aufnahme	Büro im Kindergarten
Dauer des Interviews	01:02:59
Datenerhebung	Leitfadeninterview
Befragte Person	B (anonymisiert)
Informierte Einwilligung	liegt vor
Anonymisierung	Ja, gekennzeichnet durch: @@anonymisiert##
Interviewerin	Julia Skucek BA
Datum der Transkription	27.09.2023, 28.09.2023, 29.09.2023
Transkribiert von	Julia Skucek BA
Besonderheiten	Es ergab sich die Verwendung des Du-Wortes.
Transkriptionsregeln:	Orientiert an den Ausführungen zum Grundtranskript von Fuß und Karbach (2019, S. 64) erfolgt die Transkription wörtlich in leichter Sprachglättung. I: Interviewerin, B: Befragte Person. Folgendes Zeicheninventar und Module finden Anwendung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber umgangssprachliche Ausdrucksformen, fehlerhafte Ausdrücke und fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.
(4)	Angabe der Pausenlänge in Sekunden
<u>immer</u>	Betontes Wort bzw.
<u>niemals</u>	betonte Silbe
sicherlich	laut gesprochenes bzw.
<i>sicherlich</i>	leise gesprochenes Wort
oftm-	Wortabbruch
[...]	Markiert die gleichzeitig von I und B gesprochenen Sequenzen, [hier beginnt das gleichzeitige Sprechen und hier] endet das gleichzeitige Sprechen
(B: Genau) (I: Okay)	Eingeschobene, wörtliche Äußerungen, in denen Verstehen ausgedrückt wird
(räuspert sich) (lacht)	Nonverbale Äußerungen
(lachend)... (+)	Begleiterscheinung des Sprechens, (lachend) markiert den Anfang der lachend erzählten Aussage, (+) markiert das Ende
(klatscht in die Hände)	Hörbare Handlungen
(Tür öffnet sich)	Geräusche
(...?), (...??) #00:19:03#	Unverständliches Wort bzw. mehrere unverständliche Wörter inkl. Zeitangabe
(mein?/dein?) #00:19:03#	Vermuteter Wortlaut mit Zeitangabe
	Grammatikalische Zeichensetzung

7.3 Abstract

The present master's thesis explores the use of picture books in integrative preschool classrooms to enhance attitudes among young children without disabilities toward people with disabilities.

Various theoretical approaches offer different viewpoints to attitude formation. While some experts suggest that indirect experiences such as picture books have a significant impact on children's attitudes, others argue that such external interventions are not effective in changing young children's attitudes. This is attributed to the fact that young children have not fully developed certain social and cognitive abilities. As a result, this thesis aims to answer the research question of whether inclusive preschool teachers utilize picture books to enhance children's attitudes towards individuals with disabilities, and if so, on what basis.

Seven experts were interviewed to gather the data, which was then analyzed using Qualitative Content Analysis.

According to the findings, picture books are seen as a valuable tool for addressing negative attitudes among children who do not have disabilities. Main conditions for the use of picture books are the perception of negative attitudes by inclusive preschool teachers as well as their beliefs on the formation of attitudes. Impeding factors like the absence of picture books depicting children with disabilities do not prevent inclusive preschool teachers from utilizing picture books for this kind of intervention.

7.4 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Bilderbüchern in Integrationskindergartengruppen zur Einstellungsverbesserung von Kindern ohne Behinderungen gegenüber Menschen mit Behinderungen.

Die theoretische Beschäftigung mit Ansätzen zur Einstellungsformation zeigt zunächst, dass verschiedene Perspektiven die Einstellungsentwicklung unterschiedlich erklären. Während zum einen davon ausgegangen wird, dass unter anderem indirekte Erfahrungen, und damit auch Bilderbücher, Einstellungen entscheidend beeinflussen, werden zum anderen Stimmen laut, die die Möglichkeit der Einstellungsveränderung durch solche äußeren Interventionsmaßnahmen ablehnen. Ursächlich dafür sind bestimmte soziale und kognitive Fähigkeiten von Kindern, die ihre Einstellungen entscheidend lenken. Daher lautet die zentrale Frage dieser Arbeit, ob nun Bilderbücher in Kindergärten zur Verbesserung von Einstellungen unter Kindern ohne Behinderungen verwendet werden sowie mit welcher Begründung. Dafür wurden sieben Expert:inneninterviews mit inklusiven Elementarpädagog:innen durchgeführt, die mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Bilderbücher zur Verbesserung negativer Einstellungen unter Kindern ohne Behinderungen in der Praxis verwendet werden. Zentrale Bedingungen sind die von den Pädagog:innen wahrgenommenen negativen Einstellungen sowie deren theoretische Perspektive zur Einstellungsformation. Teils unzureichende Ressourcen als hemmender Faktor für die Verwendung von Bilderbüchern wirken sich nicht auf die Verwendung aus.