

Teilhabe in der Kindertagesstätte: Inklusion aus Sicht der Fachpersonen Kinderbetreuung - Schlussbericht

Institut für Behinderung und Partizipation

Simone Schaub

Matthias Lütolf

November 2024



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung
von Menschen mit Behinderungen EBGB**



MIGROS
Kulturprozent

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	3
1.1	Handlungsbedarf inklusive frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	3
1.2	Förderung der Chancengerechtigkeit in der frühen Kindheit	4
<hr/>		
2	Das gegenwärtige Projekt: Fachpersonen Betreuung im Fokus	5
3	Evaluation	7
3.1	Vorstudie	7
3.1.1	Bedarfsanalyse Anspruchsgruppen	7
3.2	Realisierung	10
3.2.2	Bedarfsanalyse Anspruchsgruppen	10
3.2.3	Zielgruppenanalyse und Weiterbildungsbedürfnisse	15
3.2.4	Angebotskonzeption	30
3.2.5	Transfer: Angebotsplanung und Umsetzung	34
3.2.6	Transfer: Angebotsevaluation	37
<hr/>		
4	Abschliessendes Fazit	42
5	Literaturverzeichnis	43

1 Ausgangslage

«Weil wir, oder ich, erstens ganz klar spüre, dass unser Kind gerne mit Kindern zusammen ist. Das ist der erste Grund. Zweitens, dass ich ganz sicher bin, dass das ihr etwas nützt und drittens, dass ich ganz sicher bin, dass das den Kitakindern viel bringt, das Zusammensein mit verschiedenen Menschen.»

Mutter eines Kindes mit Behinderung zur Frage, wieso ihre Tochter die Kindertagesstätte besucht (Lütolf & Schaub, 2021b, S. 27)

In der Schule hat die inklusive Bildung im pädagogischen und sonderpädagogischen Diskurs, bei Eltern und Interessensvertreter:innen seit geraumer Zeit Bestand. Mit der Ratifizierung der UNO-Konventionen zu Kinderrechten (KRK) durch die Schweiz im Jahr 1997 und insbesondere zu Behindertenrechten (BRK) im Jahr 2014 richtet sich der Blick nun gezielter auf das Recht auf Teilhabe von Geburt an. Die Möglichkeit eines Kindes, „an Betreuung, Förderung und Erziehung innerhalb einer Gemeinschaft in einer Institution [...] mit Kindern aus allen sozialen Schichten, unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Fähigkeiten“ teilzunehmen, ist eine Voraussetzung, um Gleichheit und Gerechtigkeit aller Menschen zu erfüllen (Haug, 2011, S. 42ff). Neben dieser *weltanschaulichen Begründungsdimension* ist es aus *empirischer Sicht* darüber hinaus weitestgehend belegt, dass eine frühe Inklusion als „Konzept zur Überwindung von Benachteiligung und Diskriminierung im Bildungssystem aufgrund individueller Zuschreibungen oder Merkmale zugunsten einer Orientierung an den Ressourcen eines jeden Kindes“ eine „Win-win-Situation“ für alle schafft (Wiedebusch & Albers, 2016, S. 185). Mit Blick auf die internationalen Anstrengungen in den letzten Jahrzehnten hin zu einem Bildungssystem, welches geleitet durch Entwicklungen zur Integration, Normalisierung oder auch Inklusion den segregierenden Charakter von Erziehung und Schule zu überwinden versuchten und weiterhin versuchen, erklärt Haug (S. 43) eine dritte Begründungsdimension, welche er als *historisch* bezeichnet.

1.1 Handlungsbedarf inklusive frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Im Jahr 2017 konkludierte Inclusion Handicap im Schattenbericht zur Umsetzung der UNO-BRK, dass die Inklusion im Vorschulbereich «nur vereinzelt und unsystematisch realisiert» worden ist (S. 26). Seit der Veröffentlichung des Schattenberichts wurden in der Schweiz allerdings eine Reihe von „Zeichen gesetzt“ (im Sinne des untenstehenden Zitats aus den Empfehlungen zur inklusiven familienergänzenden Betreuung in der Schweiz von verschiedenen Stiftungen, Organisationen und Verbänden, <https://insieme.ch/news/fruehbereich-und-schule/unterwegs-zur-inkluisiven-kita/>) welche die inklusive frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung in Kindertagesstätten begünstigen.

«Eine umfassende inklusive Ausrichtung [von Kindertagesstätten] liegt noch in weiter Ferne. Doch jedes Zeichen, das die öffentliche Hand setzt, jeder Schritt, den die Trägerschaften machen, jede Spur, die Eltern, Kita-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter sowie Fachpersonen legen, ist wichtig. Sie erhöhen die Chancen, dass sich Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen gemeinsam mit den anderen Kindern entwickeln und an Aktivitäten im Alltag teilhaben. Sie eröffnen den Eltern die Möglichkeit, Familie und Beruf zu vereinbaren und aktive Mitglieder der Gesellschaft zu bleiben.»

Zahlreiche Anstrengungen auf privater, kommunaler und kantonaler Ebene führten zu einer zunehmenden Inklusion von Kindern mit Behinderung in Kindertagesstätten (Lütolf & Schaub, 2017). Verschiedene Praxisprojekte setzen die Inklusion von Kindern in Kindertagesstätten um (z.B. Stiftung GFZ, Zürich, www.gfz-zh.ch/indertagesstaetten; Kibebe, Zug, www.hpd.ch; Kinderhaus Imago, <https://www.visoparents.ch>). Im Jahr 2012 wurde im Kanton Luzern KITApus gestartet und wird heute in verschiedenen Schweizer Kantonen angeboten. Ziel von KITApus ist es, Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Behinderung in Kindertagesstätten zu integrieren, indem sie die dafür notwendigen Rahmenbedingungen schafft. Zentrales Element sind dabei die speziell geschulten Heilpädagogischen Früherzieher:innen, welche Kinder, Eltern und Kindertagesstätten im inklusiven Prozess unterstützen und begleiten. Evaluationen von KITApus in Luzern und in Bern zeigen, dass die Inklusion der Kinder mit Behinderung mehrheitlich gelingt, sich positiv auf die Kinder und auf die

Fachpersonen der Kindertagesstätte (in der Regel Fachmann Fachfrau Betreuung EFZ Fachrichtung Kinder, nachfolgend Fachperson Betreuung) auswirkt und bei den Eltern auf hohe Akzeptanz stösst (Ecoplan, 2017; Gabriel-Schärer & Stadelman, 2018; Tanner Merlo et al., 2014). Nach einem vergleichbaren Konzept - d.h. mit der Unterstützung der Fachpersonen Betreuung durch interne Heilpädagogische Früherzieherinnen - arbeitet die Stiftung GFZ in Zürich, welche seit 2004 Plätze für Kinder mit Behinderung anbietet (<https://gfz-zh.ch/>). Unsere eigene Forschung zeigt, dass die inklusive frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gelingen kann (Lütolf & Schaub, 2021b). Kinder mit Behinderung nehmen am Kitaalltag teil und sind in Interaktion mit ihren Peers ohne Behinderung (Lütolf & Schaub, 2019) und die Fachpersonen der Kita äussern eine hohe Zustimmung zur Inklusion in der frühen Kindheit (Lütolf & Schaub, 2021a). In der Schweiz bildet ein solches Modell mit internen Heilpädagogischen Früherzieher:innen allerdings die Ausnahme. Den geschätzt 3000–3600 Kindern mit Behinderung, welche schweizweit Bedarf für familienergänzende Betreuung haben, steht ein sehr heterogenes Angebot an Kindertagesstätten gegenüber (Fischer et al., 2021). Das Angebot reicht von spezialisierten Kindertagesstätten wie dem Kinderhaus Imago bis hin zu Kitas ohne konzeptionelle Grundlage für eine allfällige Inklusion und ungenügender Finanzierung durch die Gemeinde. Der umfassende Blick von Procap auf die familienergänzende Betreuung für Kinder mit Behinderung zeigt, dass in der Schweiz nach wie vor grosser Handlungsbedarf besteht. Dieser vom EBGB finanzierte Bericht von Procap liefert einen systematischen Überblick über Angebot und Nachfrage von Betreuungsangeboten für Kinder mit Behinderung und kommt zum Schluss, dass «die Mehrheit der Befragten die Angebotslage in ihrer Region als ungenügend einschätzt und dass der Bedarf an Betreuungsangeboten für Kinder mit Behinderungen aktuell nicht schweizweit gedeckt ist» (S. 21). Besonderes Gewicht erhält die Thematik zudem durch den Bericht des Bundesrates zur Politik der frühen Kindheit aus dem Jahr 2021, welcher die rechtlichen Grundlagen und Zuständigkeiten, sowie die Tätigkeiten der Ebenen Bund, Kantone und Gemeinden in der inklusiven frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aufzeigt und Lücken und Verbesserungspotenzial aufdeckt. Der Bericht erklärt die «verstärkte Förderung der Chancengerechtigkeit für Kinder im Vorschulalter mit Behinderungen» explizit als Entwicklungsziel auf Bundesebene (Schweizerischer Bundesrat, 2021, S. 52). Auch die parlamentarische Initiative 21.403 («Überführung der Anstossfinanzierung in eine zeitgemässe Lösung») zielt auf die Verbesserung der frühkindlichen Bildung und damit auf Erhöhung der Entwicklungschancen aller Kinder.

1.2 Förderung der Chancengerechtigkeit in der frühen Kindheit

Die zunehmende Inklusion von Kindern mit Behinderung stellt Kindertagesstätten vor grosse Herausforderungen und erhöht die Anforderungen an die Fachpersonen Betreuung (Deutsches Jugendinstitut e.V., 2013; Heimlich, 2016), welche als «Dreh- und Angelpunkt im inklusiven Prozess» betrachtet werden (Nowack, o.J., S. 5-6). Es ist deshalb von essenzieller Bedeutung, dass Fachpersonen Betreuung den Wandel zu inklusiver Bildung und Betreuung mittragen (Guralnick, 2000).

Die pädagogische Qualität in Kindertagesstätten wird durch das Handeln der Fachpersonen bestimmt. Dieses Handeln gründet in Kompetenzen, welche in Aus- und Weiterbildung, sowie der individuellen und beruflichen Sozialisation erworben wurden (Buschle & Friederich, 2020). Die internationale Forschung zeigt, dass Fachpersonen Betreuung sich in der Umsetzung inklusiver frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung häufig nicht ausreichend kompetent fühlen (Frankel et al., 2010; Weglarz-Ward et al., 2019). Erfahrung mit Menschen mit Behinderung sowie Wissen und Informationen zu Behinderung und Inklusion vermögen das Kompetenzerleben allerdings zu steigern. Zudem führen die erworbenen Kompetenzen zu einer grundsätzlich positiveren Einstellung gegenüber der gemeinsamen Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung (Mohay & Reid, 2006; Mulvihill et al., 2002).

Weiterbildungen sind zentral für die Sicherung der pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten und für die Weiterentwicklung des Berufsfeldes. Hier werden aktuelle Erkenntnisse vermittelt, Handlungskompetenzen eingeübt und Reflexionsprozesse angeregt. Weiterbildungen tragen somit dazu bei, die in der Berufsausbildung erworbene Professionalität zu erhalten und weiterzuentwickeln (Buschle

& Friederich, 2020). Darüber hinaus gelten Weiterbildungen als bedeutsames Mittel zum Abbau von gedanklichen Barrieren (Bruns & Mogharreban, 2007).

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Förderung der Gleichstellung von Kindern mit Behinderung im Vorschulalter in der Schweiz eine höchst aktuelle gesamtgesellschaftliche Herausforderung ist, welche von verschiedenen Seiten und Akteur:innen geleistet werden muss. Kindertageseinrichtungen, welche ein inklusives Betreuungsangebot anbieten, sind auf verschiedene Kooperationspartner:innen und unterstützende Systeme angewiesen. Es sind dies Ausbildungsstätten der frühen Bildung und der Heilpädagogik, berufspolitische Institutionen, Fachpersonen aus diversen Berufsgruppen (Heilpädagogische Früherziehung, Physiotherapie, Logopädie, soziale Dienste) und Behördenmitglieder, welche die familienergänzende Betreuung rechtlich und finanziell organisieren. Die Mitverantwortung dieser Netzwerke zum Gelingen inklusiver Bestrebungen gilt es in verschiedenen Aspekten wahrzunehmen und kontinuierlich zu verstärken.

2 Das gegenwärtige Projekt: Fachpersonen Betreuung im Fokus

In den bisherigen Inklusionsbestrebungen in der frühen Kindheit wurde jenem Personenkreis bislang wenig Beachtung geschenkt, welcher bei deren Umsetzung die Hauptverantwortung trägt: Die Fachpersonen Betreuung, welche die Inklusion mit ihrem täglichen Handeln in der Kindertagesstätte umsetzen. Weiterbildungsangebote für Fachpersonen Betreuung bieten folglich einen wirksamen Zugang, um die Chancengerechtigkeit in der frühen Kindheit zu verbessern. Weiterbildungen vermitteln Wissen und Handlungskompetenzen und bauen gedankliche Barrieren ab. Die gemeinsame Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung und Kinder ohne Behinderung wird subjektiv vorstellbar und umsetzbar. Im Projekt wurden daher folgende übergeordnete Ziele verfolgt:

- Ermittlung der Ansichten, Bedürfnisse und der Bereitschaft von Fachpersonen Betreuung zur inklusiven frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.
- Ermittlung des Bildungsbedarfs von Fachpersonen Betreuung zur inklusiven frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aus Sicht der Anspruchsgruppen.
- Die Implementierung eines Weiterbildungsangebotes, welches sich am Bedarf der Anspruchsgruppen und den Bedürfnissen der Zielgruppe orientiert.

Um diese Ziele zu evaluieren, wurden im Projekt folgende Schritte umgesetzt:

Vorstudie:

Bedarfsanalyse Anspruchsgruppen: Onlinefragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen an Vertreter:innen der Anspruchsgruppen

- Besteht aus Sicht der Anspruchsgruppen ein Weiterbildungsbedarf für Fachpersonen Betreuung in der inklusiven Bildung, Betreuung und Erziehung?

Realisierung:

Bedarfsanalyse Anspruchsgruppen: Fokusgruppeninterviews anhand eines teilstrukturierten Leitfadens mit Vertreter:innen der Anspruchsgruppen

- Welche Kompetenzerfordernisse für die inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung haben Fachpersonen Betreuung aus Sicht der Anspruchsgruppen?
- Welche Rahmenbedingungen (d.h. Lernformat, Setting, Kosten und zeitlicher Aufwand) muss ein Weiterbildungsangebot aus Sicht der Anspruchsgruppen erfüllen?

Zielgruppenanalyse und Weiterbildungsbedürfnisse: Onlinefragebogen während des Unterrichts an der Berufsfachschule mit mehrheitlich geschlossenen Fragen mit Lernenden Fachperson Betreuung EFZ Schwerpunkt Kinder der Berufsfachschule Winterthur (BFS) im dritten Lehrjahr

- Wie sind die Einstellung, das Kompetenzerleben und die Bereitschaft zur inklusiven Bildung, Betreuung und Erziehung bei Fachpersonen Betreuung ausgeprägt?
- Welche inklusionsrelevanten Kompetenzen (inkl. berufliche und individuelle Sozialisationserfahrungen) haben Fachpersonen Betreuung?
- Welches Qualifizierungsbedürfnis haben Fachpersonen Betreuung zur Umsetzung von inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung?
- Welche Rahmenbedingungen einer berufsbegleitenden Weiterbildung sind aus Sicht der Fachpersonen Betreuung zielführend?
- Welche Bereitschaft zeigen Fachpersonen Betreuung zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten?

Angebotskonzeption: Fokusgruppeninterviews mit Expert:innen der Anspruchsgruppen anhand eines teilstrukturierten Leitfadens

- Welche Lernziele ergeben sich aus dem Zusammenspiel des Weiterbildungsbedarfs und den Weiterbildungsbedürfnissen der Zielgruppe?
- Unter welchen Rahmenbedingungen soll ein Weiterbildungsangebot stattfinden?

Transfer und Angebotsevaluation: Onlinefragebogen mit Teilnehmenden des Weiterbildungsangebotes mit mehrheitlich geschlossenen Fragen

- Wie sind die Einstellung bei Fachpersonen Betreuung ausgeprägt?
- Wer nimmt an der Weiterbildung zu inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung teil?
- Wie wird die Qualität des Weiterbildungsangebotes eingeschätzt?

3 Evaluation

3.1 Vorstudie

3.1.1 Bedarfsanalyse Anspruchsgruppen

An der Onlinebefragung nahmen 12 Expert:innen aus den Anspruchsgruppen teil, das heisst Vertreter:innen von Kindertagesstätten, Berufsverbänden, Heilpädagogische Früherzieher:innen, Interessensvertreter:innen und Ausbildungsinstitutionen. Die Umfrage umfasste offene und geschlossene Fragen (1) zur Ausgangslage, (2) den Weiterbildungsinhalten sowie (3) den Rahmenbedingungen.

3.1.1.1 Ausgangslage

Einleitend wurde der Weiterbildungsbedarf mit der geschlossenen Frage "Braucht es für die Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Kita neben der allgemeinen Berufsausbildung zur Fachperson Betreuung zusätzliche Weiterbildungsangebote?" erfragt, welche von allen Befragten mit "Ja" beantwortet wurde.

«In der allgemeinen FaBe K Ausbildung wird dies, wenn überhaupt am Rande thematisiert (z.B im Ük). Um Kinder mit Behinderungen bedürfnisorientiert und pädagogisch sinnvoll durch den Alltag zu begleiten, benötigt es zusätzliches Fachwissen, welches je nach Diagnose des Kindes variiert. Auch der Umgang mit Hilfsmitteln, wie zum Beispiel der Einsatz von Methoden der Unterstützenden Kommunikation, wird in der allgemeinen Berufsausbildung FaBe K nicht thematisiert.»

Fünf der 12 befragten Expert:innen kannten ein Weiterbildungsangebot für Fachpersonen Betreuung zur Inklusion von Kindern mit Behinderung. Alle Befragten waren sich einig, dass es noch nicht genügend Weiterbildungsangebote gibt.

3.1.1.2 Weiterbildungsinhalte

Die Mehrzahl der Rückmeldungen zu der offenen Frage nach den notwendigen Ausbildungsinhalten resp. Kompetenzen, welche die Arbeit mit Kindern mit Behinderung in der Kita erfordert, konnten den in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF, DJI, 2013) formulierten Fachkompetenzen in 6 Handlungsfeldern zugeordnet werden (siehe Abb. 1). Zusätzlich wurden Personale Kompetenzen genannt, das heisst Anforderungen an die Sozial- und Selbstkompetenzen, welche die inklusive frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung an die Fachpersonen stellt.

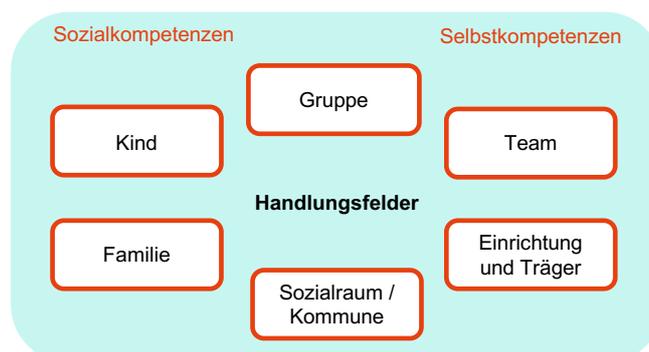


Abbildung 1. Handlungsfelder in der inklusiven FBBE.

19 Nennungen betrafen das **Handlungsfeld Kind** (z.B. Entwicklung jedes Kindes einschätzen, Bildungsprozesse des Kindes unterstützen, beobachten und dokumentieren), zum Beispiel *«Damit die Inklusion tatsächlich gelingt, ist sowohl praktische Erfahrung in inklusiven Kitas als auch behinderungsspezifisches Wissen notwendig. Dass die Betreuungspersonen über entsprechendes Wissen/Erfahrung verfügen ist nicht nur im Sinne der Kinder, sondern auch der Betreuungspersonen*

selbst. Die Betreuung eines Kindes mit einer schweren Behinderung kann ohne nötiges Fachwissen und Erfahrung überfordernd sein.»

11 Nennungen betrafen das **Handlungsfeld Gruppe** (z.B. Inklusive Spiel- und Lernsituationen (mit)gestalten, Peer-Kommunikation anregen und moderieren), zum Beispiel *«Bewusstsein für nötige Rahmenbedingungen, damit Inklusion gelingen kann (Gruppenbetreuung). Thema "Inklusion in der Gruppe" als zentraler Bestandteil, sonst kommt es zur Separation der Kinder mit Behinderung»*

5 Nennungen betrafen das **Handlungsfeld Eltern** (z.B. Die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Heterogenität, der Erwartungen und Bedarfe der Eltern gestalten, Eltern informieren und beraten). zum Beispiel *«Die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten ist von ganz spezifischen Fragestellungen geprägt. Das Verständnis für die Sichtweise von Eltern von behinderten Kindern gilt es kennenzulernen»*

7 Nennungen betrafen das **Handlungsfeld Team** (z.B. Inklusive Teamkultur entwickeln, regelmässig Fallbesprechungen im Team durchführen), zum Beispiel *«Wissenstransfer im Team und Dokumentation von Wissen»*

5 Nennungen betrafen das **Handlungsfeld Einrichtung und Träger** (z. B. Die pädagogische Konzeption der Einrichtung unter inklusiven Aspekten weiterentwickeln, Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung in der Einrichtung durchführen bzw. sicherstellen), zum Beispiel *«Grenzen erkennen: was kann jede Kita leisten, wofür braucht es entweder massiv mehr Ressourcen oder eine spezialisierte inklusive Institution»*

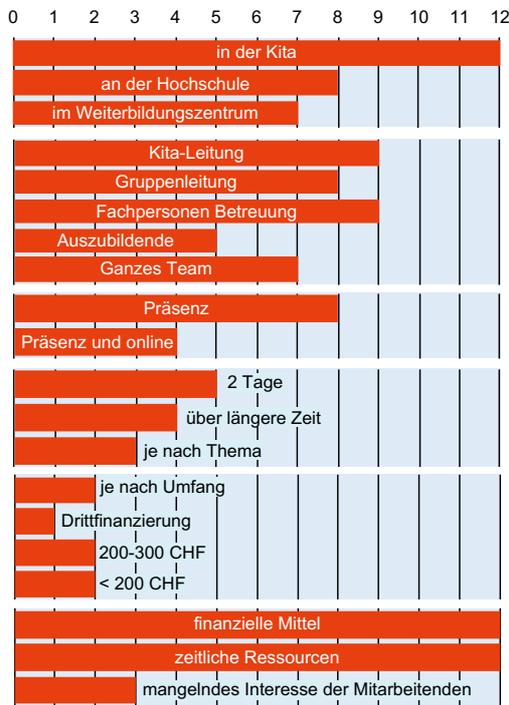
5 Nennungen betrafen das **Handlungsfeld Sozialraum / Kommune Seite** (z.B. Regionale Netzwerke aufbauen und sich beteiligen, Kooperation mit externen Fachdiensten), zum Beispiel *«Systemarbeit (Therapeuten, Behörden, etc.)»*

13 Nennungen betrafen **Personale Kompetenzen**, zum Beispiel *«Inklusive Haltung, Offenheit gegenüber Unterschiedlichkeit, Auseinandersetzung mit der eigenen Normvorstellung – inklusives Menschen- und Gesellschaftsbild»*

Weiteres (2 Nennungen): *«Je nach Kindern in einer Kita braucht es ganz spezifische Weiterbildungen: ist eine Kita zum Beispiel bekannt für Kinder mit Trachealkanülen oder die beatmet werden, braucht es Weiterbildung in TK-Management und Umgang mit Notfallsituationen.» / «Sofern es palliativ-Kinder hat, braucht es Weiterbildung zum Umgang mit Sterben, wann lebensverlängernde Massnahmen noch gewollt sind, wann nicht etc.»*

3.1.1.3 Rahmenbedingungen

Abb. 2 zeigt die Rückmeldungen der Expert:innen zu den Rahmenbedingungen eines Weiterbildungsangebotes.



Setting: *«In der HfH und vor Ort in Kita»*

Teilnehmende: *«Grundsätzlich sollen alle die sich für Inklusion engagieren die Möglichkeit für WB haben. Für Auszubildende sollte es dazu gehören»*

Format: *«Hängt von Situation ab. Ohne Pandemie und ohne weite Reisewege finde ich Präsenz viel besser, bei Handfesten Dingen wie medizinischen und pflegerischen Praktiken sogar zwingend; aber nicht immer ist alles möglich»*

Dauer: *«Für Kita, die ab und zu ein Kind mit Behinderung hat, reichen wohl 2 Tage. in spezialisierter, inklusiver Kita braucht es aber für alle wiederholt viel mehr»*

Kosten: *«Das ist abhängig von Inhalten, benötigten Materialien, Fördermöglichkeiten, ggf. weiteren Rahmenbedingungen. Bei den Adressat*innen aus Kitas so günstig wie möglich»*

Hürden: *«Vermeintlich mangelndes Interesse erscheint mir zu pauschal, da es verschiedene Ursachen haben kann (z.B. auch Unsicherheit)»*

Abbildung 2. Rahmenbedingungen Angebot (Anzahl Nennungen).

Besteht aus Sicht der Anspruchsgruppen ein Weiterbildungsbedarf für Fachpersonen Betreuung in der inklusiven Bildung, Betreuung und Erziehung?

→ Der Weiterbildungsbedarf ist aus Sicht der Expert:innen der Anspruchsgruppen gegeben und wird ungenügend durch bestehende Angebote gedeckt

→ Aus Sicht der Expert:innen der Anspruchsgruppen sollte ein Weiterbildungsangebot vorrangig Fachkompetenzen in den Handlungsfeldern Kind und Gruppe vermitteln und personale Kompetenzen aufbauen.

→ Fachpersonen Betreuung sollten auch aus Sicht der Anspruchsgruppen Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten sein.

→ Aus Sicht der Anspruchsgruppen besteht kein mangelndes Interesse von Fachpersonen Betreuung zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten, Hürden sind finanzieller und zeitlicher Natur.

→ Die Befragung zeigt abweichende Erwartungen hinsichtlich des Settings, der Kosten und insbesondere der Dauer des Weiterbildungsangebotes.

3.2 Realisierung

3.2.2 Bedarfsanalyse Anspruchsgruppen

Anknüpfend an die Vorstudie wurde mittels teilstrukturierter Fokusgruppeninterviews mit Vertreter:innen verschiedener Anspruchsgruppen die Frage des Weiterbildungsbedarfs der Fachpersonen Betreuung vertieft. Leitend waren dabei die Fragen: «Welche Kompetenzerfordernisse für die inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung haben Fachpersonen Betreuung aus Sicht der Anspruchsgruppen?» und «Welche Rahmenbedingungen (d.h. Lernformat, Setting, Kosten und zeitlicher Aufwand) muss ein Weiterbildungsangebot aus Sicht der Anspruchsgruppen erfüllen?». Es wurden zwei Interviews durchgeführt.

Die Teilnehmenden der ersten Fokusgruppe bringen ihre Expertise zu den Fragen aus Sicht der Ausbildung und Forschung, der Berufsstandvertretung und der Interessensvertretung für Menschen mit Behinderung ein. Die Teilnehmenden der zweiten Fokusgruppe bringen ihre Expertise zu den Fragen aus Sicht der Praxis ein. Alle Expert:innen sind praktisch, inhaltlich und konzeptionell an der Umsetzung der inklusiven frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beteiligt. Die Ergebnisse aus den beiden Interviews werden folgend entlang der Fragestellungen dargestellt.

3.2.2.1 Kompetenzerfordernisse

Im Rahmen der Interviews äusserten sich die Expert:innen der verschiedenen Anspruchsgruppen zu den Kompetenzerfordernissen der Fachpersonen, welche die inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung in den Kindertagesstätten umsetzen. Die Unterscheidung in Handlungskompetenzen (orientierend an den Handlungsfeldern, DJI, 2013) und Sozial- und Selbstkompetenzen wurde in beiden Interviews sichtbar.

In Bezug auf das **Handlungsfeld Kind** wurden Wissenskompetenzen im Bereich Behinderung und entwicklungspsychologische Grundlagen und damit auch Grundlagen der abweichenden Entwicklung angesprochen (Wissen um Behinderungsbilder). Im **Handlungsfeld Gruppe** wurde zentral die Fähigkeit der Gestaltung inklusiver Lern- und Spielsituationen angemerkt. Im Weiteren wurde auf übergeordnete Kompetenzen hingewiesen, welche im Kontext der Inklusion zentral seien. Dies betrifft beispielsweise die Fähigkeit des Beobachtens und Einschätzens von Entwicklung:

«Also im Alltag merke ich einfach, dass es mega wichtig ist, dass sie Entwicklung von diesen Kindern einschätzen können.»

Die notwendigen Kompetenzen im **Handlungsfeld Familie** wurden im Rahmen der Interviews intensiv diskutiert. Ausgehend von den bestehenden Kompetenzen und den grundsätzlichen Bestrebungen, die Elternarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft zu gestalten, wurde auf die möglichen familiären Besonderheiten der Familienentwicklung im Kontext des Zusammenlebens mit einem Kind mit Behinderung hingewiesen. Dieses Wissen wurde als notwendige Kompetenz eingeschätzt und auch mit Blick auf die Weiterbildungsthemen betont. Das folgende Zitat macht diesen Kompetenzanspruch deutlich:

«Ich finde jetzt gerade in der Elternarbeit ist so das Verständnis, wo die Eltern stehen, auch vom Prozess her, wichtig. Es kann sein, dass es das erste Mal ist, dass da Eltern konfrontiert werden, dass ihr Kind wirklich ganz anders ist oder andere Bedürfnisse hat als andere Kinder.»

Im **Handlungsfeld Sozialraum** wiederum fokussierten sich die Expert:innen auf die Kompetenz, in einen interdisziplinären Austausch einzusteigen und diesen aktiv mitzugestalten. Dabei wurde das Verständnis spürbar, dass inklusive Bestrebungen nicht allein von den Institutionen der familienergänzenden Betreuung geleistet werden können, sondern sich auf ein erweitertes Netzwerk an Fachpersonen wie der Heilpädagogischen Früherziehung, der Logopädie, der Physiotherapie oder auch der sozialen Arbeit abstützt. Dazu sind kommunikative Kompetenzen nötig, ein Verständnis für die interdisziplinäre Arbeit und der eigenen Rolle im System.

«Aber ich denke die Kommunikation, dass die Fachperson, dass sie auch lernen, dass man wirklich miteinander spricht und auch getraut sich zu wehren, wenn etwas nicht geht, und eben miteinander gemeinsame Ziele abmacht, das finde ich wichtig.»

Ein besonderes Augenmerk wurde auf die personalen Kompetenzen gelegt. Die Expert:innen betonen, dass Handlungskompetenzen sehr wichtig sind, diese aber nur vor dem Hintergrund von **Sozial- und Selbstkompetenzen** zum Tragen kommen. In Bezug auf die Selbstkompetenz wurden Aspekte wie Offenheit, Flexibilität und die Sensibilisierung auf Vielfaltsaspekte erwähnt und als wichtig bewertet:

«Ich denke auch die Flexibilität, also, sich auf diese Situationen einlassen.»

Besonders hervorgehoben wurde die Fähigkeit der Selbstreflexion, welche gerade auch in herausfordernden Situationen als ein zentrales Merkmal professioneller Kompetenz betrachtet wird. Die Kompetenz der Selbstreflexion wird dabei verstanden als ein vertieftes Verständnis der eigenen Person, der eigenen Rolle als Fachperson, des eigenen Handelns und der dazugehörigen Motive im Kontext der Inklusion.

«Hinterfragen, hinschauen, beobachten ist gut, aber nicht werten, nicht urteilen. Man muss offenbleiben, denn es kommt so vielfältig daher und man ist so schnell auf der falschen Schiene.»

«Ja und da gehört auch die Selbstreflexion dazu. Natürlich ist für alle so, aber da finde ich es noch verstärkt.»

Die Einschätzung der persönlichen Kompetenzen, sprich der persönlichen Möglichkeiten professionellen Handelns in herausfordernden Situationen, wurde ebenfalls erwähnt. Der Fokus liegt dabei auf der Fähigkeit des Einschätzens der eigenen Grenzen zur Vermeidung von Überforderungsmomenten.

«Das eine ist die Fähigkeit zum interdisziplinären Zusammenarbeiten, also die Offenheit zu haben, mit anderen Leuten zusammenzuarbeiten. Und das bedingt für mich auch, dass eine einzelne Fachperson in der Betreuung auch seine Grenzen erkennt, und das im Prinzip auch als Selbstverständlichkeit akzeptiert.»

Im Weiteren wurde auch wiederholt deutlich gemacht, dass die Umsetzung der Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Kindertagesstätte nicht einzig Aufgabe der Fachpersonen auf der Gruppe ist, sondern in der Verantwortung der gesamten Institution liegt. Nur wenn die Institution selbst eine inklusive Haltung entwickelt, welche sich auch in der konzeptionellen Arbeit widerspiegelt, ist eine konkrete und erfolgreiche Umsetzung der Inklusion im Alltag auch möglich. Folgendes Zitat aus den Interviews macht dies deutlich:

«Die Institution muss eine Haltung entwickeln. Und die Leute, die die Arbeit machen müssen, die einzelne Person muss in dieser Haltung unterstützt und getragen werden.»

Die Expert:innen weisen jedoch wiederholt darauf hin, dass die grundlegende Situation in den Kindertagesstätten vielerorts angespannt ist. Dies aufgrund eines akuten Fachkräftemangels und weiterhin politisch viel und unterschiedlich diskutierten Finanzierungsfragen, die auch die Entlohnung der Fachkräfte und die Anstrengungen hinsichtlich der Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung betreffen. Darum gilt es sehr genau zu beachten, wo die jeweilige Institution steht, welche Erfahrungen im Bereich der inklusiven Bildung, Betreuung und Erziehung sie bereits machen konnte und wie gut die jeweilige Institution geführt und im Netzwerk der frühkindlichen Bildung verankert ist. Ziel muss es sein, die Fachpersonen nicht zusätzlich zu belasten oder zu überfordern, sondern diese zu befähigen, sich auf die Entwicklung der Inklusion von Kindern mit Behinderung einzulassen.

«Es gibt immer Ausnahmen und es gibt auch Ausnahmen in den Betrieben. Das ist auch immer abhängig, was sind das für Kitas und wie sind die aufgestellt. Aber die Kitas sind eigentlich aus meiner Perspektive häufig schon fast überfordert mit der ganz normalen Gesamtsituation, die sie zu bewältigen haben.»

Den letztgenannten Aspekt gilt es in der Planung eines Weiterbildungsangebots zu beachten. Neben den Rahmenbedingungen (vgl. nächste Fragestellung), orientieren sich die genannten Weiterbildungsthemen an den Kompetenzen, welche diskutiert wurden:

- Handlungsfeld Kind: Einschätzen der kindlichen Entwicklung; Kennen von Behinderungsbildern (z.B. Autismus); Gestaltung von Interaktion und Kommunikation (Kind und Gruppe); Vielfaltsaspekte auf der Ebene Kind ...
- Handlungsfeld Gruppe: Inklusive Gruppenprozesse unterstützen; inklusive Spiel- und Lernangebote entwickeln; Vielfaltsaspekte auf der Ebene der Gruppe ...
- Handlungsfeld Familie: Elternzusammenarbeit; Familie im Kontext von Behinderung ...
- Handlungsfeld Sozialraum: Interdisziplinäre Zusammenarbeit gestalten ...
- Sozial- und Selbstkompetenz: Auseinandersetzung mit Normen und Haltung; Umgang mit Herausforderungen;

Welche Kompetenzerfordernisse für die inklusive Bildung, Betreuung und Erziehung haben Fachpersonen Betreuung aus Sicht der Anspruchsgruppen?

→ Der Kompetenzbedarf ist aus Sicht der Expert:innen der Anspruchsgruppen gegeben und wird im Moment durch bestehende Angebote nur rudimentär gedeckt

→ Aus Sicht der Expert:innen der Anspruchsgruppen bestehen Kompetenzerfordernisse im Besonderen im Handlungsfeld Kind, Familie und Sozialraum.

→ Ein besonderes Augenmerk im Sinne der Kompetenzerfordernisse legen die Expert:innen im Weiteren auf die Sozial- und Selbstkompetenz.

→ Diese Festlegung auf bestimmten Handlungs- und personalen Kompetenzen widerspiegeln sich auch in möglichen Weiterbildungsthemen.

3.2.2.2 Rahmenbedingungen

Im Rahmen der Interviews äusserten sich die Expert:innen der verschiedenen Anspruchsgruppen zu den möglichen Rahmenbedingungen eines Weiterbildungsangebots und betonten dabei grundsätzlich, dass es im Kontext der Entwicklung von inklusiven Kompetenzen nicht genügt, ein „Kürslein“ anzubieten, dessen Impact auf die Institution, in welcher die teilnehmende Fachperson arbeitet, nicht gewährleistet werden kann. Aus diesem Grund streichen die Expert:innen hervor, dass das Weiterbildungsangebot wenn immer möglich an die Institution gebunden ist. Das folgende Zitat macht dieses Begehren deutlich:

«Für eine Weiterbildung ist es schon wichtig, dass es sich an die ganze Institution richtet, dass sie (die Fachperson) nicht in ein Kürslein irgendwo geht und nachher wieder zurückkommt. Sondern dass die Weiterbildung als Institution getragen ist und dass es ein Thema ist, wo sich viele damit beschäftigen und auch ein Austausch stattfindet.»

Möglich wird eine solche direkte institutionelle Anbindung dadurch, dass die Weiterbildung – mindestens teilweise – in der Kindertagesstätte stattfindet. Es besteht der Wunsch, dass das Angebot direkt auf der Gruppe angeboten wird. Dies im Sinne eines Coachings „on the Job“, orientierend an den aktuellen Bedürfnissen der Fachpersonen und entsprechend den inklusiven Herausforderungen, welche sich stellen. Die nachfolgenden Zitate betonen diesen Wunsch nach einem „in house“ Angebots:

«Ja ich denke, da muss auch jemand in die Gruppe rein und mit der Gruppe mitlaufen und dort Inputs reingeben, wo sie gerade im Alltag ist und die für die Gruppe funktionieren.»

«Ja, jemand, der in die Kita kommt und vor Ort zeigt. Der alle die Nöte und Sorgen sieht. Und es braucht Austauschgefässe. Weiterbildungsformate, wo man an einem Samstag hingehet und nachher wieder hinausgeht, glaube ich einfach, dass die nichts bringen. Das [das Weiterbildungsangebot] muss wie eingebunden sein in etwas Grösseres.»

Mit der Möglichkeit, das Angebot an die ganze Institution zu richten, soll auch verhindert werden, dass Wissen und Expertise verloren gehen, wenn einzelne Fachpersonen den Betrieb verlassen. Die Wissenssicherung ist besser gewährleistet, wenn das Wissen auf der Ebene der Institution angesiedelt werden kann. Dies kann gelingen, wenn das individuelle Wissen auf einer Gruppe, welches im Rahmen eines gezielten – auf eine bestimmte Inklusionssituation ausgerichteten Coaching – durch einen übergeordneten Input ergänzt und für alle Mitarbeitenden zugänglich gemacht wird.

«Wenn wir jetzt etwas planen, dass man halt als Institution ein grösserer Kreis von Leuten eine WB zusammen macht, an einem Thema dran sind denke ich schon ist wichtig, ja.»

«Und natürlich ist es super, wenn man ein ganzes Team zusammennemen kann und zusammen zu arbeiten.»

Das Weiterbildungsangebot soll sich nach der Meinung der Expert:innen an den bestehenden Kompetenzen der Fachpersonen orientieren. Vor dem Hintergrund, dass Behinderung eine weitere Heterogenitätsdimension ist, welche die Vielfalt der Kinder innerhalb einer Kindertagesstätte ergänzt, gilt es, das bestehende Wissen zu nutzen und in Bezug auf die Inklusion gezielt zu ergänzen und zu erweitern. Das bedingt, dass die Fachperson, welche das Weiterbildungsangebot umsetzt, ein fundiertes Wissen zu inhaltlichen, fachlichen und praktischen Aspekten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Rahmen der Kindertagesstätte besitzen muss. Nur so kann an den bestehenden Kompetenzen angeknüpft werden. Dies betrifft nicht nur die Handlungskompetenzen, sondern auch Haltungs- und Einstellungsaspekte.

Im Weiteren wird die Möglichkeit besprochen, theoretische und fachspezifische Wissenskompetenzen auch in der Form von Onlineangeboten bereitzustellen und entsprechend den Bedürfnissen der flexiblen Weiterbildungsangebote gerecht zu werden. Mit Blick auf die Arbeitsbedingungen der Fachpersonen in Kindertagesstätten gilt es darauf zu achten, dass die Weiterbildungsangebote nicht konsequent an den

Wochenenden angeboten werden, sondern mit orts- und zeitunabhängigen Angeboten eine hohe Flexibilität und Niederschwelligkeit aufweisen. Dies gilt jedoch dezidiert für Inhalte theoretischer Natur.

«Und was wir sehr gute Erfahrungen jetzt gemacht haben, ist zum Beispiel mit Onlinetools, dass Mitarbeiter dort wirklich sehr gut mitmachen.»

Das Angebot soll sich bezüglich der Kosten an den bereits bestehenden Weiterbildungsangeboten orientieren und im Weiteren die finanziellen Möglichkeiten der Kindertagesstätten berücksichtigen. Dies im Besonderen dann, wenn sich eine Institution für eine interne Weiterbildung ausspricht und sich der Preis nicht anhand der Zahl der Teilnehmenden rechnen lässt.

Bezüglich der Dauer eines Weiterbildungsangebots gehen die Meinungen auseinander. Wenn es sich um ein punktuell angebot handelt, könnte der Rahmen von 2-3 Tagen interessant sein. Wenn das Angebot jedoch eine Konzeptentwicklung und deren Umsetzung begleiten soll, wäre eine kontinuierliche Begleitung im Sinne eines Coachings oder regelmässiger Supervision spannend.

Welche Rahmenbedingungen (d.h. Lernformat, Setting, Kosten und zeitlicher Aufwand) muss ein Weiterbildungsangebot aus Sicht der Anspruchsgruppen erfüllen?

- Die Expert:innen der Anspruchsgruppen vertreten die Meinung, dass ein Weiterbildungsangebot im Alltag der Kindertagesstätte verortet werden muss und sich an die gesamte Institution richten soll.
- Das Weiterbildungsangebot knüpft an den Erfahrungen der Fachpersonen an (vgl. Erfahrungswissen) und zielt auf eine Erhöhung der Handlungs- und Sozialkompetenz ab.
- Das Weiterbildungsangebot soll mit einem niederschweligen Online-Angebot ergänzt werden, welches im Besonderen theoretisches und fachspezifisches Wissen vermittelt.
- Die Interviews vermitteln hinsichtlich der Kosten und der Dauer des Weiterbildungsangebotes ein vergleichbares Bild mit der Vorstudie.

3.2.3 Zielgruppenanalyse und Weiterbildungsbedürfnisse

3.2.3.1 Zielgruppenanalyse

Die schriftliche Befragung der Lernenden Fachperson Betreuung fand an der Berufsfachschule Winterthur während des Unterrichts im dritten Lehrjahr statt. Vor der Onlinebefragung wurde allen Lernenden ein 5-minütiges Video gezeigt, welches im ersten Teil das Thema «Inklusion» und «Kinder mit Behinderung» einführte. Der zweite Teil informierte über die Befragung, forderte die Lernenden auf, offen, ehrlich und ohne gross Nachzudenken zu antworten und klärte sie über die Vertraulichkeit und die Anonymität der Daten auf. Freiwillig wurden die Lernenden am Ende der Befragung zu einem neuen Fragebogen geleitet, bei welchem sie ihre Emailadresse angeben konnten, um an einer Verlosung von eventuellen Folgebefragungen teilzunehmen.

Insgesamt 962 Lernende aus zwei Kohorten nahmen an der Befragung teil. Die erste Kohorte mit Lehrabschlussjahr 2023 wurde in der letzten Woche vor den Weihnachtsferien 2022 befragt und 599 Lernende füllten den Fragebogen aus, das heisst 70.7% aller 847 Lernenden. Die zweite Kohorte mit Abschluss 2024 wurde in der letzten Woche vor den Sportferien 2024 befragt. 363 Lernende füllten den Fragebogen aus, also 59.5% aller 610 Lernenden. Zwanzig Lernende (10 pro Kohorte) wurden nach Abschluss der Befragung zufällig ausgelost und erhielten einen Einkaufsgutschein im Wert von 50 Franken.

Die nationale Bildungsverordnung Fachperson Betreuung wurde 2020 revidiert¹ und ersetzte die Verordnung von 2005². Das Thema *Kinder mit Beeinträchtigung* wird unter beiden Bildungsverordnungen unterrichtet. Im neuen Bildungsplan wird allerdings ein stärkerer Fokus auf Handlungskompetenzen mit Kindern mit Beeinträchtigung gerichtet. Deutlich macht dies die Berufsbeschreibung im neuen Bildungsplan vom 21. August 2020³.

«Die Fachperson Betreuung EFZ mit Fachrichtung Kinder begleitet Kinder und deren Familien bei der Eingewöhnung in die neue Betreuungssituation. Sie begleitet Kinder in Gruppensituationen und unterstützt die Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigung in die Gruppe. Sie pflegt Säuglinge und Kleinkinder und gestaltet eine bedürfnisgerechte Beziehung zu ihnen aus. Sie erfasst Bildungs- und Entwicklungsprozesse und plant daraufhin passende Angebote und Aktivitäten mit ihrem Team. Bei der Durchführung der Angebote setzt sie ihr breites Repertoire von kreativen und musischen Angeboten ein.» (S. 6)

In der Stichprobe wurden Lernende mit Abschlussjahr 2023 nach dem alten Bildungsplan unterrichtet⁴, Lernende mit Abschlussjahr 2024 nach dem neuen Bildungsplan³. Tab. 1 gibt einen Überblick über die zentralen Merkmale der teilnehmenden Lernenden. Die beiden Kohorten unterscheiden sich darin, dass im neuen Bildungsplan mehr männliche Teilnehmer in der Stichprobe waren, $\chi^2 = 6.29$, $p = .043$. Ansonsten fanden sich keine Unterschiede. Insbesondere äusserten Lernende mit Abschlussjahr 2023 mit $M = 3.03$ ($SD = 1.16$) und Lernende mit Abschlussjahr 2024 mit $M = 3.06$ ($SD = 1.08$) einen vergleichbaren Wissenserwerb aus der Ausbildung an, $t(883) = 0.36$, $p = .717$. Die beruflichen und individuellen Sozialisationserfahrungen variierten stark zwischen den Befragten. In Tab. 1 ist ersichtlich, dass 3.8% der Befragten eine Behinderung haben, 36.1% Kontakt im Privatleben und 12.6% Kontakt in der Schule (Primar- oder Oberstufe) haben. 16.7% arbeiten in einer Kindertagesstätte, von der sie wissen, dass sie ein Konzept oder einen Leitfaden zur Inklusion von Kindern mit Behinderung hat. 35.7% haben Erfahrung in der Betreuung von Kindern mit Behinderung (3–5 auf der erfragten Skala). 49.6% erlebten die inklusive Betreuung positiv, 41.6% neutral und 8.5% negativ. 34.7% gaben an, in der Berufsausbildung viel, 37.7% mittel- und 28.1% wenig über das Thema Inklusion von Kindern mit Behinderung gelernt zu haben.

¹ <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2020/678/de>

² <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2005/476/de>

³ https://www.savoirsocial.ch/s01/Dokumente/Ausbildung_FaBe/Bildungsgrundlagen_FaBe/Bildungsplan_FaBe_2020.pdf

⁴ https://www.savoirsocial.ch/s01/Dokumente/Ausbildung_FaBe/Bildungsgrundlagen_FaBe/Bildungsplan-FaBe-2011-inklAnhang.pdf

Tabelle 1. Merkmale der Lernenden und der Weiterbildungsteilnehmenden.

Merkmale	Abschluss 2023		Abschluss 2024		Gesamt		
	<i>n</i>	%			<i>n</i>	%	
Alter		17–53 <i>M</i> = 20.07 (<i>SD</i> = 3.32)		16–43 <i>M</i> = 20.19 (<i>SD</i> = 3.43)		16–53 Jahre <i>M</i> = 20.12 (<i>SD</i> = 3.37)	
Geschlecht	Weiblich	493	84.4	285	78.7	778	82.2
	Männlich	79	13.5	71	19.6	150	15.9
	Divers	12	2.1	6	1.7	18	1.9
Ich habe eine Behinderung	Nein	577	96.3	348	95.9	925	96.2
	Ja	22	3.7	15	4.1	37	3.8
Kontakt mit Menschen mit Behinderung	Keinen	169	29.5	116	33.1	285	30.9
	Im Privatleben	215	37.5	118	33.8	333	36.1
	In der Schule	76	13.3	40	11.5	116	12.6
Kita hat ein Konzept / einen Leitfaden zur Inklusion von Kindern mit Behinderung	Weiss nicht	91	16.4	59	17.1	432	48.1
	Nein	184	33.2	133	38.6	317	35.3
	Ja	279	50.4	153	44.3	150	16.7
Erfahrung in der Betreuung von Kindern mit Behinderung in der Kita)	1 Keine	221	40.3	134	39.2	355	39.9
	2	136	24.8	73	21.3	209	23.5
	3	110	20.1	85	24.9	195	21.9
	4	55	10.0	35	10.2	90	9.2
	5 Sehr viel	26	4.7	15	4.4	41	4.6
Erleben der inklusiven Betreuung	1 Sehr negativ	8	2.5	1	0.5	9	1.7
	2	19	5.8	17	8.3	36	6.8
	3	131	40.3	90	43.7	221	41.6
	4	95	29.2	65	31.6	160	30.1
	5 Sehr positiv	72	22.2	33	16.0	105	19.8
Wissenserwerb Berufsausbildung zur Inklusion	1 Sehr niedrig	65	12.0	40	11.7	105	11.9
	2	99	18.2	44	12.9	143	16.2
	3	191	35.2	139	40.6	330	37.3
	4	129	23.8	93	27.2	222	25.1
	5 Sehr hoch	59	10.9	26	7.6	85	9.6

3.2.3.1.1 Instrumente

Drei Fragebogen wurden für die Zielgruppenanalyse verwendet. Der Fragebogen “My Thinking About Inclusion” wurde von Stoiber und Kolleg:innen entwickelt (1998) und von Grönke und Sarimski ins Deutsche übersetzt (2018). Die Kurzversion des Fragebogens erfragt Einstellung zur Inklusion mittels 12 Items.

Der Fragebogen “Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education“ (MATPIES) wurde von Lohmann und Kolleg:innen (2016) auf der Basis von Mahat (2008) für den Vorschulbereich und für den deutschen Sprachraum entwickelt. Er erfragt die kognitive Einstellung, also Gedanken, Ideen, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Meinungen und mentale Schemata, die affektive Einstellung, also die emotionale Reaktion und die Gefühle, sowie die Bereitschaft zur inklusiven Betreuung.

Das Kompetenzerleben wurde mit einem in früheren Studien erprobten Fragebogen zum verwandten Konstrukt Selbstwirksamkeit erhoben (Lütolf & Schaub, 2021a; Schaub & Lütolf, 2024), welches eine Adaptation eines Fragebogens aus dem schulischen Kontext ist (Kopp, 2009).

3.2.3.1.2 Einstellung zur Inklusion

Abb. 3 zeigt die durchschnittliche Zustimmung zu den einzelnen Aussagen über Inklusion. Die Befragten glauben, dass Inklusion für Eltern hilfreich und für die Kinder sozial vorteilhaft ist, sowie die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Kindern fördert. Sie sind der Meinung, dass Kindern mit Behinderung jede Möglichkeit gegeben werden sollte, sich in der Kita entwickeln zu können.

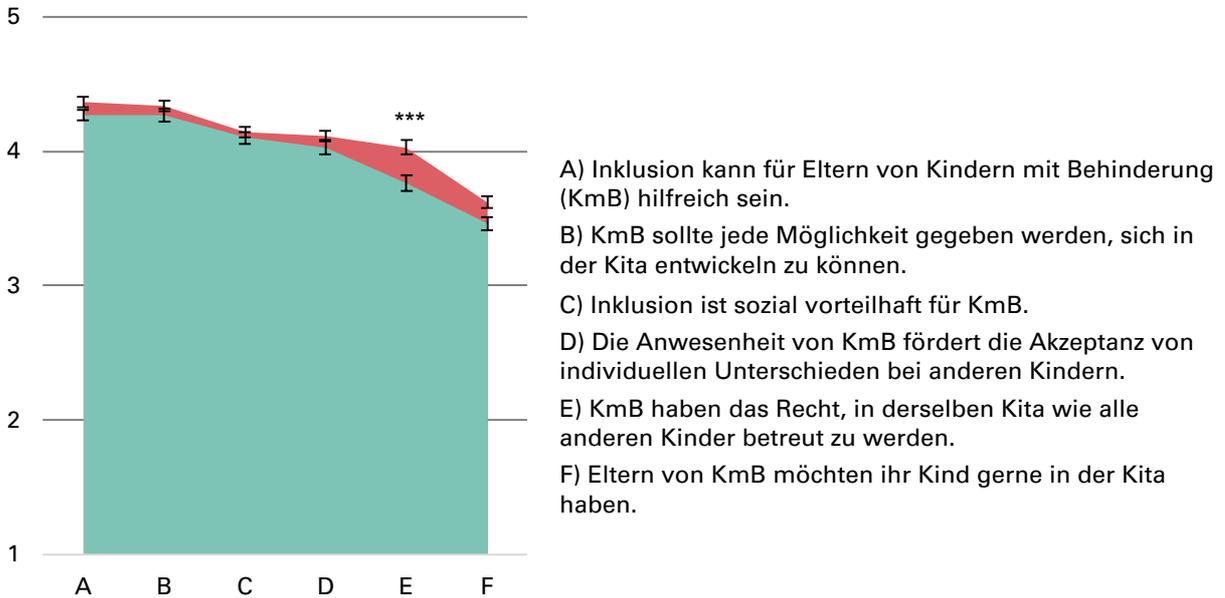


Abbildung 3. Einstellung zur Inklusion (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu) für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; Mittelwerte (*M*) und Standardfehler (*SE*); ****p* < .001.

Allerdings gibt es auch Bedenken: Kinder mit Behinderung könnten in einer regulären Kita zu viel Zeit und Aufmerksamkeit beanspruchen und in einer spezialisierten Kita schneller lernen (siehe Abb. 4).

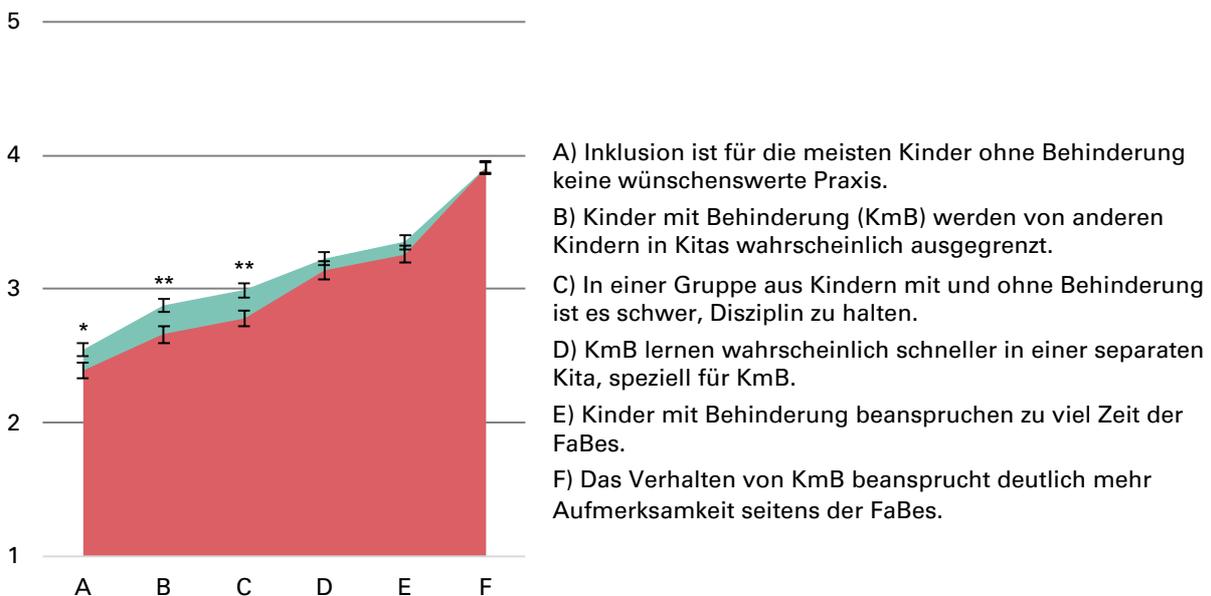


Abbildung 4. Einstellungen zur Inklusion (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu) für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; *M* und *SE*, ***p* < .01, **p* < .05.

Lernende mit Erfahrung glauben signifikant häufiger, dass Kinder mit Behinderung das Recht haben, in derselben Kita wie alle anderen Kinder betreut zu werden, $t(863) = 3.31$, dass Eltern ihr Kind gerne in der Kita haben möchten, $t(846) = 2.38$ und dass Inklusion für alle Kinder wünschenswerte Praxis ist, $t(821) = 2.06$. Zudem glauben sie weniger, dass Kinder mit Behinderung ausgegrenzt werden, $t(855) = 2.86$, und dass es in einer inklusiven Kita schwierig ist, Disziplin zu halten, $t(856) = 2.64$.

3.2.3.1.3 Kognitive Einstellung

Abb. 5 zeigt die mittlere Zustimmung zu den einzelnen Items der kognitiven Einstellung. Hohe Zustimmung findet sich bei der Überzeugung, dass Inklusion das Sozialverhalten aller Kinder fördert und für alle Kinder möglich ist, wenn die Rahmenbedingungen passen. Demgegenüber stehen die Überzeugungen, dass Kinder mit Behinderung in einer separaten Kita betreut werden sollten und finanzielle Aspekte der Inklusion.

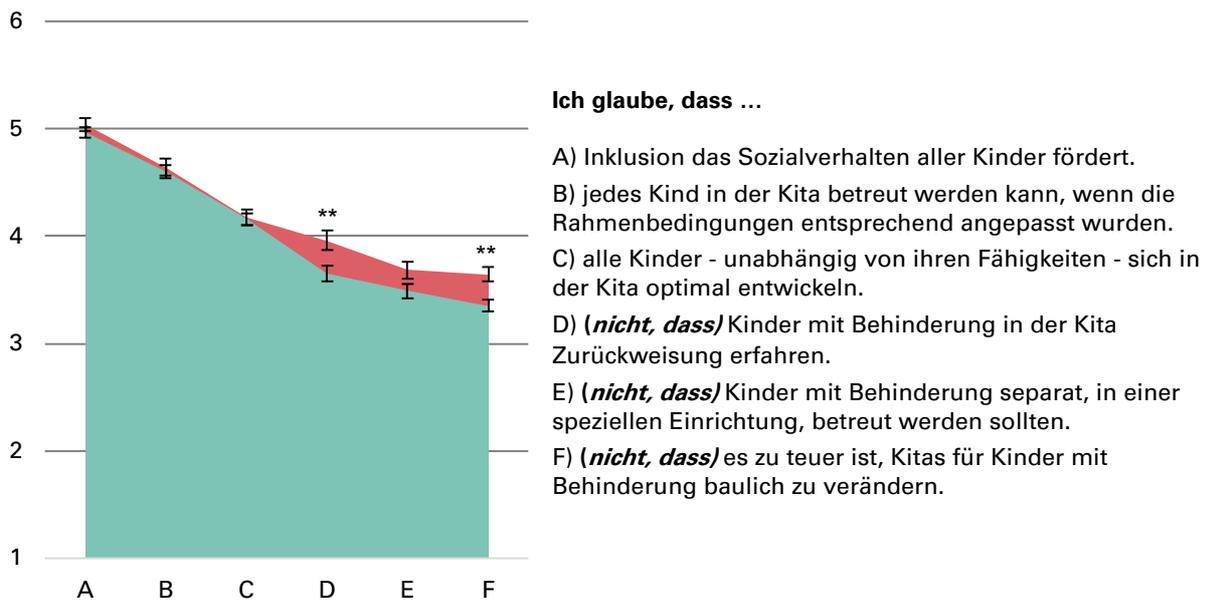


Abbildung 5. Kognitive Einstellung (1 = stimme gar nicht zu bis 6 = stimme voll und ganz zu) für Teilnehmende ohne und mit Inklusionserfahrung; M und SE, ** $p < .01$.

Inklusionserfahrung führt teilweise zu positiveren kognitiven Einstellungen. Lernende mit Erfahrung glauben signifikant seltener, dass Kinder mit Behinderung in einer separaten Kita betreut werden sollten, $t(838) = -2.69$, und dass Kinder Zurückweisung erfahren, $t(820) = -3.15$.

3.2.3.1.4 Affektive Einstellung

Abb. 6 zeigt die mittlere Zustimmung zu den negativ formulierten Items der affektiven Skala. Positive Affekte sind verbunden damit, dass Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in der Gruppe sind und wenn Kinder mit Behinderung im Alltag nicht mithalten können. Eher negative Affekte verbinden demgegenüber damit, dass Kinder unabhängig vom Grad der Behinderung inkludiert werden, und möglichen Schwierigkeiten, mit Kindern zu kommunizieren.

Inklusionserfahrung führt zu positiveren Affekten. Lernende mit Erfahrung fühlen sich signifikant weniger unwohl, wenn Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in einer Gruppe sind. $t(848) = -3.62$, es irritiert sie weniger, wenn sie Kinder mit Behinderung nicht verstehen, $t(815) = -3.61$, und sie fühlen sich weniger frustriert, wenn sie die Aktivitäten auf die individuellen Bedürfnisse anpassen müssen, $t(837) = -2.93$.

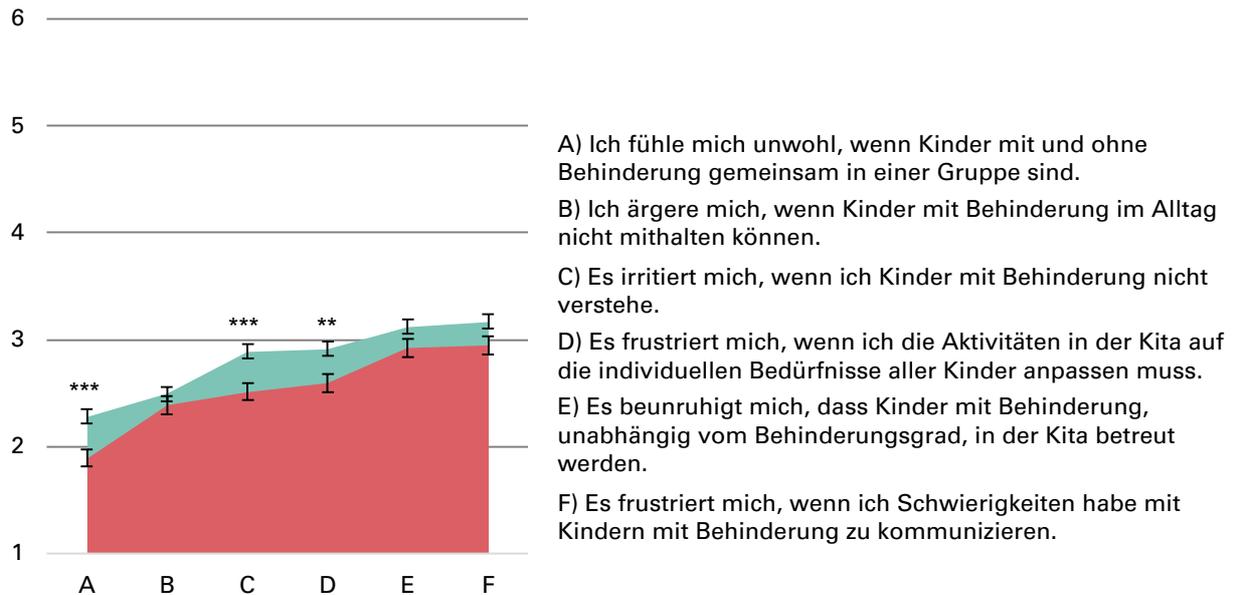


Abbildung 6. Affektive Einstellung (1 = stimme gar nicht zu bis 6 = stimme voll und ganz zu) für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; *M* und *SE*, ****p* < .001, ***p* < .01.

3.2.3.1.5 Kompetenzerleben

Die Befragten äussern ein mittleres bis hohes Kompetenzerleben (siehe Abb. 7). Kompetent schätzen sich die Lernenden ein bei der Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und mit geistiger Behinderung. Niedriger ist das Kompetenzerleben bei Kindern mit chronischen Krankheiten und mit Hör- und Sehbehinderung. Inklusionserfahrung wirkt sich positiv auf alle Items aus, Verhaltensauffälligkeiten, $t(805) = 2.40$, geistige Behinderung, $t(818) = 2.95$, Bedürfnissen gerecht werden, $t(811) = 2.23$, körperlich schwerstbehinderte Kinder, $t(809) = 2.52$, chronische Krankheit, $t(812) = 2.53$, Hör- oder Sehbehinderung, $t(808) = 2.37$.

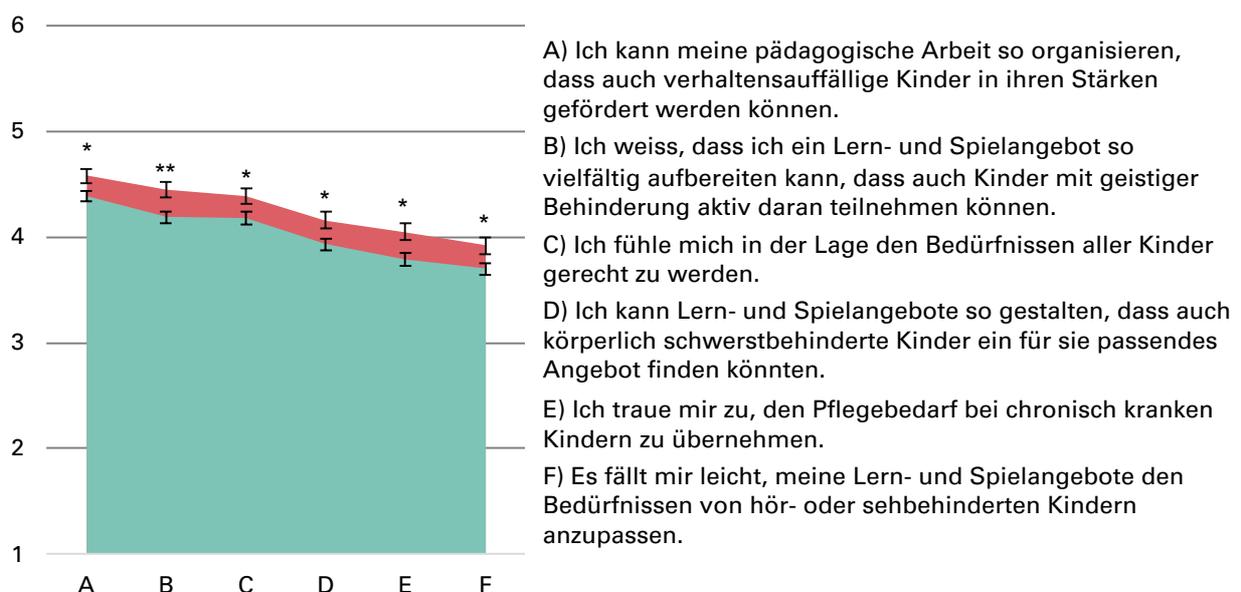


Abbildung 7. Kompetenzerleben (1 = stimme gar nicht zu bis 6 = stimme voll und ganz zu) für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; *M* und *SE*, ***p* < .01, **p* < .05.

3.2.3.1.6 Bereitschaft zur Inklusion

Die Befragten zeigen über alle Items hinweg eine hohe Bereitschaft (siehe Abb. 8). Insbesondere dafür, Kinder zur Teilnahme an sozialen Aktivitäten zu ermutigen, sowie die eigene Kommunikation an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Niedrigere Bereitschaft wird gegenüber Kindern mit medizinischen Bedürfnissen, mit einer körperlichen Behinderung, sowie einer schweren mehrfachen Behinderung geäußert.

Inklusionserfahrung wirkt sich positiv aus. Befragte mit Inklusionserfahrung zeigen signifikant höhere Bereitschaft bezüglich sozialer Aktivitäten, $t(943) = 3.87$, der Anpassung der Kommunikation, $t(842) = 2.29$, sowie der Inklusion von Kindern mit chronischen Erkrankungen, $t(819) = 2.37$, einer körperlichen Behinderung, $t(839) = 2.04$, und einer schweren mehrfachen Behinderung, $t(820) = 2.24$.

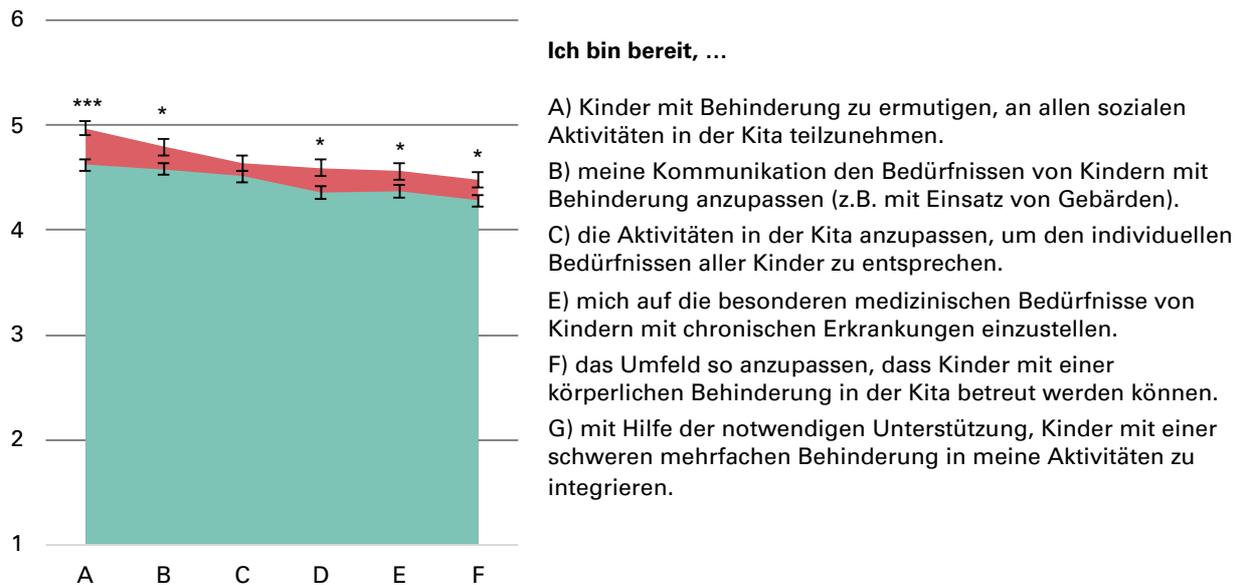


Abbildung 8. Bereitschaft zur Inklusion (1 = stimme gar nicht zu bis 6 = stimme voll und ganz zu) für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; M und SE, *** $p < .001$, * $p < .05$.

3.2.3.1.7 Übersicht

Zusammengefasst zeigt sich, dass die meisten Befragten der Inklusion in Kindertagesstätten positiv gegenüberstehen, aber auch Herausforderungen sehen. Die Lernenden sind überzeugt, dass Inklusion für alle Kinder möglich ist, wenn die richtigen Bedingungen gegeben sind. Sie erkennen die Vorteile der Inklusion sowohl für die Eltern als auch für die Kinder und heben das verbesserte Sozialverhalten und die grössere Akzeptanz individueller Unterschiede bei den Kindern hervor. Insbesondere glauben sie, dass alle Kinder, unabhängig von ihrer Behinderung, die Möglichkeit haben sollten, sich in einer Kindertagesstätte zu entwickeln. Dies schliesst eine hohe Bereitschaft ein, die Teilnahme an sozialen Aktivitäten zu ermutigen und die Kommunikation so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen aller Kinder gerecht wird.

Die Befragten erleben sich kompetent in Bezug auf die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und geistiger Behinderung. Bei der Inklusion von Kindern mit chronischen Krankheiten und Sinnesbehinderungen fühlen sie sich weniger sicher.

Gleichzeitig äussern die Befragten Bedenken, dass Kinder mit Behinderung zu viel Zeit und Aufmerksamkeit von den Fachpersonen beanspruchen und spezialisierte Kindertagesstätten den Bedürfnissen von Kindern mit Behinderung besser gerecht werden können. Sie äussern sich auch besorgt über den Gedanken, Kinder unabhängig vom Grad ihrer Behinderung zu inkludieren, und über die Frustration, die durch die Schwierigkeiten in der Kommunikation mit diesen Kindern entsteht. Abb. 9

veranschaulicht die mittleren Ausprägungen der Gesamtskalen. Diese Mittelwerte wurden berechnet, indem die Antworten auf alle Fragen gemittelt und dann um die Skalenmittelwerte bereinigt wurden (3 für die Einstellung, 3.5 für die restlichen Skalen). Alle negativ formulierten Items oder Skalen (z.B. die affektive Einstellung) wurden in positive Werte umgerechnet.

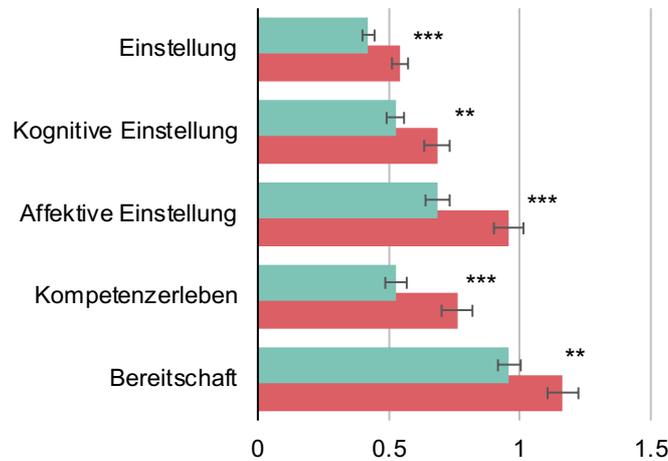


Abbildung 9. Skalenmittelwerte und SE für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; Der Achsenursprung (0) entspricht der jeweiligen mittleren Ausprägung der Skala; *** $p < .001$, ** $p < .01$ ⁵.

Insgesamt ist die Sicht der Befragten auf die Inklusion im Mittel durchgängig positiv. Dies deckt sich mit früheren Untersuchungen mit erfahrenen Fachpersonen, welche zeigen, dass Fachpersonen Betreuung eine positive Einstellung zur Inklusion haben und eine grosse Bereitschaft zeigen, inklusive Praktiken einzusetzen (Schaub & Lütolf, 2024). Abb. 10 gibt einen finalen Überblick darüber, mit welchen Ansichten zur Inklusion die Zielgruppe in ihr Berufsleben startet. Sie gibt die Anzahl Lernenden wieder, deren mittleren Antworten im positiven ($M > 3.67$ Einstellung; $M > 4.33$ restliche Instrumente), im mittleren und im negativen Bereich liegen ($M < 2.33$ Einstellung; $M < 2.67$ restlichen Instrumente). Den grössten Anteil Lernender mit positiven Ansichten findet sich bei der Bereitschaft zum inklusiven Handeln und den affektiven Einstellungen.

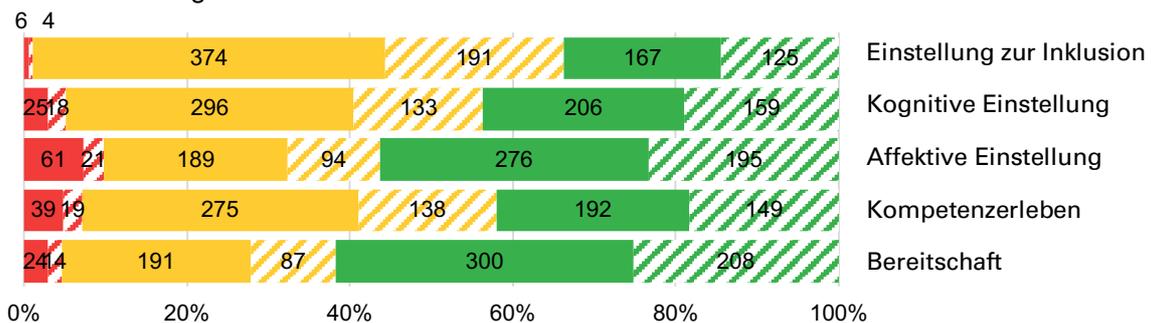


Abbildung 10. Niedrigste, mittlere und höchste Mittelwerte: Anzahl der Befragten ohne und mit Inklusionserfahrung (schraffiert).

⁵ Einstellung, $M = 3.47$ ($SD = 0.54$); mit, 3.54 (0.53) vs. ohne Erfahrung, 3.42 (0.54), $t(865) = 3.29$; Kognitive Einstellung, 4.08 (0.80); mit, 4.19 (0.86) vs. ohne Erfahrung, 4.03 (0.77), $t(835) = 2.78$; Affektive Einstellung, 4.28 (1.04); mit, 4.46 (0.99) vs. ohne Erfahrung, 4.19 (1.06), $t(834) = 3.64$; Kompetenzerleben, 4.11 (0.98); mit, 4.26 (1.02), vs. ohne Erfahrung, 4.03 (0.95), $t(810) = 3.31$; Bereitschaft, 4.56 (1.01); mit, 4.66 (1.04) vs. ohne Erfahrung, 4.46 (0.99), $t(822) = 2.84$.

3.2.3.1.8 Sozialisationserfahrungen

Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung im beruflichen und privaten Kontext wirken sich im Allgemeinen positiv auf die Einstellungen und das Kompetenzerleben aus (Mohay & Reid, 2006; Park et al., 2018). Auch in einer Schweizer Studie konnten wir diesen Befund replizieren (Schaub & Lütolf, 2024). Tab. 2 zeigt die Ergebnisse von Regressionsanalysen⁶. Berufliche und private Sozialisationserfahrungen wirken sich auch bei Lernenden positiv auf das Erleben und die Überzeugungen aus. Lernende mit privatem Kontakt erleben die Inklusion positiver, haben eine positivere (kognitive) Einstellung zur Inklusion, ein höheres Kompetenzerleben und eine höhere Bereitschaft zur Inklusion. Lernende mit Mitschüler:innen mit Behinderung geben an, in der Ausbildung mehr Wissen über Inklusion erworben zu haben, erleben die Inklusion positiver, haben eine positivere affektive Einstellung gegenüber der Inklusion und ein leicht erhöhtes Kompetenzerleben. Inklusionserfahrung wirkt sich insgesamt positiv aus. Einzig – und in Kontrast zu bisherigen Studien – auf die kognitiven Einstellungen hat die Erfahrung keinen bedeutsamen Effekt.

Tabelle 2. Einfluss von Sozialisationserfahrungen (unstandardisierte Regressionskoeffizienten).

Prädiktor	Wissen aus der Ausbildung	Erleben der Inklusion ¹	Einstellung	Kognition	Affekt	Kompetenzerleben	Bereitschaft
Kontakt privat	-.09	.12*	.13***	.13*	.12	.24**	.29**
Kontakt Schule	.27*	.22**	.08	.00	.23*	.19*	.17
Inklusionserfahrung	.51***	.47***	.05	.09	.22**	.17*	.14*
Kita-Konzept	.27*	.31***	.25***	.23**	.11**	.17*	.23*
Bildungsplan	-.01	-.06	-.01	-.08	-.10	.09	.02

Anmerkungen. Alter und Geschlecht wurden kontrolliert; Alle Prädiktoren sind mit 0 = nein und 1 = ja kodiert; ¹Für Lernende ohne Inklusionserfahrung wurde der Wert 3 ergänzt (neutral); * $p < .1$; ** $p < .05$; *** $p < .01$; **** $p < .001$

Neben den individuellen Sozialisationserfahrungen erwies sich das Vorhandensein eines inklusiven Konzepts (bzw. das Wissen darüber) für alle erfassten Merkmale als bedeutsam. Befragte, die ihre Ausbildung in einer Kindertagesstätte mit einem inklusiven Konzept absolvierten, erlebten Inklusion positiver, erwarben mehr Wissen über Inklusion, waren stärker von den positiven Aspekten der Inklusion überzeugt, erlebten sich kompetenter und äusserten eine grössere Bereitschaft zur Inklusion.

Ein pädagogisches Konzept sichert nicht nur Qualitätsentwicklungsprozesse, sondern bietet auch Orientierung für die Mitarbeitenden und ist Garant dafür, dass die Trägerschaft unterstützend agiert (Lütolf & Schaub, 2021b). Allerdings hatten nur 17% der Lernenden Kenntnis eines inklusiven Konzepts (29% unter den Befragten mit Inklusionserfahrungen) und knapp die Hälfte der Befragten wussten nicht, ob ihre Institution ein Konzept hat. Dieser Befund stimmt mit dem Procap-Bericht genannten heterogenen Angebot an Kindertagesstätten überein (Fischer et al., 2021). Die konzeptuelle Arbeit stellt somit ein entscheidendes Handlungsfeld dar, um das Gelingen der Inklusion zu verbessern.

⁶ Berechnet, welchen Einfluss ein Prädiktor auf die abhängige Variable hat, unabhängig von den anderen Prädiktoren im Modell.

Wie sind die Einstellung, das Kompetenzerleben und die Bereitschaft zur inklusiven Bildung, Betreuung und Erziehung bei Fachpersonen Betreuung ausgeprägt?

- Ein Drittel der Befragten hat eine positive Einstellung zur Inklusion
- 2 von 5 verbinden Inklusion mit positiven Kognitionen und gut die Hälfte mit positiven Affekten
 - ↑ alle Kinder, unabhängig von Behinderung, sollen sich in der Kita entwickeln können
 - ↑ Inklusion ist unter geeigneten Rahmenbedingungen für alle Kinder möglich, kommt Kindern und Eltern zugute, fördert das Sozialverhalten und die Akzeptanz individueller Unterschiede
 - ↓ Kinder mit Behinderung beanspruchen Zeit und Aufmerksamkeit der Fachpersonen und lernen in spezialisierten Kitas schneller
 - ↓ Inklusion unabhängig vom Grad der Behinderung ist mit negativen Affekten verbunden
- 2 von 5 haben ein hohes Kompetenzerleben
 - ↑ Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und geistiger Behinderung
 - ↓ Kinder mit chronischen Krankheiten, Hör- und Sehbehinderungen.
- Mehr als die Hälfte äussert eine hohe Bereitschaft, Kinder in Aktivitäten zu inkludieren
 - ↑ Kinder zu sozialen Aktivitäten ermutigen und die Kommunikation den Kindern anpassen.
 - ↓ Kinder mit chronischen Krankheiten und mit körperlicher oder schwerer mehrfacher Behinderung

Welche inklusionsrelevanten Kompetenzen (inkl. berufliche und individuelle Sozialisationserfahrungen) haben Fachpersonen Betreuung?

- Rund ein Drittel hat in der Ausbildung viel über Inklusion gelernt
- Rund 1 von 10 hatte in der Primar- oder Oberstufe Mitschüler:innen mit Behinderung
- Jeweils rund ein Drittel hat privaten Kontakt mit Menschen mit Behinderung und Inklusionserfahrung
- Knapp die Hälfte erleben die Inklusion positiv
- Knapp 2 von 10 wissen, dass ihre Kita ein Inklusionskonzept hat
 - ↑ Inklusionsrelevante Kompetenzen wirken sich positiv aus
 - ↑ Das Vorhandensein eines Konzepts wirkt sich positiv aus

3.2.3.1.9 Qualifizierungsbedürfnis

Die Befragten haben ein hohes Qualifizierungsbedürfnis, um sich in der Lage zu fühlen Kinder mit Behinderung betreuen zu können (siehe Abb. 11). Besonders wünschen sich die Lernenden Wissen darüber, wie man inklusive Spiel- und Lernsituationen schafft, wie man verschiedene Entwicklungsbereiche fördert und wie man die Kommunikation und Freundschaften unter den Kindern unterstützt. Der Bedarf an Qualifizierung hinsichtlich theoretischer Hintergründe, der Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern sowie der gesetzlichen Grundlagen zur Inklusion ist hingegen geringer.

Interessanterweise gibt es nur geringe Unterschiede zwischen Lernenden mit und ohne Inklusionserfahrung. Lernende mit Inklusionserfahrung wünschen sich einzig signifikant mehr Wissen zum theoretischen Hintergrund, $t(862) = 2.18$.

Es fällt auf, dass das Qualifizierungsbedürfnis sich vor allem auf die direkte Arbeit mit dem Kind und der Gruppe konzentriert. Ein bedeutsamer Gelingensfaktor für die Inklusion sind allerdings auch die Eltern, welche die primären Expert:innen für die Erziehungs- und Förderprozesse ihres Kindes sind (Heimlich, 2016), und somit wertvolle Einblicke in die individuellen Bedürfnisse und Stärken ihrer Kinder bieten können. Auch aus Sicht der Expert:innen der Anspruchsgruppen ist die Zusammenarbeit mit Eltern eine wichtige Handlungskompetenz, welche zur erfolgreichen Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse beitragen.

Im Widerspruch zu der Ansicht der Expert:innen scheinen die Lernenden der Zusammenarbeit mit den Eltern keine entscheidende Rolle zuzusprechen. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Lernenden möglicherweise den Einfluss und die Bedeutung der Eltern für den Inklusionsprozess unterschätzen. Darüber hinaus könnte es sein, dass die Lernenden sich unsicher fühlen oder nicht genügend vorbereitet sehen, um effektiv mit den Eltern zusammenzuarbeiten und zu kommunizieren. Dies deutet darauf hin, dass verstärkte Ausbildung und Unterstützung in diesem Bereich notwendig sein könnten, um die Kompetenzen der Lernenden zu erweitern und eine erfolgreiche und ganzheitliche Inklusion zu ermöglichen.

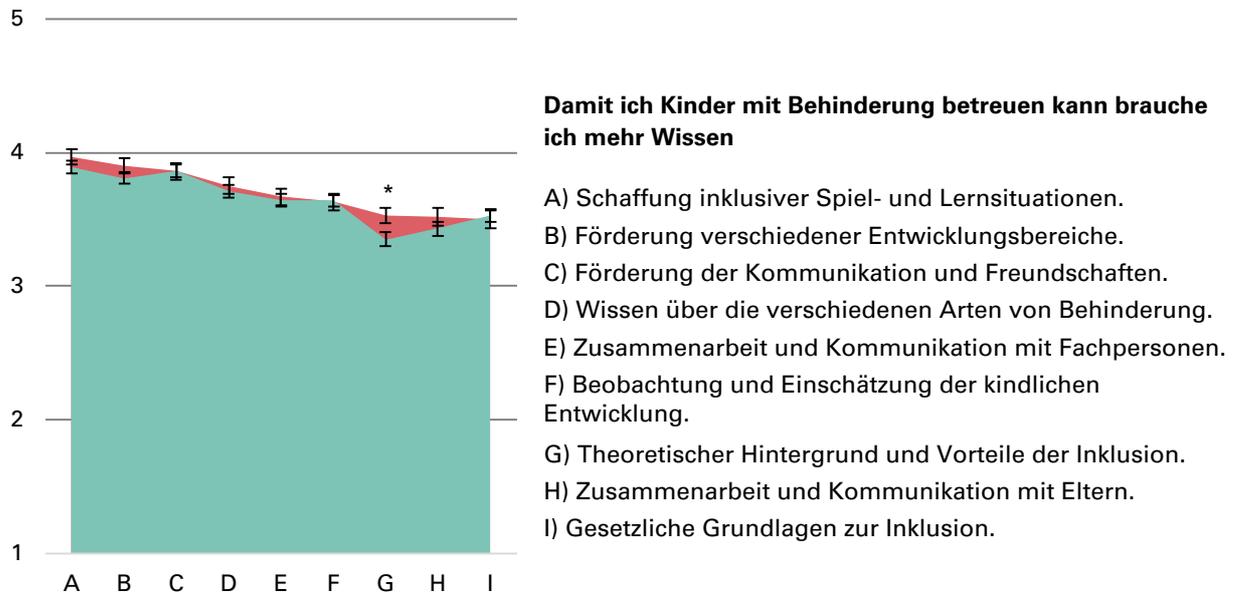


Abbildung 11. Qualifizierungsbedürfnis (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu) für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; *M* und *SE*, **p* < .05.

Über alle Items hinweg haben die Befragten im Mittel ein hohes Qualifizierungsbedürfnis, $M = 3.67$ ($SD = 0.78$, range = 1.00–5.00). Das Qualifizierungsbedürfnis unterscheidet sich nicht signifikant zwischen Lernenden mit, $M = 3.73$ ($SD = 0.80$), und ohne Erfahrung, $M = 3.64$ ($SD = 0.77$), $t(868) = 1.64$, $p = .101$. Unterteilt man die Lernende in solche mit hohem ($M > 3.67$), mittlerem und niedrigem ($M < 2.33$) Qualifizierungsbedürfnis zeigt sich, dass die Hälfte der Befragten ein hohes Qualifizierungsbedürfnis hat (siehe Abb.13).

3.2.3.1.10 Rahmenbedingungen Weiterbildung

Die grosse Mehrheit der Befragten (82.4%) wünscht sich eine Weiterbildung während dem Tag. Nur ein geringer Anteil abends (9.9%) oder am Wochenende (7.6%). Lernende mit und ohne Inklusionserfahrung unterscheiden sich nicht signifikant, $\chi^2 = 0.73$, $p = .695$. Jeweils ca. ein Drittel wünscht sich Weiterbildungen von ½ Tag (31.4%), 1 Tag (29.6%), und 2 bis 3 Tagen, (26.2%). Ein geringer Anteil (12.8%) von 1 bis 2 Stunden. Zwischen Lernenden mit und ohne Inklusionserfahrung gibt es keinen signifikanten Unterschied, $c^2 = 0.45$, $p = .929$.

3.2.3.1.11 Weiterbildungsbereitschaft

Die Weiterbildungsbereitschaft ist hoch für Coachings und interne Weiterbildungen in der Kindertagesstätte, sowie online zugängliche Informationen. Die Bereitschaft ist dagegen niedrig für Fachbücher, externe Weiterbildungen und die Teilnahme an Vorträgen und Fachtagungen (siehe Abb. 12).

Lernende mit Inklusionserfahrung nehmen signifikant wahrscheinlicher an einem Coaching in der Kita, $t(835) = 4.16$, einer internen, $t(841) = 4.13$, und einer externen Weiterbildung, $t(839) = 4.25$, sowie an

Vorträgen und Fachtagungen teil, $t(836) = 2.46$. Zudem nutzen sie signifikant wahrscheinlicher Onlineinformation, $t(834) = 2.01$, und Fachbücher, $t(835) = 3.15$.

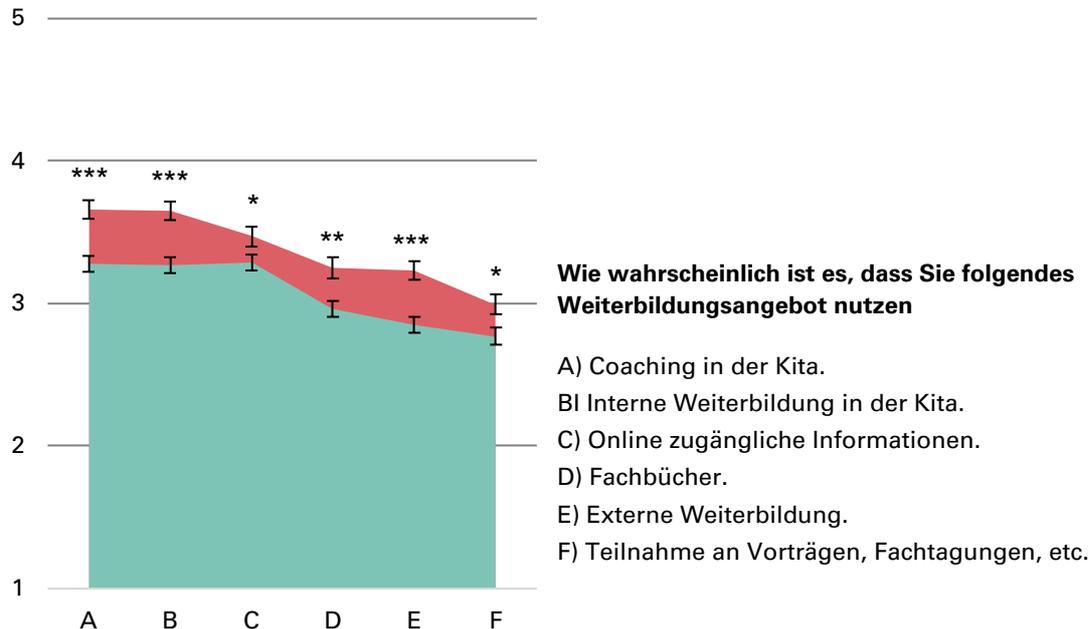


Abbildung 12. Weiterbildungsbereitschaft (1 = sehr unwahrscheinlich bis 5 = sehr wahrscheinlich) für Teilnehmende **ohne** und **mit Inklusionserfahrung**; M und SE , $***p < .001$, $**p < .01$, $*p < .05$.

Über alle Items hinweg haben die Befragten eine mittlere Weiterbildungsbereitschaft, $M = 3.19$ ($SD = 0.96$). Lernende mit Inklusionserfahrung haben eine signifikant höhere Bereitschaft, $M = 3.38$ ($SD = 0.88$), als Lernende ohne Erfahrung, $M = 3.07$ ($SD = 0.98$), $t(839) = 5.13.64$, $p < .001$.

Unterteilt man die Lernenden in solche mit hoher ($M > 3.67$), mittlerer und niedriger ($M < 2.33$) Weiterbildungsbereitschaft äussert knapp ein Drittel eine hohe Weiterbildungsbereitschaft (siehe Abb. 13).

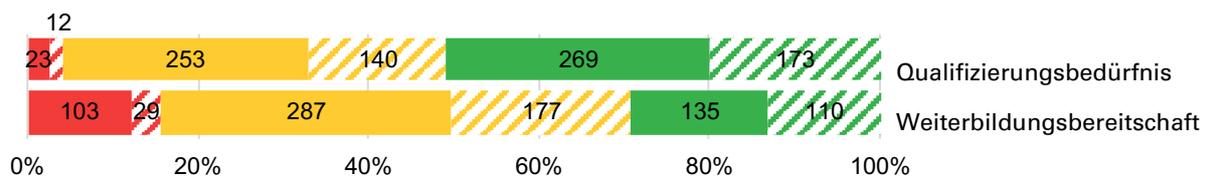


Abbildung 13. **Niedrigste**, **mittlere** und **höchste** Mittelwerte: Anzahl der Befragten ohne und mit Inklusionserfahrung (schraffiert).

Tab. 3 zeigt die Ergebnisse einer hierarchischen Regressionsanalyse⁷ mit welcher untersucht wurde, welche Merkmale der Lernenden die Weiterbildungsbereitschaft begünstigen. Bedeutsame positive Prädiktoren für die Weiterbildungsbereitschaft sind das Qualifizierungsbedürfnis, die Kompetenzerleben, die Inklusionserfahrung, die Bereitschaft zur Inklusion und das Alter. Bei der affektiven Einstellung zeigt sich der gegenteilige Effekt, hier steigt die Weiterbildungsbereitschaft je negativer die Einstellung ausgeprägt ist.

⁷ In einer hierarchischen Regressionsanalyse, bei der schrittweise zusätzliche Prädiktoren hinzugefügt werden, können signifikante Effekte verschwinden, wenn ein neu eingeführter Prädiktor den Zusammenhang besser erklärt. Wissen und Erleben bspw. sind nur für sich allein genommen signifikante Prädiktoren, ohne Einbezug der weiteren Prädiktoren.

Kognitive Aspekte der Einstellung, also Meinungen und Überzeugungen zur Inklusion, hatten keinen Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft.

Tabelle 3. Vorhersage der Weiterbildungsbereitschaft.

Prädiktor	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	standardisierter Regressionskoeffizient			
Alter	.11**	.11**	.10**	.10**
Kontakt privat	.10**	.10*	.07 ⁺	.06 ⁺
Kontakt Schule	.04	.02	.02	.03
Inklusionserfahrung	.15***	.12**	.12**	.11**
Kita-Konzept	.05	.03	.01	.02
Bildungsplan	.01	.04	.01	.01
Wissen aus der Ausbildung		.08*	.05	.04
Erleben der Inklusion		.07 ⁺	.00	.00
Kognitive Einstellung			.03	.03
Affektive Einstellung			-.12**	-.09*
Kompetenzerleben			.16**	.16***
Bereitschaft			.21***	.13*
Qualifizierungsbedürfnis				.26***
R ²	6.9%	8.0%	18.3%	24.6%
Veränderung R ²	6.9%***	1.1%*	10.3%***	6.3%***

⁺p < .1; *p < .05; **p < .01; *** p < .001

3.2.3.1.12 Schriftliche Rückmeldungen

Im Anschluss an den Fragebogen hatten die Lernenden die Möglichkeit, eine persönliche schriftliche Rückmeldung zu machen. Auf diese Inhalte soll folgend eingegangen werden. Orientierung bieten die Themen «Einstellung zur Inklusion», «Schwierigkeiten und Herausforderungen der Inklusion» und «zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten».

3.2.3.1.12.1 Einstellung, Kompetenzerleben und Bereitschaft zur Inklusion

In den schriftlichen Rückmeldungen zur Umfrage werden die Ergebnisse aus der quantitativen Befragung bestätigt. Die Einstellung zur Inklusion von Kindern mit Behinderung kann als positiv gewertet werden. Die Lernenden reflektieren differenziert und praxisnah und verdeutlichen ihre Einschätzungen um bestimmte Aspekte. Beispielsweise wird das Thema Chancengerechtigkeit explizit erwähnt. Dies wird in folgenden Äusserungen deutlich:

«Ich finde Kinder mit Behinderungen haben auch das Recht in einer Kita zu sein und die gleichen Möglichkeiten zu haben sich weiterzuentwickeln, wie die anderen. Ich denke, dass wenn sie in Kontakt mit anderen Kindern stehen, die vielleicht keine Behinderung haben sich auch weiterentwickeln können und dies im positiven Sinn.»

«Alle Kinder sollen gleich behandelt werden egal mit Behinderung oder ohne alle Kinder haben ein Recht.»

Im Weiteren sind es auch die möglichen Vorteile, welche thematisiert werden. Dabei wird der Fokus nicht nur auf die Kinder mit Behinderung gelegt, sondern der Blick wird breiter und betrachtet auch mögliche positive Konsequenzen für alle Kinder. Für diese Aussagen sind sicherlich auch positive Inklusionserfahrungen mitprägend, gleichsam sind sie das Zeichen für ein Verständnis der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, welches Vielfaltsmerkmale und Diversität anerkennt und diesen einen positiven Wert zukommen lässt.

«Ich finde die Inklusion in Kitas sollte mehr gefördert werden. Beeinträchtigte Kinder gehören genauso zur Gesellschaft wie solche ohne Beeinträchtigung. Sie sind auch ein Teil von uns. Wenn Kinder schon so aufwachsen, dass Beeinträchtigte auch dazu gehören, haben sie im späteren Leben keine Berührungsängste, denn sie wissen so unterschiedliche wir auch alle sind, sind wir alle vollwertige Menschen.»

«Ich finde die Inklusion eine super Idee, aus eigenen Erfahrungen kann ich sagen, dass Kinder sich sozial viel besser entwickeln können, sie akzeptieren alle Kinder, auch die mit Beeinträchtigungen.»

Aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung konnte resümiert werden, dass eigene Inklusionserfahrung im Rahmen der Tätigkeit in der Kita zu positiveren Affekten führen. Diese Aussage lässt sich durch Rückmeldungen der Lernenden bestätigen. Wiederholt werden positive Inklusionserfahrungen erwähnt. Diese werden sehr konkret als Lernerfahrung bewertet, jedoch wird auch die Wirkung der Erfahrungen auf die persönliche Einstellung hervorgehoben.

«Dadurch, dass ein gehörloses Kind zu uns in die Kita ging, habe ich gelernt mit Gebärden zu sprechen. Nun achte ich mehr auf Mimik und Gesten.»

«Ich schätze mich als tolerante, akzeptierende, fürsorgliche und beständige Bezugsperson für die zu begleitenden Individuen ein. Mir sind die gegenseitige Wertschätzung, Gleichberechtigung und Respekt enorm wichtig. Ich durfte ein Junge im Rahmen der Kindertagesstätte 1,5 Jahre lang kennen und schätzen lernen.»

Auch in den schriftlichen Ausführungen wird der Aspekt der privaten Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung angesprochen – ein weiterer zentraler Einflussfaktor auf die Inklusionseinstellung und -bereitschaft. Einige der Lernenden berichten von persönlichen Erfahrungen, welche ihre Sicht auf die Inklusion beeinflusst haben und weiter beeinflussen. Die Wichtigkeit dieser privaten Erfahrungen wird aus den Äusserungen deutlich:

«Ich habe selbst die Erfahrung mit dem Bruder meines Freundes. Er sitzt zwar im Rollstuhl kann jedoch klar denken und sprechen. Er ging auf eine Schule für Kinder mit Behinderungen, hatte auch viel Spass dort, jedoch fehlten ihm die Gespräche, denn einige konnten nicht sprechen. Deshalb finde ich es wichtig, dass Kinder mit Behinderungen inkludiert werden, denn so profitieren alle davon meiner Meinung nach.»

«Ich kann das alles sehr gut, da mein Bruder eine Behinderung hat. Ich bin so aufgewachsen und habe meinen Lebensstil für ihn umgestellt.»

Zu einer differenzierten Betrachtungsweise gehören auch kritische, auf mögliche Schwierigkeiten hinweisende Stimmen. Auch diese sind in den schriftlichen Rückmeldungen zu finden. Dazu gehören Herausforderungen, welche sich für die Lernenden aufgrund der Behinderungsform eines Kindes ergeben. Die Schwere einer Behinderung oder der daraus resultierende hohe Pflege- und Betreuungsbedarf stellt ein deutlich einschränkender kindlicher Aspekt für eine mögliche Inklusion dar.

«Man muss auch darauf achten, um welche Art von Behinderungen / Beeinträchtigung es sich handelt. Je nach Schwere der Behinderung ist es nicht möglich, ein solches Kind in der Kita zu integrieren, da die Ausstattung und das passende Fachpersonal fehlt. Wir haben bei uns in der Kita Kinder mit Beeinträchtigungen (auffälliges Verhalten, Autismus und ein Kind mit Epilepsie, das auch körperlich sehr eingeschränkt ist). Da muss man individuell auf die Bedürfnisse jedes Kindes achten und entscheiden, ob es Sinn macht, dieses Kind in eine "normale" Kita zu integrieren.»

«Ich persönlich habe viel Empathie und Liebe für Kinder mit Behinderung, dennoch finde ich die Konstellation sehr herausfordernd und ungünstig für alle Parteien, wenn die Behinderung stark bemerkbar ist. Es ist schwieriger einen Alltag zu leiten.»

Es werden von den Befragten weitere inklusionshemmende Faktoren erwähnt und ausgeführt, die sich entlang möglicher Rahmenbedingungen entwickeln. Aus vergangenen Untersuchungen lässt sich

festhalten, dass kritisch-negative Einstellungen zur Inklusion unter anderem mit strukturellen Voraussetzungen in Verbindung gebracht werden. Diese beziehen sich auf das Setting, die Gruppengrösse, fehlende fachspezifische Expert:innen oder auch fehlende interne Weiterbildungen. Gerade die Betrachtung der personellen Situation in Relation mit den Kinderzahlen in den Kindertagesstätten wird wiederholt als Erschwernis für die Umsetzung der Inklusion festgehalten. Folgend Aussagen rund um die Frage des Betreuungsschlüssels:

«Das Problem ist der Personalschlüssel. Wir haben zu wenig Personal in normalen Kitas, um behinderte Kinder bedürfnisorientiert zu betreuen. Ansonsten ist es nur mit Stress für uns Fachpersonen verbunden und sehr streng.»

«Die Kinder mit Behinderungen sollen in der Kita mit anderen Kindern betreuten werden, falls wir genug qualifizierte Personen haben. Wir sind immer wegen Personalmangeln in der Kita überfordert. wie kann man plus auch diese Kinder (mit Behinderung) richtig betreuen.»

Im Zuge des Personalmangels wird in den Rückmeldungen auch regelmässig auf einen möglichen Ressourcenmangel hingewiesen. Dabei wird ein Verständnis für die Umsetzung der Inklusion sichtbar, welches in grosser Abhängigkeit von Fragen möglicher Ressourcen - im Sinne finanzieller Mittel - steht. Diese Argumentation ist vergleichbar mit dem Diskurs, welcher auch im Thema der Schulinklusion regelmässig aufkommt.

«Ich möchte noch mitteilen, dass ich mit behinderten Kindern arbeite und finde, dass sie auch in die Kita kommen können, wenn die Kita die Ressourcen haben, die wir benötigen. Bei uns haben wir leider nicht genug Ressourcen in der Kita und deswegen finde ich es schwer, auf sie aufzupassen, da wir noch auf die anderen Kinder aufpassen müssen.»

«Ich denke es ist sehr wichtig, dass Bezugspersonen finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, damit das Kind mit der Beeinträchtigung nicht zu kurz in der Betreuung kommt.»

Neben der vielfältigen Ressourcenproblematik fällt in der vorliegenden Befragung auf, dass wiederholt der Mangel an Fachkräften betont wird und im Besonderen an Fachkräften, welche im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung aus- oder weitergebildet sind.

«Auch benötigt es mehr Fachkräfte in diesem Bereich. Um mehr Fachkräfte zu erreichen, muss das Interesse steigen, in dem der Lohn für solche Fachkräfte besser bezahlt werden muss!»

«Ich finde man sollte Kinder mit einer Beeinträchtigung mehr miteinbeziehen. Jedoch braucht es für so Kitas auch korrekt ausgebildetes Fachpersonal, sonst könnte es schwierig werden oder man könnte schnell überfordert sein.»

3.2.3.1.12.2 Qualifizierungsbedürfnis

Zum Qualifizierungsbedürfnis lassen sich in den schriftlichen Rückmeldungen nur wenig konkrete Hinweise finden. Jedoch wird erneut sichtbar, dass mit der Annahme des Inklusionsthemas auch die Erwartung steigt, dass sie als Fachpersonen einen erweiterten Qualifizierungsbedarf haben. Dieser kann „on the Job“ gestillt werden und sich im interdisziplinären Netzwerk entwickeln:

«Gerne würde ich in der Entwicklung der nächsten Jahre sehen, dass Inklusion und Integration vermehrt in unseren Alltag als FaBe's hineinfliesst und wir uns in der Ausbildung vermehrt auch auf diese Entwicklung konzentrieren. Ebenfalls bin ich froh, wenn auch externe Fachpersonen uns darüber aufklären und uns Praxisbeispiele und Ideen geben, um die Kinder mit Beeinträchtigung bestmöglich zu fördern.»

«Ich finde es schön, dass dieses Thema aufgegriffen wird. In den meisten Kitas wird dieses Thema viel zu selten thematisiert. Weiterbildungen oder Coachings wären ein guter Anfang, um dieses Thema den Fachfrauen und Fachmännern näher zu bringen. Ich fände es sehr interessant mehr über dieses Thema zu erfahren.»

Im Weiteren machen sich die Befragten auch Gedanken zu ihrer Ausbildung, in welcher sie aktuell die Kompetenzen zur Fachperson Betreuung Kinder erlangen. Vor dem Hintergrund, dass Inklusion ein immer präsenteres Thema in ihrem beruflichen Alltag ist, wünschen sie sich die Möglichkeit einer vertiefteren Auseinandersetzung im Rahmen der Grundausbildung.

«Ich bin der Meinung das es zu wenig geschultes Personal gibt im Bereich Kinder mit Beeinträchtigung. Ich finde auch wir haben zu wenig Infos über Kinder mit Beeinträchtigung. Uns wird in der Ausbildung zur FaBe-Kind zu wenig beigebracht, wie man mit verschiedenen Beeinträchtigungen umgehen kann.»

«Ich arbeitete vor meiner Ausbildung im Bereich mit betagten Menschen. Ich denke ich werde nach meiner Ausbildung, mit Menschen mit Behinderungen arbeiten, weil ich dies sehr spannend finde und das Gefühl habe, dass ich die Kraft und Persönlichkeit habe, die zu dieser Arbeit passt. Ich würde die Ausbildung FaBe-Kind mehr für alle Betreuungsbereiche gestalten, dass wir besser ausgebildet sind auch für Kinder mit Behinderungen.»

Welches Qualifizierungsbedürfnis haben Fachpersonen Betreuung zur Umsetzung von inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung?

→ Die Hälfte der Lernenden hat ein hohes Qualifizierungsbedürfnis

↑ Schaffung inklusiver Spiel- und Lernsituationen

↑ Förderung Entwicklung und Interaktion

Welche Rahmenbedingungen einer berufsbegleitenden Weiterbildung sind aus Sicht der Fachpersonen Betreuung zielführend?

→ Coachings und Weiterbildungen in der Institution, Onlineinformationen

→ Während der Arbeitszeit, mind. ½ Tag

Welche Bereitschaft zeigen Fachpersonen Betreuung zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten?

→ Knapp ein Drittel äussert eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung

↑ Mit zunehmendem Alter und Inklusionserfahrung steigt die Weiterbildungsbereitschaft

↑ Hohes Kompetenzerleben, Bereitschaft zur Inklusion und Qualifizierungsbedürfnis gehen mit erhöhter Weiterbildungsbereitschaft einher

↑ Negativer Affekt gegenüber der Inklusion erhöht die Weiterbildungsbereitschaft

3.2.4 Angebotskonzeption

Vor dem Hintergrund und der Erkenntnisse aus den ersten Expert:inneninterviews und der Ergebnisse aus der Zielgruppenanalyse wurde ein erster Entwurf für ein Weiterbildungsangebot erstellt. Ziel dabei war es, in einem erneuten Austausch mit den Expert:innen der Anspruchsgruppen im Rahmen eines Fokusgruppeninterviews eine Rückmeldung zum Entwurf zu erhalten. Im Weiteren sollte erhoben werden, welche Lernziele sich aus dem Zusammenspiel des Weiterbildungsbedarfs und den Weiterbildungsbedürfnissen der Zielgruppe ergeben.

Folgend soll der erste Entwurf kurz vorgestellt werden:

Baustein 1: Situationsanalyse/Praxisbesuch in der Kindertagesstätte

Inhalt:

- Vorgespräch mit der Trägerschaft und/oder Kitaleitung: zur Klärung der Erfahrungen, der Bedürfnisse, der inklusiven Konzeption
- Praxisbesuch in der Kita: Situationsanalyse, Begleit- und Beratungsgespräch

Baustein 2: Weiterbildungstag

Inhalt:

- Weiterbildungstag zum Thema Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Kindertagesstätte orientierend an den Themenfeldern: *Handlungskompetenzen – Selbst- und Sozialkompetenzen*

Baustein 3: Onlineangebot für die Kita

Inhalt:

- Niederschwelliges Onlineangebot zu Grundlageaspekten der Inklusion in der frühen Kindheit.

Formale Vorgaben des Weiterbildungsangebots

Im Rahmen der Situationsanalyse (1 Stunde) wird abgemacht, wie viele Praxisbesuche sinnvoll sind. Pro Praxisbesuch werden 2 Stunden berechnet (1. Stunde Besuch / 1 Stunde Gespräch). Im Anschluss an den Praxisbesuch wird der Weiterbildungstag möglichst zeitnah geplant (6 Stunden). Das Online-Angebot rahmt die Auseinandersetzung der Kita (Praxisbesuch und WB-Tag) und bleibt für die Kita während 6 Monaten zugänglich.

Alle Teilnehmenden der ersten Interviewrunde (Vertreter:innen von verschiedenen Anspruchsgruppen) wurden erneut angeschrieben und angefragt, ob sie bereit wären, an einer zweiten Interviewrunde teilzunehmen. Aufgrund hoher Arbeitsbelastung waren zwei Vertretende nicht in der Lage, der Anfrage Folge zu leisten. Daher wurden die anderen Expert:innen in einem Fokusgruppeninterview zusammengefügt. So konnte erneut die Sicht der Berufsstandvertretung, der Interessensvertretung für Menschen mit Behinderung und der Praxis gewonnen werden.

3.2.4.1 Lernziele

Die Verknüpfung des Weiterbildungsbedarfs aus Sicht der Expert:innen der Anspruchsgruppen und der Weiterbildungsbedürfnissen der Zielgruppe der Fachpersonen Betreuung Kind lassen die Beschreibung von Lernzielen zu, welche orientierend an den von der Weiterbildungsinitiative «Frühpädagogische Fachkräfte» (WiFF, DJI, 2013) formulierten Fachkompetenzen folgend im Überblick dargestellt werden:

Handlungsfeld Kind:

- Die Fachperson kennt passende Beobachtungsinstrumente zur Einschätzung der Entwicklung.
- Die Fachperson beobachtet die Entwicklungs- und Lernprozesse aller Kinder und kann daraus deren Bedürfnisse ableiten.
- Die Fachperson kennt zentrale Behinderungsbilder und deren mögliche Konsequenzen auf die Entwicklung.
- Die Fachperson weiss um Methoden zur Unterstützung von kommunikativen Fertigkeiten.

Handlungsfeld Gruppe

- Die Fachperson kann orientierend an den individuellen Bedürfnissen der Kinder inklusive pädagogische Angebote planen und umsetzen.
- Die Fachperson kann Spiel- und Lernsituation gestalten, so dass Kinder in ihrer Individualität gestärkt werden und lernen, mit Unterschieden zu leben.
- Die Fachperson unterstützt alle Kinder bei der Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen.

Handlungsfeld Eltern/Familie

- Die Fachperson verfügt über Wissen zu besonderen Aspekten des Familienlebens mit einem Kind mit Behinderung.
- Die Fachperson kann die vielfältigen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen von Familien mit einem Kind mit Behinderung einschätzen.
- Die Fachperson kann eigene Deutungsmuster auf der Grundlage von Wissen und fundierter Beobachtung kommunizieren.

Handlungsfeld Team

- Die Fachperson erweitert ihre eigene Fachkompetenz um neue Fertigkeiten von anderen Mitarbeiter:innen.
- Die Fachperson kann andere Mitarbeiter:innen auf exkludierende Kommunikation und Handlungen aufmerksam machen.
- Die Fachperson setzt Elemente aus heilpädagogischen und therapeutischen Konzepten in das eigene Konzept der Gruppenarbeit ein.

Handlungsfeld Einrichtung und Träger

- Die Fachperson beteiligt sich an der konzeptionellen Entwicklung einer inklusiven Kindertagesstätte.
- Die Fachperson kennt zentrale Aspekte einer pädagogischen Konzeption für eine inklusive Kindertagesstätte.

Handlungsfeld Sozialraum

- Die Fachperson kennt Unterstützungsangebote für Kinder mit Behinderung in der frühen Kindheit (Heilpädagogische Früherziehung, Logopädie, Physiotherapie ...)
- Die Fachperson weiss, an wen sie sich bei Fragen zur Entwicklung eines Kindes wenden kann.
- Die Fachperson beteiligt sich an einem interdisziplinären Austausch und kann die Sicht der Kindertagesstätte einbringen.

Personale Kompetenzen

- Die Fachperson nimmt die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Kinder wahr und reagiert sensibel darauf.
- Die Fachperson kann mögliche Ausgrenzungsprozesse erkennen und sich persönlich damit auseinandersetzen.
- Die Fachperson kann Ausgrenzungsprozessen reflektierend begegnen und Lösungen anstreben.

- Die Fachperson ist sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst und kann diesbezügliche Haltungen reflektieren.
- Die Fachperson reflektiert das eigene Verhalten gegenüber Kindern mit und ohne Behinderung hinsichtlich der Spiel- und Lernmöglichkeiten.
- Die Fachperson kann eigene Grenzen anerkennen und sich Unterstützung im Team oder an einer vorgesetzten Stelle holen.

Welche Lernziele ergeben sich aus dem Zusammenspiel des Weiterbildungsbedarfs und den Weiterbildungsbedürfnissen der Zielgruppe?

→ Die Expert:innen der Anspruchsgruppen weisen darauf hin, dass die Lernziele mit den Verantwortlichen der Trägerschaft gemeinsam erfasst werden und sich an den Bedürfnissen der Institution und der mit der Inklusion betrauten Fachpersonen orientieren.

→ Die möglichen Ziele des Weiterbildungsangebots berücksichtigen den Ist-Zustand (wo steht die Institution auf dem Weg zur inklusiven Kindertagesstätte) und den Soll-Zustand (was möchte die Institution mit dem Weiterbildungsangebot erreichen).

→ Das Weiterbildungsangebot orientiert sich inhaltlich an den Handlungskompetenzen (Kind, Gruppe, Eltern/Familie, Team, Einrichtung, Sozialraum) und den Sozial- und Selbstkompetenzen.

3.2.4.2 Rahmenbedingungen

In Bezug auf die Rahmenbedingungen verwies die Expert:innengruppe erneut auf die Aspekte, welche sie bereits in der ersten Interviewrunde hervorgehoben hatten. Zentrales Anliegen war dabei, dass ein Weiterbildungsangebot im Alltag der Kindertagesstätte verortet werden muss und sich an die gesamte Institution richten soll. Mit Blick auf den im Interview unterbreiteten Entwurf, kann dieses Anliegen als erfüllt bewertet werden. Kritisch äusserte sich die Expert:innengruppe in Bezug auf die zeitliche Umsetzung eines Weiterbildungsangebots, welches sowohl Beratungsanteile wie auch reine Wissensvermittlung beinhaltet. Die Gruppe war sich einig, dass das Weiterbildungsangebot einen Prozess anstossen oder unterstützen soll, welcher zeitlich länger dauert. Der Weg hin zu einer möglichst inklusiven Kindertagesstätte braucht Zeit, und diese Zeit soll auch im Weiterbildungsangebot sichtbar werden. Darum waren die Expert:innen der Meinung, dass zwischen der Hospitation und dem Weiterbildungstag mehr Zeit veranschlagt werden müsste, damit sich die Fachpersonen bereits mit den Rückmeldungen aus dem Coaching beschäftigen können und mit vielfältigeren Eindrücken an den Weiterbildungstag kommen können.

«Da fand ich die Zeit jetzt tatsächlich also sehr sportlich insgesamt, um überhaupt einen solchen Prozess aufzugleisen. Ja um tatsächlich auch alle mitzunehmen.» «Ich denke der Zeitrahmen ist etwas sportlich, weil so wie ich Kitas sehe, ist sehr viel los. Da müsste man schauen, ist das wirklich umsetzbar.»

Die Mischung «Coaching on the Job», dem «klassischen» Weiterbildungstag» und dem zeit- und ortsflexiblen Onlineangebot wurde positiv angenommen. Hinsichtlich der Prozesshaftigkeit von Inklusionsbemühungen wurde die Idee angesprochen, neben dem Onlineangebot auch ein niederschwelliges Beratungsangebot im Nachgang an die Hospitation und dem Weiterbildungstag anzubieten. Folgendes Zitat weist auf dieses Anliegen hin:

«Grad auch das Niederschwellige danach in einer Onlineberatung, dass es eine Möglichkeit gibt, sehr niederschwellig den Kontakt noch weiterhin zu behalten und die Möglichkeit zu haben, weiterhin noch eine Ansprechperson für eine Rückfrage zu haben, der oder die das Setting vor Ort vielleicht auch kennt.»

Diese Idee steht auch im Zeichen der Bemühungen, das Wissensmanagement möglichst nachhaltig zu organisieren. Im Wissen um die relativ hohe Personalfuktuation in den Kindertagesstätten, kann die kontinuierliche Anbindung und damit auch Verbindung zu den Fachpersonen der Weiterbildung oder des Weiterbildungsinstituts dazu beitragen, dass das Wissen nicht verloren geht und dem zeitlichen Aspekt der Entwicklung zur inklusiven Kindertagesstätte ebenfalls Rechnung getragen wird.

«Und für mich ist schon die grosse Frage, wie geht es weiter. Und da bräuchte es für mich ein Beratungsangebot niederschwellig, jetzt nicht nur das Onlineangebot, wo man teilnehmen kann, sondern auch wieder die spezifischen Fragen zu Kindern, diese Fragestellungen anschauen können und Unterstützung erhalten.»

Ein wichtiger Aspekt zu den Rahmenbedingungen war die Frage der Finanzierung, welche in den Diskussionen als Knackpunkt betrachtet wurde und entsprechend auch einen gesonderten Blick verlangt. Vor dem Hintergrund, dass die finanzielle Situation in den Kindertagesstätten in der Tendenz ein grösseres Weiterbildungsbudget nicht erlaubt, wurden alternative Finanzierungsmöglichkeiten diskutiert und mögliche Wege besprochen:

«Eben die öffentliche Hand, dort könnte eventuell die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Hebel sein. Denn das ist immer präsenter in den Verwaltungen. In Kombination mit dem Thema Chancengleichheit und auch Einschulung Inklusion, dass man dort vielleicht zu finanziellen Geldern kommt.»

Die Frage der Finanzierung muss von Beginn an – im Rahmen des Vorgesprächs mit den Institutionsverantwortlichen – angesprochen werden. Da die finanzielle Situation unterschiedlich sein kann, muss die Möglichkeit geschaffen werden, alternative Finanzierungsquellen anzufragen. Dies liegt nicht nur in den Händen des Weiterbildungsanbieters, sondern auch in der Mitverantwortung des Netzwerks, in welcher die Institution eingebettet ist.

Unter welchen Rahmenbedingungen soll ein Weiterbildungsangebot stattfinden?

→ Die Expert:innen äussern sich im Grundsatz positiv zu den Rahmenbedingungen des vorgestellten Weiterbildungsangebots.

→ Das Zeitfenster für das Weiterbildungsangebot soll länger gedacht werden, damit Entwicklungen hin zu einer inklusiven Institution begleitet werden können.

→ Die Expert:innen bringen die Idee ein, dass das Weiterbildungsangebot kooperativ (im Co-Teaching Fachperson der Heilpädagogik und der Regelpädagogik) umgesetzt werden könnte und somit auch auf der Ebene der Weiterbildungslehrenden die Regel- und die Heilpädagogik verbunden werden kann.

→ Die Frage der Finanzierung sollte nach Ansicht der Expert:innen im Weiteren strategisch geprüft und möglich Kooperationspartner (Stiftungen, Gemeinden, Kantone) angefragt werden.

Die aus den vorgestellten Ergebnissen gewonnenen Erkenntnisse flossen in die Überarbeitung des Weiterbildungsangebots ein, welches im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

3.2.5 Transfer: Angebotsplanung und Umsetzung

Unter Berücksichtigung der verschiedenen erfragten Elemente wurde in einem nächsten Schritt das Weiterbildungsangebot überarbeitet und für eine Erstdurchführung ausgeschrieben. Folgend die Eckpunkte zum Angebot:

Baustein 1: Situationsanalyse in der Kindertagesstätte (Kita)

Inhalt:

- Vorgespräch mit der Trägerschaft und/oder Kitaleitung: zur Klärung der Erfahrungen, der Bedürfnisse, der Konzeption

Themenschwerpunkte:

- Wo steht die Kita mit Blick auf das Thema der Inklusion von Kindern mit Behinderung?
- Wo zeigen sich Stärken und Ressourcen im Alltag? Welche Herausforderungen stellen sich im Alltag?
- Wie sieht die Zielrichtung, Perspektive hinsichtlich des Themas der Inklusion von Kindern mit Behinderung aus?

Lernziele:

- Die Verantwortlichen der Kita setzen sich mit dem Ist-Zustand in Bezug auf die Inklusion von Kindern mit Behinderung auseinander.
- Die Verantwortlichen der Kita beurteilen Stärken in und Herausforderungen bei der Inklusion von Kindern mit Behinderung.
- Die Verantwortlichen der Kita formulieren inhaltliche Ziele, die sie in den nächsten 6 Monaten im Thema der Inklusion von Kindern mit Behinderung erreichen möchten.

Baustein 2: Praxisbesuch in der Kindertagesstätte

Inhalt:

- Praxisbesuch in der Kita: Hospitation und Coaching «on the Job»

Themenschwerpunkte:

- Wie sieht der Alltag auf der inklusiven Gruppe aus?
- Welche Herausforderungen stellen sich in der konkreten Umsetzung der Inklusion von Kindern mit Behinderung?
- Wie schätzen die Fachpersonen ihre Kompetenzen ein?

Lernziele:

- Die Fachperson reflektiert das eigene Verhalten gegenüber Kindern mit und ohne Behinderung hinsichtlich der Spiel- und Lernmöglichkeiten.
- Die Fachperson kann eigene Grenzen anerkennen und sich Unterstützung im Team oder an einer vorgesetzten Stelle holen.
- Die Fachperson kann mögliche Ausgrenzungsprozesse erkennen und sich persönlich damit auseinandersetzen.

Baustein 3: Weiterbildungstag

Inhalt:

- Weiterbildungstag zum Thema Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Kita orientierend an den Themenfeldern: Handlungskompetenzen – Selbst- und Sozialkompetenzen

Themenschwerpunkte:

- Selbstkompetenz: Vielfalt / Behinderung / Persönliche Einstellung
- Kind: Entwicklung und Bildungsprozesse des Kindes beobachten, einschätzen und unterstützen
- Gruppe: Inklusive Pädagogik (inklusive Spiel- und Lernsituationen) im Kontext der Vielfaltsdimension «Behinderung» gestalten
- Eltern/Familie: Die Familie mit einem Kind mit Behinderung in der Kita: Fokus Zusammenarbeit

Lernziele:

- Die Fachperson ist sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst und kann diesbezügliche Haltungen reflektieren.
- Die Fachperson kennt passende Beobachtungsinstrumente zur Einschätzung der Entwicklung.
- Die Fachperson kann orientierend an den individuellen Bedürfnissen der Kinder inklusive pädagogische Angebote planen und umsetzen.
- Die Fachperson verfügt über Wissen zu besonderen Aspekten des Familienlebens mit einem Kind mit Behinderung.
- Die Fachperson kann die vielfältigen Lebenslagen und gesellschaftlichen Bedingungen von Familien mit einem Kind mit Behinderung einschätzen.

Baustein 4: Onlineangebot für die Kita

Inhalt:

- Niederschwelliges Onlineangebot zu Grundlageaspekten der Inklusion in der frühen Kindheit.
- Das Angebot rahmt die intensive Auseinandersetzung der Kita (Praxisbesuch und WB-Tag) und bleibt für die Kita während 6 Monaten zugänglich.

Themenschwerpunkte:

- Behinderung/Beeinträchtigung: Begriff / Modelle/ Verständnis
- Behinderungsbilder
- Theoretische Basis von Inklusion
- Inklusive Pädagogik
- Formen der Zusammenarbeit in der Inklusion

Lernziele

- Die Fachperson kennt zentrale Behinderungsbilder und deren mögliche Konsequenzen auf die Entwicklung
- Die Fachperson kennt zentrale Aspekte einer pädagogischen Konzeption für eine inklusive Kindertagesstätte.
- Die Fachperson weiss um Methoden zur Unterstützung von kommunikativen Fertigkeiten.
- Die Fachperson kennt Unterstützungsangebote für Kinder mit Behinderung in der frühen Kindheit (Heilpädagogische Früherziehung, Logopädie, Physiotherapie ...)

Baustein 5: Niederschwelliges Beratungsangebot

Inhalt:

- Niederschwelliges Beratungsangebot zu Alltagsfragen im Zusammenhang mit der Inklusion in der frühen Kindheit.
- Das Angebot rahmt die Auseinandersetzung der Kita (Praxisbesuch und WB-Tag) und bleibt für die Kita während 6 Monaten zugänglich.

Themenschwerpunkte:

- Herausforderungen im Alltag
- Besonderer pädagogischer Unterstützungsbedarf: Fokus methodisches Vorgehen
- Vernetzung

Lernziele:

- Die Fachperson weiss, an wen sie sich bei Fragen zur Entwicklung eines Kindes wenden kann.
- Die Fachperson beteiligt sich an einen interdisziplinären Austausch und kann die Sicht der Kindertagesstätte einbringen.
- Die Fachperson kann eigene Grenzen anerkennen und sich Unterstützung im Team oder an einer vorgesetzten Stelle holen.

3.2.6 Transfer: Angebotsevaluation

Das Weiterbildungsangebot wurde mit 22 Teilnehmer:innen erprobt. Die Gruppe setzte sich zusammen aus Fachpersonen Betreuung in der Funktion der Erzieher:in (45%), (stellvertretende) Kitaleiter:in (32%) sowie Ressortleiter:in Kinder mit besonderen Bedürfnissen (KmbB).

Rund die Hälfte der Befragten hat im Privatleben Kontakt mit Menschen mit Behinderung (54.5%). Ein hoher Anteil hat zudem Erfahrung in der Betreuung von Kindern mit Behinderung (77.3%), welche von der Mehrheit (63%) positiv erlebt wurde.

Die Weiterbildungsteilnehmenden füllten eine Kurzversion des My Thinking About Inclusion Fragebogens aus. In Abb. 14 ist ersichtlich, dass die Einstellung im Vergleich zu den Lernenden bei allen Items des Fragebogens leicht erhöht war, sich im Grundsatz aber weitgehend ähneln. Beide Gruppen sind besonders überzeugt davon, dass Inklusion für die Eltern hilfreich sein kann. Beide Gruppen sind zudem am skeptischsten, ob Eltern ihre Kinder in der Kita haben möchten.

Die Gruppen unterscheiden sich dahingehend, dass Weiterbildungsteilnehmende vermehrt der Ansicht sind, dass die Anwesenheit von Kindern mit Behinderung die Akzeptanz von individuellen Unterschieden fördert, und dass Kinder mit Behinderung das gleiche Recht auf Betreuung in der Kita wie die anderen Kinder haben.

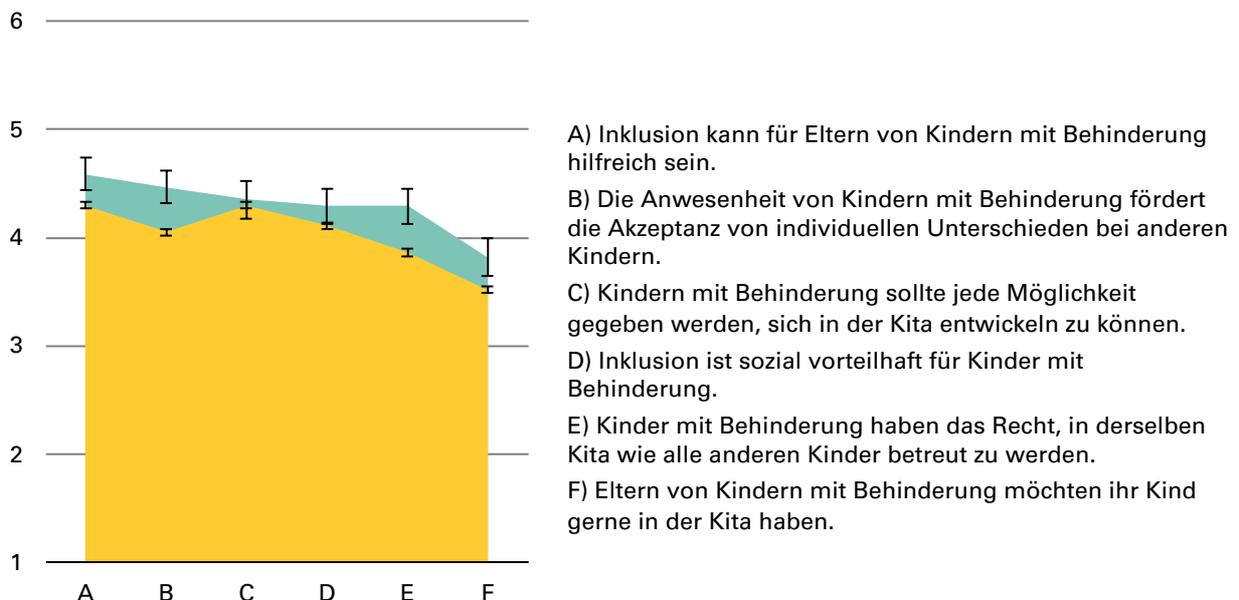


Abbildung 14. Einstellung zur Inklusion (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu) für **Teilnehmende Weiterbildungsangebot** und **Lernende**; *M* und *SE*.

Beim Qualifizierungsbedarf äussern sich die Weiterbildungsteilnehmer:innen dezidiert. Wie die Lernenden haben sie zu den verschiedenen Arten von Behinderung und zum Fördern inklusiver Spiel- und Lernsituationen, der Kommunikation und Freundschaft sowie einzelner Entwicklungsbereiche Bedürfnisse (siehe Abb. 15). Geringeren Qualifizierungsbedarf – insbesondere auch im Vergleich zu den Lernenden – haben die Weiterbildungsteilnehmenden zur Zusammenarbeit mit Eltern und Fachpersonen, zur Einschätzung der Entwicklung und zu den gesetzlichen Grundlagen der Inklusion. Vor dem Hintergrund der beruflichen Erfahrung und der Qualifikationen der Weiterbildungsteilnehmenden (FaBe ausgebildet, Kitaleitung ...) und der damit einhergehenden Verantwortung im Kitaalltag sowohl bezüglich konzeptioneller Aspekte (Wissen um gesetzliche Grundlagen) wie auch bezüglich dem Kontakt mit den Eltern ist dieser Unterschied nachvollziehbar. Dies gilt auch in Bezug auf den Aspekt der Kompetenzen zur Beobachtung und Einschätzung der kindlichen Entwicklung.

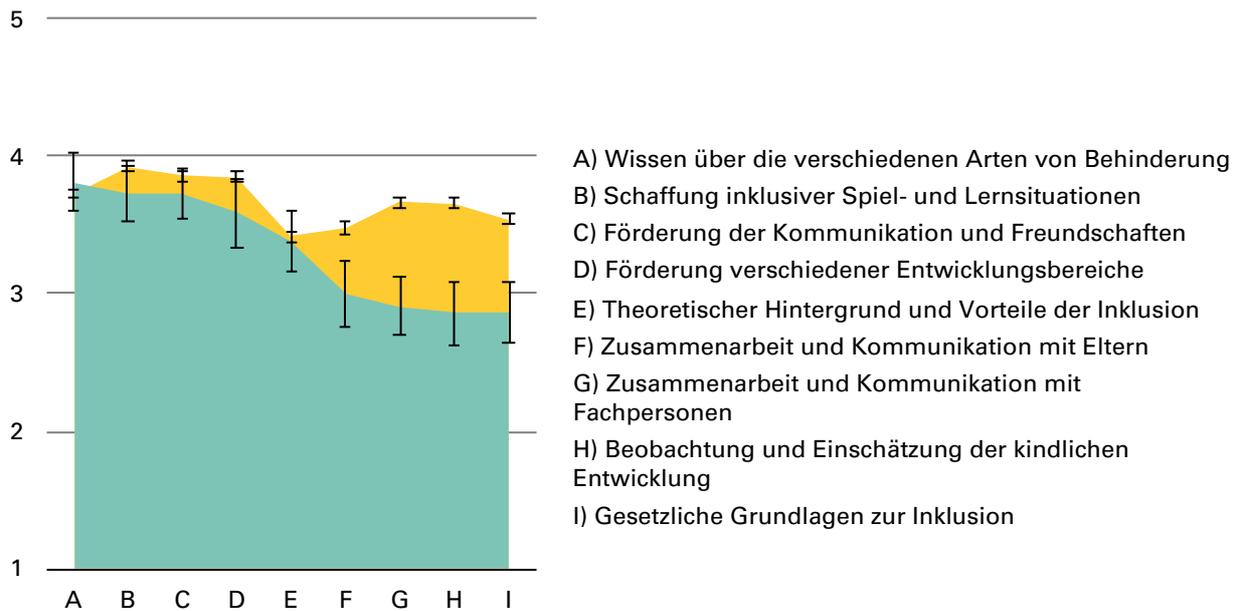


Abbildung 15. Qualifizierungsbedürfnis (1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu) von Teilnehmenden Weiterbildungstag und Lernenden; M und SE.

Der Gesamteindruck des Praxisbesuchs ($M = 5.50$, $SD = 0.55$) und des Weiterbildungstages ($M = 5.33$, $SD = 0.59$) waren sehr positiv. Beim Praxisbesuch besonders geschätzt haben die Teilnehmenden den inhaltlichen Austausch und die Orientierung am Kitaalltag und den daraus entstehenden Herausforderungen. Auch war es im Praxisbesuch möglich, auf die individuellen Anliegen einzugehen.

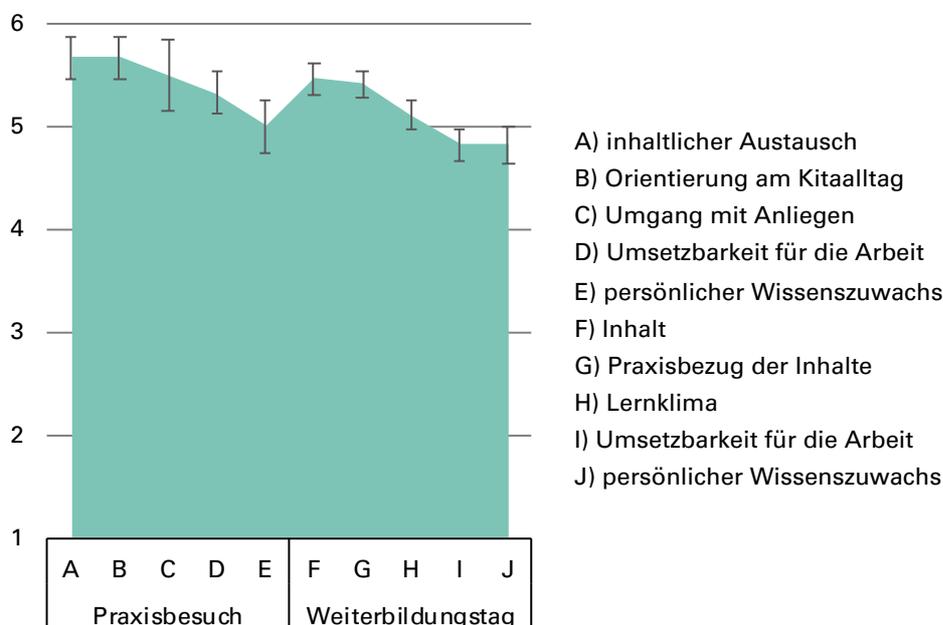


Abbildung 16. Zufriedenheit mit dem Weiterbildungstag (1 = sehr unzufrieden bis 6 = sehr zufrieden).

Beim Weiterbildungstag haben die Teilnehmenden den Praxisbezug der Inhalte besonders geschätzt. Kritischer wurden beim Praxisbesuch und beim Weiterbildungstag die Umsetzbarkeit für die Arbeit und der persönliche Wissenszuwachs bewertet (siehe Abb. 16).

Für den Transfer in den Alltag wurde positiv gewertet, dass sich die Weiterbildung an den Bedürfnissen aus dem Kitaalltag orientiert und dass die Arbeitsunterlagen im Kitaalltag genutzt werden können. Kritischer wurde gewertet, Probleme in neuem Licht zu sehen und die unmittelbare Anwendung des neu erworbenen Wissens.

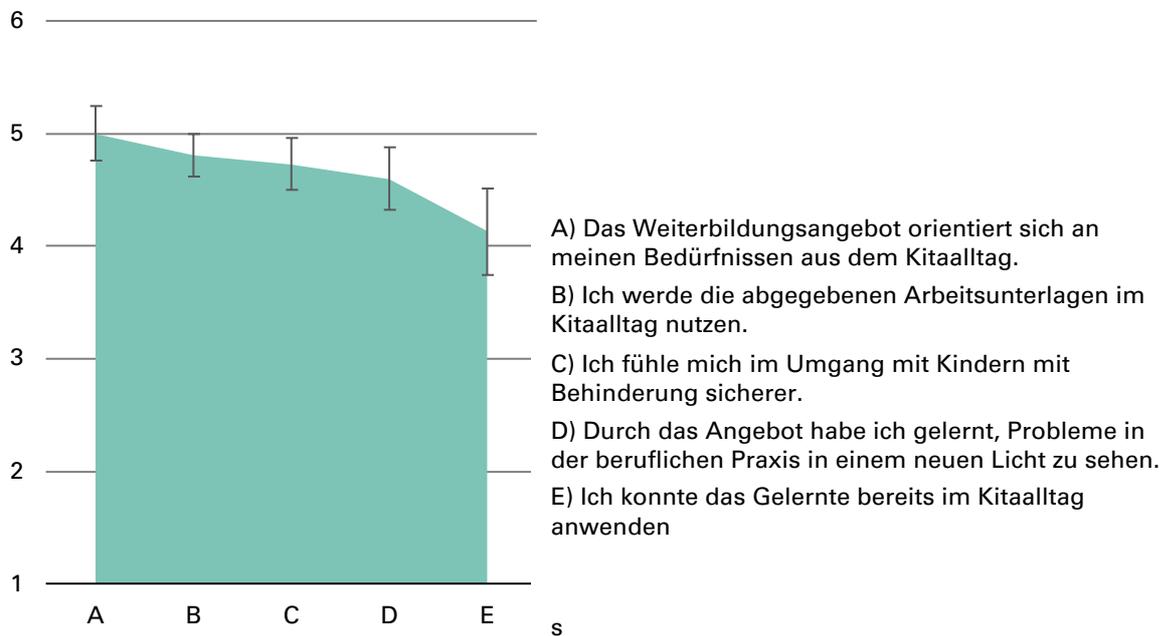


Abbildung 17. Zufriedenheit mit der Umsetzung in der Praxis (1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu)

Auch im Rahmen der Weiterbildungsevaluation hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, freie Äusserungen zur Einstellung zur Inklusion und zur Einschätzung der Weiterbildung festzuhalten. Auf diese soll folgend eingegangen werden.

Thema Einstellung zur Inklusion: In den freien schriftlichen Ergänzungen der Weiterbildungsteilnehmenden wird die grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der frühen Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Kindertagesstätte nochmals deutlich. Dabei wird besonders betont, dass die Kinder ein Recht auf die Teilhabe in der Kindertagesstätte haben sollen.

«Kinder mit Behinderung haben in meinen Augen das Recht in einer Kita betreut zu werden. Inklusion ist wichtig und alle können davon profitieren.»

«Kinder haben sicher das Recht in einer Kita betreut zu werden, wie allen anderen Kindern.»

Es wird jedoch auch betont, dass die Inklusion nicht in allen Fällen umsetzbar ist, nicht in allen Fällen das richtige Angebot ist. Es werden dabei nicht Pro- oder Kontraargumente ins Feld geführt, sondern darauf verwiesen, dass die Situation jeweils sorgfältig geprüft werden muss. Diese genaue Betrachtung und Abschätzung der Möglichkeiten sollten sowohl aus Sicht der Institution wie auch aus Sicht des Kindes getätigt werden.

«Es gibt auch Grenzen. Auch ein separatives Angebot kann gut sein.»

«Ob dies tatsächlich in jedem Fall auch umsetzbar ist, muss immer wieder sorgfältig geprüft werden.»

Thema Rahmenbedingungen für eine gelingende Inklusion: Bei der Frage, ob eine Inklusion umzusetzen ist oder nicht, spielen neben kindbezogenen Aspekten natürlich auch Rahmenbedingungen (im Sinne der Kompetenz der Fachpersonen) eine wichtige Rolle. Einerseits wird darauf hingewiesen,

dass die Schwere der Behinderung des Kindes für oder gegen eine Inklusion sprechen kann. Die Weiterbildungsteilnehmenden bestätigen damit verschiedenste Untersuchungen, welche darauf hinweisen, dass die Fachpersonen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gegenüber Kindern mit schwerer Beeinträchtigung bedeutend kritischer eingestellt sind und Inklusionsbestrebungen eher hinterfragen. Im Weiteren wird auch die Befähigung der Mitarbeitenden dezidiert hervorgehoben und damit nochmals bestätigt, dass die Fachpersonen in den Institutionen Dreh- und Angelpunkt für eine gelingende Inklusion sind und bedürfen bestimmter Kompetenzen, um kompetent handeln zu können.

«Es sollte aber auch immer genau geschaut werden, ob Inklusion überhaupt möglich ist für das Kind mit Behinderung. Was braucht das Kind und wie kann es am meisten profitieren? Können wir die entsprechende Begleitung bieten - Mitarbeiter entsprechend befähigen.»

«Wichtig ist aber, dass das Personal sich wohl fühlt, je nach Behinderung um kompetent zu handeln.»

Thema Einschätzung des Weiterbildungsangebots: Das Weiterbildungsangebot wurde im Grundsatz positiv kommentiert. Der Fakt, dass nicht alle Weiterbildungsteilnehmende an den Hospitationsmomenten und dem anschliessenden Gespräch dabei waren, hat möglicherweise dazu geführt, dass bisweilen der Praxisbezug als ungenügend wahrgenommen wurde. Dies gilt es in einer nächsten Durchführung zu beachten und entsprechend in der Planung des Angebots zu berücksichtigen.

«Ich fand den theoretischen Inhalt sehr gut. Insbesondere auch die Zusammenstellung der Broschüre fand ich sehr gut. Insgesamt hätte ich mir etwas mehr praktische Beispiele gewünscht.»

«Das Gespräch, dass nach der Hospitation stattfand, war sehr angenehm und auf Augenhöhe durchgeführt worden.»

Wer nimmt an der Weiterbildung zu inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung teil?

→ Das Weiterbildungsangebot konnte für eine Institution angeboten werden, welche als Trägerschaft für mehrere Kitas verantwortlich ist. Die Weiterbildungsgruppe bestand aus Fachpersonen der verschiedenen Kitas (in der Funktion der Erzieher:in und in Leitungsfunktion), welche mehrheitlich bereits Erfahrung in der inklusiven Arbeit haben und als Multiplikator:innen in ihren jeweiligen Kitas fungieren.

→ Im Weiteren nahmen die Ressortleiter:innen (Kinder mit besonderen Bedürfnissen, KmbB) teil.

→ Es wurde darauf geschaut, dass die verschiedenen Kitas gleichmässig beteiligt waren, damit das Weiterbildungsangebot eine gesamtinstitutionelle Wirkung entwickeln kann.

Wie wird die Qualität des Weiterbildungsangebotes eingeschätzt?

→ Das Weiterbildungsangebot wird grundsätzlich sehr positiv bewertet. Im Besonderen die Orientierung der Inhalte an den alltäglichen Bedürfnissen der Kita wird betont.

→ Im Weiteren wird die Bedeutsamkeit des inhaltlichen Transfers über die Nutzung der zusätzlichen Materialien, welche online zugänglich sind, hervorgehoben.

3.2.6.1 Konsequenzen aus der Erstdurchführung

Die Überarbeitung des Weiterbildungsangebots nach der zweiten Phase der Fokusgruppeninterviews und den Rückmeldungen der Expert:innen hat sich gewinnbringend auf die Erstdurchführung ausgewirkt. Insbesondere die inhaltliche Klärung orientierend an den Lernzielen (Baustein 1 *Situationsanalyse*) und die Berücksichtigung eines längeren Zeitfensters zur Bearbeitung der Inhalte (Baustein 4 *Onlineangebot* und 5 *Beratungsangebot*) hat zu einem Angebot geführt, welches inhaltlich logischer und nachvollziehbarer ist.

Die grundsätzlich sehr positive Rückmeldung auf das Angebot darf als Hinweis gewertet werden, dass die inhaltlichen Bedürfnisse der Fachpersonen erfasst und behandelt wurden. Für die Einschätzung als zentral darf insbesondere die Nähe zum Praxisalltag gewertet werden. Durch die Situationsanalyse und den Einblick in die Kita selbst war es möglich, einen direkten Bezug zwischen der Kitarealität und den Fachinhalten, die im Rahmen des Weiterbildungstags thematisiert wurden, herzustellen.

Festzuhalten ist aber auch, dass diejenigen Fachpersonen, welche nicht direkt am Praxisbesuch involviert waren, diese Verknüpfung von Praxis und Theorie als weniger stark bewerteten. Dies gilt es in einer nächsten Durchführung zu berücksichtigen. Damit am Weiterbildungstag auch Bezug auf Praxisanliegen genommen werden kann, welche beim Praxisbesuch nicht aufgetaucht sind, wäre eine vorgängige Umfrage zu konkreten Praxis Herausforderungen eine hilfreiche Ergänzung.

Die Rückmeldung der Teilnehmenden des Weiterbildungsangebots auf ihr Qualifizierungsbedürfnis ist für die inhaltliche Weiterentwicklung sehr wertvoll. Die Themen «Wissen über die verschiedenen Arten von Behinderung», «Schaffung inklusiver Spiel- und Lernsituationen» und «Förderung der Kommunikation und Freundschaften» sollen als zentrale inhaltliche Themenblöcke akzentuiert und vertieft werden.

Die Bausteine 4 und 5 wurden nach der Durchführung genutzt, wenn auch noch in einem reduzierten Masse. Auf Rückfrage des Leitungsteams an die Kitaorganisation wurde spürbar, dass die Verbindlichkeit der Angebote eher tief ist und die Möglichkeit der Nutzung des Onlineangebots und der Beratung im Alltag tendenziell untergeht. Dies gilt es ebenfalls zu beachten. Möglicherweise wäre ein wiederholter Hinweis auf die Angebote oder der Einsatz von punktuellen Teasern auf spezielle Themeninhalte eine Vorgehensweise, das Angebot im Alltag lebendiger zu halten. Dies könnte auch dazu beitragen, dass die Möglichkeit der unmittelbaren Anwendung des Gelernten verstärkter wahrgenommen werden könnte.

4 Abschliessendes Fazit

Das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und der gleichberechtigte Zugang zu Bildungs- und Betreuungsangeboten von Geburt an sind wesentliche Voraussetzungen für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung. Die verstärkte Inklusion von Kindern mit Behinderung im Kontext der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung stellt jedoch sowohl die Kinder als auch die Kindertagesstätten vor grosse Herausforderungen.

Ziel des Projekts war es, diesen Herausforderungen mit einem verstärkten Blick auf die Einstellungen und Kompetenzbedürfnisse von Fachpersonen Betreuung zu begegnen, da sie bei der Umsetzung der Inklusion eine Schlüsselrolle einnehmen. Auf der Grundlage der Ergebnisse zur Einstellung und den Kompetenzbedürfnissen der Fachpersonen stand die Entwicklung eines massgeschneiderten Weiterbildungsprogramms zur Vermittlung der notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse zur inklusiven frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Fokus. Dieses soll langfristig zur Förderung der Chancengerechtigkeit für Kinder mit Behinderung im Vorschulalter und ihrer Familien beitragen. Das Projektziel konnte mit einer ersten Durchführung des Weiterbildungsprogramms abgeschlossen und daran anknüpfend weitere Entwicklungsbereiche für die Zukunft bestimmt werden.

Im Projekt wurden verschiedene Meilensteine erreicht:

- Befragung Fachperson Betreuung Fachrichtung Kinder EFZ an der Berufsfachschule Winterthur mit Lehrabschluss 2023 sowie 2024, als Beginn eines longitudinalen Monitorings
- Vernetzung der relevanten Expert:innen der Anspruchsgruppen über die durchgeführten Interviews und der Teilnahme an verschiedenen Fachtagungen und Praxisanlässen
- Entwicklung und Implementierung eines Weiterbildungsangebotes unter Einbeziehung von Vertreter:innen der relevanten Anspruchsgruppen
- Signal an die Öffentlichkeit und an die Politik: Die Fachpersonen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sind gewillt, die Inklusion zu wagen und voranzutreiben.
- Aufforderung an die Aus- und Weiterbildungsinstitute, dem Anliegen Raum zu geben und Veränderungen und Verbesserungen anzustreben

Die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse über eine repräsentative Stichprobe von jungen Fachpersonen Betreuung im Kanton Zürich tragen dazu bei, Fachpersonen zu sensibilisieren und durch das Weiterbildungsangebot zu befähigen, die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsqualität für Kinder mit Behinderung zu verbessern. Durch eine intensive Vernetzung mit Praxis und Forschung sind die Erkenntnisse gesichert und unterstützen so nachhaltig die Inklusionsbestrebungen in der Schweiz.

Die Herausforderungen, welche im Zuge der Umsetzung einer inklusiven frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung entstehen, bleiben vielfältig. Dies gilt sowohl für die Praxis wie auch für die Aus- und Weiterbildung. Der Anspruch, flächendeckend ein Weiterbildungsangebot zu schaffen wurde mit dem vorliegenden Projekt nicht erreicht. Dies muss jedoch eine Zielperspektive sein, damit kompetente Fachpersonen gelingende Inklusionsbestrebungen begleiten können. Und auch die Forschung ist weiterhin in der Pflicht, das notwendige Wissen zu erheben und zu disseminieren und auf diese Weise den Diskurs und die Inklusionsentwicklung im Sinne der Kinder mit Behinderung und deren Familien weiterzuführen.

5 Literaturverzeichnis

- Bruns, D. A., & Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241. <https://doi.org/10.1080/02568540709594591>
- Buschle, C., & Friederich, T. (2020). Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 297–308). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/https://doi.org/10.3224/84742385>
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2013). *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. DJI. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-kinder-mit-behinderung>
- Ecoplan. (2017). *Kinder mit Behinderungen in Kindertagesstätten. Evaluation des Pilotprojekts*. Jugendamt der Stadt Bern. https://www.bern.ch/themen/kinder-jugendliche-und-familie/kinderbetreuung/statistik/studien-und-evaluationen/studien/bericht-kinder-mit-behinderungen-in.pdf/at_download/file
- Fischer, A., Häfliger, M., & Pestalozzi, A. (2021). *Familienergänzende Betreuung für Kinder mit Behinderungen. Eine Analyse der Nachfrage, des Angebots und der Finanzierungsmechanismen – für Kinder mit Behinderungen im Vorschulalter in der Schweiz* (2. überarbeitete Auflage). Procap Schweiz Bereich Sozialpolitik. https://www.procap.ch/fileadmin/files/procap/Angebote/Beratung_Information/Politik/Downloads/KI/TA/20210629_Procap_Kitabericht_2_Auflage_DE_BF_Web.pdf
- Frankel, E. B., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16. <https://doi.org/10.1177/1096250610379983>
- Gabriel-Schärer, P., & Stadelman, K. A. (2018). «Gelebte Diversity in Kitas». *Aufbau von Fach- und Handlungskompetenzen im Angebot KITApus. Evaluationsbericht*. Hochschule Luzern. Soziale Arbeit. https://www.kindertagesstaette-plus.ch/fileadmin/images/01_Startseite/02_Entlastung/04_KITApus/Forschungsbericht_KITApus_Broschuerendruck.pdf
- Grönke, M., & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 107-113. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000373>
- Guralnick, M. J. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 213-222. <https://doi.org/10.1177/10538151000230040101>
- Haug, P. (2011). Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *"Dabeisein ist nicht alles" - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (2. ed., pp. 36-51). Reinhardt.
- Heimlich, U. (2016). Inklusion und Qualität: Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. *Frühförderung interdisziplinär*, 35(1), 28-39. <https://doi.org/10.2378/fi2016.art03d>
- Inclusion Handicap. (2017). *Schattenbericht. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/424/dok_schattenbericht_unobrk_inclusion_handicap_barrierefrei.pdf?lm=1528210534
- Kopp, B. (2009). Inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5-25.
- Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G., & Mahat, M. (2016). Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung

- frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung. *Frühe Bildung*, 5(4), 198-205.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000282>
- Lütolf, M., & Schaub, S. (2017). Integration von Kindern mit Behinderung in der Frühen Bildung. Juristische und empirische Ausgangslage, Aufgaben und Anforderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(9), 6–13. <https://doi.org/10.57161/z2023-07-01>
- Lütolf, M., & Schaub, S. (2019). Soziale Teilhabe von Kindern mit Behinderung in der Kindertagesstätte: Eine Beobachtungsstudie. *Frühförderung interdisziplinär*, 38(4), 176–190.
<https://doi.org/10.2378/fi2019.art24d>
- Lütolf, M., & Schaub, S. (2021a). Inklusion in der Kindertagesstätte: Eine Mixed-Method-Studie zu Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Betreuenden. In P. Klaver (Hrsg.), *Heilpädagogische Forschung: Bildung für Alle*. Hochschule für Heilpädagogik.
<https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/>
- Lütolf, M., & Schaub, S. (2021b). *Teilhabe in der Kindertagesstätte (TiKi)*. Schlussbericht. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
https://www.frueherziehung.ch/download/pictures/7e/a3j36q6mdwanrgpt5wkylpa9ai7j97/tiki_schlussbericht.pdf
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Mohay, H., & Reid, E. (2006). The inclusion of children with a disability in child care: The influence of experience, training and attitudes of childcare staff. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(1), 35-42. <https://doi.org/10.1177/183693910603100106>
- Mulvihill, B. A., Shearer, D., & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 197-215.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00145-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00145-X)
- Nowack, S. (o.J.). *Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess*. Alice Salomon Hochschule, FRÖBEL-Gruppe und Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nowack_2013.pdf
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., & Park, D.-Y. (2018). Effects of background variables of early childhood teachers on their concerns about inclusion: The mediation role of confidence in teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 165-180.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1417926>
- Schaub, S., & Lütolf, M. (2024). Attitudes and self-efficacy of early childhood educators towards the inclusion of children with disability in day-care. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2200106>
- Schweizerischer Bundesrat. (2021). *Politik der frühen Kindheit. Auslegeordnung und Entwicklungsmöglichkeiten auf Bundesebene vom 3. Februar 2021*
<https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/65127.pdf>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Tanner Merlo, S., Buholzer, A., & Näpflin, C. (2014). *Evaluation der Pilotphase von Kita plus – Bericht zuhanden der Stiftung Kind und Familie KiFa Schweiz*. Pädagogische Hochschule Luzern.
https://www.kindertagesstaette-plus.ch/fileadmin/images_kindertagesstaette-plus/201406_KITApilus_Bericht_PHLuzern_Pilotphase.pdf
- Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M., & Timmer, J. (2019). Factors that support and hinder including infants with disabilities in child care. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 163-173.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0900-3>
- Wiedebusch, S., & Albers, T. (2016). Integration/Inklusion in Kitas. *Frühe Bildung*, 5(4), 185–186.