

Inklusion durch Spiel?

Pädagogisches Handeln im Kontext eines inklusiven elementarpädagogischen Settings

Simone Breit¹, Johanna Bruckner², Theresa Hauck^{1,2}

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1129>

Dieser Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund des Übereinkommens hinsichtlich eines inklusiven Bildungssystems und der noch weiter gefassten Prämisse, Bildung für alle zu ermöglichen, das pädagogische Handeln von Elementarpädagog*innen im Bereich der Inklusion. Da Spiel im Bildungsrahmenplan als die zentrale Form des Lernens in der frühen Kindheit angesehen wird, ergibt sich die erkenntnisleitende Frage, inwieweit Spiel auch als Strategie für Inklusion in elementaren Bildungseinrichtungen erachtet wird. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns wurde eine Textvignette erstellt. Sie beschreibt ein dreijähriges Kind, das nicht spricht, im Kontext eines elementarpädagogischen Settings. Elementarpädagog*innen (N = 91) verschriftlichten Fragen und antizipierte Handlungen zu diesem Fall. In einem iterativen Diskurs- und Konkretisierungsprozess, der sowohl induktive wie auch deduktive Herangehensweisen an das Textmaterial inkludierte, wurde ein Kodierschema entwickelt, auf dessen Basis die Antworten aus der Stichprobe unabhängig voneinander doppelt kodiert wurden. Die Kategorie „Pädagogische Handlungsoptionen“ wurde bei 89 % Prozent der Elementarpädagog*innen identifiziert und in einem nächsten Schritt näher analysiert: So thematisieren 21 Pädagog*innen Spielbegleitung als Handlungsoption für den Fall des Kindes, das im elementarpädagogischen Setting nicht spricht. Die Ergebnisse weisen auf die Bedeutung der Spielbegleitung durch pädagogische Fachkräfte in inklusiven Settings hin. Sich darauf stützend werden Implikationen für ein inklusives Bildungssystem in der Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog*innen abgeleitet.

Stichwörter: Spiel, Spielbegleitung, Inklusion, Pädagogisches Handeln, Elementarpädagogik

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: simone.breit@ph-noe.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien

1 Theoretischer Hintergrund

Inklusion ist nicht nur ein gesellschaftlich relevantes, gegenwärtiges Thema, sondern in Form Inklusiver Pädagogik auch intensiver Diskussionsgegenstand in Bildungstheorie und -praxis, sowie Handlungsfeld der Bildungspolitik. Die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems ist eine Zielstellung von Politik, die sich in Österreich nicht nur, aber auch an der Ratifizierung der UN-Deklaration über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 26. Oktober 2008 (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 155/2008) festmachen lässt. Darin bekennen sich die Staaten zu einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslangem Lernen. Da elementare Bildungseinrichtungen, wie Kinderkrippen, Kindergärten und alterserweiterte Gruppe, gemäß ISCED-Klassifikation die erste Stufe im Bildungssystem darstellen (UNESCO, 2012), hat das Übereinkommen auch weitreichende Implikationen für das System elementarer Bildung. Elementare Bildungseinrichtungen tragen zum Bewusstsein bei, den Respekt gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems zu fördern. Sie schaffen inklusive, hochwertige Lehr-Lern-Settings für Menschen mit Behinderungen, an denen sie gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft teilhaben können. Außerdem sind im Rahmen der Pädagog*innenbildung adäquate Maßnahmen zu ergreifen, wodurch eine positive Einstellung zu Inklusion und Handlungskompetenzen im Umgang mit Vielfalt aufgebaut werden können. Das Übereinkommen fußt auf der Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 betreffend “education for all” (UNESCO, 1994, S. viii).

Zur konkreten Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem wurden Tools und Instrumente entwickelt (z. B. Heimlich & Ueffing, 2018), wobei der Index für Inklusion aufgrund seiner zahlreichen Übersetzung als am weitesten verbreitet gelten kann – und zwar sowohl für das schulische Segment (Booth & Ainscow, 2002), als auch für die frühe Bildung (Booth et al., 2006). Derartige Instrumente, die einen gemeinschaftlichen Blick auf und Reflexion über das Schaffen einer inklusiven Kultur sowie dem Begegnen von Barrieren ermöglichen, regen vor allem auch dazu an, gesellschaftliche, institutionelle und persönliche Muster und Einstellungen zu hinterfragen. Dies ist insofern von Bedeutung, als alle pädagogischen Fachkräfte über inklusionsbezogenes Fachwissen verfügen, entsprechende Fähigkeiten sowie Haltungen aufbauen und kontinuierlich weiterentwickeln müssen (Albers et al., 2020; Conn & Murphy, 2022; Deutsches Jugendinstitut, 2013). Forschungsprojekte im Kontext von Inklusion thematisieren weltweit die mit Inklusion und einer Pädagogik der Vielfalt verbundenen Spannungsfelder und fragen nach den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion im Bildungsbereich (z. B. Akdağ & Haser, 2017; Lee et al., 2015; Macartney & Morton, 2013; Park et al., 2018; Petriwskyj, 2010).

Richtet man den Fokus auf das elementare Bildungssystem und die frühe Kindheit, so stellt man fest, dass das kindliche Spiel im österreichischen Bildungsrahmenplan (Charlotte-Bühler-Institut, 2020) sowie in den Curricula der anderen deutschsprachigen Länder (Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2021; Wustmann Seiler & Simoni, 2016) als zentrale Lernform in der frühen Kindheit beschrieben wird. Dieser Ansatz wird auch durch

internationale Expert*innen auf dem Gebiet der Elementarpädagogik wissenschaftlich gestützt: Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird argumentiert, dass das kindliche Spiel aufgrund von Selbstregulation, Motivation und Eigenverantwortung des Kindes sein Lernen unterstützt (Baker et al., 2021). Dabei kann Spielen auf einem Kontinuum verortet werden: zwischen Kind-initiiertem, selbstbestimmtem und Erwachsenen-geleitetem Spielen sowie geringer bis hoher Beteiligung der pädagogischen Fachkraft an der Auswahl der Inhalte und Themen des Spiels (Pramling Samuelsson & Björklund, 2022). In inklusiven elementarpädagogischen Settings gelten das freie wie das angeleitete Spiel als Aspekte einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung (Syrjämäki et al., 2017), insbesondere wenn es um soziale Teilhabe und Partizipation aller Kinder geht.

Zur Bedeutung von Spiel für Inklusion ins österreichische Bildungssystem liegen keine einschlägigen Befunde vor. Daraus begründet sich das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags. Er fragt nach dem Spiel als Vehikel für Inklusion in der frühen Kindheit aus Sicht von Elementarpädagog*innen. Die zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: Benennen elementarpädagogische Fachkräfte im Rahmen einer vorgegebenen Vignette Spiel als Strategie für Inklusion?

2 Methodisches Verfahren

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, bei welchem Elementarpädagog*innen (siehe 2.1) auf eine pädagogische Situation in Form einer Textvignette (siehe 2.2) schriftlich reagierten. Das Material wurde anschließend textanalytisch ausgewertet (siehe 2.3). Die empirische Studie erfolgte in zwei Phasen: Im März und April 2021 fand zunächst eine Vorerhebung statt, um anschließend zwischen April und Juni 2021 die eigentliche Datenerhebung durchzuführen.

2.1 Die Stichprobe

Zielgruppe der Untersuchung sind Elementarpädagog*innen, die im Praxisfeld tätig sind. Alle Teilnehmer*innen¹ sind ferner an einer Pädagogischen Hochschule als Studierende der Aus- und Weiterbildung eingeschrieben und damit an ihrer Professionsentwicklung interessiert. Während der Pre-Test mit zehn Elementarpädagog*innen aus Oberösterreich durchgeführt wurde, fand die Haupterhebung in Wien und Niederösterreich statt und umfasste insgesamt 91 Pädagog*innen.

Die Stichprobe der Haupterhebung lässt sich wie folgt charakterisieren:

- Die Teilnehmer*innen weisen im Mittel (Median) eine Erfahrung von zwölf Jahren im Tätigkeitsfeld der elementaren Bildung auf.
- 71 % der Teilnehmer*innen sind als pädagogische Fachkraft im Praxisfeld tätig, 24 % von ihnen haben eine Leitungsfunktion und 12 % der Teilnehmer*innen sind Inklusive

Elementarpädagog*innen (ehemals Sonderkindergartenpädagog*innen). Bei dieser Variable waren Mehrfachantworten möglich, um die multiplen Funktionen im Feld abbilden zu können.

- Alle Teilnehmer*innen waren zum Erhebungszeitpunkt (2020/21) oder im Studienjahr davor (2019/20) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems oder der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich eingeschrieben und nahmen dort Professionalisierungsangebote in Anspruch (Bachelorstudium Elementarbildung: Inklusion und Leadership mit 180 ECTS-AP oder Hochschullehrgänge im Umfang von bis zu 10 ECTS-AP).

Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig und den Pädagog*innen entstanden durch ihr Mitwirken weder Vor- noch Nachteile. Vor Beginn der Untersuchung wurden die Teilnehmer*innen über den Zweck der Studie informiert und gaben ihr Einverständnis zur Datenspeicherung und -verarbeitung.

2.2 Die Datenerhebungsmethode

Zur Datenerhebung diente eine Vignette. Diese sind im Kontext des qualitativen Forschungsparadigmas weit verbreitet. Finch (1987, S. 105) versteht darunter: “short stories about hypothetical characters in specified circumstances, to whose situation the interviewee is invited to respond.”² Vignetten dienen im pädagogischen Feld sowohl als Lehr-Lern-Medium im Rahmen der Aus- und Weiterbildung (Friesen et al., 2020) als auch dem Zweck der Datengenerierung (Paseka & Hinzke, 2014; Rosenberger, 2013; Schwarz, 2017) und schließen unterschiedliche Repräsentationsformen, wie Video, Bild und Text, ein.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Professionalisierung und Professionalität in der Elementarstufe“ der KPH Wien/Krems sowie der PH NÖ³ wurden durch die Projektleiter*innen insgesamt fünf Textvignetten verfasst. Die Auswahl von zwei Textvignetten erfolgte auf Basis der Rückmeldungen von Expert*innen im Bereich der Elementarpädagogik. Zu den beiden ausgewählten Vignetten wurde Rücksprache mit einer Expertin für Vignettenforschung gehalten. Nach einem mehrphasigen Adaptionsprozess, der die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge aufgriff, wurde eine Endversion erstellt.

Die Vignette, die für diesen Beitrag herangezogen wird, beschreibt ein dreijähriges Kind, das in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung nicht spricht. An den Stimulus schließt die Aufforderung an, Fragen und antizipierte Handlungen zu diesem Fall zu notieren (siehe Tabelle 1). D. h., dass die Teilnehmer*innen in schriftlicher Form auf die Vignette antworteten. In Anlehnung an Rosenberger (2013, S. 160–161) wurde die Situation mit Absicht offen formuliert, um Vieldeutigkeit zu ermöglichen und das Informationsdefizit als Thema einbringen zu können.

| Textvignette |
|---|
| <p><i>Sie sind die zweite Woche gruppenleitende*r Pädagog*in in M.s Kindergartengruppe.</i> M. ist drei Jahre alt und hat seither weder mit Ihnen noch mit der*dem Assistent*in/Betreuer*in gesprochen. Diese berichtet, dass M. die Kindergartengruppe seit drei Monaten besuche und noch nie ein Wort gesprochen habe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Fragen stellen Sie sich als Pädagog*in von M.? • Wie werden Sie als Pädagog*in* handeln und warum? |

Tabelle 1: Textvignette im Original (Breit & Bruckner, unveröffentlicht).

Die Präsentation und Bearbeitung der Textvignette erfolgte online (in LimeSurvey), wobei für die Beantwortung dieser Vignette 15 Minuten zur Verfügung standen.

Als Hintergrundvariablen wurden darüber hinaus folgende Merkmale erfasst: Art der Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule, gegenwärtige berufliche Funktion im Praxisfeld sowie Berufserfahrung in der Elementarpädagogik in Jahren. Als Kontrollvariablen wurde auf einer je fünfstufigen Ratingskala (in Anlehnung an Schulnoten von *sehr gut* bis *nicht genügend*) die Motivation der Teilnehmer*innen erfasst, sich mit dem Fall/der Vignette auseinanderzusetzen sowie eine Einschätzung betreffend Tippgeschwindigkeit am PC erhoben.

2.3 Die Datenauswertungsmethode

Das Textmaterial, das als Reaktion auf diese Vignette entstand, wurde im Rahmen dieses Beitrags unter einem bestimmten Gesichtspunkt (vgl. Fragestellung in Abschnitt 1) betrachtet. Die Auswertung des Textmaterials erfolgte dabei mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019). Dabei handelt es sich um eine „theoriegeleitete Textanalyse“ (Mayring, 2002, S. 121), bei der „das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ wird (Mayring, 2002, S. 114). Die Kategorienbildung erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv. So wurden zum einen die Strukturierungsdimensionen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet (Mayring, 2015, S. 97), zum anderen wurden aus dem Material systematisch Auswertungsgesichtspunkte abgeleitet (Mayring, 2002, S. 115–117).

Der Kategorienleitfaden wurde auf Basis der Antworten des Pre-Tests in einem iterativen Diskurs- und Konkretisierungsprozess durch die Forscherinnen erstellt und ggf. anhand der Antworten aus der Haupterhebung weiter ausdifferenziert bzw. konkretisiert. Tabelle 2 zeigt das Ergebnis dieses Prozesses in Form des Kategorienschemas.

| Code der Hauptkategorie | Bezeichnung der Hauptkategorie |
|-------------------------|--|
| 10 | <i>Systematisches Vorgehen</i> |
| 31 | Bildungs- und Erziehungspartnerschaft |
| 32 | Systemisches Denken: Teamressourcen nutzen |
| 40 | Selbstreflexion |
| 50 | Achtung der Diversität |
| 60 | Fallbezogene Handlungsoptionen |
| 71 | Pädagogische Diagnostik: Sprache |
| 72 | Pädagogische Diagnostik: Interaktionsverhalten |
| 73 | Pädagogische Diagnostik: andere Entwicklungsbereiche als die Sprache |
| 74 | Diagnostik extern (medizinisch, psychologisch, ggf. andere Professionen) |

Tabelle 2: Code und Bezeichnung der Hauptkategorien des Kategorienschemas.

Im Kodierleitfaden wurden einerseits allgemeine Richtlinien für den Kodierprozess festgehalten. Andererseits wurde zu jeder Hauptkategorie ein Memo erstellt, das die Beschreibung der Kategorie sowie die theoretische Anbindung umfasst und zur Illustration ein Anker-Item präsentiert. Tabelle 3 zeigt den Kodierleitfaden für Code 50 (Hauptkategorie „Achtung der Diversität“).

| Code 50 – Achtung der Diversität | | |
|---|--|--|
| Beschreibung der Kategorie | Theoretische Anbindung | Anker-Item |
| <ul style="list-style-type: none"> - Es wird die Intention erkennbar, das Kind keinem Druck auszusetzen. - Pädagog*in schätzt das Kind in seiner Individualität wert und respektiert sein Verhalten. - Das intendierte pädagogische Handeln berücksichtigt den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse von M.. | <ul style="list-style-type: none"> - CBI (2020, S. 7) - Booth et al. (2006, S. 13) - Heimlich & Ueffing (2021, S. 7) - Kron (2019, S. 30, S. 35) | <p>„Kind wertschätzen und akzeptieren in seinem Handeln: Es ist gut, wie es ist.“ (Pretest, ID 13, Pos. 1)</p> |

Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden.

Die Bearbeitung des Materials erfolgte softwaregestützt mit MAXQDA (VERBI Software, 2020). Für die Bearbeitung wurden die Originaltexte importiert und der Kodierleitfaden in Form von Memos angelegt. Im Kodierprozess wurde entsprechenden Textstellen ein Code zugewiesen. Demnach können in einem Text mehrere Fundstellen zu einer Hauptkategorie identifiziert werden, innerhalb eines Textes interessiert im weiteren Verlauf jedoch ausschließlich das Vorhandensein des jeweiligen Codes. Ein Text weist in der Regel Fundstellen mehrerer unterschiedlicher Codes auf. Der Vorteil der softwaregestützten Kodierung besteht darin, dass im Bearbeitungsprozess die Liste der bereits vergeben Codes samt korrespondierender Fundstellen auf dem Bildschirm angezeigt und auch danach gefiltert werden kann. Während im Allgemeinen Codes einzelnen Textstellen zugewiesen wurden, bezieht sich der Code „Systematisches Vorgehen“ nicht auf einzelne Textstellen, sondern bewertet den Text als Ganzes in Hinblick darauf, ob den Überlegungen eine Systematik der antizipierten Handlungen zugrunde

liegt. Auf diese Weise wurde jede Antwort einer unabhängigen Doppelkodierung durch zwei Autorinnen unterzogen. Die Beurteilerinnenüberstimmung wurde mittels Berechnung von Cohens Kappa überprüft und lag je nach Kategorie zwischen $K = .64$ bis $K = .80$ ($p < .05$). Divergente Kodierungen wurden durch die Autorinnen konsensuell validiert.

3 Ergebnisse

Das Textmaterial der 91 Teilnehmer*innen als Reaktion auf die Vignette (siehe Abschnitt 2.2) variiert mit einer Spannweite von 15 bis 236 Worten ($M = 92$, $SD = 52$, $Median = 85$). Die Motivation der Studienteilnehmer*innen, sich mit der Problemstellung auseinanderzusetzen, war im Mittel gut (Ratingskala mittels Schulnoten von 1 bis 5: $M = 1.8$, $SD = .7$, $Median = 2$). Auch die Selbsteinschätzung hinsichtlich der Tippgeschwindigkeit am PC war im Mittel gut ($M = 2.0$, $SD = .7$, $Median = 2$).

Abbildung 1 zeigt im Folgenden die Häufigkeiten, mit denen die Hauptkategorien des Kodierschemas kodiert wurden. 89 % der Elementarpädagog*innen würden den Austausch mit den primären Bezugspersonen über das Kind, seine Entwicklung und Sozialisation suchen. Ebenfalls 89 % nennen fallbezogene Handlungsoptionen, wobei diese dem begrenzten Kenntnisstand betreffend Entwicklung und Verhalten des Kindes angemessen sind. 86 % schreiben, dass sie als Pädagog*in selbst Beobachtungen und Erhebungen zur Sprachentwicklung des Kindes inklusive des Hörvermögens anstellen würden. Die Kategorie „Achtung der Diversität“ ist mit 16 % eher gering besetzt: Bei diesen Antworten musste explizit erkennbar sein, dass M. wertgeschätzt und in der eigenen Individualität akzeptiert wird (vgl. Tabelle 3).

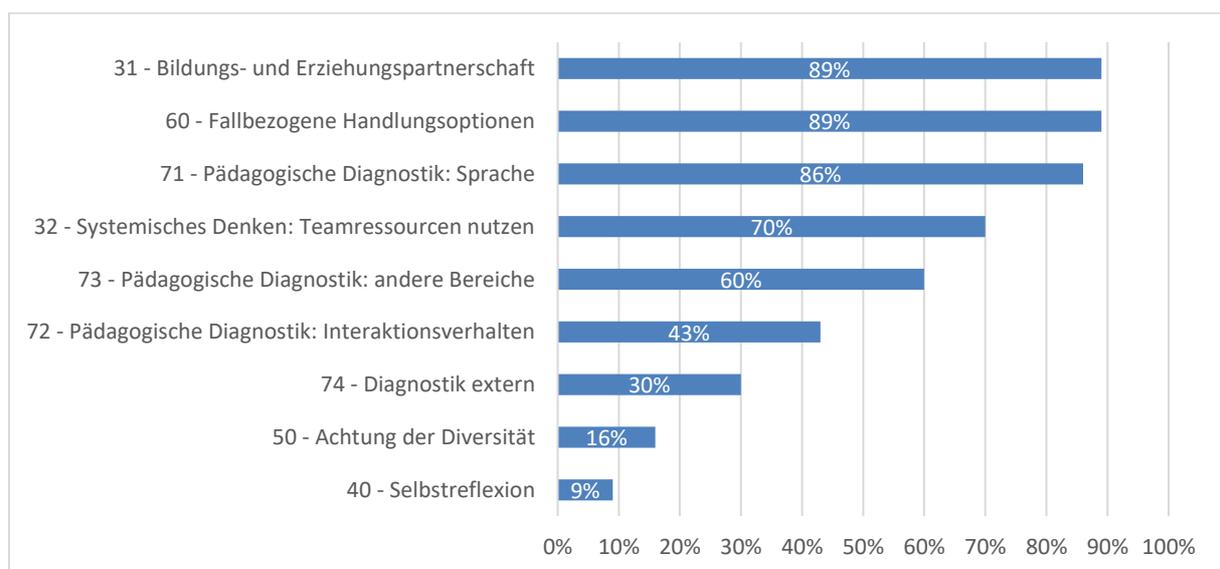


Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung auf die Hauptkategorien.

Die Kategorie „Fallbezogene Handlungsoptionen“ interessiert vor dem Hintergrund der Fragestellung des Beitrags, ob Spiel als Strategie für Inklusion erachtet wird, im Speziellen. Daher

wurde diese Hauptkategorie durch induktives Vorgehen in fünf Nebenkategorien klassifiziert (vgl. Abbildung 2). Am häufigsten (61 %) werden als Handlungsmöglichkeiten Aspekte benannt, die mit systematischer Beobachtung und Dokumentation zusammenhängen, gefolgt von Überlegungen zu Beziehungsaufbau und -gestaltung (56 %). Alltagsintegrierte Sprachförderung erkennen 33 % der Elementarpädagog*innen als pädagogisches Handlungsfeld. Spiel wird in 26 % der Antworten adressiert, wobei vorwiegend auf die Begleitung des kindlichen Spiels Bezug genommen wird.

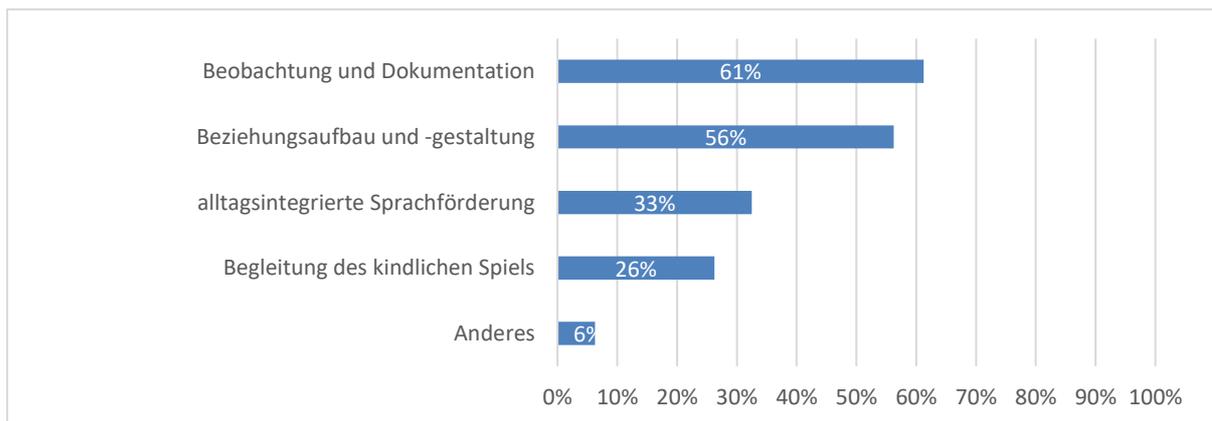


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien in der Kategorie „Fallbezogene Handlungsoptionen“.

Es sind also 21 Personen, die über das Spiel versuchen würden, mit M. in Interaktion zu treten und M. in die Gruppe zu inkludieren. Folgende Beispiele geben einen Einblick:

- „Ich nehme mir Zeit und bin Spiel- und Gesprächs- und Zuhörpartner*in für ihn³“ (ID 87)
- „Mit ihm im Einzelsetting spielen“ (ID 51)
- „Vertrauen schaffen durch gemeinsames Spiel“ (ID 59)
- „Interessen von M nutzen: als Spielpartner hinzukommen“ (ID 91)
- „Über das Spiel Kontakt aufbauen“ (ID 108)
- „Auf spielerische Art und durch den Einsatz unterschiedlicher Materialien, z. B.: Handpuppe, Spiele, Bilderbücher etc., versuche ich auf M. zuzugehen“ (ID 132)
- „Spielsituationen mit anderen Kindern gemeinsam mit ihm suchen“ (ID 130)
- „Kinder, die ebenfalls eher ruhig sind, mit M. gemeinsam zum Spiel anregen“ (ID 71)

Die meisten Antworten lassen erkennen, dass die*der Elementarpädagog*in antizipiert, sich selbst am Spiel zu beteiligen, um Kontakt herzustellen bzw. Vertrauen sowie Beziehung aufzubauen. Die Begleitung des Spiels erfolgt dabei entweder in der Dyade Fachkraft–Kind oder unter Einbindung von Peers. Wenige Antworten beziehen sich im Handlungsplan darauf, das Spiel ausschließlich unter Peers anzuregen und dadurch M. in die Gruppe zu inkludieren.

³ In der Textvignette wird das Kind mit M. bezeichnet. In manchen Antworten von Teilnehmer*innen finden sich allerdings Geschlechtszuschreibungen.

Eine statistische Prüfung zeigt, dass die Subkategorie „Begleitung des kindlichen Spiels“ als Handlungsoption nicht im Zusammenhang mit der Art der Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule (Hochschullehrgang vs. Bachelorstudium), nicht in Zusammenhang mit der beruflichen Funktion im Praxisfeld und nicht in Zusammenhang mit der Berufserfahrung im Praxisfeld steht (p jeweils $> .05$).

4 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag thematisiert das kindliche Spiel im Rahmen eines inklusiven elementarpädagogischen Settings. Dabei liegt das Erkenntnisinteresse im pädagogischen Handeln der Elementarpädagog*innen und stellt die Frage, inwieweit diese in einer vorgegebenen Vignette das Spiel als Strategie für Inklusion in der elementaren Bildung benennen. Inklusion ist aus Sicht von Kron (2019, S. 26) nicht nur „ein menschenrechtlich begründetes politisches Programm“, sondern v. a. ein „Konzept des Sozialen“, das von pädagogischen Fachkräften einen Habitus von Teilhabe und Partizipation erfordert. Da das kindliche Spiel im Allgemeinen als „primary enabler of learning and development“⁴ (Edwards, 2021, S. 12) betrachtet wird und insbesondere in den westeuropäischen Ländern auf eine lange Tradition zurückblicken kann, könnte das Potential des Spiels gerade in inklusiven Settings als pädagogisches Handlungsfeld erkannt werden. So führt Grell (2010) aus, dass vor allem Kinder, die aus individuellen oder sozialen Gründen unter eher ungünstigen Bedingungen aufwachsen und lernen, ganz besonders auf Unterstützung, gezielte Anregungen und aktive Hilfen durch pädagogische Fachkräfte angewiesen sind. Dies trifft insbesondere auf Kinder zu, die nicht sprechen.

Elementarpädagog*innen wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes (zu Professionalität und Professionalisierung in der Elementarstufe) eine Textvignette (siehe Abschnitt 2.2) vorgegeben, in der ein dreijähriges Kind beschrieben wird, das in der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung nicht spricht. Die Überlegungen und Handlungsoptionen von 91 Elementarpädagog*innen zu diesem Fall wurden schriftlich erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Zur Annäherung an die Frage, ob Spiel als Handlungsoption benannt wird, wurden die diesbezüglichen Antworten einer näheren Betrachtung unterzogen. Es zeigte sich, dass fast alle Pädagog*innen (89 %) fallbezogene Handlungsoptionen identifizieren, jedoch nur 26 % auf Spiel Bezug nehmen.

Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an jene von Daniëls und Pyle (2021) im Rahmen des kanadischen Kontexts, wo das Spiel als *play-based pedagogy* auch curricular prominent verankert ist: In Bezug auf Kinder mit Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen benennen 24 % der kanadischen Pädagog*innen Strategien zur Förderung von Inklusion durch Spiel. Die Autorinnen leiten daraus eine Lücke in der spielbasierten Pädagogik ab, wenn es um Inklusion geht. Sowohl anhand der erwähnten Bedeutung von Spiel für Lernen und Entwicklung im Kontext früher Bildung als auch anhand der Falldarstellung von M. in der Vignette, sollte Spiel (auch) als didaktisches Mittel zur Inklusion mehr Bedeutung zukommen. In empirischen Untersuchungen wird Spiel als ein didaktisches Mittel zur Inklusion für Kinder mit besonderen Entwick-

lungsherausforderungen – vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung des Spiels als Lernform und des damit verbunden Bildes vom Kind – überraschend wenig thematisiert. Ebenso verdeutlicht die Analyse einschlägiger Rahmenpläne der DACH-Region (Charlotte-Bühler-Institut, 2020; Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2021; Wustmann Seiler & Simoni, 2016), als Grundlagendokumente für frühkindliche Bildungspraxis, dass gezielte Spielbegleitung durch die pädagogische Fachkraft darin bisher nicht bzw. wenig explizit thematisiert wird. Eigenständig ein reichhaltiges Spiel zu entwickeln, gelingt nicht allen Kindern, was „Ko-Konstruktion im Spiel“ und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen der Spielbegleitung (Schmitt, 2022, S. 12 f.) als fruchtbaren Ansatz zur Inklusion erscheinen lässt.

Diese Ergebnisse und deren Diskussion führen zu weiterführenden Fragestellungen bzw. Überlegungen, die sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen: (1) Welche Rolle spielt die Qualifikation des pädagogischen Personals? D.h.: Wie wird in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen deren Rolle beim Initiieren, Begleiten und der aktiven Beteiligung am Spiel für *alle* Kinder aufbereitet und reflektiert? Wie kann eine kritische Auseinandersetzung mit dem Spiel als zentrale Lernform vor dem Hintergrund einer Pädagogik der Vielfalt gelingen und die Rolle der Fachkraft dabei stärker berücksichtigt werden? (2) Welche Rolle spielen strukturelle Rahmenbedingungen, um inklusive Settings qualitativ hochwertig zu realisieren? In welchem Verhältnis steht Inklusion u. a. zur Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung (z. B. mit Blick auf das Alter der Kinder) und Fachkraft-Kind-Schlüssel? Konkreter in Bezug auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind: Welcher Fachkraft-Kind-Schlüssel ermöglicht es der Fachkraft, sich aufmerksam und möglichst ohne notwendige Unterbrechungen (z. B. anhand des Gruppengeschehens oder institutioneller Bedarfe) am kindlichen Spiel zu beteiligen? (3) Auf welche wissenschaftlichen Erkenntnisse können Institutionen für Professionalisierungsprozesse sowie politische Verantwortungsträger*innen zurückgreifen? Welche wissenschaftliche Evidenz liegt zu den Fragen vor, inwieweit Spiel nicht nur im Bereich der Elementarpädagogik eine Triebfeder für Inklusion sein kann und – mit Blick auf die Vielfalt und kontinuierliche Bildungsverläufe – woran Chancen und Grenzen einer spielbasierten Pädagogik festzumachen sind. Antworten auf diese und weiterführende Fragen zu finden sowie deren Implikationen auf unterschiedlichen Systemebenen, müssen verstärkt Gegenstand gesellschaftlicher, politischer und disziplinärer Bemühungen sein.

Mit dem vorliegenden Forschungsbeitrag konnte gezeigt werden, dass etwa ein Viertel der befragten Elementarpädagog*innen im Rahmen einer vorgegebenen Situation (Kind spricht nicht), Spiel als Handlungsoption benennen. Die Offenheit der Vignette mit den anschließenden Fragen könnte ausschlaggebend dafür sein, dass der Anteil der Pädagog*innen, die das Spiel als pädagogische Handlungsoption benennen, nicht höher ist. Die Stichprobe ist u. a. aufgrund der regionalen Eingrenzung nicht österreichweit repräsentativ. Alle befragten Pädagog*innen nahmen zudem Professionalisierungsangebote an Pädagogischen Hochschulen in Anspruch, wodurch sie eine hohe Bereitschaft zu professioneller Weiterentwicklung aufweisen. Weitere Vignetten (auch in anderer Repräsentationsform) sowie andere Methoden der

Datenerhebung in weiteren Stichproben könnten Limitationen dieser Arbeit beheben und weiterführende Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand generieren.

Literatur

- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), pp. 219–231. <https://doi.org/10.1080/02188-791.2016.1273197>
- Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A., & Verhoeven, N. (2020). Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(3). <https://doi.org/10.21248/qfi.44>
- Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl. III Nr. 155/2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/III/-2008/155>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl. III Nr. 105/2016). *Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/III/2016/105>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20-German2.pdf>
- Charlotte-Bühler-Institut (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung 2009*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Conn, C., & Murphy, A. (Hrsg.). (2022). *Inclusive pedagogies for early childhood education: Respecting and responding to differences in learning*. Routledge.
- Danniels, E., & Pyle, A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: Kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316>
- Deutsches Jugendinstitut (2013). *Inklusion—Kinder mit Behinderung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF-Wegweiser Weiterbildung Nr. 6*. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WW6_Inklusion_Kinder_mit_Behinderung.pdf

- Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care. OECD Education Working Paper No. 247*. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2021\)4&docLanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2021)4&docLanguage=en)
- Finch, J. (1987). The Vignette Technique in Survey Research. *Sociology*, 21(1), pp. 105–114. <https://doi.org/10.1177/0038038587021001008>
- Friesen, M. E., Benz, J., Billion-Kramer, T., Heuer, C., Lohse-Bossenz, H., Resch, M., & Rutsch, J. (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung: Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Juventa Verlag.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), S. 154–167. <https://doi.org/10.25656/01:7139>
- Heimlich, U., & Ueffing, C. M. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung*. WIFF-Expertise Nr. 51. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf
- Jugend- und Familienministerkonferenz, & Kultusministerkonferenz. (2021). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kron, M. (2019). Inklusion und Entwicklung: Kinder mit besonderen Bedürfnissen in (frühen) Bildungsprozessen. In R. Stein, P.-C. Link, & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge*, S. 25–43. Frank & Timme, Verlag für Wissenschaftliche Literatur.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), pp. 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Macartney, B., & Morton, M. (2013). Kinds of participation: Teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), pp. 776–792. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602529>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage), S. 633–648. Springer VS.
- 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), pp. 165–180. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1417926>
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), S. 46–63. <https://doi.org/10.25656/01:14747>
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), pp. 195–212. <https://doi.org/10.1080/13603110802504515>

- Pramling Samuelsson, I., & Björklund, C. (2022). The relation of play and learning empirically studied and conceptualized. *International Journal of Early Years Education*, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2079075>
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden: Eine Vignettenstudie*. Springer VS.
- Schmitt, A. (2022). Gemeinsam Antworten finden. *Kindergarten heute*, 10, S. 10–14.
- Schwarz, J. F. (2017). The potential of vignettes and anecdotes as research instruments for exploring educational issues. In M. Ammann, M. Schratz, & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Erfahrungen deuten—Deutungen erfahren. Vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tool*, pp. 107–121, Studienverlag.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: An aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), pp. 377–390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240342>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- VERBI Software. (2020). MAXQDA (20.2.1).
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit Diskussions- und Reflexionsgrundlage für Praxis, Ausbildung, Wissenschaft, Politik und die interessierte Öffentlichkeit* (3., erweiterte Auflage, erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich. https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen-d_3_auflag_160818_lowres.pdf

¹ Die Autorinnen bedanken sich bei den Teilnehmer*innen für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung.

² Kurzgeschichten über hypothetische Personen in bestimmten Situationen, auf deren Situation die*der Befragte reagieren soll.

³ <https://www.forschungslandkarte.at/professionalisierung-und-professionalitaet-in-der-elementarstufe-2/>

⁴ wichtigste Voraussetzung für Lernen und Entwicklung