

„Das Kind ist gut so, wie es ist.“

Professionalisierung und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik in Österreich

Simone Breit¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1281>

Zusammenfassung

In Österreich geltende internationale Konventionen postulieren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Elementarpädagogik für *alle* Kinder. Der Beitrag gewährt Einblick in historische und aktuelle Aus- und Weiterbildungsoptionen im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik (IEP). Im Rahmen einer vignettenbasierten Studie wurden systematisch empirische Daten zur Professionalität hinsichtlich Inklusion bei Elementarpädagog*innen gesammelt. Die Fragestellungen behandelten einerseits den Zusammenhang zwischen einer Ausbildung im Bereich IEP und Professionalität im Kontext von Inklusion, andererseits, ob letztere in Zusammenhang mit Art und Dauer einschlägiger Weiterbildungsmaßnahmen steht. Die Vignette handelte von einem dreijährigen Kind, das in der elementaren Bildungseinrichtung nicht spricht. Elementarpädagog*innen (N = 91) verschriftlichten, welche Fragen sie sich in diesem Fall stellen, wie sie handeln würden und warum. In einem iterativen Prozess wurde ein Kodierleitfaden entwickelt und das Textmaterial näher untersucht. Elementarpädagog*innen mit Ausbildung im Bereich der IEP unterschieden sich in der vorliegenden Studie hinsichtlich ihrer Professionalität nicht von jenen ohne einschlägige Ausbildung. Vergleiche anhand der Art der Weiterbildung erwiesen sich als signifikant; in den Antworten von Bachelorstudierenden konnten mehr Hinweise auf Professionalität gefunden werden als in den Antworten von Teilnehmenden an Hochschullehrgängen. Hinsichtlich der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme zeigten sich in der Stichprobe deskriptive, jedoch nicht signifikante, Effekte. Die Studie bietet (trotz ihrer methodischen Limitationen) erstmals Einblicke in inklusionsbezogene Professionalität und Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich IEP.

Stichwörter: Elementarpädagogik, Inklusion, Professionalisierung

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: simone.breit@ph-noe.ac.at

1 Einleitung

Etwa zehn Jahre nach der hinsichtlich inklusiver Bildung äußerst bedeutsamen Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994), wurde 2006 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von den Vereinten Nationen verabschiedet und bis heute von mehr als 180 Ländern auf der ganzen Welt ratifiziert, auch von Österreich (BGBl. III Nr. 155/2008). Diesen Konventionen folgend „gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (BGBl. III Nr. 105/2016., Art. 24, Abs. 1).

Inklusion wurde und wird zunehmend in den Fokus der (empirischen) Erziehungswissenschaft gerückt (Albers et al., 2020; Heimlich, 2013; König & Heimlich, 2020; Strecker et al., 2022; Sulzer & Wagner, 2011; Weltzien et al., 2021; Wilfert & Eckerlein, 2021), wenngleich Inklusion als unzureichend definiert angesehen werden kann (Grosche, & Lüke, 2020). Nicht immer wird Behinderung ins Zentrum der Betrachtung gestellt, sondern vielmehr auf Individuen oder Gruppen von Individuen fokussiert, die in besonderem Maße vulnerabel für Exklusion sind (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Mit Blick auf Level 0 des Bildungssystems (UNESCO, 2012) in Österreich haben elementare Bildungseinrichtungen den Auftrag, allen Kindern Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten (BMBWF, 2020).

Elementare Bildung erschöpft sich weder in familienergänzenden noch in schulvorbereitenden Agenden, wenngleich die Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den Systemen elementare Bildung, Schule und Familie Grundlage einer kind- und lebensweltorientierten Pädagogik sind. Elementare Bildung ist vielmehr darauf ausgerichtet, den spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen zu begegnen. (Hartel et al., 2019, S. 183)

Pädagogische Fachkräfte und deren hochwertige Aus- und Weiterbildung nehmen hinsichtlich der Qualität früher Bildung eine Schlüsselrolle ein (European Commission, 2021). Die Ausbildung zur*zum Elementarpädagog*in in Österreich an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) sieht ‚Inklusive Pädagogik‘ als einen Gegenstand vor, in dem grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, wobei der Umfang mit 2 Wochenstunden im Rahmen der fünfjährigen Ausbildung auf Sekundarstufe II (BGBl. II Nr. 204/2016) noch geringer ausfällt als mit 4 Wochenstunden im Rahmen des zweijährigen Kollegs (BGBl. II Nr. 239/2017). Pädagogische Hochschulen (PH), die einen Quereinstieg ins Berufsfeld der Elementarpädagogik ermöglichen, behandeln Inhalte zur Inklusion in einzelnen Modulen (‚Diversitätssensible Pädagogik‘, ‚Pädagogisches Denken und Handeln‘; vgl. u. a. PH NÖ, 2021a, 2022); auch hier ist der Anteil der inklusionsspezifischen Lehrinhalte als eher gering einzuschätzen.

Gruppenführende Elementarpädagog*innen werden in Österreich bei zahlreichen Trägerorganisationen von Inklusiven Elementarpädagog*innen (IEP) unterstützt, deren Aufgabe es ist, „die soziale Integration und wohnortnahe Betreuung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu sichern, zu unterstützen und qualitativvoll zu begleiten“ (Land

Salzburg, o. D.). Um als IEP tätig sein zu können, ist eine einschlägige Ausbildung nötig, die durch das Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz (BGBl. Nr. 406/1968, i. d. g. F.) geregelt ist.

Historisch betrachtet konnten Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen aufgrund einer Novelle des SCHOG (BGBl. Nr. 242/1962, §95, Absatz 3) ab 1962 Lehrgänge zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zu Sonderkindergärtnerinnen einrichten. Bis 1978 wurde die Befähigungsprüfung für Sonderkindergärtnerinnen ausschließlich in Wien abgelegt. Voraussetzung war neben der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen eine 20-monatige zufriedenstellende Dienstverrichtung, wovon 160 Stunden in Sonderkindergärten absolviert werden mussten. Zunächst bereiteten Kurse mit einer Dauer von sechs bis zwölf Wochen mit theoretischen und praktischen Einheiten auf diese Prüfung vor. Für die Individualphase musste ferner ein Schwerpunkt (Sinnesbehinderung, Körperbehinderung, Lernbehinderung etc.) gewählt werden (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 172). Die ersten zweisemestrigen Lehrgänge schlossen 1977/78 in Wien und Klagenfurt mit der Prüfung am jeweiligen Standort ab. Ein Jahr später wurde der Lehrgang auf drei Semester verlängert und ab 1985 bestand ein verbindlicher Lehrplan mit theoretischen, sonderdidaktischen und praktischen Anteilen (BGBl. Nr. 190/1985). Auch in Linz, St. Pölten und Graz konnte der Lehrgang besucht werden. Neben der Tagesform wurde ab 1979/80 in Wien ein berufsbegleitender Lehrgang etabliert, der sich über vier Semester erstreckte (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 172–173). 1991/92 wurde der Lehrgang reformiert (BGBl. Nr. 379/1991), generell auf vier Semester ausgeweitet und mit der Befähigungsprüfung für Sonderkindergärten und Frühförderung abgeschlossen; die Spezialisierung auf einen Schwerpunkt entfiel. Die Verbesserung der Lebensqualität von Kindern mit Behinderung wurde in den Fokus gestellt und die Schulvorbereitung in den Hintergrund gerückt (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 173). 1999/2000 trat ein neuer Lehrplan des Lehrganges für Sonderkindergartenpädagogik (BGBl. II Nr. 354/1999) in Kraft, der bis heute gültig ist und mit der Diplomprüfung für Sonderkindergärten und Frühförderung (BGBl. II Nr. 58/2000) bzw. der Diplomprüfung für Inklusive Elementarpädagogik (BGBl. II Nr. 36/2017) abschließt. Inhaltlich hatten und haben diese Lehrgänge zum Ziel, „für die sonderpädagogische Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Kleinkindern“ (BGBl. II Nr. 354/1999) zu qualifizieren. Gegenwärtig sind im Praxisfeld in Österreich Elementarpädagog*innen für IEP verantwortlich, die eine der hier skizzierten Ausbildungen an einer BAfEP absolviert haben.

Im nationalen Professionalisierungsdiskurs wird die Tatsache, dass die Ausbildung zur/zum Elementarpädagog*in in Österreich nicht auf tertiärem Niveau erfolgt, seit Jahrzehnten kritisch diskutiert (Lex-Nalis, 2013; Pölzl-Stefanec, 2017; Smidt et al., 2020). Vor diesem Hintergrund haben sich die Hochschulen im Kontext der Professionalisierung als Orte der Weiterbildungen etabliert. Als Kernstück dieser Entwicklung sind thematisch ausgerichtete Hochschullehrgänge zu nennen, welche ihren Ausgangspunkt 2008 nehmen, als die PH im Kontext der Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern für den Hochschullehrgang (HLG) *Frühe sprachliche Förderung* verantwortlich werden (BGBl. II Nr. 478/2008). Neben diesem HLG wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl dieser Formate entwickelt (Holzinger &

Reicher-Pirchegger, 2020). Seit dem Studienjahr 2018/19 bieten die PH (nach der Fachhochschule Campus Wien beginnend ab 2014/15) darüber hinaus Bachelorstudien im Bereich Elementarpädagogik an, die der professionsspezifischen Vertiefung dienen (180 ECTS-Anrechnungspunkte). Im Verbund Nord-Ost weist das Bachelorstudium *Elementarbildung* einen Schwerpunkt Inklusion auf, bei dem spezifische Module die individuelle Entwicklungsbegleitung mit Fokus auf Behinderung thematisieren sowie das weite Inklusionsverständnis als Querschnittsthema in vielen Modulen im Sinne einer diversitätssensiblen Pädagogik abgebildet ist (KPH Wien/Krems, PH NÖ & PH Wien, o.D.).

Die gegenwärtige Professionalität im elementarpädagogischen Feld, mit Herausforderungen im Bereich Inklusion und Diversität umzugehen, thematisiert der vorliegende Beitrag. Die Fragestellungen der hier vorgestellten Studie beziehen sich einerseits auf den Zusammenhang zwischen einer Ausbildung im Bereich der IEP und Professionalität im Kontext von Inklusion, andererseits auf die Frage, ob die Art und Dauer der besuchten Weiterbildungsmaßnahme in Zusammenhang mit der Professionalität von Elementarpädagog*innen im Kontext von Inklusion stehen.

2 Methode

In den folgenden Abschnitten werden das Erhebungsinstrument, die Stichprobe und die Kategorien zur Professionalität näher beschrieben. Vor dem Ausfüllen des Online-Fragebogens gaben alle Teilnehmer*innen ihr Einverständnis zum Datenschutz. Die Teilnahme war freiwillig, anonym und konnte jederzeit abgebrochen werden. Niemand wurde für die Teilnahme belohnt oder hatte bei Nichtteilnahme Nachteile zu befürchten.

2.1 Vignette

Nach Ammann (2017) kommt der Begriff Vignette sowohl in quantitativen als auch in qualitativen Studiendesigns vor. Er wird sehr unterschiedlich definiert und verwendet, wobei der Zweck der Verwendung entscheidend ist und die Gemeinsamkeit darin besteht, dass Vignetten sich mit beruflichen Alltagsszenen beschäftigen. Sie können eine wertvolle Ressource in Bezug auf die Erhebung von Professionalität darstellen, da sich eine Person im Zuge der Beantwortung von Fragen zur Vignette gedanklich mit einer bestimmten beruflichen Situation auseinandersetzt. Vorgegeben wird „eine stimulierende Ausgangssituation, die die befragten Personen zu Beurteilungen oder zu weiterführenden Handlungsmöglichkeiten anregen soll“ (Stiehler et al., 2012, o. S.). Im Bildungskontext wurden Vignetten bereits in der Forschung mit Erwachsenen und Kindern eingesetzt (u. a. Ammann et al., 2017; Baer et al., 2011; Fusaro et al., 2021; Golbeck und Young, 1999; Jacoby und Lesaux, 2019; Palaiologou, 2017; Paseka und Hinze, 2014; Rosenberger, 2013; Schratz et al., 2011).

Das Forschungsteam erstellte eine Textvignette zum Thema Inklusion – mit den Befragten in der Rolle der*des gruppenleitenden Elementarpädagog*in. Diese wurde aus einem vom Forschungsteam erstellten Pool von Vignetten ausgewählt und anhand von Rückmeldungen angefragter Expert*innen (aus dem Bereich der Elementarpädagogik und der Vignettenforschung) mehrfach überarbeitet. Die finale Version der Vignette lautete:

*Sie sind seit zwei Wochen gruppenleitende*r Pädagog*in in M.s Kindergartengruppe. M. ist drei Jahre alt und hat in den vergangenen beiden Wochen weder mit Ihnen noch mit der Assistentin/Betreuerin gesprochen. Diese berichtet, dass M. die Kindergartengruppe seit drei Monaten besuche und noch nie ein Wort gesprochen habe. Welche Fragen stellen Sie sich als Pädagog*in von M.? Wie werden Sie als Pädagog*in handeln und warum?*

2.2 Pretest und Stichprobe

Als Pretest erhielten Bachelorstudierende einer Pädagogischen Hochschule in Zentralösterreich den Link zur Online-Umfrage, in die auch die Textvignette eingebettet war, per E-Mail. Es handelte sich, wie bei der späteren Stichprobe, ausschließlich um Elementarpädagog*innen mit Berufserfahrung. So konnten Antworten von zehn Personen erhoben werden, die eine wertvolle Ressource für die Erstellung des Kodierungssystems darstellten (siehe unten).

Eine Stichprobe von 91 österreichischen Elementarpädagog*innen beantwortete von April bis Juni 2021 online schriftlich die Textvignette (siehe oben). Zu diesem Zeitpunkt waren sie entweder Studierende des Bachelorstudiums Elementarbildung im zweiten, vierten oder sechsten Semester oder Studierende bzw. Absolvent*innen eines Hochschullehrganges an einer PH in Wien oder Niederösterreich. Die Zeit zum Ausfüllen der Vignette war auf 15 Minuten begrenzt, jede Person arbeitete für sich selbst. Die Rücklaufquoten lagen bei knapp 30 (Hochschullehrgang) bzw. etwa 60 Prozent (Bachelorstudium).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe und die Subgruppen hinsichtlich der Weiterbildung (Hochschullehrgang, 2. Semester Bachelorstudium, 4. Semester Bachelorstudium und 6. Semester Bachelorstudium). Elementarpädagog*innen, Personen mit Ausbildung im Bereich der Inklusiven Elementarpädagogik (IEP) sowie Leitungskräfte verteilten sich innerhalb dieser Subgruppen gleichmäßig. Personen im Hochschullehrgang verfügten über deutlich mehr Berufserfahrung im Bereich der Elementarpädagogik als Studierende im Bachelorstudium.

	ECTS-AP (absolviert)	Berufserfahrung im Bereich der Elementar- pädagogik ¹ (Median, Jahre)	Elementar- pädagog*innen ² (Prozent)	Inklusive Elementar- pädagog*innen ³ (Prozent)	Leitungskräfte ⁴ (Prozent)
Hochschullehrgang <i>n</i> = 16	6-10	23	69	13	38
Bachelorstudium 2. Semester <i>n</i> = 21	30	5	86	0	14
Bachelorstudium 4. Semester <i>n</i> = 18	90	12.5	72	17	17
Bachelorstudium 6. Semester <i>n</i> = 36	150	10	64	17	28
Gesamt (<i>N</i> = 91)		12	71	12	24

Anmerkung. Zehn Personen übten eine doppelte Funktion aus: Neun (Inklusive) Elementarpädagog*innen waren Leitungskräfte, ein/e Elementarpädagog*in übte zudem eine andere (nicht näher spezifizierte) Funktion aus, zwei Personen übten eine nicht näher spezifizierte Funktion aus (ev. Inspektor*in).

¹ $H(3, N = 91) = 14.23, p < .01^{**}$

² $\chi^2(3, N = 91) = 3.17, p > .05$

³ $\chi^2(3, N = 91) = 3.96, p > .05$

⁴ $\chi^2(3, N = 91) = 3.48, p > .05$

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung (Eigendarstellung)

2.3 Kategorien und Kodierung der Daten

Die Antworten aus dem Pretest wurden nach dem Verfahren der Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. In einem iterativen Prozess aus Deduktion (anhand theoretischer Grundlagen) und Induktion (anhand des Datenmaterials) wurden die Antworten der Teilnehmer*innen des Pretests diskutiert, Beschreibungen der Kategorien verfasst und nötigenfalls geschärft sowie Ankerbeispiele ausgewählt. Tabelle 2 zeigt eine Kurzversion des Kodiersystems.

Kategorie	Beschreibung	Grundlagen (Auszug)	Ankerbeispiel/e
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	Austausch mit den primären Bezugspersonen über das Kind, seine Entwicklung und Sozialisation	Albers et al., 2020, o. S.; Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 68–73; Weltzien et al., 2021, S. 264–265	Das Gespräch mit den Eltern suchen... (Pretest, 20, Pos. 2)
<i>Systemisches Denken/ Teamressourcen nutzen</i>	Austausch und Kooperation im (erweiterten) Team	Albers et al., 2020, o. S.; Christ, 2022, S. 20–21; Heimlich, 2013, S. 25–26; Heimlich und Ueffing, 2018, S. 13; Klose & Willmann, 2019, S. 114; Tietze und Roßbach, 2017,	Gespräch mit der Pädagogin, die die Eingewöhnung machte, suchen oder Beobachtungsprotokolle/-dokumente suchen (Pretest, 14, Pos. 2)

		S. 103; Weltzien et al., 2021, S. 260–263	
<i>Selbstreflexion</i>	Reflexion zum eigenen (begrenzten) Kenntnisstand, zum persönlichen Verhalten als Bezugsperson des Kindes	Christ, 2022, S. 19–21; Sulzer und Wagner, 2011, S. 36–39; Weltzien et al., 2021, S. 264–265	Eigene Rolle reflektieren - wie wirke ich auf das Kind - wo gebe ich Sicherheit (Pretest, 19, Pos.2)
<i>Achtung der Diversität</i>	Die Antwort lässt die Disposition zu diversitäts- und vorurteilsbewusstem Handeln erkennen	Albers et al., 2020, o. S.; BMBWF, 2020, S. 5; Christ, 2022, S. 20–21; Heimlich, 2013, S. 25–26; Heimlich & Ueffing, 2018, S. 17	Kind wertschätzen und akzeptieren in seinem Handeln: Es ist gut so, wie es ist (Pretest, 13, Pos. 2)
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	Beobachtungen hinsichtlich der Sprachentwicklung (inkl. Hörens), anderer Entwicklungsbereiche und des Interaktionsverhaltens des Kindes	Christ, 2022, S. 20–21; Geiling und Lieber, 2020, o. S.; Hopp et al., 2010, S. 612–613; Viernickel, 2020, o. S.; Weltzien et al., 2021, S. 264–265	Spricht M. nonverbal mit mir? Gibt M. Zeichen? (Pretest, 13, Pos. 1) Zeigt M. ein adäquates Spielverhalten? (Pretest, 20, Pos. 1)

Tabelle 2: Kodiersystem und Kategorien (Kurzversion) (Eigendarstellung)

Die Antworten der Stichprobe (Haupterhebung) wurden von drei Forscherinnen¹ unabhängig voneinander kodiert: 0, wenn die Antwort die Kriterien der jeweiligen Kategorie nicht erfüllte, 1, wenn die Antwort die Kriterien der jeweiligen Kategorie erfüllte. Jede Antwort wurde mindestens zweimal unabhängig kodiert. Beim Kodieren war die Gruppenzugehörigkeit einer Person (Art der Weiterbildung/Funktion) nicht ersichtlich. Bei allen fünf Kategorien (siehe Tabelle 2) lag die Interrater-Übereinstimmung, berechnet als Cohens Kappa, mindestens bei $k = .60$. Der Mittelwert, berechnet über alle fünf Kategorien, betrug $k = .71$, demnach wurde eine beachtliche Übereinstimmung erzielt. Antworten, die ungleich kodiert waren, wurden einzeln im Forschungsteam diskutiert und konsensuell validiert (das heißt drei Personen entschieden in diesem Fall gemeinsam über das Zutreffen/Nichtzutreffen einer Kategorie).

3 Ergebnisse

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Besetzung der Kategorien, deren Zutreffen in der Gesamtstichprobe sowie in den Subgruppen zur Art der Weiterbildung.

	Gesamt	Hochschul- lehrgang	Bachelorstudium 2. Semester	Bachelorstudium 4. Semester	Bachelorstudium 6. Semester
	<i>N</i> = 91	<i>n</i> = 16	<i>n</i> = 21	<i>n</i> = 18	<i>n</i> = 36
	Zutreffen der Kategorie (in Prozent)				
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	99	94	100	100	100
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	89	88	95	89	86
<i>Systemisches Denken/</i>	70	38	86	72	75

<i>Teamressourcen nutzen</i>					
<i>Achtung der Diversität</i>	17	13	5	17	25
<i>Selbstreflexion</i>	9	0	10	11	11

Tabelle 3: Besetzung der Kategorien zur Professionalität (Eigendarstellung)

3.1 Ausbildung im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik (IEP)

Ausbildung im Bereich IEP (ja/nein) wurde jeweils mit den fünf Kategorien (Zutreffen/Nicht-Zutreffen) gekreuzt und Phi berechnet. Tabelle 4 gibt einen Überblick zu den durchgängig nicht signifikanten Ergebnissen. Tendenziell (p jeweils $< .10$) waren in den Antworten der Personen mit Ausbildung im Bereich IEP systemische Aspekte (*Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen* sowie *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*) weniger häufig aufzufinden, erkennbar am negativen ϕ , während Achtung der Diversität in dieser Gruppe tendenziell häufiger zutraf.

	χ^2 (df)	ϕ	p
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	0.14 (1)	.04	$> .05$
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	3.39 (1)	-.19	$> .05$
<i>Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen</i>	3.71 (1)	-.20	$> .05$
<i>Achtung der Diversität</i>	3.59 (1)	.20	$> .05$
<i>Selbstreflexion</i>	1.38 (1)	.12	$> .05$

Tabelle 4: Hypothesentest – Ausbildung im Bereich IEP ($n_{IEP} = 11$, $n_{kein/eIEP} = 80$) (Eigendarstellung)

3.2 Art der Weiterbildungsmaßnahme

Die Art der Weiterbildungsmaßnahme (Hochschullehrgang/Bachelorstudium alle Semester) wurde jeweils mit den fünf Kategorien (Zutreffen/Nicht-Zutreffen) gekreuzt und Phi berechnet. Tabelle 5 gibt einen Überblick zu den Ergebnissen. *Systemisches Denken/Teamressourcen* nutzen war signifikant häufiger in den Antworten der Bachelorstudierenden zu finden.

	χ^2 (df)	ϕ	p
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	4.74 (1)	.23	$< .05^*$
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	0.05 (1)	.02	$> .05$
<i>Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen</i>	10.03 (1)	.33	$< .01^{**}$
<i>Achtung der Diversität</i>	0.22 (1)	.05	$> .05$
<i>Selbstreflexion</i>	1.87 (1)	.14	$> .05$

Anmerkung: Die Kategorie *Pädagogische Diagnostik* traf bei allen Personen (bis auf einer im HLG) zu.

Tabelle 5: Hypothesentest – Art der Weiterbildungsmaßnahme ($n_{Lehrgang} = 16$, $n_{Studium} = 75$) (Eigendarstellung)

In Folge wurde die Summe hinsichtlich der zutreffenden Kategorien gebildet. In Bezug auf die Gesamtstichprobe ergab sich eine Spannweite von 1 bis 5, Median und Modus lagen bei jeweils 3 (zutreffenden Kategorien). Der Vergleich der beiden Subgruppen zur Weiterbildung (Hochschullehrgang/Bachelorstudium alle Semester) war signifikant: $U = 842.50$, $Z = 2.88$, $p < .01^{**}$ (mittlerer Rang_{Lehrgang} = 30.84, mittlerer Rang_{Studium} = 49.23). In den Antworten der Bachelorstudierenden konnten mehr Hinweise auf Professionalität gefunden werden.

3.3 Art der Weiterbildungsmaßnahme

Um Effekte der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme Bachelorstudium im Pseudolängsschnitt zu überprüfen, wurde die Zugehörigkeit zu den Subgruppen der Bachelorstudierenden (2., 4. oder 6. Semester) mit dem Zutreffen der jeweiligen Kategorie/n gekreuzt und Phi berechnet. Tabelle 6 gibt einen Überblick zu den durchgängig nicht signifikanten Ergebnissen. Wenngleich sich hinsichtlich *Achtung der Diversität* im Pseudolängsschnitt deskriptiv ein Anstieg hinsichtlich des Zutreffens dieser Kategorie verzeichnet (siehe Tabelle 3), bleibt dies mit $p = .15$ ein deskriptives Ergebnis.

	χ^2 (df)	φ	p
Pädagogische Diagnostik	<i>keine Berechnung (für alle zutreffend)</i>		
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	1.16 (1)	.13	> .05
Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen	1.22 (1)	.13	> .05
Achtung der Diversität	3.80 (1)	.23	> .05
Selbstreflexion	0.40 (1)	.02	> .05

Tabelle 6: Hypothesentest – Dauer der Weiterbildungsmaßnahme Bachelorstudium ($n_{2.Semester} = 21$, $n_{4.Semester} = 18$, $n_{6.Semester} = 36$)

4 Diskussion

Bisher lagen in Österreich keine Daten zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik (IEP) vor. Vor dem Hintergrund verschiedener Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Elementarpädagog*innen in Österreich wurden im Osten Österreichs nun systematisch Daten gesammelt.

Berufserfahrene Elementarpädagog*innen, die in unterschiedlichen Rollen im Praxisfeld tätig sind und sich an einer PH weiterbilden, bearbeiteten schriftlich eine Textvignette. Diese beschreibt ein dreijähriges Kind, das in der elementaren Bildungseinrichtung nicht spricht. Aus Perspektive der/des gruppenleitenden Pädagog*in des Kindes antworteten Elementarpädagog*innen, wie sie in diesem Fall handeln würden und warum. Fünf Kategorien des in einem iterativen Prozess entwickelten Kategoriensystems zu professionellem Handeln in dieser Situation wurden einer näheren Auswertung unterzogen: *Pädagogische Diagnostik*, *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*, *systemisches Denken/Teamressourcen nutzen*,

Achtung der Diversität und *Selbstreflexion*. Die berechnete Interrater-Reliabilität der Kodierung war beachtlich, unklare Fälle wurden vor der Auswertung konsensuell validiert.

Die Studie sollte Antworten auf die Fragen liefern, ob ein Zusammenhang zwischen einer Ausbildung im Bereich IEP und Professionalität im Kontext von Inklusion besteht und ob Letztere in Zusammenhang mit Art und Dauer einschlägiger Weiterbildungsmaßnahmen steht.

Eine Ausbildung im Bereich der IEP (an einer BAfEP) stand in keinem signifikanten Zusammenhang mit der erfassten Professionalität im Kontext von Inklusion. Tendenziell war *Achtung der Diversität* in den Antworten jener Personen mit Ausbildung im Bereich der IEP häufiger vertreten, was mit ihren Erfahrungen mit und Haltungen zu heterogenen Entwicklungsdynamiken einhergehen könnte. Systemische Aspekte (*Teamressourcen nutzen* sowie *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*) wurden von den IEP tendenziell weniger häufig genannt, was womöglich mit der beruflichen Rolle als IEP zusammenhängt: Diese werden zum einen von pädagogischen Teams häufig selbst als Ressource identifiziert und aufgrund ihrer entsprechenden Expertise angefragt, zum anderen arbeiten IEP häufig mobil, wodurch der Kontakt zu Eltern/Erziehungsberechtigten womöglich weniger intensiv ist. Diese Ergebnisse fußen auf einer kleinen Stichprobe und wurden mittels Textvignette erfasst, sodass die Ergebnisse in einem nächsten Schritt in weiteren Studien (mit größeren Stichproben und alternativem methodischen Herangehen) zu validieren wären.

Im historischen Abriss der Ausbildung im Bereich IEP spiegelt sich der gesellschaftliche Diskurs und Wandel rund um Behinderung und Diversität wider; Sonderkindergartenpädagogik blieb bis 2017 im Lehrgangstitel (BGBl. II Nr. 36/2017) und bis 2021 in der Berufsbezeichnung (BGBl. I Nr. 185/2021) erhalten und wurde dann jeweils durch *Inklusive Elementarpädagogik* ersetzt. Die Sonderdidaktik (als Unterrichtsgegenstand) ab dem ersten Lehrplan 1985 (BGBl. Nr. 190/1985; BGBl. Nr. 379/1991) wurde erst rund um die Jahrtausendwende von der Integrativen Didaktik (BGBl. II Nr. 354/1999) abgelöst und ist bis heute (im auslaufenden Lehrplan) erhalten geblieben. Der jüngste Paradigmenwechsel in der Inklusiven Elementarpädagogik zeigt sich darin, dass mit dem Studienjahr 2022/23 die Ausbildung im Bereich IEP den Pädagogischen Hochschulen übertragen wurde (BGBl. Nr. 406/1968; BGBl. II Nr. 354/1999; PH NÖ, 2021b). Der Hochschullehrgang *Inklusive Elementarpädagogik* umfasst 90 ECTS-Anrechnungspunkte, dauert mindestens vier Semester und die Umsetzung erfolgt berufsbegleitend mit integrierten Praxisphasen (PH NÖ, 2021b). Die erfolgreiche Absolvierung des Hochschullehrgangs qualifiziert dazu, im Praxisfeld die Funktion Inklusive*r Elementarpädagog*in auszuüben. Mit dieser Veränderung ist die Erwartung verknüpft, dass eine praxisnahe Ausbildung im Bereich IEP weiter gewährleistet ist, die theoretische Fundierung im Hochschulsektor jedoch einen hohen Stellenwert einnimmt und dadurch der Bereich eine Professionalisierung erfährt. Für die Wissenschaftsdisziplin ist dieses neue Paradigma mit dem Auftrag der empirischen Forschung und Theoriebildung im Kontext IEP verknüpft.

Hinsichtlich der Art der *Weiterbildung* findet sich *Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen* häufiger in den Antworten von Bachelorstudierenden im Vergleich zu

Teilnehmer*innen von Hochschullehrgängen und erstere zeigen eine ausgeprägtere Professionalität im Umgang mit dem Fallbeispiel. Das ist nicht nur vor dem Hintergrund erklärbar, dass der Umfang an ECTS-AP eines Bachelorstudiums weit über jenen eines Hochschullehrgangs hinausgeht. Die Kohorten an Studierenden bleiben über mehrere Semester weitgehend stabil und die curricularen Grundlagen (KPH Wien/Krems, PH NÖ & PH Wien, o. D., S. 10 ff.) zielen auf (modul-)übergreifende Kompetenzen und Lernergebnisse – Professionsverständnis, allgemeine pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, Selbstkompetenz und soziale Kompetenz. Gleichzeitig ist aufgrund dieser Ergebnisse eine kritische Reflexion über die Wirksamkeit der Professionalisierungsmaßnahme Bachelorstudium (sowie ihrer Messung) angezeigt. Hinsichtlich der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme (Pseudolängsschnitt der drei Kohorten, 2., 4. und 6. Semester) zeigt sich deskriptiv ein Anstieg hinsichtlich *Achtung der Diversität*, dieser erwies sich jedoch hypothesenprüfend als nicht signifikant. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der curricularen Gestaltung der Professionalisierungsmaßnahme und des Kompetenzaufbaus.

Aus Perspektive des Kindes in der Einrichtung (siehe Vignette, Abschnitt 2.1) und dessen Familie ist eine diversitätsachtsame Haltung der*des Pädagog*in zentral. Im Prozess weiterer Interaktionen wird sie eine der bestimmenden Größen der darauf aufbauenden Beziehung(en) der Beteiligten im elementarpädagogischen Setting sein.

Bezogen auf alle befragten Elementarpädagog*innen zeigt sich eine klare Ungleichverteilung der Professionalitätsfacetten. *Pädagogische Diagnostik* als geplantes Vorgehen, im Sinne der Beobachtung des Kindes und seiner (auch nichtsprachlichen) Entwicklung und Interaktion, findet sich in allen Antworten (bis auf einer). Auch auf *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* wird in nahezu 90 Prozent der Antworten explizit rekurriert und etwa Dreiviertel der Elementarpädagog*innen planen *Ressourcen im Team zu nutzen* und denken demnach an (systemische) Kooperation. Demgegenüber waren andere Professionalitätsfacetten, *Selbstreflexion* und *Achtung der Diversität*, mit nicht einmal 10 bzw. 20 Prozent, deutlich seltener in den Antworten vorzufinden. Sie könnten, mit Rückbezug auf Professionalisierungsmodelle und -konzepte im Feld der Elementarpädagogik (für einen Überblick siehe Breit, 2023, S. 43–53), einem als besonders bedeutsam erachteten Aspekt von Professionalität, (dem Konstrukt) der professionellen Haltung, zugeordnet werden. Insofern stimmen diese Ergebnisse nachdenklich. Erklärungen anhand des methodischen Vorgehens (Vignette als Impuls mit anschließenden offenen Antworten, in denen diese Aspekte implizit vorausgesetzt und demnach schlichtweg nicht explizit genannt werden) sind möglich und müssten einer Überprüfung unterzogen werden. Zeichnen die Ergebnisse dieser Stichprobe jedoch ein Bild der Haltung in der pädagogischen Praxis, wären (neue bzw. stärker gewichtete) Schwerpunkte bei Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der Elementarpädagogik und IEP dringend zu empfehlen. Internationale Ansätze, unter anderem anti-bias/diversity education (Derman-Sparks et al., 2020) oder community-based learning (Toeppe et al., 2021), könnten bedeutend zum Theorie-Praxis-Transfer beitragen und (Zeit)Räume für

Selbstreflexion als Querschnittsmaterien stärkere Berücksichtigung in Curricula und deren Implementierung finden. Aktuelle Veränderungen im Rahmen der Ausbildung im Bereich der IEP (seit Studienjahr 2022/23 an PH, siehe oben), machen zukünftig einschlägige Begleitforschung zu einem wichtigen Beitrag der Qualitätssicherung sowie -entwicklung und Inklusion in der Elementarpädagogik zu einem zentralen Forschungsgegenstand.

Literatur

- 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>
- Ammann, M., Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Eds.). (2017). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tool*. Studienverlag.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- BGBl. Nr. 242/1962. *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*. Verfügbar am 22.06.2023 unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf
- BGBl. Nr. 406/1968. *Bundesgesetz über die Grundsätze betreffend die fachlichen Anstellungserfordernisse für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG)*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008227>
- BGBl. Nr. 190/1985. *Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 20. Feber 1985 über den Lehrplan des Lehrganges zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zu Sonderkindergärtnerinnen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesem Lehrgang* (Fassung vom 31.01.1993). Verfügbar am 22.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008569&FassungVom=1993-01-31>
- BGBl. Nr. 379/1991. *Lehrpläne – Lehrgang für die Sonderkindergartenpädagogik* (Fassung vom 31.08.1993). Verfügbar am 22.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1991/379/ANL1/NOR12105026>
- BGBl. II Nr. 354/1999. *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über den Lehrplan des Lehrganges für Inklusive Elementarpädagogik; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesem Lehrgang*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20000090>
- BGBl. II Nr. 58/2000. *Prüfungsordnung Kollegs und Sonderformen für Berufstätige an Bildungsanstalten* (aufgehoben durch BGBl. II Nr. 36/2017). Verfügbar am 22.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/ii/2000/58/P0/NOR40171875>

- BGBI. II Nr. 478/2008. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes.*
- BGBI. II Nr. 204/2016. *Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016.* Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009623>
- BGBI. II Nr. 36/2017. *Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die abschließenden Prüfungen in den Kollegs sowie in den als Sonderform für Berufstätige geführten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Prüfungsordnung Kollegs und Sonderformen für Berufstätige an BMHS).* Verfügbar am 23.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009802>
- BGBI. II Nr. 239/2017. *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Lehrpläne des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik einschließlich der Qualifikation für Hortpädagogik und des Kollegs der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik erlassen werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht.* Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009975>
- BGBI. III Nr. 155/2008. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006062>
- BGBI. III Nr. 105/2016. *Kundmachung des Bundesministers für Kunst und Kultur, Verfassung und Medien betreffend die Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Verfügbar am 12.06.2023 unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_III_105/BGBLA_2016_III_105.pdf
- Breit, S. (2023). *Professionalisierung durch ein Elementarpädagogik-Studium. Über die Wirkung aus Sicht der Absolventinnen.* LIT.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (Hrsg.). (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009* (wissenschaftliche Erarbeitung durch das Charlotte Bühler Institut). Verfügbar am 31.05.2023 unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html
- Christ, M. (2022). Inklusion forschend auf die Spur kommen – ein Lernprinzip in der Ausbildung von Erzieher:innen. In Strecker, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, D. L. Lutz & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Elementarbereich* (S. 19–34). Waxmann.
- Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. & Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children & ourselves* (2nd revised and updated Ed.). National Association for the Education of Young Children.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture [European Commission]. (2021). *Early childhood education and care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff. Final report – December 2020.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>

- Fusaro, M., Lippard, C. N., Cook, G. A., Decker, K. B., Vallotton, C. D. & The Collaborative für Understanding the Pedagogy of Infant/toddler Development [CUPID]. (2021). The role of practice-based experiences in undergraduates' infant/toddler caregiving competencies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(4), S. 540–553. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1954566>
- Geiling, U. & Liebers, K. (2020). Diagnostik und Assessment im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 595–603). Barbara Budrich.
- Golbeck, S. L. & Young, E. (1999). Early childhood educators' conception of development: A comparison of preservice and in-service teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), S. 301–315. <https://doi.org/10.1080/0163638990200308>
- Grosche, M. & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 29–54). Springer.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen, Beitrag 5* (S. 183–224). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-5>
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik* (WiFF-Expertise Nr. 33). Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte. Verfügbar am 12.06.2023 unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_33_Heimlich.pdf
- Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung* (WiFF-Expertise Nr. 51). Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte. Verfügbar am 31.05.2023 unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Waxmann.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), S. 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Jacoby, J. W. & Lesaux, N. K. (2019). Supporting dual language learners in Head Start: teacher beliefs about teaching priorities and strategies to facilitate English language acquisition. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(29), S. 120–137. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1529006>
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems [KPH Wien/Krems], Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] & Pädagogische Hochschule Wien [PH Wien]. (o. D.). *Curriculum. Elementarbildung: Inklusion und Leadership. Bachelorstudium*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB148_Curriculum_Elementarbildung_Inklusion_und_Leadership.pdf
- Klose, C. & Willmann, M. (2019). Frühe Kindheit im Spannungsfeld von Pädagogik und Fürsorge: Frühförderung als Inklusionshilfe und Exklusionsrisiko. In R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (Pädagogik, Band 16, S. 87–119). Frank & Timme.
- König, A. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Kohlhammer.

- Land Salzburg (o. D.). *Stellenbeschreibungen für die Kinderbetreuung*. Verfügbar am 23.06.2023 unter:
https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/0531a_stellenbeschreibg_f_die_kb_neu.pdf
- Lex-Nalis, H. (2013). Die Ausbildung von Pädagog_innen für das elementarpädagogische Feld – Blicke in die Historie und die aktuellen Diskurse in Österreich. In C. Wustmann, A. Karber, & A. Giener (Hrsg.), *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (S. 153–169). Grazer Univ.-Verl.
- Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 7–16.
<https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Palaiologou, I. (2017). The use of vignettes in participatory research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), S. 308–322.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1352493>
- 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>
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] (2021a). *Curriculum Hochschullehrgang Elementarpädagogik*. Verfügbar am 31.05.2023 unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_289_Elementarpaedagogik.pdf
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] (2021b). *Curriculum Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik*. Verfügbar am 31.05.2023 unter https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_290_Inklusive_Elementarp%C3%A4dagogik.pdf
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] (2022). *Curriculum. Hochschullehrgang Quereinstieg Elementarpädagogik*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_295_Quereinstieg_Elementarpaedagogik_120.pdf
- Pözl-Stefanec, E. M. (2017). *Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen: Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform*. Budrich UniPress Ltd.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Verfügbar am 31.05.2023 unter:
https://www.bvkt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1.pdf
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01441-4>
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2011). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Smidt, W., Hover-Reisner, N., & Paschon, A. (2020). Elementarpädagogik in Österreich zwischen pädagogischer Praxis und Wissenschaft—Eine kritische Bilanz. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch Einblicke und Ausblicke* (S. 349–359). Waxmann.
- Stiehler, S., Fritsche, C. & Reutlinger, C. (2012). Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. *sozialraum.de* (4), 1/2012. Verfügbar am 13.06.2023 unter:
<https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php>
- Strecker, A., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Lutz, D. L. & Urban, M. (Hrsg.). (2022). *Qualifizierung für Inklusion: Elementarbereich*. Waxmann.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte* (WiFF-Expertise Nr. 15). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar am 31.05.2023 unter:

- [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr. 15 Annika Sulzer Petra Wagner Inklusion in Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr.15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen*. verlag das netz.
- Toeppe, K., Yan, H. & Chu, S. K. W. (2021). Promoting diversity, equity, and inclusion in library and information science through community-based learning. *Diversity, Divergence, Dialogue*, 12645, S. 529–540. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71292-1_41
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Viernickel, S. (2020). Beobachtung und Dokumentation. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 559–570). Barbara Budrich.
- Weltzien, D., Albers, T., Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT) Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Wilfert, K. & Eckerlein, T. (Hrsg.). (2021). *Inklusion und Qualifikation*. Kohlhammer.

¹ Die Autorin dankt Johanna Bruckner und Theresa Hauck, die in den Kodierprozess einbezogen waren.