

Breit, Simone; Hofer-Rybar, Monika

Willst du oder kannst du Inklusion? Inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen von (angehenden) Inklusiven Elementarpädagog*innen

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 269-277



Quellenangabe/ Reference:

Breit, Simone; Hofer-Rybar, Monika: Willst du oder kannst du Inklusion? Inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen von (angehenden) Inklusiven Elementarpädagog*innen - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 269-277 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327188 - DOI: 10.25656/01:32718; 10.35468/6149-26

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327188>

<https://doi.org/10.25656/01:32718>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Simone Breit und Monika Hofer-Rybar

Willst du oder kannst du Inklusion? Inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen von (angehenden) Inklusiven Elementarpädagog*innen

Abstract ▪ Das elementarpädagogische Personal mit seinen Wissensbeständen, Fähigkeiten und Überzeugungen in Hinblick auf Inklusion sorgt wesentlich für Entfaltungsmöglichkeiten *aller* Kinder in der frühen Kindheit. Vor dem Hintergrund der Implementierung des Hochschullehrgangs (HLG) Inklusive Elementarpädagogik stellt der Beitrag die Frage, inwieweit im Feld tätige und angehende Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) über inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen verfügen. Die Selbsteinschätzung zeigt, dass sich angehende IEP bereits zu Beginn des HLG hinsichtlich ihrer Einstellung zu Inklusion nicht von im Feld tätigen IEP unterscheiden, ihre inklusionsbezogenen Kompetenzen jedoch geringer ausgeprägt sind. Im Rahmen der Professionalisierungsmaßnahme nehmen die inklusionsbezogenen Kompetenzen allerdings auf allen Handlungsebenen signifikant zu.

Schlagworte ▪ Elementarpädagogik; Inklusion; Professionalisierung; Einstellung; Kompetenzen

1 Professionalisierung Inklusiver Elementarpädagog*innen und ihr Aufgabenprofil in Niederösterreich

Inklusive Bildung auf allen Ebenen des Systems erfordert entsprechende fachliche Kompetenzen und Fähigkeiten vonseiten der elementarpädagogischen Fachkräfte, die eine Schlüsselrolle einnehmen, wenn es um die Qualität frühkindlicher Lernprozesse für *alle* Kinder geht (European Commission, 2021). Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) haben eine bedeutende Rolle bei der erfolgreichen Umsetzung von inklusivem Lernen und der Berücksichtigung der vielfältigen Bedürfnisse der Kinder im Alltag frühkindlicher Bildung. Vor diesem Hintergrund ist die Ausbildung sowie die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen in den Bereichen Inklusion und Diversität von zentraler Bedeutung, da sie wesentlich dazu beitragen, eine gerechte, unterstützende und effektive Bildungsumgebung zu schaffen (Egert, 2015; European Agency for Special Needs

and Inclusive Education, 2017, S. 10). Für Inklusion in der Elementarpädagogik gab es im Bereich der Ausbildung mit dem Schul- bzw. Studienjahr 2022/23 einen Paradigmenwechsel. Während bis dahin die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik mit dem entsprechenden Lehrgang und daher mit der Qualifizierung von Sonderkindergartenpädagog*innen bzw. Inklusiven Elementarpädagog*innen beauftragt waren (BGBl. Nr. 190/1985; BGBl. Nr. 379/1991; BGBl. II Nr. 354/1999), sind es seit Herbst 2022 die Pädagogischen Hochschulen, die für die Qualifikation der IEP in Form eines viersemestrigen, berufsbegleitenden Hochschullehrgangs verantwortlich zeichnen (Breit, 2024). Das Curriculum der PH NÖ zielt auf Kompetenzen für eine Inklusive Pädagogik ab, wie sie in wissenschaftlichen Expertisen ausführlich beschrieben werden (Sulzer & Wagner, 2011; Heimlich, 2013; Heimlich & Ueffing, 2018; König & Heimlich, 2020; Tippelt & Heimlich, 2020). Sowohl eine inklusive Grundhaltung als auch fundierte Kenntnisse auf unterschiedlichen professionellen Handlungsebenen werden adressiert. Die integrierten Praxisphasen dienen dem handlungsorientierten Kompetenztransfer, weil sie praktische Erfahrungen und fall- bzw. situationsbezogene Anwendung von theoretischem Wissen ermöglichen. Neben den einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen führen die Studierenden ein lehrgangsbegleitendes Professionalisierungsportfolio, in welchem sie ihren Lernprozess auf personaler und fachlicher Ebene dokumentieren und darüber reflektieren. Damit zeigen sie, wie sie theoretische Wissensbestände in die inklusionspädagogische Praxis integrieren (PH NÖ, 2021).

Mit erfolgreicher Absolvierung des HLG werden die Anstellungserfordernisse als IEP erfüllt (BGBl. Nr. 406/1968). Laut NÖ Kindergartengesetz (§5, Abs. 3) haben IEP im *ambulanten Dienst* bzw. im *Versuch Heilpädagogische Betreuung* in Zusammenarbeit mit dem sonstigen Kindergartenpersonal und unter Einbeziehung der Eltern (Erziehungsberechtigten) Kinder mit Behinderung und/oder speziellem Unterstützungsbedarf zu fördern und zu unterstützen. IEP im ambulanten Dienst sind für inklusionspädagogische Fragestellungen an mehreren Standorten Gruppen zugeteilt, wobei die Einteilung der Zeitressourcen pro Kindergarten/Gruppe bedarfsorientiert erfolgt. Ferner sind IEP in heilpädagogisch-integrativen Gruppen tätig, in welchen 12 bis max. 15 Kinder, darunter drei bis fünf mit besonderen Bedürfnissen, gemeinsam mit Elementarpädagog*in und Betreuer*in begleitet werden (NÖ Kindergartengesetz, §4, Abs. 5). In beiden Formen kommt den Inklusiven Elementarpädagog*innen in Niederösterreich „eine Schlüsselrolle im Miteinander aller am Inklusionsprozess Beteiligten zu. Sie sind ImpulsgeberInnen sowie vertrauensvolle BegleiterInnen für Kinder, Eltern und Kindergartenteams“ (Land NÖ, 2017, S. 7). Rund 300 Inklusive Elementarpädagog*innen sind in Niederösterreich tätig, ihre Aufgabe ist es, „die soziale Integration und wohnortnahe Betreuung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu sichern, zu unterstützen und qualitativ voll zu begleiten“ (Land Salzburg, o. D.). Für ihr Aufgabenprofil benötigen sie eine breite Palette von Fähigkeiten, für die der HLG qualifiziert.

2 Empirischer Teil

2.1 Fragestellung

Österreich bekennt sich mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BGBl. III Nr. 155/2008) zu einem inklusiven Bildungssystem sowie zur Förderung des Bewusstseins für Teilhabe und zur inklusionsbezogenen Professionalisierung von Pädagog*innen. Vor diesem Hintergrund widmet sich die empirische Studie der Frage, inwiefern die Ausbildung von IEP diesen allgemeinen Anforderungen sowie dem spezifischen Professionsverständnis der Elementarpädagogik gerecht werden kann. Dazu dienen zwei Fragestellungen:

- Unterscheiden sich Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) im Praxisfeld und angehende IEP (zu Beginn des HLG) hinsichtlich ihrer *Einstellungen* und *Kompetenzen* betreffend Inklusion?
- Unterscheiden sich die Kompetenzen betreffend Inklusion zu *Beginn* und am *Ende* der Professionalisierungsmaßnahme HLG?

2.2 Design und Methode

Die Stichprobe für Fragestellung 1 umfasst 54 im Praxisfeld tätige Pädagog*innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Oktober 2022 zu einem elementarpädagogischen Studium an der Pädagogischen Hochschule NÖ eingeschrieben waren. Davon sind 27 Personen als Inklusive Elementarpädagog*innen (IEP) ausgebildet und tätig, weitere 27 Personen stehen am Beginn ihrer Ausbildung zur Inklusiven Elementarpädagogin bzw. zum Inklusiven Elementarpädagogen als Studierende im Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik. Für Fragestellung 2 wurden jene 27 Studierenden aus dem HLG Inklusive Elementarpädagogik am Ende ihrer Professionalisierungsmaßnahme im Juli 2024 erneut befragt. Die empirische Erhebung erfolgte zunächst durch einen Online-Fragebogen zur Selbsteinschätzung, der mittels LimeSurvey administriert wurde. Das Datenerhebungsinstrument gliedert sich in drei Abschnitte: Im 1. Teil werden demografische Informationen (Funktion im Feld, aktuelles Studium, Alter) eingeholt. Im 2. Abschnitt wird mithilfe der Items der InklusivT-Studie (Weltzien et al., 2021) auf einer fünfstufigen-Rating-Skala die Einstellung zur Inklusion (15 Items, Cronbachs Alpha = .76) erfasst. Zum Beispiel „Kinder mit besonderem Bedarf zu begleiten, ist eine emotionale Bereicherung für mich.“ / „Inklusion ist für mich ein persönliches Ideal.“ Im 3. Teil werden mit den Items der InklusivT-Studie (Weltzien et al., 2021) inklusionsbezogene Kompetenzen auf einer fünfstufigen-Rating-Skala auf vier Ebenen erfasst: 1. Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern (6 Items, Cronbachs Alpha = .82): z. B. „Ich begleite und unterstütze Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Beeinträchtigungen ressourcenorientiert.“ 2. Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern (9 Items, Cronbachs Alpha = .74): z. B. „Ich

erarbeite pädagogische Angebote für Eltern zum Thema Vielfalt.“ 3. Kompetenzen für Vernetzung und Kooperation (6 Items, Cronbachs Alpha = .84): z. B. „Ich habe einen guten Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum.“ 4. Kompetenzen in Beobachtung, Dokumentation und Reflexion (10 Items, Cronbachs Alpha = .84): z. B. „Ich reflektiere systematisch meine Haltung zu Inklusion in Bezug auf meine biografischen Erfahrungen“. / „Ich verwende spezielle Beobachtungs- und Diagnoseverfahren, um Entwicklungsbeeinträchtigungen zu erkennen.“

Im Rahmen der zweiten Erhebung wurde Teil 3 des Fragebogens in Papierform erneut administriert. Die statistische Analyse erfolgt mittels IBM SPSS (Version 23).

2.3 Ergebnisse

2.3.1 Fragestellung 1

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die Skalenmittelwerte sowie die Standardabweichungen für im Praxisfeld tätige IEP und angehende IEP zu Beginn und am Ende des HLG berechnet und t-Tests durchgeführt. Die p-Werte wurden einer Bonferroni-Korrektur unterzogen. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse, wobei gilt: Je höher der Mittelwert, desto positiver die Einstellung bzw. desto höher die Kompetenz.

Tab. 1: Skalenmittelwerte und Standardabweichungen

	im Praxisfeld tätige IEP (n = 27)	Angehende IEP zu Beginn des HLG (n = 27)	Angehende IEP am Ende des HLG (n = 24)
Einstellung zu Inklusion	4.19 (.36)	4.04 (.37)	
Inklusionsspezifische Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern	4.70 (.38)	4.15 (.57)	4.61 (.43)
Inklusionsspezifische Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern	4.26 (.34)	3.68 (.62)	4.28 (.53)
Inklusionsspezifische Kompetenzen für Vernetzung und Kooperation	3.23 (.84)	2.56 (.93)	3.60 (.87)
Inklusionsspezifische Kompetenzen in Beobachtung, Dokumentation und Reflexion	4.37 (.57)	3.93 (.52)	4.68 (.36)

IEP und angehende IEP unterscheiden sich bereits zu Beginn der Professionalisierungsmaßnahme nicht in ihrer Einstellung zur Inklusion (*n. s.*). Die Einstellung zur Inklusion ist generell sehr positiv, da die Mittelwerte auf der fünfstufigen

Skala größer als 4.00 sind. Da Haltungen und Überzeugungen eine wesentliche Disposition inklusionspädagogischen Handelns darstellen, ist eine Bedingung für Professionalität gegeben. Hinsichtlich inklusionsspezifischer Kompetenzen unterscheiden sich IEP und angehende IEP zu Beginn des HLG auf allen vier Ebenen (Kind; Eltern; Vernetzung und Kooperation; Beobachtung – Dokumentation – Reflexion), wobei IEP erwartungsgemäß höhere Kompetenzen aufweisen (p jeweils < 0.05). Sowohl IEP als auch angehende IEP schätzen ihre Kompetenzen im Handlungsfeld Kind am besten ein ($m = 4.70$ bzw. 4.15), jene für Vernetzung und Kooperation beurteilen beide Gruppen als am geringsten ($m = 3.23$ bzw. 2.56).

2.3.2 Fragestellung 2

Um herauszufinden, inwieweit die Professionalisierungsmaßnahme HLG Inklusive Elementarpädagogik aus Sicht der Studierenden ihre inklusionsbezogenen Kompetenzen erweitert hat, wurden die Studierenden im Rahmen der letzten Lehrveranstaltungseinheit erneut um ihre Einschätzung gebeten. Tabelle 1 inkludiert daher auch die Skalenmittelwerte und Standardabweichungen für den zweiten Erhebungszeitpunkt.

Es zeigt sich, dass die Studierenden am Ende des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik ihre Kompetenzen höher einschätzen als zu Beginn und es bei gepaarten t -Tests auf allen vier Handlungsebenen signifikante Unterschiede gibt. Das heißt, die Studierenden schätzen sich am Ende des HLG hinsichtlich der individuellen Entwicklungsbegleitung von Kindern ($t = -3.22$; $p < 0.01$), hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern ($t = -3.71$; $p < 0.01$) sowie der multiprofessionellen Vernetzung und Kooperation ($t = -4.11$; $p < 0.01$) kompetenter ein als zu Beginn des HLG. Auch ihre Fähigkeiten in den Bereichen Beobachtung, Dokumentation und Reflexion haben sie während des viersemestrigen Hochschullehrgangs erweitert ($t = -5.91$; $p < 0.01$).

Nach entsprechender statistischer Überprüfung zeigt sich, dass am Ende des HLG keine Unterschiede hinsichtlich inklusionsspezifischer Kompetenzen zwischen im Feld tätigen und angehenden IEPs vorliegen: Dies betrifft die pädagogische Arbeit mit dem Kind ($t = 0.81$; *n. s.*), die Zusammenarbeit mit Eltern/Familien ($t = -0.16$; *n. s.*), die multidisziplinäre Vernetzung und Kooperation ($t = -1.59$; *n. s.*). Bei der Skala Beobachtung, Dokumentation und Reflexion schätzen die angehenden IEP ihre Fähigkeiten sogar höher ein als im Feld tätige IEP ($t = -2.29$; $p < 0.05$).

3 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass es zu Beginn des HLG keinen signifikanten Unterschied zwischen IEP und angehenden IEP hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion gibt. Dies stützt die Annahme, dass sich jene Elementarpädagog*innen zur IEP weiterqualifizieren, für die Inklusion ein zentrales pädagogisches Anliegen dar-

stellt und die in inklusiver Bildung Vorteile für das Lernen aller Kinder erkennen. Mit einer positiven Einstellung zur Inklusion aller Fachkräfte im Feld ist eine hinreichende Voraussetzung für qualitätsvolle inklusive Bildung gegeben, da diese die Grundlage für eine lernförderliche Atmosphäre in den elementarpädagogischen Einrichtungen bildet. Hinsichtlich der Kompetenzen gibt es zu Beginn des HLG auf allen Handlungsebenen (Kind; Eltern/Familien; Netzwerkpartner*innen; Beobachtung – Dokumentation – Reflexion) signifikante Unterschiede zwischen IEP und angehenden IEP. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit inklusionsbezogener Professionalisierung (Wissen, Können, Einstellungen) der Fachkräfte, wie z. B. im Rahmen des HLG IEP, da auch die Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung inklusiver Bildungssettings deutlich gestiegen sind. Ähnlich argumentieren Roberts und Callaghan (2021) auf Basis ihrer Studie, die zeigt, dass negative Einstellungen gegenüber Inklusion und unzureichende Weiterbildung die Schaffung eines inklusiven Umfelds erschweren können. Die Professionalisierungsmaßnahme bewirkt aus Sicht der Studierenden, dass sie sich am Ende als kompetent einschätzen und sich ihre subjektive Bewertung verbessert. Für den HLG IEP können diese ersten empirischen Belege als Erfolg bei der Implementierung gewertet werden, indem sie Hinweise darauf liefern, dass die gesetzten Bildungsziele, Lerninhalte und -methoden für die Praxis effektiv vermittelt wurden und sich die IEP sicherer in ihrer inklusiven Bildungsarbeit fühlen.

Kritisch angemerkt werden muss an dieser Stelle die limitierte Stichprobengröße, die eine anfallende Stichprobe an der PH NÖ darstellt. Ferner handelt es sich um Selbstauskünfte und subjektive Einschätzungen von Kompetenzen der Teilnehmer*innen, die nicht im Praxisfeld verifiziert werden konnten. Ohne eine Überprüfung im elementarpädagogischen Praxisfeld fehlt eine objektive Validierung, die sicherstellt, dass die angegebenen Kompetenzen tatsächlich vorhanden sind.

Für Inklusion in der Elementarpädagogik sind ferner nicht nur die Einstellungen und Kompetenzbestände der Inklusiven Elementarpädagog*innen maßgeblich, sondern auch die Unterstützung aus dem Umfeld ist entscheidend in Bezug auf die Beziehungen zwischen Individuen, Teams, Institutionen und der Politik (Urban et al., 2012). Die alltäglichen Bildungs- und Lernarrangements gestalten meist die gruppenführenden Elementarpädagog*innen mit Unterstützung ihrer Betreuer*innen und Stützkräfte. Demnach müsste ein besonderes Augenmerk auch auf die Professionalisierung dieses pädagogischen Personals gelegt werden, weil ihnen das ermöglicht, besser auf die unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernbedürfnisse der Kinder einzugehen. Gerade Assistenzkräfte stehen oftmals ohne entsprechende Aus- und Weiterbildung in direktem Kontakt mit dem Kind/den Kindern. Ihre Rolle ist auch bedeutend, insbesondere in inklusiven Settings, wo ein tiefes Verständnis für die Bedürfnisse und Potenziale aller Kinder erforderlich ist. Es besteht die Gefahr, dass sie nicht ausreichend auf die individuellen

Herausforderungen und Bedürfnisse der Kinder eingehen können, was die Qualität der Betreuung und Förderung beeinträchtigen könnte.

In Hinblick auf das Datenerhebungsinstrument ist anzumerken, dass die Handlungsebene „Arbeit im Team/in der Institution“ nicht abgebildet wurde, obwohl sie im gegenwärtigen Professionsdiskurs (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Breit, 2023) als maßgeblich erachtet wird. Für den Abbau von Barrieren und das Entfalten einer inklusiven Kultur in einer Einrichtung ist jedoch auch gerade diese Ebene von Relevanz.

Neben diesen inhaltlichen Einschränkungen muss darauf verwiesen werden, dass vonseiten der Steuerungsebene auch ein Augenmerk auf adäquate strukturelle Rahmenbedingungen für Inklusive Elementarpädagogik gelegt werden muss, um *allen* Kindern Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten und ihren spezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden. Aus ökologischer Perspektive tragen nicht nur personale Faktoren zu einer hochwertigen Lernumgebung bei, sondern auch umfassendere Kontexte wie das sozio-historisch-kulturelle System (Urban et al., 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017; Machado & Oliveira-Formosinho, 2024, S. 3). Ohne Berücksichtigung dieser Faktoren sowie ohne geeignete politische und strukturelle Maßnahmen wird die Umsetzung einer inklusiven und gerechten *elementaren* Bildung *erheblich* be- und verhindert.

Literatur

- Breit, S. (2023). *Professionalisierung durch ein Elementarpädagogik-Studium. Über die Wirkung aus Sicht der Absolventinnen*. LIT.
- Breit, S. (2024). „Das Kind ist gut so, wie es ist.“ Professionalisierung und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik in Österreich. *R&E Source*, 11(3), 193–208. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1281>
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1968). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1968_406_0/1968_406_0.pdf
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1985). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_190_0/1985_190_0.pdf
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1991). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1991_379_0/1991_379_0.pdf
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1999). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1999_354_2/1999_354_2.pdf
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). (2008). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006062&FassungVom=2022-12-09>
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. [Unpublizierte Dissertation]. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-contributions>
- European Commission (2021). *Early childhood education and care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>

- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94174/6a47780ac348d80e4718f38d52230ae8/kompetenzen-frueh-kindheitspaedagogischer-fachkraefte-im-spannungsfeld-von-normativen-vorgaben-und-praxis-data.pdf>
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik*. WiFF-Expertise Nr. 33. 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. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf
- König, A. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Kohlhammer.
- Land NÖ (2017). *30 Jahre SonderkindergartenpädagogInnen. Auf dem Weg zur Inklusion in den NÖ Landeskindergärten*. [Unveröffentlichtes Dokument].
- Land Salzburg. (o.D.). *Stellenbeschreibungen für die Kinderbetreuung*. https://www.salzburg.gv.at/bildung/_Documents/0531a%20Stellenbeschreibg%202020-WEB.pdf
- NÖ Kindergartengesetz (2006). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776>
- Machado, I. & Oliveira-Formosinho, J. (2024). Professional development for praxis transformation in early childhood education and care: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–36. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2381134>
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). (2021). *Curriculum Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik*. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaengel/730_290_Inklusive_Elementarp%C3%A4dagogik.pdf
- Roberts, J. & Callaghan, P. (2021). Inclusion is the ideal, but what is the reality? Early years practitioners perceptions of the access and inclusion model in preschools in Ireland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 780–794. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1968465>
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. WiFF-Expertise Nr. 15. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-in-kindertageseinrichtungen>
- Tippelt, R. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein*. Kohlhammer.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laer, K. & Peters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf
- 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.

Autorinnen

Breit, Simone, HS-Prof. Mag. PaedDr. Dr.

ORCID 0000-0002-8571-2845

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität,

Führen und Leiten, Pädagogische Diagnostik

simone.breit@ph-noe.ac.at

Hofer-Rybar, Monika, Mag. MA

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität,

Lehrer*innenbildung

monika.hofer@ph-noe.ac.at