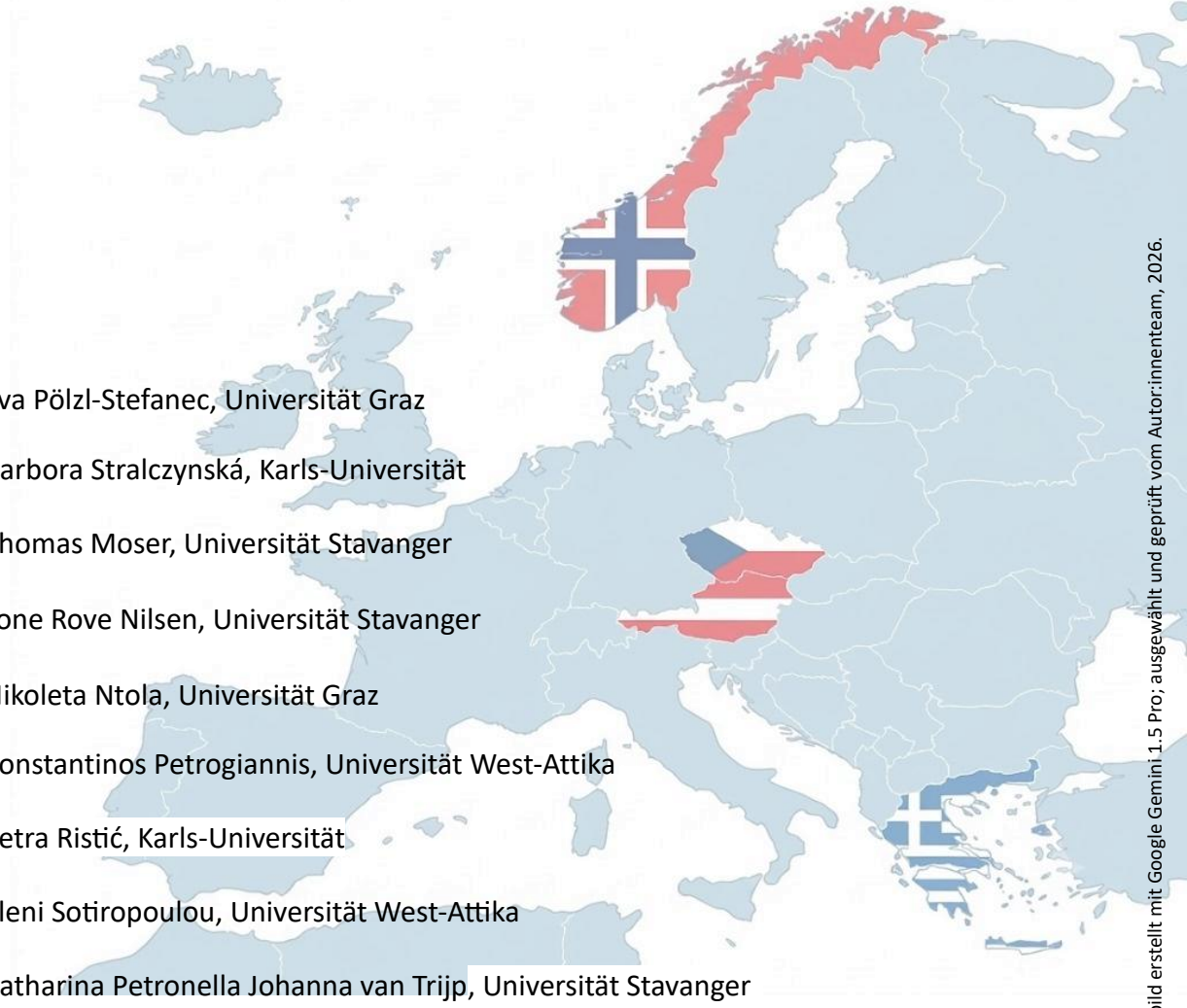
STRATEGIEPAPIER

Politische Empfehlungen zur Stärkung inklusiver, spielbasierter elementarpädagogischer Bildungs- und Betreuungssysteme in Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland und Norwegen.



Eva Pölzl-Stefanec, Universität Graz

Barbora Stralczynská, Karls-Universität

Thomas Moser, Universität Stavanger

Tone Rove Nilsen, Universität Stavanger

Nikoleta Ntola, Universität Graz

Konstantinos Petrogiannis, Universität West-Attika

Petra Ristić, Karls-Universität

Eleni Sotiropoulou, Universität West-Attika

Catharina Petronella Johanna van Trijp, Universität Stavanger

Silke Vögel, Universität Graz

Titelbild erstellt mit Google Gemini 1.5 Pro; ausgewählt und geprüft vom Autor:innenteam, 2026.

Rechtlicher Hinweis
Dieses Strategiepapier entstand als Projektergebnis im Rahmen des Arbeitspakets 2 (WP2) des Erasmus+-Projekts PLEOS.

Herausgeber und Medieninhaber:
Universität Graz, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Hilmgasse 4, 8010 Graz
E-Mail: pleos@uni-graz.at
Website: pleos.uni-graz.at

Autorenteam / Projektkonsortium:
Eva Pölzl-Stefanec, Barbora Stralczynská, Thomas Moser, Tone Rove Nilsen, Nikoleta Ntola, Konstantinos Petrogiannis, Petra Ristić, Eleni Sotiropoulou, Catharina Petronella Johanna van Trijp, Silke Vögel.

Projektreferenznummer: 2025-1-AT01-KA220-SCH-000360342

Erscheinungsjahr und -ort: Graz, 2026

KI-generiertes Titelbild: Karte von Europa mit ausgewählten Nationalflaggen (erstellt mit Google Gemini 1.5 Pro auf Grundlage der Eingabeaufforderung: „Bitte erstelle eine hellblaue Karte von Europa, auf der Norwegen, Österreich, die Tschechische Republik und Griechenland mit ihren jeweiligen Flaggen gekennzeichnet sind“, 2026).

Pölzl-Stefanec, E., Stralczynská, B., Moser, T., Nilsen, T. R., Ntola, N., Petrogiannis, K., Ristić, P., Sotiropoulou, E., van Trijp, C. P. J. und Vögel, S. (2026). Förderung von Qualität und Chancengleichheit in der elementarpädagogischen Bildung: Evidenzbasierte Strategien für spielerisches Lernen und Inklusion (Strategiepapier). Universität Graz.

ZUSAMMENFASSUNG

Einleitung und Hintergrund. Dieses Strategiepapier widmet sich der Frage, wie Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) durch inklusives, spielbasiertes Lernen gestärkt werden können, um Chancengleichheit zu fördern. Die Studie vergleicht die Systeme in vier europäischen Ländern: Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland und Norwegen. Ein zentrales Ziel ist es, dem sogenannten „Matthew-Effekt" entgegenzuwirken – der Tendenz, dass privilegierte Kinder am meisten von Bildung profitieren, während marginalisierte Kinder strukturell zurückbleiben.

In diesem Bericht bezieht sich der Begriff „FBBE" (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) auf alle staatlich geregelten Angebote für Kinder von der Geburt bis zum Erreichen des gesetzlichen Einschulungsalters. FBBE-Einrichtungen befinden sich in dafür vorgesehenen Räumlichkeiten außerhalb des elterlichen Haushalts. Sie unterliegen einem offiziellen staatlichen Regulierungs- und Aufsichtsrahmen, werden von qualifiziertem pädagogischem Personal geleitet und bieten regelmäßige, ganzjährige Betreuung und Bildung in Gruppen an. Die spezifischen Bezeichnungen für diese FBBE-Einrichtungen variieren je nach Land:

- **Österreich:** „Krabbelstuben", „Kleinkindbetreuungseinrichtungen" oder „Kinderkrippen" für Kinder unter 3 Jahren, „Kindergarten" für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren und „alterserweiterte Bildungseinrichtungen" für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren.
- **Tschechische Republik:** Das System ist in zwei Bereiche unterteilt: Kindergruppen (dětské skupiny) für jüngere Kinder ab sechs Monaten bis vorwiegend unter drei Jahren und traditionelle Kindergärten (mateřské školy) für Kinder ab drei Jahren.
- **Griechenland:** Es wird unterschieden zwischen Krippen (vrefikos stathmos bzw. vrefikoi stathmoi) für Kinder im Alter von 0 bis unter 3 Jahren, Kindertagesstätten (paidikos stathmos bzw. paidikoi stathmoi) für Kinder im Alter von 2½ bis unter 4 Jahren und Vorschulen (nipiagogeio bzw. nipiagogeia) für Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren, die dem Grundschulsystem angegliedert sind.
- **Norwegen:** Es gibt ein vollständig integriertes, einheitliches System staatlich regulierter Kindergärten (barnehager) für Kinder im Alter von 1 bis 5 Jahren.

Das Konzept des spielerischen Lernens und der Inklusion Spielerisches Lernen wird als Kontinuum verstanden, das von völlig freiem, unstrukturiertem Spiel bis hin zu (stark) strukturierten, von Fachpersonen geleiteten Aktivitäten reicht. Die Verortung auf dem Kontinuum ermöglicht es Fachpersonen, Angebote flexibel zu gestalten, Barrieren abzubauen und so die Teilhabe aller Kinder zu sichern. Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Familiensprachen oder sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) können durch das Spiel authentisch miteinander interagieren, was Empathie und ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit fördert. Zur Analyse der kontextuellen Rahmenbedingungen stützt sich diese Studie auf einen dreistufigen Analyserahmen, der zwischen der Makroebene (Politik und Finanzierung), der Mesoebene (institutionelle Organisation, Führung und Ressourcen) und der Mikroebene (alltägliche Interaktionen der Kinder mit Gleichaltrigen, Familien und Fachkräften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung) unterscheidet. Der Rahmen stützt sich auf Mehrebenenansätze in der

Bildungsforschung und orientiert sich an einer breiter angelegten ökologischen Perspektive auf die kindliche Entwicklung.

Strukturelle Unterschiede und Barrieren (Makroebene) Die vier Länder weisen sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen und strukturelle Barrieren auf:

- **Investitionen und die FBBE-Lücke:** Norwegen investiert einen größeren Anteil seines Bruttoinlandsprodukts (BIP) in den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) als die meisten anderen OECD-Länder. Daten der OECD zeigen, dass Norwegen etwa 2 % des BIP für die FBBE ausgibt, während der OECD-Durchschnitt bei weniger als 1 % liegt (OECD, 2024). Zusätzlich wird Eltern nach der Karenz ein Betreuungsplatz garantiert (minimale FBBE-Lücke). Der norwegische Fall zeigt jedoch auch, dass ein starker struktureller Anspruch nicht automatisch eine gleichbleibende Umsetzungsqualität garantiert, insbesondere was Personalausstattung, krankheitsbedingte Ausfälle, kommunale Unterschiede und fachliche Unterstützung betrifft. Österreich und die Tschechische Republik liegen mit 0,67 % bzw. 0,62 % des BIP im Mittelfeld, weisen jedoch entsprechende Betreuungslücken von etwa zwei bzw. vier Jahren auf, da in diesen Jahren kein universeller Anspruch besteht. Griechenland leidet weiterhin unter strukturellen Investitionsdefiziten in der FBBE (<0,30 % des BIP), verbunden mit einer geteilten Zuständigkeit zwischen verschiedenen Ministerien und lokalen Behörden sowie einem begrenzten universellen Anspruch vor dem vierten Lebensjahr. Dies führt zu anhaltenden Ungleichheiten beim Zugang, insbesondere für jüngere Kinder.
- **Qualifikation des Personals:** In Norwegen müssen pädagogische Leiter:innen über eine Ausbildung im Bereich der FBBE oder eine gleichwertige Hochschulausbildung verfügen, während das Personal auch Kinder- und Jugendbetreuer:innen sowie Hilfskräfte umfasst. In Griechenland wird für pädagogische Fachpersonen, ein Bachelor-Abschluss (ISCED 6) verlangt, obwohl in FBBE-Einrichtungen auch Unterstützungs- und Hilfspersonal mit unterschiedlichen Qualifikationen beschäftigt wird. Trotz vergleichsweise hoher Qualifikationsanforderungen für das pädagogische Personal wird die Umsetzung weiterhin durch strukturelle Unterfinanzierung, Personalmangel und eine fragmentierte Zuständigkeit eingeschränkt. In Österreich und der Tschechischen Republik gilt für pädagogische Fachpersonen nach wie vor ISCED 3 als Mindestqualifikationsanforderung. ISCED 4 und 6 sind ebenfalls mögliche Qualifikationswege, doch ist ISCED 3 gesetzlich als Mindestanforderung festgelegt.
- **Systemfragmentierung:** Während Norwegen über ein vollständig integriertes System unter der Zuständigkeit eines einzigen Ministeriums verfügt, haben die Tschechische Republik und Griechenland mit administrativ getrennten Zuständigkeiten zu kämpfen (z.B. unterschiedliche Ministerien für Kinder unter und über drei Jahren). In Österreich erschwert der Föderalismus die Festlegung einheitlicher Qualitätsstandards, da jedes Bundesland seine eigenen Gesetze erlässt.

Empirische Ergebnisse (Meso- und Mikroebene) Die Studie stützt sich auf Literaturrecherchen, Fragebogenerhebungen, Fokusgruppen und Interviews, um die alltägliche Praxis zu untersuchen.

- **Perspektiven der Eltern:** In einem Literaturreview wird deutlich, dass Eltern den Wert des Spielens für die soziale Integration und den Aufbau von Freundschaften anerkennen. Es hat sich jedoch eine erhebliche Spannung herausgebildet: Viele Eltern (insbesondere solche aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen) setzen Spielen mit Freizeit gleich und fordern stattdessen Aktivitäten, die einem Frontalunterricht ähneln, aus Angst, ihre Kinder könnten in der Schule versagen. Eltern in skandinavischen Studien brachten vergleichsweise mehr Vertrauen in spielbasierte Pädagogik zum Ausdruck.
- **Herausforderungen in der täglichen Praxis:** Fachpersonen aus allen Ländern nannten sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Befragung, akuten Personalmangel, übergroße Gruppen und einen gravierenden Zeitmangel als die größten Hindernisse für eine wirksame Inklusion. Aufgrund dieser Bedingungen beschränkt sich die pädagogische Arbeit oft auf bloße „Beaufsichtigung“ oder Krisenmanagement, wodurch ruhige Kinder oder Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) übersehen werden.
- **Ressourcen und Infrastruktur:** Ein Mangel an finanziellen Mitteln für spezifische Hilfsmittel sowie ungeeignete (z.B. nicht barrierefreie) Gebäude und ein Mangel an Außenbereichen erschweren die Umsetzung.
- **Fachliche Kompetenz:** Das Personal wünscht sich mehr praxisorientierte Fortbildungen zum Umgang mit Vielfalt, herausfordernden Verhaltensweisen (z.B. Autismus) und zur Zusammenarbeit mit Eltern. Kritisiert wird auch der enorme bürokratische Aufwand für die Dokumentation, da diese Zeit in Anspruch nimmt, die sonst mit den Kindern verbracht werden könnte.

Wichtige Handlungsempfehlungen: Um dem „Matthew-Effekt“ entgegenzuwirken und Chancengleichheit zu gewährleisten, werden in dem Papier folgende Strategien dargelegt:

- **Strukturelle Anpassungen:** Investitionen müssen erhöht werden, um kleinere Gruppen und ein besseres Bildungs- und Betreuungsverhältnis zu ermöglichen. Darüber hinaus sollten administrative Trennungen (z. B. zwischen Krippen und Kindergärten, besonders in Ländern wo das getrennte System überwiegt) überwunden werden.
- **Interdisziplinäre Teams:** Die pädagogische Praxis vor Ort sollte stärker durch weitere Fachdisziplinen wie Psycholog:innen, Sozialarbeiter:innen und Logopäd:innen unterstützt werden.
- **Professionalisierung und Mentoring:** Die akademische und praktische Ausbildung muss gestärkt werden. Berufseinsteiger:innen benötigen gezielte Mentoring-

Programme, um theoretisches Wissen (z.B. über Inklusion oder Kommunikation mit Eltern) selbstbewusst in der täglichen Praxis anwenden zu können.

- **Gestaltung der Lernumgebung:** Anstelle von stark strukturiertem „Einzweckspielzeug“ sollten, laut Fachpersonen, eher offen gestaltete Materialien und Naturmaterialien bereitgestellt werden, die die Kreativität der Kinder anregen und die Überwindung von Sprachbarrieren erleichtern. Darüber hinaus sollten Fachpersonen dazu ermutigt werden, offene Spielbereiche und die natürliche Umgebung (z.B. den Wald) stärker zu nutzen.
- **Zusammenarbeit mit den Eltern:** Es bedarf einer kultursensiblen Kommunikation und pädagogischer Aufklärungsarbeit, um den Eltern (bei Bedarf mit Hilfe von Dolmetscher:innen) den pädagogischen Wert des Spielens zu vermitteln und sie als Erziehungspartner:innen einzubinden.

VORWORT

Spielbasierte Lernansätze sind nicht allein pädagogischer Selbstzweck, sondern leisten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Chancengerechtigkeit im frühkindlichen Bereich. Sie nutzen die verbindende Kraft des Spiels, um individuellen Benachteiligungen durch gezielte pädagogische Maßnahmen entgegenzuwirken und dabei gleiche Voraussetzungen für alle zu schaffen. Als Bildungsforscher:innen aus Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland und Norwegen betrachten wir spielbasiertes Lernen als ein übergreifendes pädagogisches Konzept, das angeleitetes Spielen, die Selbstbestimmung der Kinder und curriculare Ziele wirkungsvoll miteinander verbindet.

Im Mittelpunkt dieses Strategiepapiers steht die zentrale Frage, welche systemischen, institutionellen und individuellen Hindernisse sowie Erfolgsbedingungen die Umsetzung dieses Ansatzes beeinflussen. Dazu haben wir die europäischen Systeme der FBBE auf der Makro-, Meso- und Mikroebene eingehend untersucht, um diese komplexen Dynamiken greifbar zu machen.

Das Strategiepapier bietet tiefgehende Einblicke und evidenzbasierte Strategien, die nur durch das engagierte Mitwirken zahlreicher Akteur:innen ermöglicht wurden. Wir möchten daher diese Gelegenheit nutzen, um unseren aufrichtigen Dank auszusprechen:

Zunächst ein herzliches Dankeschön an das Erasmus+-Programm der Europäischen Union, das dieses Projekt durch ihre finanzielle Unterstützung im Rahmen der Initiative „PLEOS – Playing and Learning for Equal Opportunities and Success“ ermöglicht hat.

Unseren tiefsten Dank möchten wir den Fachpersonen aus Praxis und Politik aussprechen. Wir danken den zahlreichen Pädagog:innen, Einrichtungsleiter:innen und politischen Entscheidungsträger:innen, die uns durch Fokusgruppendiskussionen, Online-Umfragen und Interviews so offene, kritische und wertvolle Einblicke in ihren Arbeitsalltag und die strukturellen Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, gewährt haben. Ihre Beiträge bilden die unverzichtbare Grundlage für unsere Empfehlungen für eine gerechtere Bildungszukunft.

Unser Dank gilt auch dem gesamten internationalen Autoren:innenteam und dem Projektkonsortium für die hervorragende und inspirierende Zusammenarbeit über nationale Grenzen hinweg. Dank gebührt speziell den Forschenden an der Universität Graz (Österreich), der Universität Stavanger (Norwegen), der Karlsuniversität (Tschechische Republik) und der Universität West-Attika (Griechenland).

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG 3

VORWORT 7

INHALTSVERZEICHNIS 8

SPIELERISCHES LERNEN UND INKLUSION IM KINDERBETREUUNGSKONTEXT 10

DEMOGRAFISCHE UND GEOGRAFISCHE MERKMALE SOWIE LÄNDERSPEZIFISCHE ENTWICKLUNGEN 14

Österreich 15

Tschechische Republik 17

Griechenland 19

Norwegen 21

Demografische und sozioökonomische Gemeinsamkeiten **27**

Unterschiede zwischen den Bildungssystemen und ihre Auswirkungen auf die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung **27**

Bereiche des Lernens und der Anwendung **29**

Elternperspektiven auf inklusives und spielbasiertes Lernen in der FBBE: Eine systematische Literaturübersicht 33

Methodik **33**

Wichtigste Ergebnisse – Sichtweisen der Eltern auf Spiel und Inklusion in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung **34**

Die Wahrnehmung der Eltern hinsichtlich Maßnahmen zur Förderung der Inklusion **35**

Wie die Wahrnehmung von Behinderung durch Eltern Inklusion beeinflusst **36**

Faktoren, die aus Sicht der Eltern ein inklusives Umfeld in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung fördern **38**

Quantitative Erkenntnisse: Fragebogenerhebung 41

Stichprobe **41**

Inklusives, spielbasiertes Lernen **43**

Pädagogische Praxis und alltägliche Herausforderungen **47**

Förderung von Interaktionen und aktiver Teilnahme **49**

Ein Vergleich von Gemeinsamkeiten und länderspezifischen Unterschieden **55**

Qualitative Perspektiven: Fokusgruppendiskussionen 57

Österreich **57**

Tschechische Republik **61**
Griechenland **64**
Norwegen **67**
Interviews mit politischen Entscheidungsträgern 71
Österreich **71**
Tschechische Republik **75**
Griechenland **79**
Norwegen **82**
INKLUSIVES SPIELBASIERTES LERNEN – 86
EINE SYNTHESE AUS LITERATUR, PRAXIS UND POLITIK 86
Österreich 91
Tschechische Republik 91
Griechenland 92
Norwegen 94
LITERATURVERZEICHNIS 98
ANHANG 104
Stichprobe Fokusgruppe 104
Stichprobe prolitische Entscheidungsträger 110
Stichprobe Fragebogen 111
Fragebogen 112

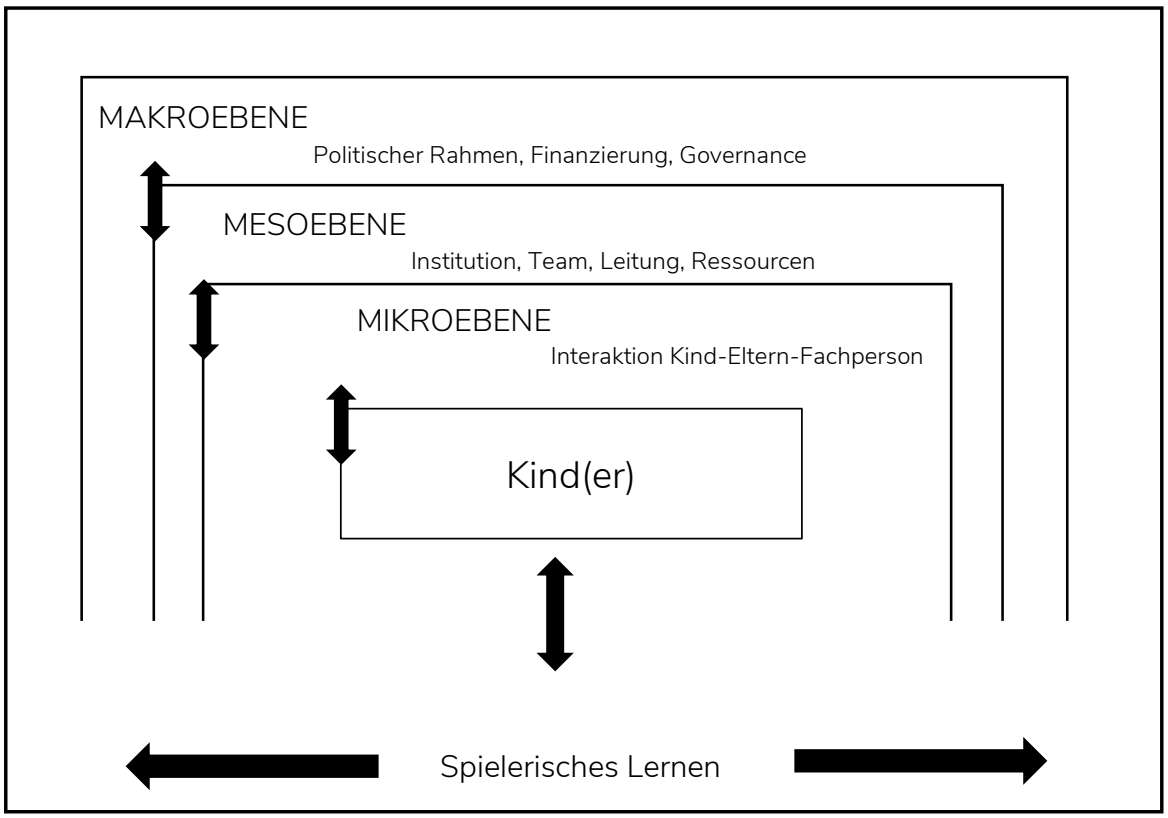
SPIELERISCHES LERNEN UND INKLUSION IM KINDERBETREUUNGSKONTEXT

Die Umsetzung einer gerechten, inklusiven und qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist ein zentraler Schwerpunkt der globalen Bildungspolitik, wie er im Ziel 4.2 der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG) der Vereinten Nationen festgelegt ist. Allerdings besteht weltweit die Gefahr, dass frühkindliche Bildungssysteme den sogenannten „Matthew-Effekt“ reproduzieren, wonach privilegierte Kinder am meisten von Bildungschancen profitieren, während marginalisierte oder einkommensschwache Kinder strukturell benachteiligt werden (Rad et al., 2022).

Eine hochwertige FBBE gilt als das wichtigste Mittel, um den generationenübergreifenden Kreislauf der Benachteiligung zu durchbrechen und das SDG 4.2 zu erreichen (Rad et al., 2022). Paradoxerweise sind es oft gerade jene schutzbedürftigen Kinder, die am meisten von qualitativ hochwertigen Bildungsprogrammen profitieren würden, in der Realität sind sie jedoch am häufigsten von qualitativ minderwertiger Betreuung betroffen (McLaughlin et al., 2016).

Um dieses komplexe Ziel aus analytischer Perspektive greifbarer zu machen, wird in der Forschung ein mehrstufiges ökologisches Modell verwendet, das die Rahmenbedingungen in drei Ebenen unterteilt (Abbildung 1).

Abbildung 1 *Ein mehrstufiger analytischer Rahmen für spielbasiertes Lernen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Eigene Darstellung der Autoren, basierend auf mehrstufigen Ansätzen der Bildungsforschung und geprägt von einer ökologischen Perspektive auf die kindliche Entwicklung.*



MAKROEBENE Die systemische Makroebene definiert den übergreifenden Rahmen des FBBE-Systems; sie umfasst nationale politische Leitlinien, die Finanzierung sowie die strukturelle und administrative Steuerung (Rad et al., 2022).

MESOEBENE Die institutionelle Mesoebene dient als entscheidendes Bindeglied und repräsentiert die Ebene der einzelnen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen. Sie ist geprägt von der Führungskultur innerhalb der Einrichtungen, der Verteilung der Ressourcen vor Ort sowie der Qualität der Zusammenarbeit innerhalb des Teams und mit den Familien (Rad et al., 2022).

MIKROEBENE Schließlich richtet die individuelle Mikroebene den Fokus auf das Geschehen im unmittelbaren Moment: Sie umfasst die direkten Interaktionen im Dreieck zwischen Kind, Eltern und Fachpersonen sowie deren spezifische berufliche Haltungen und Kompetenzen (Rad et al., 2022).

SPIELBASIERTES LERNEN Ein zentraler pädagogischer Ansatz zur Erreichung einer chancengerechten FBBE ist das spielbasierte Lernen, das auf allen Ebenen eingesetzt werden kann. Dieser Ansatz verbindet kindgesteuerte, freie Spielaktivitäten mit erwachsener Begleitung und strukturierten Lernzielen, wodurch die ganzheitliche Entwicklung von Kindern in Einrichtungen der FBBE gefördert wird (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Aktuelle Forschungsergebnisse betrachten spielbasiertes Lernen als ein breites Kontinuum, das verschiedene Spielformen umfasst, die sich nach dem jeweiligen Grad an kindlicher Autonomie und pädagogischer Anleitung unterscheiden (Pyle & Daniels, 2017; Pyle et al., 2023). Um das volle Potenzial dieses Ansatzes auszuschöpfen, fordert die Forschung dazu auf, das kindliche Spiel nicht länger als absoluten Gegensatz zu formalem Lernen zu betrachten, sondern es stattdessen als dynamisches Kontinuum zu verstehen. Dieses Kontinuum reicht von unstrukturiertem freiem Spiel, bei dem Kinder die vollständige Kontrolle über ihre Handlungen und Ressourcen haben, über das angeleitete Spiel, bei dem Fachpersonen und Kinder gemeinsam den Spielkontext gestalten, bis hin zum stark strukturierten, von Fachpersonen geführtem Spiel, wie beispielsweise regelbasiertem Spiel oder Brettspielen (Pyle & Daniels, 2017).

Der Zusammenhang zwischen spielbasiertem Lernen (SBL), Inklusion und Chancengerechtigkeit liegt in der hohen Anpassungsfähigkeit des Spiels als pädagogisches Instrument, das es ermöglicht, Lernbarrieren abzubauen und auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Im

Gegensatz zu starren, Fachperson-zentrierten „Einheitsansätzen“, bei denen Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Sprachbarrieren oft von Anfang an Schwierigkeiten haben, bietet SBL eine natürliche, stressfreie und adaptierbare Lernumgebung (Mohammed et al., 2026). Innerhalb des Spiels können Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten, sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) oder verschiedenen Familiensprachen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau authentisch miteinander interagieren. Da das kindliche Spiel von Natur aus motivierend ist, fördert es echte soziale Teilhabe, Empathie und ein Zugehörigkeitsgefühl unter allen Kindern – was den Kern inklusiver Praxis bildet (Rad et al., 2022).

DEFINITION SPIELBASIERTES LERNEN

Spielbasiertes Lernen (SBL) ist ein pädagogischer Ansatz, bei dem Kinder direkt durch Spielen lernen. Er kombiniert kindgerechte, freie Spielaktivitäten mit gezielter Unterstützung durch Erwachsene und orientiert sich an der natürlichen Neugier und explorativem Entdecken von Kindern. Fachpersonen stellen offen gestaltbare Materialien zur Verfügung und begleiten die Kinder, um ihre Lernprozesse zu fördern. Dieser flexible Ansatz reicht vom freien Spiel bis hin zu strukturierten Aktivitäten und fördert Schlüsselkompetenzen wie Kreativität, Problemlösung, Kommunikation, Zusammenarbeit und Selbstregulation.

Kernkomponenten:



Das SBL-Kontinuum ist in Verbindung mit „zielgerichteter Anleitung“ entscheidend für die Verwirklichung echter Chancengerechtigkeit. Chancengerechtigkeit bedeutet nicht, dass alle Kinder die gleiche

standardisierte Behandlung erhalten, sondern vielmehr, dass jedes Kind die individuelle Unterstützung erhält, die es benötigt, um sein volles Potenzial zu entfalten (McLaughlin et al., 2016). Wenn Fachpersonen das Spiel genau beobachten und „angeleitetes Spielen“ nutzen, um gezielte, auf jedes Kind zugeschnittene Lernimpulse zu geben (Scaffolding), können sie Entwicklungsverzögerungen wirksam begegnen (Pyle & Daniels, 2017). Empirische Daten bestätigen die Wirksamkeit dieses Ansatzes: Programme, die freies Spielen mit systematischer, in das Spiel integrierter Begleitung kombinieren, erzielen die größten Fortschritte, insbesondere bei Kindern aus benachteiligten oder sozial schwachen Verhältnissen. Studien zeigen, dass SBL-Interventionen die exekutiven Funktionen, Lesefähigkeiten und mathematischen Problemlösungsfähigkeiten bei marginalisierten Kindern deutlich stärker verbessern als in Gruppen mit traditionellen Ansätzen (Mohammed et al., 2026).

DEMOGRAFISCHE UND GEOGRAFISCHE MERKMALE SOWIE LÄNDERSPEZIFISCHE ENTWICKLUNGEN

- Der Text vergleicht die Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland und Norwegen.

- Zu den gemeinsamen Herausforderungen zählen eine alternde Bevölkerung, niedrige Geburtenraten, eine zunehmende Vielfalt durch Zuwanderung sowie ein erhebliches geschlechtsspezifisches Lohngefälle.

- Die Unterschiede bei der Finanzierung sind bemerkenswert: Norwegen investiert über 2 % des BIP, während Griechenland weniger als 0,30 % aufwendet, was zu einer Unterfinanzierung und Versorgungslücken führt, insbesondere bei Kindern unter drei Jahren. Österreich und die Tschechische Republik befinden sich jeweils im Mittelfeld.

- Alle Länder leiden unter akutem Personalmangel. Österreich und die Tschechische Republik haben unter anderem mit verkürzten und alternativen Ausbildungsprogrammen reagiert, während Norwegen unter bestimmten Voraussetzungen eine vorübergehende Befreiung von den Bildungsvoraussetzungen oder der Fachpersonenquote zulässt, wenn keine qualifizierten Bewerber:innen zur Verfügung stehen.

- Es bestehen Möglichkeiten zum gegenseitigen Lernen, wobei Norwegens integriertes System, Griechenlands hohe Standards in der akademischen Ausbildung, das gesetzlich geschützte Recht auf Inklusion in der Tschechischen Republik und der bundesländerübergreifende Rahmenplan trotz Föderalismus in Österreich als wertvolle Beispiele dienen.

Um diese vielschichtigen Hindernisse und Erfolgsbedingungen systematisch zu erfassen, ist es unerlässlich, zunächst einen detaillierten Blick auf die strukturellen Gegebenheiten der untersuchten Länder zu werfen.

Das Projektkonsortium, das sich aus Bildungsforscher:innen aus Universitäten in Österreich, Norwegen, der Tschechischen Republik und Griechenland zusammensetzt, spiegelte die große Bandbreite und Vielfalt der europäischen FBBE-Systeme wider. Diese reichen von vollständig integrierten, gut finanzierten FBBE-Systemen ohne Versorgungslücken bis hin zu administrativ fragmentierten Systemen, die mit erheblichen „FBBE-Lücken", chronischer Unterfinanzierung oder akutem Personalmangel zu kämpfen haben (Europäische Kommission et al., 2025; Krenn-Wache, 2024; Schreyer et al., 2024). Auch die Ansätze zur Inklusion und zum Umgang mit wachsender Vielfalt variieren je nach Land und lokaler Zuständigkeit stark (Schreyer & Oberhuemer, 2024a; Schreyer et al., 2024b; Schreyer et al., 2024c).

Österreich

DEMOGRAFIE	Die Bevölkerung Österreichs wird bis 2040 voraussichtlich auf 9,4 Millionen anwachsen; danach wird sie zu sinken beginnen und bis 2080 9,1 Millionen erreichen (Statistik Austria, 2025). Das kurzfristige Wachstum wird in der Zukunft ausschließlich durch erwartete Nettozuwanderungsgewinne getrieben sein (Statistik Austria, 2025). Zudem altert die Bevölkerung: Bis 2040 werden über 26% der Menschen älter als 65 Jahre sein (Statistik Austria, 2025). Die Bevölkerung wird zunehmend vielfältiger: Derzeit sprechen 33% der Kinder im Kindergartenalter eine andere Familiensprache als Deutsch (Statistik Austria, 2025). Es bestehen erhebliche regionale Unterschiede im demografischen Wandel, da Wien aufgrund der internationalen Migration ein starkes Wachstum verzeichnet (+9,2% bis 2040), während Bundesländer wie Kärnten voraussichtlich mit einem Bevölkerungsrückgang konfrontiert sein werden (Statistik Austria, 2025).
GEBURTENRATE	Das natürliche Bevölkerungswachstum ist negativ (-11.248 im Jahr 2024), und die Geburtenrate liegt bei 1,31 Kindern pro Frau.
GESCHLECHTSSPEZIFISCHES LOHNGEFÄLLE	Österreich weist ein sehr hohes unbereinigtes geschlechtsspezifisches Lohngefälle von 18,7% auf, was größtenteils auf den überdurchschnittlich hohen Anteil von Müttern zurückzuführen ist, die im Vergleich zu Vätern (7,4 %) in Teilzeit arbeiten (76,1 %) (Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen, 2025; Kaindl & Schipfer, 2025).
AUSGABEN FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG,	Die öffentlichen Ausgaben für frühkindliche Bildung beliefen sich im Jahr 2021 auf 0,67 % des BIP (Europäische Kommission et al., 2025).

BETREUUNG UND ERZIEHUNG ALS PROZENTSATZ DES BIP	
GEOGRAFISCHE MERKMALE	Der rechtliche Rahmen für die FBBE weist eine stark föderalistische und dezentrale Struktur auf, wobei die Gesetzgebung und die Vergabe von Plätzen bei den neun Bundesländern liegen (Krenn-Wache, 2024; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Folglich variieren die Kosten für Familien stark: Während Kindergärten in Wien, im Burgenland und in Kärnten weitgehend kostenlos sind, erheben andere Bundesländer einkommensabhängige Gebühren (Bundeskanzleramt, 2013).
FBBE-LÜCKE	Zwischen dem Ende der Elternkarenz und der Garantie eines Platzes in der FBBE besteht eine erhebliche „FBBE-Lücke“ von etwa vier Jahren (Krenn-Wache, 2024).
FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG (FBBE)	In Österreich besteht kein allgemeiner gesetzlicher Anspruch auf einen Betreuungsplatz vor dem fünften Lebensjahr; ab diesem Alter beginnt jedoch ein obligatorisches und kostenloses Kindergartenjahr (20 Stunden pro Woche) (Europäische Kommission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Während die Versorgungsquote für Drei- bis Fünfjährige sehr hoch ist (ca. 94 %), besuchen weniger als 35 % der Kinder unter drei Jahren eine Einrichtung der FBBE (Europäische Kommission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Der landesübergreifende Bildungsrahmenplan dient als pädagogische Leitlinie für die gesamte Phase von 0 bis 6 Jahren (Europäische Kommission et al., 2025). Die Mindestqualifikation für Fachpersonen in der FBBE liegt unter dem Bachelor-Niveau (ISCED 5) (Europäische Kommission et al., 2025; Krenn-Wache, 2024).
INKLUSION	Inklusion ist Sache der Bundesländer; es gibt keinen bundesweiten Rechtsanspruch auf einen inklusiven Bildungs- und Betreuungsplatz (Schreyer & Oberhuemer, 2024a). (Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Die Umsetzung erfolgt vorrangig auf lokaler Ebene in inklusiven Gruppen mit Hilfe von zusätzlichem Personal; erhebliche Defizite bei der Verwirklichung umfassender Inklusion gelten jedoch als wesentliche Schwäche des Systems (Krenn-Wache, 2024; Schreyer & Oberhuemer, 2024a).

LÄNDERSPEZIFISCHE ENTWICKLUNGEN IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG	Die größte strukturelle Herausforderung für das Bildungssystem ist ein weit verbreiteter Personalmangel.

Tschechische Republik

DEMOGRAFIE	Ende 2024 belief sich die Einwohnerzahl auf 10,91 Millionen, wobei das Wachstum ausschließlich auf eine positive Nettozuwanderung zurückzuführen war, während das natürliche Bevölkerungswachstum ein erhebliches Defizit aufwies (Czech Statistical Office, 2025). Der Anteil der Menschen im Alter von 65 Jahren und älter beträgt fast 21% und wird voraussichtlich bis zur Mitte des Jahrhunderts auf 29% ansteigen (Czech Statistical Office, 2025).
GEBURTENRATE	Die Zahl der Geburten und die Geburtenrate (1,37) befinden sich auf einem historischen Tiefstand (Tschechisches Statistikamt, 2025).
GESCHLECHTSSPEZIFISCHES LOHNGEFÄLLE	Das geschlechtsspezifische Lohngefälle beträgt 18,4%, wobei 80% davon ungeklärt bleiben, was auf weit verbreitete Diskriminierung oder mangelnde Lohntransparenz hindeutet (Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen, 2025).
AUSGABEN FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG ALS PROZENTSATZ DES BIP	Im Jahr 2021 beliefen sich die Ausgaben für FBBE auf 0,62% des BIP, womit das Land – ähnlich wie Österreich – im mittleren Bereich liegt (Europäische Kommission et al., 2025).
GEOGRAFISCHE MERKMALE	Die lokalen Behörden tragen eine erhebliche Verantwortung für die Bereitstellung von Kinderbetreuungsangeboten, da die Kommunen gesetzlich verpflichtet sind, auf Antrag der Eltern Plätze in der FBBE für Kinder ab 3 Jahren bereitzustellen (Europäische Kommission et al., 2025).
FBBE-LÜCKE	Die FBBE-Lücke in der Tschechischen Republik beträgt etwa zwei Jahre, wenn sie als Zeitraum zwischen dem Ende der gut vergüteten Elternkarenz und dem Beginn eines garantierten FBBE-Platzes definiert

wird. Das Karenzgeld ist einkommensabhängig und beträgt 28 Wochen lang 70% der reduzierten täglichen Bemessungsgrundlage; anschließend folgt eine pauschale Karenzgeldzahlung in Höhe von 350.000 CZK (rund 14.500€) für Kinder, die ab dem 1. Januar 2024 geboren wurden. Die Pauschale kann bis zum dritten Geburtstag des Kindes flexibel in Anspruch genommen werden. Kinder unter drei Jahren haben keinen allgemeinen gesetzlichen Anspruch auf einen FBBE-Platz; die Gemeinden garantieren einen Platz erst ab dem dritten Lebensjahr auf Antrag der Eltern. Daher hängt der Zugang für Kinder unter drei Jahren weiterhin von den lokalen Kapazitäten, den Kindergruppen, der Verfügbarkeit von Kindertagesstätten und den familiären Ressourcen ab (Europäische Kommission et al., 2025).

FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG (FBBE)

Das tschechische FBBE-System ist administrativ weiterhin zweigeteilt. Kindergruppen, die dem Ministerium für Arbeit und Soziales unterstehen, können Kinder ab einem Alter von sechs Monaten aufnehmen und bieten Kinderbetreuung hauptsächlich für Kinder unter drei Jahren an, obwohl sie auch Kinder bis zur Einschulung betreuen können. Kindergärten, die dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unterstehen, bieten frühkindliche Bildung hauptsächlich für Kinder im Alter von drei bis sechs/sieben Jahren an, wobei eine Aufnahme ab dem zweiten Lebensjahr möglich ist (Europäische Kommission et al., 2025; Schreyer et al., 2024c). Der Mindestqualifizierungsweg für Pädagog:innen kann weiterhin auf der Sekundarstufe II (ISCED 3) absolviert werden, obwohl auch Wege auf der höheren Berufsbildungs- und Hochschulstufe bestehen. In Kindergruppen sind die Qualifikationsanforderungen breiter gefasst und können pädagogische, gesundheitliche, soziale oder pflegebezogene Berufe umfassen. (Europäische Kommission et al., 2025; Loudová Stralczynská, 2024).

INKLUSION

Seit 2016 garantiert das Bildungsgesetz allen armutsgefährdeten Kindern spezifische, kostenlose pädagogische Förderung in Regelgruppen (Schreyer & Oberhuemer, 2024a; Schreyer et al., 2024c). Neben gezielten Maßnahmen zur Unterstützung von Roma-Kindern, Kindern mit vorübergehendem Schutzstatus aus der Ukraine und Kindern mit einer anderen Familiensprache wird die vollständige Umsetzung inklusiver Bildung derzeit durch einen akuten Mangel an pädagogischem Hilfspersonal, Assistenzkräften und spezialisierten Unterstützungsdiensten behindert. Jüngste Reformen schränken zudem die Verschiebung des Schuleintritts ein und sehen die Abschaffung von Vorbereitungsklassen ab dem 1. September 2029 vor,

	was den Bedarf an inklusiver Unterstützung in Regelgruppen der FBBE weiter erhöhen wird.
LÄNDERSPEZIFISCHE ENTWICKLUNGEN IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG	Die fragmentierte Systemstruktur erschwert den Übergang zwischen den Bildungsstufen, weshalb Forderungen laut werden, alle FBBE-Einrichtungen in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums zu überführen (Schreyer et al., 2024c). Ein akuter Mangel an pädagogischen Hilfskräften erschwert Inklusion und Betreuung in den oft großen Gruppen in der Praxis (Loudová Stralczynská, 2024).

Griechenland

DEMOGRAFIE	Griechenland verzeichnet seit einem Jahrzehnt einen anhaltenden Bevölkerungsrückgang, verbunden mit einer Alterung der Bevölkerung und einer regionalen Entvölkerung, insbesondere in ländlichen–und abgelegenen Gebieten sowie auf Inseln. Diese demografischen Trends führen zu einer ungleichmäßigen Nachfrage nach FBBE-Angeboten: Während einige städtische Gebiete aufgrund von Bevölkerungskonzentration und Migration unter Druck stehen genügend Plätze zur Verfügung zu stellen, haben kleinere Gemeinden Schwierigkeiten, ein beständiges Angebot und eine stabile Personalausstattung aufrechtzuerhalten. Migration und Flüchtlingsströme haben zudem die sprachliche und kulturelle Vielfalt in FBBE-Einrichtungen erhöht, insbesondere in Ballungsräumen und Aufnahmeregionen (Europäische Kommission et al., 2025).
GEBURTENRATE	Das Land weist eine sehr niedrige Geburtenrate von 1,32 auf (Griechisches Statistikamt, 2026).
GESCHLECHTSSPEZIFISCHES LOHNGEFÄLLE	Das unbereinigte geschlechtsspezifische Lohngefälle liegt bei 13,5%. Dabei ergibt sich das Paradoxon, dass Frauen zwar statistisch gesehen besser ausgebildet sind, in der Praxis jedoch aufgrund ungeklärter Lohnunterschiede (12%) deutlich weniger verdienen (Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen, 2025).
AUSGABEN FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG	Griechenland gehört zu den Ländern mit den geringsten Investitionen in diesem Sektor. Im Jahr 2021 beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für die FBBE auf weniger als 0,30% des BIP (Europäische Kommission et al., 2025).

(FBBE) IN PROZENT DES BIP	
GEOGRAFISCHE MERKMALE	Der Zugang zur FBBE und die Vergabe von Plätzen hängen stark von den lokalen kommunalen Kapazitäten ab, wobei marginalisierte Familien und Alleinerziehende bei der Vergabe Vorrang erhalten (Schreyer & Oberhuemer, 2024a).
LÜCKE IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG	Da der gesetzliche Mindestmutterschaftsurlaub (je nach Sektor) nur zwischen 17 Wochen und 5 Monaten liegt und es keine gesetzliche Garantie für einen Betreuungsplatz vor dem 4. Lebensjahr gibt (wenn die zweijährige obligatorische Vorschulzeit beginnt), entsteht in der Praxis eine erhebliche strukturelle Betreuungslücke für jüngere Kinder (Europäische Kommission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a).
FRÜHKINDLICHE BILDUNG (FBBE)	Das griechische FBBE-System ist in zwei Bereiche unterteilt: Kindertagesstätten für Kinder unter vier Jahren, die vom Innenministerium bzw. vom Ministerium für sozialen Zusammenhalt verwaltet werden und Kindergärten für Kinder ab vier Jahren, für die das Bildungsministerium verantwortlich ist (Europäische Kommission et al., 2025). (Europäische Kommission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Daher liegt die Betreuungsquote für Kinder unter drei Jahren bei knapp 30% (Europäische Kommission et al., 2025). Ein nationaler Bildungsplan existiert nur für die Altersgruppe ab vier Jahren (Europäische Kommission et al., 2025). Bemerkenswert ist, dass trotz begrenzter Bildungsinvestitionen im Bereich der FBBE (für die Altersgruppe von 0 bis 6 Jahren) für Fachpersonen durchwegs ein Bachelor-Abschluss (ISCED 6) verlangt wird (Europäische Kommission et al., 2025). Dies stellt eine wichtige Stärke des griechischen Systems dar. Das relativ hohe Qualifikationsniveau der Fachpersonen in der FBBE bietet eine solide Grundlage für pädagogische Reflexion, die Umsetzung von Bildungsplänen und inklusive Praxis. Das Potenzial dieses Qualifikationsprofils wird in der Praxis jedoch aufgrund begrenzter Ressourcen, unzureichender fachlicher Unterstützung, hoher Fachperson-Kind-Relationen und ungleicher Zugangsmöglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung nicht immer voll ausgeschöpft.
INKLUSION	Die griechische Gesetzgebung fördert die Inklusion von Kindern mit Behinderung in Regelgruppen, und Kinder mit Behinderungen, sonderpädagogischem Förderbedarf sowie aus sozial benachteiligten Verhältnissen werden bei Aufnahmeverfahren häufig vorrangig

behandelt. Es sollte jedoch eine wichtige Unterscheidung zwischen Kindertagesstätten und Kindergärten getroffen werden. Während Unterstützungsmechanismen, Fachpersonal und inklusive Angebote im Kindergartenbereich klar etabliert sind, stehen in Kindertagesstätten entsprechende Unterstützungsstrukturen weniger systematisch zur Verfügung. In der Praxis ist der Zugang zu multidisziplinärer fachlicher Unterstützung für jüngere Kinder, die Kindertagesstätten besuchen, oft eingeschränkt und variiert erheblich zwischen den Gemeinden und Trägern. Infolgedessen müssen Familien möglicherweise auf privat finanzierte Fachdienste zurückgreifen, wenn zusätzliche Unterstützung erforderlich ist. Darüber hinaus variiert die Umsetzung inklusiver Strategien und Fördermaßnahmen erheblich zwischen den Regionen und Einrichtungen (Schreyer & Oberhuemer, 2024a).

LÄNDERSPEZIFISCHE ENTWICKLUNGEN IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG

Griechenland sieht sich mit einer gravierenden strukturellen Unterfinanzierung im Bereich der FBBE konfrontiert, was bei öffentlichen Ausgaben von weniger als 0,30% des BIP zum Ausdruck kommt (Europäische Kommission et al., 2025). Dies führt zu anhaltenden Herausforderungen in Bezug auf Personalausstattung, Infrastruktur, Materialien und inklusive Unterstützung. Gleichzeitig deuten die jüngsten Reformen im Bildungsplan (für Kindergärten) und das hohe Qualifikationsprofil der Fachpersonen auf ein bedeutendes Potenzial für Qualitätsverbesserungen hin, vorausgesetzt, dass pädagogische Reformen von angemessenen strukturellen Investitionen begleitet werden. Trotz dieser strukturellen Herausforderungen hat Griechenland wichtige Fortschritte bei der Stärkung der akademischen Ausbildung von Fachpersonen in der FBBE, bei der Bildungsplanreform und bei inklusiven Bildungsstrategien erzielt. Diese Entwicklungen bilden eine solide Grundlage für künftige Qualitätsverbesserungen, sofern angemessene Investitionen und Unterstützung bei der Umsetzung gewährleistet sind.

Norwegen

DEMOGRAFIE

Norwegen verzeichnet ein stetiges Bevölkerungswachstum, wodurch die Einwohnerzahl voraussichtlich um das Jahr 2041 die 6-Millionen-Marke überschreiten und bis 2045 6,08 Millionen erreichen wird (Statistics Norway, 2025). Die demografische Alterung schreitet voran, was bis 2050 zu einer Verdopplung der über 80-Jährigen führen wird (Statistics Norway, 2025). Etwa 22% der norwegischen Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund (Statistics Norway, 2025).

GEBURTENRATE	Die Geburtenrate liegt bei 1,48.
GESCHLECHTSSPEZIFISCHES LOHNGEFÄLLE	Das unbereinigte geschlechtsspezifische Lohngefälle in Norwegen beträgt 13,7%.
AUSGABEN FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG ALS PROZENTSATZ DES BIP	Norwegen investiert vergleichsweise viel in sein FBBE-System. Die öffentlichen Ausgaben sind mit über 2% des BIP sehr hoch (Europäische Kommission et al., 2025).
GEOGRAFISCHE MERKMALE	Die Kommunalverwaltungen in Norwegen sehen sich mit demografischen Veränderungen konfrontiert, die durch geografische Faktoren bedingt sind, darunter sinkende Geburtenraten und eine Konzentration auf städtische Ballungsräume, was Druck auf dünn besiedelte Regionen ausübt (Statistics Norway, 2025).
FBBE-LÜCKE	Norwegen weist eine vergleichsweise geringe FBBE-Lücke auf, da Kinder ab einem Alter von etwa einem Jahr einen gesetzlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz haben, abhängig vom Geburtsmonat und den Antragsverfahren (Europäische Kommission et al., 2025).
FRÜHKINDLICHE BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG (FBBE)	Norwegen verfügt über ein stark reguliertes, vollständig integriertes FBBE-System (ab dem Alter von etwa einem Jahr bis zum Schuleintritt), das landesweit über den Bildungssektor geregelt wird, wobei die Kommunen für kommunale Aufgaben, die Aufnahme, die Aufsicht und wichtige Finanzierungsentscheidungen zuständig sind (Europäische Kommission et al., 2025; Schreyer et al., 2024b). Die strukturelle Realität der „Barnehagen“ (FBBE-Einrichtungen) in Norwegen ist fast ausnahmslos die Ganztagsbetreuung. Die Daten zeigen, dass 98,8% der Kinder, die eine Kinderbetreuung besuchen, eine Ganztagsbetreuung von 41 Stunden oder mehr pro Woche in Anspruch nehmen. Teilzeitregelungen (unter 40 Stunden) sind mit weniger als 2% über alle Altersgruppen hinweg praktisch nicht vorhanden („The Norwegian FBBE System“, o. J.). Diese Zahlen sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da ein Vollzeitplatz in der Kindertagesstätte nicht bedeutet, dass die Kinder dort auch tatsächlich ganztägig anwesend sind. Die sprachliche Landschaft der norwegischen FBBE hat sich im letzten Jahrzehnt erheblich verändert. Aktuellen Daten zufolge haben rund

22% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, während 20,2% der Kinder in Einrichtungen der FBBE als Kinder mit Minderheitensprache registriert sind (definiert vom SSB als Kinder, bei denen sowohl das Kind als auch die Eltern eine andere Muttersprache als Norwegisch, Samisch, Dänisch, Schwedisch oder Englisch haben) (Statistics Norway, 2025).

Alle Einrichtungen orientieren sich an einem landesweit verbindlichen Rahmenplan (Rammeplanen/Kunnskapsdepartementet, 2017), und pädagogische Leiter:innen müssen über eine Ausbildung zur pädagogischen Fachperson oder eine gleichwertige Hochschulausbildung verfügen; zum weiteren Personal gehören zudem qualifizierte Kinder- und Jugendbetreuer:innen sowie Assistent:innen (Europäische Kommission et al., 2025). Das Betreuungsverhältnis ist gesetzlich streng geregelt. Die allgemeine Personalnorm sieht mindestens eine Fachperson pro drei Kinder unter drei Jahren und eine Fachperson pro sechs Kinder über drei Jahren vor, während die pädagogische Norm eine pädagogische Gruppenleitung pro sieben Kinder unter drei Jahren und eine pädagogische Führungsperson pro 14 Kinder über drei Jahren vorschreibt („The Norwegian FBBE System“, o. J.).

INKLUSION

Das Kindergarten-Gesetz garantiert Kindern mit Behinderung eine vorrangige Aufnahme; Kinder unter dem schulpflichtigen Alter haben bei Bedarf Anspruch auf sonderpädagogische Förderung; Kinder mit Behinderung haben Anspruch auf ein individuell angepasstes Betreuungsangebot (Schreyer & Oberhuemer, 2024a; Schreyer et al., 2024b). Inklusion findet in erster Linie in Regeleinrichtungen statt und umfasst gesetzlich verankerte Antidiskriminierungsrichtlinien sowie den Schutz der Sprache und Kultur von Minderheiten, wie beispielsweise der indigenen Sámi (Schreyer et al., 2024b).

LÄNDERSPEZIFISCHE ENTWICKLUNGEN IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG, BETREUUNG UND ERZIEHUNG

Die Regierung senkte im Jahr 2023 die Kinderbetreuungsgebühren oder führte in bestimmten dünn besiedelten und nördlichen Gebieten Norwegens kostenlose Plätze ein (Statistics Norway, 2025).

Nur wenn wir diese unterschiedlichen Ausgangspunkte verstehen, können wir erkennen, wo systemische Barrieren die Chancengerechtigkeit verhindern, und feststellen, welche strukturellen Bedingungen spielbasiertes Lernen fördert, um Chancengerechtigkeit zu stärken.

Die Matrix (Tabelle 1) zeigt Ungleichheiten in der frühkindlichen Bildung in ganz Europa auf. Während Norwegen dank hoher Investitionen (>2 % des BIP) ein integriertes System ohne Versorgungslücken etabliert hat, kämpfen Österreich, die Tschechische Republik und Griechenland mit administrativen Diskrepanzen, niedrigeren Qualifikationsniveaus und erheblichen Budgetengpässen. Diese systemischen Unterschiede sind der Grund dafür, dass Hindernisse für Chancengerechtigkeit in jedem Land an unterschiedlichen Punkten des Bildungsweges entstehen.

Tabelle1 Vergleichsmatrix der europäischen FBBE-Systeme

Land	Lücke in der frühkindlichen Bildung	Gesetzlicher Anspruch	Verwaltung	Qualifikation des Personals	Anspruch auf Inklusion	Haupthemmnis	Übertragbare Erkenntnisse
Österreich	ca. 4 Jahre Zwischen dem Ende der Elternkarenz und einem garantierten Platz.	Kein allgemeiner Anspruch; vor dem 5. Lebensjahr; ab dem 5. Lebensjahr beginnt ein obligatorisches, kostenloses Teilzeit-Kindergartenjahr (20 Stunden/Woche).	Dezentralisiert & föderalistisch; Gesetzgebungsbefugnis und Platzvergabe liegen bei den 9 Bundesländern; stark variierende Kostenstrukturen.	Unterhalb des Bachelor-Niveaus (ISCED 5) Die Mindestqualifikation ist im europäischen Vergleich relativ niedrig angesetzt.	Angelegenheit der Bundesländer Kein bundesweiter Rechtsanspruch; die Umsetzung erfolgt meist lokal in inklusiven Gruppen mit zusätzlichem Personal.	Akuter Personalmangel Verschärft durch Arbeitsbedingungen, die ungünstiger sind als im Schulsystem; erhebliche regionale Unterschiede.	Länderübergreifender Bildungsrahmenplan Eine gemeinsame pädagogische Leitlinie für die gesamte Phase von 0 bis 6 Jahren – trotz der föderalen Struktur.
Tschechische Republik	~2 Jahre Zwischen dem Ende der gut bezahlten Karenz und einem garantierten Platz.	Ab dem 3. Lebensjahr; Die Gemeinden sind gesetzlich verpflichtet, auf Antrag der Eltern ab dem 3. Geburtstag einen Platz im Kindergarten zu garantieren.	Verwaltungsrechtlich getrennt „Kindergruppen“ (unter 3 Jahren) fallen in den Zuständigkeitsbereich des Arbeitsministeriums; Kindergärten (3–6 Jahre) in den des Bildungsministeriums.	Sekundarstufe II (ISCED 3–4) Die Qualifikationsanforderungen liegen in beiden Systemen unter dem Bachelor-Niveau.	Gesetzlich garantiert Seit 2016: kostenlose, spezifische pädagogische Förderung an Regelkindergärten. Abschaffung der Vorbereitungsklassen ab 2029.	Zersplitterung und Personalmangel Geteilte Zuständigkeiten erschweren Übergänge; akuter Mangel an Hilfspersonal in oft großen Gruppen.	Gesetzlich verankerte Förderung Direkter, kostenloser Anspruch auf spezifische Förderung im Regelschulwesen durch das Bildungsgesetz.
Griechenland	Erheblich Der gesetzliche Mutterschutz beträgt nur 17 Wochen bis 5 Monate; kein garantierter Platz bis zum Alter von 4 Jahren.	Ab dem 4. Lebensjahr gilt erst mit Beginn der zweijährigen obligatorischen Vorschulzeit.	In zwei Bereiche unterteilt Kindertagesstätten (unter 4 Jahren) unterstehen dem Ministerium für Inneres/Sozialen Zusammenhalt; Kindergärten (ab 4 Jahren) unterstehen dem Bildungsministerium.	Bachelor-Abschluss (ISCED 6) Für den gesamten Sektor (Alter 0 bis 6) wird ein durchgehend hohes akademisches Niveau verlangt.	Kinder mit Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen gesetzlichen Vorrang, doch strukturierte fachliche Unterstützung ist weitgehend nur im Kindergartenbereich (ab 4 Jahren) verfügbar.	Erhebliche Unterfinanzierung Öffentliche Ausgaben von weniger als 0,30 % des BIP; hohe Fachperson-Kind-Relation; fehlende staatliche Unterstützung für Kinder unter 3 Jahren.	Hochqualifiziertes Personal bildet eine solide Grundlage für Qualitätsverbesserungen, muss jedoch durch nachhaltige Investitionen und fachliche Unterstützung ergänzt werden.
Norwegen	Minimale Lücke Nahtloser Übergang nach Ablauf der Karenz gewährleistet.	Ab ca. 1 Jahr Gesetzlich garantiertes Recht auf einen Kinderbetreuungsplatz ab Vollendung des ersten Lebensjahres.	Landesweit im Bildungssektor geregelt, wobei die Kommunen für kommunale Aufgaben, die Aufnahme, die Aufsicht und wichtige Finanzierungsentscheidungen zuständig sind; fast durchgängig Ganztagsbetreuung (41+ Stunden/Woche).	Pädagogische Leiter:innen: Fachausbildung im Bereich FBBE oder gleichwertige Hochschulausbildung; gemischtes Personal, bestehend aus Fachpersonen und Assistent:innen; Akademische Ausbildung in Verbindung mit streng geregelten Betreuungsverhältnissen	Umfassend und priorisiert Das Recht auf sonderpädagogische Förderung gilt auch bei Nichtbesuch einer Kindertagesstätte; ausdrücklicher Schutz von Minderheitensprachen (Sámi).	Unterschiede bei der Umsetzung: qualifiziertes Personal, krankheitsbedingte Fehlzeiten, Kompetenz der Vertretungskräfte, unterschiedliche kommunale Finanzmittel und Inklusionskapazitäten. Konzentration in städtischen Gebieten	Ganzheitliche Investitionen Ein hohes Budget (>2 % des BIP) ermöglicht ein integriertes System mit minimalen Lücken und strengen gesetzlichen Vorgaben hinsichtlich Personalausstattung und pädagogischer Standards. Die tatsächliche Verfügbarkeit von

	(z.B. 1:3 für Kinder unter 3 Jahren; 1:6 für Kinder über 3 Jahren, während die pädagogische Norm 1:7 für Kinder unter 3 Jahren und 1:14 für Kinder über 3 Jahren vorschreibt).	vs. sinkende Geburtenraten und Druck, das Angebot in dünn besiedelten Regionen aufrechtzuerhalten.	Fachpersonenn kann jedoch durch krankheitsbedingte Fehlzeiten, Öffnungszeiten, Besprechungen und den Einsatz von Vertretungskräften beeinträchtigt werden.

Demografische und sozioökonomische Gemeinsamkeiten

Obwohl sich die Systeme grundlegend unterscheiden, lassen sich auf makrostruktureller Ebene erhebliche Ähnlichkeiten feststellen. Alle vier Länder erleben einen tiefgreifenden demografischen Wandel, der durch eine alternde Bevölkerung und historisch niedrige Geburtenraten (zwischen 1,31 in Österreich und 1,48 in Norwegen) gekennzeichnet ist. Soweit Daten vorliegen, wird das Bevölkerungswachstum – und damit eine zunehmende Vielfalt in den Einrichtungen der FBBE – ausschließlich durch die Nettozuwanderung bestimmt. In Österreich haben 33% der Kinder im Kindergartenalter eine andere Familiensprache als Deutsch, während in Norwegen rund 22% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund haben.

Gleichzeitig sind die Länder von ungelösten geschlechtsspezifischen Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt betroffen. Das unbereinigte geschlechtsspezifische Lohngefälle reicht von 13,5% in Griechenland bis zu 18,7% in Österreich. Diese Situation wird in Österreich durch den hohen Anteil an Müttern, die in Teilzeit arbeiten, besonders verschärft. Ein weiteres gemeinsames Merkmal sind regionale Ungleichheiten. Ob aufgrund städtischer Ballungsräume, eines ausgeprägten Stadt-Land-Gefälles oder dezentraler Strukturen hinsichtlich Kosten und Angebot – der Zugang zu FBBE-Angeboten hängt in Österreich, der Tschechischen Republik und Griechenland stark von der lokalen Zuständigkeit ab. In Norwegen ist der gesetzliche Zugang landesweit garantiert, doch Qualität, Personalstabilität und Unterstützungskapazitäten variieren je nach Region. Alle Systeme haben zudem die Notwendigkeit eines obligatorischen Betreuungsanspruchs anerkannt, wobei der Zeitpunkt der Einführung erheblich variiert.

Unterschiede zwischen den Bildungssystemen und ihre Auswirkungen auf die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Die wesentlichsten systemischen Unterschiede und damit die größten Hindernisse für Bildungsgerechtigkeit liegen in der Finanzierung, der Verwaltungsorganisation und den Qualifikationsprofilen. Während Norwegen mit über 2% des BIP stark in diesen Sektor investiert, liegen Österreich und die Tschechische Republik mit 0,67% bzw. 0,62% im europäischen Durchschnitt. Griechenland weist mit weniger als 0,30% des BIP eine deutliche strukturelle Unterfinanzierung auf. Diese finanziellen Rahmenbedingungen stehen in direktem Zusammenhang mit der sogenannten „FBBE-Lücke“ – der strukturellen Lücke zwischen dem Ende der Elternkarenz und dem Zeitpunkt, ab dem ein gesetzlicher Anspruch auf Kinderbetreuung besteht. Norwegen weist insgesamt eine hohe Teilnahmequote auf und hat die strukturelle Anspruchs-Lücke ab einem Alter von etwa einem Jahr weitgehend geschlossen. Laut Statistics Norway besuchten im Jahr 2025 84% der Einjährigen eine Kindertagesstätte (Statistics Norway, 2026). Die anderen Länder weisen erhebliche Defizite auf: Österreich hat eine Lücke von rund vier Jahren und eine Versorgungsquote bei den unter Dreijährigen von unter 35 %. In der Tschechischen Republik liegt die Versorgungsquote bei den unter Dreijährigen bei unter 7,3 % (Education & Training Monitor, 2025), was auf das Fehlen eines gesetzlichen Anspruchs vor dem dritten Lebensjahr sowie auf gesellschaftliche

Konventionen zurückzuführen ist. Auch Griechenland sieht sich mit erheblichen Engpässen bei der Versorgung konfrontiert. In Verbindung mit einem relativ kurzen gesetzlichen Mutterschutz und dem Fehlen eines gesetzlichen Anspruchs auf einen FBBE-Platz vor dem vierten Lebensjahr entsteht dadurch eine erhebliche strukturelle Lücke für Familien mit jüngeren Kindern. Die administrative Zersplitterung in der Tschechischen Republik und in Griechenland behindert zudem einheitliche Bildungsübergänge, da die Zuständigkeit für die jüngsten Kinder bei den Sozial- oder Innenministerien und für ältere Kinder beim Bildungsministerium liegt. Österreich verwaltet sein System dezentral über neun Bundesländer. Allerdings verfügt das Land über einen umfassenden, bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren, der von allen Bundesländern anerkannt wird. Bei den Qualifikationsanforderungen ergibt sich ein Paradoxon: In Ländern, in denen sich die Kernqualifikationen traditionell auf die Sekundar- und postsekundäre Bildung (ISCED-Stufen 3–5) konzentrieren, wird das Problem zusätzlich durch ein Missverhältnis zwischen Ausbildungsplänen und dem tatsächlichen Eintritt in den Arbeitsmarkt bzw. dem Verbleib im Erwerbsleben verschärft. In Österreich beispielsweise weisen Analysen auf einen chronischen Personalmangel hin, der in erster Linie auf ungünstige strukturelle Bedingungen wie große Gruppen, unzureichende Vorbereitungszeit und die daraus resultierende Abwanderung aus dem Beruf zurückzuführen ist (KDZ, 2023). Um gesetzliche Ansprüche und Personalschlüssel aufrechtzuerhalten, reagiert man auf der Mesoebene (d.h. Träger und Bundesländer) zunehmend mit einer Fragmentierung der Ausbildungslandschaft und einer beschleunigten Rekrutierung von Quereinsteiger:innen durch kurzfristige akademische oder landesspezifische Programme („Crashkurse“), eine Praxis, die in akademischen Kreisen hinsichtlich einer möglichen Deprofessionalisierung kritisch diskutiert wird. In der Tschechischen Republik zeigt sich der Mangel besonders deutlich im raschen Ausbau flexibler Kinderbetreuungsgruppen (dětské skupiny), für die die Anforderungen an die pädagogische Qualifikation des Personals zugunsten des Nachweises von Kompetenzen in der Pflege oder Sozialarbeit gesenkt wurden. In Systemen mit hohen formalen Qualifikationsanforderungen auf Bachelor-Niveau (ISCED 6) führt der Mangel an Bewerber:innen zu einer strategischen Lockerung der Qualitätsstandards in der täglichen Praxis. In Norwegen wird der Mangel an qualifizierten Fachpersonen durch den gesetzlich zulässigen Einsatz vorübergehender Ausnahmeregelungen (dispensasjon fra utdanningskravet) gemildert, was de facto zu einer Verlagerung hin zu nicht formal qualifiziertem Hilfspersonal in der Personalstruktur führt (Statistics Norway, 2025). Der Fall Griechenlands unterscheidet sich davon. Anstatt die Qualifikationsanforderungen zu lockern, hält Griechenland an hohen formalen Qualifikationsstandards (ISCED 6) für pädagogische Fachpersonen fest. Allerdings behindern chronische Unterfinanzierung, eine fragmentierte Steuerung, Personalmangel sowie unsichere befristete Arbeitsverträge, insbesondere in Kindertagesstätten (paidikos stathmos bzw. paidikoi stathmoi), die konsequente Umsetzung einer qualitativ hochwertigen, spielbasierten und inklusiven Praxis (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2025).

Bereiche des Lernens und der Anwendung

Aus dieser Übersicht lassen sich Schlüsselbereiche für gegenseitiges Lernen ableiten, um Hindernisse abzubauen und die Voraussetzungen für den Erfolg einer inklusiven, qualitativ hochwertigen FBBE zu stärken:

SYSTEMINTEGRATION UND GESETZLICHER ANSPRUCH	In Österreich, der Tschechischen Republik und Griechenland bietet das norwegische Modell einen wichtigen Referenzfall für integrierte Steuerung, gesetzlichen Anspruch und geregelte Personalausstattung, doch seine Übertragbarkeit hängt von der Finanzierung durch den Sozialstaat, den kommunalen Kapazitäten und dem Arbeitskräfteangebot ab. Ein frühzeitiger gesetzlicher Anspruch und streng geregelte Betreuungsverhältnisse (z.B. 1:3 für die unter Dreijährigen) sind Lösungen zur Minimierung der „FBBE-Lücke“ und zeigen, wie strukturelle Qualität und Vereinbarkeit von Beruf und Familie besser miteinander verbunden werden können. Norwegens regionalpolitische Maßnahme aus dem Jahr 2023, die in dünn besiedelten Regionen Gebührenbefreiungen oder Ermäßigungen vorsieht, bietet wertvolle Erkenntnisse darüber, wie ländliche Benachteiligung bekämpft werden kann.
AKADEMISCHE AUSBILDUNG UND BEDARFSORIENTIERTES ANGEBOT	Griechenland liefert empirische Belege dafür, dass eine umfassende akademische Ausbildung des Personals (ISCED 6) auch unter extremen Budgetzwängen erreicht werden kann. Darüber hinaus zeigt die strikte Priorisierung marginalisierter Familien und Alleinerziehenden bei der Vergabe von Plätzen im griechischen System, wie knappe Ressourcen gezielt eingesetzt werden können, um sozioökonomische Risiken auszugleichen.
GESETZLICHE VERANKERUNG DER INKLUSION	Das Fehlen eines bundesweiten gesetzlichen Anspruchs auf inklusive Kinderbetreuung in Österreich sowie erhebliche regionale Qualitätsunterschiede gelten als deutliche Schwachstellen. Das tschechische Bildungsgesetz von 2016 könnte hier als wertvolles Vorbild dienen. Die darin verankerte gesetzliche Garantie für kostenlose, spezifische Unterstützung innerhalb des Regelsystems ist ein Beispiel dafür, wie Inklusion von einer wohlwollenden lokalen Praxis zu einem einklagbaren Recht werden kann.
BILDUNGSPLANLICHE KONTINUITÄT	Der österreichische nationale Bildungsrahmenplan könnte dem tschechischen und dem griechischen System als Orientierung dienen, um die Bildungsplanlücke für Kinder unter drei Jahren zu schließen und die pädagogische Kontinuität während der gesamten frühen Kindheit sicherzustellen.

EMPIRISCHE ERGEBNISSE: BEFUNDE AUS DER PRAXIS

- Multimethodischer Forschungsansatz: Dieses Kapitel befasst sich mit hinderlichen und fördernden Faktoren für inklusives, spielbasiertes Lernen anhand einer systematischen Literaturrecherche (2020–2026), einer Online-Fragebogenerhebung mit 443 Fachpersonen, 13 Fokusgruppen und 9 Interviews mit Akteur:innen in Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland und Norwegen.

- Elterliche Perspektiven und das Dilemma der Schulreife (Literaturreview): Während Eltern spielbasiertes Lernen als zentral für soziale Inklusion wertschätzen, erleben viele (insbesondere aus einkommensschwachen Verhältnissen) einen erheblichen Konflikt zwischen freiem Spiel und dem gesellschaftlichen Druck, Kinder akademisch auf die Schule vorzubereiten; dies steht im Gegensatz zu dem hohen Maß an Vertrauen in spielbasierte pädagogische Ansätze, das skandinavische Eltern an den Tag legen.

- Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung: Die Daten zeigen einen stark kindzentrierten Ansatz, verdeutlichen aber auch länderspezifische Unterschiede – während tschechische Fachpersonen ihre Ausbildung als solide Grundlage für die Praxis bewerten, fordern ihre norwegischen Kolleg:innen erhebliche Verbesserungen; darüber hinaus empfinden griechische Fachpersonen migrationsbedingte und inklusive Vielfalt aufgrund fehlender Ressourcen als größte Belastung.

- Länderspezifische qualitative Hindernisse (Fokusgruppen): Die Inklusion im Alltag leidet unter strukturellen Mängeln: Österreich kämpft mit bürokratischem Föderalismus und mangelnder Rechtssicherheit bei Gesundheitsfragen (z.B. bei der Inklusion von Kindern mit Diabetes); die tschechische Republik mit mangelnder Autonomie für tschechische Absolvent:innen in der Spielbegleitung; Griechenland mit einem massiven Mangel an Einrichtungen und Ausrüstung; und Norwegen mit hohen Krankenstandsquoten und unqualifiziertem Ersatzpersonal.

- Strategische Steuerung und Wissenstransfer (Interviews mit politischen Entscheidungsträgern): Politische Akteur:innen betonen die Notwendigkeit evidenzbasierter Reformen, weisen jedoch auf die Diskrepanz zur Praxis hin – gefordert werden flexiblere Formeln für die Mittelzuweisung anstelle starrer Gruppengrößen (Österreich), visuelle statt rein rechtlicher Bildungsplanformate

(Tschechische Republik), strukturierte Feedbackschleifen (Griechenland) sowie praxisorientierte „Mikroforschung“, die direkt innerhalb der Einrichtungen durchgeführt wird (Norwegen).

Im Kapitel „Empirische Ergebnisse“ wurde ein multimethodisches, länderübergreifendes Forschungsdesign in Österreich, Norwegen, der Tschechischen Republik und Griechenland umgesetzt, um umfassende Antworten auf die Forschungsfrage zu liefern:

FORSCHUNGSFRAGE

Welche systemischen, institutionellen und individuellen Barrieren sowie fördernde Faktoren beeinflussen die Umsetzung gerechten, inklusiven und spielbasierten Lernens in europäischen FBBE-Systemen, und welche evidenzbasierten Strategien lassen sich daraus für die berufliche Weiterbildung und die politische Steuerung ableiten?

METHODEN

Eine systematische Literaturrecherche – die den Zeitraum 2020 – 2026 abdeckt und dem PRISMA-Standard (Page et al., 2021) entspricht – legte die theoretische Grundlage, indem in internationalen und nationalen Datenbanken gezielt nach Studien recherchiert wurde, die die Perspektiven der Eltern und deren Überlegungen zum inklusiven und spielbasierten Lernen untersuchten. Aus quantitativer Perspektive wurde eine standardisierte Online-Fragebogenerhebung mit 443 Teilnehmenden durchgeführt, um formale Bildungspläne, die Qualität der Ausbildung, räumliche Ressourcen und den Umgang mit Vielfalt in der täglichen Praxis zu bewerten. Um die Herausforderungen und Ressourcen der Praxis qualitativ tiefer zu beleuchten, wurden 13 Fokusgruppendiskussionen mit pädagogischen Fachpersonen und Leiter:innen durchgeführt und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse auf der Grundlage von Mayring (2010) ausgewertet. Schließlich lieferten neun halbstrukturierte Interviews mit politischen Akteur:innen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene wichtige Einblicke in die systemischen und steuerungsbezogenen Rahmenbedingungen der FBBE.

Elternperspektiven auf inklusives und spielbasiertes Lernen in der FBBE: Eine systematische Literaturübersicht

Im Bereich der FBBE ist die zentrale Rolle des Spiels und spielbasierter Ansätze für die kindliche Entwicklung unbestritten. Die Frage, welche Rolle diese Elemente jedoch aus der Perspektive von Eltern und Betreuenden im Hinblick auf Inklusion spielen, hat bislang weitaus weniger Beachtung gefunden. Aus diesem Grund befasst sich diese systematische Literaturübersicht mit der zentralen Forschungsfrage: *Wie nehmen Eltern die Bedeutung von Spiel und spielbasiertem Lernen für die Schaffung eines inklusiven Umfelds in der FBBE wahr, und welche Überlegungen leiten sie dabei?*

Um ein differenziertes, internationales Bild zu vermitteln, wurde eine systematische Recherche in Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland und Norwegen durchgeführt. Die Suchstrategie umfasste Suchanfragen in den jeweiligen Landessprachen sowie die gezielte Einbeziehung internationaler englischsprachiger Literatur, die einem Peer-Review-Verfahren unterzogen wurde.

Methodik

Die Methodik der Literaturrecherche basiert auf einer systematischen Literatursuche, die sich streng an ein vordefiniertes Protokoll hält. Dank dieses strukturierten Ansatzes sind die Ergebnisse transparent und reproduzierbar. Um die Relevanz der Quellen sicherzustellen, wurden spezifische Ein- und Ausschlusskriterien für die Auswahl der Literatur festgelegt. Es wurden ausschließlich Studien berücksichtigt, die zwischen dem 1. Januar 2020 und dem 28. Februar 2026 veröffentlicht wurden. In die Analyse wurden ausschließlich wissenschaftliche Artikel einbezogen, die einem Peer-Review-Verfahren unterzogen wurden. Der Schwerpunkt lag auf Studien, die die Perspektiven von Eltern zum inklusiven, spielbasierten Lernen in Einrichtungen der FBBE untersuchten. Die Recherche erfolgte in internationalen Datenbanken wie Scopus und Web of Science sowie in nationalen Datenbanken – zum Beispiel FIS-Bildung für den deutschsprachigen Raum. Der Auswahlprozess entsprach dem PRISMA-Standard (Page et al., 2022; Tricco et al., 2018) und umfasste mehrere aufeinanderfolgende Schritte: Zunächst wurde relevante Literatur mithilfe definierter Schlüsselwortkombinationen in den jeweiligen Landessprachen identifiziert. Anschließend sichteten zwei unabhängige Gutachter:innen die Titel und Abstracts. Die verbleibenden Artikel wurden im Volltext geprüft.

Obwohl das Thema von gesellschaftlicher Bedeutung ist, zeigten die länderspezifischen Suchprozesse erhebliche Unterschiede im aktuellen Stand der Literatur. Für die Tschechische Republik und Griechenland wurde eine Lücke festgestellt: In beiden Ländern wurden keine relevanten Quellen gefunden, die den methodischen Anforderungen entsprachen. Anders sah die Situation in den skandinavischen und deutschsprachigen Ländern aus: In Norwegen wurden 90 Quellen identifiziert und für die abschließende Analyse gesichert, während die Suche in den nationalen Datenbanken Österreichs (wie dem Österreichischen Bibliotheksverbund) 6 Quellen ergab.

DIE BEDEUTUNG DES SPIELENS FÜR SOZIALE INKLUSION, BINDUNGSBILDUNG UND INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG

Eltern betrachten Spielen und spielbasiertes Lernen als wichtige Instrumente für soziale Inklusion und emotionale Entwicklung, müssen jedoch oft schwierige Abwägungen zwischen Leistungsdruck und den Bedürfnissen ihrer Kinder treffen. Für viele Eltern sind Freundschaften, die ihre Kinder durch gemeinsame Spielaktivitäten knüpfen können, ein wichtiger Indikator dafür, dass ihr Kind erfolgreich in die Gruppe integriert ist (Tympa et al., 2024). Mütter empfinden es als besonders wertvoll, wenn Fachpersonen ihre Kinder gezielt in gemeinsames Spielen einbeziehen, damit sie Autonomie erleben können, ohne sich ausgeschlossen zu fühlen (Loudová Stralczynská et al., 2025). Durch spielerische Aktivitäten lernen Kinder wichtige Fähigkeiten wie Teilen, Warten, Problemlösen sowie das Verstehen ihrer selbst und anderer, was Eltern als grundlegende Bausteine für die soziale Entwicklung und ein funktionierendes Gemeinschaftsleben betrachten (Joy, 2025). Die Einbeziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen unterstreicht zudem die Bedeutung des Spielens. Eltern messen bestimmten Spielgegenständen, wie beispielsweise solchen mit sensorischen Reizen oder Geräuschen, eine enorme Bedeutung als therapeutische Lernhilfen und zur körperlichen Stimulation bei Kindern mit schweren Behinderungen bei (O'Connor et al., 2021).

DAS SPANNUNGSFELD ZWISCHEN GANZHEITLICHER ENTWICKLUNG UND DEM DRUCK ZUR SCHULREIFE

Eltern empfinden Frustration und ein Gefühl der Ausgrenzung, wenn notwendige medizinische Maßnahmen (wie beispielsweise das Legen einer Magensonde), das Spielen und wichtige Sozialisationsprozesse ihres Kindes unterbrechen (Swan, 2021). Trotz der allgemeinen Anerkennung der Vorteile des Spielens für die Entwicklung empfinden viele Eltern erhebliche Ängste hinsichtlich der Schulreife (Singh & Ngadni, 2023). Insbesondere getrieben von Ängsten vor zukünftigem schulischem Versagen fordern einige Eltern – beispielsweise aus einkommensschwachen Bevölkerungsgruppen in ländlichen Gegenden in China, aber auch in Sambia oder Kenia – einen direkteren akademischen Unterricht, da sie die FBBE in erster Linie als Vorbereitungsphase für die formale Grundschulbildung betrachten (Liang & Peters, o. J.). Frühen

Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen wird ein höherer Stellenwert beigemessen, während ganzheitliche, spielbasierte Meilensteine in der Entwicklung (Pattathil & Neelakantan, 2026) als „bloßes Spielen“ angesehen werden. Das Spielen wird als weniger wichtig erachtet als die strenge Vermittlung von Wissen (Li et al., 2020; Lungu & Matafwali, 2020; Okullo, 2024). Der zunehmend empfundene Leistungsdruck zwingt Eltern dazu, Nachhilfe dem unstrukturierten Spielen vorzuziehen (Kobakhidze & Hui, 2023).

KULTURELLE UNTERSCHIEDE UND VERTRAUEN IN SPIELERISCHES LERNEN

Die Art und Weise, wie Eltern diese Abwägungen treffen, wird stark von ihrem kulturellen Kontext beeinflusst. In den nordischen und skandinavischen Ländern haben Eltern in der Regel großes Vertrauen in spielbasierte Pädagogik; sie betrachten Einrichtungen der FBBE in erster Linie als Orte der Sozialisierung, des Wohlbefindens und des gemeinsamen Spielens (Einarsdóttir, 2010; Yngvesson, 2026). Anders als in vielen anderen Ländern machen sie sich deutlich weniger Gedanken über frühe akademische Bildung und vertrauen darauf, dass das pädagogische Personal die Aufgabe der Wissensvermittlung später übernehmen wird, da sie davon überzeugt sind, dass freies Spielen die beste Grundlage für Lernen ist (Brooker, 2010). Doch selbst in diesen Regionen schränken elterliche Ängste hinsichtlich körperlicher Sicherheit, Hygiene und der späteren Schulreife die Freiheit der Kinder ein, sich auf unstrukturiertes Spielen einzulassen (Burns et al., 2024; Zimanyi & Rossovska, 2020).

Die Wahrnehmung der Eltern hinsichtlich Maßnahmen zur Förderung der Inklusion

Eltern sind sich einig, dass es mehrere Schlüsselfaktoren und pädagogische Ansätze gibt, die eine erfolgreiche Inklusion in Einrichtungen der FBBE fördern und unterstützen:

PÄDAGOGISCHES PERSONAL, DAS PROAKTIV UND KOMPETENT HANDELT

Eltern betonen, dass eine erfolgreiche Inklusion stark davon abhängt, wie kompetent und engagiert das Personal tatsächlich ist (Westman Andersson et al., 2021). Eltern von Kindern mit medizinischen Bedürfnissen halten es für entscheidend, dass Fachpersonen sich bewusst die Zeit nehmen, sich mit den spezifischen Anforderungen vertraut zu machen, und so ein sicheres und unterstützendes Umfeld zu schaffen (Swan, 2021).

GEZIELTE, DRUCKFREIE E EINBINDUNG IN GEMEINSAME AKTIVITÄTEN	Ein weiterer entscheidender Aspekt ist ein pädagogischer Ansatz, der das Kind bewusst einbezieht, ohne es zu isolieren oder ihm Druck aufzuerlegen. Ein gutes Gleichgewicht zwischen der Autonomie des Kindes und inklusiven Praktiken zu finden – beispielsweise indem das Kind gezielt eingeladen wird, an gemeinsamen Spielen oder künstlerischen Aktivitäten teilzunehmen – wird von Müttern sehr geschätzt. Aus Sicht von Eltern ist es entscheidend, dass das Personal dafür sorgt, dass das Kind die Abläufe versteht und sich nicht von dem Geschehen ausgeschlossen fühlt (Loudová Stralczynská et al., 2025).
BEDINGUNGSLOSE AKZEPTANZ UND PERSÖNLICHE ANERKENNUNG	Eltern sind der Ansicht, dass Inklusion erleichtert wird, wenn Einrichtungen einen „sicheren Hafen“ bieten, in dem das Kind bedingungslose Akzeptanz erlebt und lernt, den Fachpersonen und seinen Freunden zu vertrauen. Für Eltern bedeutet dies auch, dass Fachpersonen das Kind aufrichtig anerkennen (Van As et al., 2023), und dass Kinder unter keinen Umständen für ihre Behinderungen bestraft werden sollten, wie es bei ausgrenzenden Disziplinierungsmaßnahmen der Fall ist (Gal et al., 2024).
FÖRDERUNG VON FREUNDSCHAFTEN UND AKZEPTANZ DURCH GLEICHALTRIGE	Eltern fällt es viel leichter, mit dem Integrationsprozess umzugehen, wenn sie sehen, dass ihre Kinder von Gleichaltrigen akzeptiert werden, Freundschaften schließen und eine gute Zeit in der Schule haben (Tympa et al., 2024).

Wie die Wahrnehmung von Behinderung durch Eltern Inklusion beeinflusst

Eltern identifizieren zahlreiche Barrieren und Schwierigkeiten, die eine echte Inklusion in Einrichtungen der FBBE behindern oder sogar verhindern. Auf der Grundlage der einbezogenen Artikel lassen sich diese in folgende Bereiche einteilen:

STRUKTURELLE BARRIEREN UND UNZUREICHENDE RESSOURCEN	Eltern äußern tiefe Frustration über den Mangel an systemischer Unterstützung und unzureichenden Ressourcen. Sie scheuen sich nicht, zu kritisieren, dass es in Schulen und Kindergärten oft an geeigneten Anpassungsmaterialien oder dem notwendigen bzw. spezialisierten Personal mangelt, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemessen zu betreuen (Otwate et al., 2025; Zhang & Li, 2021). Ein ernsthaftes Hindernis kann entstehen, wenn die gesetzlich garantierten Förderstunden aufgrund eines Mangels an Therapeut:innen und Fachpersonal stark eingeschränkt werden. Darüber hinaus stellen strukturelle und sprachliche Barrieren eine erhebliche Herausforderung dar;

benachteiligte Mütter oder jene mit Fluchthintergrund, stehen unter enormem Druck und Stress, wenn sie sich im Bildungssystem zurechtfinden müssen, insbesondere wenn ihnen das notwendige soziale Kapital fehlt oder sie mit ihren eigenen Einschränkungen zurechtkommen müssen (Loudová Stralczynská et al., 2025; Nurse, 2025). Ein weiteres erhebliches Hindernis ist die aktive soziale Ausgrenzung durch Gleichaltrige und andere Eltern, beispielsweise indem Kinder bewusst nicht zu Geburtstagsfeiern oder Gruppenaktivitäten eingeladen werden (Gal et al., 2024). Mütter geben zudem an, dass sie sich auf dem Spielplatz von anderen Eltern wegen abweichenden Verhaltensweisen ihrer Kinder beurteilt fühlen (Nurse, 2025). Auch Kinder mit komplexen medizinischen Bedürfnissen (z.B. Ernährungssonden) erleben soziale Stigmatisierung: Die Alarmtöne medizinischer Geräte führen manchmal dazu, dass Familien angestarrt werden, sich unwohl fühlen und das Bedürfnis verspüren, soziale Räume zu verlassen (Swan, 2021). Studien zeigen, dass Eltern Einrichtungen häufig als abweisend empfinden und berichten, dass Schulen die Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf manchmal aktiv behindern (Zhang & Li, 2021).

UNZUREICHENDE PÄDAGOGISCHE ANPASSUNG („PSEUDO-INKLUSION“)

Eltern, beispielsweise von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, kritisieren Praktiken der sogenannten „Pseudo-Inklusion“. Inklusion wird dadurch behindert, indem das pädagogische Personal das Kind zwar akzeptiert, es aber „wie alle anderen“ behandelt, ohne auf seine spezifischen Bedürfnisse einzugehen oder notwendige pädagogische Anpassungen vorzunehmen (Westman Andersson et al., 2021). Eltern empfinden es zudem als frustrierend und ausgrenzend, wenn notwendige medizinische Versorgung das Spiel des Kindes und die wichtige Sozialisierung innerhalb der Gruppe unterbricht (Swan, 2021).

DISZIPLINIERUNGS MAßNAHMEN, DIE MIT AUSSCHLUSS UND AUSGRENZUNG EINHERGEHEN

Ausschlusspraktiken und von Einrichtungen verhängte Strafen stellen massive Hindernisse dar. Eltern weisen darauf hin, dass disziplinarische Ausschlussmaßnahmen wie Kindergartenverweise beim Kind emotionale Belastungen verursachen, es ungerechtfertigterweise für seine Behinderung bestrafen und eine weitere Stigmatisierung begünstigen (Gal et al., 2024). Eltern lehnen auch Segregation ab, da sie befürchten, dass sich das Verhalten ihrer Kinder tatsächlich verschlechtern könnte, wenn sie aus Regelkindergärten ausgeschlossen werden (Nurse, 2025). Inklusion könnte zudem durch kulturelle und religiöse Überzeugungen auf Gemeinschaftsebene behindert werden, die eine Trennung der

Geschlechter vorschreiben. Es wurde festgestellt, dass Eltern Fachpersonen manchmal anweisen, Jungen und Mädchen während der Spielzeit nicht miteinander spielen zu lassen, was zu ausgrenzenden Praktiken im Lernumfeld führt (Otwate et al., 2025).

Faktoren, die aus Sicht der Eltern ein inklusives Umfeld in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung fördern

Eltern vertreten vielfältige und manchmal sogar widersprüchliche Ansichten zur Bedeutung des Spielens und des spielbasierten Lernens in der FBBE. Diese Perspektiven reichen von der Anerkennung des Spielens als zentrales Mittel der sozialen Inklusion bis hin zur Abwertung als bloßen Zeitvertreib.

PARTNERSCHAFT ZWISCHEN ELTERN UND LEHRKRÄFTEN

Über den physischen Zugang hinaus wird echte Inklusion von der Qualität der Eltern-Fachperson-Beziehung bestimmt. Adams und Myran (2022) bezeichnen mangelnde Kommunikation als eine Form der „epistemischen Ungerechtigkeit“ und stellen fest, dass sich Eltern zutiefst ausgeschlossen fühlen, wenn Leitungspersonen ihre Stimmen ignorieren oder sie als nicht glaubwürdige Wissensquellen abtun. Dieses Machtungleichgewicht spiegelt sich auch im ländlichen China wider, wo Li et al. (2020) und Li et al. (2023) die „Pädagogisierung“ der Eltern beschreiben. In diesen Kontexten diktieren die Kindergärten die Bedingungen der Einbindung und behandeln Eltern eher als zu belehrende Objekte denn als gleichberechtigte Partner, was insbesondere Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status entfremdet. Zeigen Pädagogen hingegen proaktives Engagement, klare Kommunikation ohne Schuldgefühle bei den Eltern hervorzurufen und echte Zuneigung zu den Kindern, berichten Eltern über ethnische und wirtschaftliche Grenzen hinweg von einem tiefen, Zugehörigkeitsgefühl (Laxton et al., 2021; Puccioni et al., 2020; Van As et al., 2023). Interessanterweise hebt Nurse (2025) hervor, dass die eigenen biografischen Traumata einer Mutter (wie Armut in der Kindheit oder Mobbing) als innere, psychologische Barriere wirken können, die sie daran hindert, sich im aktuellen Umfeld ihres Kindes integriert zu fühlen. Es lässt sich feststellen, dass sich die Einstellung der Eltern von Skepsis zu starker Befürwortung wandelt, wenn sie aktiv in den Spielprozess einbezogen werden und lernen, den akademischen und sozio-emotionalen Wert des Spielens anzuerkennen (Uysal Bayrak et al., 2021; Yaslı Kutluca & Abanoz, 2025). Maßnahmen, die Lernergebnisse sichtbar machen, wie beispielsweise pädagogische Fotodokumentationen, helfen Eltern

	wirksam dabei, das Spielen als unverzichtbares Entwicklungsinstrument neu zu begreifen, und lenken ihre Überzeugungen hin zu kindzentrierten Praktiken (Matsumoto et al., 2023). Eltern empfinden zudem, dass Chancengerechtigkeit gefördert wird, wenn Kindergärten ihr „Wissenskapital“ aktiv wertschätzen, interkulturelle Sensibilität leben und antirassistische Bildungspläne umsetzen (Bilbao et al., 2025; Jacobs et al., 2021). Die Förderung von Partnerschaften mit der lokalen Gemeinschaft und die Integration multikultureller Aktivitäten ermöglichen es Eltern mit Migrationshintergrund, ihre kulturelle Identität zu bewahren und sich gleichzeitig in die lokale Kindergartengemeinschaft zu integrieren (Binasis et al., 2022; Brunson et al., 2025).
DIE ROLLE DES SPIELENS ALS MOTOR FÜR INKLUSION UND DIE SOZIALE ENTWICKLUNG	Eltern berichten, dass Kinder durch das gemeinsame Spielen wesentliche Fähigkeiten erlernen: Teilen, Warten, Problemlösen sowie das Verstehen von sich selbst und anderen – allesamt Grundlagen für die soziale Entwicklung (Joy, 2025).
BEDEUTUNG FÜR KINDER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF	Eltern messen bestimmten Spielobjekten (wie solchen mit sensorischen Reizen, besonderen Texturen oder Geräuschen) enorme Bedeutung bei, wenn es um therapeutische Lernhilfen und körperliche Stimulation für Kinder mit schweren Behinderungen geht (O’Connor et al., 2021). Für Familien mit komplexen medizinischen Bedürfnissen wird ein inklusives und sicheres Umfeld in der FBBE als stark gestört empfunden, wenn notwendige medizinische Versorgung das Spielen des Kindes und die wichtige Sozialisierung innerhalb dieser Einrichtung unterbricht (Swan, 2021).
DAS SPANNUNGSFELD ZWISCHEN SPIEL UND SCHULREIFE	Ein interessantes Paradoxon scheint sich in der verfügbaren Literatur dadurch abzuzeichnen, dass Eltern, die zu Hause die Bedeutung des unstrukturierten Spielens anerkennen, dennoch pädagogische Aufgaben oder technologiegestütztes Spielzeug, das bestimmte funktionale Ergebnisse verspricht – wie Feinmotorik oder Wortschatzaufbau – gegenüber freier Erkundung zu bevorzugen scheinen (Bourha et al., 2024).
ABLEHNUNG BEI PERSONEN MIT NIEDRIGEM SOZIOÖKONOMISCHEM STATUS (SES)	Dieser Konflikt ist besonders ausgeprägt bei Eltern aus einkommensschwachen Gruppen, die das Spielen oft als rein freizeitliche Aktivität betrachten die völlig losgelöst vom Lernen ist (Li et al., 2020). Aus manchen Blickwinkeln wird das kindliche Spiel sogar als störende Lärmquelle und Ablenkung angesehen, während echtes

Lernen erst später durch die direkte Wissensvermittlung durch Erwachsene beginnt (Dighe & Seiden, 2020).

DIE NORDISCHE ODER SKANDINAVISCHE PERSPEKTIVE

Im Gegensatz dazu haben Eltern aus den nordischen und skandinavischen Ländern im Allgemeinen großes Vertrauen in die spielbasierte Pädagogik und betrachten Einrichtungen der FBBE in erster Linie als sichere Orte der Sozialisierung, des Kindeswohls und des gemeinsamen Spielens (Yngvesson, 2026). In Europa und insbesondere in den nordischen Ländern legen Eltern den Schwerpunkt eindeutig auf die sozial-emotionale Entwicklung und die Freude am Spielen und weniger auf die frühe akademische Vorbereitung; die direkte Wissensvermittlung überlassen sie den pädagogischen Fachpersonen in einer späteren Phase (Metaferia et al., 2021; Yngvesson, 2026). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um eine allgemeine Beschreibung handelt, die nicht die Sichtweisen aller Eltern in Norwegen widerspiegelt.

Quantitative Erkenntnisse: Fragebogenerhebung

Die Online-Umfrage wurde als standardisierter Fragebogen konzipiert, war vollständig anonym und dauerte etwa 10 Minuten. Die Fragen konzentrierten sich in erster Linie auf die Bewertung formaler Bildungspläne, die Qualität der eigenen Ausbildung und beruflichen Weiterbildung der Befragten, die den Einrichtungen zur Verfügung stehenden räumlichen und materiellen Ressourcen sowie den täglichen Umgang mit Vielfalt (beispielsweise sprachlicher, kultureller oder religiöser Vielfalt). Ergänzt wurde der Fragebogen durch eine offene Frage zu den größten Hindernissen im Alltag sowie durch einen soziodemografischen Abschnitt zur Zusammensetzung der Kindergruppen und zu den persönlichen Qualifikationen des Personals.

Die Fragebögen wurden zwischen April und Juni 2026 in den am Projekt teilnehmenden Ländern verteilt. Insgesamt nahmen 443 Fachpersonen an der Fragebogenerhebung teil.

Stichprobe

Region

Die Stichprobe deckt ein breites regionales Spektrum ab, das von ländlichen Gemeinden bis hin zu Großstädten reicht, wobei Ballungsräume mit mehr als 300.000 Einwohnern den größten Anteil ausmachen (31,1%; n = 147 von 443). Die geografische Verteilung innerhalb der teilnehmenden Länder ist jedoch heterogen. Während in der Tschechischen Republik die Mehrheit der Befragten in einem Ballungsraum tätig ist (52,7%; n = 78 von 148), stammt die norwegische Stichprobe fast ausschließlich aus Kleinstädten (58,2%; n = 39 von 67) und in Griechenland aus mittelgroßen Städten (26,9%; n = 18 von 67). In Österreich zeigt sich eine klare Aufteilung: Die Mehrheit der Teilnehmenden stammt entweder aus ländlichen Gebieten (42,2%; n = 54 von 128) oder aus Ballungsräumen (24,2%; n = 31 von 128).

Art der Einrichtung

Was die Art der Einrichtung betrifft, sind Einrichtungen der FBBE für Drei- bis Sechsjährige mit 63,3% (n = 238) am häufigsten vertreten, gefolgt von Krippen für Kinder unter drei Jahren mit 27,9% (n = 105). Auf Länderebene weicht Griechenland deutlich von diesem Trend ab, da sich die Mehrheit der Befragten dort auf Krippen konzentriert (75,2%; n = 85).

Träger

In den befragten Ländern wird die Finanzierungsstruktur von öffentlichen Trägern dominiert, auf die 63,3% (n = 279 von 441) der Stichprobe entfallen. Dieser Anteil ist in der Tschechischen Republik (79,1%; n = 106 von 135) und in Griechenland (88,5%; n = 100 von 113) besonders hoch. Im Gegensatz dazu stehen in Österreich religiöse oder konfessionelle Trägerschaften mit 49,2% (n = 63 von 128) an erster Stelle, während in der norwegischen Teilstichprobe private, gemeinnützige Träger mit 56,7% (n = 38 von 67) überwiegen.

Profil

Was die beruflichen Rollen betrifft, bilden die Fachpersonen in der FBBE mit 52,8% (n = 234 von 443) die größte Gruppe, gefolgt von Leiter:innen (30,5%; n = 135 von 443) und Assistenzkräften (16,7%; n = 74 von 443). In der norwegischen Teilstichprobe stellen die „pedagogisk leder“ der Kindergruppen mit 67,2% (n = 45 von 67) die klare Mehrheit dar und sind daher nicht repräsentativ für die gesamte Belegschaft.

Qualifikation

Das höchste berufliche Qualifikationsniveau unter den Befragten variiert je nach nationalem Bildungssystem. Ein Sekundarschulabschluss ist mit 42,7% (n = 189 von 443) die häufigste Qualifikation, was vor allem auf die Teilstichproben aus Österreich (63,3%; n = 81 von 128) und der Tschechischen Republik (51,9 %; n = 70 von 135) zurückzuführen ist. In Griechenland und Norwegen verfügt die Mehrheit über einen akademischen Abschluss. Insgesamt haben 57,3% aller Befragten einen Hochschulabschluss auf Bachelor- (31,2%; n = 138) oder Master-Niveau (26,2%; n = 116) erworben.

Einschränkungen

Bei der Interpretation der Daten müssen strukturelle Verzerrungen berücksichtigt werden. In Bezug auf soziale Benachteiligung gaben 68,4% der Befragten an, dass es in ihrem Einzugsgebiet keine akuten sozialen Probleme gebe (n = 303 von 443). Nur in Griechenland wird das Vorhandensein sozialer Benachteiligung mit einer überdurchschnittlichen Häufigkeit von 27,4% (n = 31 von 113) bestätigt. Zudem ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Stichprobe auffallend gering: In 65,7% aller Einrichtungen liegt dieser Wert bei 10 % oder weniger (n = 291 von 443). Im internationalen Vergleich sind höhere Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund – über 26% oder 50% – am häufigsten in österreichischen und tschechischen Einrichtungen zu finden. Schließlich betrifft eine Einschränkung den diagnostizierten zusätzlichen Förderbedarf der betreuten Kinder. In der Mehrheit der Einrichtungen (53,5%; n = 237 von 443) werden nur ein oder zwei Kinder mit Förderbedarf betreut. In 33,4% der Fälle (n = 148 von 443) liegen derzeit überhaupt keine diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedürfnisse vor, was auf eine relativ geringe Anzahl von Fällen hindeutet, die im Rahmen der Stichprobe eine Unterstützung im Bereich der inklusiven Betreuung erfordern.

Im Folgenden wird eine deskriptive Analyse der Antworten nach teilnehmenden Ländern vorgestellt. Zu diesem Zweck wurden die Antwortkategorien in „Zustimmung“ „(stimme voll und ganz zu“ und „stimme zu“), „neutrale“ Antworten und „Ablehnung“ („stimme teilweise nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“) gruppiert. Eine detaillierte Aufschlüsselung der einzelnen Zahlen findet sich im Anhang dieses Dokuments.

Inklusives, spielbasiertes Lernen

„Der nationale Lehrplan (oder ein anderer formaler Bildungsrahmen) enthält klare Richtlinien für inklusives Spielen."

ZUSTIMMUNG Norwegen (NO) verzeichnet hier mit 62,13% (n = 41) den höchsten Zustimmungsgrad. Dicht gefolgt von Österreich (AT) mit 60,00% (n = 70) und der Tschechischen Republik (CZ) mit 59,70% (n = 77); Griechenland (GR) bildet mit 41,00% (n = 45) das Schlusslicht.

NEUTRAL Griechenland weist mit 23,40% (n = 26) den höchsten Anteil an unentschlossenen Personen auf. In der Tschechischen Republik liegt dieser Wert bei 17,10% (n = 22), in Österreich bei 8,70% (n = 10) und in Norwegen bei nur 4,50% (n = 3).

ABLEHNUNG Griechenland führt die Liste mit 34,85% (n = 38) an, knapp vor Norwegen mit 33,00% (n = 22) und Österreich mit 30,40% (n = 35). Die Tschechische Republik weist mit 23,33% (n = 30) den geringsten Grad an Ablehnung auf.

„An meinem Arbeitsplatz gibt es einen gemeinsamen Ansatz für den Umgang mit Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen oder Ausgangspunkten."

ZUSTIMMUNG In Österreich ist die Zustimmung zu einem gemeinsamen Ansatz mit 90,40% (n = 113) sehr hoch. Es folgt die Tschechische Republik mit 71,50% (n = 93), dann Griechenland mit 54,00% (n = 60) und Norwegen mit 50,80% (n = 34).

NEUTRAL Griechenland verzeichnet hier 18,00% (n = 20) neutrale Antworten, die Tschechische Republik 10,00% (n = 13), Norwegen 7,50% (n = 5) und Österreich nur 4,00% (n = 5).

ABLEHNUNG Norwegen weist mit 41,80% (n = 28) die höchste Ablehnungsquote auf. Es folgen Griechenland mit 27,90% (n = 31), die Tschechische Republik mit 18,40% (n = 24) und Österreich mit nur 5,60% (n = 7).

„Meine berufliche Grundausbildung hat mir eine solide Grundlage dafür vermittelt, Ungleichheiten und Diskriminierung im Alltag zu erkennen."

EINSTIMMUNG Das tschechische Bildungssystem erhält hier mit 78,40% (n = 105) die höchste Bewertung. Griechenland liegt bei 71,10% (n = 79) und Österreich bei 67,20% (n = 86). Norwegen liegt hier weit zurück: Nur 37,30% (n = 25) stimmen zu.

NEUTRAL Griechenland verzeichnet 16,20% (n = 18), die Tschechische Republik 12,70% (n = 17). Norwegen 10,40% (n = 7) und Österreich 5,50% (n = 7).

ABLEHNUNG Eine absolute Mehrheit der norwegischen Befragten (52,00%, n = 35) sieht in dieser Hinsicht Mängel in der Ausbildung. In Österreich liegt der Wert bei 27,30% (n = 35), in Griechenland bei 12,60% (n = 14) und in der Tschechischen Republik bei 8,90% (n = 12).

„Meine berufliche Grundausbildung hat mir eine solide Grundlage dafür vermittelt, dass ich mit Ungleichheiten und Diskriminierung im Alltag umgehen kann."

ZUSTIMMUNG Was die praktische Anwendung betrifft, fallen die Zahlen etwas niedriger aus als bei der bloßen Erkennung. Die Tschechische Republik liegt mit 62,60% (n = 82) an der Spitze, knapp vor Griechenland mit 62,50% (n = 70). Österreich erreicht 57,10% (n = 72), während Norwegen bei 43,30% (n = 29) bleibt.

NEUTRAL Die unentschlossene Mittelgruppe liegt bei 20,60% (n = 27) in der Tschechischen Republik, bei 20,50% (n = 23) in Griechenland, bei 19,40% (n = 13) in Norwegen und bei 11,10% (n = 14) in Österreich.

ABLEHNUNG Norwegen (37,00%, n = 25) und Österreich (31,70%, n = 40) äußern die stärksten Vorbehalte hinsichtlich ihrer Ausbildungsinhalte. In Griechenland (17,00%, n = 19) und der Tschechischen Republik (16,80%, n = 22) fällt die Kritik milder aus.

„Durch regelmäßige berufliche Fort- und Weiterbildungen bin ich in der Lage, Ungleichheiten und Diskriminierungen im Alltag zu erkennen."

ZUSTIMMUNG Österreichische Fachpersonen sehen in der Weiterbildung ein wirkungsvolles Instrument zur Sensibilisierung (88,00%, n = 110), in Griechenland stimmen 82,00% (n = 91) zu und in der Tschechischen Republik 79,90% (n = 115); Norwegen verzeichnet hier mit nur 44,80% (n = 30) deutlich weniger Erfolg.

NEUTRAL Eine neutrale Haltung vertreten 14,90% (n = 10) in Norwegen, 11,70% (n = 13) in Griechenland, 11,40% (n = 15) in der Tschechischen Republik und 8,80% (n = 11) in Österreich.

ABLEHNUNG Während 40,30% (n = 27) in Norwegen den Nutzen von Fortbildungen im Bereich der Erkennung ablehnen, sind die Zahlen in Griechenland (6,30%, n = 7), Österreich (3,20%, n = 4) und der Tschechischen Republik (2,00 %, n = 2) vernachlässigbar.

„Durch regelmäßige berufliche Weiterbildung und Schulungen bin ich in der Lage, mit Ungleichheiten und Diskriminierungen im Alltag umzugehen."

ZUSTIMMUNG Wenn es darum geht, proaktiv vorzugehen, fühlen sich 87,30% (n = 110) der Befragten in Österreich durch Fortbildungen gestärkt. In der Tschechischen Republik liegt dieser Wert bei 77,30% (n = 102), in Griechenland bei 71,80% (n = 79) und in Norwegen erneut bei konstanten 44,80% (n = 30).

NEUTRAL Die Tschechische Republik liegt mit 19,70% (n = 26) im mittleren Bereich. Griechenland kommt auf 19,10% (n = 21), Österreich auf 7,90% (n = 10) und Norwegen fällt hier auf 1,50% (n = 1) zurück.

ABLEHNUNG In Norwegen lehnen 40,30% (n = 27) die Aussage ab. Griechenland verzeichnet 9,10% (n = 10), Österreich 4,80% (n = 6) und die Tschechische Republik 3,00% (n = 4).

„Ich habe regelmäßig Zugang zu Fort- und Weiterbildungskursen, die mir helfen, Bildungsprogramme für alle Kinder flexibel anzupassen und zu gestalten."

ZUSTIMMUNG Der Zugang zu geeigneten Fortbildungen wird in der Tschechischen Republik (88,80%, n = 119) und in Österreich (85,70%, n = 108) als am besten empfunden. In Griechenland liegt der Wert bei 57,80% (n = 63), während er in Norwegen bei 44,80% (n = 30) bleibt.

NEUTRAL In Norwegen sind 20,90% (n = 14) der Befragten in diesem Punkt unentschlossen, in Griechenland 18,30% (n = 20), in der Tschechischen Republik 5,20% (n = 7) und in Österreich 2,40% (n = 3).

UNZUSTIMMUNG In Norwegen kritisieren 34,30% (n = 23) einen mangelnden Zugang oder Flexibilität bei den Kursen, gefolgt von Griechenland mit 23,80% (n = 26), Österreich mit 11,90% (n = 15) und der Tschechischen Republik mit nur 5,90% (n = 8).

„Die räumliche Gestaltung und Umgebung meiner Gruppe ermöglicht es allen Kindern (auch denen mit Behinderungen), uneingeschränkt am täglichen Spiel und an den Bildungsaktivitäten teilzunehmen."

ZUSTIMMUNG Die Tschechische Republik liegt mit 77,60% (n = 104) bei den positiven Bewertungen der räumlichen Bedingungen deutlich an der Spitze. Österreich erreicht 61,50% (n = 85). Kritisch ist die Situation in Griechenland (38,50%, n = 42) und Norwegen (34,30%, n = 23).

NEUTRAL	Norwegen (20,90%, n = 14) und Griechenland (19,30%; n = 21) weisen einen relativ hohen Anteil an neutralen Antworten auf. Die Tschechische Republik liegt bei 6,70% (n = 9) und Österreich bei 6,30% (n = 8).
Ablehnung	In Norwegen (44,80%, n = 30) und Griechenland (42,20%, n = 46) werden enorme geografische Hindernisse genannt. In Österreich sehen 25,40% (n = 32) Verbesserungsbedarf, während dieser Anteil in der Tschechischen Republik bei 15,70% (n = 21) liegt.

„Ich verfüge über eine Vielzahl von Materialien, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder beim Spielen gerecht zu werden."

ZUSTIMMUNG	Was die Materialausstattung betrifft, liegen die Tschechische Republik (80,60%, n = 108) und Österreich (78,10%, n = 100) sehr dicht beieinander an der Spitze der Tabelle. Griechenland liegt bei 46,50% (n = 52), während Norwegen bei 41,80% (n = 28) liegt.
NEUTRAL	Griechenland weist mit 24,10% (n = 27) den größten Anteil an Unentschlossenen auf. In der Tschechischen Republik liegt dieser Wert bei 11,90% (n = 16), in Österreich bei 6,20% (n = 8) und in Norwegen bei 4,50% (n = 3).
UNZUFRIEDENHEIT	Mehr als die Hälfte der Befragten in Norwegen (53,70%, n = 36) beklagt einen Mangel an Spielmaterialien. Die Zahlen für Griechenland liegen bei 29,50% (n = 33), für Österreich bei 15,60% (n = 20) und für die Tschechische Republik bei 7,40% (n = 10).

Die Ergebnisse der Umfrage in Österreich (AT), der Tschechischen Republik (CZ), Griechenland (GR) und Norwegen (NO) unterstreichen das starke Engagement der pädagogischen Fachpersonen. Sie zeigen durch eine Reflexion der aktuellen Praxis auf, in welchen Bereichen bereits wertvolle Grundlagen für inklusive Bildung vorhanden sind, und wie nachhaltige Weiterentwicklungen angestoßen werden können. Das tschechische Ausbildungssystem vermittelt den Fachpersonen eine solide Grundlage (78,40% Zustimmung bei der Erkennung, 62,60% beim Umgang). Norwegische Fachpersonen zeigen ein besonders ausgeprägtes Bewusstsein für die Themen und eine reflektierte Herangehensweise: Mit ihrem klaren Feedback (52,00% erkennen Defizite bei der Erkennung, 37,00% beim Umgang) signalisieren sie den deutlichen Wunsch nach einer praxisorientierteren und intensiveren Vorbereitung auf diese gesellschaftlich wichtigen Themen während ihrer Erstausbildung. Die norwegischen Ergebnisse sollten jedoch als rückblickende Einschätzung erfahrener pädagogischer Führungspersonen hinsichtlich ihrer eigenen Erstausbildung interpretiert werden, nicht als direkte Bewertung der aktuellen Ausbildung von pädagogischen Fachpersonen.

Pädagogische Praxis und alltägliche Herausforderungen

„Entscheidungen während der Spielaktivitäten in meiner Gruppe werden hauptsächlich von den Bedürfnissen und Ressourcen der einzelnen Kinder beeinflusst."

ÜBEREINSTIMMUNG In allen drei untersuchten Ländern herrscht ein sehr hoher Konsens. Die Tschechische Republik (CZ) liegt mit 91,90% (n = 124) an der Spitze, dicht gefolgt von Österreich (AT) mit 89,80% (n = 115) und Griechenland (GR) mit 88,50% (n = 100).

NEUTRAL Griechenland weist hier mit 10,60% (n = 12) den höchsten Anteil an neutralen Antworten auf. In der Tschechischen Republik liegt dieser Wert bei 5,90% (n = 8) und in Österreich bei 3,90% (n = 5).

ABLEHNUNG Die Ablehnung ist minimal: In Österreich liegt sie bei 6,30% (n = 8), in Griechenland bei 4,00% (n = 4) und in der Tschechischen Republik bei 0% (n = 3).

Hinweis: Für Norwegen (NO) wurden zu diesem Punkt keine Daten übermittelt.

„Ich nutze gezielt Gelegenheiten, um das Lernen und die Entwicklung aller Kinder zu fördern."

ZUSTIMMUNG Diese Aussage erzielte in allen Ländern der gesamten Umfrage die höchsten Zustimmungswerte. Griechenland liegt mit 97,30% (n = 110) an der Spitze, gefolgt von Österreich mit 96,90% (n = 124) und der Tschechischen Republik mit 96,30% (n = 130). Norwegen liegt mit 89,60% (n = 60) knapp dahinter.

NEUTRAL Die unentschiedene Mitte ist praktisch nicht vorhanden: die Tschechische Republik verzeichnet 3,70% (n = 5), Griechenland 2,70% (n = 3), Österreich 1,60% (n = 2) und Norwegen 1,50% (n = 1).

ABLEHNUNG In der Tschechischen Republik und in Griechenland gibt es keine Ablehnung (0%, n = 0). In Österreich liegt der Anteil bei 2,00% (n = 2), während er in Norwegen mit 9,00% (n = 6) am höchsten ist.

„Ich empfinde sprachliche Vielfalt in meiner täglichen Arbeit als Herausforderung."

ZUSTIMMUNG Griechenland empfindet sprachliche Vielfalt mit 71,70% (n = 81) als die größte Herausforderung. In der Tschechischen Republik stimmt etwas mehr als die Hälfte zu (51,90%; n = 70), während es in Österreich knapp weniger als die Hälfte sind (48,40%; n = 62). In Norwegen sieht dies nur eine Minderheit von 23,90% (n = 16) so.

NEUTRAL Norwegen weist mit 25,40% (n = 17) den höchsten Grad an Ambivalenz auf, gefolgt von der Tschechischen Republik (20,70%, n = 28).

Griechenland liegt etwas darunter (20,40%, n = 23) und Österreich weist unter den Teilnehmenden den geringsten Anteil an Neutralität auf (18,00%, n = 23).

ABLEHNUNG Die Mehrheit der norwegischen Fachpersonen (50,80%, n = 34) sieht darin keine Herausforderung. In der Tschechischen Republik stimmen 27,40% (n = 37) dem nicht zu, in Österreich 10,90% (n = 14) und in Griechenland nur 8,00% (n = 9).

„Ich empfinde kulturelle Vielfalt in meiner pädagogischen Arbeit als Herausforderung."

ZUSTIMMUNG Griechenland sticht mit einer sehr hohen herausfordernden Wahrnehmung hervor (82,30%, n = 93). Die Tschechische Republik (40,00%, n = 54) und Österreich (39,90%, n = 51) weisen absolut identische, moderate Werte auf. In Norwegen wird kulturelle Vielfalt mit nur 14,90% (n = 10) am seltensten als Hindernis wahrgenommen.

NEUTRAL Der Anteil der neutralen Antworten liegt bei 21,50% (n = 29) in der Tschechischen Republik, bei 21,10% (n = 27) in Österreich, bei 15,00% (n = 17) in Griechenland und bei 13,40% (n = 9) in Norwegen.

ABLEHNUNG Eine überwältigende Mehrheit in Norwegen (71,70%, n = 48) lehnt die Einstufung als Herausforderung ab. Österreich (39,00%, n = 50) und die Tschechische Republik (38,50 %, n = 52) weisen auch hier fast genau denselben Ablehnungsgrad auf. In Griechenland liegt der Ablehnungsgrad bei minimalen 3,00% (n = 3).

„Ich empfinde religiöse Vielfalt in meiner pädagogischen Arbeit als Herausforderung."

ZUSTIMMUNG In Griechenland betrachtet die Mehrheit religiöse Vielfalt als Herausforderung (55,80%, n = 63). In Österreich (27,30%, n = 35), der Tschechischen Republik (25,90%, n = 35) und Norwegen (20,90%, n = 14) wird dieses Thema deutlich gelassener gesehen.

NEUTRAL In der Tschechischen Republik (29,60%, n = 40) und in Griechenland (29,20%, n = 33) gibt es eine große, unentschlossene Mittelgruppe. Es folgt Österreich mit 25,00% (n = 32), während Norwegen mit 6,00% (n = 4) kaum eine Zwischenposition einnimmt.

ABLEHNUNG Norwegen führt mit 73,10% (n = 49) die Spitzengruppe derjenigen an, die dies nicht als Herausforderung betrachten. In Österreich teilen 47,60% (n = 61) diese Ansicht, gefolgt von der Tschechischen Republik mit 44,50% (n = 60). In Griechenland vertreten 15,10% (n = 17) eine negative Meinung.

„Die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen empfinde ich in meiner pädagogischen Arbeit als Herausforderung."

ZUSTIMMUNG Die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in Griechenland (77,00%, n = 87) und Österreich (72,70%, n = 93) als sehr große Herausforderung empfunden. In der Tschechischen Republik liegt dieser Wert mit 57,70% (n = 78) etwas niedriger.

NEUTRAL Die Gruppe der Unentschlossenen liegt in Griechenland bei 17,70% (n = 20), in der Tschechischen Republik bei 16,30% (n = 22) und in Österreich bei 10,20% (n = 13).

ABLEHNUNG In der Tschechischen Republik betrachten 26,00% (n = 35) diese Arbeit nicht als vorrangige Herausforderung. In Österreich liegt dieser Wert bei 17,20% (n = 22) und in Griechenland bei niedrigen 5,00% (n = 6).

Anmerkung: Für Norwegen (NO) wurden zu diesem Punkt keine Daten übermittelt.

In allen Ländern zeigen die Befragten ein starkes Engagement für eine kindzentrierte Praxis. Dies spiegelt sich in einer hohen Zustimmung wider, wenn es darum geht, Möglichkeiten zur Förderung aller Kinder optimal zu nutzen und den Fokus auf individuelle Bedürfnisse zu legen. Die Ergebnisse aus Griechenland stechen deutlich hervor: Hier werden kulturelle Vielfalt (82,30 %), die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (77,00 %), sprachliche Vielfalt (71,70 %) und religiöse Vielfalt (55,80 %) am stärksten als alltägliche Herausforderungen wahrgenommen. Im Gegensatz dazu betrachtet die Mehrheit der norwegischen Fachpersonen sprachliche (50,80 %), kulturelle (71,70 %) und religiöse Vielfalt (73,10 %) nicht als Herausforderung. Diese Ergebnisse sollten nicht als geringeres Engagement für inklusive Bildung interpretiert werden, sondern spiegeln vielmehr Unterschiede in den strukturellen Rahmenbedingungen, den verfügbaren Ressourcen und dem Zugang zu spezialisierter Unterstützung in den verschiedenen Ländern wider.

Förderung von Interaktionen und aktiver Teilnahme

„Ich fördere die Interaktion zwischen Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten."

ZUSTIMMUNG Diese Initiative findet grenzüberschreitend äußerst starke Unterstützung. An der Spitze steht die Tschechische Republik mit 98,60% (n = 133), gefolgt von Norwegen mit 97,00% (n = 65), Österreich mit 96,90% (n = 124) und Griechenland mit 95,60% (n = 108).

NEUTRAL Der Anteil der Unentschlossenen ist minimal: Griechenland meldet 3,50% (n = 4), Österreich 1,60% (n = 2), Norwegen 1,50% (n = 1) und die Tschechische Republik 1,50% (n = 2).

ABLEHNUNG Ablehnung kommt praktisch nicht vor: Norwegen liegt bei 2,00% (n = 1), Österreich bei 1,60% (n = 2) und Griechenland bei 1,00% (n = 1). In der Tschechischen Republik liegt der Wert bei 0% (n = 0).

„Ich fördere die Interaktion zwischen Kindern aller Geschlechter."

ZUSTIMMUNG Österreich und Norwegen liegen bei diesem Punkt mit jeweils 98,50% an der Spitze (AT: n = 126; NO: n = 66). Griechenland folgt dicht dahinter mit 98,20% (n = 111). In der Tschechischen Republik ist die Zustimmungsrate mit 92,60% (n = 135) ebenfalls sehr hoch.

NEUTRAL Nur Griechenland (1,80%, n = 2) und Österreich (1,60%, n = 2) weisen hier minimale neutrale Antworten auf. In der Tschechischen Republik und in Norwegen hat niemand diese Option gewählt (0 %, n = 0).

ABLEHNUNG Weder in Österreich noch in der Tschechischen Republik oder in Griechenland wird die Aussage abgelehnt (0%, n = 0). Nur in Norwegen stimmen 2,00% (n = 1) der Befragten nicht zu.

„Ich fördere die Interaktion zwischen Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund."

ZUSTIMMUNG Die Tschechische Republik liegt mit 97,80% (n = 132) an der Spitze, gefolgt von Griechenland mit 95,50% (n = 108) und Norwegen mit 94,00% (n = 63). Österreich verzeichnet hier mit 90,60% (n = 116) den niedrigsten, wenn auch soliden Wert.

NEUTRAL Der größte neutrale Mittelwert ist in Österreich mit 8,60% (n = 11) zu verzeichnen, gefolgt von Norwegen mit 6,00% (n = 4), Griechenland mit 2,70% (n = 3) und der Tschechischen Republik mit 2,20% (n = 3).

ABLEHNUNG Eine ablehnende Haltung ist in allen Ländern praktisch nicht vorhanden: Griechenland meldet 2,00% (n = 2) und Österreich 1,00% (n = 1). In der Tschechischen Republik und in Norwegen liegt der Wert bei 0% (n = 0).

„Die Kinder in meiner Gruppe dürfen aktiv mitentscheiden, welche Spielmaterialien wir verwenden."

ZUSTIMMUNG Eine aktive Beteiligung an der Materialauswahl wird am häufigsten in Österreich mit 90,60% (n = 116) angegeben. Es folgen Norwegen mit 88,10% (n = 59), die Tschechische Republik mit 86,70% (n = 117) und Griechenland mit 81,40% (n = 92).

NEUTRAL Griechenland weist mit 16,80% (n = 19) den höchsten Anteil an Unentschlossenheit auf. In der Tschechischen Republik liegt dieser Wert bei 11,10% (n = 15), in Norwegen bei 10,40% (n = 7) und in Österreich bei 5,50% (n = 7).

ABLEHNUNG Die Ablehnungsquoten sind sehr niedrig: In Österreich liegt sie bei 3,90% (n = 5), während die Tschechische Republik, Griechenland und Norwegen jeweils eine Quote von 2,00% aufweisen (CZ: n = 3; GR: n = 2; NO: n = 1).

„Die Kinder in meiner Gruppe dürfen aktiv mitentscheiden, an welchen Aktivitäten sie im Laufe des Tages teilnehmen möchten."

ZUSTIMMUNG Was die täglichen Aktivitäten betrifft, ist in Griechenland und Norwegen ein massiver Rückgang der Teilnahme zu verzeichnen: Während Österreich mit 93,00% (n = 119) und die Tschechische Republik mit 84,50% (n = 114) sehr hohe Werte aufweisen, sinkt die Beteiligungsquote in Norwegen auf 38,80% (n = 56) und in Griechenland sogar auf 32,70% (n = 90).

NEUTRAL Griechenland weist mit 17,70% (n = 20) den größten Anteil an Neutralen auf, gefolgt von der Tschechischen Republik mit 11,90% (n = 16), Norwegen mit 7,50% (n = 5) und Österreich mit 3,10% (n = 4).

ABLEHNUNG Bemerkenswert ist, dass trotz geringer Zustimmung die ausdrückliche Ablehnung in Norwegen bei nur 9,00% (n = 6) liegt. In der Tschechischen Republik beträgt der Wert 4,00% (n = 5), in Österreich 3,90% (n = 5) und in Griechenland 2,70% (n = 3).

„Ich reflektiere regelmäßig meinen pädagogischen Ansatz zum Spielen und passe ihn bei Bedarf an."

ZUSTIMMUNG Die Selbsteinschätzung der Bereitschaft zur Reflexion ist in der gesamten Stichprobe hoch. Griechenland führt die Liste mit 93,80% (n = 106) an, gefolgt von der Tschechischen Republik mit 91,10% (n = 123), Norwegen mit einem ähnlich hohen Prozentsatz von 88,00% (n = 59) und Österreich mit etwa 73,40% (n = 94).

NEUTRAL Die Tschechische Republik verzeichnet mit 8,90% (n = 12) einen Wert im mittleren Bereich, gefolgt von Norwegen (7,50%, n = 5), Griechenland (5,30%, n = 6) und Österreich mit 25,00% (n = 32).

ABLEHNUNG Eine Ablehnung dieses Berufsstandards gibt es praktisch nicht: Norwegen meldet 5,00% (n = 3), Griechenland 1,00% (n = 1), während Österreich und die Tschechische Republik bei 0% bleiben.

Fachpersonen in allen vier Ländern geben an, dass sie die Interaktion und Teilhabe der Kinder aktiv fördern. Dies zeigt einen überwältigenden länderübergreifenden Konsens hinsichtlich der Förderung der Interaktion zwischen Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten, sonderpädagogischem Förderbedarf, Geschlecht und sozialem und kulturellem Hintergrund. Die Daten zeigen jedoch erhebliche Unterschiede hinsichtlich der aktiven Teilhabe. Zwar werden Kinder in allen Ländern stark in die Auswahl von Spielmaterialien eingebunden, doch gibt es bei den täglichen Aktivitäten eine auffällige Diskrepanz: Während Fachpersonen in Österreich (93,00%) und der Tschechischen Republik (84,50%) von einem sehr hohen Maß an Partizipation berichten, sinken die Zahlen in Norwegen auf 38,80% und in Griechenland auf 32,70%. Insbesondere im griechischen Kontext deutet dies darauf hin, dass zwar inklusive Interaktion tief verankert ist, systematische Möglichkeiten für Kinder, aktiv Einfluss auf den Tagesablauf und strukturierte Aktivitäten zu nehmen, jedoch weiter ausgebaut werden könnten. Diese Ergebnisse spiegeln möglicherweise auch Unterschiede darin wider, wie Partizipation in den verschiedenen FBBE-Einrichtungen interpretiert und umgesetzt wird. In Norwegen erfasst dieser Punkt möglicherweise nicht vollständig die norwegischen Formen der Partizipation, die oft eher in der alltäglichen Interaktion verankert sind als in formalen Entscheidungen über vordefinierte Aktivitäten.

„Was sind die größten Hindernisse für die Verwirklichung der Chancengerechtigkeit in Ihrer täglichen Arbeit?“

Um Nuancen jenseits der geschlossenen Antworten zu erfassen, enthielt der Fragebogen eine offene Frage, in der die Teilnehmenden gefragt wurden: „Was sind die größten Hindernisse für die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit in Ihrer täglichen Arbeit?“

Die im Rahmen der Umfrage gesammelten offenen Antworten der pädagogischen Fachpersonen wurden einer induktiven qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Verwendung der Software MAXQDA 24 unterzogen. In diesem Prozess wurden die Kernthemen und Kategorien direkt aus dem Textmaterial abgeleitet, um die alltäglichen Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmenden ungefiltert widerzuspiegeln. Eine strukturierte Zusammenfassung dieser Analyse folgt nachstehend.

ÖSTER-REICH	**Personalmangel und Gruppengröße**	Eines der am häufigsten genannten Hindernisse ist die im Verhältnis zum verfügbaren Personal zu hohe Kinderanzahl pro Gruppe (oft 22 bis 25 Kinder). Es mangelt an qualifiziertem Personal, um auf die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen, insbesondere wenn Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

	Zeitliche Engpässe	Aufgrund von Personalmangel, einer Vielzahl zusätzlicher organisatorischer Aufgaben und eines hohen Verwaltungsaufwands bleibt im Arbeitsalltag nicht genug Zeit für individuelle Betreuung und Vorbereitung.
	Sprachbarrieren und Vielfalt	Aus Sicht der Befragten beeinträchtigen unterschiedliche Familiensprachen und unzureichende Deutschkenntnisse bei Kindern und Eltern die Chancengerechtigkeit erheblich.
	Platz- und Materialmangel	Oft fehlen die finanziellen Mittel für spezielle Unterrichtsmaterialien sowie geeignete Räumlichkeiten. Insbesondere mangelnde Barrierefreiheit (z. B. fehlende Aufzüge für Kinder im Rollstuhl) verhindert echte Inklusion.
	Zusammenarbeit mit den Eltern	Wenn Eltern nicht kooperieren, Vorschläge zu Hause nicht umsetzen oder aus Scham (beispielsweise aufgrund von Armut) die Förderbedürfnisse ihres Kindes nicht mitteilen, sind den FBBE-Einrichtungen oftmals die Hände gebunden.
TSCHECHISCHE REPUBLIK	**Überlastung aufgrund ungünstiger Betreuungsverhältnisse**	Große Gruppen und ein gravierender Mangel an qualifiziertem Personal und Hilfskräften führen dazu, dass Fachpersonen in der Regel nur grundlegende Sicherheits- und Routineaufgaben erledigen können, anstatt inklusiv und individuell auf die Kinder einzugehen.
	Unzureichende Einrichtungen und Ressourcen	Die Räume sind oft zu klein für die große Anzahl an Kindern, was einen reibungslosen Ablauf der Gruppenarbeit verhindert. Zudem mangelt es an finanziellen Mitteln für Unterrichtsmaterialien und spezifische Ressourcen.
	Kulturelle Barrieren und mangelnde familiäre Unterstützung	Eine wachsende Zahl von Kindern mit unterschiedlichen Familiensprachen oder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zieht sich oft aus sozialen Situationen zurück. Unregelmäßiger Kindergartenbesuch, mangelnde Vertrautheit mit den Regeln im Kindergarten und Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit den

		Eltern wurden ebenfalls als große Hindernisse identifiziert.
	Zeitliche Einschränkungen	Die strengen Tagesabläufe lassen wenig Spielraum für Flexibilität, wenn es darum geht, intensiv mit kleineren Gruppen oder einzelnen Kindern zu arbeiten oder gemeinsam mit dem Fachpersonal den Tag zu reflektieren.
GRIECHENLAND	**Hohe Kinder-Erzieher-Verhältnisse und begrenzte fachliche Unterstützung**	Die Personalausstattung variiert innerhalb des griechischen FBBE-Systems. Während Kindertagesstätten in der Regel mehr als eine Fachperson pro Gruppe beschäftigen, sind Pädagog:innen im Kindergarten unter Umständen für bis zu 25 Kinder verantwortlich. In beiden Bereichen herrscht ein gravierender Mangel an fachlichem Unterstützungspersonal wie Sprachtherapeut:innen und Psycholog:innen, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen.
	Bedarf an kontinuierlicher beruflicher Weiterbildung	Obwohl die pädagogischen Fachpersonen hochqualifiziert sind, hoben die Teilnehmenden die begrenzten Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung hervor, insbesondere im Bereich der inklusiven Bildung. Berufliche Weiterbildung hängt oft von der Eigeninitiative und persönlichen finanziellen Investitionen ab. Fortbildungen zu inklusiven und gerechten pädagogischen Praktiken wurden als anhaltender beruflicher Bedarf identifiziert.
	Mangel an Infrastruktur und Materialien	Die Unterstützung durch den Staat oder die Kommunalbehörden ist insofern begrenzt, dass Fachpersonen Materialien oft aus eigener Tasche kaufen müssen. Den Befragten zufolge mangelt es zudem an geeigneten Räumlichkeiten und Außenbereichen.
	Zusammenarbeit und Einstellungen	Unbewusste Vorurteile, Stereotypen und das Fehlen einer gemeinsamen Vision innerhalb des Teams erschweren die Arbeit erheblich. Darüber hinaus betrachten manche Eltern die FBBE-Einrichtung

		quasi als ihren „Dienstleister“, und diese Haltung erschwert die Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
NORWEGEN	**Geringe Personalausstattung und krankheitsbedingte Abwesenheiten**	Obwohl in Norwegen gesetzliche Personalstandards gelten, kann die tatsächliche Verfügbarkeit von Fachpersonen durch krankheitsbedingte Abwesenheiten, den Einsatz von Vertretungskräften, lange Öffnungszeiten, praktische Aufgaben und Dokumentationsanforderungen eingeschränkt sein.
	Unterschiede im Fachwissen innerhalb des Teams	Unterschiede in der Ausbildung, mangelndes Wissen über spezifische Bedürfnisse und unterschiedliche pädagogische Ansätze erschweren es, den Kindern eine einheitliche, qualitativ hochwertige Förderung zu bieten. Oft fehlt die Zeit für gemeinsame fachliche Reflexion.
	Zeitdruck	Ein gravierender Zeitmangel, der größtenteils auf strukturelle Einschränkungen zurückzuführen ist, hindert Fachpersonen häufig daran, die notwendige Planung, Vorbereitung oder Umsetzung spezifischer, auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnittener Maßnahmen durchzuführen.
	Kulturelle Vielfalt	Etablierte norwegische Traditionen in der FBBE können unbeabsichtigt den Alltag dominieren, sofern das Personal die Praktiken nicht aktiv mit mehrsprachigen und kulturell vielfältigen Familien abstimmt. Ein Mangel an Dolmetscher:innen für neue Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen erschwert es zusätzlich, die Interessen der Kinder bereits in einer frühen Phase des Planungsprozesses zu berücksichtigen.

Ein Vergleich von Gemeinsamkeiten und länderspezifischen Unterschieden

Obwohl Österreich, die Tschechische Republik, Griechenland und Norwegen sehr unterschiedliche Sozial- und Bildungssysteme haben, zeigt ein Blick auf die Realität vor Ort, länderübergreifende Gemeinsamkeiten. Fachpersonen in allen vier Ländern stehen vor fast identischen Kernproblemen, die einer echten Chancengerechtigkeit im Wege stehen: Ein akuter Personalmangel und übergroße Gruppen reduzieren die pädagogische Arbeit oft auf eine reine Aufsichtsfunktion. Verschärft wird diese Situation durch einen chronischen Mangel

an Zeit für Vorbereitung und Teamreflexion sowie durch unzureichende Räumlichkeiten und einen Mangel an Materialien. Darüber hinaus stellen die zunehmende soziokulturelle Vielfalt, Sprachbarrieren, Schwierigkeiten bei der Einbindung der Eltern sowie ein Mangel an pädagogischem Konsens innerhalb der Teams allgemeine Herausforderungen für die Fachpersonen dar.

Die Hauptunterschiede zwischen den Ländern liegen daher weniger in der Art der Probleme als vielmehr in deren Schweregrad und Kontext. Während ein Land wie Norwegen traditionell über eine stärkere Ressourcenbasis und ein äußerst günstiges Betreuungsverhältnis im Bildungssektor verfügt, zeigen sich strukturelle Mängel dennoch auf einzigartige Weise: So sind norwegische Einrichtungen derzeit stark von einem gravierenden Personalmangel und hohen Fehlzeiten aufgrund von Krankheitsfällen betroffen, was bedeutet, dass sich der theoretische Ressourcenvorteil nicht immer in der tatsächlichen Realität niederschlägt. Folglich können sich diese strukturellen Mängel anders auf den Alltag auswirken als beispielsweise in Griechenland, wo Fachpersonen oft direkt mit härteren finanziellen Sparmaßnahmen konfrontiert sind. Auch das Ausmaß der sprachlichen und kulturellen Heterogenität variiert je nach der regionalen Migrationsdynamik der einzelnen Länder.

Qualitative Perspektiven: Fokusgruppendiskussionen

Zur vertieften Untersuchung der Forschungsfrage wurden qualitative Forschungsmethoden eingesetzt. Insgesamt nahmen 59 Personen an 13 Fokusgruppendiskussionen teil. Angesichts der Zusammensetzung der nationalen Stichproben sollten die Ergebnisse eher als kontextspezifische qualitative Erkenntnisse interpretiert werden und nicht als repräsentative Darstellungen der jeweiligen nationalen FBBE-Systeme. Dennoch ermöglichte die vielfältige Stichprobenzusammensetzung einen facettenreichen und dynamischen Austausch von Perspektiven darüber, wie Fachpersonen und politische Akteur:innen Inklusion in der FBBE wahrnehmen und damit umgehen. Die genauen demografischen Merkmale der Teilnehmenden, ihre Verteilung auf die einzelnen Fokusgruppen sowie die spezifischen Merkmale der Stichprobe sind in den entsprechenden Tabellen im Anhang dieser Arbeit übersichtlich dargestellt (siehe ab Seite 107 des Berichts).

Eine methodische Analyse der empirischen Daten erfolgte gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei wurde ein deduktiver Ansatz verfolgt, bei dem das Kategoriensystem auf der Grundlage des Interviewleitfadens im Voraus definiert wurde. Vor der Hauptanalyse wurde ein mehrstufiges Qualitätssicherungsverfahren durchgeführt, um sicherzustellen, dass die Ergebnisse so valide und über verschiedene Ebenen der politischen Governance hinweg so vergleichbar wie möglich sind. Zu diesem Zweck wurden zunächst ausgewählte Interviewausschnitte unabhängig voneinander kodiert und anschließend gemeinsam im Forschungsteam überprüft. Eine erste quantitative Analyse dieser Testphase ergab 22 vollständige Übereinstimmungen, 17 Abweichungen und 7 fehlende Kodierungen. Die Identifizierung von Diskrepanzen in der ersten Runde wurde strategisch genutzt, um Unklarheiten in den Kodierungsrichtlinien aufzudecken. Im Rahmen eines konsensorientierten Abstimmungsprozesses wurden die Diskrepanzen kritisch diskutiert, konzeptionelle Unterscheidungen geklärt und ein einheitliches Verständnis des Kategorisierungssystems etabliert. Nachdem die Analysekriterien erfolgreich kalibriert worden waren, führte ein Team aus drei geschulten Kodierer:innen eine abschließende und konsistente Auswertung aller verbleibenden Daten in MAXQDA 24 durch.

Die Ergebnisse wurden anschließend mithilfe von KI-Tools (UniGPT) effizient aufbereitet und zu prägnanten Textblöcken verdichtet. Diese zusammengefassten Abschnitte bilden die empirische Grundlage für dieses Strategiepapier. Das Forschungsteam überprüfte und validierte die von der KI generierten Zusammenfassungen anschließend manuell, um sicherzustellen, dass sie sowohl inhaltlich als auch kontextuell korrekt waren.

Österreich

Kurzbeschreibung der Stichprobe

Die österreichische Stichprobe (5 FG, n = 25) spiegelt eine hohe berufliche Vielfalt wider. Die Gruppe besteht hauptsächlich aus Fachpersonen sowie aus Leiter:innen, Bildungsberater:innen und einer Sozialarbeiterin. Die Teilnehmenden verteilen sich relativ

gleichmäßig auf die verschiedenen Regionen, wobei die meisten in Großstädten und Kleinstädten tätig sind und ein kleinerer Anteil in mittelgroßen Städten arbeitet. Ein charakteristisches Merkmal dieser Gruppe ist, dass die meisten Befragten in sozial benachteiligten Umgebungen arbeiten und viele der Einrichtungen in herausfordernden Wohngegenden angesiedelt sind. Was den Bildungsabschluss betrifft, so gibt es eine ausgewogene Verteilung zwischen Bachelor- und Master-Abschlüssen sowie Qualifikationen, die im Rahmen der Erwachsenenbildung erworben wurden, oder Diplomen (Matura). Auch die Berufserfahrung ist vielfältig und reicht von Personen, die gerade ihre Karriere begonnen haben und über ein Jahr Berufserfahrung verfügen, bis hin zu erfahrenen Fachpersonen, die bereits seit 30 Jahren tätig sind.

STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Eine der größten Herausforderungen für die inklusive FBBE in Österreich betrifft die strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Ein zentrales Thema ist der Föderalismus, weshalb jedes Bundesland seine eigenen Gesetze und Vorschriften hat. Dies führt zu einem Mangel an einheitlichen Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen, was bedeutet, dass die Bildungschancen der Kinder je nach Wohnort variieren. Ein weiteres großes Hindernis sind die begrenzten finanziellen Mittel der Träger und Kommunen, was oft zu Qualitätseinbußen führt. Ein weiterer Faktor ist das ungünstige Betreuungsverhältnis, bei dem zwei Fachpersonen für bis zu 25 Kinder verantwortlich sind. Dies macht es nahezu unmöglich, angemessen auf die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen, insbesondere bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Wertvolle Zeit in der frühen Entwicklungsphase eines Kindes geht durch bürokratische Hürden und lange Wartezeiten für Diagnosen und die Genehmigung von Hilfspersonal verloren. Darüber hinaus führt das Fehlen gesetzlicher Absicherungen in der medizinischen Grundversorgung – wie beispielsweise bei der Verabreichung von Insulin oder Notfallmedikamenten – zu erheblicher Verunsicherung beim Personal. Ein einheitliches Bundesrahmengesetz, das gleiche Chancen für alle schafft, sowie eine allgemeine Verkleinerung der Gruppengrößen und ein stärkeres politisches Bewusstsein für die Bedeutung der FBBE als Grundlage der Gesellschaft werden als wesentliche Chancen angesehen.

INSTITUTIONELL RAHMENBEDINGUNGEN

Auf institutioneller Ebene scheitert Inklusion oft an Faktoren wie Personalmangel und hoher Personalfluktuation. Häufige Krankheitsausfälle, Karenz und Personalwechsel führen zu instabilen Teams, was die pädagogische Arbeit erheblich beeinträchtigt. Wann immer dies geschieht, geht wertvolle Zeit verloren, die für den Aufbau

von Beziehungen genutzt werden könnte, während sich die Teams erst wieder einarbeiten müssen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass zwar zusätzliches Hilfspersonal oder Inklusionsassistent:innen bewilligt werden, diesen jedoch selten über eine pädagogische Ausbildung verfügen und teilweise von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen (z.B. Kindern im Autismus-Spektrum) überfordert sind. Infolgedessen sind die Gruppenleiter:innen einer noch größeren Belastung ausgesetzt, da sie sowohl die Kinder als auch das ungeschulte Hilfspersonal anleiten müssen. Darüber hinaus nimmt der zunehmende Verwaltungsaufwand viel Zeit in Anspruch, die eigentlich für die Arbeit mit den Kindern vorgesehen ist. Andererseits bergen stabile, multiprofessionelle Teams ein enormes Potenzial. Teams, die Supervision, regelmäßige Teambesprechungen zur Reflexion und eine offene Kultur des Lernens aus Fehlern etablieren, sind in der Lage, mit Belastungen wesentlich effektiver umzugehen. Die Unterstützung durch mobile Teams (wie z.B. Psycholog:innen und Inklusionspersonal) sowie eine effektive Vernetzung mit externen Organisationen (z.B. Kinder- und Jugendhilfe) sind ebenfalls entscheidend für die Stärkung von Einrichtungen der FBBE.

BERUFLICHE QUALIFIKATIONEN, KOMPETENZEN UND WEITERBILDUNG

Der Übergang von der Ausbildung in die Praxis bringt für Berufseinsteiger:innen besondere Herausforderungen mit sich: Komplexe Aufgaben wie gelebte Inklusion, anspruchsvolle Elterngespräche oder der Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen erfordern neben der fundierten Grundausbildung an den BAfEPs vor allem eine gezielte Begleitung im Praxisfeld. Mentoring-Programme, bei denen erfahrene Fachpersonen Berufseinsteiger:innen in den ersten Jahren eng begleiten, bieten großes Potenzial für Veränderungen. Im Gegensatz zu traditionellen Ausbildungswegen, bei denen die Auszubildenden im Alter von 14 Jahren an berufsbildenden höheren Schulen (BAfEP) mit der Ausbildung zur Fachperson beginnen, steigen Quereinsteiger:innen und Teilnehmende von postsekundären Ausbildungswegen (im „Kolleg“-Format) in einer völlig anderen Lebensphase in den Beruf ein. Diese postsekundären Auszubildenden werden oft als wertvolle Ressource angesehen, da sie mehr Lebenserfahrung in den Beruf einbringen, was sie reifer, reflektierter und entschlossener macht. Das größte Potenzial liegt jedoch in der allgemeinen Einstellung des Personals und dessen anhaltender Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Berufliche Weiterbildung, biografische Arbeit (wie die Reflexion über die eigene Kindheit und prägende Erfahrungen) sowie Selbstreflexion sind unerlässlich, da die fünfjährige Grundausbildung

nicht das gesamte Spektrum fachspezifischer Kenntnisse abdecken kann, beispielsweise in Bezug auf Autismus oder Sprachentwicklung.

PHYSISCHE UMGEBUNG UND MATERIELL-RÄUMLICHE BEDINGUNGEN

Die baulichen und räumlichen Gegebenheiten können sehr unterschiedlich sein und Inklusion entweder behindern oder fördern. Ältere Gebäude sind oftmals nicht barrierefrei, da es an Rampen mangelt oder die Türöffnungen für Rollstühle zu schmal sind. Außerdem bieten kleine Gruppenräume nur wenige Rückzugsmöglichkeiten für Kinder, die Ruhe oder alternative Räume benötigen. Dies führt zu einem hohen Lärmpegel und Stress. Neue Gebäude, die sorgfältig geplant wurden und offene Grundrisse wie Marktplätze oder verschiedene Funktionsräume beinhalten, bieten ein hohes Maß an Flexibilität und erleichtern die pädagogische Arbeit erheblich. Selbst ohne Budget für hochwertige Materialien kann die Kreativität der Fachpersonen ein wertvoller Vorteil sein. Anregende, inklusive Lernumgebungen lassen sich auch mit geringem Budget schaffen, indem ungenutzte Räume umfunktioniert werden (z.B. durch die Umwandlung von Abstellräumen in Rückzugsorte), Alltags- oder Naturmaterialien verwendet werden oder Gärten und Flure bewusst als Spielbereiche einbezogen werden.

PROZESS- UND INTERAKTIONSEBENE

Was Interaktionen und Prozesse betrifft, so ist deutlich zu erkennen, dass Fachpersonen Inklusion in ihre tägliche Arbeit integrieren. Den Bedürfnissen aller Kinder in großen und heterogenen Gruppen gerecht zu werden, stellt eine große Herausforderung dar. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder einer Diagnose ziehen oft viel Aufmerksamkeit auf sich, so dass ruhigere Kinder übersehen oder vernachlässigt werden. Unzureichende Sprachkenntnisse, eine geringe Frustrationstoleranz und Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation (oft verschärft durch übermäßigen Medienkonsum zu Hause) stellen das Personal ebenfalls vor erhebliche Herausforderungen. Zudem fehlen vielen Eltern grundlegende Erziehungskompetenzen, was bedeutet, dass Fachpersonen intensive Elternarbeit leisten müssen, was Zeit kostet, die schließlich bei den Kindern fehlt. Ein Ansatz, der auf Stärken setzt, ist hier am effektivsten: Jedes Kind sollte entsprechend seiner aktuellen Entwicklungsstufe gefördert werden, anstatt den Fokus auf Defizite zu legen. Offene Ansätze, Selbstbestimmung im Alltag (wie beispielsweise flexible Jausezeiten) und bedarfsgerechte Unterstützung können sich positiv auswirken. Inklusion wird erfolgreich umgesetzt, wenn eine offene, vorurteilsfreie Kommunikation herrscht, kulturelle Vielfalt begrüßt wird (beispielsweise durch die Einbeziehung verschiedener religiöser

Feste) und die Fachpersonen kreativ und flexibel auf die Interessen der Kinder eingehen.

Tschechische Republik

Kurzbeschreibung der Stichprobe

Die tschechische Stichprobe (2 FG, n = 8) besteht aus sieben Leiterinnen und einem Leiter von Kindergärten aus Prag und kleineren Städten außerhalb der Hauptstadt. Die Stichprobe wurde bewusst so zusammengestellt, dass sie vielfältige institutionelle, geografische und soziale Kontexte widerspiegelt.

Zu den teilnehmenden Kindergärten gehören Einrichtungen aus sozial benachteiligten und nicht benachteiligten Gebieten, darunter Kindergärten mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und umfangreicher Erfahrung im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zur Stichprobe gehört auch ein Kindergarten aus einer sozial benachteiligten Ortschaft, der bewährte Praktiken bei der Förderung von Kindern mit Roma-Herkunft verkörpert.

Als Leiter:innen von Kindergärten lieferten die Befragten sowohl pädagogische als auch führungsbezogene Perspektiven zu spielbasiertem Lernen, Inklusion, Zusammenarbeit mit Familien, Personalkapazitäten, Fördermaßnahmen und systemischen Barrieren in der tschechischen FBBE.

STRUKTURELLER RAHMEN

Der überarbeitete Bildungsrahmenplan für die Vorschulerziehung wird von den tschechischen Befragten allgemein positiv bewertet; sie schätzten dessen Unterstützung für einen flexiblen, offenen und kindzentrierten Ansatz, der mit spielerischem Lernen vereinbar ist. Da jedoch die verbindliche Umsetzung verschoben wurde, betonten die Teilnehmenden, dass die Kindergärten ausreichende methodische Unterstützung benötigen werden, um diese curriculare Freiheit in die tägliche Praxis umzusetzen. Im Alltag kann es für manche Fachpersonen eine Herausforderung sein, mit einem offenen Bildungsplan zu arbeiten; sie neigen stattdessen dazu, sich auf stärker strukturierte Tagesabläufe und detaillierte Vorgaben zu stützen.

Darüber hinaus betonten die Befragten die Notwendigkeit, Bewegung, Lernen im Freien und körperliche Aktivität in Kindergärten zu stärken, insbesondere um die körperliche Entwicklung und die Körperhaltung der Kinder zu fördern. Dies wurde nicht als Mangel des Bildungsplans selbst dargestellt, sondern vielmehr als praktische Herausforderung bei der Umsetzung, die eine stärkere methodische und organisatorische Unterstützung erfordert.

Ein wesentliches strukturelles Hindernis betrifft die Personalausstattung und die Unterstützung. Obwohl Gruppen bis zu 24 Kinder umfassen können, besteht kein automatischer Anspruch auf zusätzliches Hilfspersonal. Da Kindergärten weiterhin auf individuelle Unterstützungsmaßnahmen, lokale Kapazitäten und personelle Möglichkeiten angewiesen sind, empfanden die Befragten Kindergärten im Vergleich zu Grundschulen als strukturell benachteiligt – insbesondere hinsichtlich der personellen Kapazitäten, der Inklusion und des Verwaltungsaufwands.

Schließlich wurde der zunehmende Verwaltungsaufwand, einschließlich des Drucks durch Dokumentations- und Inspektionspflichten, als Faktor beschrieben, der die Zeit einschränkt, die Fachpersonen für die direkte Interaktion mit den Kindern aufwenden können. Folglich hoben die Befragten kleinere Klassengrößen, eine verbesserte Personalausstattung, stärkere methodische Unterstützung und weniger Bürokratie als wesentliche Voraussetzungen für die Verbesserung der Bildungsqualität, der Inklusion und des spielerischen Lernens in der tschechischen FBBE hervor.

INSTITUTIONELLER RAHMEN

Auf institutioneller Ebene ist eine stabile und ausreichende Personalausstattung von grundlegender Bedeutung für den Erfolg inklusiver Bildung. Der Einsatz von pädagogischem Hilfspersonal und Fachpersonen wie Sozialpädagog:innen, Logopäd:innen und Psycholog:innen ist äußerst hilfreich. Sozialpädagog:innen leisten beispielsweise Unterstützung bei der Kommunikation mit benachteiligten Familien, der Überwindung von Sprachbarrieren und der Beantragung finanzieller Hilfen. Eine hohe Personalfluktuation stellt ein großes Hindernis dar, sei es aufgrund auslaufender befristeter Verträge, eines Wohnortwechsels oder der Rückkehr von Mitarbeiterinnen aus dem Mutterschaftsurlaub, die sich nicht mehr mit der aktuellen Bildungsphilosophie der Einrichtung identifizieren. Leiter:innen müssen kontinuierlich grundlegende Teambildungsarbeit leisten und versuchen, die institutionelle Qualität zu sichern, indem sie den Verwaltungsaufwand minimieren und auf die praktische Arbeit der Fachpersonen vertrauen, anstatt alles detailliert schriftlich festzuhalten.

BERUFLICHE QUALIFIKATIONEN, KOMPETENZEN

Die Qualifikationen und die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung des Personals sind entscheidend für die Qualität der Einrichtung. Obwohl sie oft über ein solides theoretisches Verständnis der kindlichen Entwicklung verfügen, tun sich junge

UND WEITERBILDUNG	Absolvent:innen in der Praxis häufig schwer, das freie Spiel der Kinder effektiv zu unterstützen – sie greifen entweder nicht ein oder üben zu viel Kontrolle über das Spiel aus. Eine unzureichende Bezahlung ist ein erheblicher demotivierender Faktor. Die Vergütung von Fachpersonen liegt aufgrund ihrer unterschiedlichen Einstufung in den tschechischen Gehaltstabellen des öffentlichen Dienstes strukturell unter der von Grundschullehrer:innen. Infolgedessen entscheiden sich viele gut ausgebildete Fachpersonen entweder gegen den Beruf oder wechseln an Grundschulen. Es besteht der Wunsch nach einem echten Karriereentwicklungssystem, das Fortbildungen und Spezialisierungen (z.B. im Bereich Kunst- oder Sonderpädagogik) finanziell belohnt und dies durch Aufstiegsmöglichkeiten unterstützt. Fachpersonen sind oft von methodischen Vorgaben überfordert, weshalb es wichtig ist, dass ihnen während der Arbeitszeit Zeit eingeräumt wird, um den Inhalt von Fortbildungen mit Kolleg:innen zu besprechen und zu reflektieren.
PHYSISCHE UMGEBUNG UND MATERIELL-RÄUMLICHE BEDINGUNGEN	Die physische und materielle Umgebung spielt beim freien Spiel eine zentrale Rolle. Es wird empfohlen, die Anzahl der Spielzeuge mit vorgefertigtem Zweck zu reduzieren und stattdessen offenes Spielzeug und natürliche Materialien wie einfache Stoffreste bereitzustellen. Diese regen die Fantasie und Kreativität der Kinder weitaus wirksamer an. Spielzeug, das ausschließlich für einen bestimmten Zweck konzipiert ist, kann das Potenzial eines Kindes einschränken. Bildungseinrichtungen können einen dynamischeren Raum schaffen, indem sie Ruhebereiche für introvertierte Kinder und Räume für mehr körperliche Aktivität einrichten. Wichtig ist außerdem, Außenbereiche systematischer für pädagogische Aktivitäten, zum Spielen und Entdecken zu nutzen und die Kinder dabei zu unterstützen, den kreativen Umgang mit Naturmaterialien wiederzuentdecken. Fachpersonen sollten zudem mehr Mut zeigen und den Kindern echte Werkzeuge (wie Hammer und Sägen) oder Experimente anvertrauen.
PROZESS- UND INTERAKTIONSEBENE	Freies, unstrukturiertes Spielen ist auf der Ebene der Interaktion das wichtigste Element der pädagogischen Arbeit, da es für die Entwicklung der Kinder unverzichtbar ist. Eine der größten Herausforderungen ist der soziale Druck, insbesondere von Eltern, die eine gezielte, schulähnliche Vorbereitung fordern – wie zum Beispiel Nachmittagsbetreuungsangebote oder Englischunterricht – und das freie Spiel fälschlicherweise lediglich als Mittel betrachten, um „die Kinder zu beschäftigen“. Fachpersonen müssen über die Kompetenz verfügen, diesen Erwartungen selbstbewusst zu begegnen und den

Wert des Spielens zu verteidigen. In der Pädagogik wird oft kritisiert, dass das Endergebnis (z.B. bei Bastelaktivitäten) immer noch Vorrang vor der Würdigung des kreativen Prozesses hat. Erfolgreiche Interaktion zeichnet sich dadurch aus, dass Fachpersonen die Kinder genau beobachten, um ihre Bedürfnisse zu erkennen, ihnen aber gleichzeitig die Freiheit geben, Konflikte und Situationen selbst zu lösen. Harmonisches und inklusives freies Spiel entsteht, wenn sich Kinder sozial und emotional geborgen fühlen.

Griechenland

Kurzbeschreibung der Stichprobe

Die griechische Stichprobe (4 Fokusgruppen; n = 16) war heterogen und umfasste Fachpersonen aus beiden Bereichen des griechischen FBBE-Systems, das heißt aus Kindertagesstätten und Kindergärten. Zu den Teilnehmenden gehörten Leiter:innen von Einrichtungen der FBBE, sowohl aus Kindertagesstätten als auch aus Kindergärten, ein:e Direktor:in, der:die auf kommunaler Ebene für alle städtischen Kindertagesstätten zuständig ist, Fachpersonen für die Altersgruppe 0–4 Jahre, Fachpersonen für die Altersgruppe 4–6 Jahre sowie eine Fachperson für Sonderpädagogik. Diese Zusammensetzung liefert Einblicke nicht nur in Führungs- und Organisationsperspektiven, sondern auch in die alltäglichen Erfahrungen der Fachpersonen mit Inklusion, spielbasiertem Lernen und Unterstützungsbedarf in verschiedenen FBBE-Einrichtungen. Die regionale Verteilung ist fast genau auf die vier durchgeführten Fokusgruppen aufgeteilt. In der griechischen Stichprobe umfasst dies sowohl die beiden Gruppen der Führungspersonen (Leiter:innen) als auch die beiden Gruppen der Fachpersonen: Die Teilnehmenden der ersten Fokusgruppe arbeiten alle in einer Großstadt, während die Führungspersonen der zweiten Fokusgruppe – mit einer Ausnahme – in Kleinstädten tätig sind. Diese geografische Aufteilung spiegelt sich auch im sozialen Kontext wider: Die städtischen Einrichtungen der ersten Gruppe werden alle als sozial nicht benachteiligt eingestuft, während alle Einrichtungen in den Kleinstädten der zweiten Gruppe als sozial benachteiligt gelten. Das Bildungsniveau der griechischen Fachpersonen ist außergewöhnlich hoch und stark akademisch geprägt; die überwiegende Mehrheit verfügt über einen Master-Abschluss, drei Personen haben eine Bachelor-Abschluss und eine weitere einen Doktortitel. Was die Berufserfahrung betrifft, ergibt sich ein gemischtes Bild, das von 1,5 bis 28 Jahren reicht, wobei die zweite Fokusgruppe, die durch Benachteiligung gekennzeichnet ist, eine auffallend hohe Anzahl von Führungspersonen mit relativ geringer Erfahrung (unter 8 Jahren) umfasst.

STRUKTURELLER RAHMEN

Ein großes Problem innerhalb des strukturellen Rahmens ist der enorme bürokratische Aufwand. Das Personal verbringt viel Zeit mit der Dokumentation, der Planung von Workshops und der Erstellung detaillierter Berichte und Unterlagen im Zusammenhang mit Förder-

und Beurteilungsverfahren, einschließlich Prozessen, an denen die Dienste von KEDASY (Zentren für die Beurteilung und Beratung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) beteiligt sind, was das Fachpersonal von seiner pädagogischen Arbeit mit den Kindern ablenkt. Darüber hinaus leiden die Einrichtungen weiterhin unter einer strukturellen Unterfinanzierung, was bedeutet, dass die Teilnehmenden angaben, dass in manchen Einrichtungen grundlegende Bildungsmaterialien aufgrund begrenzter institutioneller Ressourcen gelegentlich von Fachpersonen oder Eltern gekauft werden. Ein weiteres großes Hindernis ist das hohe Betreuungsverhältnis. Die Betreuungsverhältnisse variieren zudem innerhalb des zweigeteilten FBBE-Systems. In öffentlichen Kindergärten ist eine Fachperson unter Umständen für bis zu 25 Kinder verantwortlich, während die Befragten angaben, dass in einigen privaten Kindertagesstätten die Personal-Kind-Verhältnisse nicht immer eingehalten werden (z.B. eine Betreuungsperson für 16 Kleinkinder). Nach Ansicht der Befragten würden kleinere Gruppen von 10–15 Kindern eine qualitativ hochwertige pädagogische Praxis besser unterstützen. Was die Bildungspläne betrifft, gibt es eine klare Kluft: Kindergärten müssen stark strukturierte Programme befolgen, wie beispielsweise „Skills Workshops“, die manchmal als realitätsfern empfunden werden. Im Gegensatz dazu kann das Fehlen eines nationalen pädagogischen Rahmenplans für Kindertagesstätten, die jüngere Kinder betreuen, zu erheblichen Unterschieden in den pädagogischen Ansätzen zwischen den einzelnen Einrichtungen führen. Darüber hinaus behindert der Mangel an spezialisiertem Hilfspersonal die Umsetzung echter Inklusion aufgrund massiver Verzögerungen bei der Personalrekrutierung.

INSTITUTIONELLER RAHMENBEDINGUNGEN

Auf institutioneller Ebene mangelt es stark an Zeit für gemeinsame Planung, Reflexion und Teambesprechungen während der regulären Arbeitszeit. Die kontinuierliche pädagogische Arbeit wird zudem dadurch erschwert, dass Vertretungspersonal oft jedes Jahr die Einrichtung wechseln muss, wodurch etablierte Strukturen und Bindungen zu Kolleg:innen und Kindern ständig unterbrochen werden. Externe Fachpersonen wie Psycholog:innen oder Sozialarbeiter:innen, die für die Inklusion eigentlich unverzichtbar wären, besuchen die Einrichtungen oft nur einmal pro Woche. Die Teilnehmenden berichteten, dass externe Fachpersonen oft nur begrenzte Möglichkeiten haben, direkt neben den Fachpersonen in der Gruppe mitzuarbeiten. Leiter:innen von Kindertagesstätten berichten zudem, dass sie durch Verwaltungsaufgaben so stark

belastet sind, dass ihnen die Zeit fehlt, ihre pädagogischen Teams in der täglichen Praxis anzuleiten und zu unterstützen.

BERUFLICHE QUALIFIKATIONEN, KOMPETENZEN UND WEITERBILDUNG

Obwohl griechische Fachpersonen im Bereich der FBBE im Allgemeinen über ein solides akademisches Qualifikationsprofil verfügen, berichteten die Teilnehmenden, dass die universitäre Erstausbildung nicht immer eine ausreichende Vorbereitung auf komplexe alltägliche Herausforderungen bietet, insbesondere in Bezug auf Autismus-Spektrum-Störungen, ADHS, körperliche Behinderungen, interkulturelle Kommunikation und inklusive spielbasierte Praxis. Weiterbildungen im Bereich inklusiver oder interkultureller Bildung sind oft nicht in den Einrichtungen verankert, stehen häufig nur festangestellten Mitarbeiter:innen zur Verfügung und behandeln Inklusion oft nur in einem abstrakten theoretischen Sinne. Folglich gaben viele Fachpersonen an, dass sie oft eigenständig nach zusätzlichen Fortbildungsmöglichkeiten suchen und Seminare selbst bezahlen müssen. Im pädagogischen Alltag besteht zudem häufig eine Diskrepanz zwischen der akademischen Theorie der Teamarbeit und der Realität ihrer Umsetzung: Eine erfolgreiche pädagogische Zusammenarbeit hängt stark von den Persönlichkeiten der beteiligten Personen ab und scheitert oft an festgefahrenen Ansichten, mangelnder Selbstreflexion oder Konflikten zwischen der leitenden Fachperson und den Integrationsassistent:innen.

PHYSISCHE UMGEBUNG UND MATERIELL-RÄUMLICHE BEDINGUNGEN

Die Teilnehmenden identifizierten die baulichen und infrastrukturellen Gegebenheiten als ein großes Hindernis für die Umsetzung inklusiven spielbasierten Lernens. Sie berichteten, dass viele Gebäude alt und nicht barrierefrei sind und es an Einrichtungen wie Rampen und behindertengerechten Toiletten mangelt. In einigen Fällen seien sie sogar gefährlich, sodass große Glasfronten mit Möbeln abgesperrt werden müssen. Die Außenanlagen sind oft unzureichend: Den Teilnehmenden zufolge verfügen einige Einrichtungen über keinen Spielplatz, was bedeutet, dass die Kinder bis zu acht Stunden am Tag im Innenbereich bleiben müssen. Andere Kindertagesstätten teilen sich Spielplätze mit Grundschulen. Aufgrund der großen Zahl älterer Schüler ist es jedoch fast unmöglich, Zeit im Freien zu verbringen, insbesondere für Kinder, die Krisen durchleben oder unter Reizüberflutung leiden (z.B. Kinder mit Autismus). Obwohl qualifiziertes Personal betont, dass sensorische Erfahrungen mit natürlichen Materialien im Freien (wie Erde, Wasser oder Laub) eine äußerst beruhigende Wirkung auf Kinder haben, scheitern solche Aktivitäten oft an Vorgaben der Leitung, die darauf abzielen, Unordnung in den Innenräumen zu vermeiden. Aufgrund des Mangels

an vorgefertigten Lernmaterialien greifen Fachpersonen oft auf wiederverwertete Gegenstände und selbstgebastelte Spiele zurück, um Lerninhalte greifbar zu machen.

PROZESS- UND INTERAKTIONS-EBENE

Was die Interaktion betrifft, gilt freies, sensorisches und erfahrungsorientiertes Spielen als die wirksamste Inklusionsmethode, da es Sprachbarrieren und Entwicklungsunterschiede auf natürliche Weise überwindet und allen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht. Die Fachpersonen setzen zu Beginn des Jahres gezielt angeleitete Spiele ein, um den Kindern Formen der sozialen Interaktion und des Respekts vorzuleben, bevor sie sie am freien Spiel teilnehmen lassen. Ein großes Problem im täglichen Umgang ist der Mangel an systematischer sprachlicher Förderung. Die Teilnehmenden berichteten, dass unzureichende systematische sprachliche Förderung das Risiko sozialer Isolation für manche Kinder erhöhen kann. Sie äußerten zudem die Sorge, dass frühe Sprachschwierigkeiten in die Grundschulzeit hineinreichen könnten, wenn keine angemessene Förderung erfolgt. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern kann schwierig sein. Die Teilnehmenden hatten den Eindruck, dass es einigen griechischen und zugewanderten Eltern manchmal an Interesse an Schulritualen und der sozialen Bedeutung des Spielens mangelt; stattdessen konzentrieren sie sich in erster Linie auf kognitive Voraussetzungen (z.B. die Fähigkeit, den eigenen Namen zu schreiben). Sprachbarrieren bei Eltern mit Migrationshintergrund erschweren zudem selbst die einfachste organisatorische Kommunikation erheblich. Trotz dieser Herausforderungen bemühen sich die Fachpersonen, durch Empathie, Musik und spezielle Übergangsrituale (z.B. mit Handpuppen) eine sichere Atmosphäre zu schaffen, in der Kinder eine aktive und eigenständige Rolle spielen können. Dies zeigt, dass griechische Fachpersonen in der FBBE trotz struktureller Einschränkungen auf beziehungsorientierte, kreative und kostengünstige pädagogische Strategien zurückgreifen, um Inklusion zu fördern. Sie verdeutlichen zudem das starke Engagement der griechischen Fachpersonen, trotz struktureller Einschränkungen kindzentrierte und inklusive pädagogische Praktiken aufrechtzuerhalten.

Norwegen

Kurzbeschreibung der Stichprobe

Die norwegische Stichprobe (zwei Fokusgruppen, n = 11) ist eine sehr homogene Gruppe. Alle Teilnehmenden waren Leiter:innen von Kindertagesstätten. Die Stichprobe stammt

überwiegend aus städtischen Gebieten, während Kleinstädte und ländliche Gemeinden nur begrenzt vertreten sind. Was den sozialen Kontext der Einrichtungen betrifft, ergibt sich ein gemischtes Bild: Einige Standorte betreuen sozial benachteiligte Kinder, andere hingegen nicht. Betrachtet man die Personalstruktur, so sind die formalen Qualifikationen der Leiter:innen und pädagogischen Führungspersonen in erster Linie an eine Hochschulausbildung geknüpft, insbesondere an eine universitäre Ausbildung zur pädagogischen Fachperson. Norwegische Kindertagesstätten beschäftigen jedoch auch Kinder- und Jugendbetreuer:innen mit berufsbildenden Abschlüssen sowie Assistent:innen ohne Fachhochschulabschluss. Ein weiteres wichtiges Merkmal dieser Gruppe ist ihr durchweg hohes Maß an Berufserfahrung. In der norwegischen Stichprobe gibt es keine Berufseinsteiger:innen; alle Teilnehmenden verfügen über mindestens neun Jahre Erfahrung in diesem Bereich, und die meisten haben zwischen 15 und 30 Jahren Erfahrung.

STRUKTURELLER RAHMEN

Der Bildungsrahmenplan bietet einen gemeinsamen nationalen Rahmen für Werte, Inhalte und Aufgaben, lässt jedoch erheblichen Spielraum für lokale Auslegung und garantiert an sich keine einheitliche Umsetzungsqualität. Er bildet die Grundlage für die Jahrespläne der Einrichtungen und vermittelt wichtige Werte. Einige Führungspersonen halten den Plan jedoch für zu theoretisch und vage und argumentieren, dass er zu wenige konkrete Instrumente für die tägliche Praxis enthalte. Das bedeutet, dass die Umsetzung dieser Leitlinien in hohem Maße vom Management der einzelnen Einrichtungen abhängt. Eine weitere bedeutende strukturelle Herausforderung ist die Finanzierung. Die stark variierenden Fördersätze der Kommunen führen dazu, dass die Qualität oft davon abhängt, wie viel Geld einer Einrichtung zur Verfügung steht. Dies wirkt sich beispielsweise auf die Möglichkeit aus, im Krankheitsfall Ersatzpersonal zu finanzieren. Die Teilnehmenden verweisen auch auf Bestrebungen, den Anteil qualifizierter Fachpersonen zu erhöhen, doch die nationale Regelung kommt formal eher durch die Fachpersonenquote als durch eine allgemeine 60-Prozent-Personalvorgabe zum Ausdruck.

INSTITUTIONELLER RAHMENBEDINGUNGEN

Auf institutioneller Ebene haben Kindertagesstätten erheblich mit Personalmangel und hohen Krankenstandsquoten zu kämpfen. Die Leiter:innen berichteten, dass praktische und administrative Aufgaben die Zeit für nachhaltige pädagogische Interaktion einschränken, obwohl Alltagsroutinen wie Mahlzeiten, Anziehen und Aufräumen bei ausreichender Personalausstattung ebenfalls pädagogischen Wert haben können, um – anstatt mit den Kindern zu interagieren. Der zunehmende Dokumentationsaufwand,

insbesondere in Fällen des Kinderschutzes oder bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bindet wertvolle Ressourcen, die dann für die allgemeine Planung fehlen. Um den Personalmangel auszugleichen, wird Ersatzpersonal eingesetzt, was jedoch kritisch gesehen wird, da diese die pädagogischen Ansätze oder die Kinder nicht ausreichend kennen. Einige Führungspersonen berichteten, dass unzureichende norwegische Sprachkenntnisse und pädagogische Kommunikationskompetenzen bei Vertretungspersonen die Inklusion und die Qualität der Interaktion beeinträchtigen können. Es wird jedoch betont, dass eine hervorragende institutionelle und pädagogische Organisation dazu beiträgt, selbst an Tagen mit hohem krankheitsbedingten Personalausfall nicht in einen reinen „Feuerwehrmodus“ (d. h. Krisenmanagement) zu verfallen. Zusätzliche Finanzmittel, die eine Aufstockung des Personalbestands in einzelnen Abteilungen um 50 % ermöglichen könnten, wären eine große Erleichterung.

BERUFLICHE QUALIFIKATIONEN, KOMPETENZEN UND WEITERBILDUNG

Berufliche Qualifikationen und Personalentwicklung werden als Schlüsselfaktoren für die Qualitätssicherung angesehen. Die Teilnehmenden waren der Ansicht, dass Berufseinsteiger:innen möglicherweise besser auf kindorientierte pädagogische Aktivitäten vorbereitet sind als darauf, Teams zu leiten, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu gestalten und in komplexen Alltagssituationen fachliche Autorität auszuüben. Zwar verfügen viele Berufseinsteiger:innen über gute theoretische Kenntnisse, doch fehle ihnen oft das Selbstvertrauen, echte Führungsrollen zu übernehmen oder innerhalb von Gruppen die Richtung vorzugeben. Aus diesem Grund betonen die Führungspersonen die Bedeutung gezielter Fortbildungen, wie beispielsweise nationaler Kompetenzressourcen und -pakete der Udir, in Verbindung mit lokaler, in der Kinderbetreuung verankerter Kompetenzentwicklung, und ermutigen die Mitarbeiter:innen, ihre Fähigkeiten durch das Studium von Fachliteratur kontinuierlich weiterzuentwickeln, um sich zu professionalisieren. Am effektivsten sei dies, wenn das gesamte Team gemeinsam lernt und sich weiterentwickelt, doch der Stress des Alltags lässt oft wenig Zeit für Planung und Reflexion. Insbesondere Führungspersonen müssen Fortbildungen einfordern und sicherstellen, dass dafür Zeit eingeplant wird.

E GESTALTUNG DER PHYSISCHEN UMGEBUNG UND MATERIELL-

Die physische Lernumgebung, einschließlich der räumlichen und materiellen Bedingungen, ist entscheidend für das Spiel der Kinder. Eine sorgfältige Raumgestaltung kann Gruppen beruhigen und die Sprach- und Spielfähigkeiten der Kinder fördern. Interessanterweise

RÄUMLICHE BEDINGUNGEN	kommt es nicht nur auf teures, fertiges Spielzeug an. „Undefinierte“ Spielmaterialien aus der Natur, wie Holzbretter, Rohre und Stöcke, regen die Fantasie der Kinder oft weitaus stärker an als stark strukturiertes Spielzeug. Eine Kombination aus strukturierten und unstrukturierten Materialien ist der Schlüssel, um alle Kinder effektiv einzubeziehen. Selbst wenn die Gebäude oder Außenanlagen nicht in bestem Zustand sind, lässt sich durch die kreative und inklusive Nutzung der Umgebung und angrenzender Naturräume eine hervorragende Spielumgebung schaffen. Die räumliche Umgebung sollte zudem altersgerecht sein und kontinuierlich an die aktuellen Interessen der Kinder angepasst werden.
PROZESS- UND INTERAKTIONSEBENE	Was die Interaktionen betrifft, liegt der zentrale Fokus auf der aktiven, beziehungsorientierten Rolle der Erwachsenen. Vorbilder müssen qualifizierte Fachpersonen sein, die das Spiel der Kinder aufmerksam beobachten und unterstützen, ohne es direkt zu dominieren. Andernfalls kann eine übermäßig dominante Steuerung durch Erwachsene die Möglichkeiten für Interaktionen unter Gleichaltrigen und die Eigeninitiative der Kinder einschränken. Einige Führungspersonen stellten fest, dass mehr Kinder die Unterstützung von Erwachsenen benötigen, um in das Spiel mit Gleichaltrigen einzusteigen und darin zu verbleiben, was sie mit Veränderungen im häuslichen Umfeld, der Mediennutzung und den sozialen Erfahrungen in Verbindung brachten.

Interviews mit politischen Entscheidungsträgern

Es wurden neun halbstrukturierte Interviews mit politischen Akteur:innen und Entscheidungsträger:innen auf allen Ebenen durchgeführt: lokal (Stadt), regional (Bundesland) und national (Bund). Die Anzahl der in den einzelnen Ländern durchgeführten Interviews war wie folgt: AT: N = 3; CZ: N = 2; GR: N = 2; NO: N = 2. Ziel dieser Studie war es, die politischen und systemischen Rahmenbedingungen für inklusives, spielbasiertes Lernen in der FBBE zu analysieren. Dieser mehrstufige Ansatz ermöglichte es, spezifische Bedürfnisse, Ressourcenengpässe und Umsetzungsbarrieren an der Schnittstelle zwischen Gesetzgebung, Verwaltung und Praxis zu identifizieren.

Die Datenanalyse erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Anwendung eines deduktiv-induktiven Verfahrens zur Entwicklung von Kategorien. Der deduktive Rahmen des PLEOS-Projekts wurde anhand bestehender theoretischer Konzepte gebildet, die durch induktive, aus dem empirischen Material abgeleitete Kategorien differenziert und ergänzt wurden. Um die Reliabilität sicherzustellen, wurden zwei Interviews zunächst unabhängig voneinander von zwei verschiedenen Personen kodiert. Die anfängliche Interkodierer-Reliabilität betrug 68%. Die angegebenen 68% beziehen sich auf den anfänglichen Übereinstimmungsgrad, der während der Kalibrierungsphase ermittelt wurde, und dienten in erster Linie der Verfeinerung des Kodierungsrahmens und nicht als endgültiger Indikator für die Kodierungszuverlässigkeit. Nach mehreren Runden detaillierter Abstimmung und Einigung über Kodierungsunterschiede, schloss eine einzelne Kodiererin die Bearbeitung des verbleibenden Korpus ab. Die Synthese und Zusammenfassung der extrahierten Ergebnisse erfolgte mit Hilfe künstlicher Intelligenz (KI). Das Forschungsteam überprüfte und validierte die von der KI generierten Zusammenfassungen anschließend manuell, um sicherzustellen, dass sie sowohl inhaltlich als auch kontextuell korrekt waren.

Österreich

INKLUSION UND TEILHABE

Das Ziel der österreichischen Policy Maker besteht im Wesentlichen darin, dass alle staatlichen Einrichtungen für alle Kinder offen sind, unabhängig von ihren persönlichen Lebensumständen oder etwaigen Behinderungen. Fachpersonen im Bereich der FBBE heißen, laut Policy Maker, Kinder in der Regel herzlich willkommen, auch wenn eingeräumt werden muss, dass nicht jede Bildungs- und Betreuungseinrichtung für jedes Kind ideal ist. Eine erfolgreiche Strategie der letzten Zeit bestand darin, eng mit Fachorganisationen zusammenzuarbeiten, um Kindern und Eltern innerhalb der Einrichtungen und im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten zusätzliche Unterstützung zu bieten. Ein hervorragendes praktisches Beispiel hierfür ist der Einsatz mobiler psychologischer Teams, die beobachten und fundiertes Feedback geben. Eine weitere Strategie, die die Regierung verfolgen möchte, ist die Einführung neuer

Ausbildungsprogramme, wie beispielsweise des Bachelor-Studiengangs „Elementarpädagogik“ und der Universitätskurse „Elementar+“ oder dem Kurs „ElementarPro“, bei denen ebenfalls großer Wert darauf gelegt wird, neuen Fachpersonen eine inklusive Denkweise zu vermitteln. Der Umgang mit Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, stellt eine große Herausforderung dar. Wenn sie eine Gefahr für sich selbst oder andere darstellen, können sie aus den Einrichtungen ausgeschlossen werden. Dies kann zu einem Zusammenbruch der Beziehungen und ständigen Wechseln der Einrichtung bis zum obligatorischen Kindergartenjahr führen. Um dem entgegenzuwirken, soll ein schrittweiser Plan eingeführt werden, bevor ein Kind ausgeschlossen wird. Es besteht erhebliches Potenzial für Veränderungen bei der verstärkten Förderung von Kindern ohne formelle Diagnose, um zu verhindern, dass sie durch das Raster fallen. Auch bei der Förderung begabter Kinder durch zusätzliche Angebote besteht Potenzial für Veränderungen.

BILDUNGSPLAN UND RICHTLINIEN

Aus politischer Sicht definiert der nationale BildungsRahmenPlan frühkindliche Bildung als eigenständigen Bereich und legt besonderen Wert auf Inklusion und Spiel. Fördermaßnahmen wie das Behindertengesetz und das „KISA“-Programm (Kindergarten-Sozialarbeit), die die Eltern entlasten, werden in einigen steirischen Einrichtungen bereits umgesetzt. Ein weiterer Aspekt der aktuellen Politik ist die Gewährleistung eines reibungslosen Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Dies wird durch das obligatorische Betreuungsjahr, eine Vereinbarung gemäß § 15a sowie einen vereinfachten Datenaustausch unterstützt und zielt darauf ab, allen Kindern einen fairen Start zu gewährleisten. Das derzeitige System weist jedoch eine erhebliche Lücke hinsichtlich einer „dritten Gruppe“ von Kindern auf. Diese Kinder haben keine diagnostizierte Behinderung oder primär Sprachdefizite, zeigen jedoch ausgeprägte Verhaltenstendenzen, beispielsweise aufgrund eines hohen Medienkonsums. Derzeit verfügt diese Gruppe über keine geeigneten Unterstützungssysteme. Inklusion kann zudem dadurch behindert werden, dass aufgrund der derzeitigen Zuständigkeitsverteilung rechtliche und finanzielle Beschränkungen bestehen, die eine Überschneidung staatlicher Zuständigkeiten nicht zulassen. Um zukunftsfähig zu bleiben, wird argumentiert, dass bestehende Systeme kontinuierlich überprüft, schwerfällige Maßnahmen reformiert und Aspekte wie die demokratische Bildung stärker in den Fokus gerückt werden müssen. Eine effektive Koordination und strukturierte, stufenweise Pläne sind stets erforderlich, um politische

Ziele realistisch umzusetzen. Die Bundesregierung ist sich zudem ihrer Verantwortung bei der Ausbildung neuer Generationen von Fachpersonen sehr bewusst und steht im Austausch mit den Bundesländern und anderen relevanten Akteur:innen darüber, wie inklusive Praktiken in der Praxis am besten umgesetzt werden können, während gleichzeitig eine qualitative Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung mit Schwerpunkt auf Inklusion aktiv vorangetrieben wird.

QUALIFIKATION UND KOMPETENZ

Selbst mit einer soliden Ausbildung fällt es Fachpersonen oft schwer, die komplexen und sich rasch verändernden Herausforderungen zu bewältigen, denen sie in ihrem Alltag gegenüberstehen. Psycholog:innen sowie Kinderschutzbeauftragte wurden in Einrichtungen hinzugezogen, um die Situation zu stabilisieren. Sie sind dafür verantwortlich, die Resilienz des Personals zu stärken und es im Umgang mit körperlicher Aggression seitens der Kinder zu unterstützen. Auf Führungsebene gibt es erfolgreiche Programme wie den „Talentpool“, in dem junge Kolleg:innen von externen Firmen wie Deloitte geprüft werden, um bereits vor der Übernahme einer Führungsrolle ein Unterstützungsnetzwerk aufzubauen. Für die ersten 18 Monate sind zudem strukturierte Bewertungs- und Feedbackgespräche geplant, um diesen jungen Fachpersonen Stabilität zu bieten. Dennoch besteht nach wie vor ein enormer Bedarf an spezialisierten Fortbildungen und beruflicher Weiterentwicklung, insbesondere in den Bereichen Inklusion, Umgang mit herausforderndem Verhalten, Überwindung von Sprachbarrieren und Zusammenarbeit mit Eltern. Zudem wird anerkannt, dass interdisziplinäre und fachspezifische Kompetenzen im Rahmen der formalen Hochschulausbildung vermittelt werden sollten, damit Fachpersonen besser gerüstet sind, um komplexe Situationen in ihrer täglichen Arbeit zu bewältigen. Eine Grundlage in Pädagogik und Didaktik, fachlich begleitete und vertiefte Ausbildungsphasen, die Vorbereitung auf multiprofessionelle Zusammenarbeit und die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Integration von Inklusion, Diversität und individueller Förderung sind die wichtigsten Bereiche, die im Hinblick auf die Entwicklung hoher Bildungsstandards für neue und erfahrene Fachpersonen genannt werden. Die Unterstützung des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf durch stärkere Mentoring- und Beratungssysteme ist von großer Bedeutung.

UMFELD UND RESSOURCEN

Eine stabile Personalstruktur und ein geeignetes bauliches Umfeld sind entscheidend für den Erfolg der Inklusion. Während Neubauten oft ideale Voraussetzungen für Inklusion und Chancengerechtigkeit bieten, erfordern ältere Gebäude (von denen einige bis zu 60 Jahre alt

sind) ein hohes Maß an Kreativität, Personalplanung und Koordination, um diesen Aspekten gerecht zu werden. In ländlichen Gebieten sind die Immobilienpreise pro Quadratmeter oft niedrig genug, um die Schaffung großzügigerer Räumlichkeiten zu ermöglichen. Ein erfolgreicher Ansatz besteht darin, die Räume aus der Perspektive der Kinder zu betrachten und dabei die Fachpersonen einzubeziehen. Oft können einfache, aber wirkungsvolle Anpassungen, wie das Umstellen sperriger Möbel oder die Schaffung gut sichtbarer Ruheecken, das Spielen der Kinder erheblich fördern. Ein bedeutender Schritt nach vorne wäre es, von starren Vorgaben, wie beispielsweise genau 22 Kindern pro Gruppe, abzurücken. Stattdessen sollte bei der Zuweisung von Ressourcen berücksichtigt werden, welche Systeme und Kapazitäten erforderlich sind, um die Kinder in einem bestimmten Umfeld zu unterstützen.

ZUSAMMEN-ARBEIT

Eine effektive Zusammenarbeit über alle Sektoren hinweg ist entscheidend. Eine kontinuierliche Kommunikation ist unerlässlich, um geeignete Lösungen für Kinder zu finden, die Schwierigkeiten haben, sich in einer bestimmten Gruppe einzuleben – unabhängig davon, ob es sich bei den beteiligten Organisationen um öffentliche oder private Einrichtungen handelt.

Ein besonders heikles Thema ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Konflikte entstehen oft durch unterschiedliche kulturelle Ansätze in der Kindererziehung oder religiöse Vorbehalte, beispielsweise wenn Eltern darauf bestehen, dass ihr Kind nicht mit Kindern anderer Glaubensrichtungen spielen darf. Die Bereitstellung von Dolmetscherdiensten und sprachlicher Unterstützung hat sich als äußerst wirksames Mittel erwiesen, um die Fähigkeit der Fachpersonen zum Austausch mit den Eltern zu stärken. In Zukunft dürfen sehr kleine Kinder (unter einem Jahr) nicht aus den Augen verloren werden; das Netzwerk zwischen Familien, Bildungseinrichtungen und anderen Unterstützungssystemen muss in dieser Hinsicht viel stärker in den Vordergrund gerückt werden.

FORSCHUNG UND WISSEN

Wissenschaftliche Erkenntnisse sind eine zentrale Säule der FBBE. Evidenzbasierte Materialien, beispielsweise zur Eingewöhnung oder zur Mahlzeitenplanung, werden über Plattformen wie ElementarPro oder Elementar+ mit Kolleg:innen in der Praxis geteilt. Entscheidungsträger:innen pflegen enge Verbindungen zu Forschungseinrichtungen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Aktuelle Fachliteratur, überwiegend in deutscher Sprache, wird zudem intensiv genutzt, um die Spielbegleitung sowohl

räumlich als auch inhaltlich neu zu gestalten. Die Erfahrung hat gezeigt, dass evidenzbasierte Planung am effektivsten ist, wenn Fachpersonen ihre Vorteile durch positive Vorbilder entdecken, anstatt dass strenge Richtlinien von oben auferlegt werden. Die sofortige Umsetzung wichtiger politischer Entscheidungen, wie beispielsweise der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, kann das Personal in der Praxis jedoch schnell überfordern. Derzeit fehlt ein fundierter Überblick darüber, wie Inklusion strukturell in den verschiedenen Bundesländern Österreichs umgesetzt wird, da die unterschiedlichen Ansätze nicht allgemein bekannt oder leicht vergleichbar sind. Es wird daher empfohlen, internationale Best-Practice-Beispiele stärker zu verbreiten und geplante Reformen in konkrete, umsetzbare, stufenweise Pläne umzusetzen, um fundierte politische Entscheidungen zu ermöglichen. Der Aufbau einer forschungsbasierten Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und staatlichen Akteur:innen ist eine dringend wünschenswerte Maßnahme. Die Zusammenarbeit mit bestehenden politischen Instrumenten, um Ergebnisse zu bestimmten Zielgruppen zu erzielen, und die transparente und prägnante Darstellung dieser Ergebnisse wären für die Weiterentwicklung der FBBE besonders hilfreich.

Tschechische Republik

INKLUSION UND TEILHABE

Das Konzept der Inklusion wird zunehmend als Bildung für alle Kinder verstanden, das nicht nur Kinder mit Behinderungen umfasst, sondern auch Kinder mit spezifischen Lernbedürfnissen, gesundheitlichen Einschränkungen, Hochbegabung, einer anderen Familiensprache oder einem vorübergehenden Bedarf an sozialer Unterstützung. In tschechischen Kindertagesstätten wird die Förderung in erster Linie durch pädagogisches Hilfspersonal im Rahmen des Systems der Fördermaßnahmen gewährleistet. In jüngerer Zeit wurden auch Sozialpädagog:innen als wichtige Berufsgruppe eingeführt, insbesondere in Einrichtungen, die mit Kindern aus sozial benachteiligten, kulturell oder sprachlich vielfältigen Verhältnissen arbeiten. Ein von Finnland inspiriertes Modell, bei dem Förderfachpersonen nicht fest einer einzelnen Gruppe zugeordnet sind, sondern flexibel wechseln, wurde als mögliche Ausrichtung für die tschechischen Förderdienste diskutiert. Im aktuellen Reformkontext spiegelt sich diese Logik vor allem in der Grundschulbildung wider, insbesondere durch die Parametrisierung von Lehrassistenten:innen in den ersten Klassen der Grundschulen ab

September 2026 und dem neuen Finanzierungsrahmen für Schulpsycholog:innen, Sonderpädagog:innen und Sozialpädag:innen an Grundschulen. Sie sollte daher nicht als umgesetzte Maßnahme in der FBBE dargestellt werden. In tschechischen Einrichtungen hängt die Förderung weiterhin hauptsächlich von Assistent:innen ab, die im Rahmen von Fördermaßnahmen bereitgestellt werden, sowie von den lokalen Personalkapazitäten und in manchen Kontexten von neu entstehenden Rollen wie der der Sozialpädagog:in. Die frühkindliche Bildung legt den Grundstein für das gesamte Leben eines Kindes und hilft ihm, mit individuellen Schwächen oder „Lücken“ in diesem Fundament umzugehen, damit es später erfolgreich sein kann.

BILDUNGSPLAN UND POLITIK

Obwohl das Bildungsrahmenprogramm (FEP PE) für die tschechische FBBE Unterstützung im Kontext der Professionalisierung bietet, argumentieren Kritiker, dass die aktuellen Leitlinien zu formal sind und eher an Gesetzestexte erinnern. Stattdessen sollten dynamische Formate wie kurze Videos genutzt werden, um Fachpersonen dabei zu helfen, pädagogische Konzepte und Inklusion zu veranschaulichen. Das Spiel wird als das wichtigste pädagogische Instrument angesehen und ist tief im Bewusstsein der Fachpersonen verankert. In altersgemischten Gruppen ist das freie, spontane Spiel eine unverzichtbare Lernform für Kinder und sollte nicht durch zu viele von Fachpersonen geleitete Aktivitäten untergraben werden. Politisch wurde die Idee einer Abschaffung des aufgeschobenen Schuleintritts diskutiert, aber verworfen, da die Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern andernfalls eine zu große Belastung für die Grundschulen darstellen würden. In den ersten Schuljahren geht es darum, den Leistungsdruck zu verringern und den Fokus stärker auf Individualisierung zu legen. Zudem wird erwogen, die Verwaltungen von Kindergarten und Grundschule zusammenzulegen, damit Fachpersonal wie beispielsweise Psycholog:innen gemeinsam genutzt werden kann.

QUALIFIKATION UND KOMPETENZ

Ein zentraler Grundsatz ist die pädagogische Präsenz: Fachpersonen sollten eher als Vermittler:innen fungieren, anstatt absolute Kontrolle anzustreben. Allerdings gibt es eine Lücke in der Ausbildungslandschaft. Obwohl die Ausbildung zur pädagogischen Fachperson an weiterführenden Schulen umfangreiche praktische Erfahrungen vermittelt, wiesen die Befragten darauf hin, dass dabei möglicherweise auch eher traditionelle Ansichten zu Bildung reproduziert werden, bei denen der Schwerpunkt stärker auf der Aufrechterhaltung der Kontrolle über die Kinder und den Ablauf liegt als auf der Förderung des selbstständigen Spielens, Erkundens und

der Entscheidungsfindung der Kinder. Es wird gefordert, dass Leiter:innen von FBBE-Einrichtungen mindestens einen Bachelor-Abschluss vorweisen müssen, obwohl dies aus finanziellen Gründen noch nicht umgesetzt wurde. Ein weiteres wichtiges Ziel ist es, pädagogische Hilfspersonen umfassend in den Bereichen sonderpädagogischer Förderbedarf und spielerische Ansätze zu schulen, damit sie die Kinder aktiv und professionell unterstützen können, anstatt lediglich anwesend zu sein. Beobachtungen wurden als grundlegende berufliche Kompetenz identifiziert, die es Fachpersonen und pädagogischem Hilfspersonal ermöglicht, das Verhalten der Kinder zu verstehen, Situationen in der Gruppe angemessen zu interpretieren und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Die Befragten betonten zudem, dass Fachpersonen dabei unterstützt werden sollten, berufliches Selbstvertrauen und ein stärkeres Bewusstsein für den Wert ihrer Arbeit zu entwickeln, insbesondere durch die Anerkennung der pädagogischen Bedeutung der FBBE und des kindlichen Spiels.

UMGEBUNG UND RESSOURCEN

Die Gestaltung des physischen Raums hat einen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Bildung. Fachpersonen wird empfohlen, eine Reizüberflutung zu vermeiden, indem sie Unordnung wie übermäßig bunte Schablonen an Fenstern und unordentliche Auslagen von Materialien vermeiden. Materialien sollten in Schränken aufbewahrt und als „Schätze“ hervorgeholt werden, anstatt chaotisch ausgestellt zu werden. Gärten und Außenbereiche sind wertvolle Lernräume, in denen Kinder mit natürlichen Elementen wie Erde spielen und sich kreativ betätigen können. Eine inklusive Raumgestaltung ermöglicht durch die Nutzung unterschiedlicher Zonen gezielte Bauprojekte oder Ruhebereiche. Die Befragten kritisierten, dass Räume oft so gestaltet und reguliert sind, dass Hygiene, Sicherheit und Standardisierung Vorrang vor pädagogischer Flexibilität haben. Ihrer Ansicht nach kann dies die kreative Nutzung von Innen- und Außenräumen einschränken und die Möglichkeiten für eher exploratives, unordentliches oder naturbezogenes Spielen begrenzen. Sie stellten dem flexiblere Ansätze gegenüber, wie sie beispielsweise in Waldkindergärten zu finden sind, wo das Lernen im Freien und in der Natur im pädagogischen Konzept eine zentralere Rolle spielt. Räumliche Probleme lassen sich durch durchdachte Architektur lösen, wie zum Beispiel zentral gelegene, abgetrennte Waschräume, die mehr Spielraum in den Gruppenräumen schaffen.

ZUSAMMENARBEIT	Die Befragten schlugen vor, dass Ressourcen durch eine stärkere Zusammenarbeit oder gemeinsame Verwaltung zwischen Kindergärten und Grundschulen effektiver genutzt werden könnten, insbesondere wenn dies den gemeinsamen Zugang zu Fachpersonen wie Schulpsycholog:innen, Sonderpädagog:innen oder Sozialpädagog:innen ermöglicht. Solche organisatorischen Vereinbarungen müssen jedoch mit klaren Finanzierungsmechanismen und ausreichender personeller Kapazität einhergehen. Die Befragten betonten zudem die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Partnerkindergärten in der Ausbildung, damit angehende Fachpersonen während ihrer beruflichen Vorbereitung systematische praktische Anleitung, Betreuung und konstruktives Feedback erhalten. Vom Nationalen Pädagogischen Institut unterstützte Fortbildungsprogramme bringen Pädagog:innen sowie Grundschullehrer:innen zu gemeinsamen Schulungen zu Schlüsselthemen wie formativer Beurteilung, pädagogischen Strategien und der Kommunikation mit Eltern zusammen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit wird auch bei der Neugestaltung von Außenbereichen als wichtig erachtet, beispielsweise wenn Bildungseinrichtungen, Architekt:innen und Stiftungen gemeinsam naturorientierte Außenbereiche von Kindergärten planen.
FORSCHUNG UND WISSEN	Die Befragten stellten einen Mangel an systematischer Forschung, analytischem Feedback und evidenzbasierter Politikentwicklung in der tschechischen FBBE fest. Obwohl staatliche Institutionen umfangreiche Verwaltungs- und Statistikdaten erheben, beispielsweise zu Kapazitäten, Anwesenheit und Kindern, die Fördermaßnahmen erhalten, werden diese Daten nicht immer in einer Form zur Verfügung gestellt, die eine tiefergehende konzeptionelle Analyse, die Bewertung der Praxis oder eine evidenzbasierte Entscheidungsfindung unterstützen würde. Die Befragten forderten daher stärkere Verknüpfungen zwischen Datenerhebung, Forschung, Politikentwicklung und praktischem Feedback an die Einrichtungen. Hochschulen könnten diese Chance nutzen: Masterstudierende und Doktoranden könnten diese großen Datenmengen aufbereiten und zusammenfassen, um Beispiele für bewährte Praktiken zu erarbeiten, die das Bildungssystem bereichern könnten. Darüber hinaus sollten Hochschulen und internationale Initiativen (wie beispielsweise die der OECD) dazu beitragen, neue Trends in die Ausbildung einzubringen und Forschungslücken hinsichtlich der tatsächlichen Kompetenzen von Fachpersonen zu

schließen. Zudem werden klare Leitfäden benötigt, um Fachpersonen zu helfen, abstrakte wissenschaftliche Begriffe (wie digitale Kompetenz oder die Theorie und das pädagogische Konzept des Spiels) im Zusammenhang mit ihrer täglichen Praxis zu verstehen.

Griechenland

INKLUSION UND TEILHABE

Die Stichprobe für Griechenland umfasste zwei nationale Akteur:innen. Die in diesem Abschnitt vorgestellten qualitativen Ergebnisse stammen aus den Beiträgen beider Personen und liefern wichtige Einblicke in die strukturellen Dimensionen des griechischen Systems. Ein anschauliches Beispiel für inklusive Praxis, das sich aus den Interviews ergibt, betrifft den Einsatz von Handpuppen, wie beispielsweise Gruppenmaskottchen oder Persona-Puppen, die als förderlich für die Teilhabe der Kinder wahrgenommen wurden. Diese spielerischen Hilfsmittel schaffen eine stabile emotionale Atmosphäre, die Kinder dabei unterstützt, Sprach- und Entwicklungsbarrieren zu überwinden, und gleichzeitig die Teilhabe von Kindern fördert, die sonst zögerlich wären, da es beim Spielen mit der Puppe kein „Richtig oder Falsch“ gibt. Den Teilnehmenden zufolge zeigen Kinder oft ein hohes Maß an Engagement, auch wenn sie sich nicht verbal äußern. Komplexe soziale Themen und Diskriminierung können mithilfe von Persona-Puppen ebenfalls in einer sicheren Umgebung besprochen werden. Das Spielen bietet Kindern generell die Möglichkeit, Dinge zu verstehen und Ereignisse nachzuspielen, was eine gleichberechtigte Teilhabe für Kinder mit unterschiedlichem soziokulturellem Hintergrund oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglicht. Die Teilnehmenden betonten zudem die Notwendigkeit qualitativer Indikatoren, die eine engagierte Teilhabe, Interaktion und Kommunikation erfassen können, anstatt sich ausschließlich auf die physische Anwesenheit der Kinder bei den Aktivitäten zu stützen.

BILDUNGSPLAN UND RICHTLINIEN

Der Bildungsplan und spezifische Leitlinien für Fachpersonen betonen spielbasiertes Lernen und etablieren es als primäres Mittel von Bildung und Inklusion. Der Bildungsplan identifiziert emotionale Stabilität und das Engagement der Kinder als wichtige Indikatoren. Der neue Bildungsplan (für Kindergärten) basiert auf drei Säulen: differenzierte Angebote, kultursensible Pädagogik und gemeinsame Angebote für Kinder mit und ohne Behinderungen. Dies bildet eine wichtige politische und pädagogische Grundlage für inklusives, spielbasiertes Lernen. Die größte Herausforderung besteht daher

nicht im Fehlen relevanter Bildungsplanprinzipien, sondern in deren konsequenter Umsetzung in die tägliche Praxis durch Ressourcen, Fortbildungen, fachliche Unterstützung und eine einheitliche Fachterminologie. In der Praxis stoßen diese Ziele jedoch häufig auf Schwierigkeiten aufgrund fehlender Ressourcen und hartnäckiger Missverständnisse in Bezug auf die Pädagogik, wie zum Beispiel die weit verbreitete Fehlannahme, dass Spielszenarien das freie Spiel einschränken oder dass Inklusion ausschließlich in der Verantwortung von Sonderpädagog:innen liegt. Zudem mangelt es an einer einheitlichen Terminologie und klaren Leitlinien, die definieren, was „inklusives Spielen“ im Alltag tatsächlich bedeutet. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Bildungsplanprinzipien effektiver in die Praxis umzusetzen, und soziale Kompetenzen sowie Zugehörigkeitsgefühl sollten als klare Indikatoren in den Bildungsplan aufgenommen werden.

QUALIFIKATION UND KOMPETENZ

Die Ausbildung von pädagogischen Berater:innen, die als Multiplikator:innen fungieren und das Konzept des spielbasierten Lernens fördern, wurde insbesondere in der Ausbildung aktiv vorangetrieben. Die berufliche Weiterbildung wird zudem durch individuelle Bewertungen und den Austausch innerhalb von professionellen Lerngemeinschaften und Netzwerken für Fachpersonen gefördert. Am Ende des Schuljahres ermitteln die Selbstevaluationsprozesse der Schulen den Weiterbildungsbedarf der Fachpersonen. Es mangelt jedoch an spezialisierten Fortbildungskursen, die auf den Einsatz von Spiel als Mittel zur Inklusion ausgerichtet sind. Die Teilnehmenden stellten jedoch fest, dass von Fachpersonen oft erwartet wird, den Einsatz von Spiel zur Inklusion bereits zu beherrschen, obwohl ihnen häufig das Fachwissen und die praktischen Strategien fehlen, die für eine effektive Umsetzung erforderlich sind. Daher ist eine kontinuierliche, praxisorientierte berufliche Weiterbildung notwendig, um Fachpersonen zu zeigen, wie sie subtil in das Spiel eingreifen können, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen und gleichzeitig deren Autonomie zu respektieren.

UMFELD UND RESSOURCEN

Damit Fachpersonen ihre beruflichen Qualifikationen erfolgreich anwenden können, sind ein unterstützendes Umfeld und angemessene Ressourcen unerlässlich. In der Realität berichteten die Teilnehmenden jedoch von erheblichen Unterschieden bei den räumlichen Gegebenheiten in den verschiedenen Einrichtungen: Es mangelt an Spielmaterialien und geeigneten Räumen, manchmal sogar an Spielplätzen. Die Teilnehmenden führten diese Unterschiede

darauf zurück, dass die Verantwortung für die Infrastruktur bei den lokalen Behörden liegt, was zu erheblichen Qualitätsunterschieden bei den Einrichtungen führt. Diese stark variierenden räumlichen Gegebenheiten behindern die Umsetzung des inklusiven Spielens maßgeblich. In öffentlichen Kindergärten ist eine Fachperson unter Umständen für bis zu 25 Kinder verantwortlich, was nur begrenzte Möglichkeiten lässt, in kleinen Gruppen zu arbeiten oder das Spiel der Kinder genau zu beobachten und zu unterstützen. Eine Verbesserung des Betreuungsverhältnisses, beispielsweise durch zwei Fachpersonen pro Gruppe, würde es ermöglichen, die Lernumgebung gezielt auf die Bedürfnisse der Kinder abzustimmen und so echte Inklusion im schulischen Alltag zu verwirklichen, indem die dafür notwendigen Zeit- und Raumressourcen geschaffen werden.

ZUSAMMENARBEIT

Die Zusammenarbeit hat sich auf vielen Ebenen als äußerst effektiv erwiesen, insbesondere durch das Netzwerk von Fachpersonen, das den dynamischen Austausch bewährter Praktiken und die gegenseitige Hospitation ermöglicht. Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit mit Universitäten und Forschungsgruppen von Bildungsberater:innen sehr geschätzt und aktiv angestrebt. Es ist wichtig, Bildungspläne nicht als starre Dokumente zu betrachten, sondern einen kooperativen Dialog zu führen, der es ermöglicht, sie durch gemeinsame Erkenntnisse, Daten und Erfahrungen aus der Zusammenarbeit kontinuierlich zu überarbeiten und zu aktualisieren.

FORSCHUNG UND WISSEN

Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis der FBBE erfolgt derzeit uneinheitlich, da es keine formalen Mechanismen gibt, um Bildungsberater:innen systematisch mit neuen Forschungsdaten zu versorgen. Der Zugang zu Wissen ist oft erschwert, da Forschungsdatenbanken kostenpflichtige Abonnements erfordern. Zudem stimmen die Forschungsschwerpunkte nicht immer mit den bildungspolitischen Prioritäten überein, was zu Spannungen zwischen einem forschungsbasierten Fokus auf die Autonomie der Kinder und politikgesteuerten Lernzielen führt. Um diese Situation zu verbessern, ist es wichtig, dass wissenschaftliche Erkenntnisse gesammelt und in frei zugänglichen Datenbanken zur Verfügung gestellt werden sowie dass sie in praktische Instrumente für FBBE-Einrichtungen und politische Entscheidungsträger:innen umgesetzt werden. Zudem ist ein permanenter Feedback-Mechanismus erforderlich, um Forschungsteams praktische Erfahrungen aus der Umsetzung der Bildungspläne zu vermitteln und so eine kontinuierliche Weiterentwicklung zu gewährleisten. Verallgemeinerungen in der Bildungspolitik sollten auf kleineren, fundierten Studien basieren, um

die Validität der Maßnahmen sicherzustellen. Für Griechenland wäre die Einrichtung systematischer Rückkopplungsschleifen zwischen Forschung, Praxis, Politik, Universitäten, Bildungsplanentwickler:innen, kommunalen FBBE-Einrichtungen und Fachpersonen miteinander zu verbinden, eine wichtige zukünftige Priorität. Solche Mechanismen könnten dazu beitragen, dass Bildungsplanreformen kontinuierlich durch Erkenntnisse aus der praktischen Umsetzung gestützt werden. Insgesamt deuten die Interviews darauf hin, dass Griechenland bereits über einen wichtigen politischen Rahmen für inklusives, spielbasiertes Lernen verfügt. Die von den Teilnehmenden identifizierte Hauptherausforderung ist daher nicht das Fehlen politischer Absichten, sondern die konsequente Umsetzung dieser Grundsätze durch angemessene Ressourcen, fachliche Unterstützung, sektorübergreifende Zusammenarbeit und kontinuierliche berufliche Weiterbildung zurückzuführen.

Norwegen

INKLUSION UND TEILHABE

Norwegen legt großen Wert auf die Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Infolgedessen wurden spezielle Kindertagesstätten und Schulen in den letzten Jahren weitgehend abgeschafft, um alle Kinder in das Regel-FBBE-System zu integrieren. Es sind erhebliche personelle Ressourcen und zusätzliche Stunden erforderlich, um das Umfeld an individuelle Bedürfnisse anzupassen und Barrieren zu beseitigen. In diesem Zusammenhang wird Inklusion als ein wertebasierter Ansatz betrachtet, der Vielfalt anerkennt und sicherstellt, dass alle Kinder am Gemeinschaftsleben teilhaben können. Das Spielen ist ein zentrales Mittel zur Inklusion von Kindern; pädagogische Fachpersonen müssen aktiv eingreifen, um dies zu fördern und Ausgrenzung zu verhindern. Die norwegische Politik legt großen Wert auf inklusive Gemeinschaften in regulären FBBE-Einrichtungen und Schulen. Die meisten Kinder, die besondere Unterstützung benötigen, erhalten diese im Regel-FBBE-Bereich, obwohl weiterhin Bedenken bestehen, dass Inklusion in der Praxis nicht immer umgesetzt wird. Insbesondere berichten die Mitarbeiter:innen von einem Bedarf an mehr Kompetenz in der Sonderpädagogik und in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern.

BILDUNGSPLAN UND POLITIK

Die norwegische Kinderbetreuungspolitik wird durch das Kindergartengesetz und den Rahmenplan geregelt, die einen ganzheitlichen Ansatz für Betreuung, Spiel, Lernen und

Persönlichkeitsbildung fördern. Die aktuelle Politik fordert nicht einfach nur mehr Ressourcen überall, sondern stärkere Kompetenzen, eine bessere Personalausstattung dort wo der Bedarf am größten ist, sowie ein gezielteres Steuerungs- und Finanzierungssystem. Dem Spiel wird ein grundlegender innerer Wert bei der Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung zugeschrieben. Einige politische Akteur:innen betonen, dass künftige Qualitätsverbesserungen möglicherweise eine Kombination aus gezielter Finanzierung und einem stärker bedarfsorientierten Einsatz bestehender Ressourcen erfordern. Es wird kritisiert, dass der rechtliche Rahmen mitunter zu vage ist, was zu viel Interpretationsspielraum lässt und dazu führt, dass die Rechte der Kinder nicht immer vollständig gewahrt werden, wenn den lokalen Behörden die finanziellen Mittel fehlen. Auf politischer Ebene bilden Expertenberichte (sogenannte NOUs) und Forschungszusammenfassungen eine wichtige Grundlage für die Ausarbeitung von Strategiepapieren, die anschließend vom Parlament (dem Storting) verabschiedet werden. Um Personalmangel und strukturellen Defiziten entgegenzuwirken, gewährt der Staat den Kommunalbehörden zunehmend gezielte finanzielle Zuschüsse, wodurch die Einrichtungen mehr Spielraum für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit erhalten.

QUALIFIKATION UND KOMPETENZ

Kompetenz ist ein zentrales politisches Anliegen. Die norwegischen Behörden streben an, den Anteil an Fachpersonen zu erhöhen, die Weiterbildung zu stärken und mehr Fachpersonen dazu zu ermutigen, eine Qualifikation auf Master-Niveau zu erwerben. Die Wirkung der Kompetenzentwicklung hängt jedoch von ihrer Ausrichtung ab: Manche Bildungswege scheinen Fachpersonen für einen Wechsel aus dem Sektor zu qualifizieren, während eine auf die Kinderbetreuung zugeschnittene Kompetenzentwicklung die Bindung an den Sektor fördern kann. Ein wesentliches Problem ist der Mangel an Zeit für die persönliche berufliche Weiterentwicklung aufgrund starrer Zeitpläne und der Anforderungen der täglichen Betreuungsarbeit. Um dem entgegenzuwirken, werden interne Fortbildungsmodule, Mikrolernen und kollektive berufliche Weiterbildung in den Tagesablauf integriert. Es wird zudem vorgeschlagen, Rollen und Verantwortlichkeiten klarer zu differenzieren. Beispielsweise durch die Einführung der Rolle eines:einer „Vorschuldozent:in“ (einer Fachperson mit Master-Abschluss), der:die das Team gezielt unterstützt. Diesem Vorschlag steht jedoch die norwegische Kultur entgegen, die großen Wert auf Gleichberechtigung innerhalb des Teams legt.

UMFELD UND RESSOURCEN

Der Erfolg der pädagogischen Arbeit hängt stark von den strukturellen Rahmenbedingungen und dem physischen Umfeld ab. In Norwegen weisen Einrichtungen für Vorschulkinder oft sehr gute räumliche Bedingungen auf: Sie bieten Platz für freies Spielen und natürliche Materialien und schaffen so ein Gefühl von Sicherheit und Inklusion. Norwegische Kindertagesstätten unterliegen gesetzlichen Personal- und Fachpersonenstandards. Einige Kindertagesstätten greifen jedoch auf vorübergehende Ausnahmegenehmigungen von der Fachpersonennorm oder den pädagogischen Anforderungen zurück, insbesondere dort, wo qualifizierte Bewerber:innen schwer zu finden sind. Hohe krankheitsbedingte Fehlzeiten schwächen die tägliche Personalausstattung zusätzlich, sodass die formale Einhaltung der Vorgaben ein unzureichender Indikator für die tatsächliche Anzahl der Erwachsenen ist, die tagsüber bei den Kindern anwesend ist. Um den Personalmangel zu lindern und Ressourcen besser zu nutzen, finden derzeit Diskussionen darüber statt, qualifiziertes Personal von alltäglichen Routineaufgaben wie dem Kochen zu entlasten. Darüber hinaus üben die langen Öffnungszeiten und die weit verbreiteten Vollzeit-Betreuungsmodelle Druck auf die Personalausstattung und die Kontinuität über den Tag hinweg aus.

ZUSAMMEN-ARBEIT

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertagesstätten ist in Norwegen eine gesetzliche und pädagogische Verpflichtung. In zunehmend vielfältigen Elterngruppen kann die Zusammenarbeit eine gestärkte professionelle Kommunikationskompetenz erfordern, insbesondere dort, wo Sprachbarrieren, unterschiedliche Erwartungen an die Kinderbetreuung oder mangelnde Vertrautheit mit dem norwegischen System den Dialog beeinträchtigen. Es hat sich gezeigt, dass es den Fachpersonen leichter fällt, mit Eltern zusammenzuarbeiten, die ihnen in Bezug auf Kultur und sozialen Hintergrund ähnlich sind. Allerdings unterscheiden sich Eltern hinsichtlich ihrer Bildungsressourcen, Sprachkenntnisse, Systemkenntnisse, Erwartungen und bisherigen Erfahrungen mit Einrichtungen. Dies erfordert ein hohes Maß an Professionalität und spezifische Kommunikationsfähigkeiten seitens der Fachpersonen. Um die Situation für alle zu verbessern, nehmen einige Einrichtungen strukturelle Anpassungen an Routinen und Traditionen vor. So bleiben Eltern beispielsweise bei Elternveranstaltungen die ganze Zeit bei ihren jüngsten Kindern, um unnötigen Stress zu vermeiden, anstatt ständig hin und her zu laufen.

FORSCHUNG UND WISSEN	Eine ständige Herausforderung besteht darin, Forschungsergebnisse in nachhaltige Veränderungen in der täglichen Praxis umzusetzen. Aus diesem Grund sind lokale, praxisorientierte Entwicklungsarbeit und die Kompetenzentwicklung in der FBBE wichtige Mechanismen zur Wissensmobilisierung. In Norwegen wird großer Wert darauf gelegt, die pädagogische Praxis auf aktuelle Forschung und bewährte Verfahren zu stützen. Nationale Behörden, darunter das Direktorat für Bildung und Ausbildung sowie Wissenszentren, erstellen Statistiken, Leitfäden und Forschungszusammenfassungen, doch die Umsetzung in die tägliche Praxis verläuft nach wie vor uneinheitlich.

INKLUSIVES SPIELBASIERTES LERNEN – EINE SYNTHESE AUS LITERATUR, PRAXIS UND POLITIK

- Multimethodischer Forschungsansatz: In diesem Kapitel werden Hindernisse und fördernde Faktoren für inklusives, spielbasiertes Lernen anhand einer systematischen Literaturrecherche (2020–2026), einer Online-Fragebogenerhebung mit 443 Fachpersonenn, 13 Fokusgruppen und neun Interviews mit Entscheidungsträger:innen in Österreich, der Tschechischen Republik, Griechenland und Norwegen untersucht.

- Elterliche Perspektiven und das Dilemma der Schulreife: Während Eltern spielbasiertes Lernen als zentral für soziale Inklusion wertschätzen, erleben, insbesondere Eltern in einkommensschwachen Gruppen, einen erheblichen Konflikt zwischen freiem Spiel und dem gesellschaftlichen Druck, Kinder akademisch auf die Schule vorzubereiten. Im norwegischen empirischen Material war die größte Herausforderung nicht der allgemeine Druck zur Schulreife, sondern der Zeit- und Kompetenzaufwand, der für die Zusammenarbeit mit zunehmend vielfältigen Elterngruppen erforderlich ist.

- Ergebnisse der quantitativen Umfrage: Die Daten zeigen einen stark kindzentrierten Ansatz, verdeutlichen aber auch länderspezifische Unterschiede – während tschechische Fachpersonen ihre Ausbildung als solide praktische Grundlage bewerten, fordern ihre norwegischen Kolleg:innen erhebliche Verbesserungen; darüber hinaus empfinden griechische Fachpersonen migrationsbedingte und inklusive Vielfalt aufgrund fehlender Ressourcen als größte Belastung.

- Länderspezifische qualitative Hindernisse (Fokusgruppen): Die Inklusion im Alltag leidet unter strukturellen Mängeln: Österreich kämpft mit bürokratischem Föderalismus und mangelnder Rechtssicherheit in Gesundheitsfragen; die Tschechische Republik mit mangelnder Autonomie für Absolvent:innen in der Spielbegleitung; Griechenland mit chronischer Unterfinanzierung, was zu einem Mangel an Einrichtungen, Materialien und fachlicher Unterstützung führt; und Norwegen mit hohen Krankenstandsquoten und unqualifiziertem Ersatzpersonal.

- Strategische Steuerung und Wissenstransfer (Interviews mit politischen Entscheidungsträger:innen): Politische Akteur:innen betonen die Notwendigkeit evidenzbasierter Reformen, weisen jedoch auf die Diskrepanz zur Praxis hin – gefordert werden flexiblere Formeln zur Mittelzuweisung anstelle starrer Gruppengrößen (Österreich), visuelle statt rein juristische Bildungsplanformate

(Tschechische Republik), strukturierte Feedbackschleifen (Griechenland) und praxisorientierte „Mikroforschung“, die direkt innerhalb der Einrichtungen durchgeführt wird (Norwegen).

Die Literaturrecherche zeigte, dass Eltern zwar allgemein anerkennen, dass das Spielen in einer Gruppe wichtig für das Knüpfen von Freundschaften und die soziale Inklusion ist, Eltern aus bildungsbenachteiligten oder einkommensschwachen Verhältnissen betrachten das freie Spiel jedoch häufig als Freizeitbeschäftigung, bei der die Kinder nichts wirklich lernen. Oft lehnen sie spielerische Ansätze aus der Angst ab, ihr Kind könnte in der Schule den Anschluss verlieren, weshalb sie stattdessen direkte akademische Angebote, wie zum Beispiel das formale Unterrichten der Rechtschreibung, fordern. Dies steht im Gegensatz zur nordischen Perspektive, wo Eltern großes Vertrauen in spielbasierte Pädagogik haben, Einrichtungen der FBBE als Sozialisationsinstitutionen betrachten und weitaus weniger Angst vor schlechten schulischen Leistungen haben.

Die qualitative Feldforschung (Fokusgruppen und Interviews mit Akteur:innen) bestätigt nicht nur diese Spannung, sondern verdeutlicht auch die erheblichen Herausforderungen, die Fachpersonen in ihrer täglichen Arbeit bewältigen müssen:

Die Perspektive aus der Praxis (Fokusgruppen): Was die Anerkennung des Spielens betrifft, zeigen die Fokusgruppen mit Fachpersonen, dass der alltägliche Druck seitens der Eltern ein großes Hindernis darstellt. In der Tschechischen Republik berichten Fachpersonen, dass Eltern erheblichen sozialen Druck ausüben, wenn sie schulähnliche Vorbereitungen (wie Englischunterricht oder Nachmittagsgruppen) fordern und freies Spielen fälschlicherweise als bloße „Kinderbetreuung“ betrachten. Um den Erwartungen der Eltern selbstbewusst gerecht zu werden und den Wert des Spielens zu verteidigen, müssen Fachpersonen über ein hohes Maß an Fachkompetenz verfügen. In Norwegen und Österreich wird zudem deutlich, dass die Arbeit mit einer zunehmend vielfältigen Elterngruppe – insbesondere, wenn Sprachschwierigkeiten, mangelndes Kontextwissen oder Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern hinzukommen – sehr zeitaufwendig und herausfordernd ist.

Die systemische Perspektive (Interviews mit politischen Akteur:innen): In Österreich betonen die Akteur:innen, dass Konflikte mit Eltern oft tief in unterschiedlichen kulturellen Erziehungsansätzen oder religiösen Vorbehalten verwurzelt sind. Norwegische politische Entscheidungsträger:innen haben erkannt, dass das Personal dringend mehr Fachkompetenz in den Bereichen Diversität und Inklusion benötigt, da die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Kinder weiter zunimmt. In Griechenland besteht eine Umsetzungslücke: Obwohl der Bildungsplan inklusives Spielen vorsieht, fehlt es oft an spezialisierten Fortbildungen für Fachpersonen, die ihnen helfen würden, Spielen gezielt als Chance zur Inklusion in der Arbeit mit vielfältigen Familien zu nutzen.

Ein gerechtes, inklusives Umfeld in der FBBE (als „sicherer Hafen“) kann nur dann gelingen, wenn Eltern als wichtige Bildungspartner einbezogen werden. Die Qualität der Bildung wird durch direkten Dialog und den Aufbau von Vertrauen bestimmt, und empirische Erkenntnisse zeigen gerade in diesem Bereich erhebliche Lücken in der Qualifikation des Personals auf. Die Grundausbildung an Fachhochschulen und Universitäten wird oft als zu theorielastig kritisiert; zwar werden kreative Fähigkeiten vermittelt, doch werden junge Absolvent:innen nicht ausreichend auf schwierige Gespräche mit Eltern, auf Führungskompetenzen oder auf den

Umgang mit kulturellen Unterschieden vorbereitet. Die berufliche Weiterbildung muss dringend praxisorientierter gestaltet werden, anstatt das Personal in eine wettbewerbsorientierte „Punktejagd“ um formale Sprachzertifikate zu drängen.

Insgesamt ergeben die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche, der Fragebogenerhebung, den Fokusgruppen und den Interviews mit politischen Entscheidungsträger:innen ein bemerkenswert einheitliches Bild über die Länder hinweg. Während sich die nationalen Systeme in ihren Führungsstrukturen, Ressourcen und beruflichen Traditionen unterscheiden, kommen alle drei methodischen Komponenten zu einer gemeinsamen Schlussfolgerung: Inklusives, spielbasiertes Lernen hängt nicht nur von den Bildungsplanvorgaben ab, sondern auch von der Interaktion zwischen gut qualifizierten Fachpersonen, unterstützenden organisatorischen Rahmenbedingungen, nachhaltiger beruflicher Weiterbildung, sinnvollen Partnerschaften mit Familien und einer kohärenten Umsetzung der Politik. Unterschiede zwischen den Ländern scheinen daher eher Variationen in der Umsetzungskapazität widerzuspiegeln als Unterschiede im Engagement für inklusives spielbasiertes Lernen an sich. Es besteht Bedarf an soliden Mentoring-Programmen für Berufseinsteiger:innen, an kulturell sensiblen Kommunikationstrainings und an der Entwicklung von Führungskompetenzen.

EMPFEHLUNGEN

- Das systemische Versagen moderner, spielbasierter Bildungspläne ist in erster Linie auf Probleme auf der Makro- und Mesoebene wie Finanzierungsengpässe, Bürokratie und Personalmangel zurückzuführen und weniger auf methodische Probleme.

- Der Matthew-Effekt lässt befürchten, dass sich die Bildungsungleichheit ohne gezielte Investitionen verschärfen wird, wovon nur Kinder in ressourcenreichen Umfeldern profitieren.

- Kulturelle Zwänge in bestimmten Ländern wie Österreich, der Tschechischen Republik und Griechenland hemmen den Fortschritt aufgrund sozioökonomischer Ängste und des Erfolgsdrucks seitens der Eltern – im Gegensatz zur Priorisierung des freien Spiels in den skandinavischen Ländern.

- Ein inklusives Bildungssystem beruht auf dem Zusammenspiel von verlässlichen finanziellen Strukturen, praktischer Ausbildung und interdisziplinären Teams.

- Um einen echten, sicheren Bildungsraum zu schaffen, müssen Familien als Partner und nicht als Hindernisse anerkannt werden – über bloße politische Erklärungen hinaus.

Um eine gerechte, inklusive und qualitativ hochwertige FBBE zu gewährleisten, müssen politische und pädagogische Maßnahmen auf allen Ebenen des Systems koordiniert werden. Aus den empirischen Erkenntnissen lassen sich die folgenden evidenzbasierten Handlungsempfehlungen ableiten:

Österreich

STRUKTURELLE HINDERNISSE (MAKROEBENE)

In Österreich stellt der Föderalismus das größte Hindernis dar. Da jedes Bundesland eigene Gesetze erlassen kann, fehlen einheitliche Qualitätsstandards. Dies hat zur Folge, dass die Bildungschancen von Kindern je nach Wohnort variieren. Ein schlechtes Betreuungsverhältnis (manchmal zwei qualifizierte Fachpersonen für 25 Kinder) und lange Wartezeiten für Diagnosen belasten das System zudem massiv. Die Politik hat mit einer „dritten Gruppe“ von Kindern zu kämpfen, die zwar keine formelle Diagnose haben, aber aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten (z.B. hoher Medienkonsum) erhebliche Herausforderungen darstellen und für die es keine Unterstützungssysteme gibt.

EINRICHTUNGEN & PERSONAL (MESOEBENE)

Hohe Personalfluktuation und krankheitsbedingte Ausfälle wirken sich negativ auf die Teambildung und den Beziehungsaufbau aus. Oftmals verfügen die eingesetzten Inklusionsassistent:innen über keine pädagogische Ausbildung und sind mit herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern überfordert, was eine zusätzliche Belastung für die Gruppenleiter:innen darstellt. Die Grundausbildung (BAfEPs) wird häufig als zu theorielastig angesehen, weshalb ein dringender Bedarf an Mentoring-Programmen für Berufseinsteiger:innen besteht.

INTERAKTION & EMPFEHLUNGEN (MIKROEBENE)

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ziehen so viel Aufmerksamkeit auf sich, dass ruhigere Kinder im Alltag oft übersehen werden. Um zu verhindern, dass Beziehungen zerbrechen oder die betreuten Kinder aus dem System ausscheiden, sind verbindliche Schritt-für-Schritt-Pläne dringend erforderlich. Mobile Psycholog:innen und multiprofessionelle Teams erweisen sich als sehr erfolgreich und sollten deshalb ausgebaut werden.

Tschechische Republik

STRUKTURELLE HINDERNISSE (MAKROEBENE)

Obwohl der überarbeitete nationale Bildungsrahmenplan für die frühkindliche Bildung eindeutig einen flexiblen, kindzentrierten und spielerischen Ansatz unterstützt, besteht eine erhebliche Kluft zwischen Theorie und Praxis. Aufgrund fehlender methodischer

Unterstützung in ihrer täglichen Arbeit greifen viele Fachpersonen auf starre Routinen, Arbeitsblätter oder schulähnliche Vorbereitungsmethoden zurück. Dieser Trend wird durch die massiven strukturellen und finanziellen Benachteiligungen der Kindergärten im Vergleich zu Grundschulen noch verschärft: Große Gruppengrößen und mangelnder Zugang zu Hilfspersonal – insbesondere das Fehlen eines gesetzlichen Anspruchs auf Hilfspersonal – erschweren die praktische Umsetzung eines offenen, flexiblen Bildungsplans spürbar.

EINRICHTUNGEN UND PERSONAL (MESOEBENE)

Pädagogische Fachpersonen sind innerhalb des tschechischen Gehaltssystems im öffentlichen Dienst mit einer strukturellen Benachteiligung konfrontiert. Sie werden in der Regel in die Gehaltsstufe 9 eingestuft, während Grundschullehrer:innen typischerweise in der Gehaltsstufe 12 beginnen, was zu einem geringeren beruflichen Ansehen und zu Herausforderungen bei der Personalbindung in der FBBE beiträgt. Es wird ein angemessenes System zur beruflichen Weiterentwicklung gefordert, das Fortbildung und Spezialisierung finanziell belohnt.

INTERAKTION & EMPFEHLUNGEN (MIKROEBENE)

Der gesellschaftliche Druck seitens der Eltern, die eine schulische Vorbereitung fordern und freies Spielen als bloße „Beschäftigung der Kinder“ abtun, ist beträchtlich. Dieser Druck wird in manchen Fällen durch die Erwartungen der Grundschulen hinsichtlich der Schulreife noch verstärkt. Daher ist die Stärkung des beruflichen Selbstbewusstseins der Fachpersonen in der FBBE unerlässlich: Sie müssen in der Lage sein, den entwicklungspsychologischen und pädagogischen Wert von Spiel, Bewegung, Lernen im Freien und kindgerechten Aktivitäten im Dialog mit Eltern und Grundschulen zu erklären und zu verteidigen.

Als pädagogische Maßnahme sollten Kindergärten dabei unterstützt werden, die Dominanz von Spielzeug mit nur einem Verwendungszweck oder von überstrukturiertem Spielzeug zu verringern und dieses durch offen einsetzbare und natürliche Materialien zu ergänzen. Außenbereiche sollten systematischer für Spiel, Bewegung, Erkundung und Lernen genutzt werden.

Griechenland

STRUKTURELLE HINDERNISSE (MAKROEBENE)

Das griechische System der FBBE leidet unter einer gravierenden strukturellen Unterfinanzierung, die erhebliche Auswirkungen auf den Alltag in den Einrichtungen hat. Besonders akut ist die Situation in öffentlichen Kindergärten in Ballungszentren wie Athen, wo eine

Fachperson für bis zu 25 Kinder verantwortlich sein kann. Dies macht es praktisch unmöglich, individuelle Förderung zu leisten oder gar eine erfolgreiche Inklusion zu erreichen. Um dieser Überlastung entgegenzuwirken, empfahlen die Teilnehmenden, das Betreuungsverhältnis auf etwa 10–15 Kinder pro Fachperson zu senken. Die Teilnehmenden hoben zudem den Wert einer zusätzlichen Fachperson in Gruppen mit den jüngsten Kindern hervor, um die Inklusion besser zu unterstützen und Personalengpässen entgegenzuwirken. Neben dem Personalmangel stellt die bauliche Infrastruktur ein großes Hindernis dar. Viele Kindertagesstätten sind in Gebäuden untergebracht, die ursprünglich nicht für Einrichtungen der FBBE konzipiert wurden. Es mangelt an Barrierefreiheit für Kinder mit Behinderungen, an sicheren Außenbereichen für körperliche Aktivitäten sowie an ausreichend Platz, um flexible Spielbereiche zu schaffen, die die Entwicklung der Kinder fördern. Dieser Mangel wird durch den eklatanten Mangel an geeigneten und inklusiven Spiel- und Lernmaterialien noch verschärft.

EINRICHTUNGEN UND PERSONAL (MESOEBENE)

Auf institutioneller Ebene kämpfen Leiter:innen und pädagogisches Personal mit einem enormen bürokratischen Aufwand. Im Durchschnitt bleiben Kindergartenleiter:innen nur etwa 50 Minuten pro Tag für pädagogische Leitungs- und Planungsaufgaben, da Verwaltungsaufgaben einen Großteil ihrer Zeit in Anspruch nehmen. Das derzeitige System der beruflichen Weiterbildung legt tendenziell mehr Wert auf den Erwerb formaler Qualifikationen als auf nachhaltiges, praxisorientiertes Lernen. Es besteht dringender Bedarf an einer staatlich finanzierten, kontinuierlichen und praxisorientierten beruflichen Weiterbildung (CPD), die gezielt die Fachkompetenz des Personals in den Bereichen Inklusion, interkulturelle Bildung und spielbasiertes Lernen stärkt. Bislang gibt es keinen einheitlichen, kohärenten Rahmen, der den gesamten Altersbereich von 0 bis 6 Jahren abdeckt; ein solcher sollte dringend geschaffen werden.

INTERAKTION & EMPFEHLUNGEN (MIKROEBENE)

Im täglichen Gruppenalltag und im Umgang mit den Kindern machen sich diese strukturellen Mängel deutlich bemerkbar. Große Gruppengrößen nehmen den Fachpersonen die Möglichkeit zur gezielten Beobachtung, zum sogenannten „Scaffolding“ (der pädagogischen Begleitung von Lernprozessen) und zur individuellen Betreuung. Stattdessen beschränkt sich die Rolle des Personals im Alltag oft auf eine reine Aufsichtsfunktion sowie auf Krisen- und Sicherheitsmanagement. Trotz dieser widrigen Umstände. gibt es jedoch Beispiele für erfolgreiche Praxis: Der Einsatz sogenannter „Persona-Puppen“ (Identifikationspuppen) hat sich als hervorragende

und äußerst wirksame Methode zur Umsetzung von Inklusion in der Praxis erwiesen. Diese Handpuppen bieten eine spielerische, stressfreie Möglichkeit, Sprachbarrieren zu überwinden, schüchterne Kinder einzubeziehen und selbst komplexe Themen wie Diskriminierung und Vielfalt sensibel im Kreis zu besprechen. Um solche Ansätze langfristig zu stärken, bedarf es einer engen Verzahnung von Forschung, Praxis und Politik, damit das Bildungsprogramm kontinuierlich evaluiert und flexibel an den Alltag angepasst werden kann.

Norwegen

STRUKTURELLE BARRIEREN (MAKROEBENE)

Norwegen verfügt über starke gesetzliche Ansprüche, nationale Regelungen und hohe öffentliche Investitionen, doch die gleichwertige Qualität hängt nach wie vor von der Umsetzung auf kommunaler Ebene, von Finanzierungsentscheidungen und dem Zugang zu qualifiziertem Personal ab. Die Politik sollte sich daher weniger auf die Schaffung neuer universeller Rechte konzentrieren, sondern vielmehr darauf, sicherzustellen, dass bestehende Rechte durch eine bedarfsorientierte Mittelzuweisung, transparente Überwachung und stärkere Unterstützung für Kommunen und Anbieter mit hohen Inklusionsanforderungen verwirklicht werden.

EINRICHTUNGEN & PERSONAL (MESOEBENE)

Kindertagesstätten benötigen eine stabilere Personalbesetzung im Alltag. Die formale Einhaltung von Personalschlüsseln reicht nicht aus, wenn Krankheitsausfälle, der Einsatz von Vertretungspersonen, Besprechungen, Öffnungszeiten und praktische Aufgaben die tatsächliche Anwesenheit von Erwachsenen bei den Kindern verringern. Politische und anbieterbezogene Maßnahmen sollten daher den Schwerpunkt auf qualifiziertes Vertretungspersonal, mehr Planungszeit, den Abbau unnötiger Dokumentationsaufwände und die lokale Kompetenzentwicklung für gesamte Teams legen.

INTERAKTION & EMPFEHLUNGEN (MIKROEBENE)

Der größte Bedarf an beruflicher Weiterentwicklung besteht in den Bereichen diversitätssensibler Elternkooperation, mehrsprachiger Kinder, sonderpädagogischer Förderbedarf sowie die Unterstützung des Spiels durch Erwachsene, ohne es dabei zu stark zu lenken. PLEOS sollte die norwegischen Erkenntnisse in OER-Fallbeispiele zu Elternkooperation, inklusiver Spielbegleitung, mehrsprachiger Kommunikation und praxisorientierter Forschung in der FBBE umsetzen.

Wie diese Studie zusammenfasst, befindet sich das Konzept einer gerechten, inklusiven und spielbasierten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Europa in einem komplexen, multidimensionalen Spannungsfeld. Eine Synthese aus Literatur, Praxis und Politik zeigt, dass die Überwindung des Matthew-Effekts nicht lediglich eine methodische Frage auf der Mikroebene ist. Vielmehr scheitert die Umsetzung moderner, spielbasierter Bildungspläne in der alltäglichen pädagogischen Praxis international immer wieder an den harten Realitäten auf der Makro- und Mesoebene. Während der skandinavische Ansatz die Bedeutung des freien Spiels für die Sozialisation betont, zeigt ein genauerer Blick auf Österreich, die Tschechische Republik und Griechenland den erheblichen Einfluss sozioökonomischer Ängste und elterlichen Drucks auf die frühkindlichen Bildungspraktiken. Ohne strukturelle Investitionen, praxisorientierte berufliche Weiterbildung und stärkere Partnerschaften mit den Familien, besteht die Gefahr, dass die Vorteile des spielbasierten Lernens eher für Kinder in besser ausgestatteten Umgebungen zugänglich sind, während Kinder in benachteiligten Kontexten möglicherweise nicht in vollem Umfang von dessen inklusivem Potenzial profitieren können. Der norwegische Fall verdeutlicht jedoch auch, dass universeller Zugang und strenge Regulierung notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für inklusive Qualität sind. Die größte Herausforderung liegt in der Umsetzung: Es gilt, qualifiziertes Personal, eine ausreichende Anwesenheit von Fachpersonen, einschlägige Kompetenzen und eine sinnvolle Teilhabe für alle Kinder in allen Gemeinden und bei allen Trägern sicherzustellen. Für die künftige Politik und Praxis im Bereich der FBBE bedeutet dies, dass ein echter „sicherer Hafen“ nicht allein durch Worte geschaffen werden kann, sondern vielmehr durch das synergetische Zusammenspiel von verlässlichen strukturellen Rahmenbedingungen, multidisziplinärer Unterstützung und dem Aufbau pädagogischer Beziehungen, bei denen Eltern als Bildungspartner und nicht als Hindernis betrachtet werden.

Tabelle2: *Evidenzbasierte Strategien für die Reform des FBBE-Systems*

	Empfehlung	Zuständiger Akteur	Zeithorizont	Ressourcen Auswirkungen	Evidenzgrundlage	Indikator für den Erfolg
ALLE LÄNDER	Verringerung der Gruppengrößen und des Betreuungsverhältnisses: Strukturelle Veränderungen, um echte pädagogische Arbeit statt bloßer „Beaufsichtigung“ zu ermöglichen.	Ministerien, Kommunalbehörden	Langfristig	Hoch	Fokusgruppen (akuter Personalmangel und Zeitdruck)	Gesetzlich festgelegte maximale Gruppengrößen
ALLE LÄNDER	Gezielte Mentoring-Programme: Einführung von Programmen für Berufseinsteiger:innen, um den Übergang in den Arbeitsalltag zu erleichtern und das Wissen über Inklusion in die tägliche Praxis zu verankern.	Ausbildungseinrichtungen, Leitung	Mittelfristig	Mittel	Fokusgruppen (theorieintensiver Charakter der Ausbildung)	Feste Mentoring-Termine im Dienstplan festgelegt.
DIE TSCHECHISCHE REPUBLIK & GRIECHENLAND	Abschaffung des geteilten Systems: Überwindung der strikten administrativen Trennung (Krippen vs. Kindergärten/Vorschulen unter verschiedenen Ministerien), um den Übergang zwischen den Bildungsstufen zu erleichtern.	Regierungen, Ministerien	Langfristig	Mittelfristig (Umstrukturierung)	Systemanalyse (Fragmentierung)	Ein integriertes FBBE-System unter der Zuständigkeit eines einzigen Bildungsministeriums
ÖSTERREICH	Landesweite Qualitätsstandards und mobile Teams: Überwindung des Föderalismus (derzeit 9 unterschiedliche Landesgesetze) durch einheitliche landesweite Standards und einen Ausbau mobiler, multiprofessioneller Teams.	Bundes- und Landesregierungen.	Mittelfristig	Sehr Hoch	Makrodaten & Fokusgruppen	Erreichung eines Betreuungsverhältnisses von 18 Kindern pro Fachperson.
DIE TSCHECHISCHE REPUBLIK	Ein besseres System zur beruflichen Weiterentwicklung: finanzielle Anreize für Fortbildungen und Gehaltserhöhungen (derzeit oft Besoldungsgruppe 9 gegenüber Besoldungsgruppe 12 für Grundschullehrer:innen) sowie politische Maßnahmen zum Schutz der Kinder vor frühzeitigem Leistungsdruck.	Bildungsministerium	Kurz- bis mittelfristig	Gering bis Mittel	Interviews (Forschungsergebnisse finden oft keinen Eingang in die Praxis)	Regelmäßige „Mikroforschungsprojekte“ im Alltag; bessere Überwachung der Umsetzung
GRIECHENLAND	Die Infrastruktur der FBBE stärken und das Betreuungsverhältnis verbessern: Die chronische strukturelle Unterfinanzierung (<0,30 % des BIP) durch den Ausbau der FBBE-Infrastruktur, die Erweiterung der Lernumgebungen im Freien und die Erhöhung der Verfügbarkeit von Fachpersonen für Inklusion angehen.	Bildungsministerium, Kommunalbehörden	Mittel- bis langfristig	Mittel bis Hoch	Systemvergleich und Interviews	Nationaler Rahmenplan für die FBBE (0–6 Jahre); landesweite Verfügbarkeit multidisziplinärer mobiler Unterstützungsteams

NORWEGEN	Einführung eines flexiblen, praxisorientierten Rahmenwerks, bedarfsgerechte Fortbildung im Bereich der inklusiven Pädagogik und Stärkung der beruflichen Selbstbestimmung. Förderung von Partnerschaften zwischen Forschern und Praktikern sowie einer forschungsgestützten Politik für eine evidenzbasierte Praxis und die Verbesserung der Bildungsqualität über die Kinderbetreuung hinaus.	Ministerium für Bildung und Forschung, Kommunen, Anbieter von FBBE	Kurz- bis mittelfristig	Mittel	Fokusgruppen und Interviews (Bedarf an praktischen Inklusionskompetenzen und engeren Verbindungen zwischen Forschung und Praxis)	Verstärkte Beteiligung des Personals an praxisorientierter Fortbildung; dokumentierte Mikroforschungsprojekte; gestärktes Vertrauen des Personals in inklusive Praxis

LITERATURVERZEICHNIS

Adams, S. E., & Myran, S. (2022). Leader-parent relationships in the early childhood education context: An exploration of testimonial and epistemic justice. *Improving Schools*, *25*(1), 65-82. https://doi.org/10.1177/13654802211019915

Bourha, D., Hatzigianni, M., Sidiropoulou, T., & Vitoulis, M. (2024). Views of parents on using technology-enhanced toys in the free play of children aged one to four years. *Education Sciences*, *14*(5), 469. https://doi.org/10.3390/educsci14050469

Brooker, L. (2018). Learning to play, or playing to learn? Children's participation in the cultures of homes and settings. In G. Goodliff, N. Canning, J. Parry, & L. Miller (Hrsg.), *Young children's play and creativity: Multiple voices* (S. 14–25). Routledge.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon, R. M. Lerner, & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology.* https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Bundeskanzleramt (2013). *Kindergarten*. https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/familie_und_partnerschaft/familie-und-kinderfuersorge/kinderbetreuung/2/Seite.370130

Burns, S., Falenchuk, O., McMullen, E., & Perlman, M. (2024). Instability in early childhood education arrangements from birth to 30 months of age: Associations with children's mental health. *Early Childhood Education Journal*, *52*(6), 1259–1271. https://doi/10.1007/s10643-023-01513-8

Czech Statistical Office (2025, 16. Mai). *Population estimates, structure, and projection*. https://csu.gov.cz/population-estimates-structure-and-projection?pocet=10&start=0&podskupiny=132&razeni=-datumVydani

DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & LaPointe-McEwan, D. (2020). New directions for kindergarten education: Embedding assessment in play-based learning. *The Elementary School Journal*, *120*(3), 455–479. https://doi.org/10.1086/707008

Dighe, S., & Seiden, J. (2020). Understanding parental engagement in early childhood education in Ethiopia: Perceptions, practices, and challenges. *International Journal of Early Childhood, 52*, 37–54. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00262-8

Einarsdóttir, J. (2008). Children's and parents' perspectives on the purposes of playschool in Iceland. *International Journal of Educational Research*, *47*(5), 283–291. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.007

European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Comparative report*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.htmlEuropean Commission, European Education and Culture Executive Agency, & Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care*

in Europe – 2025: Eurydice report. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/66224

European Institute for Gender Equality. (2025). *Gender Equality Index 2025: Sharper data for a changing world*. https://doi.org/10.2839/075133

Gal, C., Ryder, C. H., & Raveh Amsalem, S. (2024). Unlocking the path: Exploring parental perception and coping strategies amidst special education challenges within mainstream educational settings in Israel. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *25*(1), 3–16. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12707

Hellenic Statistical Authority. (2026, 18. December). *Data on estimated population (1.1.2025) - migration flows (2024) and revised data on estimated population - migration flows for the period 2011 – 2024.* https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SPO18/-

Joy, K. S. (2025). Parental awareness in early education fostering child development. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 14*(6), 4832–4843. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.33294

Kaindl, M., & Schipfer, R. K. (2025). *Familien in Zahlen 2025: Statistische Informationen zu Familien in Österreich.* Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien. https://doi.org/10.25365/phaidra.755

Kobakhidze, M. N., & Hui, J. (2024). Admission Olympics: The emerging tutoring market for kindergarten applicants. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *54*(8), 1347–1364. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2212109

Krenn-Wache, M. (2024). Österreich – Frühpädagogisches Personal: Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Forskrift FOR-2017-04-24-487). Lovdata. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Li, Y., Li, J., Devlieghere, J., & Vandenbroeck, M. (2020). What parents and teachers say about their relationships in ECEC: A study in rural China. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(3), 332–348. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755489

Li, Y., Devlieghere, J., Li, J., & Vandenbroeck, M. (2023). Parental involvement in early childhood education and care: Exploring parents' perspectives in rural China. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(3), 343–358. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2098995

Loudová Stralczynská, B. (2024). Tschechische Republik – Frühpädagogisches Personal: Ausbildungen. Arbeitsfelder. Arbeitsbedingungen. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Loudová Stralczynská, B., Jelínková, M., & Stupak, O. (2025). Ukrainian refugee children in Czech early childhood settings: Why some families are more successful than others when integrating into a new environment. *Early Years*, 1–15. https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2580482

Lungu, S., & Matafwali, B. (2020). Parents' Views on Play Based Learning for Children Aged 3-6 Years: Evidence from Selected Early Childhood Education Centres in Zambia. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 7*(5), 60–68. https://doi.org/10.20431/2349-0381.0705008

Mayring, P. (2010). Design. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

McLaughlin, K. A., & Sheridan, M. A. (2016). Beyond cumulative risk: A dimensional approach to childhood adversity. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 239–245. https://doi.org/10.1177/0963721416655883

Metaferia, B. K., Futo, J., Takács, Z. K., & Zsolnai, A. (2021). Parents' views on play and the goal of early childhood education: A cross-cultural investigation. *Frontiers in Psychology, 12*, 646074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646074

Mohammed, A. H., Nigussie, B., Schellens, T., & Rotsaert, T. (2026). Play-based learning in early childhood education: A scoping review. *Early Childhood Education Journal*, *54*(5), 3929–3975. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02127-6

Nurse, L. (2025). Parental perception of inclusive education: Mothers' narrative construct of the school space. *International Journal of Inclusive Education, 29*(4), 603–617. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2266731

O'Connor, D., Treasure, T., Robinson, C., McCormack, M., & O'Rourke, V. (2021). Partners in play: Exploring playing with children. *British Journal of Occupational Therapy, 84*(11), 695–703. https://doi.org/10.1177/0308022620967293

Otwate, P., Kitsao-Wekulo, P., Nampijja, M., Langat, N., Oloo, L., & Onyango, S. (2025). Facilitators and barriers to the implementation of learning through play for preschoolers in Kenya. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *19*(1), 10. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00151-4

Okullo, D. (2024). *Exploring the perceptions of teachers and parents on the use of play-based pedagogy in early childhood education: A case study of preschools in Kenya* [Doctoral dissertation, University of Cambridge]. https://doi.org/10.17863/CAM.113315

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2022). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *46*, e112.

Pattathil, L. G., & Neelakantan, M. S. (2026). Navigating the transition to preschool: Understanding the experience of parents in urban India. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X261417797. https://doi.org/10.1177/1476718X261417797

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. Early Education and Development, 28(3), 274–289. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771

Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024a). Griechenland – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Gulbrandsen, L. (2024b). Norwegen – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Loudová Stralczynská, B. (2024c). Tschechische Republik – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Singh, G. K. S., & Ngadni, I. (2023). Exploring preschool parents' understanding of play-based learning and its importance in early childhood education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12*(2), 1910–1933. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17546

Statistics Norway (2025, 12. August). *Population development in Norway, Sweden and selected metropolitan areas.* SSB. https://www.ssb.no/en/befolkning/befolkningsframskrivinger/artikler/population-development-in-norway-sweden-and-selected-metropolitan-areas

Statistics Norway (2026, 27. February). *Barnehager, ansatte og barn.* [Kindergartens, staff and children]. SSB. https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager

Statistik Austria. (2025, 12. November). *Bevölkerungswachstum flacht ab: Rückgang der Bevölkerungszahl wird ab den 2040er-Jahren erwartet* (Pressemitteilung 14 041-234/25).

Swan, C. (2021). The impact of gastrostomy feeding tubes on the early childhood education and care of young children. *Support for Learning, 36*(4), 559–571. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12380

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, *169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/m18-0850

Tympa, E., Karavida, V., & Siaviki, A. (2024). "You've got a friend in me"—An exploratory study on Greek parents' views on their children's friendships at the preschool setting. Child Care in Practice, 30(3), 368–383. https://doi.org/10.1080/13575279.2021.2007852

Van As, A. J., Excell, L., & Shaik, N. (2023). Parent perceptions: How disparate early childhood care and education centres in South Africa foster belongingness and well-being in children. *Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, *19*(1), a1225. https://doi.org/10.4102/td.v19i1.1225

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. Mind, Brain, and Education, 7(2), 104–112. https://doi.org/10.1111/mbe.12015

Westman Andersson, G., Gillberg, N., & Miniscalco, C. (2021). Parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: What do they expect and experience from preschools?. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *17*, 3025–3037. https://doi.org/10.2147/ndt.s324291

Yngvesson, T. E. (2026). Parents' experiences of communication with preschool teachers in Sweden: A qualitative study. *Education Sciences,* *16*(1), 90. https://doi.org/10.3390/educsci16010090

Zimanyi, L., & Rossovska, O. (2020, online first). Who is John the snail and when can we meet him?: Parent perspectives on their children's engagement in a forest nature program. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*. https://jipe.ca/index.php/jipe/article/view/130

Zhang, K. C., & Li, Q. (2021). "It would be harder without faith": An exploratory study of low-income families' experiences of early childhood inclusive education in New Zealand. *Journal of Religion and Health*, *60*(6), 4151–4166. https://doi.org/10.1007/s10943-021-01270-1

Methodischer Hinweis zum Einsatz von KI-gestützten Tools und Übersetzungstools

Um sprachliche Präzision und die effiziente Verarbeitung komplexer Daten zu gewährleisten, wurden moderne digitale Tools zur Unterstützung dieser Arbeit eingesetzt:

Grammatik- und Stiloptimierung: Bei der abschließenden Überarbeitung des Textes wurde künstliche Intelligenz (KI) eingesetzt, um die grammatikalische Korrektheit zu überprüfen und die stilistische Konsistenz der computergenerierten Zusammenfassungen sicherzustellen. Die intellektuelle Kontrolle und Verantwortung für den Inhalt lagen zu jeder Zeit vollständig bei den Autor:innen.

Zusammenfassung von Textmodulen: Zur Aufbereitung und Zusammenfassung der umfangreichen recherchierten Fachliteratur sowie der Inhalte der Protokolle wurden KI-gestützte Methoden eingesetzt. Dies diente der Strukturierung und Verdichtung der Informationsmodule, um die wesentlichen Erkenntnisse der Literaturrecherche präzise hervorzuheben.

Übersetzung (DeepL): Da die Forschungsquellen fünf verschiedene Sprachen umfassten (Englisch, Norwegisch, Deutsch, Tschechisch, Griechisch), wurden die neuronalen Übersetzungsdienste DeepL und UniYou genutzt. Dies stellte eine technisch korrekte Wiedergabe der länderspezifischen Fachterminologie in die Zielsprache der Arbeit sicher.

Dieser kombinierte Einsatz von menschlicher Expertise und technologischen Hilfsmitteln gewährleistete eine methodisch fundierte und sprachlich hochwertige Dokumentation der Forschungsergebnisse.

ANHANG

Stichprobe Fokusgruppe

Land	FG-ID	CODE	Beruf	Region Kontext	Soziales Kontext	Höchster Bildungsabschluss	Berufserfahrung	Spielbasiertes Lernen – Bewertung*	Inklusion – Bewertung**
Österreich	FG-1	P1	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Nicht sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	15 Jahre	5	3
		P2	Pädagog:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	5 Jahre	4	4
		P3	Pädagog:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	1 Jahr	3	2
		P4	Pädagog:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Matura	1 Jahr	4	4
		P5	Bildungsberatung	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	9 Jahre	5	5
		P6	Pädagog:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	6 Jahre	3	4
	FG-2	P1	Bildungsberatung	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Matura	3 Jahre	4	4

	P2	Sozialpädagog:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	1 Jahr	-	-
	P3	Pädagog:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	1 Jahr	-	-
FG-3	P1	Pädagog:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Nicht sozial benachteiligt	20 Jahre	3	3
	P2	Pädagog:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	17 Jahre	4	5
	P3	Bildungsberatung	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	1 Jahr	-	-
	P4	Pädagog:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Völlig sozial benachteiligt	Master (M.A.)	27 Jahre	5	5
	P5	Pädagog:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	30 Jahre	3	3
FG-4	P1	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Nicht sozial benachteiligt	Matura	6 Jahre	5	5
	P2	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Matura	17 Jahre	5	4
	P3	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	26 Jahre	5	5

		P4	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Nicht sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	24 Jahre	4	4
		P5	Pädagog:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Matura	7 Jahre	5	5
		P6	Pädagog:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Matura	9 Jahre	5	4
	FG-5	P1	Sozialpädagog:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Matura	4 Jahre	4	4
		P2	Sozialpädagog:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	1 Jahr	-	-
		P3	Sozialpädagog:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	1 Jahr	1	1
Der Tschechischen Republik	FG-1	P1	Leiter:in in der FBBE	Ländlich (<5.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	Mehr als 10 Jahre	4	4
		P2	Leiter:in in der FBBE	Ländlich (<5.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	Mehr als 10 Jahre	4	4
		P3	Leiter:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	Mehr als 10 Jahre	5	5
	FG-2	P1	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	Mehr als 10 Jahre	4	3
		P2	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	Mehr als 10 Jahre	4	3

		P3	Leiter:in in der FBBE	Metropole (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	Weniger als 5 Jahre	4	4
		P4	Leiter:in in der FBBE	Metropole (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	Mehr als 10 Jahre	3	4
		P5	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Doktor (Ph.D.)	Weniger als 5 Jahre	5	5
Griechenland	FG-1	P1	Leiter:in in der FBBE	Metropole (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	13,5 Jahre	3	3
		P2	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	25 Jahre	2	2
		P3	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	28 Jahre	3	3
		P4	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Hochschulabschluss (TEI/AEI)	5 Jahre	4	4
	FG-2	P1	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	1,5 Jahre	3	3
		P2	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Promotion (PhD)	7 Jahre	5	4
		P3	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	3 Jahre	5	4
		P4	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	4 Jahre	5	4
		P5	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	7 Jahre	5	4

	FG-3	P1	Leiter:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000 Einwohner)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	30 Jahre	4	4
		P2	Leiter:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000 Einwohner)	Nicht sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	23 Jahre	5	5
		P3	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	17 Jahre	5	4
	FG-4	P1	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	30 Jahre	4	5
		P2	Leiter:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	20 Jahre	5	5
		P3	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000 Einwohner)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	26 Jahre	5	5
		P4	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	10 Jahre	5	5
Norwegen	FG-1 (N=6)	P1	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Master (M.A.)	30 Jahre	4	5
		P2	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	15 Jahre	3	4
		P3	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000)	Kann nicht bewertet werden	Bachelor (B.A.)	29 Jahre	4	5

	P4	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	9 Jahre	3	4
	P5	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	17 Jahre	5	5
	P6	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	25 Jahre	4	4
FG-2 (N=5)	P1	Leiter:in in der FBBE	Kleinstadt (5.000–20.000)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	28 Jahre	-	4
	P2	Leiter:in in der FBBE	Ländlich (<5.000)	Sozial benachteiligt	Master (M.A.)	26 Jahre	-	-
	P3	Leiter:in in der FBBE	Mittelgroße Stadt (20.000–100.000 Einwohner)	Kann nicht bewertet werden	Bachelor (B.A.)	18 Jahre	5	5
	P4	Leiter:in in der FBBE	Ländlich (<5.000)	Sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	26 Jahre	3	5
	P5	Leiter:in in der FBBE	Großstadt (>300.000)	Nicht sozial benachteiligt	Bachelor (B.A.)	20 Jahre	3	4

***Anmerkung: Spielbasiertes Lernen:** Inwieweit haben Sie den Eindruck, dass das Personal Ihrer Einrichtung spielbasierte Lernmethoden umsetzt? Bewertung (1 = Überhaupt nicht; 2 = In geringem Maße; 3 = In mäßigem Maße; 4 = In großem Maße; 5 = In sehr großem Maße).

****Anmerkung: Inklusive Praktiken:** Inwieweit haben Sie den Eindruck, dass die Mitarbeiter Ihrer Einrichtung versuchen, ein inklusives Umfeld zu schaffen? Bewertung (1 = Überhaupt nicht; 2 = In geringem Maße; 3 = In mäßigem Maße; 4 = In großem Maße; 5 = In sehr großem Maße).

Stichprobe prolitische Entscheidungsträger

	LOKAL	REGIONAL	NATIONAL
ÖSTERREICH	X	X	X
TSCHECHISCHE REPUBLIK*			X X
GRIECHENLAND	X	X	
NORWEGEN		X	X

* Beide Befragten sind in nationalen Institutionen tätig. Aufgrund ihrer engen Zusammenarbeit mit den Regionen (einschließlich Prag) und ihrer Rolle bei der methodischen Unterstützung haben ihre Aufgaben jedoch direkte regionale Auswirkungen.

Stichprobe Fragebogen

		AT	CZ	GR	NO	GESAMT
Regionaler Kontext	***Weniger als 5.000 Einwohner:innen (ländliche Gemeinde / Dorf)***	54	35	8	3	100
	5.000 bis weniger als 20.000 Einwohner:innen (Kleinstadt)	26	11	23	39	99
	20.000 bis weniger als 100.000 Einwohner:innen (mittelgroße Stadt)	4	8	33	18	63
	100.000 bis weniger als 300.000 Einwohner:innen (städtisches Zentrum)	13	3	14	4	63
	300.000 Einwohner:innen und mehr (Metropole)	31	78	35	3	147
Soziale Benachteiligung	***Ja***	16	11	31	5	63
	Nein	93	114	47	49	303
	Ich kann das nicht beurteilen	19	10	35	13	77
Migrationshintergrund	***0 % – 10 %***	64	90	94	43	291
	11 % – 25 %	28	25	16	16	85
	26 % – 50 %	20	14	1	6	41
	Mehr als 50 %	16	6	2	2	26
Diagnostizierter erhöhter Förderbedarf	***keine***	41	40	35	32	148
	1–2 Kinder	68	79	59	31	237
	3 oder mehr Kinder	19	16	19	4	58
Einrichtung	***Kinderkrippe (0–3 Jahre)***	18	2	85	-	105
	Kindergarten (3–6 Jahre)	93	125	20	-	238
	Sonstiges	17	8	8	-	33
Anbieter	***Öffentlich***	47	106	100	26	279
	Privat / gemeinnützig	16	11	4	38	69
	Privat gewinnorientiert	2	16	9	3	30
	Religiös / konfessionell	63	2	0	0	65
Berufliche Rolle	***Einrichtungsleiter:in***	46	25	19	45	135
	Elementarpädagog:in	60	97	66	11	234
	Assistenzkraft	22	13	28	11	74
Höchster beruflicher Abschluss	***Bildungsanstalt für Elementarpädagogik/Kindergartenpädagogik***	81	70	23	15	189

Bachelor-Abschluss (B.A.)	19	22	54	43	138
Master-Abschluss (M.A.)	28	43	36	9	116

Fragebogen

Inklusives Spielbasiertes Lernen

		I stimme voll und ganz stimme zu	Ich stimme eher zu	Weder zustimmen noch ablehnen	Ich neige dazu, nicht zuzustimmen	Ich stimme überhaupt nicht zu	N
Der nationale Lehrplan (oder ein anderer formeller Bildungsrahmen) enthält klare Richtlinien zum inklusiven Spielen.	AT	(18 %) 21	(42 %) 49	(8,7 %) 10	(25,2 %) 29	(5,2 %) 6	115
	CZ	(13,2 %) 17	(46,5 %) 60	(17,1 %) 22	(21 %) 27	(2,33 %) 3	129
	GR	(19,3 %) 21	(22 %) 24	(23,4 %) 26	(26,6 %) 29	(8,25 %) 9	109
	NEIN	(59,1 %) 39	(3,03 %) 2	(4,5 %) 3	(33,3 %) 22	(0 %) 0	66
An meinem Arbeitsplatz gibt es einen gemeinsamen Ansatz für die Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen oder Ausgangspunkten.	AT	(46,4 %) 58	(44,0 %) 55	(4 %) 5	(4,8 %) 6	(0,8 %) 1	125
	CZ	(24,6 %) 32	(46,9 %) 61	(10,0 %) 13	(13,8 %) 18	(4,6 %) 6	130
	GR	(34,2 %) 38	(19,8 %) 22	(18,0 %) 20	(16,2 %) 18	(11,7 %) 13	111
	NEIN	(43,3 %) 29	(7,5 %) 5	(7,5 %) 5	(41,8 %) 28	0	67
Meine berufliche Erstausbildung hat mir eine solide Grundlage dafür vermittelt, Ungleichheiten und Diskriminierung im Alltag zu erkennen.	AT	(26,6 %) 34	(40,6 %) 52	(5,5 %) 7	(20,3 %) 26	(7,0 %) 9	128
	CZ	(33,6 %) 45	(44,8 %) 60	(12,7 %) 17	(8,2 %) 11	(0,7 %) 1	134
	GR	(40,5 %) 45	(30,6 %) 34	(16,2 %) 18	(10,8 %) 12	(1,8 %) 2	111
	NEIN	(31,3 %) 21	(6,0 %) 4	(10,4 %) 7	(52,2 %) 35	(0 %) 0	67
Meine berufliche Erstausbildung hat mir eine solide Grundlage vermittelt, dass ich mit Ungleichheiten und Diskriminierung im Alltag umgehen kann.	AT	(20,6 %) 26	(36,5 %) 46	(11,1 %) 14	(20,6 %) 26	(11,1 %) 14	126
	CZ	(16,0 %) 21	(46,6 %) 61	(20,6 %) 27	(15,3 %) 20	(1,5 %) 2	131
	GR	(26,8 %) 30	(35,7 %) 40	(20,5 %) 23	(14,3 %) 16	(2,7 %) 3	112
	NEIN	(35,8 %) 24	(7,5 %) 5	(19,4 %) 13	(37,3 %) 25	(0 %) 0	67
Durch regelmäßige berufliche Fort- und Weiterbildungen bin ich in der Lage, Ungleichheiten und Diskriminierung im Alltag zu erkennen.	AT	(49,6 %) 62	(38,4 %) 48	(8,8 %) 11	(1,6 %) 2	(1,6 %) 2	125
	CZ	(28 %) 37	(51,9 %) 78	(11,4 %) 15	(1,5 %) 2	(0 %) 0	132
	GR	(31,5 %) 35	(50,5 %) 56	(11,7 %) 13	(4,5 %) 5	(1,8 %) 2	111
	NEIN	(41,8 %) 28	(3,0 %) 2	(14,9 %) 10	(38,8 %) 26	(1,5 %) 1	67
	AT	(40,5 %) 51	(46,8 %) 59	(7,9 %) 10	(4,0 %) 5	(0,8 %) 1	126

Durch regelmäßige berufliche Fort- und Weiterbildungen bin ich in der Lage, mit Ungleichheiten und Diskriminierung im Alltag umzugehen.	CZ	(15,9 %) 21	(61,4 %) 81	(19,7 %) 26	(3,0 %) 4	(0 %) 0	132
	GR	(30,9 %) 34	(40,9 %) 45	(19,1 %) 21	(7,3 %) 8	(1,8 %) 2	110
	NEIN	(41,8 %) 28	(3,0 %) 2	(1,5 %) 1	(38,8 %) 26	(1,5 %) 1	67
Ich habe regelmäßig Zugang zu Fort- und Weiterbildungskursen, die mir helfen, Bildungsprogramme für alle Kinder flexibel anzupassen und zu gestalten.	AT	(47,6 %) 60	(38,1 %) 48	(2,4 %) 3	(11,1 %) 14	(0,8 %) 1	126
	CZ	(40,3 %) 54	(48,5 %) 65	(5,2 %) 7	(5,2 %) 7	(0,7 %) 1	134
	GR	(26,6 %) 29	(31,2 %) 34	(18,3 %) 20	(17,4 %) 19	(6,4 %) 7	109
	NEIN	(41,8 %) 28	(3,0 %) 2	(20,9 %) 14	(32,8 %) 22	(1,5 %) 1	67
Die räumliche Gestaltung und Umgebung meiner Gruppe ermöglichen es allen Kindern (auch jenen mit Behinderungen), uneingeschränkt am täglichen Spiel und an den Bildungsaktivitäten teilzunehmen.	AT	(30,2 %) 38	(31,3 %) 47	(6,3 %) 8	(17,5 %) 22	(7,9 %) 10	126
	CZ	(43,3 %) 58	(34,3 %) 46	(6,7 %) 9	(9,7 %) 13	(6,0 %) 8	134
	GR	(16,5 %) 18	(22,0 %) 24	(19,3 %) 21	(28,4 %) 31	(13,8 %) 15	109
	NEIN	(10,4 %) 7	(23,9 %) 16	(20,9 %) 14	(37,3 %) 25	(7,5 %) 5	67
Ich verfüge über eine Vielzahl von Materialien, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder beim Spielen gerecht zu werden.	AT	(48,4 %) 62	(29,7 %) 38	(6,2 %) 8	(12,5 %) 16	(3,1 %) 4	128
	CZ	(42,5 %) 57	(38,1 %) 51	(11,9 %) 16	(6,7 %) 9	(0,7 %) 1	134
	GR	(17,0 %) 19	(29,5 %) 33	(24,1 %) 27	(16,1 %) 18	(13,4 %) 15	112
	NEIN	(32,8 %) 22	(9,0 %) 6	(4,5 %) 3	(50,7 %) 34	(3,0 %) 2	67

Bildungspraxis und alltägliche Herausforderungen

		Ich stimme voll und ganz zu	**Ich neige dazu, zuzustimmen**	**Weder zustimmen noch ablehnen**	**Ich neige dazu, nicht zuzustimmen**	**Ich stimme überhaupt nicht zu**	**N**
Entscheidungen während der Spielaktivitäten in meiner Gruppe werden hauptsächlich von den Bedürfnissen und Ressourcen der einzelnen Kinder beeinflusst.	AT	(37,5 %) 48	(52,3 %) 67	(3,9 %) 5	(5,5 %) 7	(0,8 %) 1	128
	CZ	(51,9 %) 70	(40,0 %) 54	(5,9 %) 8	(2,2 %) 3	(0 %) 0	135
	GR	(54,0 %) 61	(34,5 %) 39	(10,6 %) 12	(3,5 %) 4	(0 %) 0	113
	NEIN						
Ich nutze gezielt Gelegenheiten, um das Lernen	AT	(60,2 %) 77	(36,7 %) 47	(1,6 %) 2	(1,6 %) 2	(0 %) 0	128

und die Entwicklung aller Kinder zu fördern.	CZ	(57,0 %) 77	(39,3 %) 53	(3,7 %) 5	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(56,6 %) 64	(40,7 %) 46	(2,7 %) 3	(0 %) 0	(0 %) 0	113
	NEIN	(44,8 %) 30	(44,8 %) 30	(1,5 %) 1	(9,0 %) 6	(0 %) 0	67
Ich empfinde die sprachliche Vielfalt in meiner täglichen Arbeit als Herausforderung.	AT	(28,1 %) 36	(20,3 %) 26	(18 %) 23	(2,3 %) 3	(8,6 %) 11	128
	CZ	(21,5 %) 29	(30,4 %) 41	(20,7 %) 28	(22,2 %) 30	(5,2 %) 7	135
	GR	(38,1 %) 43	(33,6 %) 38	(20,4 %) 23	(6,2 %) 7	(1,8 %) 2	113
	NEIN	(4,5 %) 3	(19,4 %) 13	(25,4 %) 17	(20,9 %) 14	(29,9 %) 20	67
Ich empfinde kulturelle Vielfalt in meiner pädagogischen Arbeit als Herausforderung.	AT	(18,0 %) 23	(21,9 %) 28	(21,1 %) 27	(27,3 %) 35	(11,7 %) 15	128
	CZ	(12,6 %) 17	(27,4 %) 37	(21,5 %) 29	(31,1 %) 42	(7,4 %) 10	135
	GR	(41,6 %) 47	(40,7 %) 46	(15,0 %) 17	(2,7 %) 3	(0 %) 0	113
	NEIN	(3,0 %) 2	(11,9 %) 8	(13,4 %) 9	(29,9 %) 20	(41,8 %) 28	67
Ich empfinde die religiöse Vielfalt in meiner pädagogischen Arbeit als Herausforderung.	AT	(10,9 %) 14	(16,4 %) 21	(25,0 %) 32	(27,3 %) 35	(20,3 %) 26	128
	CZ	(8,9 %) 12	(17,0 %) 23	(29,6 %) 40	(30,4 %) 41	(14,1 %) 19	135
	GR	(25,7 %) 29	(30,1 %) 34	(29,2 %) 33	(7,1 %) 8	(8,0 %) 9	113
	NEIN	(3,0 %) 2	(17,9 %) 12	(6,0 %) 4	(20,9 %) 14	(52,2 %) 35	67
Die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen empfinde ich in meiner pädagogischen Arbeit als Herausforderung.	AT	(39,1 %) 50	(33,6 %) 43	(10,2 %) 13	(13,3 %) 17	(3,9 %) 5	128
	CZ	(24,4 %) 33	(33,3 %) 45	(16,3 %) 22	(23,0 %) 31	(3,0 %) 4	135
	GR	(41,6 %) 47	(35,4 %) 40	(17,7 %) 20	(5,3 %) 6	(0 %) 0	113
	NEIN						

Förderung von Interaktionen und aktiver Beteiligung

		I stimme voll und ganz stimme zu	Ich neige dazu, zuzustimmen	Weder zustimmen noch ablehnen	Ich neige dazu, nicht zuzustimmen	Ich stimme überhaupt nicht zu	N
Ich betrachte es als einen wichtigen Teil meiner Aufgabe als elementarpädagogische Fachperson, täglich darauf zu achten, dass Kinder an Gruppenspielen teilnehmen.	AT	(49,2 %) 63	(35,9 %) 46	(5,5 %) 7	(8,6 %) 11	(0,8 %) 1	128
	CZ	(75,6 %) 102	(18,5 %) 25	(2,2 %) 3	(3,0 %) 4	(0,7 %) 1	135
	GR	(79,6 %) 90	(13,3 %) 15	(7,1 %) 8	(0 %) 0	(0 %) 0	113
	NEIN	(94,0 %) 63	(4,5 %) 3	(1,5 %) 1	(0 %) 0	(0 %) 0	67
Ich fördere die Interaktion zwischen Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten.	AT	(62,5 %) 80	(34,4 %) 44	(1,6 %) 2	(0,8 %) 1	(0,8 %) 1	128
	CZ	(71,9 %) 97	(26,7 %) 36	(1,5 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(77,9 %) 88	(17,7 %) 20	(3,5 %) 4	(0,9 %) 1	(0 %) 0	113
	NEIN	(70,1 %) 47	(26,9 %) 18	(1,5 %) 1	(1,5 %) 1	(0 %) 0	67
Ich fördere die Interaktion zwischen Kindern aller Geschlechter.	AT	(84,4 %) 108	(14,1 %) 18	(1,6 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	128
	CZ	(92,6 %) 125	(7,4 %) 10	(0 %) 0	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(86,7 %) 98	(11,5 %) 13	(1,8 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	113
	NEIN	(88,1 %) 59	(10,4 %) 7	(0 %) 0	(1,5 %) 1	(0 %) 0	67
Ich fördere die Interaktione zwischen Kindern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund.	AT	(74,2 %) 95	(16,4 %) 21	(8,6 %) 11	(0,8 %) 1	(0 %) 0	128
	CZ	(85,2 %) 115	(12,6 %) 17	(2,2 %) 3	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(79,6 %) 90	(15,9 %) 18	(2,7 %) 3	(1,8 %) 2	(0 %) 0	113
	NEIN	(80,6 %) 54	(13,4 %) 9	(6,0 %) 4	(0 %) 0	(0 %) 0	67
Die Kinder in meiner Gruppe dürfen aktiv mitentscheiden,	AT	(54,7 %) 70	(35,9 %) 46	(5,5 %) 7	(3,1 %) 4	(0,8 %) 1	128

welche Spielmaterialien wir verwenden.	CZ	(48,9 %) 66	(37,8 %) 51	(11,1 %) 15	(2,2 %) 3	(0 %) 0	135
	GR	(42,5 %) 48	(38,9 %) 44	(16,8 %) 19	(1,8 %) 2	(0 %) 0	113
	NEIN	(40,3 %) 27	(47,8 %) 32	(10,4 %) 7	(1,5 %) 1	(0 %) 0	67
Die Kinder in meiner Gruppe dürfen aktiv mitentscheiden, an welchen Aktivitäten sie im Laufe des Tages teilnehmen möchten.	AT	(49,2 %) 63	(43,8 %) 56	(3,1 %) 4	(3,1 %) 4	(0,8 %) 1	128
	CZ	(48,9 %) 66	(35,6 %) 48	(11,9 %) 16	(3,7 %) 5	(0 %) 0	135
	GR	46,9 %) 53	(32,7 %) 37	(17,7 %) 20	(1,8 %) 2	(0,9 %) 1	113
	NEIN	44,8 %) 30	(38,8 %) 26	(7,5 %) 5	(9,0 %) 6	(0 %) 0	67
Ich reflektiere regelmäßig meinen pädagogischen Ansatz zum Spielen und passen ihn bei Bedarf an.	AT	(73,4 %) 94	(25,0 %) 32	(1,6 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	128
	CZ	(60 %) 81	(31,1 %) 42	(8,9 %) 12	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(63,7 %) 72	(30,1 %) 34	(5,3 %) 6	(0,9 %) 1	(0 %) 0	113
	NEIN	(55,2 %) 37	(32,8 %) 22	(7,5 %) 5	(4,5 %) 3	(0 %) 0	67