

Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung

Andrea Holzinger, Ewald Feyerer, Roland Grabner, Petra Hecht & Hans Karl Peterlini

1 Einleitung

Das Bekenntnis zu einer Inklusiven Schule setzt eine angemessene Vorbereitung aller pädagogischen Fachkräfte voraus (siehe Braunsteiner, Fischer, Kernbichler, Prengel & Wohllhart, 2019, in diesem Band). Diese Forderung kam bereits 1994 in der Salamanca-Erklärung zum Ausdruck, die professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen als unabdingbar für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts betrachtet. Sie wurde durch das in Österreich im Jahr 2008 ratifizierte Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) verstärkt, die Inklusion als einen Prozess der systematischen Reform von pädagogischen Kompetenzen definiert (Vereinte Nationen, 2016). Daher stehen im Fokus dieses Beitrags die Fragen nach dem Kompetenzerwerb für *Inklusive Bildung* für alle Lehrpersonen sowie für jene, die sich auf einen Diversitätsbereich konzentrieren.

Der Definition der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO; 2014) folgend, wird in diesem Beitrag der Fokus auf ein weites Inklusionsverständnis gerichtet. Dieses fordert für alle Menschen, unabhängig von besonderen Lernbedarfen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, dieselbe Teilhabe an qualitativvoller Bildung und Potenzialentfaltung. Die Gruppe der Menschen mit Behinderungen repräsentiert somit nur eine der von Ausgrenzung bedrohten Gruppen (Biewer & Schütz, 2016). Dieses weite Verständnis wird im englischsprachigen Raum schon länger (Ainscow, 2007; Booth & Ainscow, 2002), im deutschsprachigen Raum erst seit einigen Jahren verfolgt (Fischer, 2015; Merz-Atalik, 2017). Übereinstimmung herrscht in Bezug auf die Komplexität des Konstrukts, dem bis heute eine konzeptuelle Unschärfe in theoretischen (Dyson, 1999; Hinz, 2013) wie auch in empirischen Diskursen konstatiert wird (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006; Grosche, 2015). Dabei sind die Argumentationsstränge durch ein Spannungsfeld zwischen normativer Bestimmung einerseits und pragmatischer Umsetzung andererseits gekennzeichnet (Dyson, 1999). Bis heute lassen sie kein einheitliches Verständnis (Göransson & Nilholm, 2014; Kershner, 2014) und auch keine allgemein akzeptierte Definition von Inklusion erkennen (Werning, 2014).

Beitrag geht von einem weiten Inklusionsverständnis aus

Für den deutschsprachigen Raum gilt die sonderpädagogische Ausrichtung mit Fokus auf einzelne Behinderungskategorien noch nicht als überwunden (Feuser, 2015; Wocken, 2014), dennoch vermittelt die Diskussion in der aktuellen Literatur eine starke Dynamik, die von einer Überwindung des Denkens in Kategorien und der Anerkennung unterschiedlicher Differenzlinien zeugt (Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz, 2015; Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017). Bezog sich Inklusion in den 1990er Jahren noch mehrheitlich auf die Integration von Kindern mit Behinderungen¹, werden mittlerweile mit Inklusion umfassendere Ansprüche verbunden. Diese erfordern eine Neu- und Umorientierung auf Schul- und Unterrichtsebene (Dyson, 2010; Biewer, 2010), was vor dem Hintergrund regionaler Bedingungen und selektiver Strukturen zu Widersprüchen im Rahmen von Adaptionsprozessen führt (Werning, 2014).

Weites Inklusionsverständnis erfordert Neu- und Umorientierung auf Schul- und Unterrichtsebene

1 In Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention sprechen wir hier von Kindern mit Behinderungen anstatt von Kindern mit Beeinträchtigungen, obwohl dies einem sozialen Behinderungsbegriff besser entspräche.

In diesem Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realisierung befinden sich auch die Institutionen der Lehrerbildung, deren Auftrag es ist, angehende Lehrpersonen umfassend auf ein inklusives Setting (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009; Sharma, Loreman & Forlin, 2011) und die damit verbundenen Antinomien zwischen individueller Förderung und standardisierter Leistungserwartung vorzubereiten (Sturm, 2015; Heinrich, Urban & Werning, 2013).

1.1 Kompetenzmodelle mit inklusiver Ausrichtung

Die Bedeutung des didaktischen und fachdidaktischen Wissens als zentrale Facetten professioneller Handlungskompetenz für alle Lehrpersonen wurde bereits in diversen Kompetenzmodellen verankert und empirisch bestätigt (Ball, Hill & Bass, 2005; Baumert & Kunter, 2011). Außer Frage steht auch die Bedeutung nichtkognitiver Facetten, wie beispielsweise epistemologische Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009). Für Lehrkräfte in inklusiven Kontexten wird die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen in Verbindung mit Fragen der Einstellungen und Beliefs betont (Lütje-Klose et al., 2017), die unter anderem durch eine entsprechende Situierung in praktischen Erfahrungsfeldern unterstützt werden (Holzinger, Komposch, Kopp-Sixt, Much & Pickl, 2014). Diese Ansätze schließen an internationale Konzepte an, die in der Reflexion persönlicher Vorstellungen über die Entstehung und Konstruktion von sonderpädagogischen Bedarfen (Nes, 2014), des eigenen Wissens, aber auch in der Auseinandersetzung mit divergierenden Experten- oder Kollegenmeinungen eine Generierung kollektiver Wissensbestände als Facetten inklusiver Unterrichtskompetenz beschreiben (Kershner, 2014).

Abb. 2.1: Zentrale Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für einen inklusiven Unterricht gemäß Projekt „Teacher Education for Inclusion“ (TE4I)

| | „Knowledge“ Wissen | „Skills“ Handeln | „Attitudes“ Haltung |
|--|-----------------------|---------------------|------------------------|
| „Valuing learner diversity“ Wertschätzung der Diversität von Lernenden Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen (Bewusstsein, dass das Verständnis von Behinderung Einfluss auf Policy und Praxis nimmt*) | | | |
| „Supporting all learners“ Förderung aller Lernenden Lehrpersonen haben hohe Erwartungen an die Leistung aller Lernenden | | | |
| „Working with others“ Kooperation mit anderen Zusammenarbeit und Arbeit im Team (bzw. mit der gesamten Schule*) | | | |
| „Continuing personal professional development“ Persönliche berufliche Weiterentwicklung Lehrpersonen übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen | | | |



Anmerkung: *zusätzlich benötigte Kompetenzen für Lehrpersonen mit sonderpädagogischer Expertise nach Nes (2014).

Quellen: In Anlehnung an das Projekt „Teacher Education for Inclusion“ (TE4I; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) und in Ergänzung durch Nes (2014). Übers. v. Verf.

Damit wird für die Umsetzung inklusiven Unterrichts auch die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit sowie zur kooperativen Nutzung des Wissens von Regelschul- und Expertenlehrkraft in Teamstrukturen bedeutend (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010; Heinrich et al., 2013; Lütje-Klose et al., 2017). Eine Zusammenschau der zentralen Kompetenzbündel formuliert ein Profil der European Agency for Development in Special Needs Education² (2012), das von einem Expertenpool aus 25 Ländern erarbeitet wurde (Projekt „Teacher Education for Inclusion“ [TE4I]). Darin korrespondieren Wissen, Handeln und Haltung mit vier inhaltlichen Zielen, nämlich der Wertschätzung von Diversität, der Förderung aller, der Fähigkeit zur Kooperation mit anderen sowie der Bereitschaft zur steten beruflichen Weiterentwicklung (siehe Abbildung 2.1).

Wissen, Handeln und Haltung sind gleichermaßen relevant für inklusiven Unterricht

Länderübergreifende Studien zeigen hinsichtlich des Wissens und Handelns, dass sich die Lehrpersonen für die Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen nicht in ausreichendem Maße kompetent fühlen und eine gezieltere Vorbereitung für den Umgang mit Diversität erforderlich ist (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; European Commission, 2017; OECD, 2010).

1.2 Aktuelle Entwicklungen im Kontext Inklusiver Bildung in Österreich

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 bekennt sich Österreich dazu, die Implementierung eines inklusiven Schulsystems voranzutreiben. Die Konvention fungierte unter anderem als Leitbild für den Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020 (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMASK], 2012). Dieser wiederum bildete die Grundlage für „Verbindliche Richtlinien zur bundesweiten Implementierung Inklusiver Modellregionen“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBWF], 2015, S. 2) mit der Zielvorgabe, die pädagogische Qualität und den Support an Regelschulen so zu heben, dass aussondernde Einrichtungen möglichst nicht mehr gebraucht werden. Bildungsbarrieren sollen abgebaut und Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf die Differenzlinien Behinderung, Sprache und Gender hergestellt werden. Dieses ausdrückliche Bekenntnis zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems mit Rückgriff auf ein weites Inklusionsverständnis kommt auch in der Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) zum Ausdruck (Raditsch & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik, 2015; Schratz et al., 2015), welche die Transformation hin zu einer inklusiven Schule als wesentliche Aufgabe der Schulleitung beschreibt. Schließlich formuliert das österreichische Hochschulgesetz i. d. g. F. gemäß § 42 Abs. 10, dass die Curricula die Zielsetzungen von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten und gemäß Anlage zu § 74a Abs. 1 Z. 4 die Entwicklung professionsorientierter Kompetenzen wie allgemeiner und spezieller pädagogischer Kompetenzen, fachlicher und didaktischer, inklusiver, interkultureller, interreligiöser und sozialer Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen zu berücksichtigen haben.

Österreich bekennt sich zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems

Diese Grundsatzpositionen haben ihren Niederschlag in der Architektur der *PädagogInnenbildung NEU* gefunden. Als zentralen Kern der Reform sehen sie sowohl den Erwerb von Basiskompetenzen für alle Lehrer/innen als auch Schwerpunktsetzungen im Bereich der *Inklusiven Pädagogik* in der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung vor (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012). Pädagoginnen und Pädagogen können

PädagogInnenbildung NEU: Basiskompetenzen Inklusive Bildung für alle Lehrer/innen

die Vielfalt der Lernenden, zum Beispiel in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, besondere Bedarfe, kulturelle Aspekte, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen. Sie sehen jegliche Kompetenz als Ressource und Potential

2 Die Bezeichnung der Institution lautet nunmehr „European Agency for Special Needs and Inclusive Education“.

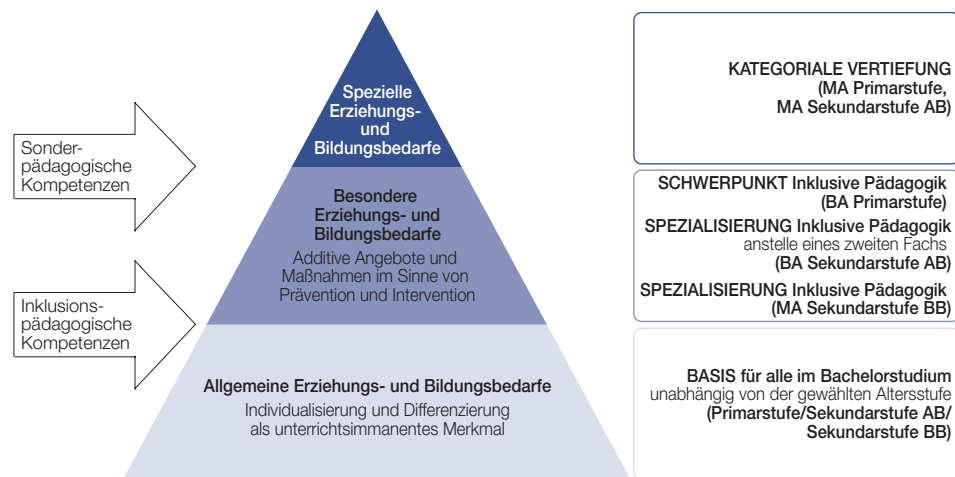
an. Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen. (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung [QSR], 2013, S. 3)

Im Widerspruch dazu steht eine Aussage im aktuellen Regierungsprogramm (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017), die von einer Wiedereinführung der sonderpädagogischen Ausbildung spricht, ungeachtet dessen, dass die PädagogInnenbildung NEU durch den Schwerpunkt bzw. durch die Spezialisierung *Inklusive Pädagogik* mit Fokus Behinderung bereits im Bachelorstudium sonderpädagogische Inhalte im Ausmaß von mindestens 60 Anrechnungspunkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS-AP) in der Primarstufe und mindestens 95 ECTS-AP in der Sekundarstufe sicherstellt.

Kompetenzerwerb
und Qualifikationen
erfolgen differenziert
nach drei Ebenen

Der Kompetenzerwerb nach der Architektur der PädagogInnenbildung NEU kann gemäß der im Projekt „Qualität in der Sonderpädagogik“ (Specht, Seel, Stanzel-Tischler, Wohllart & die Mitglieder der Arbeitsgruppen, 2007) entwickelten und in Abbildung 2.2 dargestellten Förderpyramide, die in ähnlicher Struktur auch durch den *Response-to-Intervention-Ansatz* (Fletcher & Vaughn, 2009) abgebildet ist, gedacht werden. Die Basis bilden allgemeine Erziehungs- und Bildungsbedarfe, die von allen Pädagoginnen und Pädagogen kompetent wahrgenommen werden müssen. Darauf aufbauend ergeben sich besondere Erziehungs- und Bildungsbedarfe, beispielsweise vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit, (Hoch-)Begabung und/oder Behinderung, in welchem dem Erwerb vertiefter Diagnose- und Beratungskompetenz im Hinblick auf einzelne Fachbereiche und Differenzlinien besondere Bedeutung zukommt. An der Spitze stehen spezielle Erziehungs- und Bildungsbedarfe, die mit Behinderungen z. B. im Bereich der Motorik oder des Sehens einhergehen und für deren Förderung fundiertes spezifisches Fachwissen und Können erforderlich sind.

Abb. 2.2: Kompetenzen für Inklusive Bildung



Anmerkungen: AB: Allgemeinbildung; BA: Bachelor; BB: Berufsbildung; MA: Master.

Quelle: In Anlehnung an die Förderpyramide von Specht et al. (2007).

Bezogen auf die erste Ebene der Förderpyramide empfiehlt die „Expert_innengruppe ‚Inklusive Pädagogik‘“ (BMUKK, 2014), in den *Bildungswissenschaftlichen Grundlagen* mindestens 6 ECTS-AP sowie in der Primarstufe mindestens 12 ECTS-AP in der Primärpädagogik und Didaktik, in der Sekundarstufe AB mindestens 6 ECTS-AP pro Unterrichtsfach für den Erwerb inklusionsbezogener Kompetenzen explizit zu berücksichtigen. Das Österreichische Sprachenzentrum erarbeitete Basiskompetenzen für sprachliche Bildung für die Curricula

aller Lehramtsstudien im Ausmaß von 6 ECTS-AP. Die Koordinationsstelle Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (2014) und das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF; 2013) entwickelten Vorschläge zur curricularen Verankerung von Gender-Kompetenzen und Kompetenzen zur Begabungs- und Begabtenförderung. Darüber hinaus wurde die Berücksichtigung überfachlicher Kompetenzen wie interreligiöse Kompetenzen, Genderkompetenz und sprachliche Kompetenz im Handbuch zur Erstellung von Curricula (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014) durch Mitglieder des Qualitätssicherungsrats und des Bildungsministeriums empfohlen.

Im Hinblick auf die zweite Ebene der Förderpyramide ist im Bachelorstudium Primarstufe ein Schwerpunkt im Ausmaß von 60 bis 80 ECTS-AP vorzusehen. Inklusive Pädagogik ist jedenfalls als Schwerpunkt anzubieten (§ 38 Abs. 2 Hochschulgesetz 2005 i. d. g. F.). Dieser vertieft die Grundlagen inklusiver Pädagogik und sichert gleichzeitig die fokussierte Handlungsfähigkeit in einem der Diversitätsbereiche, etwa Behinderung, Mehrsprachigkeit, Inter-/Transkulturalität oder (Hoch-)Begabung. Aufgrund der Anforderungen des Berufsfelds hat in jedem Fall pro Anbieter ein Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit dem Fokus Behinderung zu erfolgen (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014). In der Sekundarstufe Allgemeinbildung kann anstelle eines zweiten Unterrichtsfachs die Spezialisierung Inklusive Pädagogik gewählt werden. Bezogen auf den Fokus Behinderung steht sowohl im Schwerpunkt der Primar- wie in der Spezialisierung in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Bachelorstudium der cross-kategoriale Kompetenzerwerb im Mittelpunkt. In der Sekundarstufe Berufsbildung (Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe [DATG]) kann Inklusive Pädagogik als Spezialisierung im Masterstudium gewählt werden.

Vertiefter inklusions- und sonderpädagogischer Kompetenzerwerb durch PädagogInnenbildung NEU

Auf der dritten Ebene der Förderpyramide ist die kategoriale Vertiefung in Bezug auf die speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarfe, beispielsweise im Förderbereich Hören oder Sozial-emotionale Entwicklung, verortet. Diese soll in der Primarstufe in anschließenden Masterstudien im Ausmaß von 90 ECTS-AP und in der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Ausmaß von 120 ECTS-AP erfolgen. Voraussetzung ist, dass im Bachelorstudium der Schwerpunkt bzw. die Spezialisierung Inklusive Pädagogik gewählt wurde.

Mit dieser Struktur wird bereits im Bachelorstudium der Kompetenzerwerb im Kontext von Inklusion und Diversität für alle Lehrpersonen angestrebt. Zudem erfolgt in der Primarstufe im Schwerpunkt und in der Sekundarstufe Allgemeinbildung in der Spezialisierung zur Inklusiven Pädagogik mit Fokus Behinderung der Erwerb sonderpädagogischer Kompetenzen. Damit ist die neue Lehrerausbildung fokussierter als die bisherige Sonderschullehrerausbildung. Diese qualifizierte in einem nur sechssemestrigen Studium für das gesamte Altersspektrum der 6- bis 15-Jährigen für alle Unterrichtsfächer.

Neue Lehrerausbildung durch die Altersstufenorientierung fokussierter als bisherige Sonderschullehrerausbildung

Vor dem Hintergrund von Modellen von Lehrerbildungsprogrammen für Inklusion (Stayton & McCollum, 2002), die in Abhängigkeit vom Grad der Quantität der sonderpädagogischen Inhalte in der allgemeinen Lehrerausbildung zwischen dem *Infusion Model*, dem *Collaborative Training Model* und dem *Unification Model* unterscheiden, sind die aktuellen österreichischen Studienprogramme an der Schnittstelle zu Collaborative Training Model und dem Unification Model anzusiedeln. Alle Studierenden besuchen in einem gemeinsamen Studium Lehrveranstaltungen zu Diversität und Inklusion – verankert in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie in den Schulpraktischen Studien. Durch die Option, im Bachelorstudium Primarstufe einen Schwerpunkt in Inklusiver Pädagogik bzw. in der Sekundarstufe Allgemeinbildung anstelle eines zweiten Fachs eine Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik wählen zu können, stellen sie ein *Dual Degree Programm* dar, das in der Primarstufe sowohl zur Generalistin/zum Generalisten für alle Fachbereiche als auch zur Spezialistin/zum Spezialisten für Inklusive Pädagogik und in der Sekundarstufe sowohl für ein Fach als auch für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik qualifiziert.

2 Situationsanalyse

Ausgehend von relevanten Kennzahlen des österreichischen Bildungssystems geht dieser Abschnitt den Fragen nach, in welcher Form und in welchem Ausmaß Inklusive Bildung in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Österreich aktuell verankert ist. Dabei wird, abhängig von den verfügbaren Daten, auf das Kompetenzprofil der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) sowie auf die Qualifikation der Lehrpersonen entlang der Ebenen der Förderpyramide (Specht et al., 2007) explizit oder implizit Bezug genommen.

2.1 Relevante Kennzahlen der österreichischen Bildungslandschaft

2.1.1 Zur Situation der Schüler/innen

Diversität ist ein konstitutives Merkmal der österreichischen Schule

Von 27.653 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Pflichtschulbereich besuchten im Schuljahr 2016/17 9.635 Schüler/innen (34,8 %) Sonderschulen oder -klassen und 18.018 Schüler/innen (65,2 %) Regelklassen. Rund zwei Drittel aller Schüler/innen mit SPF sind Burschen. Nahezu jedes sechste Kind ohne SPF (15,6 %) besucht eine Klasse mit Kindern mit SPF (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator C5).

Die Zahl der Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nimmt gegenwärtig in allen Schularten, insbesondere jedoch im Pflichtschulbereich kontinuierlich zu. Der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache liegt österreichweit in der Primarstufe bei 26 %, in der Sekundarstufe I bei 23 %, in der Sekundarstufe II bei 13 %. Sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I sind Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache an Sonderschulen mit 31 % bzw. 32 % vertreten (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018, Indikator C5).

15 % bis 20 % der Kinder und Jugendlichen gelten in einem oder mehreren Bereichen als begabt und haben das Potenzial zu hohen Leistungen (ÖZBF, 2014, S. 28). Das sind 165.000 bis 220.000 Schüler/innen – bezogen auf die Gesamtpopulation von rund 1.100.000 Schülerinnen und Schülern (Statistik Austria, 2018a).

Die angeführten Zahlen verweisen auf eine hohe Diversität in den österreichischen Schulklassen, die eine adaptive Unterrichtsgestaltung unabdingbar macht. Damit erscheint eine Ausrichtung des Kompetenzprofils aller Lehrpersonen auf Diversität und Inklusion im Sinne eines Querschnittsthemas als richtiger Weg.

2.1.2 Zur Situation der Studierenden

Pädagogische Hochschulen bauen Servicestellen für Diversität und Inklusion auf

Mit der PädagogInnenbildung NEU eröffnet sich für Personen mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit eines Lehramtsstudiums. Bei einer Erhebung des Bundeszentrums Inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB) unter den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Inklusive Hochschule“ im März 2018 beteiligten sich acht Pädagogische Hochschulen mit insgesamt 8.757 Studierenden (Statistik Austria, 2018b). Die Vertreter/innen der Pädagogischen Hochschulen gaben an, dass sich an ihren Institutionen insgesamt 33 Studierende mit Beeinträchtigungen bzw. chronischer Krankheit befinden, was einem Anteil von 0,38 % entspricht. Dieser Wert liegt allerdings deutlich unter den Werten der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Zaussinger et al., 2016, S. 14 ff.), bei der 0,7 % aller Studierenden eine Beeinträchtigung angaben. Während es an den meisten Universitäten bereits Anlaufstellen für beeinträchtigte Studierende gibt, stehen die Pädagogischen Hochschulen erst am Beginn, Servicestellen für Diversität und Inklusion aufzubauen.

Zu Lehramtsstudierenden mit anderen Erstsprachen liegen nur wenige Daten vor. Die Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Zaussinger et al., 2016, S. 41 ff.) zeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Zuwanderungsgeneration mit einem Studienanteil an Pädagogischen Hochschulen von 1,9 % bzw. 2,4 % deutlich unter dem Durchschnitt von 3 % aller Studierenden in Österreich liegen. Eine weitere Datenquelle stellt das gemeinsame Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien, „Teacher Student Assessment Austria“ (TESAT; Neubauer et al., 2017), dar. Für die Kohorte 2016 ($N = 4.800$; 18 österreichische Universitäten und Pädagogische Hochschulen) zeigte sich, dass 4,6 % ($n = 222$) der Personen, die am Zulassungsverfahren teilnahmen, eine andere Erstsprache als Deutsch angaben.

Von der gleichen Kohorte liegen aus dem TESAT auch Informationen zu den Diversitätslinien Geschlecht und Begabung vor: Insgesamt nahmen 70,5 % ($n = 3.385$) Frauen und 29,5 % ($n = 1.415$) Männer am Zulassungsverfahren teil. Der Anteil intellektuell hochbegabter Teilnehmer/innen mit einem gemessenen Intelligenzquotienten von mindestens 130 lag mit 4,3 % ($n = 134$) deutlich über der Häufigkeit in der Gesamtpopulation von 2,3 %.

Bezüglich der Wahl eines Schwerpunkts zeigt Tabelle 2.1, dass in der Primarstufe der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung in einem Ausmaß von mindestens 60 ECTS-AP bisher im Durchschnitt von 12 % aller Studierenden gewählt wurde (mit einer Spanne von 6 % bis 31 %), der Schwerpunkt Mehrsprachigkeit/Migration bzw. Sprachen und Kulturen von 4 % (mit einer Spanne von 5 % bis 27 %). Zu Gender und (Hoch-) Begabung gibt es zurzeit keine Schwerpunktangebote.

Regionale Unterschiede bei der Wahl der Schwerpunkte

Tab. 2.1: Schwerpunktwahl im Bachelorstudium für die Primarstufe (Sommersemester 2018)

| Gewählte Schwerpunkte | PH K | PH NÖ | PH OÖ | PH Sbg. | PH Stmk. | PH Tirol | PH Vbg. | PH Wien | PH Bgl. | KPH Graz | PPH Edith Stein | PPH Linz | KPH Wien/Krems | Durchschnitt |
|--|------|-------|-------|---------|----------|----------|---------|---------|---------|----------|-----------------|----------|----------------|--------------|
| Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung (in %) | 31 | 13 | 7 | 6 | 15 | 6 | 11 | 8 | 28 | 19 | 22 | 6 | 11 | 12 |
| Sprachen, Kulturen (in %) | 27 | 0 | 5 | 0 | 6 | 0 | 0 | 5 | 17 | 0 | 0 | 6 | 0 | 4 |
| Alle Schwerpunkte (absolut) | 208 | 240 | 276 | 315 | 458 | 366 | 166 | 827 | 121 | 296 | 111 | 441 | 850 | 4.675 |

Anmerkungen: Bgl.: Burgenland; K: Kärnten; KPH: Kirchliche Pädagogische Hochschule; NÖ: Niederösterreich; OÖ: Oberösterreich; PH: Pädagogische Hochschule; PPH: Private Pädagogische Hochschule; Sbg.: Salzburg; Stmk.: Steiermark; Vbg.: Vorarlberg.

Quellen: Datenverbund der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie eigene Erhebung.

Die Spezialisierung Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe Allgemeinbildung wird in allen vier Entwicklungsverbänden angeboten. Laut Datenverbund der Hochschulen und Universitäten haben in den Studienjahren 2016/17 und 2017/18 im Entwicklungsverbund Süd-Ost insgesamt 55, im Entwicklungsverbund Nord-Ost 124, im Entwicklungsverbund Mitte 37 und im Entwicklungsverbund West 21 Studierende mit der Spezialisierung Inklusive Pädagogik anstelle eines zweiten Unterrichtsfachs begonnen. In der Sekundarstufe Berufsbildung sind an einzelnen Standorten Masterstudien mit Schwerpunkt Inklusiver Pädagogik ab 2018/19 vorgesehen.

2.1.3 Zur Situation der Lehrer/innen an Schulen und der Lehrenden an Hochschulen

Laut einer Umfrage des BZIB im Herbst 2017 bei den zuständigen Personalabteilungen der Bundesländer, an der sich sieben Bundesländer beteiligten, weisen 253 Landes- (0,37 %) und 91 Bundeslehrer/innen (0,49 %) Beeinträchtigungen auf. Da laut § 1 Abs. 1 des Behinderteneinstellungsgesetzes auf je 25 Dienstnehmer/innen eine begünstigte Behinderte/ein begünstigter Behinderter einzustellen wäre, ist hier mit 3.081 (3,6 %) offenen Stellen noch Entwicklungsbedarf.

Lehrpersonen an Schulen und Lehrende an Hochschulen spiegeln nur in Ansätzen die Diversität der Gesellschaft wider

Zahl der Hochschulprofessuren für Inklusive Pädagogik steigt

In Bezug auf den Bereich Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung ist gänzlich unbekannt, wie viele Lehrer/innen in Österreich zwei- oder mehrsprachig sind. Man muss jedoch davon ausgehen, dass sich die gesellschaftliche Diversität in der Lehrerbildung nicht widerspiegelt (Boeckmann, Gombos & Khan-Svik, 2018).

Über Lehrende mit Beeinträchtigungen oder Mehrsprachigkeit/Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten liegen keine Daten für Österreich vor.

Um zumindest eine Tendenz festhalten zu können, inwieweit die Verankerung der Inklusiven Pädagogik Auswirkungen auf die Personalentwicklung zeigte, erhob das BZIB im Mai 2018 unter allen Rektoraten der Pädagogischen Hochschulen die Anzahl der Stellen in den Verwendungsgruppen PH 1 und PH 2,³ die in den Jahren 2015/16 bis 2017/18 in den unterschiedlichen Diversitätsbereichen besetzt wurden. Der Rücklauf von neun Hochschulen ergab, dass das Stammpersonal für den Bereich Inklusive Pädagogik von insgesamt 83 Stellen auf 95 (plus 20 %) gestiegen ist (siehe Tabelle 2.2). Bei den PH-1-Professuren betrug der Anstieg sogar 26 %. Die meisten Stellen beziehen sich auf die Differenzlinie Behinderung, gefolgt von Migration bzw. Mehrsprachigkeit, Begabung und Gender.

Tab. 2.2: Lehrende an Pädagogischen Hochschulen ($n = 9$) im Bereich Inklusive Pädagogik nach Verwendungsgruppe

| Fokus | Anzahl Lehrende | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 2017/18 | | | 2016/17 | | | 2015/16 | | |
| | PH 1 | PH 2 | Gesamt | PH 1 | PH 2 | Gesamt | PH 1 | PH 2 | Gesamt |
| Behinderung | 13 | 26 | 39 | 12 | 24 | 36 | 11 | 22 | 33 |
| Begabung | 4 | 4 | 8 | 6 | 4 | 10 | 6 | 3 | 9 |
| Mehrsprachigkeit Migration | 8 | 21 | 29 | 6 | 19 | 25 | 4 | 19 | 23 |
| Gender | 4 | 4 | 8 | 3 | 6 | 9 | 3 | 5 | 8 |
| Interreligiosität | 5 | 6 | 11 | 4 | 6 | 10 | 3 | 7 | 10 |
| Gesamt | 34 | 61 | 95 | 31 | 59 | 90 | 27 | 56 | 83 |

Anmerkung: Mit „PH 1“ und „PH 2“ ist die jeweilige Verwendungsgruppe bezeichnet.

Quelle: Eigene Erhebung und Berechnung.

2.2 Inklusive Bildung in der Ausbildung

2.2.1 Situation vor Einführung der PädagogInnenbildung NEU

Erkenntnisse von Studien geben Hinweise auf relevante Inhalte und hochschuldidaktische Implikationen

Von den im Vorfeld zur PädagogInnenbildung NEU durchgeführten Studien erscheinen uns für diesen Beitrag drei relevant. Sie setzten sich die Ableitung hochschuldidaktischer Implikationen für die Vorbereitung von Lehrpersonen auf eine inklusive Schule zum Ziel. A) Mit dem Projekt „Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrer/innen für die Umsetzung Inklusiver Bildung“ ($n = 1.532$) der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Vorarlberg (Feyerer et al., 2014) war ein Anschluss an die internationalen Forschungsbemühungen zur Lehrerbildung möglich (Hecht, Aiello, Pace & Sibilio, 2017; Sharma et al., 2011). B) Mit der Studie von Pickl, Holzinger und Kopp-Sixt (2015) konnten

3 Die Hochschullehrpersonen werden laut der Dienstrechts-Novelle 2012 in die Verwendungsgruppen PH 1, PH 2 und PH 3 unterteilt (§ 200a, Abs. 3). Für Personen der Gruppe PH 1 ist die Bezeichnung „Hochschulprofessor/in“ vorgesehen, für solche der Gruppen PH 2 und PH 3 die Bezeichnung „Professor/in“ (§ 200i, Abs. 1).

in einer Vollerhebung mit Praxislehrerinnen und -lehrern der Pädagogischen Hochschule Steiermark ($n = 96$) zentrale Ausbildungsinhalte für einen inklusiven Unterricht ermittelt werden. C) Müller (2016) erhob in ihrer Studie, inwiefern Aspekte der Begabungsförderung in die Ausbildung integriert sind.

- A) In Bezug auf Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden reihen sich die Ergebnisse von Feyerer et al. (2014) in den Kanon nationaler und internationaler Befunde ein (De Boer et al., 2011; Schwab & Seifert, 2015), die positive bis neutrale Haltungen zeigen. Handlungsleitend war ein Zwei-Gruppen-Denken mit Betonung auf der Differenzlinie Behinderung. Dabei wurden von den Probandinnen und Probanden Kompetenzdefizite in den Bereichen der Individualisierung und Differenzierung angeführt; eine erfolgreiche Inklusion wurde in Abhängigkeit mit den vorhandenen Ressourcen sowie mit einer funktionierenden Teamarbeit gesehen. Insgesamt gelang es in der sechssemestrigen Ausbildung gut, eine inklusionsfreundliche Haltung aufzubauen, es konnte aber kein breites Inklusionsverständnis vermittelt werden, das alle Diversitätsdimensionen umfasst. Dieser Befund stimmt mit einer Datenanalyse überein, die eigens für den vorliegenden Bericht auf Basis eines deutsch-österreichischen Datenpools der Studie „Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung“ (EMW-Studie; König & Klemenč, 2015; König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013) die Situation für Österreich ermittelte. Die Studierenden sahen auch hier Aspekte der Individualisierung und Differenzierung nur wenig behandelt: Ein Viertel gab an, dass beispielsweise die individuelle Förderung oder das Prüfen der Lernvoraussetzungen in der Ausbildung nicht thematisiert wurde, 70 % der Studierenden verneinten, Verfahren zur Lernprozessdiagnostik, und rund die Hälfte, eine Definition zu Begabung, Lehrerkooperation, Elternarbeit oder Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern kennengelernt zu haben. Ähnliches gilt für die Bereiche Gender und Interkulturelle Pädagogik.
- B) Wie bedeutsam die Lehrerkooperation eingeschätzt wird, zeigen die Ergebnisse einer Studie von Pickl et al. (2015), in welcher Studierende der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Lehrpersonen an steirischen Schulen zu dem als notwendig eingeschätzten Kompetenzerwerb für Inklusive Bildung befragt wurden. Auf die Frage, welche Kompetenzen alle Studierenden erwerben sollen, stand die Fähigkeit zur Teamarbeit von Lehrpersonen an erster Stelle. Individualisierung und Differenzierung auf Grundlage von Lernvoraussetzungen folgten an zweiter Stelle. Ebenso wurde auf die Bedeutung des Praxisunterrichts mit Lerngelegenheiten zur Kommunikation mit Eltern und zur Mitwirkung in einem Lehrerteam verwiesen. Diese Befunde stehen im Einklang mit weiteren Studien. Bei Krammer, Gastager, Paleczek, Gasteiger-Klicpera und Rossmann (2017) waren Wissen, Kenntnisse und die Freude im Hinblick auf Zusammenarbeit zentrale Faktoren für die Einschätzung kollektiver Selbstwirksamkeit. Ebenso ermittelte Schwab (2018) die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschullehrpersonen als unterstützend, aber auch herausfordernd und eine hochprofessionelle Umsetzung verlangend.
- C) Die Ergebnisse von Müller (2016) zur Relevanz der Begabungsförderung im Rahmen der Lehrerbildung ergaben in einer Online-Erhebung mit 279 Lehrenden an allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs zwar eine hohe Relevanz, Inhalte der Begabungsförderung in den eigenen Lehrveranstaltungen fanden sich jedoch in deutlich geringerem Ausmaß wieder. Weniger als ein Drittel der Befragten konnte ein konkretes Konzept aus der Begabungsforschung nennen. Demnach verfügen die Lehrenden nur ansatzweise über facheinschlägiges Wissen zur Begabungsförderung (Müller, 2016, S. 158).

Lehrerkooperation verlangt nach professioneller Umsetzung

Kompetenzerwerb zur Individualisierung/ Differenzierung und zur professionellen Kooperation zentral

Insgesamt verweist die Befundlage auf zentrale Ausbildungsinhalte, wobei individualisierende und differenzierende Unterrichtskompetenzen sowie ein Wissen um die Gestaltung einer professionellen Zusammenarbeit zu einem unabdingbaren Kompetenzprofil für eine inklusive Schule zählen. Dass diese nicht immer entsprechend wahrgenommen wurden, verweist auf einen klaren Handlungsbedarf für die Adaptierung der hochschuldidaktischen Lerngelegenheiten in der neuen Ausbildung, um ein breiteres und effizienteres Handlungsspektrum sicherzustellen (Feyerer et al., 2014).

2.2.2 Erste Befunde aus Begleitstudien zur PädagogInnenbildung NEU

Eine Umfrage der Autorengruppe an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zeigt, dass es derzeit nur wenige Begleitstudien mit Bezug zur Inklusion in der neuen Lehrerbildung gibt.

Stärkt die neue Lehrerbildung inklusionsrelevante Haltungen und Selbstwirksamkeit?

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der neuen Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (Feyerer, Prammer-Semmler & Weber, 2017) und der neuen Sekundarstufenausbildung am Standort Linz (Weber, Feyerer & Prammer-Semmler, 2017) wird der Frage nachgegangen, ob sich Hinweise auf eine Stärkung inklusionsrelevanter Haltungen und der Selbstwirksamkeit durch die neue Lehrerbildung finden. Auf Basis eines mehrwelligen Paneldesigns werden Daten zu Studierenden der neuen Curricula (Primarstufe $n = 80$; Sekundarstufe $n = 395$) mit Studierenden der alten (Primarstufe $n = 60$; Sekundarstufe $n = 318$) verglichen. Bisherige Ergebnisse – die mit Vorsicht zu interpretieren sind⁴ – lassen für die Primarstufe geringere inklusionsbezogene Bedenken sowie ein geringeres Ausmaß an negativen Einstellungen zu Inklusion erkennen. Für die Sekundarstufe zeigen sich im Gegensatz dazu (jeweils nach drei Semestern) tendenziell stärkere Bedenken unter den Studierenden der neuen Ausbildung. Jedoch fällt die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit unter Studierenden des neuen Curriculums höher aus. Gesamt gesehen liegen erste Indizien einer Stärkung inklusionsrelevanter Haltungen und der Selbstwirksamkeit durch die neue Lehrerbildung vor, die jedoch im weiteren Verlauf der Studien noch näher geprüft werden müssen.

Beeinflusst eigene Bildungsbiografie die Schwerpunktwahl im Bachelorstudium?

Eine im selben Jahr gestartete Begleitstudie der Pädagogischen Hochschule Steiermark setzt sich zum Ziel, Beweggründe für die Berufswahl, berufsbezogene Interessenlagen sowie Persönlichkeitsfaktoren bei Studierenden der Primarstufe ($n = 154$) sowie der Sekundarstufe Allgemeinbildung ($n = 111$) zu erforschen, um Gelingensfaktoren für eine Profilierung in der Inklusiven Pädagogik zu identifizieren und die Hochschullehre gemäß den Leitlinien einer Inklusiven Pädagogik vorantreiben zu können (Holzinger, Kopp-Sixt & Tschiesner, 2018). Ein erstes Ergebnis zeigt, dass beispielsweise in der Primarstufe ein Viertel der Studierenden der Schwerpunktsetzung Inklusive Pädagogik im Rahmen der eigenen Bildungsbiografie eine Inklusionsklasse besucht hat.

Eine im Rahmen dieses Beitrags eigens durchgeführte Fragebogen-Erhebung zur gegenwärtigen Situation der Pädagogisch-Praktischen Studien ging der Frage nach, inwiefern die Bearbeitung von Inhalten mit Ausrichtung auf die Diversitätsbereiche Gender, Mehrsprachigkeit, Behinderung und Begabung in den schulpraktischen Studien verpflichtend verankert ist. Die Rückmeldungen aus insgesamt zwölf Ausbildungsinstitutionen der vier Entwicklungsverbünde zeigen, dass in der Primarstufe die einzelnen Diversitätsaspekte als Querschnittsthemen in Theorie und Praxis grundsätzlich verankert sind. Aus den Antworten ging ferner hervor, dass die einzelnen Diversitätsbereiche in Zusammenhang mit den Schwerpunkten verstärkte Berücksichtigung finden. Die Antworten auf die Frage nach einer Berücksichtigung der Diversitätsbereiche im Rahmen des Sekundarstufenlehramts Allgemeinbildung verweisen vorwie-

⁴ Da für Studierende der alten Curricula keine Daten zum Zeitpunkt des Studienbeginns vorliegen, können Unterschiede am Ende des jeweiligen ersten Studienjahrs etwa bereits schon vor Beginn des Studiums bestanden haben, wobei eine Kontrolle wichtiger Einflussvariablen (Vorwissen, Erfahrungen) keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergibt.

gend auf die querschnittliche Bearbeitung, die sich aufgrund der Heterogenität der Schüler/innen in den Praxisklassen ergibt. Eine Institution sprach von einer strukturell angedachten Kooperation von Studierenden der Spezialisierung Inklusiver Pädagogik mit Studierenden der einzelnen Fachausbildungen. Für die Ausbildung der Sekundarstufe Berufsbildung geben drei von sechs Einrichtungen an, dass die Diversitätsbereiche verpflichtend zu bearbeiten und mit einschlägigen Lehrveranstaltungen verknüpft seien. Über alle Lehrämter hinweg wurde mehrheitlich angemerkt, dass die Studierenden angehalten sind, in Kooperation zu planen, den Unterricht kooperativ durchzuführen und zu reflektieren. Ebenso überwiegend werden für die Lehrämter der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung Aspekte der pädagogischen Diagnostik als verankert angegeben, vor allem hinsichtlich der Förderplanung, der leistungsbezogenen Lernstandserhebung sowie der Beobachtung und Beratung.

2.2.3 Curricula-Analysen

Die infolge dargestellten Ergebnisse der komparativen Curricula-Analysen von Mußmann und Oliveira-Mußmann (2016), Purkarthofer (2018), Schrammel-Leber et al. (2018), Reutler und Steinlechner (2018) und Holzinger und Steinlechner (2018) stellen die Ergebnisse einer systematischen Erhebung der Inhalte und Kompetenzen für alle Lehrpersonen zu den Diversitätsbereichen Behinderung, Gender, (Hoch-)Begabung und Sprache/Migration dar. Armut/soziale Benachteiligung konnte aufgrund fehlender Daten nicht berücksichtigt werden. Alle Studien beziehen sich auf „intended“ und nicht „enacted“ Curricula (UNESCO-IBE, 2013).

Ergebnisse komparativer Curricula-Analysen verweisen auf Stärken und Adaptierungsbedarfe

Die Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) ist als Auftragswerk im Zuge der Erstellung des vorliegenden Berichts entstanden. Sie bezieht alle Curricula der Primarstufe, der Sekundarstufe Allgemeinbildung (Fachbereiche Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung, Bewegung und Sport) und der Sekundarstufe Berufsbildung (DATG) mit ein. Im Mittelpunkt steht die Nennung von Begriffen mit semantischer Bedeutung im Zusammenhang mit Inklusion. Weiters wird auf die Thematisierung der Diversitätsbereiche Sprache/Migration, Behinderung, Begabung und Gender in den allgemeinen Teilen der Curricula, in den Modul- und Lehrveranstaltungstiteln und im Bereich der Inhalte und Kompetenzen eingegangen. Die ebenso im Rahmen des vorliegenden Berichts entstandene Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018) fokussiert auf den angestrebten Kompetenzerwerb im Bereich Kooperation und Teamarbeit in allen Studien und die Kompetenzen im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik (Primarstufe) und in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Sekundarstufe Allgemeinbildung) hinsichtlich der Förderschwerpunkte Sehen, Hören, Motorik, Sprache, Lernen, Kognitive Entwicklung und Sozial-emotionale Entwicklung.

Fokus Inklusion und Kooperation

Mußmann und Oliveira-Mußmann (2016) führten eine explorative Inhaltsanalyse von elf und vertiefend von fünf Curricula der Primarstufe durch. Dabei zählte der Begriff *Inklusion* neben den Begriffen *Kooperation* und *Inter-/Transkulturalität* zu den drei am häufigsten vorkommenden Termini mit den größten semantischen Ladungen. Auch die Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) zeigt, dass das Themenfeld Inklusion in allen Curricula im allgemeinen Teil, in den Modulbeschreibungen und im Lehrveranstaltungsangebot Berücksichtigung findet. Allerdings bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulen im Hinblick auf die Häufigkeit der Nennungen, der Platzierung und der inhaltlichen Dichte.

Themenfeld Inklusion findet in allen Curricula Berücksichtigung

In den Curricula der Primarstufe kommt der Begriff Inklusion nach dem Begriff Diversität am zweithäufigsten vor. Bereits im Qualifikationsprofil des allgemeinen Teils finden sich in den meisten Curricula Formulierungen mit hoher Konkretisierung (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... verfügen über professionelle Kompetenzen zur Analyse, Auswahl und Gestaltung digitaler Medien für den Unterricht unter den Aspekten von Heterogenität und Inklusion; ... können individuelle Förderpläne für unterschiedliche Lernbereiche erstellen

Inhaltliche Ausdifferenzierung der Kompetenzformulierungen variiert in den Curricula der Primarstufe

und die davon abzuleitenden Fördermaßnahmen selbstständig in verschiedenen inklusiven Settings umsetzen“ (S. 39). In den Fachbereichen und Schwerpunkten – inklusive des Schwerpunkts Inklusive Pädagogik – differiert die Anzahl der Nennungen in den Modulbeschreibungen der einzelnen Curricula zwischen 8 und 140 Nennungen. Die inhaltliche Ausdifferenzierung reicht von sehr allgemein gehaltenen, wie „... können die Anforderungen von Inklusion im Fachbereich wahrnehmen und identifizieren ...“ bis hin zu sehr spezifischen Formulierungen, wie „... können Informationen und Darstellungen in Medien in Bezug auf Demokratiewahrung, Vorurteilsfreiheit, soziale Inklusion und Verantwortung als Weltbürger/in hinterfragen“ (S. 41 f.).

Curricula der Sekundarstufe
konzentrieren sich auf die
Entwicklung inklusiver
Haltungen

In den Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung liegt der Fokus im allgemeinen Teil auf der inklusiven Grundhaltung als Querschnittskompetenz mit einem Verweis auf die Bedeutung der Inklusiven Pädagogik für die Fächer (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... sind in der Lage, theoretische Grundlagen und methodische Konzepte von Diversität und Inklusion und deren Relevanz für die Fächer zu erkennen“ (S. 18). In den Fachbereichen Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung und Bewegung und Sport erfolgen Konkretisierungen im Hinblick auf Handlungskompetenzen für inklusive Settings: „... kennen geeignete inklusive allgemein- und fachdidaktische Konzepte und können diese entsprechend den jeweiligen Lernvoraussetzungen (Gender, Alter, Kulturalität, Begabung/ Beeinträchtigung) zur Grundlage ihres eigenen unterrichtlichen Handelns machen; ... sind in der Lage, angemessene und inklusionsfördernde formative und summative Formen der Leistungsdiagnose und der kriterienorientierten Leistungsbeurteilung im Fach zu erarbeiten und anzuwenden“ (S. 21, S. 24). Dabei fällt auf, dass sich im Fachbereich Mathematik die wenigsten Konkretisierungen finden.

In den Curricula der DATG der Sekundarstufe Berufsbildung kommt der Begriff Inklusion vorwiegend in den bildungswissenschaftlichen Modulen vor, dabei bezieht er sich in erster Linie auf Haltungen und seltener auf Theorien, Modelle und Konzepte inklusiver Bildung: „Die Studierenden zeigen eine auf wissenschaftlichen Grundkenntnissen basierende inklusive Grundhaltung im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts“ (Reutler & Steinlechner, 2018, S. 9).

Kooperation und
Teamarbeit sind in den
Curricula der Primarstufe
stärker verankert als
in den Curricula der
Sekundarstufe AB und BB

In Bezug auf Kooperation und Teamarbeit ergab die Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018), dass in der Primarstufe sowohl die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, mit Eltern und mit Erziehungsberechtigten in interdisziplinären und multiprofessionellen Teams als auch die institutionelle Kooperation Berücksichtigung finden: „... können Lehr- und Lernsettings für heterogene Lerngruppen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen und Lernziele im Team planen, umsetzen und reflektieren; ... sind in der Lage, in der Kooperation und Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten deren kulturelle, sprachliche und geschlechtsspezifische Vielfalt wahrzunehmen und zu berücksichtigen; ... wissen um die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten und setzen diese für die Lernprozessbegleitung zielgerichtet ein; ... können Vernetzungen mit Schulpartnern, Unterstützungssystemen, Behörden etc. am Schulstandort etablieren“ (Holzinger & Steinlechner, 2018, S. 31). Der angestrebte Kompetenzerwerb präsentiert sich gehäuft bei Inhalten zur Transition und zur Inklusiven Pädagogik. Im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung und der Sekundarstufe Berufsbildung kommen die Begriffe weit weniger häufig vor als in der Primarstufe. In der Sekundarstufe Allgemeinbildung finden sie sich vorwiegend in den Modulen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung, z. B.: „... kennen Modelle und Theorien partizipativer Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Möglichkeiten, diese teamorientiert umzusetzen; ... wissen über die Bedeutung der Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren im Umfeld des Kindes innerhalb und außerhalb der Schule – insbesondere mit Erziehungsberechtigten, therapeutischen Fachkräften, Fachlehrpersonen und unterstützenden Diensten“ (Holzinger & Steinlechner, 2018, S. 33). In den analysierten Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung sowie Bewegung und

Sport werden Kooperation und Teamarbeit in den Modulbeschreibungen kaum bis gar nicht genannt. In der Sekundarstufe Berufsbildung (DATG) wird Zusammenarbeit vermehrt mit Institutionen und Organisationen verbunden, beispielsweise mit Wirtschaftsbetrieben, Industriellenvereinigung oder Arbeiterkammer, seltener mit anderen Lehrpersonen: „... haben die Fähigkeit zur Planung, Umsetzung und Präsentation einer Fördermaßnahme anhand eines konkreten Projektes in Kooperation zwischen Berufsschule und Lehrbetrieb unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Grundlagen“ (Holzinger & Steinlechner, 2018, S. 35).

Zusammenfassend lässt sich aus den Kompetenzformulierungen im Kontext von Inklusion und Kooperation ableiten, dass der Kompetenzerwerb zu den drei Dimensionen des Kompetenzmodells TE4I (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) – Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Förderung aller Lernenden, Arbeiten mit anderen – im Sinne eines Querschnittsthemas in allen Curricula verankert ist, dass Zahl und Konkretisierung der Kompetenzen in den Curricula der einzelnen Anbieter aber stark variieren. Am wenigsten Berücksichtigung findet – im Vergleich zu den Dimensionen „Wertschätzung der Diversität der Lernenden“ und „Förderung aller Lernenden“ – die Dimension „Kooperation mit anderen“, vor allem im Bereich der Sekundarstufen Allgemeinbildung und Berufsbildung (DATG).

Zahl und Konkretisierung der Kompetenzformulierungen unterscheiden sich nach Anbieter

Fokus Sprache im Kontext von Migration und Inter-/Transkulturalität

In der quantitativen, am semantischen Kontext orientierten Begriffsanalyse von Mußmann und Oliviera-Mußmann (2016) sticht der Begriff Mehrsprachigkeit hinter übergreifenden Begriffen wie Inklusion oder Kooperation klar hervor. Begriffe, die eine inhaltliche Kontextualisierung von Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen schulischen Aufgabenstellungen herstellen könnten, wie beispielsweise Migration, fallen hingegen weit ab. Auch in der Studie von Reutler und Steinlechner (2018) zeigt sich beim Begriff Mehrsprachigkeit mit 493 Nennungen in 12 Curricula eine hohe Nennungshäufigkeit (S. 38). Dies relativiert sich aber in der Primarstufen-Studie von Schrammel-Leber et al. (2018), in der festgestellt wird, dass Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration keineswegs verpflichtend in den Curricula der Primarstufe verankert ist (S. 2). Es entfallen zwar 31 von insgesamt 549 Modulen auf dieses Themenfeld, aber nur vier davon sind Pflichtmodule. Wird der Themenbereich in Sprachliche Bildung und Interkulturalität/Interreligiosität/Migration unterteilt, verstärkt sich die Schieflage – Sprachliche Bildung für sich allein ist doppelt so oft vertreten wie im Kontext von Migration. Der Versuch, diesen Diversitätsbereich stärker im Lehramtsstudium zu positionieren, ist für Schrammel-Leber et al. (2018) nur teilweise gelungen; es müsste in den Pflichtmodulen stärker verankert werden, und zwar nicht nur in bildungswissenschaftlichen Modulen, sondern auch in der Fachdidaktik, in welcher eine Verschränkung des Themenfelds im Austausch zwischen Sprach- und Sachfächern von hoher Bedeutsamkeit wäre.

In der Sekundarstufe Allgemeinbildung findet sich das Begriffsfeld um Mehrsprachigkeit laut Reutler und Steinlechner (2018) nur mit wenigen Nennungen pro Curriculum (S. 18). In der Sekundarstufe Berufsbildung, DATG, ist die Inzidenz mit 65 expliziten und impliziten Nennungen in den vier Curricula zwar deutlich höher (Reutler & Steinlechner, 2018, S. 13), jedoch „sehr allgemein“ gehalten und „sehr unterschiedlich“ verteilt – in einem Curriculum gibt es nur 5, in einem anderen 25 Nennungen. Auch bleibe unklar, wie die mit den Begriffen benannten Konzepte umgesetzt werden.

Die von Schrammel-Leber et al. für die Primarstufe angemerkte Problematik der fehlenden Verknüpfung der Mehrsprachigkeitsthematik mit den Sachfächern zeigt sich auch in der Sekundarstufe Allgemeinbildung. Dass beispielsweise Schwierigkeiten im Mathematikunterricht auch mit sprachlichen Bedingtheiten zu tun haben können, findet nach Reutler und Steinlechner (2018) keine entsprechende Berücksichtigung in den fachspezifischen Curricula. In einem Entwicklungsverbund werden zwar theoretische Grundlagen und methodische Konzepte von Diversität, Inklusion und Gender Studies sowie deren Relevanz für das Fach

Mehrsprachigkeit – kein Thema in den Sachfächern

Mathematik genannt, die Bedeutung von sprachlicher Kompetenz wird aber nicht erwähnt. In den Curricula eines anderen Entwicklungsverbunds ist von Leistungsheterogenität sowie von interdisziplinären, regionalen, kulturellen Bezügen die Rede (Reutler & Steinlechner, 2018, S. 27). Auch die Fundstellen zur Kategorie Migration/Mehrsprachigkeit sind im Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung spärlich und werden meist als Querschnittskompetenzen im Zusammenhang mit allen anderen Differenzlinien aufgezählt. Im Bereich Bewegung und Sport kommen Gender, Alter, Kulturalität, Begabung/Beeinträchtigung vor, nicht aber Sprache, was auf ungenützte Ressourcen für den lebensweltlichen Spracherwerb (Gogolin, 2004) in den Nicht-Sprachen-Fächern schließen lässt.

Mehrsprachigkeit wird vorwiegend als Thema des Deutschunterrichts verstanden

Als Ergänzung wird auf die Studie von Purkarthofer (2018) verwiesen, die ebenso den Begriff der Mehrsprachigkeit vor allem im Zusammenhang mit Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und im Bereich Inklusive Pädagogik ermittelte. In den Lehrveranstaltungen im Fach Englisch wird der Begriff selten und an einer Stelle als „Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht“ erwähnt (Purkarthofer, 2018, S. 11). Mehrsprachigkeit wird vorwiegend als ein Thema des Deutschunterrichts verstanden, was indirekt die Beständigkeit des „monolingualen Habitus“ (Purkarthofer, 2018, S. 4, mit Verweis auf Gogolin, 2008) aufzeigt, wonach Mehrsprachigkeit im besten Fall in Bezug auf die zu erreichende Sprachkompetenz im Deutschen, im schlimmsten Fall als störende Abweichung davon verstanden wird, nicht aber als eine für sich stehende bedeutsame Kompetenz (Gnutzmann, 2004).

Fokus Behinderung

In den Curricula der Primarstufe zeigt sich in der Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) eine große Bandbreite der Häufigkeit der Nennungen über die Entwicklungsverbünde hinweg. Auch inhaltlich variieren die Begriffe deutlich und reichen von Begriffsdefinitionen bis zu rechtlichen Grundlagen und Werten: „... verstehen den Begriff Behinderung nicht als individuelles Merkmal, sondern als ein soziales Konstrukt; ... kennen zentrale Werte, an denen sich die österreichische Schule orientiert (z. B. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, § 2 SchOG, Lehrpläne) und haben deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis verstanden“ (S. 41). In den Modulbeschreibungen zu den Fachbereichen wird der Diversitätsbereich Behinderung in allen Curricula thematisiert. Inhaltlich stehen fachliche und fachdidaktische Grundlagen zu Beeinträchtigungen des Lernens und bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen im Mittelpunkt: „... sie verfügen über wissenschaftlich fundierte Grundkenntnisse zu sozialer Ungleichheit und Behinderung und sind in der Lage, diese Bereiche als Bestandteil einer gesamtheitlichen Gesundheitsförderung unserer Kinder zu sehen und mit einzubeziehen“ (S. 44).

In der Sekundarstufe AB und BB findet die Differenzlinie Behinderung nur marginal Berücksichtigung

Im Bereich der Sekundarstufe Allgemeinbildung kommt die konkrete Nennung eines Begriffs aus der Kategorie Behinderung entweder in Form einer Aufzählung, wie zum Beispiel (siehe Reutler & Steinlechner, 2018) „sie berücksichtigen die Diversität der Lernenden im Hinblick auf Begabungen, Behinderungen, Gender, Interkulturalität, Leistungsdifferenzen etc.“ (S. 18) oder durch den Hinweis auf die Möglichkeit der Spezialisierung im Bereich Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung vor. In den Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung und Bewegung und Sport wird auf Behinderung nicht explizit eingegangen, lediglich auf besondere Lernbedingungen: „... besondere Bedürfnisse (Hochbegabung, sonderpädagogischer Förderbedarf) im Deutschunterricht“ (S. 24).

In den Curricula der Sekundarstufe Berufsbildung (DATG) erfolgt die Nennung des Begriffs im allgemeinen Teil beim Qualifikationsprofil, wie beispielsweise (siehe Reutler & Steinlechner, 2018) „... können behindertenbezogene Diversität auf Basis von Modellen und Theorien inklusiver Pädagogik deren Bedeutung für professionelles pädagogisches Handeln ableiten“ (S. 9). Im Bereich der Modulbeschreibungen betreffen die Codierungen vorwiegend den Förderschwerpunkt Lernen und die Individuelle Berufsausbildung (IBA) nach Bundesaus-

bildungsgesetz § 8: „... kennen aktuelle Theorien und Forschungsbefunde zu Themen der Pädagogischen Psychologie (z. B. Lerntheorien, individuelle Unterschiede im Lernen und Lernstörungen); ... können gemeinsame und individuelle Ziele definieren und auf unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen Rücksicht nehmen; erwerben die gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der IBA; ...“ (S. 10).

Die Curricula-Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018) zeigt in der Primarstufe für den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung und in der Sekundarstufe Allgemeinbildung für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung die Präsenz von Inhalten hinsichtlich der Förderschwerpunkte auf. Tabelle 2.3 ist zu entnehmen, dass der Förderbereich *Sozial-emotionale Entwicklung* am häufigsten innerhalb der Modulbeschreibungen thematisiert wird. Die Förderbereiche *Lernen* und *Sprache* folgen nach Häufigkeit der Nennung in den Modulbeschreibungen an zweiter und dritter Stelle. Die Förderbereiche *Sehen*, *Hören*, *Motorik* und *Kognitive Entwicklung* weisen die geringste Anzahl an Nennungen auf. Auch bei der Spezialisierung in der Sekundarstufe entfallen von den insgesamt 302 Nennungen aller Förderbereiche die meisten auf den Förderbereich *Sozial-emotionale Entwicklung*.

Schwerpunkte zur
Inklusiven Pädagogik
mit Fokus Behinderung
fokussieren auf den
Förderbereich Sozial-
emotionale Entwicklung

Tab. 2.3: Überblick Codierungen der Förderbereiche im Schwerpunkt und in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung

| Förderschwerpunkte | Lehramt: Primarstufe Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung Umfang: 203 Seiten | | Lehramt: Sekundarstufe Allgemeinbildung Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung Umfang: 56 Seiten | |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| | Anzahl Codierungen in Modulbeschreibung | Anzahl Codierungen von Lehrveranstaltungen | Anzahl Codierungen in Modulbeschreibung | Anzahl Codierungen von Lehrveranstaltungen |
| Sehen | 73 | 11 | 25 | 7 |
| Hören | 78 | 17 | 36 | 8 |
| Motorik | 91 | 14 | 28 | 5 |
| Sprache | 106 | 26 | 36 | 10 |
| Lernen | 128 | 38 | 41 | 15 |
| Kognitive Entwicklung | 61 | 15 | 21 | 7 |
| Sozial-emotionale Entwicklung | 133 | 23 | 50 | 13 |
| Summe | 670 | 145 | 237 | 65 |

Quelle: Holzinger & Steinlechner (2018).

Weitere Module der Schwerpunkte bzw. der Spezialisierung wenden sich bereichsübergreifenden Themen zu, wie beispielsweise Kooperation, Vernetzung im Team und im System, Qualitätsentwicklung im Kontext Inklusion, Gestaltung von Übergängen, Diversität und Intersektionalität, Berufsorientierung und Berufsvorbereitung und fachdidaktischen Themenfeldern im Kontext von pädagogischer Diagnostik und Beratung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass gemäß der ersten Ebene der Förderpyramide (Specht et al., 2007) alle Studierenden – unabhängig vom gewählten Lehramt – sich in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Haltungen sowie gesetzlichen und theoretischen Grundlagen im Kontext von Behinderung und Inklusion auseinandersetzen müssen. Darüber hinaus sehen – entsprechend der zweiten Ebene der Förderpyramide (Specht et al., 2007) – die Curricula im Schwerpunkt bzw. in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung eine vertiefende Auseinandersetzung mit relevanten Förderschwerpunkten vor. Der Erwerb spezifischer Handlungskompetenzen und sonderpädagogischer Expertise steht dabei im Mittelpunkt.

Begabung findet vorrangig
im Sinne des weiten
Inklusionsverständnisses
Erwähnung

Fokus (Hoch-)Begabung

Reutler und Steinlechner (2018) konnten über alle Curricula hinweg den Begriff der Hochbegabung deutlich seltener nachweisen als den Begriff der Begabung. In den allgemeinen Teilen der Curricula Lehramt Primarstufe wird Begabung meist als einer von mehreren Differenzbereichen aufgelistet: „Kernelemente der Profession: Inklusive Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Differenzbereiche Begabung und Behinderung; Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität ...“ (S. 40). Dies spiegelt sich auch in den Kompetenzformulierungen der Module der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen wieder: „... wissen um kulturelle, ethnische, religiöse, alters-, geschlechts- und sprachbezogene, begabungs- und behinderungsbezogene Diversität“ (S. 40).

In den Curricula der Lehrämter Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung zeigten sich bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Entwicklungsverbänden. In den allgemeinen Teilen der Curricula findet sich der Begabungsbegriff nur in zwei der vier Entwicklungsverbände, dort ebenso lediglich in Auflistungen von Diversitätsbereichen. Für das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung sind entsprechende Kompetenzen in den BWG in den Curricula eines Entwicklungsverbands angeführt (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... kennen Konzepte und Modelle zu Diversität und Inklusion, Begabungs- und Begabtenförderung“ (S. 20) und „... nutzen und modifizieren Instrumente, die pädagogische Diagnose über individuelle Begabungen und Bedürfnisse unterstützen“ (S. 21). In den Beschreibungen der BWG des Lehramts Sekundarstufe Berufsbildung wird gleichfalls nur in einem Entwicklungsverbund Bezug auf Begabung genommen, allerdings erneut im breiten Diversitätskontext: „... wissen um kulturelle, ethnische, religiöse, alters-, geschlechts- und sprachbezogene, begabungs- und behinderungsbezogene Diversität“ (S. 12).

Begabung –
(k)ein Thema der Fächer?

Die Analysen der Lehramtscurricula Sekundarstufe Allgemeinbildung für die vier Unterrichtsfächer ergaben, dass Begabung nur vereinzelt und nicht in allen Entwicklungsverbänden thematisiert wird. In der Spezialisierung zur Inklusiven Pädagogik finden sich relevante Kompetenzen in zwei Entwicklungsverbänden. In einem wird Begabung im Kontext von erschwerten Lern- und Entwicklungsbedingungen thematisiert. Im anderen Entwicklungsverbund gibt es ein Modul mit folgendem angestrebtem Kompetenzerwerb (siehe Reutler & Steinlechner, 2018): „... wissen um die Diversität von Lernvoraussetzungen und um den Einfluss verschiedener Faktoren auf die lebenslange Entwicklung von Begabung und Leistung, verfügen über grundlegende Kenntnisse zu Theorien und Modellen von Begabung, Hochbegabung und Kreativität, kennen inklusive Modelle zur Begabungsförderung und können daraus Konsequenzen für ihren Unterricht ableiten“ (S. 29).

Aus den aktuellen Curricula-Analysen lässt sich schließen, dass der angestrebte Erwerb von Kompetenzen der Begabungs- und Begabtenförderung zwischen den Entwicklungsverbänden stark variiert und insgesamt einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt.

Fokus Gender

Geschlecht und Gender ist
als Querschnittsthema gut
positioniert

Bei Mußmann und Oliveira-Mußmann (2016) zeigt sich für das Lehramt Primarstufe eine insgesamt hohe Zahl von Nennungen der Begriffe *Geschlecht* und *Gender*, was im Einklang mit der Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) steht. In den Curricula für das Lehramt Primarstufe wird auf diesen Diversitätsbereich durchgängig verwiesen, sowohl in den allgemeinen Teilen der Curricula als auch in den Modulen der verschiedenen Schwerpunkte. Über die zwölf Curricula der vier Entwicklungsverbände wurden in den Modulbeschreibungen 306 Nennungen der Begriffe *Geschlecht* und *Gender* gezählt.

Ähnliche Befunde zeigen sich für die Curricula für die Lehrämter Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung. Kompetenzen im Bereich von Gender Studies und Genderaspekten werden als Querschnittsthema erachtet und in den allgemeinen Teilen sowie

den Modulbeschreibungen genannt. Es finden sich auch Lehrveranstaltungen mit explizitem Bezug zu Geschlecht (siehe Reutler & Steinlechner, 2018), wie z. B.: „Gendersensibilität im Schul- und Bildungssystem“ (S. 20) oder „Gesellschaftliche Aspekte und Herausforderungen der Berufsbildung mit Fokus Gendersensibilität“ (S. 12). Adaptierungsbedarf scheint es allerdings in den vier analysierten Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik, Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung, Bewegung und Sport zu geben. Die Genderthematik kam in den Modulen und Lehrveranstaltungen der Curricula für Bewegung/Sport und Deutsch nur in zwei Entwicklungsverbänden vor, für Mathematik nur in einem Entwicklungsverbund. Im Fach Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung fand sich in keinem der analysierten Curricula ein entsprechender Bezug.

2.3 Inklusive Bildung im Rahmen der Fort- und Weiterbildung

Im Profil für Lehrpersonen in inklusiven Settings (TE4I) im Projekt der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) wird als vierte grundlegende Kompetenz „Persönliche berufliche Weiterbildung“ (siehe Abbildung 2.1) festgeschrieben. Im Teaching and Learning International Survey (TALIS; OECD, 2009) wird der Unterricht von Kindern mit besonderen Lernbedarfen als das größte Entwicklungsfeld identifiziert, der Umgang mit herausforderndem Verhalten liegt an dritter Stelle (siehe Abbildung 2.3).

TALIS-Studie verweist auf Fortbildungsbedarf im Hinblick auf Inklusiven Unterricht

Abb. 2.3: Fortbildungsbedarf von Lehrpersonen im internationalen Durchschnitt (2007–2008)



Quelle: OECD (2009, S. 60; Übers. v. Verf.).

2.3.1 Analyse der Fortbildungsveranstaltungen 2015/16

Diversität und Inklusion sind Themen der Fort- und Weiterbildung

Zur Situation der Fort- und Weiterbildung⁵ von Primar- und Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrern im Kontext von Inklusion und Diversität gibt es in Österreich bislang keine veröffentlichten Analysen. In einer Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht 2018 wurden daher eine Online-Befragung sowie die Analyse der Daten des Informationsmanagementsystems *PH-Online* der Pädagogischen Hochschulen in Österreich aus dem Jahr 2015/16 durchgeführt (siehe Beitrag „Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung“ in diesem Band: Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019) und von Kemethofer (2018) und den Autorinnen und Autoren dieses Beitrags im Hinblick auf Inklusion und Diversität vertiefend ausgewertet. Dabei kamen die gleichen Kategorien wie bei der Curricula-Analyse von Reutler und Steinlechner (2018) zur Anwendung.

Von insgesamt 17.711 Lehrveranstaltungen mit 342.580 Teilnahmen im Studienjahr 2015/16 entfielen 4.400 Lehrveranstaltungen (24,8 %) mit rund 92.000 Teilnahmen (26,9 %) auf den Themenbereich Inklusion und Diversität. Analysiert man diese 4.400 Lehrveranstaltungen nach jenen 21 inhaltlichen Schwerpunkten, die aus den letzten beiden Regierungsprogrammen abgeleitet wurden, so zeigt sich, dass nur 4,7 % der Lehrveranstaltungen direkt der Kategorie „Inklusive Bildung“ zugeordnet sind. In ähnlicher Größenordnung liegen die Kategorien „Sprachenvielfalt/Mehrsprachigkeit“ mit 4,2 %, „Interkulturalität und Internationalisierung“ mit 3,9 % und „Professionalisierung von Lehrer/innen im Hinblick auf Diversitäts-/Genderkompetenz“ mit 3 %. Mit 11,3 % aller Lehrveranstaltungen und 12,2 % aller Teilnahmen findet sich die Kategorie „Vermittlungs-, Diagnose- und Förderkompetenz (Individualisierung/Differenzierung)“ auf dem dritten Rang.

Betrachtet man die Kategorien, die nicht aus den Regierungsprogrammen abgeleitet wurden, so können 7,6 % der Lehrveranstaltungen der Differenzlinie Behinderung mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten, 5,9 % der Lehrveranstaltungen dem Bereich Minderheiten/Migration/Integration sowie 2,1 % dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung zugeteilt werden.

Fortbildungen an Schulmanagement/Schulentwicklung mit geringem Bezug zu Inklusion und Diversität

Tabelle 2.4 zeigt, dass das Thema Inklusion und Diversität in jeder der 16 Inhaltskategorien Berücksichtigung findet und die beiden Kategorien Hochschulentwicklung/Internationale/Forschung und Transition/Schnittstellen mit jeweils über 50 Prozent Übereinstimmung die häufigsten Lehrveranstaltungen mit einem Bezug zu Inklusion und Diversität aufweisen. Lehrveranstaltungen zu den inhaltlichen Kategorien Schulmanagement/Schulentwicklung, Sicherheit und fachliche Bildung greifen inklusive Themen hingegen in deutlich geringerem Ausmaß auf (Kemethofer, 2018, S. 16).

⁵ Wir übernehmen folgende von Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur und Soukup-Altrichter (2019) im Beitrag „Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung“ verwendete Begriffsklärung: Wenn es sachlogisch notwendig ist, wird zwischen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung unterschieden. Dies ist insbesondere dann geboten, wenn Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrer/innen kategorisiert werden, wie dies etwa in der ministeriellen Logik in Österreich geschieht (z. B. PH-Online-Plattform; Rechnungshof, 2017). So wird dann von Lehrerweiterbildung gesprochen, wenn es sich beispielsweise um curricular organisierte und zumeist länger dauernde Lehrgänge oder Aufbaustudien handelt. Dies sind nach geltendem Hochschul- bzw. Universitätsgesetz Hochschul- oder spezielle Universitätslehrgänge für Lehrer/innen.

Tab. 2.4: Lehrveranstaltungen zum Thema „Inklusion und Diversität“ nach inhaltlichen Kategorien

| Inhaltliche Kategorie | Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Inklusion und Diversität | |
|--|---|---|
| | Anzahl | Anteil in der jeweiligen Kategorie (in %) |
| Allgemein-pädagogische Themen | 1.883 | 35,7 |
| Beratung | 711 | 45,2 |
| Fachliche Bildung | 1.537 | 23,4 |
| Hochschulentwicklung/Internationales/ Forschung | 268 | 56,2 |
| Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung | 730 | 23,0 |
| Kunst und Kreativität | 595 | 35,1 |
| Persönlichkeitsentwicklung/Lehrer-Resilienz | 910 | 36,6 |
| Schulbibliothek | 9 | 15,5 |
| Schulmanagement/Schulentwicklung | 415 | 16,5 |
| Sicherheit | 78 | 18,2 |
| Sozialpädagogische Themen | 375 | 45,6 |
| Sprache/Literacy | 861 | 45,3 |
| Transition/Schnittstellen | 223 | 51,3 |
| Unterricht gestalten | 2.120 | 33,8 |
| Unterrichtspraktikum | 7 | 12,3 |
| Unterrichtsprinzipien/ überfachliche Kompetenzen | 1.016 | 47,2 |

Quelle: Kemethofer (2018, S. 17).

2.3.2 Analyse der Hochschullehrgänge 2015/16

Von den im Studienjahr 2015/16 insgesamt 340 durchgeführten Hochschullehrgängen (HLG) sind dem Lehrgangstitel nach 47 (14 %) dem Themenbereich Inklusion und Diversität zuzuordnen. Damit nimmt dieser Bereich Rang 2 von 17 Kategorien ein. Tabelle 2.5 zeigt, dass rund zwei Drittel der HLG der Differenzlinie Behinderung zuzuordnen sind, rund ein Fünftel dem Thema Mehrsprachigkeit/Migration und 4 (8,5 %) dem Bereich Begabungs- und Begabtenförderung. Zum Thema Gender gab es keinen einzigen Lehrgang, sehr wohl aber 14 Lehrveranstaltungen in 9 der 47 HLG an sieben Hochschulen. Die Begriffe Diversität und Inklusion kamen nur in 5 HLG-Titeln vor, dreimal davon in Verbindung mit einer Differenzlinie (zum Beispiel *Hochschullehrgang Sprachliche Bildung und Diversität*). Nach Clustern und Hochschulen betrachtet ist anzumerken, dass es für die Differenzlinie Behinderung an allen Pädagogischen Hochschulen zumindest einen HLG, für das Thema Migration/Mehrsprachigkeit und das Thema Begabungs- und Begabtenförderung aber nur in drei von vier Entwicklungsverbänden und an sieben bzw. vier Pädagogischen Hochschulen einen HLG gab.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Hochschullehrgänge zu Diversität und Inklusion liegt auf Differenzlinie Behinderung

Tab. 2.5: Übersicht über Hochschullehrgänge und Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion und Diversität

| Kategorie | Hochschullehrgänge (N = 47) | | Lehrveranstaltungen (N = 170) | |
|----------------------------|-----------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| | Anzahl | Anteil in % | Anzahl | Anteil in % |
| Diversität | 1 | 2,1 | 42 | 24,7 |
| Inklusion | 4 | 8,5 | 19 | 11,2 |
| Migration/Mehrsprachigkeit | 9 | 19,2 | 49 | 28,8 |
| Behinderung | 32 | 68,1 | 39 | 22,9 |
| (Hoch-)Begabung | 4 | 8,5 | 28 | 16,5 |
| Gender | 0 | 0,0 | 14 | 8,2 |

Anmerkung: Es wurden Mehrfachzuordnungen vorgenommen.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Daten von Kemethofer (2018).

Die meisten Lehrveranstaltungen in den HLG, die dem Themenbereich Inklusion und Diversität zuzuordnen sind, nämlich mehr als ein Viertel aller 170 Lehrveranstaltungen, sind dem Themenspektrum Migration/Mehrsprachigkeit zuzuordnen, ein Viertel dem Thema Diversität und mehr als ein Fünftel dem Thema Behinderung. Dem Thema (Hoch-)Begabung widmen sich mit 28 Lehrveranstaltungen genau doppelt so viele wie dem Thema Gender.

2.4 Exkurs: Inklusive Bildung in Südtirol

Südtirol kann auf einer über 40-jährigen Erfahrung aufbauen

Vor dem Hintergrund, dass das Ziel der hundertprozentigen schulischen Inklusion in Österreich als Herausforderung wahrgenommen wird, soll mit diesem Exkurs auf die über 40-jährigen Erfahrungen in Südtirol, Italien, verwiesen werden, das sich auch aufgrund seiner geographischen Nähe und des intensiven wissenschaftlichen Austauschs mit Österreich als Beispiel anbietet. Zum besseren Verständnis wird die Lehrerbildung in eine Darstellung des international zitierten Modells (Erdsiek-Rave, 2010, S. 39) eingebettet, das – obwohl in der italienischen Terminologie als „Integration“ benannt – das Konzept der Inklusion früh vorwegnahm.

Mit der Einführung der dreijährigen Einheitsmittelschule, die an die fünfjährige Volksschule anschließt, beschritt Italien 1962 eher aus Not einen neuen Weg. Die Ausdifferenzierung des Schulwesens in selektive Angebote, wie sie das europäische Bildungssystem prägen, war noch kümmerlich. Die von der Volksschule weiterführende „Lateinmittelschule“ blieb einer Elite vorbehalten (Lemayr, 2017, S. 59), sodass die meisten Schüler/innen mit der fünfjährigen Grundschule die Bildungslaufbahn beendeten. Die Einheitsmittelschule stieß somit kaum auf den Widerstand bestehender Strukturen.

Kinder mit Behinderung waren weiterhin ausgeschlossen. Erst massive Proteste von Eltern, die sich durch die 1968er-Bewegung ermutigt fühlten, erwirkten ab 1971 die schrittweise Öffnung aller Schulen auch für Schüler/innen mit Behinderung (Peterlini, 2015, S. 91–94). Für Südtirol ermöglichte die Sonderautonomie des Landes eine verzögerte und adaptierte Übernahme, die oft auch Neuerungen im nationalen und internationalen Diskurs frühzeitig aufgriff. So wurde die Förderung für Schüler/innen mit Behinderung 1983 auch auf Schüler/innen mit Lern- und Entwicklungsstörungen ausgedehnt. Mit dem Landesgesetz Nr. 12/2000 zur „Autonomie der Schule“ wurde die Förderung auf alle Schüler/innen *mit besonderen Bedürfnissen* ausgedehnt (Art. 6). Auf nationaler Ebene wurde erst 2012/2013 mittels Ministerialrundschriften („Circolare Ministeriale“ [CR] Nr. 6 vom 06.03.2013; zitiert nach Ianes & Cramerotti, 2013, S. 375) die Notwendigkeit betont, jenseits von Defizitmerkmalen

die besonderen Bildungsbedürfnisse der Schüler/innen zu ermitteln (Ianes & Cramerotti, 2013, S. 2), nämlich soziale und kulturelle Benachteiligung, spezifische Lernstörungen und/oder spezifische Entwicklungsstörungen, Schwierigkeiten, die durch mangelhafte Kenntnis der italienischen Sprache und Kultur wegen Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur bedingt sind (Ianes & Cramerotti, 2013, S. 3).

Das wichtigste Instrument für die Umsetzung ist der Individuelle Bildungsplan (IBP), der für Schüler/innen mit klinischem Befund oder Funktionsdiagnose ebenso zu erstellen ist wie für jene mit sozioökonomischen und/oder sprachlichen und herkunftsbedingten Benachteiligungen. Möglich sind zielgleiche oder zieldifferente Lernergebnisse. Als verpflichtendes Planungsinstrument (Lemayr, 2017, S. 60) stellt der IBP vielfältige Anforderungen an die technische und personelle Ausstattung der Schule, an deren Vernetzung mit Gesundheits- und Fürsorgediensten sowie an die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die einerseits eine „Normalisierung des Anders-Seins“ (Peterlini, 2018) ermöglichen sollen, ohne andererseits die Förderung des Besonders-Seins aus dem Auge zu verlieren.

Für diese „Dialogik der besonderen Normalität“ (Ianes, 2009, S. 38) wurden zwei Berufsbilder geschaffen. Die *Integrationslehrkräfte* absolvieren zusätzlich zur Lehrbefähigung eine Spezialisierung in Inklusion durch einen Weiterbildungsmaster im Umfang von 60 ECTS-AP (Lemayr, 2017, S. 63). Sie sind nicht dem Kind mit Förderbedarf allein zugewiesen, sondern unterstützen die gesamte Klasse. Das Berufsbild der *Mitarbeiter/innen für Integration* ist enger auf jene Schüler/innen zugeschnitten, die auf unterstützende Maßnahmen im Bereich ihrer Autonomie und Selbstständigkeit angewiesen sind (Lemayr, 2017, S. 64).

Zur Aus- und Weiterbildung beider Berufsgruppen wurde ein staatliches Rahmenabkommen mit den Hochschulen abgeschlossen, das an der Freien Universität Bozen 2017/18 durch eine neue Studienordnung des einstufigen Masterstudiengangs Bildungswissenschaften für den Primarbereich in Anlehnung an das Kompetenzmodell aus dem Projekt TE4I umgesetzt wurde: Lehrkräfte sollen „imstande sein, verschiedene didaktische Methoden, Erziehungs- und Lernstrategien und Instrumente zu wählen und anzuwenden in Bezug auf die Vielfaltigkeit der Kinder und Jugendlichen, unter besonderer Berücksichtigung von Schwächen und Stärken und der kulturellen und sprachlichen Unterschiede“ (Freie Universität Bozen, 2011, S. 4, Art. 2). Als grundlegende Kompetenz wird die Fähigkeit erwartet, „integrierte und flexible didaktische Strategien zu wählen und anzuwenden, die den Bedürfnissen und den tatsächlichen Lernprozessen der Kinder und Schüler/Schülerinnen entsprechen“, und zwar „von der Integration der Kinder und Schüler/Schülerinnen mit einer Beeinträchtigung bis hin zur Inklusion aller Kinder und Schüler/Schülerinnen mit ihren individuellen Bedürfnissen (von den Lernstörungen bis hin zu den verschiedenen Formen von Vielfalt)“ (Freie Universität Bozen, 2011, S. 17).

Neues Studienprogramm orientiert sich am Projekt Teacher Education for Inclusion (TE4I)

Darüber hinaus wurde 2016 ein Spezialisierungslehrgang „zur Integration von Kindern, Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen“⁶ ausgeschrieben. Die Ausbildung im Umfang von 60 ECTS-AP erfolgt berufsbegleitend mit einem Teilzeitauftrag als Integrationslehrperson in Ausbildung. In einem ersten Schritt werden Spezialisierungen für Autismus-Spektrum-Störung, Inklusive Schulentwicklungsberatung sowie Unterstützte Kommunikation und Sprachassistenten angeboten. Aufgrund des hohen Personalbedarfs – 140 vakante Integrationsstellen – wird ein niederschwelliger Quereinstieg ermöglicht.

6 Gemäß Beschluss der Südtiroler Landesregierung vom 24. Mai 2016, Nr. 542, Bestimmungen gemäß Artikel 1 Absatz 189 des Gesetzes vom 13. Juli 2015, Nr. 107, zu den Spezialisierungslehrgängen zur Integration von Kindern, Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen gemäß Artikel 13 des Ministerialdekrets Nr. 249/2010 und des Ministerialdekrets vom 30.09.2011. Siehe http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/204916/beschluss_vom_24_mai_2016_nr_542.aspx?view=1.

Konzepte zur Umsetzung
entwickeln sich
lösungsorientiert weiter

Zusammenfassend zeigt sich an der Entwicklung in Südtirol das Potenzial, Inklusion als ständigen Prozess zu betrachten (Peterlini, 2015, S. 104), der nicht auf fertige Konzepte und Angebote warten kann, sondern von jeweils neuen Herausforderungen in Bewegung gehalten wird. Anstoß dazu war die normative Initiative der Politik, auf die alle Akteurinnen und Akteure zu reagieren hatten. Die gesetzliche Norm motivierte alle Beteiligten, sich weitgehend unvorbereitet, aber auch lösungsorientiert auf Inklusion einzulassen (Lemayr, 2017, S. 60). Während sich die Maßnahmen für Kinder mit Behinderungen und Lernschwächen in langjähriger Erprobung bewährt haben, stellt der jüngere Perspektivenwechsel durch die Pluralisierung von Diversität neue Anforderungen an Schule und Lehrerbildung dar, für die nun Umsetzungen gesucht werden. Wenn Diversität nicht mehr allein an klinischen Merkmalsausprägungen und Defiziten festgemacht wird, werden vermeintlich sichere Interventions- und Ausbildungsstrategien neu herausgefordert – in Südtirol ebenso wie in Österreich.

3 Forschungsdesiderata

Unterstützen aktuelle
Lehrbildungsangebote
einen kompetenten
Umgang mit Diversität?

Aus den angeführten Forschungsergebnissen und der Logik des notwendigen Transformationsprozesses hin zu einem inklusiven Schulsystem (Heinrich et al., 2013) bedarf es repräsentativer und empirisch abgesicherter Befunde zur Beantwortung der Frage, inwieweit die aktuellen Ausbildungsangebote einen kompetenten Umgang mit Diversität unterstützen. Durch die Fokussierung auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit wird bei aktuellen Studien dem Wissen und Können zu wenig Bedeutung beigemessen. Die Verknüpfung der drei Dimensionen sollte ein wichtiges Anliegen für zukünftige Forschungsprojekte sein. Um Konzepte von gegenseitigem Nutzen zu etablieren und die Weiterentwicklung von Praxis und Ausbildung der Lehrerbildung vorantreiben zu können, stehen verbindliche Kooperationen zwischen Hochschulen/Universitäten und Schulen an.

Eine länderübergreifende Erhebung einheitlicher Daten in den Zulassungsverfahren würde die Möglichkeit eröffnen, den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden von Beginn des Studiums an längsschnittlich zu untersuchen. Darüber hinaus sind internationale Vergleichsstudien wünschenswert (z. B. analog zur EMW-Studie; König & Klemenz, 2015), welche auf die Entwicklung inklusionsrelevanter Wissensbestände in der Ausbildung fokussieren.

Welche Handlungs-
möglichkeiten,
Herausforderungen und
Perspektiven ergeben sich
für Inklusive Hochschulen?

Eine umfangreiche Professionalisierungsforschung muss sich auch der Betrachtung der Hochschullehrenden zuwenden, da nicht auszuschließen ist, dass eine konkrete Umsetzung des Diversitätsmanagements der Hochschule in engem Zusammenhang mit den Einstellungen der Lehrenden zum Umgang mit Diversität bzw. zu Inklusion steht. Ihre Einstellungen und deren Auswirkungen auf die Lehre wurden jedoch bisher kaum untersucht (siehe z. B. Müller, 2016, für den Diversitätsbereich Begabung). Auch zur Situation von Lehramtsstudierenden mit Behinderungen, mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder mit besonderen Begabungen liegen erst wenige Erkenntnisse vor (Hecht & Ott, 2016). Folglich sollten im Zentrum zukünftiger Studien die Handlungsmöglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven im Umgang mit Studierenden mit besonderen Bedarfen und in besonderen Situationen stehen.

Weiterer Forschungsbedarf besteht zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Fort- und Weiterbildung im Zusammenhang mit Inklusion und differenziert nach Zielgruppen. Besonders den Schulleiterinnen und Schulleitern und Mentorinnen und Mentoren kommt eine entscheidende Rolle bei der Steuerung inklusiver Entwicklungsprozesse in den Schulen und ihrer Einbettung in das kommunale und soziale Umfeld zu. Mentorinnen und Mentoren sollten durch Fortbildungsmaßnahmen in die Lage versetzt werden, gemeinsam mit Forscherinnen und Forschern gute inklusive Praxisfelder zu entwickeln, zu evaluieren und zu disseminieren.

Schließlich sollte auch die Weiterentwicklung des Lehr- und Forschungsgebiets Inklusive Pädagogik interdisziplinär analysiert und formativ evaluiert werden. Dies gilt vor allem gemäß den „Empfehlungen der ExpertInnengruppe ‚Inklusive Pädagogik‘“ (BMUKK, 2012) für die Vernetzung der Sonderpädagogik mit anderen „Diversitätspädagogiken“. Damit geht auch die weitere Klärung grundlagentheoretischer Positionen und des Professionsverständnisses zwischen den pädagogischen Teilbereichen einher, um wechselseitig anschlussfähige Positionen im Rahmen eines offenen professionstheoretischen Diskurses zu schärfen.

4 Zusammenfassung und ausgewählte Empfehlungen

Zusammenfassend zeigt sich, dass die aktuellen Curricula der Lehrerbildung in Österreich den Standards des Modells Teacher Education for Inclusion (TE4I) der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) in vielen Punkten entsprechen.

Die erste Dimension des Modells, *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden*, ist als Querschnittsthema in allen Lehramtsstudien verankert. Der zweiten Dimension, *Förderung aller Lernenden*, wird durch Verweise auf Individualisierung und Differenzierung entsprochen. Lernende in ihrer Unterschiedlichkeit zu erkennen, anzuerkennen und zu fördern ist vor allem in den Curricula der Primarstufe ein immanenter Inhalt. Bezogen auf die einzelnen Differenzlinien unterscheidet sich das Ausbildungsangebot für eine spezifische Professionalisierung aber deutlich. Daraus ergibt sich in den Curricula für die unterschiedlichen Diversitätsbereiche auch ein spezifischer Entwicklungs- und Adaptierungsbedarf.

Im Hinblick auf die dritte Dimension des Modells, *Kompetenz zur Kooperation mit anderen*, zeigt die im Rahmen dieses Beitrags durchgeführte Umfrage zu den Pädagogisch-Praktischen Studien, dass der Vermittlung kooperativer Fähigkeiten eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. Allerdings weist die Curricula-Analyse von Holzinger und Steinlechner (2018) darauf hin, dass vor allem in den Sekundarstufenausbildungen Allgemeinbildung und Berufsbildung eine Verankerung entsprechender Ausbildungsinhalte nur in Ansätzen enthalten ist.

Kooperation und Teamarbeit – kein Thema der Sekundarstufe?

Zur vierten Dimension des Modells TE4I, *Bereitschaft zur beruflichen Weiterentwicklung im Sinne lebenslangen Lernens*, ermöglichen die Fortbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen vielfältige Lernanlässe. Die in diesem Beitrag bereits zitierte PH-Online-Analyse von Kemethofer (2018) zeigt jedoch auf, dass das Thema Inklusion und Diversität in den untersuchten Inhaltskategorien in unterschiedlichem Ausmaß aufgegriffen wird und in den Kategorien Schulmanagement/Schulentwicklung und fachliche Bildung im Vergleich zu anderen Kategorien in einem geringeren Ausmaß vertreten ist.

Vor dem Hintergrund der Literaturanalyse und der Erkenntnisse der Situationsanalyse lassen sich Empfehlungen ableiten, die infolge nach Handlungsfeldern differenziert dargestellt werden.

4.1 Empfehlungen für den Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen

Der Erwerb von Kompetenzen zum Fokus Behinderung ist durch die Option zur Wahl eines Schwerpunkts in der Primarstufe bzw. einer Spezialisierung in der Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Bachelorstudien und der kategorialen Vertiefung in den Masterstudien der Primarstufe sowohl strukturell als auch inhaltlich gut verankert. Die kategorialen Masterstudien in der Sekundarstufe Allgemeinbildung stehen aber vor vielen Hürden. Weiters ist die Qualifikation der Lehrenden in den kategorialen Masterstudien noch ein immanentes Thema, da zurzeit in Österreich zwar auf ein hochqualifiziertes professionsorientiertes, nicht aber auf ein spezifisch promoviertes und habilitiertes Personal zurückgegriffen werden kann.

Begabungsförderung als Anliegen des österreichischen Bildungssystems muss sich auch in den Curricula widerspiegeln

Für die Differenzlinie Begabung können spezifische Kompetenzen zurzeit nur ansatzweise erworben werden. Begabungsförderung gilt jedoch als wichtiges Anliegen des österreichischen Bildungssystems (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2017, S. 1). Daher wird eine stärkere Verankerung in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen in allen Lehramtsstudien und die Einrichtung eines gesonderten Schwerpunkts bzw. einer Spezialisierung für diesen Diversitätsbereich pro Cluster empfohlen (siehe auch Schnider, 2014).

Bezogen auf den Bereich der Mehrsprachigkeit und Migration/Transkulturalität scheint in der Primarstufe der spezifische Kompetenzerwerb durch Schwerpunktangebote gesichert, in der Sekundarstufe Allgemeinbildung fehlen jedoch diesbezügliche dringend erforderliche Angebote in Form einer Spezialisierung bzw. von Ergänzungsstudien. Entwicklungsbedarf besteht auch bei den Angeboten auf Masterebene. Neben Angeboten im Bereich Mehrsprachigkeit sind Angebote zur Spezifizierung im Hinblick auf eine Schul- und Unterrichtsentwicklung, die sich schwerpunktmäßig der Vielfalt in den Klassenzimmern widmen, unumgänglich.

Vernetzung von Fachdidaktik und Inklusiver Pädagogik ist auszubauen

Für alle Differenzlinien zeigte sich, dass diese in den Unterrichtsfächern insbesondere in der Sekundarstufe kaum Beachtung finden. Eine stärkere Verzahnung der inklusiven Pädagogik mit den Fachdidaktiken erscheint daher dringend notwendig. Wie dies gelingen kann, zeigt exemplarisch das Projekt „NÖbegabt“ (siehe Praxisbeispiel 2.1), das sich dem Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen mit Fokus auf Begabungs- und Begabtenförderung widmet.

Praxisbeispiel 2.1:

Projekt „NÖbegabt5-7“

In diesem Kooperationsforschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems stehen Begabungen von Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren in den Bereichen „Mathematische Begabung“ und „Bildnerische Kreativität“ im Mittelpunkt.

In Kindergärten und Volksschulen in Niederösterreich werden Aufgabenstellungen, die gezielt Auskunft über die Begabungspotenziale der Kinder geben können, in Spiel-Lern-Situationen erprobt: Im Bereich „Mathematische Begabung“ kommen Indikatortasken zum Einsatz, die vielfältige mathematikspezifische Begabungsmerkmale erfassen. Im Bereich *Bildnerische Kreativität* wird mit unterschiedlichen Materialien ohne Themenvorgabe gearbeitet. Mittels Beobachtungsbogen werden die begabungsstützenden allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften erhoben.

Ziel des Projekts „NÖbegabt5-7“ ist es, evidenzbasierte Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen anzubieten, die auf den Ergebnissen des Forschungsprojekts aufbauen.

Weitere Informationen unter:

<https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/projekte/aktuelle-projekte/noebegabt5-7.html>

<http://www.kphvie.ac.at/forschen-entwickeln/projekte/aktuelle-projekte.html>

Weiters wird empfohlen, in allen Studien eine verstärkte Integration von Inhalten und Kompetenzen zu Kooperation und Teamarbeit in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen vorzunehmen und in den Curricula der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Bereich der Fächer zu berücksichtigen. Ebenso wird für alle Studien die Eröffnung von Lernräumen angeregt, in denen Potenziale, Gemeinsamkeiten und Differenzen multiprofessioneller Kooperation erkennbar und reflektierbar werden (Kunze, 2017).

4.2 Empfehlungen für den Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Inklusion ist als Prozess zu verstehen, der die Veränderung der Haltung aller an der Entwicklung von Schule beteiligten Akteurinnen und Akteure bedeutet (Amrhein, 2015). Dafür braucht es Begleitung und Beratung und mehr längerfristige Angebote. In Zukunft sollte es daher weniger um die Implementierung einzelner Fortbildungsnachmittage in bestehende Strukturen gehen, sondern mehr um die Begleitung von *Professionellen Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006) in der Schule und über die Schule hinaus, beispielsweise in Form von Schulnetzwerken (Huber & Krey, 2012).

Fort- und Weiterbildung
braucht neue
Lehrveranstaltungsformate

Die in der Steiermark gegründeten Netzwerke zur Inklusiven Bildung (siehe Praxisbeispiel 2.2) können als Beispiel für regionale Vernetzungs- und Austauschprojekte gesehen werden und impulsgebend für die Implementierung in anderen Bundesländern sein.

Praxisbeispiel 2.2:

Netzwerke zur Inklusiven Bildung

Im Rahmen der Implementierung Inklusiver Modellregionen in Tirol, Kärnten und der Steiermark starteten die beiden Pädagogischen Hochschulen in der Steiermark eine Qualitätsentwicklungsmaßnahme mit dem Ziel, die Qualität des Lernens in inklusiven Settings weiterzuentwickeln. 152 Schulen der Primar- und Sekundarstufe beteiligten sich an diesem Projekt und setzten sich in einer zweiteiligen Fortbildungsreihe mit Schulentwicklung auf Basis des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2002) auseinander.

Die Ergebnisse der Begleitstudie (Holzinger & Wohlhart, 2018) verwiesen auf den Wunsch der Teilnehmer/innen nach einer Fortsetzung des Austauschs im Rahmen von Netzwerken, um Fragestellungen zu diskutieren, die im komplexen Geschehen des Schulalltags einer Einzelschule oft nicht beantwortet werden können. Daher wurden in den sieben Bildungsregionen der Steiermark *Inklusive Netzwerke* gegründet, die von den Hochschulen begleitet werden. Basierend auf verbindenden Kernelementen entwickeln sich die Netzwerke entsprechend den standortspezifischen und regionalen Bedürfnissen weiter und wenden sich einem breit gefassten thematischen Rahmen zu.

Weitere Informationen unter:
<https://www.nib.st>

Den Schulleitungen kommt eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung von inklusiven Schulen zu (Dyson, 2010). Demnach sind Inklusion und Diversität in den Schulleiterausbildungen explizit und umfassend zu verankern und sollten nicht nur Inhalte aus der Steuerungsperspektive, sondern auch aus der Perspektive der Lehrpersonen enthalten und mit diesen verzahnt werden (Amrhein, 2015). Für bereits im Dienst stehende Schulleitungen braucht es Angebote zur Netzwerkarbeit, um Veränderungen von inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken an den eigenen Schulen vorantreiben zu können. Fort- und Weiterbildungen der Lehrpersonen an der jeweiligen Schule sind dabei weniger als Summe individueller Einzelmaßnahmen zu betrachten, sondern als Angebot von systematischen Maßnahmenpaketen zur Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität, aber auch der Kulturen und Strukturen an den Schulstandorten.

Schulleitungen haben
eine Schlüsselrolle bei
der Entwicklung inklusiver
Schulen

Das EU-Projekt „HeadsUP“ (siehe Praxisbeispiel 2.3) ist ein Beispiel für eine Professionelle Lerngemeinschaft auf Ebene der Schulleitungen. Das Projekt setzt sich die Weiterentwicklung individueller Führungskompetenzen im Hinblick auf die Implementierung inklusiver Grundsätze am eigenen Schulstandort zum Ziel und lotet vor dem jeweils länderspezifischen Hintergrund neue Wege und Umsetzungsstrategien aus.

„HeadsUP“ – Schulleiter/innen stärken ihre Führungskompetenz für eine inklusive Schule

Wie sich Schulleiter/innen und Lehrpersonen für eine inklusive Schule professionalisieren können, zeigt das Projekt „HeadsUP“ („Heads Using Professional Learning Communities“) im Programm Erasmus+. Es initiiert Schulentwicklungsprozesse, die in Professionellen Lerngemeinschaften geplant werden. Dazu treffen sich Schulleiter/innen aus Schweden, Norwegen, Spanien, Zypern und Österreich (Vorarlberg) über zwei Jahre hinweg.

Einem formalisierten Ablauf folgend (*Introduction – How is it going – New learning – Personal action planning and review of meeting*) präsentieren alle Teilnehmenden den Stand der Dinge zu den individuellen Vorhaben, Zielen und Meilensteinen, um sich anschließend Feedback aus der Gruppe einzuholen. Die Regelmäßigkeit und Gestaltung der Meetings der Professionellen Lerngemeinschaften nach festgelegten Kriterien und Strukturen führt zu einer erhöhten Verbindlichkeit und zu einer fokussierten Weiterentwicklung.

Weitere Informationen unter:
<http://plc-headsup.eu>

4.3 Empfehlungen für die institutionelle Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Die Realisierung der Empfehlungen im Bereich der Lehrerbildung stellt auch Anforderungen an die institutionelle Weiterentwicklung der Hochschulen und Universitäten selbst.

Kooperation sowie
 Universal Design
 for Learning als
 zentrales Anliegen der
 Personalentwicklung an
 Hochschulen

Es bedarf systematischer Personalentwicklungsmaßnahmen zur Etablierung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Inklusion als Basis für die Entwicklung und Umsetzung inklusiver Angebote in Aus-, Fort- und Weiterbildung. Für die Professionalisierung der Lehrenden ist die verbindliche Verankerung hochschuldidaktischer Inhalte zum Thema Diversität und Inklusion (Döbert & Weishaupt, 2013) und die Auseinandersetzung mit einem *Universal Design for Learning* (Rose, Harbour, Johnston, Daley & Abarbanell, 2006) erforderlich. Um die Zusammenarbeit im Team als einen wesentlichen Ansatz inklusiven Lehrens und Lernens für Studierende erfahrbar zu machen, ist ein Teamteaching von Dozierenden in der Hochschullehre indiziert.

Bei der Personalauswahl ist unter anderem darauf zu achten, dass Lehrende die gesellschaftliche Vielfalt im Hinblick auf Gender, Mehrsprachigkeit, Behinderung und Begabung abbilden. Lehrende mit mehrsprachlichem Hintergrund oder mit Behinderung sind eine Ressource für die Funktion eines Rollenvorbilds und können dazu beitragen, die persönlichen Einstellungen und Haltungen weiter zu entwickeln (Amberg et al., 2016). So fehlt beispielsweise Studierenden mit Migrationsgeschichte großteils die Möglichkeit, auf Lehrende mit individuellen vergleichbaren Biografien zu treffen, mit denen sie ihre persönlichen Lebensentwürfe reflektieren können (Edelmann, 2013). Um die Vielfalt bei den Studierenden zu steigern, sollten gezielte Werbe- und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen durchgeführt werden.

Transformationsprozesse
 sind mit einer erheblichen
 Reflexionsarbeit verbunden

Zur Begleitung der notwendigen Change-Management-Prozesse an Schulen müssen Schul- und Unterrichtsentwicklungsberater/innen Expertise im Bereich Diversität und Inklusion erwerben, um Transformationsprozesse zielführend begleiten zu können. Die Verknüpfung von Kompetenzen im Bereich der Beratung und der Inklusiven Bildung ermöglichen Prozessbegleitungen, welche die Strukturen, Kulturen und Praktiken einer Schule im Hinblick auf Inklusion und Diversität gleichermaßen in den Blick nehmen können.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass Transformationsprozesse von Schulen und Hochschulen unabhängig von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen immer mit einer erheblichen Reflexionsarbeit aller Beteiligten verbunden sind. Es braucht daher eine grundsätzliche Ausrichtung für Inklusion – vergleichbar mit Südtirol – sowie entsprechende Personal-, Sach- und Zeitressourcen für Schulen und Hochschulen. Hier sind Gesellschaft und Politik gefordert: „So wichtig die Initiativen an der Einzelschule und in der Lehrerbildung sind, weitere Schritte zur Inklusion hängen wesentlich vom gesellschaftlichen Klima, von den Entscheidungen der Politik und der Bildungsadministration ab“ (Riecke-Baulecke, 2013, S. 73).

Literatur

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3–7. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>

Amberg, I., Maurič, U., Khan-Svik, G., Furch, E., Lernhart, B., Janker, R. et al. (2016). Sprachkompetenzen institutionell übersehen? *Erziehung und Unterricht*, 166 (9–10), 863–868.

Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 139–155). Münster: Waxmann.

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30 (1), 65–108. <http://doi.org/10.3102/0091732X030001065>

Ball, D. L., Hill, H. C. & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching. Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29 (1), 14–46. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2027.42/65072>

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boeckmann, K.-B., Gombos, G. & Khan-Svik, G. (2018). Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 216–228). Münster: Waxmann.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohllhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-1>

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula* (PädagogInnenbildung, Band 1). Graz: Leykam.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/008/I/5/2015. Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5151vi

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Grundsatz-erlass zur Begabungs- und Begabtenförderung*. Rundschreiben Nr. 25/2017: BMB-10.060/0099-I/8/2016. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.). (2012). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“* (Endbericht April 2012). Verfügbar unter http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/BZIB_vor_2016/Publikationen/Bericht-April2012_fertig.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.). (2014). *Pädagoginnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. Empfehlungen der Expert_innengruppe „Inklusive Pädagogik“* (Ergebnisse einer Arbeitstagung in Wals/Salzburg vom 23. – 25.01.2014). Verfügbar unter http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Homepage_ab_2016/Empfehlungen_Paedagoginnenbildung_Neu_2014.pdf

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <http://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 263–282). Münster: Waxmann.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Hrsg.), *World yearbook of education 1999. Inclusive Education* (S. 36–53). London: Routledge.

Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115–129.

Edelmann, D. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – ein Potenzial pädagogischer Professionalität im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In K. Bräu et al. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 197–208). Münster: Waxmann.

Erdsiek-Rave, U. (2010). Zwischen Integration und Inklusion: Die Situation in Deutschland. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 39–48). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher training* (Final report). Luxembourg: European Union. Verfügbar unter <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>

Feuser, G. (2015). Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 298–313). Frankfurt/Main: Campus.

Feyerer, E., Dlugosch, A., Niedermaier, C., Hecht, P., Reibnegger, H. & Prammer-Semmler, E. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung* (Endbericht April 2014). Verfügbar unter http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf

Feyerer, E., Prammer-Semmler, E. & Weber, C. (2017, Februar). *Wie gelingt die Verankerung der inklusiven Pädagogik in der neuen LehrerInnenbildung an der PH OÖ?* Beitrag präsentiert im Symposium „Lehrerbildung für Inklusion – Inklusive LehrerInnen?“ bei der 31. Inklusionsforscher/innentagung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz.

Fischer, C. (2015). Potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt. Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 21–35). Münster: Waxmann.

Fletcher, J. M. & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3 (1), 30–37. <http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>

Freie Universität Bozen. (2011). *Studiengangsregelung des einstufigen Masterstudienganges Bildungswissenschaften für den Primarbereich (LM-85 bis) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen*. Erlassen mit Dekret des Präsidenten des Universitätsrates Nr. 21 vom 10.10.2011 (Rechtswirksamkeit 2011/2012).

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. <http://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Gnutzmann, C. (2004). Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Ziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz? In K.-R. Bausch, F. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 45–54). Tübingen: Gunter Narr.

Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. Königs, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Gunter Narr.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Münster: Waxmann.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280. <http://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Hecht, P., Aiello, P., Pace, E. M. & Sibilio, M. (2017). Attitudes and teacher efficacy among Italian and Austrian teachers: A comparative study. *Formazione & Insegnamento*, XV (1), 269–282. Verfügbar unter <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/2179/1988>

Hecht, P. & Ott, M. (2016). Diversitätsbewusste Bildung – eine Studie zur migrationsbedingten Diversität angehender Lehrpersonen. *F&E Edition*, 23, 67–76. Verfügbar unter https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE23_06_Hecht_Ott.pdf

Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.

Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 1. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>

Holzinger, A., Komposch, U., Kopp-Sixt, S., Much, P. & Pickl, G. (2014). Kompetenzen für inklusive Bildung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 270–278.

Holzinger, A., Kopp-Sixt, S. & Tschiesner, R. (2018). *Profilierung für Inklusive Pädagogik im Lehramtsstudium. Beweggründe für die Berufswahl, berufsfeldbezogene Persönlichkeitsbeschreibungen und berufsfeldbezogene Interessenslagen bei Studierenden der Schwerpunktsetzung beziehungsweise Spezialisierung für Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.

Holzinger, A. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramts-Curriculums-Analyse: Förderungsschwerpunkte, Diagnose & Beratung, Kooperation und Teamarbeit*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.

Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2018). Von den Stärken ausgehen und die Qualität des Lernens weiterentwickeln. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 189–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huber, S. G. & Krey, J. (2012). Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrim (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 223–246). Münster: Waxmann.

Ianes, D. (2009). *Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung*. München: Reinhardt.

Ianes, D. & Cramerotti, S. (Hrsg.). (2013). *Alunni con BES (Bisogni educativi speciali). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*. Trento: Erickson.

Kemethofer, D. (2018). *Aufbereitung, Analyse und Auswertung von PH-Online-Daten für das NBB-Kapitel LehrerInnenfort- und -weiterbildung*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Kershner, R. (2014). What do classroom teachers need to know about meeting special educational needs? In L. Florian (Hrsg.), *The Sage Handbook of Special Education* (2. Auflage, S. 841–855). London: Sage.

König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 247–277. <http://doi.org/10.1007/s11618-015-0623-9>

König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553–577. <http://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>

Koordinationsstelle Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Hrsg.). (2014). *Gender Kompetenz in der PädagogInnenbildung NEU. Vorschläge zur Verankerung. Kompetenzmodelle & theoretische Grundlagen*. Salzburg: Herausgeberin. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/auszugempfehlungspapiergende_25418.pdf?61ecjg

Krammer, M., Gastager, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B. & Rossmann, P. (2017). Collective self-efficacy expectations in co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44 (1), 99–114. <http://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.

Kunze, K. (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung. In K. Kunze & K. Rabenstein (Hrsg.), (Multi-)Professionelle Kooperation [Themenheft], *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), 7–12.

Lemayr, F. (2017). Eine Schule für alle? Das inklusive Bildungssystem in Südtirol. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Zum gemeinsamen Unterricht ALLER* (Inklusion konkret, Band 4, S. 58–66). Linz: Bundeszentrum für inklusive Bildung & Sonderpädagogik (BZIB).

Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2). Münster: Waxmann.

Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Körniger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3, S. 48–63). Waxmann: Münster.

Müller, M. (2016). *Begabungsförderung in der LehrerInnenbildung. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. Wien: LIT.

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Mußmann, J. & Oliveira-Mußmann, M. (2016). *Abschlussbericht Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse Inklusion (KoLeCulAI)*. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Nes, K. (2014). The professional knowledge of inclusive special educators. In L. Florian (Hrsg.), *The Sage Handbook of Special Education. Volume 2* (2. Auflage, S. 859–872). London: SAGE.

Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B. et al. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (1), 5–21. <http://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3>

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs. (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF; Hrsg.). (2013). *Basismodule zur Begabungs- und Exzellenzförderung in der Lehramtsausbildung*. Salzburg: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/Basismodule.pdf>

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF; Hrsg.). (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Salzburg: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/faqs_OEZBF_2014.pdf

Peterlini, H. K. (2018). Die Normalisierung des Anders-Seins. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 1. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/articleview/406>

Peterlini, J. (2015). Das Recht auf „effektiven“ Unterricht in den Regelklassen von Menschen mit Behinderung und dessen Verwirklichung in Italien und Südtirol. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (1), 90–104.

Pickl, G., Holzinger, A. & Kopp-Sixt, S. (2015). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialisation. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 828–843. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115559>

Purkarthofer, J. (2018). *Begriffe von Mehrsprachigkeit – sprachliche Bildung der PädagogInnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte. Verfügbar unter https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/Studie_Mehrsprachigkeit_Purkarthofer_2018_neu.pdf

Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung (QSR) (Hrsg.). (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013*. Verfügbar unter <http://www.qsr.or.at/?content/handreichungen/papiere-des-entwicklungsrates/index>

Raditsch, D. & Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik. (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)*. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf>

Reutler, L. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehramt-Curriculum-Analyse. Diversität. Inhaltsanalyse zu ausgewählten Curricula der Lehramtsstudiengänge in Österreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.

Riecke-Baulecke, T. (2013). Inklusive Schulen. Herausforderungen und Perspektiven. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Schulmanagement-Handbuch, Band 146, S. 67–78). München: Oldenbourg.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in post-secondary education. Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19 (2), 135–151. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=EJ844630>

Schnider, A. (2014). Die Begabung(en) aller im Fokus. *News & Science*, 38 (3), 51–52. Verfügbar unter <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/ns-38-web.pdf>

Schrammel-Leber, B., Gilly, D., Theurl, P., Carré-Karlinger, C., Gućanin-Nairz, V., Boeckmann, K.-B. et al. (2018). *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula der Primarstufe*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Ein kooperatives Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Pädagogischen Hochschule Steiermark, Pädagogischen Hochschule Tirol und Pädagogischen Hochschule Vorarlberg zu den Curricula der Primarstufe auf Bachelorniveau unter besonderer Berücksichtigung der (Studien-)Schwerpunkte.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. et al. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>

Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling. A study on students', teachers' and parents' attitudes* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 4). Münster: Waxmann.

Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73–87. <http://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>

Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohlhart, D. & die Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts „Qualität in der Sonderpädagogik“ (QSP). (2007). *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik* (BIFIE-Report 9/2007) Graz: BIFIE. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/individuelle_foerderung_sonderpaedagogik.pdf

Statistik Austria. (2018a). *Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2017/18 (alle Jahre)* [Datensatz]. Verfügbar unter http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html

Statistik Austria. (2018b). *Bildung in Zahlen 2016/17. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=509

Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), 211–218. <http://doi.org/10.1177/088840640202500302>

Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25–41. <http://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization International Bureau of Education (UNESCO-IBE) (Hrsg.). (2013). *Training tools for curriculum development. A resource pack*. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014_eng.pdf

Vereinte Nationen. (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung. Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf;jsessionid=5A4F5B6807374AE7A8FF428A2D4B9912.1_cid320?__blob=publicationFile&v=3

Weber, C., Feyerer, E. & Prammer-Semmler, E. (2017, September). *Die Entwicklung inklusiver Einstellungen und inklusionsrelevanter Selbstwirksamkeit im Laufe des Lehramtsstudiums. Erste Befunde aus einer Panelstudie zu den neuen Lehramtsstudien an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich*. Beitrag präsentiert am Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen 2017, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch.

Werning, R. (2014). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.

Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Behörungen (Teil 1). *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion*, 22 (1), 52–62.

Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B., Dibiasi, A., Grabher, A., Terzieva, B. et al. (2016). *Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Verfügbar unter https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf