



# Kompetenzanforderungen an Junglehrer/-innen im Lichte von Praxiserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in integrativen, fremdsprachlichen Settings

Astrid Ebenberger<sup>a</sup>, Liesbeth Engelbrecht<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems; <sup>b</sup>NÖ Mittelschule Grafenegg  
astrid.ebenberger@kphvie.ac.at

INGEREICHT 15 NOV 2018

ÜBERARBEITET 08 APR 2019

ANGENOMMEN 10 APR 2019

Der Paradigmenwechsel von der Homogenität und dem aus dem Einheitsprinzip folgernden Segregationshandeln hin zur Heterogenität, dem Individualitätsprinzip und in Folge Inklusionshandeln im Bildungssystem, gepaart mit der dafür notwendigen Entwicklung von pädagogischem Einzelkämpfertum hin zur Teamarbeit stellen für Schulen sowie Pädagoginnen und Pädagogen eine enorme Herausforderung dar. Zur Fragestellung nach den dazu für den Unterricht nötigen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen verarbeitet der Artikel Daten eines 2017 gestarteten Forschungsprojekts zum inklusiven Fremdsprachenunterricht (Ebenberger & Engelbrecht, 2018) an Volks- und Neuen Mittelschulen. Die Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung von im integrativen Unterricht tätigen Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulen und Neuen Mittelschulen zeigen, dass sowohl im pädagogisch-professionellen Bereich, als auch im sozialen Bereich die Kompetenzentwicklung in der Lehrer/-innenausbildung ebenso wie in der Fortbildung entsprechend fokussiert und unterstützt werden muss. Die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Ausgangsprojekt werden auf der Basis aktueller Kompetenzmodelle reflektiert und für die Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen spezifiziert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusion, Kompetenzen, Domäne, Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Differenzierung, Individualisierung, Kooperation

## 1. Einleitung

Der Nationale Aktionsplan „NAP“ (BMASK, 2012) der österreichischen Bundesregierung sieht als Reaktion auf die Empfehlungen aus der Salamanca-Erklärung der UNESCO (UNESCO, 1994) zur Ratifizierung der UNO Behindertenrechtskonvention (nach UNO, 2008, zitiert nach BMASGK, 2016) weitreichende bildungspolitische Maßnahmen im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft vor. Die Gestaltung offener Schulen und Klassen, in denen die Diversität der Kin-

der wertgeschätzt und gleichzeitig der unbeschränkte Zugang aller Kinder zur Bildung ermöglicht wird, stellt dabei eine wesentliche Säule dar. Im Rahmen des Aktionsplanes wurden zahlreiche Maßnahmen entwickelt, u.a. die Schaffung und Evaluierung von Modellregionen, vermehrte Schulversuche, Fortbildungsangebote für Bildungsverantwortliche und Schulaufsichtsbeamte, Fort- und Weiterbildungsangebote in der Gebärdensprache, v.a. aber lag ein Schwerpunkt auf der Entwicklung entsprechender Curricula im Rahmen der neuen Pädagog/innenausbildung (BGBL 124/2013). Im Sinne eines inklusiven Bildungssystems wurde daher „Sonderpädagogik“ nicht mehr als Inhalt für ein spezielles Ausbildungsangebot gesehen, sondern wird zum integralen Bestandteil eines holistisch angelegten Studienprogrammes. Diesem Anspruch folgend, müssen die Kompetenzen der Studierenden darauf gerichtet sein Bildung allgemein zu verstehen und zu ermöglichen, im Allgemeinen aber das Individuelle klar zu erkennen und zu fördern.

Die Frage lautet daher: „Welche spezifizierten Teilkompetenzen sind erforderlich, um als (Jung)Lehrer/-in die Anforderungen einer inklusiven Schule erfolgreich zu bewältigen?“ Als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung werden Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojekts zum „Fremdsprachenunterricht inklusiv“ herangezogen.

## 2. Ausgangsstudie – Ergebnisse

Das 2017 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gestartete Forschungsprojekt „Fremdsprachenunterricht inklusiv“ (Ebenberger & Engelbrecht, 2018) untersuchte die Fragen: Wie lassen sich Befunde zu Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts auf den Fremdsprachenunterricht übertragen? Welche handlungsleitenden Konsequenzen ergeben sich daraus für die Unterrichtspraxis? Bei der Fragestellung wurde von der Unterschiedlichkeit der Begriffe *Integration* und *Inklusion* – im Gegensatz zu den im Englischen synonym verwendeten Termini – ausgegangen. Integration wird quasi als Vorstufe zur Inklusion gesehen. Das bedeutet, dass integrative Settings als Form einer vorwiegenden Segregation von Kindern mit Sonderschullehrplan innerhalb einer weitgehend homogenen Gruppe bzw. einer Klasse verstanden werden, wogegen inklusiver Unterricht als gemeinsamer, den individuellen Bedürfnissen angepasster Unterricht zu sehen ist (Rittmayer, 2012). Die qualitativ-empirische Untersuchung erfolgte mittels Leitfadeninterviews mit 31 Lehrerinnen/Lehrern an Volks- und Neuen Mittelschulen in Niederösterreich (29 Lehrpersonen) und Wien (zwei Lehrpersonen). Alle konnten eine langjährige Erfahrung im integrativen (Fremdsprachen) Unterricht aufweisen. Die jeweils ca. 45 Minuten dauernden Interviews umfassten Fragen zu den persönlichen Erfahrungen mit Integration bzw. Inklusion, zu spezifischen Erfahrungen und daraus resultierenden Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht, zu den erlebten Grenzen im integrativen Fremdsprachen-

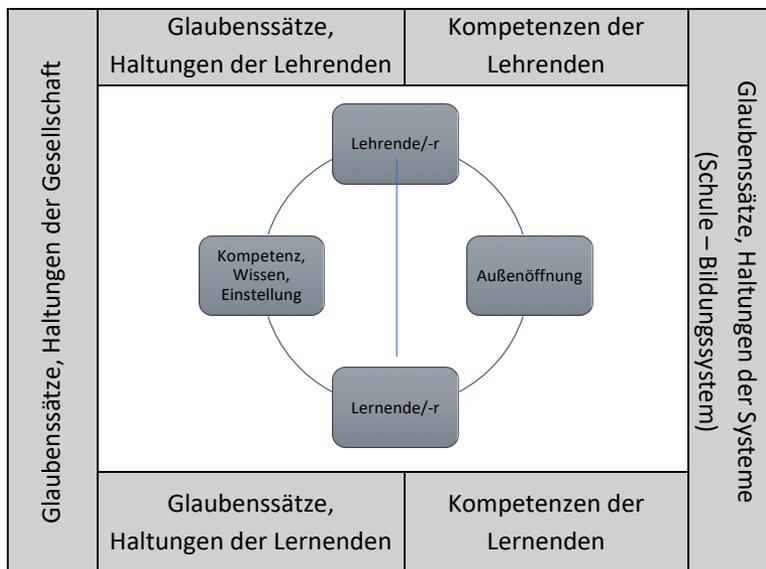
unterricht und in der Folge nach subjektiven Theorien zu den Voraussetzungen, Chancen und Grenzen inklusiven Unterrichts.

Die inhaltsanalytische Auswertung (Mayring, 2010) ergab neben den vorwiegend positiven Erfahrungen aus der Arbeit in integrativen Settings und der Befürwortung der Weiterentwicklung hin zu einem inklusiven Unterricht,

- dass die Zusammenarbeit und die Bereitschaft der Beteiligten dazu, d.h. der Lehrer/-innen, der Kinder, der Eltern ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist,
- dass die Professionalität Diagnosefähigkeit und kinder- und entwicklungspsychologisches Fachwissen bedingt,
- dass Methodenwissen im multi-sensorischen Bereich, im Bereich von Differenzierung/Individualisierung und fachdidaktisches Repertoire eine wesentliche Rolle für einen qualitätsvollen Unterricht spielen,
- dass eine offene Grundhaltung des Systems, im Besonderen der spezifischen Schule und die damit verbundene Ressourcenzuteilung von entscheidender Bedeutung sind,
- dass diese Offenheit einen gemeinsamen, allgemeinen Lehrplan bedingt.

Damit bestätigen sich auch alle aktuellen Modelle inklusiven Unterrichts, die darstellen, dass erfolgreiches (inklusives) Lehren und Lernen immer von den Beteiligten, d.h. den Lernenden und Lehrenden – verknüpft mit internen und externen Rahmenbedingungen – abhängt. Es begründet sich auf deren Kompetenzen, deren Selbstkonzepten, deren Beziehung und Beteiligung, wie auch die Metastudie von Hattie (2009) unterstreicht.

ABB. 1. Rahmenmodell der Inklusion (Kiel & Weiß, 2016, S. 281)



### 3. Kompetenzbegriffe im Vergleich

Professionelles Lehrer/-innenhandeln wird über Kompetenzen definiert. Anhand von zwei exemplarisch dargestellten Konzepten, einem breiten, jedoch personenbezogenen Kompetenzbegriff und einem das System und das Individuum miteinschließenden Domänenbegriff, wird sichtbar, dass ein Terminus für eine erfolgreiche Bildungslandschaft nicht ausreicht.

#### 3.1 EPIK – Domänen von Professionalität

Einen erweiterten Kompetenzbegriff zeigt die Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) auf. Ausgehend davon, dass Lehrer/-innenhandeln durch das Verhältnis von Strukturen (structure) und Profession, d.h. dem individuellen Handeln (agency) geprägt ist, fand es die Expertengruppe für angebracht, den Begriff der Kompetenzen von der Fokussierung auf individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Dispositionen und Zuständigkeiten auf Kompetenzfelder bzw. Domänen auszudehnen (Paseka, Schratz & Schritteser, 2011).

Das so entwickelte mehrperspektivische Domänenmodell beschreibt fünf Domänen, welche die Professionalität von Lehrerinnen/Lehrern unabhängig vom jeweiligen Schulfach betrachten, und fügt diesen noch „eine ‚sechste Disziplin‘ in Anlehnung an die ‚fünfte Disziplin‘ von Peter Senge“ hinzu (Senge, 1996, S.21, zitiert nach Paseka, Schratz & Schritteser, 2011, S.25):

- Reflexions- und Diskursfähigkeit – beschreibt die Fähigkeit, über eigene Handlungen und Haltungen aus einer kritischen Distanz nachzudenken. Die Blickwinkel richten sich auf die Fachwissenschaft, die (Fach)Didaktik und auf die Bewältigung der pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule und die eigene Professionalität. Diskursfähigkeit beschreibt dabei auch die Kompetenz, fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Diskurse in Fachsprache führen zu können.
- Professionsbewusstsein – bedeutet das Handeln als professionelle Person. Es ist in den Beziehungsaspekten geprägt von der Spannung zwischen den normativen Rollendefinitionen der Beteiligten und deren natürlichen Beziehungen. Eine weitere Ausprägung liegt in der Wahrnehmung der professionellen Autonomie, unabhängig von Systemzwängen und -ansprüchen, zum Wohle der Klienten und Klientinnen (Paseka et. al., 2011). Professionsbewusstsein führt zur persönlichen und organisationalen Weiterentwicklung (Schulentwicklung) im nationalen und internationalen Kontext.
- Kooperation und Kollegialität – sind wesentliche Parameter von Schul- und Unterrichtsqualität. Sie zeichnen lernende und effektive Schulen aus und beugen Belastungen und Burnout der Lehrer/-innen vor. Kooperation und Kollegialität darf nicht von normativen Ansprüchen geprägt sein. Organisatorische

Maßnahmen im Sinne einer offenen Arbeitskultur und flexibler Zeitstrukturen sowie die Berücksichtigung individueller Persönlichkeiten unterstützen die Entwicklung professioneller Gemeinschaften an Schulen.

- Differenzfähigkeit – bedeutet den Umgang mit Heterogenität in der Klasse und das Erkennen der diversen Ausprägungen bzw. der Dimensionen der Diversität und der individuellen Dispositionen. Der Umgang mit der Vielfalt erfordert Diagnosekompetenz, das Wissen um Handlungsstrategien, um Differenzierung und Individualisierung, aber auch um Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten. Differenzfähigkeit soll zu der Erkenntnis führen, dass „jeder anders anders ist“ und demnach einen inklusiven Bildungsbegriff manifestieren.
- Personal Mastery – meint, Wissen und Können situationsspezifisch wirksam einzusetzen. Das bedeutet, dass theoretisch erworbenes Wissen und Können bereits in der Ausbildung im Sinne der Gestaltung der eigenen Profession praxisrelevant unterstützt und entwickelt werden müssen. (Paseka et. al., 2011)
- Sechste Disziplin – „Sie ist die integrative Disziplin, die alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt.“ (Senge, 1996, S. 21, zitiert nach Paseka et. al., 2011).

Die Ergebnisse einer Studie von J. Köhler (2011) zeigen, dass Schüler/innen die Professionalität der Lehrer/-innen in den beschriebenen Domänen direkt mit der Qualität von Schule in Beziehung setzen.

### 3.2 Kompetenzbegriff des Entwicklungsrates

Basis der aktuellen, den Curricula der Pädagogischen Hochschulen zugrunde liegenden, Kompetenzmodelle sind die Zielperspektiven des vom Bildungsministerium bestellten Entwicklungsrates. Diese orientieren sich nicht an einem spezifischen Modell, sondern zeichnen in einem integrativen Zugang in Anlehnung an das EPIK-Konzept einen weit gesteckten Kompetenzbegriff. Sie definieren:

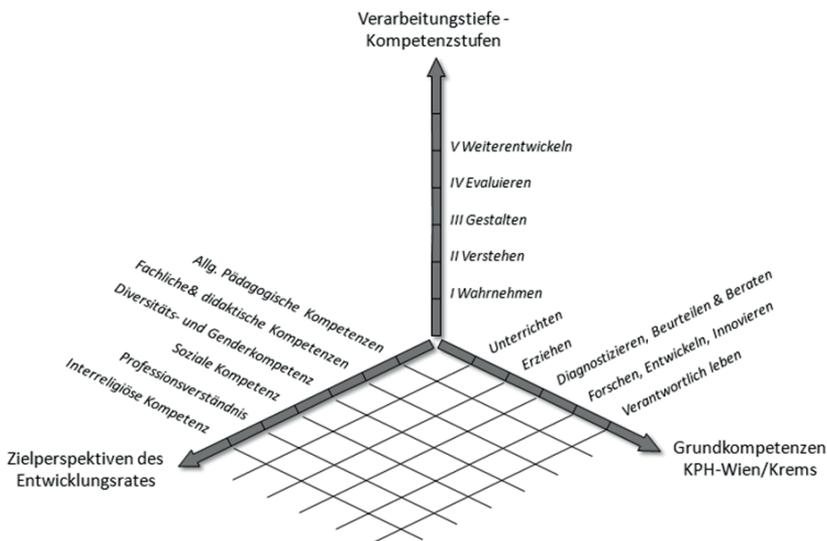
- Allgemeine, pädagogische Kompetenzen: pädagogisches Fachwissen, bildungswissenschaftliche Kenntnisse; diagnostische Kompetenz, Förderkompetenz, Differenzierungs-, Individualisierungskompetenz, ...
- Fachliche, didaktische Kompetenzen: wissenschaftlich fundiertes Wissen und Fähigkeiten in entsprechenden Fachbereichen, Reflexionsfähigkeit bzgl. der Relevanz und in der Folge der Auswahl von Bildungsinhalten; Methodenkompetenz, Steuerungskompetenz in Hinblick auf die Aktivierung von Lernprozessen.
- Diversitäts- und Genderkompetenz: Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung und der zufolge Anerkennung und Nutzung der Vielfalt der Schüler/innen, Förderung der Stärken und Potentiale des Individuums.
- Soziale Kompetenz: Wahrnehmung und Reflexion des theoretischen und praktischen Wissens über die Gestaltung von Kooperation und Kommunikation, zum

Umgang mit Konflikten bzw. Beratungssituationen und über die Gestaltung von Beziehungen mit Kolleg/innen, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld.

- Professionsverständnis: Entwicklung eines dynamischen, interdisziplinären Berufsverständnisses. Das eigene Handeln wird in Hinblick auf die Vorbildwirkung aber auch hinsichtlich Belastungen reflektiert und dementsprechend werden Strategien entwickelt (BMBWF, 2013).

Angelehnt an diese Kompetenzbegriffe und weitere vorhandene Kompetenzmodelle integrierend, entwickelten die Pädagogischen Hochschulen ihre den jeweiligen Curricula grundlegende Kompetenzmodelle. Als Beispiel wird an dieser Stelle das Kompetenzmodell der KPH Wien/Krems dargestellt. Es basiert auf dem von Weinert (2002) definierten Kompetenzbegriff, der zwischen fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen unterscheidet. Das Modell verweist darauf, „... dass man die Studierenden befähigen will, in konkreten, situationsspezifischen Kontexten Probleme zu lösen“ (Braunsteiner et. al. 2014, S. 16 zitiert nach KPH, 2018, S. 15). Die Grundkompetenzen des Entwicklungsrates werden zusätzlich durch die stufenweise, d.h. semesterweise Verarbeitungstiefe hinsichtlich Wahrnehmen, Verstehen, Gestalten, Evaluieren und Weiterentwickeln in der Weiterführung des Kompetenzbegriffes für Lehrer/-innen nach Terhart im Sinne der Kompetenzebenen von „Wissen – Reflexion – Kommunikation – Urteil“ (2002, S. 33) beschrieben. Die Zielperspektiven des beschriebenen Modells wurden um die „Interreligiöse Kompetenz“ ergänzt, was auf die Philosophie und Struktur der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule zurückzuführen ist.

ABB. 2. Kompetenzmodell zum Primarstufencurriculum der KPH Wien/Krems (2018)



## 4. Kompetenzanforderungen an Lehrer/-innen der inklusiven Schule

Ergänzend zu den genannten Modellen interessiert an dieser Stelle besonders, wie professionelles Lehrer/-innenhandeln speziell in inklusiven Settings aussehen muss.

### 4.1 Befunde zur Kompetenzentwicklung von Junglehrerinnen/Junglehrern im Kontext inklusiver Pädagogik

Die im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenkonvention von 2008 (BMAS-GK, 2016) und des NAP (BMAK, 2012) gesetzten Entwicklungsschritte in die Richtung einer inklusiven Bildung führten in der Folge zu einer zentralen Forschungsfrage in der Lehrer/-innenprofessionsforschung nach deren Erwartungen und Zielvorstellungen, Haltungen und Kompetenzen der Lehrer/-innen bzw. Studierenden. Ein umfangreiches Forschungsprojekt fand dazu an der PH Oberösterreich (2011/12) und an der PH Vorarlberg in Kooperation mit dem Mercy-College in New York statt (Niedermair & Hecht, 2014). Das Forschungsprojekt basierte auf qualitativen Erhebungen, Gruppendiskussionen und Fallstudien und deren Bundesländer-Vergleich (Feyerer, 2014). Die Erkenntnisse beziehen sich u.a. auf folgende Aspekte:

- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Junglehrerinnen/Junglehrern beim Berufseinstieg: Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Durchführung inklusiven Unterrichts, der Zusammenarbeit sowohl mit Expertinnen/Experten als auch Eltern und dem Umgang mit Schüler/-innenverhalten in inklusiven Settings sind hoch. Die Befragten zeigen Vertrauen in ihre Kompetenzen in der Durchführung inklusiven Unterrichts (Hecht, 2014).
- Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen/Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung: Die dazu herangezogenen Fallstudien betonen einerseits die Notwendigkeit des Aufbaus einer „inklusive“ Haltung und die Chance und Möglichkeit der eigenen Professionalisierung im inklusiven Kontext, andererseits wird der fehlende Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung beklagt und die Verunsicherung in der Begegnung mit dem Unbekannten ausgedrückt. Hier wird der Wunsch nach Handlungsmustern dargestellt. Als zentrale Komponenten werden die Arbeit im Team und die dazu erforderlichen Kompetenzen herausgestrichen (Dlugosch, 2014).
- Einschätzung der eigenen Unterrichtskompetenz und die Rolle und Wirksamkeit der Lehrer/-innenausbildung: Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung steigt mit der Studiendauer, ebenso entwickelt sich die Einschätzung der Grenzen inklusiven Unterrichts von den individuellen Dispositionen des Kindes hin zu systemischen Einschränkungen. Sowohl die Arbeit im Team als auch ein lebenslanges Professionsverständnis werden als zentral für inklusive Bildungsarbeit angesehen. Der Ausbildung wird sowohl in der Heranbildung von Haltungen durch die Öffnung zu Alltagseinrichtungen, als auch bei der Entwicklung von Differen-

zierungs- und Individualisierungskompetenzen große Bedeutung zugeschrieben (Niedermaier, 2014). Zu ergänzen ist, dass die neuesten im aktuellen nationalen Bildungsbericht veröffentlichten Studien Anzeichen zur weiteren Stärkung der Selbstwirksamkeit der Studierenden aufgrund der neuen Lehrer/-innenausbildung zeigen (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2018).

- Bereitschaft und die Haltung zum Unterricht in stark heterogenen Klassen: Als Ergebnis der Stichprobe wird deutlich, dass die Einschätzung von Schwierigkeiten die Bedeutung von Berufserfahrung und Rahmenbedingungen überlagert (Langner, 2014).
- Professionalisierung der Lehrer/-innen: Die Ergebnisse finden ihren Niederschlag im untenstehenden Kompetenzprofil des Expertenrats (Holzinger, Komposch, Kopp-Sixt, Much & Pickl, 2014).
- Haltung der Sonderpädagogen und -pädagoginnen zur Inklusion: Als Ergebnis einer Untersuchung mit 49 Lehrerinnen/Lehrern mit sonderpädagogischer Grundausbildung zeigt sich die Skepsis der Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen hinsichtlich einer flächendeckenden Inklusion. Sie orten Probleme in der Haltung der Gesellschaft zur Inklusion, in individuellen Faktoren der Schüler/-innen und in der Zusammenarbeit der Lehrer/-innen, wobei sie ihre eigene Rolle im Team als besonders herausfordernd sehen (Dangl, 2014). Damit wird die Arbeit in multiprofessionellen Teams als wesentlicher Faktor unterstrichen.

#### 4.2 Expertenempfehlungen für „Teacher Education for Inclusion“

In Vorbereitung der PädagogInnenbildung NEU entwickelte eine Koordinationsgruppe unter Feyerer ausgehend von Positionspapieren und Expertenartikeln (Wocken, 2011; Feyerer, 2011) und Forschungsergebnissen im Rahmen der Lehrer/-innenprofessionsforschung (siehe oben) Empfehlungen zur „Inklusiven Pädagogik“ (BMUKK, 2012). Neben der Definition von Rolle und Selbstverständnis inklusiver Pädagogik, strukturellen und curricularen Empfehlungen sowie Zulassungsbedingungen und inhaltlichen Empfehlungen wurden für den inklusiven Unterricht wesentliche Kompetenzfelder beschrieben. Die Experten definieren nach Wocken (2011) folgende Kompetenzbereiche, in denen im Falle einer Schwerpunktwahl „Inklusive Pädagogik“, die an allen Pädagogischen Hochschulen angeboten wird, Spezifizierungen zu erfolgen haben:

- **SELBSTKOMPETENZ:** Haltungen, Vorkenntnisse, Werte, Meinungen, persönliche Einstellungen, Erfahrungen, ...
- **AUFGABENKOMPETENZ,** inkl. deren Subkategorien Erziehungs-, Unterrichts-, Diagnose- und Förderkompetenz
- **KOOPERATIONSKOMPETENZ,** u.a. im Rahmen von Teamarbeit und -entwicklung, kollegialer Beratung, ...
- **SYSTEMKOMPETENZ** zur Schulentwicklung, Elternarbeit, Systemraumorientierung, Gemeinwesenarbeit“ (BMUKK, 2012)

Die Experten sehen diese für alle Studierenden aufbauend „auf einem gemeinsamen Grundkonsens zur inklusiven Bildung, gemeinsamen Fähigkeiten zur Individualisierung und Differenzierung, zur Kooperation, Teamarbeit und inklusiver Schulentwicklung sowie einem gemeinsamen Grundwissen über Lernen, häufige Lernbarrieren und deren Abbau“ (BMUKK, 2012, S. 12). Sie definieren so im Allgemeinen wieder das Besondere und widersprechen damit dem ursprünglichen Gedanken von Inklusion und einem holistisch angelegten Studienprogramm. In der Weiterentwicklung des Expertenpapiers (2014) wird in der Folge ausdrücklich darauf verwiesen, „dass inklusive Pädagogik – die Studierenden sind in der Schule mit allen Heterogenitätsdimensionen konfrontiert – in allen Teilen des Studiums curricular ausreichend verankert wird und schon in den Allgemein bildungswissenschaftlichen Grundlagen aber auch in den Fächern entsprechende Lehrinhalte vorgesehen werden.“ (BMUKK, 2014, S. 3). Demzufolge soll im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ eine Vertiefung in einzelne Diversitätsbereiche mit dem Fokus Behinderung erfolgen.

## 5. Erkenntnisse und Transfer aus der Ausgangsstudie

Die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Ausgangsstudie (Ebenberger & Engelbrecht, 2018; Ebenberger, 2019) spiegeln für den inklusiven (Fremdsprachen)Unterricht die Kriterien der inklusiven, entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 1989), die Forderung nach einem gemeinsamen Curriculum (Booth & Ainscow, 2017) und die „zehn Kriterien guten Unterrichts“ (Meyer, 2010, S. 23) wider.

Diese Erkenntnisse und die hermeneutische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kompetenzmodellen belegen die Forderung nach einem inklusiven, holistisch angelegten Kompetenzerwerb der Lehrer/-innen.

Da die Domänen der Arbeitsgruppe EPIK die individuellen Kompetenzen einer Lehrperson überschreiten, das Bildungssystem miteinschließen und sehr weitreichend sind, erscheint es hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrerinnen/Lehrern zielführender, den Kompetenzbegriff des Entwicklungsrates als Vergleichsparameter zur durchgeführten Studie heranzuziehen, da dieser die Bildung des Individuums fokussiert. Nachfolgend werden die Aussagen der interviewten Lehrkräfte den Kompetenzen zugeordnet. Ergänzend werden systemische Ursachen erwähnt. Im Detail lassen sich folgende Erkenntnisse nennen:

### Allgemeine pädagogische Kompetenz & Fachdidaktische Kompetenz

Aufgrund der Diversität in der Klasse stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit das lehrerseitige Differenzieren und damit das schülerseitige Individualisieren. Kindern wird damit die Möglichkeit eröffnet, individuelle Lernzugänge zu finden und eigene Lernwege zu beschreiten. Im vorliegenden Forschungsprojekt werden dazu vorwiegend Formen innerer Differenzierung auf der Basis offenen

Unterrichts genannt. Der Einsatz dieser Unterrichtsformen unterstreicht die allgemein didaktischen Kompetenzen der Befragten. Im Englischunterricht – als ein besonderer Aspekt der Ausgangsstudie – erfolgt die Arbeit an einem „gemeinsamen Thema“ immer wieder im Rahmen von Planarbeiten (Wochenpläne, Freiarbeitspläne, Stationenpläne, ...) als Hinführung zum autonomen Lernen. Die Inhalte werden lehrplankonform gewählt und aktuelle Anlässe in den Unterricht miteinbezogen. Bei der Auswahl sind sich die Lehrkräfte der Schulformen einig.

„Von den Jahreszeiten angefangen, mit winter und summer und hobbies und Obst ... . Also alles was die Kinder grad ad hoc betrifft, mögen sie gerne. (IP 10, 702-703)  
„Family, friends ... ja ... was sie gerne mögen ... Erlebnisse, die sie oft erzählen; mit Haustieren, mit ... irgendwelchen Aktivitäten, mit Reisen, mit Urlaub. All das, wo sie innerlich beteiligt sind, mit dem kann man am besten arbeiten.“ (IP 15, 442-443)

Die fachdidaktische Kompetenz der Befragten findet in den Angaben über ihre didaktischen Zugänge – vom handlungsorientierten Unterricht in der Volksschule hin zum aufgabenorientierten Unterricht in der NMS – und dem Methodeneinsatz mit dem Fokus auf multisensorisches, multiintelligentes und kooperatives Lernen ihren Ausdruck. Die Arbeit mit authentischem Material, Rollenspielen und Dramatisieren, musikalischen und kreativen Elementen motiviert die Kinder und unterstützt die individuelle Sprachproduktion.

### Diversitäts- und Genderkompetenz

Der Großteil der Interviewpartner/-innen berichtet von positiven Erfahrungen in integrativen Settings und befürwortet diese – eine Tendenz, die auch Studien aus 2004 belegen (Burger, 2015). Für viele hängt der Integrationserfolg allerdings mit der individuellen Disposition des Kindes zusammen.

„Ich finde, wenn alle Ressourcen passen, personeller Art und ... räumlicher Art z.B. oder baulicher Art und in Form von verschiedenen Materialien, dann kann das sehr gut funktionieren. Hängt natürlich auch immer ... vom Kind ab.“ (IP 06, 33-34)

Es wird in der Folge eine Interdependenz zwischen dem Grad oder der Form der Beeinträchtigung und dem Erfolg der Integration bzw. Inklusion gesehen. Im Gegenteil dazu beinhalten die Standards für Inklusion das Zulassen von Diversität in den sozialen Lebensformen und sexueller Orientierung als auch die Chancengerechtigkeit, die wiederum den Regelschulbesuch als Vorbedingung gegen jegliche Benachteiligung vorsieht. (Reich, 2014) Für die Umsetzung der Standards soll eine Schule „die Diversität der Menschen, die sie besuchen, die in ihr lernen und lehren ... anerkennen.“ (S. 37) Eine Aufgabe der Ausbildung ist es daher, im Sinne

einer Diversitäts- und Genderkompetenz jedes Kind als Ressource, als Potential zu sehen und die Lehrperson zur Reflexion des eigenen Handelns anzuregen. Die Integrationsfähigkeit des Kindes steht daher nicht zur Diskussion. Stattdessen ist zu überlegen, wie integrationsfähig das System ist. Die Kompetenz der Lehrkräfte ist dahingehend gefragt, das jeweilige Mikrosystem (eine spezielle Schule) für ein Kind als sinngebenden Lehr- und Lernort zu adaptieren (wobei hier natürlich die Ressourcenfrage zu berücksichtigen ist), mit dem Ziel, faire Bedingungen für alle Beteiligten zu schaffen.

Hinsichtlich des Umganges mit Diversität und damit die Einschätzung mehr oder weniger erfolgreicher Integrationsbedingungen in einzelnen Fachbereichen werden vor allem die Hauptgegenstände Deutsch und Mathematik in der NMS als schwieriger und herausfordernder als Realfächer wie Physik, Biologie und Hauswirtschaft und kreative Fächer wie Musik und Bildnerische Erziehung genannt. Als Methoden der inklusiven Didaktik nennt Reich (2014) neben der Instruktion durch die Lehrkraft den Werkstattunterricht, Lernlandschaften und Projekte. Die drei Letztgenannten erfordern ein größeres Stundenausmaß und ein Überschreiten der Grenzen einzelner Fachbereiche und Kulturtechniken, z.T. in Form von Wochenplänen. Aus diesem Grund scheint auch der Gesamtunterricht der Volksschule im Vergleich zum Fachunterricht der NMS einen inklusiven Unterricht zu erleichtern.

### Soziale Kompetenz

Positive Erfahrung mit Integration wird vorwiegend mit der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrerinnen/Lehrern verknüpft. In der Folge sind Gründe für eine räumliche Trennung bzw. eine Segregation der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb des Klassenraumes mitunter Kooperationsprobleme zwischen den betreffenden Lehrerinnen/Lehrern und unterschiedliche Einstellungen hinsichtlich der integrativen bzw. inklusiven Förderung von Kindern.

„...wenn da zu gegenteilige Meinungen und Wesen ... aufeinanderprallen, dann geht das nicht. ... da kannst du dann nicht Unterricht miteinander machen. Da müsste ich dann, und das kommt anscheinend auch vor, ... da muss ich eben dann wieder total trennen.“ (IP 01, 646-648)

Viele Lehrer/-innen gaben in den Interviews sogar an, dass es, damit der gemeinsame Unterricht im Allgemeinen funktionieren kann, notwendig ist, dass sich die beiden Teampartner gut verstehen, am besten sogar befreundet sind.

„Naja, ich glaub einfach dieses Zwischenmenschliche – mit jedem funktioniert es nicht.“ (IP 18, 137) – „Aber es ist natürlich eine andere Basis, wenn man sich gut versteht auf einer menschlichen Ebene.“ (IP 10, 159-160)

Hier muss eingewendet werden, dass die Gestaltung von Beziehungen – im Sinne der Vorbildwirkung für die Lernenden – Kollegialität, gegenseitige Akzeptanz und Teamfähigkeit bei den Lehrenden voraussetzt. Die Mehrheit der Befragten sieht demnach die Berücksichtigung individueller Präferenzen als wesentlich an. Tatsächlich sind die kollegiale Wertschätzung beiderseits und die Haltung zur Arbeit bestimmend.

„...ich will niemanden der in die Klasse reinschreit und seine Forderungen so durchbringt, sondern will ein wertschätzendes Verhalten den Schülern gegenüber ... und auch mir gegenüber... . Das ist jetzt einmal so rein persönlich ..., eine konstruktive Zusammenarbeit soll ermöglicht werden.“ (IP 24, 348-352)

Diese sehr individuellen und persönlichen Eigenschaften oder Fähigkeiten sind folglich essentiell für gelungenen Unterricht, werden jedoch in der Ausbildung wenig berücksichtigt. Sozialkompetenztraining ist notwendig. In einem Arbeitsfeld, in dem emotionale Belastung der einzelnen Beteiligten mehr oder weniger stark vorhanden ist, ist ein funktionierendes Team unerlässlich, um sich gegenseitig zu stützen. Teams wirken entlastend, bieten mehr Lösungsmöglichkeiten und tragen so zur Lehrer/-innengesundheit bei, wenn man sich darauf einlässt. (Kricke & Reich, 2016) Die gezielte Ausbildung dieser Kompetenz fehlt jedoch. Sie findet sich lediglich in pädagogisch-praktischen Studien, die eine gute Balance aus Einzelunterricht und Teamteaching zeigen und in denen die eigene Reflexionsfähigkeit ein wesentlicher Teil ist. In der Schule von heute muss sich jede Lehrkraft, wie seit jeher üblich im Lehrberuf, alleine in einer Klasse zurechtfinden, aber genauso im Team arbeiten können. Das eine schließt das andere nicht aus, unabhängig von Unterrichtsgegenstand und Schulform.

### Professionsverständnis

Viele Lehrpersonen sehen sich nach wie vor als Einzelkämpfer/-innen, die in einem System voll neuer Anforderungen überleben müssen. Der Beruf ist jedoch dynamisch und Veränderung ausgesetzt, da sich Schulen aufgrund verschiedenster Gründe laufend entwickeln. (Booth & Ainscow, 2017). Diese Kenntnisnahme ist Teil des Professionsverständnisses, welches bei den Lehrenden unterschiedlich ausgeprägt zu sein scheint. Verknüpft man die Aussagen aus den Interviews mit der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung, so zeigt sich darin die Tendenz, verstärkt wieder eine scheinbare Homogenität als Allheilmittel anstatt der Anerkennung von Heterogenität und gar deren Mehrwert zu sehen. Nicht umsonst sieht § 21d Abs. 2a des Pädagogikpakets 2018 vor, dass „Schülerinnen und Schüler der 6. bis 8. Schulstufe ... in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache entsprechend ihrem Leistungsniveau zeitweise oder dauernd in Schülergruppen zusammengefasst werden [können].“

Dass daher die Lehrenden aussagen, dass die Integrationsfähigkeit eines Kindes vom Kind und die Teamarbeit vom Teampartner/der Teampartnerin abhängig ist, ist somit nicht verwunderlich.

„... meiner Meinung nach ist es immer von zwei Faktoren abhängig. Erstens mal vom Team, vom jeweiligen Teamkollegen. ... Und natürlich in Englisch von den verschiedenen Integrationskindern, ob die Integration erfolgreich ist.“ (IP 24, 29-32)

Schließlich wurde von den interviewten Lehrkräften auch genannt, dass es Probleme mit jenen Lehrerinnen/Lehrern gäbe, die schon lange im System Schule wären. Bei diesen wird die positive Haltung zur Integration vermisst.

„Also [es] war mit den Junglehrern wesentlich einfacher ... . Weil sie einfach für neue Lernmethoden offen waren und die alteingesessenen Lehrer einfach ihren Frontalunterricht eher durchsetzen wollten und eigentlich gegen den Projektunterricht waren und somit die Integrationskindern ... vor allem beim Frontalunterricht mehr untergehen. (IP 13, 58, 62-64)

Eine extreme Wahrheit schildert eine weitere Lehrkraft:

„Ich hab es selbst auch erlebt, wo dann die Aussage kam, ... ‚mit deinen Trotteln geht aber raus‘. Man kann sich da nicht wirklich wehren, vor allem wenn man dann einen Altersunterschied von dreißig Jahren zu Grunde legt. ... Ich weiß, dass es funktionieren kann aber dann muss ich wirklich auch die ... richtigen Leute dafür haben.“ IP 09, 680-683, 689-690).

Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, wie dem Entwickeln gemeinsamer Werte als Teil des Leitbildes der Schule, wie sie auch im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) genannt sind, kann hier entgegengewirkt werden.

„Nur von den Lehrern zu verlangen, das umzusetzen ohne entsprechender Schulung, Vorbereitung oder da mal die Grundhaltung positiv beeinflussen zu können ... weil dann sind auch die Leute bereiter Fortbildungen zu machen, dann sind auch die Leute bereiter sich den Themen zu stellen, sind auch die Leute bereiter sich in ein Teamteaching mit anderen Professionen einzulassen. Aber wenn der Dialog nicht offen geführt wird, dann wird der Sonderpädagoge glauben er ist der Experte und der NMS-Lehrer wird glauben er ist für seine Fächer der Experte und das sind verschenkte Ressourcen und passiert Reibung, die nicht notwendig ist.“ (IP 30, 324-329)

Schulinterne Fortbildung zu Themen der Integration und Inklusion nehmen Unsicherheiten und zeigen die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in integrativen Settings auf. Fort- und Weiterbildung sollen neben Aspekten besonderer Behinderungen, Arbeitsmaterialien und unterrichtlichen Tools etc. immer wieder allgemein den Umgang mit Integrationsklassen und das Verständnis von Inklusion beleuchten und zur persönlichen Reflexion anregen. Auch curriculares Entgegenwirken, und zwar bei der praktischen Umsetzung der Schulung der Lehrer/-innenpersönlichkeit, ist maßgeblich. Damit erschließt sich ein anderer Teil des Professionsverständnisses, welcher in der Lehrer/-innenbildung bislang nicht ausreichend verortet scheint. Er bildet die Basis zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen. Die Arbeit eines Schulentwicklungssteams und die Konsequenzen für die Lehrpersonen sind von Schule zu Schule unterschiedlich. Eine erfolgreiche Schule fordert das Mitwirken der Lehrenden an sämtlichen Prozessen, ein aktives Denken und Handeln innerhalb und außerhalb des Klassenraumes und inkludiert eine Teilhabe an einem (integrativen) Schulsetting.

## 6. Resümee und Diskussion

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt auf, dass von den fünf Kompetenzbereichen des Expertenrates nicht alle gleichermaßen bei den Lehrenden ausgeprägt sind. Die Studie ergab, dass die Lehrer/-innen eine hohe didaktische und methodische Kompetenz aufweisen, sie wissen über erziehungs- und bildungswissenschaftliche Hintergründe ebenso wie über Genderthemen und sonderpädagogische Inhalte Bescheid. Was die interviewten Lehrenden von ihren Teampartnerinnen und -partnern fordern, ist Spontaneität, Flexibilität, Offenheit, Humor, Toleranz, Bereitschaft und Akzeptanz.

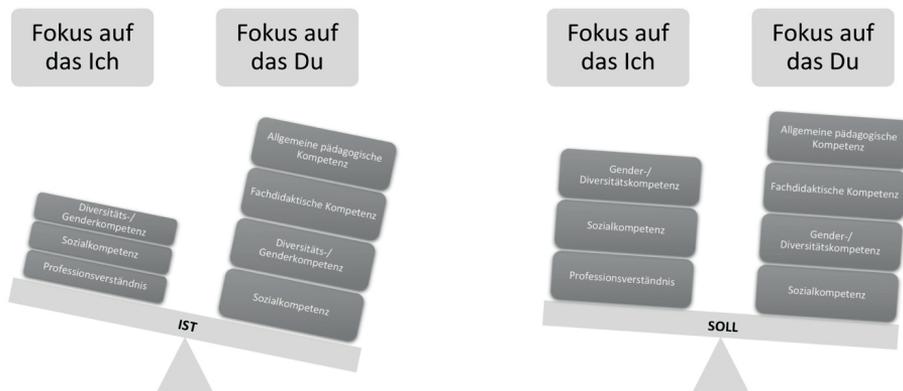
„...die persönliche Chemie [muss] passen...“ (IP 06, 69). – „...wenn es absolut nicht funktioniert, dann liegt es einfach nur, meiner Meinung nach, am Zwischenmenschlichen.“ (IP 01, 562-563). – „Und die Kinder haben einen Spaß dabei. Sie sehen auch, dass wir auch manchmal ... untereinander kleine Differenzen ... haben, aber wir machen das mit Humor. Und das ist, denke ich, auch ein wichtiger Punkt.“ IP 14, 95-97)

Ein wesentlicher Teil der Kompetenzentwicklung ist allerdings jener der Lehrer/-innenpersönlichkeit. Der/Die einstige Einzelkämpfer/-in existiert nicht mehr. Stattdessen gilt es zusammenzuarbeiten, in unterschiedlichen Teams. Was die Lehrperson im Rahmen von flexiblen Unterrichtsformen von den Schülerinnen/Schülern verlangt, nämlich mit unterschiedlichen Partnerinnen/Partnern und in diversen Gruppenkonstellationen zu agieren, dazu muss sie auch als unterrichtende Person bereit sein. Dies ist eine Grundvoraussetzung, welche in dem Basispapier zu den Curricula der Pädagogischen Hochschulen als Teil der „Sozialen Kompetenz“ festgehalten ist.

„... generell ... muss man mehr in Richtung Sensibilisierung von Kollegen ... arbeiten ... Ob das jetzt irgendwelche Fortbildungen sind. Weil ich denke mir, es ist ... einfach die Zukunft. Inklusion ist ... einfach die Zukunft und das ist ... für viele ... nach wie vor so ein Thema, mit dem sie sich nicht auseinandersetzen wollen. ... wo sich viele einfach nicht so darüber trauen oder nicht wissen wie und da denke ich mir, da gehört ... doch noch mehr Aufklärungsarbeit geleistet.“ (IP 28, 351-353, 357-358)

Sowohl die Domänen als auch den Kompetenzbegriff überschreitend ist die gesellschaftliche Grundhaltung. Diese ist Ausgangsbasis für das Verständnis und die Entwicklung des Systems an sich und für die individuelle Kompetenz jeder einzelnen Lehrperson. Kinder kommen vorurteilsfrei auf die Welt. Als Lehrperson ist es die Aufgabe, dies so lange wie möglich zu bewahren. Wie selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass Partnerarbeit oder Gruppenarbeit zwischen allen Schülerinnen und Schülern funktionieren soll, so wird es auch von den Interviewpartnern bestätigt. Doch wieso funktioniert dann das Teamteaching nicht so reibungslos? Wie schon in dem in Kapitel 4 vorgestellten Forschungsprojekt fehlt der Bezug von Theorie und Praxis, um eine inklusive Haltung aufzubauen. Bei den Expertenempfehlungen für „Teacher Education for Inclusion“ ist daher Systemkompetenz als ein wichtiger Faktor für ein inklusives Setting genannt. Deren Entwicklung darf sich jedoch nicht nur im Schwerpunkt zur Sonderpädagogik niederschlagen. Sie gilt im Rahmen des Professionsverständnisses für alle Lehrer/-innen und ist die Basis für ein aktives Teilhaben an schulinternen Entscheidungen und am Entwickeln von Rahmenbedingungen, um integratives bzw. inklusives Unterrichten zu ermöglichen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die inklusive Pädagogik zwar in weiten Teilen, aber offenbar nicht vollständig im Curriculum verankert ist. Die Studie hat gezeigt, dass der Fokus auf das DU, das (behinderte) Kind, allein nicht ausreichend ist, stattdessen muss auch das ICH, die Lehrperson, spezielle Bildungsinhalte erfahren. Aktuell scheint ein Ungleichgewicht zwischen diesen beiden Blickwinkeln zu herrschen.

ABB. 3. Balance der Kompetenzentwicklungen



Um die Anforderungen einer inklusiven Schule erfolgreich bewältigen zu können, ist die Du-Seite bereits gut positioniert. Ein offensichtliches Ungleichgewicht besteht aber deshalb, weil auf der Ich-Seite die notwendigen Kompetenzen nicht ausreichend geschult sind. Der Fokus bei der Lehrer/-innenbildung ist auf die Arbeit mit dem Kind gerichtet und wird dementsprechend auch vertieft. Es fehlt aber in der Ausbildung der fallweise Perspektivenwechsel, hin zum Blick auf das eigene Ich. Um auf Persönlichkeitsebene mehr in die Balance zu kommen, braucht es eine starke Selbstkompetenz der Unterrichtenden. Sowohl die Diversitäts- und Genderkompetenz als auch die Sozialkompetenz sind Kompetenzbereiche, welche nicht nur auf ein Du, das Kind, projiziert werden können, sondern vielmehr auch eine Verinnerlichung im Selbst erfordern. Das Professionsverständnis einer Lehrperson ist grundsätzlich als Basis für schulisches Dasein zu sehen. Es ist die Grundkompetenz, welche vor allen anderen ausgeprägt sein sollte, um eben diese Qualifikationen einordnen und einsetzen zu können. Wenn alle Kompetenzbereiche ausreichend ausgebildet sind, – dabei besteht nicht der Anspruch eine tatsächliche Balance herzustellen – dann erst kann langfristig qualitativvoller Unterricht, im Sinne des anvertrauten Kindes, aber auch im Sinne der eigenen Arbeitszufriedenheit, gelingen.

## Literatur

- BGBl. 124/2013. *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*. Verfügbar unter: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2013\\_I\\_124/BGBLA\\_2013\\_I\\_124.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.pdf)
- BGBl. 101/2018. *Pädagogikpaket 2018*. Verfügbar unter: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2018\\_I\\_101/BGBLA\\_2018\\_I\\_101.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_I_101/BGBLA_2018_I_101.pdf)
- BMASGK (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention (2008). Neue deutsche Übersetzung*. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- BMASK (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>
- BMBWF (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive – Vorschlag des Entwicklungsrats*. Verfügbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen\\_26988.pdf](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf)
- BMUKK (2012). *PädagogInnenbildung Neu. Empfehlungen der Expertengruppe "Inklusive Pädagogik"*. Verfügbar unter: [http://www.bzib.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/BIZB/Homepage\\_ab\\_2016/Empfehlungen\\_Paedagoginnenbildung\\_Neu\\_2012.pdf](http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Homepage_ab_2016/Empfehlungen_Paedagoginnenbildung_Neu_2012.pdf)

- BMUKK (2014). *Pädagog\_innenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. Empfehlungen der Expert\_innengruppe „Inklusive Pädagogik*. Arbeitstagung, Wals. Verfügbar unter: [https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/BIZB/Erweitertes\\_Empfehlungspapier\\_2014\\_01.pdf](https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Erweitertes_Empfehlungspapier_2014_01.pdf)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Burger, E. (2015). Österreichs Weg zur inklusiven Schule. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart, & E. Amtmann (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten* (S.203–214). Wien: Facultas.
- Dangl, O. (2014). Um welchen Preis? Die Haltung von Sonderpädagogen/-innen zur Inklusion. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 279–287.
- Dlugosch, A. (2014). „... weil es eben jeden treffen kann“ – Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 236–245.
- Ebenberger, A., & Engelbrecht, L. (2018). *English language teaching in inclusive settings. Zum kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in inklusiven Settings an Volks- und Neuen Mittelschulen*. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/473>
- Ebenberger, A. (2019). Internationale Tendenzen in Erziehung und Unterricht: Fremdsprachenunterricht inklusiv – Chancen und Grenzen. In K. Kovács & A. Fáy Dombi (Hrsg.), *Education and Training – National and international tendencies of education and training/Nationale und internationale Tendenzen von Erziehung, Unterricht und Ausbildung* (S.219–236). Innovariant Kft - Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged, Ungarn.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 219–222.
- Feyerer, E. (2011). *SonderschullehrerInnen-ausbildung NEU. Konzeptionelle Überlegungen zur momentanen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnen-ausbildung in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/86/86>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 228–237.
- Holzinger, A., Komposch, U., Kopp-Sixt, S., Much, P., & Pickl, G. (2014). Kompetenzen für inklusive Bildung. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 270–278.

- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H.K. (2018). Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, C. Spiel, (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018. Bd. 2* (S. 63–99). Verfügbar unter: [https://www.bife.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB\\_2018\\_Band2\\_final.pdf](https://www.bife.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_final.pdf).
- Kiel, E., & Weiß, S. (2016). Sekundarbereich. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 277–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KPH Wien/Krems – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (Anpassung 2018). *Curriculum Bachelorstudium – Lehramt Primarstufe*. Wien. Verfügbar unter: [http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018\\_MB149\\_Curriculum\\_Bachelorstudium\\_Lehramt\\_Primarstufe.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB149_Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe.pdf)
- Köhler, J. (2011). „Es soll sich endlich hier was ändern!“ Empirische Befunde zur Professionalität von Lehrer/-innen aus der Sichtweise von Schüler/innen. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittemer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 253–273). Wien: Fakultas.
- Kricke, M., Reich, K. (2016). *Teamteaching*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von Beliefs. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 262–269.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niedermaier, C. (2014). „Ich habe mir das vorher nie vorstellen können...“ – Gruppendiskussion zur Wirksamkeit der Lehrer/-innenausbildung. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 270–278.
- Niedermaier, C., Hecht, P. (2014). Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen von Studierenden und Lehrpersonen zur Umsetzung inklusiver Bildung – Vorwort. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 197–199.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittemer, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittemer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 8–46). Wien: Fakultas.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Rittmayer, Ch. (2012). Zum Stellenwert der Sonderpädagogik und den zukünftigen Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings nach den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, Ch. Kießling, & Ch. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 43–58). Oberhausen: Athena.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.

- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca.
- Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

