

Lehrer*innen-Kompetenzen als Voraussetzung zum konstruktiven Umgang mit Diversität in einem kompetenzorientierten Unterricht

Eine empirisch-quantitative Studie an der KPH Wien/Krems

Isabella Benischek¹, Rudolf Beer², Gabriele Beer³, Alexandra Bauer⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1001>

Wenn ein Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung Inklusion ist, dann braucht es inklusive Schulen und inklusiven Unterricht, in welchem die Lehrpersonen im Unterricht unter anderem solche Lernangebote für die Schüler*innen stellen, dass alle an einem Unterrichtsgegenstand gemeinsam lernen können. In solch einem Unterricht muss Kompetenzorientierung im Fokus stehen, damit die Lernfortschritte der Lernenden optimal voranschreiten können. Lehrpersonen brauchen hier aber selbst entsprechende Kompetenzen und Einstellungen, Haltungen und Werte. In einem Forschungsprojekt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems werden die Kernkompetenzen von Lehrpersonen für eine nachhaltige und inklusive Bildung zur Absicherung eines kompetenzorientierten Unterrichts in den Fokus genommen. Im Rahmen dieser Studie wurden Hochschullehrende, Praxislehrpersonen sowie Studierende zu ihren Einstellungen bezüglich der erforderlichen Lehrer*innenkompetenzen befragt. In einem Online-Fragebogen sollten insgesamt 44 Kompetenzfacetten eingeschätzt werden. Es zeigte sich, dass die pädagogischen/psychologischen Kompetenzen von den Proband*innen am höchsten bewertet werden.

Stichwörter: Kompetenzen von Lehrpersonen, Lehramtsausbildung Primarstufe, Umgang mit Heterogenität und Diversität, Inklusion

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems

E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

² ebd.

³ ebd.

⁴ ebd.

1 Ausgangslage und Fragestellungen

„Der Abbau sozialer Ausgrenzung und die Förderung der Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft“ (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 1) kann – im Sinne einer inklusiven Gesellschaft – als zentrales Ziel angesehen werden. „Dieses Anliegen der Inklusion bezieht sich sowohl auf Menschen, die aufgrund von Zuschreibungen wie ‚Behinderung‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ ausgegrenzt werden, als auch auf die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ausgrenzung und die Ursachen und Folgen sozioökonomischer Benachteiligung.“ (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 1) Schule hat den gesellschaftlichen Auftrag zur Förderung und Forderung junger Menschen. Lehrpersonen „agieren im Bildungssystem als institutionelle Akteure und gestalten eine von der Gesellschaft überantwortete Bildungs- und Erziehungsaufgabe“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 15). Schüler*innen brauchen Erziehung und Orientierung, „da sie sich auf dem Weg von der Unmündigkeit zur Mündigkeit befinden“ (Wiater, 2013a, S. 16–17).

„Schulen und andere Bildungskontexte stehen in der Verantwortung, Bildungsprozesse differenzsensibel zu gestalten und der Diversität ihrer Adressat*innenkreise [sic] gerecht zu werden.“ (Konz & Schröter, 2022, S. 9) In einer inklusiven Gesellschaft sind Sensibilität und entsprechende Regeln für das Zusammenleben notwendig. Es braucht daher eine inklusive Schule, wo alle Schüler*innen dies erfahren und übernehmen können.

Besonders für den Volksschulbereich gilt bereits jetzt, dass sich Unterricht – als Teil des allgemeinbildenden Schulwesens – an alle Kinder in gleichem Maße richtet, was die Grundlage der Legitimierung des Schulsystems darstellt (Budde, 2017, S. 21).

Wenn somit alle Kinder eine vergleichbare Grundbildung erhalten sollen, so bedeutet dies (schon immer):

- „Sie brauchen verschieden viel Zeit, um etwas zu begreifen.
- Sie brauchen verschieden viel Erläuterung.
- Sie brauchen verschieden lange und häufige Übungen, um etwas zu können.
- Sie brauchen verschieden viel positive Verstärkung, um des eigenen Könnens und Wissens sicher zu sein.
- Sie sind unterschiedlich gut in der Lage, eigene Erfahrungen durch Zuhören zu ersetzen.
- Sie haben gegenüber den Aufgaben der Schule eine unterschiedlich starke Leistungsmotivation ...“ (Moeller-Andresen, 1974 in Schorch, 2007, S. 177–178).

In den unterschiedlichen Lernprozessen (innerhalb und außerhalb von Schule) eignen sich Menschen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Motivationen, Emotionen, Haltungen oder Werte und Normen an (Wiater, 2007, S. 19). Damit dieser Aneignungsprozess stetig voranschreiten und sich umfassend gestalten kann, braucht es eine inklusive Schule mit kompetenzorientiertem Unterricht. Lehrpersonen sowie die Lernenden selbst übernehmen gemeinsam die Verantwortung für das Lernen. Nach Hattie (2013, S. 38) hat die Lehrperson einen großen Einfluss auf das erfolgreiche Lernen der Schüler*innen (Effektstärke $d = 0,44$), somit ist es

unabdingbar notwendig, dass sie selbst über umfassende und tragfähige Kompetenzen sowie Haltungen und Werte in verschiedensten Bereichen verfügt.



Abbildung 1: Zusammenhang inklusive Gesellschaft – inklusive Schule – kompetenzorientierter Unterricht (Eigendarstellung).

Unter diesem Blickwinkel stellt sich die Frage, über welche Kompetenzen Lehrpersonen verfügen müssen, um den vielfältigen Ansprüchen im Unterricht gerecht zu werden. Mit Fokus auf die Primarstufe, die per definitionem eine Schule für alle Kinder ist, wird an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt durchgeführt, das sich dieser Frage annimmt. Das Projekt fokussiert auf Kernkompetenzen von Lehrenden, die für eine nachhaltige inklusive Bildung zur Absicherung eines kompetenzorientierten Unterrichts notwendig sind. Als Kernkompetenzen von Lehrpersonen gelten die Einstellungen und Haltungen (Attitudes), das Wissen (Knowledge), die Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills) sowie professionsspezifische Persönlichkeitsmerkmale (Personality Traits) (Melzer et al., 2015, S. 61).

2 Theoretische Aspekte

2.1 Inklusion und Inklusiver Schule

Der Beginn des langen Weges zur Inklusion kann bei der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 gesehen werden, wo im Artikel 26 das Recht auf Bildung verankert worden ist. Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gerichtet sein (AEMR 1948). Durch diesen Kontext ist auch das Recht auf Menschenrechtsbildung verankert, welche eine wesentliche Grundlage für einen demokratischen Rechtsstaat darstellt. Daher ist von den Vereinten Nationen eine eigene Erklärung zur Menschenrechtsbildung (2011) verabschiedet worden, worin auch zum Ausdruck kommt, dass die Form des Lehrens und Lernens die Rechte aller zu achten hat, sie sollte somit, so weit wie möglich, partizipativ und inklusiv angelegt sein (Gummich & Hinz, 2017, S. 19).

Die Salamanca-Erklärung der UNESCO aus 1994 enthält explizit den Begriff Inklusion. Schulen sollen „alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Strassen- [sic] ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (UNESCO, 1994, S. 4).

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und 2008 in Österreich in Kraft getreten) verpflichtet in Artikel 24 zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems. Das „Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung“ wird anerkannt. „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]“ (UN-BRK 2006).

Auch die Sustainable Development Goals (SDGs; Agenda 2030) der Vereinten Nationen bilden einen Bezugspunkt für Inklusion. Das Ziel 4 fordert die Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung sowie die Förderung des lebenslangen Lernens für alle (SDGs, 2016, o. S.). Das Ziel von inklusiver Bildung ist generell und umfassend die Beseitigung jeglicher Exklusion (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 3). „Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten.“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2009, S. 4 in Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 3) Unter Inklusion ist somit Einbeziehung, Einschluss und Dazugehörigkeit zu verstehen. Im schulischen Kontext bedeutet dies die Umsetzung der Idee, dass kein*e Schüler*in mehr als andersartig angesehen werden soll. Alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Stärken und Schwächen sollen gemeinsam beschult werden, „wobei ihre unterschiedlichen Bedürfnisse individuell wahrgenommen und berücksichtigt werden“ (Textor, 2015 in Beer, 2021, S. 13). Den Schüler*innen sind durch Schule und Unterricht Perspektiven der Diversität zu eröffnen, sodass ein inklusives Lernen in einer inklusiven Schule ermöglicht wird (Beer, 2021a, S. 10) und der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt wird.

„Inklusion zielt darauf ab, Heterogenität als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen [...]. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Anpassung des Einzelnen [sic] an die Struktur, sondern es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Regelstrukturen so zu gestalten, dass jedes Individuum sein Recht auf gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen kann.“ (Alicke & Linz-Dinchel, 2012, S. 11) Es muss sich in der Gesellschaft ein neues Verständnis von Normalität entwickeln, wo die Polarität zwischen normal und anormal aufgehoben ist (Beer, 2021a, S. 40).

2.2 Kompetenzorientierung und kompetenzorientierter Unterricht im Kontext von Inklusion

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrpersonen, einen Unterricht zu planen und durchzuführen, in dem alle Schüler*innen – unter Berücksichtigung ihrer Heterogenität – Kompetenzen er-

werben, vertiefen und festigen können. Lerner*innen „unterscheiden sich in ihren Interessen und Neigungen, in Alter, Leistungen und Leistungsfähigkeit, Kultur- und Werteerfahrungen, Gesundheit und vielem mehr. Wenngleich solche komplexen und in sich verwobenen Unterschiede das Lernen der Individuen positiv wie negativ beeinflussen, so sind sie keine Besonderheiten des Unterrichts, sondern Normalität menschlichen Daseins.“ (Coriand, 2017, S. 138) Bereits Johann-Friedrich Herbart konstatierte zu Beginn des 19. Jahrhunderts: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach Einer [sic] Schnur zu hobeln veranlassen.“ (Herbart, 1826, in Streber, 2015, S. 15–16) Herbart weist somit auf die bestehende Heterogenität bzw. Diversität als Tatsache in Schulen und Klassen hin und er sieht das potenzielle Risiko, wenn diese nicht erkannt und berücksichtigt wird (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262).

Der Begriff Heterogenität kommt aus dem Griechischen und bedeutet „von verschiedener Herkunft und Art“. Diversität leitet sich vom lateinischen „diversitas“ ab und meint Vielfalt oder Vielfältigkeit (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262). „Der Terminus der Diversität [...] fokussiert begrifflich deutlicher auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen und Gruppen als Chance und Potenzial für Identitätskonstruktionen [...].“ (Schreiner & Wiesner, 2021, S. 262). Heterogenität und Diversität sind ein allgemein gesellschaftliches Phänomen. Nach Trautmann und Wischer (2019, S. 533) ist weiters zu berücksichtigen, dass die Zuschreibung von Heterogenität (und Diversität) bei Lerner*innen-Gruppen immer auch vom gewählten Vergleichskriterium sowie von der zugrunde gelegten Norm abhängen. Sie sehen Heterogenität (und somit Diversität) als ein subjektives Konstrukt, das von der beobachtenden Person zugeschrieben wird. Zugunsten einer inklusiven Schule braucht es ein Diversitätsmanagement, um den Person- und Sozialisationskonstrukten der Lernenden gerecht zu werden und um die Diversität der Gesellschaft als selbstverständlich anzusehen.

„Eine inklusive Schule ist in erster Linie eine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen versucht. Inklusiv sein heißt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren in der Umsetzung des Rechtes auf Bildung ohne Diskriminierung abzubauen und damit Chancengleichheit zu realisieren.“ (Schmidt, 2012, S. 5) Aber auch wenn die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität/Diversität zugunsten einer inklusiven Schule als trennende Elemente (z.B. Einteilung der Lerner*innen in unterschiedliche Schultypen) überwunden werden sollen, so ist deren Bewusstmachung und Kenntnis notwendig, um die Schüler*innen adäquat in ihrer Entwicklung zu begleiten. Das (vertiefte) Wissen um Förderschwerpunkte ist unabdingbar notwendig, um den Unterricht passgenau für die Schüler*innen zu gestalten. Zu den Heterogenitätsdimensionen zählen nach Opp (2016, S. 149): Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Krankheit.

Nach Feyrer et al. (2014, S. 189) führt der „Weg zur Inklusiven Schule [...] zwangsläufig über die LehrerInnenbildung [sic]. Auch wenn Vorerfahrungen eine wichtige Rolle spielen, kann nur

die LehrerInnenbildung [sic] systematisch inklusive Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen anbahnen und stärken.“

Weiters ist es notwendig, dass Lehrer*innen evidenzbasiert ihren Unterricht weiterentwickeln. „Längst wird klar, dass der Kompetenzaufbau, der u. a. zum eigenständigen und produktiven Umgang mit Bildungsstandards und vor allem deren Überprüfungen sowie anderen flächendeckend eingeführten Bildungsinnovationen führt, in der Profession selbst liegt. In der Fähigkeit von Lehrpersonen zur Rezeption und Reflexion (von Daten), zur Generierung nutzbringender Informationen für anwendungsbezogenes Wissen, in deren handlungsrelevantem Verstehen und in deren Fähigkeit zur Innovation ist der erwünschte Kompetenzaufbau zu suchen – sicher im Wechselspiel mit Strukturen und Erfahrungsräumen.“ (Greiner, Hofmann, Schreiner & Wiesner, 2020, S. 14)

Ausgangspunkt für Kompetenzorientierung ist in Österreich die Kompetenzdefinition von Weinert (2003, S. 27): Unter Kompetenzen versteht man „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Erweitert werden kann und sollte diese Definition auch auf den affektiven und psychomotorischen Bereich, denn diese gehören ebenso im Unterricht gefördert und gefordert.

Somit steht nicht nur die Leistungsentwicklung im alleinigen Fokus von Unterricht, sondern auch Motivationen, Interessen und die Freude am Lernen sind wesentlich. Die Lernenden sollen sich somit in allen Kompetenzdimensionen nachhaltig weiterentwickeln (Wiesner & Schreiner, 2020, S. 320).

Nach Kunter et al. (2005, S. 503 f in Wiesner & Schreiner, 2020, S. 319) ist „lernförderlicher Unterricht nicht durch ein bestimmtes Vorgehen, sondern durch eine gelungene Kombination verschiedener Gestaltungsmethoden“ gekennzeichnet.

Ziel von Unterricht in der Volksschule ist unter anderem das Erlernen der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik/Rechnen, ...), da diese für das weitere (Schul-)Leben und den Beruf von großer Bedeutung sind. Auch der Erwerb von Grundkenntnissen in allen Wissenschaften erweist sich für das (spätere Berufs- und Alltags-)Leben im Sinne des lebenslangen Lernens als sehr nützlich, denn dadurch kann sich jede Person gedanklich an vielfältige Probleme aus den unterschiedlichsten Bereichen heranwagen (Roggendorf, 2003, S. 44). Laut Seel (1999, S. 137) hat die Schule aber auch die Aufgabe, die Heranwachsenden auf ihre spätere Rolle beispielsweise als Staatsbürger*in, Arbeitnehmer*in, Konsument*in usw. vorzubereiten.

Die Aufgaben und Ziele von Schule sind in Gesetzen und Verordnungen verankert (z.B. Schulunterrichtsgesetz, Lehrpläne). „Dabei geht es bei Weitem nicht nur um Kenntnisse [...] oder Fertigkeiten und Fähigkeiten [...], sondern vor allem um gesellschaftliche Normen und Werte, um Rollen und Verhaltensweisen, um kulturelle Interpretationsmuster.“ (Gonschorek & Schneider, 2010, S. 50)

Unter dem Fokus des Umgangs mit Heterogenität wird im Rahmen der didaktischen Dimension besonders deutlich, dass es im Unterricht eine Balance zwischen Fordern und Fördern braucht. Der Aspekt des Förderns ist dabei auf alle Schüler*innen anzuwenden, denn er bedeutet, dass „das Materialangebot so ausgewählt wird, dass es keinen Verbleib auf einem bestimmten Niveau gibt, sondern dass sich das Niveau und die Anstrengungsbereitschaft ständig erhöhen, um die Kinder von einer elementaren Grundbildung zur Bewältigung komplexer Aufgaben zu führen“ (Saalfrank, 2012, S. 79). Im Unterricht braucht es daher Maßnahmen und Möglichkeiten der (inneren) Differenzierung und Individualisierung. „Durch Binnendifferenzierung und Individualisierung im Unterricht solle den Schülern [sic] ermöglicht werden, im Rahmen einer Klasse oder Lerngruppe, eigene Lernwege zu beschreiten und mit der eigenen Lerngeschwindigkeit voranzuschreiten, sodass in einer Klasse noch stärker als bisher auf verschiedenen Niveaus oder gar zieldifferent gearbeitet wird.“ (Abele, 2014, S. 422–423) Ein differenzierender und individualisierender Unterricht ist auf vielfältige Weise umsetzbar, wobei je nach Schulstufe, Unterrichtsfächern, Unterrichtszielen und Klassenzusammensetzung verschiedene (Unterrichts-)Methoden und Ideen angewendet werden können und sollen (Müller, 2012, S. 11). Die Aufgabe von Lehrer*innen besteht somit unter anderem darin, das Lernen der Schüler*innen zu ermöglichen. Lehrende haben im Unterricht den Lernenden entsprechende Lernangebote zu machen. Lehrpersonen planen Unterricht, setzen diesen um und reflektieren ihn – im Sinne von stetiger Qualitätsentwicklung.

Zu den Dimensionen eines kompetenzorientierten Unterrichts gehören nach Wiesner und Schreiner (2020, S. 323–340): (1) Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe, (2) Förderung der fachlichen und überfachlichen Wissensvernetzung, (3) Förderung lebensweltlicher Anwendungen, (4) Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Ansätze und die Förderung der sozialen Einbindung, (5) Förderung der (Selbst-)Reflexion als Kompetenz und (6) Förderliche Klassenführung und Klassenmanagement.

2.3 Inklusion im Rahmen der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen

Primarstufenlehrer*innen werden an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Derzeit dauert das Bachelorstudium acht Semester, das Masterstudium zwei bzw. drei Semester (je nach gewähltem Schwerpunkt). Diese Architektur wurde im Rahmen der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ (2015/16) eingeführt, das frühere Sonderschullehramt wurde in die neue Ausbildung durch einen eigenen Schwerpunkt integriert. Dieser umfasst 60 ECTS-Anrechnungspunkte. Aufgrund der Wichtigkeit und Notwendigkeit von Inklusion sind diesbezügliche Module bzw. Lehrveranstaltungen aber auch außerhalb des Schwerpunkts im Curriculum verankert, wie dies vom Qualitätssicherungsrat des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) gefordert wurde. „PädagogInnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts umzugehen.“ (Braunsteiner et al., 2014, S. 5 in Beer, 2021a,

S. 11). Damit wird auch die Forderung der UNESCO (1994) umgesetzt, dass „eine spezielle Ausbildung für die Pädagogik besonderer Bedürfnisse, die zu besonderer Qualifikation führt, in die Ausbildung und Praxis als Regelschullehrer oder -lehrerin“ (UNESCO, 1994 in Beer, 2021a, S. 11) integriert ist.

Den Pädagogischen Hochschulen kommt somit eine bedeutende Rolle zu, denn in Aus-, Fort- und Weiterbildung sollen Studierende sowie bereits im Beruf stehende Lehrpersonen – nach dem Expertenparadigma – soweit in ihrer Professionalisierung unterstützt werden, dass sie die Herausforderungen von Schule und Unterricht adäquat und zielführend meistern können. Obwohl die Eigenverantwortung der Lehrpersonen bei der Professionalisierung im Fokus steht, so sind die Pädagogischen Hochschulen in der Pflicht, den Professionalisierungsprozess durch hochschulische sowie berufspraktische Lerngelegenheiten zu unterstützen (Jünger & Reintjes, 2017, S. 107). Baumert und Kunter (2006 in Nitsche et al., 2017, S. 18) benennen vier Kernelemente als Voraussetzung für professionelles Lehrer*innen-Handeln: (1) Wissen und Können, (2) Werte und Überzeugungen, (3) selbstregulative Fähigkeiten, (4) motivationale Orientierungen.

„Lehrerkompetenz [...] wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübenden Handelns in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich.“ (Messner in Arnold et al., 2011, S. 97).

Für ein professionelles Agieren in der Klasse braucht es nach Schwer und Solzbacher (2014) auch noch professionelle Haltung. „Eine professionelle Haltung sei eine Schlüsseldimension, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend prägen und jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusse.“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7)

3 Zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt

3.1 Fragestellung, Untersuchungsdesign und Instrument

Damit Schüler*innen in Schule und Unterricht bestmöglich lernen können, um sich entsprechend weiterzuentwickeln, braucht es im Streben nach einer nachhaltig inklusiven Bildung Lehrpersonen mit weitreichenden und umfassenden Kompetenzen sowie entsprechenden Einstellungen und Haltungen.

Das Forschungsinteresse des vorliegenden Projekts gilt zunächst den Kernkompetenzen von Lehrer*innen in Zusammenhang mit Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht aus Sicht von Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen und Studierenden. Die Erkenntnisse der Befragung sollen im Sinne von Hochschulentwicklung genutzt werden, etwa durch Entwicklung und Bereitstellung von unterschiedlichen Angeboten für die Studierenden

während ihrer Ausbildung. Angebote sollten aber auch für bereits im Dienst stehende Lehrpersonen – beispielsweise in Fortbildungen – zur Verfügung stehen.

Die zentrale Forschungsfrage, die mit dem vorliegenden Projekt beantwortet werden soll, lautet: *Welche eigenen Kompetenzen sowie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen müssen Lehrpersonen – aus Sicht von Hochschullehrenden, Praxislehrpersonen und Studierenden – mitbringen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können?*

Diese Kompetenzen bzw. Kompetenzfacetten sowie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen sind vor der Hintergrundfolie eines inklusiv nachhaltigen Unterrichts zu sehen.

Eine qualitative Vorstudie bildete die Basis für die Erstellung eines Online-Fragbogens. Dazu erhielten vierzig ausgewählte Personen (Lehrende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems aus unterschiedlichen Fachbereichen und mit unterschiedlichen Aufgabengebieten sowie Praxislehrpersonen) schriftlich drei offene Fragen⁵ mit dem Ersuchen um Beantwortung (E-Mail-Befragung). Die von diesen Personen genannten Kompetenzen, Kompetenzfacetten und weiteren Angaben wurden durch weitere, in der Literatur genannte Aspekte und Kompetenzen, ergänzt. Der Online-Fragebogen enthält somit in Summe 44 Kompetenzen/Kompetenzfacetten und weitere Aspekte von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen⁶. Diese sollten von den Proband*innen auf einer siebenteiligen Ratingskala (von unwichtig bis sehr wichtig) in Bezug auf ihre Bedeutsamkeit für professionelles Lehrer*innen-Handeln eingeschätzt werden.

Eine erste Befragung der Zielgruppen (Lehrende an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule, Praxislehrpersonen und Studierende) wurde im Sommersemester 2022 durchgeführt. In einem E-Mail erhielten die Personen Informationen zur Studie, den Hinweis auf die Einhaltung des Datenschutzes, die Zusicherung der anonymen Verwertung der Angaben und einen Link zum Online-Fragebogen. Der Zeitraum für die Befragung belief sich auf zwei Wochen.

3.2 Stichprobe

Die im Rahmen dieser Studie in den Fokus genommene Gesamtpopulation umfasst alle Professor*innen, alle Studierende des Bachelor- und Masterstudiums Primarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sowie die Praxislehrpersonen (aus Niederösterreich), bei denen die Studierenden ihre im Curriculum vorgesehenen Praktika im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien absolvieren.

⁵ Vorstudie – Fragen: (1) Welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen mitbringen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können? (2) Welche Rahmenbedingungen sind aus Sicht von Lehrpersonen für einen kompetenzorientierten Unterricht nötig? (3) Persönliche Reihung nach Wichtigkeit: Attitudes, Knowledge, Skills, Personality Traits.

⁶ Beispielitems: Fach-/Sachkompetenz, Erziehungskompetenz, Organisationskompetenz, Administrative Kompetenz, Problemlösekompetenz, Kommunikationskompetenz, Gesprächsführung, Beratungskompetenz, Feedbackkompetenz, Klassenführungskompetenz, Leadership, Empathie, Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, etc.

An der Online-Studierenden- und Lehrenden-Befragung im Sommersemester 2022 haben insgesamt 261 Proband*innen teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von gerundet 10 %. Der Datensatz umfasst die Angaben von 219 weiblichen, 39 männlichen und drei diversen Personen. Es haben sich 59 Hochschullehrpersonen, 70 Lehrpersonen (aus den Praxisschulen) und 132 Studierende an der Befragung beteiligt.

Bei der Auswertung der Daten wurde – da auch keine Hypothesen formuliert wurden – auf inferenzstatistische Analysen verzichtet. Somit beziehen sich alle Aussagen auf den Datensatz und nicht auf eine Grundgesamtheit aller Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden.

3.3 Einschätzung von Kompetenzfacetten und weiteren Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen

Den Proband*innen wurden insgesamt 44 Kompetenzfacetten bzw. weitere Aspekte an Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen zur Bewertung vorgelegt. Alle Aspekte waren auf einer siebenteiligen Ratingskala auf ihre Bedeutsamkeit im Lehrberuf hin zu beurteilen. Hohe Werte bringen eine hohe Bedeutsamkeit zum Ausdruck.

Rangplatz	Kompetenz/Eigenschaft	Arithm. Mittel	Rangplatz	Kompetenz/Eigenschaft	Arithm. Mittel
1	Kommunikationskompetenz	6.67	23	Resilienz	6.04
2	Vermittlungs-/ Erklärkompetenz	6.66	24	Anstrengungsbereitschaft	6.03
3	Empathie	6.53	25	Feedbackkompetenz	5.98
4	Didaktische Kompetenz	6.42	26	Kompetenz für Inklusion	5.91
5	Gesprächsführung	6.41	27	Planungskompetenz	5.88
6	Fach-/Sachkompetenz	6.37	28	Distanzierungsfähigkeit	5.88
7	Beziehungskompetenz	6.37	29	Zielstrebigkeit	5.73
8	Sprachliche Kompetenz	6.36	30	Beratungskompetenz	5.65
9	Selbstreflexionsfähigkeit	6.36	31	Kreativität	5.43
10	Emotionale Kompetenz	6.35	32	Administrative Kompetenz	5.39
11	Engagement	6.33	33	Evaluierungskompetenz	5.36
12	Durchhaltevermögen	6.31	34	Leadership	5.33
13	Konfliktmanagement	6.31	35	Psychomotorische Kompetenz	5.31
1	Klassenführungskompetenz	6.28	36	Diagnostische Kompetenz	5.30
15	Methodenkompetenz	6.28	37	Medienkompetenz	5.30
16	Problemlösungskompetenz	6.27	38	Digitale Kompetenz	5.22

17	Selbstkompetenz	6.17	39	Ehrgeiz	5.21
18	Erziehungskompetenz	6.17	40	Körperliche Fitness	4.64
19	Kooperationsfähigkeit	6.16	41	Wissenschaftliche Expertise	4.44
20	Personale/persönliche Kompetenz	6.13	42	Musikalische Kompetenz	4.37
21	Humor	6.13	43	Handwerkliche Fähigkeiten	4.22
22	Organisationskompetenz	6.12	44	Perfektionsstreben	3.85

Tabelle 1: Kompetenzfacetten und weitere Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen (Rangreihe nach arithmetischem Mittel, oberstes und unterstes Quartil färbig hervorgehoben).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Gesamtschätzung der vorgelegten Kompetenzfacetten und weiteren Aspekte. Die Facetten/Aspekte wurden in eine Rangreihe gebracht.

Die höchsten mittleren Scores (6,67-6,35) auf der siebenteiligen Ratingskala erzielten Kommunikationskompetenz (MW = 6,67), Vermittlungs-/Erklärkompetenz (MW = 6,66), Empathie (MW = 6,53), Didaktische Kompetenz (MW = 6,42), Gesprächsführung (WM = 6,41), Fach-/Sachkompetenz (MW = 6,37), Beziehungskompetenz (MW = 6,37), Sprachliche Kompetenz (MW = 6,36), Selbstreflexionsfähigkeit (MW = 6,36), Emotionale Kompetenz (MW = 6,35) und Engagement (MW = 6,31). Die niedrigsten Bewertungen erfuhren Leadership (MW = 5,33), Psychomotorische Kompetenz (MW = 5,31), Diagnostische Kompetenz (MW = 5,30), Medienkompetenz (MW = 5,30), Digitale Kompetenz (MW = 5,22), Ehrgeiz (MW = 5,21), Körperliche Fitness (MW = 4,64), Wissenschaftliche Expertise (MW = 4,44), Musikalische Kompetenz (MW = 4,37), Handwerkliche Fähigkeiten (MW = 4,22) und Perfektionsstreben (MW = 3,85).

Zwischen den drei befragten Gruppen (Hochschullehrende, Praxislehrpersonen, Studierende) zeigen sich bezüglich ihrer Bewertungen zumeist nur geringe Differenzen.

In Abbildung 2 sind die Profile der drei Akteursgruppen grafisch dargestellt. Die Mittelwerte je Item der drei Gruppen liegen nahezu überall eng beisammen.

Auffallend sind die Differenzen bei der Einschätzung der wissenschaftlichen Expertise. Hier liegen die Bewertungen der Hochschullehrpersonen (MW = 5,51) deutlich über jenen der Lehrpersonen (MW = 4,16) und jenen der Studierenden (MW = 4,11). Ebenso sind die Bewertungen der Studierenden in Bezug auf Medienkompetenz (MW = 4,99) und Digitale Kompetenz (MW = 4,92) im Gegensatz zu Hochschullehrenden (MW = 5,63 bzw. 5,49) und Lehrpersonen (MW = 5,61 bzw. 5,54) anzuführen, da Studierende diesen Kompetenzen eine geringere Bedeutsamkeit beimessen als die beiden anderen Gruppen.

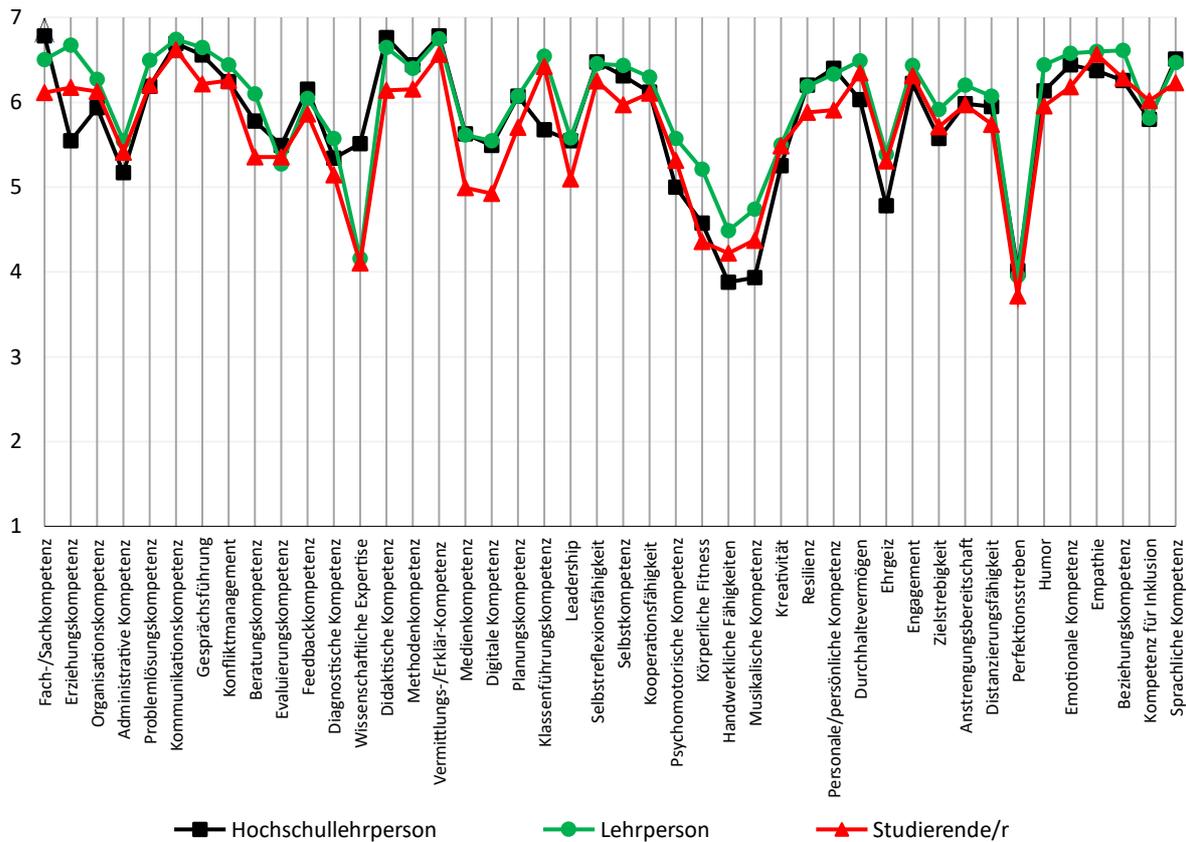


Abbildung 2: Kompetenzfacetten und weitere Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen nach Akteursgruppen (Darstellung der arithmetischen Mittel).

3.4 Theoretische Modellierung – Kompetenzbereiche

Die Aspekte allgemeiner professioneller Lehrer*innenkompetenz wurden in einem weiteren Schritt – in Anlehnung an das Kompetenzmodell von COAKTIV (Kunter et al., 2011, S. 32) – systematisiert und zusammengefasst.

Abbildung 3 zeigt die Zuordnung der einzelnen Aspekte zu Bereichen des Professionswissens und Professionskönnens sowie zu Werten/Attitudes/Personality Traits, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation.

Die genannten 44 Kompetenzfacetten beziehungsweise Aspekte (vgl. Tabelle 1) wurden zu acht Kompetenzbereichen aggregiert. Diese Kompetenzbereiche sind: (1) Fachkompetenz (MW = 5,18), (2) Fachdidaktische Kompetenz (MW = 6,11), (3) Pädagogische/Psychologische Kompetenz (MW = 6,27), (4) Organisationskompetenz (MW = 5,45), (5) Beratungskompetenz (MW = 6,18) sowie (6) Professionelle Werte/Attitudes/Personality Traits (MW = 5,83), (7) motivationale Orientierungen (MW = 5,42) und (8) Selbstregulation (MW = 6,21). Alle Scores liegen deutlich über dem Skalenmittel von 4 und offenbaren keine großen Differenzen.

Die Rangreihe der Kompetenzbereiche wird vom Kompetenzbereich Pädagogische/Psychologische Kompetenz angeführt, die geringste Bedeutsamkeit erfährt die Fachkompetenz (siehe Tabelle 2).

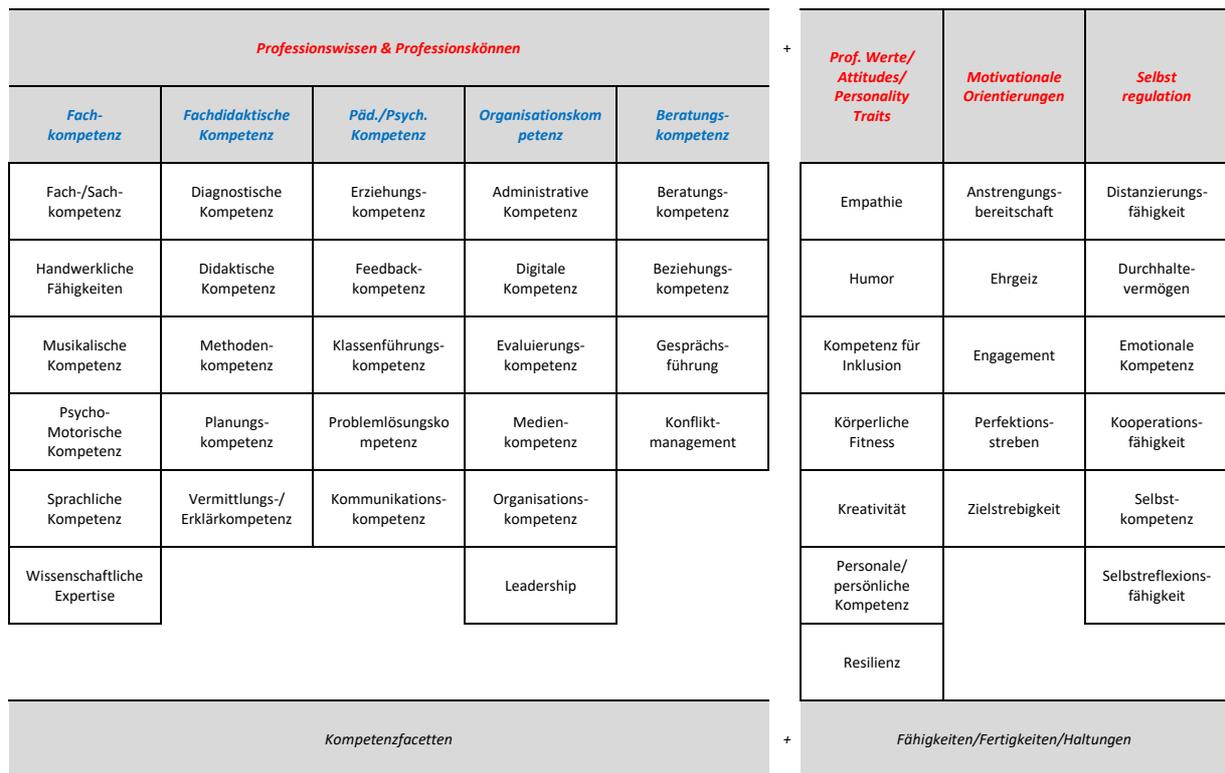


Abbildung 3: Kompetenzmodell – Zuordnung der Kompetenzfacetten und Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen (in Anlehnung an Kunter et al., 2011).

Die auf Basis dieses theoretischen Modells gebildeten Kompetenzbereiche wurden vorab mittels Reliabilitätsanalyse auf ihren inneren Zusammenhang untersucht. Die Alpha-Werte liegen allesamt in einem Bereich zwischen 0,678 und 0,816, was als zufriedenstellend bezeichnet werden kann.

<i>Rangplatz</i>	<i>Kompetenzbereiche</i>	<i>Arithm. Mittel</i>	<i>Cronbachs Alpha</i>
1	päd./psych. Kompetenz	6,27	0,709
2	Selbstregulation	6,21	0,717
3	Beratungskompetenz	6,19	0,678
4	fachdidaktische Kompetenz	6,11	0,687
5	professionelle Werte/ Attitudes/ Personality Traits	5,83	0,743
6	Organisationskompetenz	5,45	0,750
7	motivationale Orientierungen	5,42	0,816
8	Fachkompetenz	5,18	0,799

Tabelle 2: Rangreihe der Kompetenzbereiche (nach arithmetischem Mittel).

3.5 Detailanalysen

3.5.1 Unterschiede nach Akteursgruppen

In der Folge interessiert, welche Bedeutung diesen Kompetenzbereichen seitens der Hochschullehrenden, der Lehrenden an den Praxisschulen und den Studierenden an der KPH zugeschrieben wird und bei welchen Bereichen sich bedeutsame, unterschiedliche Sichtweisen ergeben.

Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, liegt in allen Kompetenzbereichen die Bewertungen durch die Lehrpersonen an den Praxisschulen am höchsten. Weitgehende Einigkeit zwischen Hochschullehrenden und Lehrenden besteht bezüglich der Bedeutung der Fachkompetenz und der fachdidaktischen Kompetenz, die Studierenden scoren deutlich darunter.

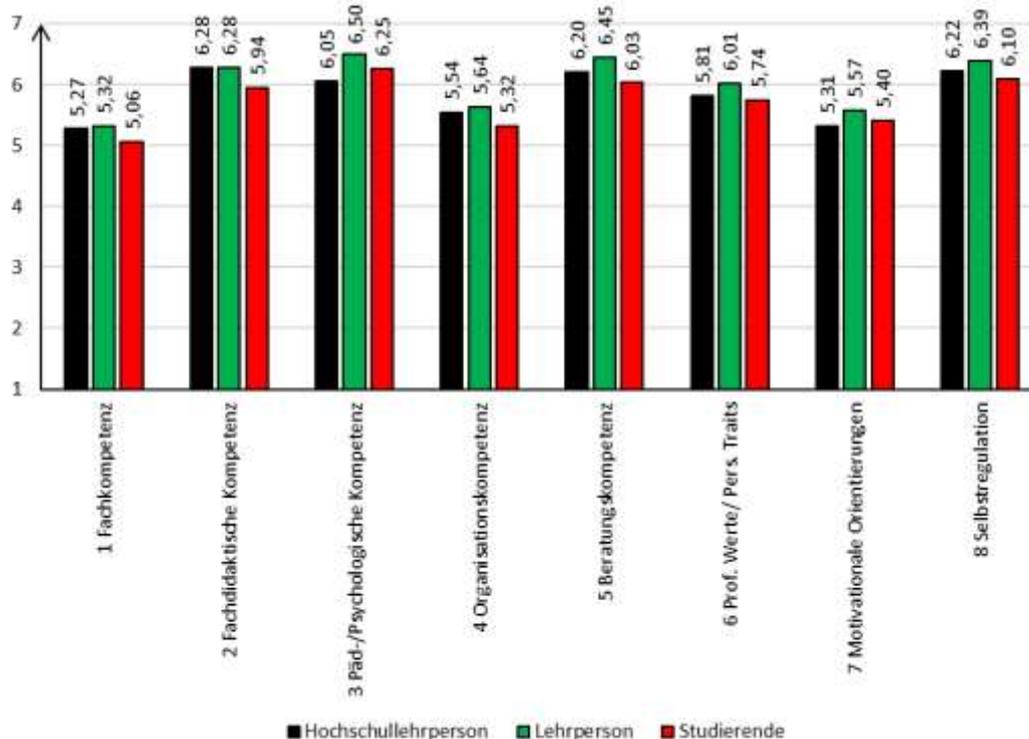


Abbildung 4: Kompetenzbereiche nach Akteursgruppen (arithmetische Mittel).

3.5.2 Unterschiede bei Studierenden nach Studienjahren

In dem auszuwertenden Datensatz befinden sich Daten von 132 Studierenden: 14 Masterstudierende (Primarstufe) und 118 Studierende des Bachelorstudiums. 56 davon befinden sich im ersten oder zweiten Studienjahr, 61 studieren bereits im dritten oder vierten Jahr. Aufgrund der geringen Fallzahlen von teilnehmenden Masterstudierenden wurden in der folgenden Berechnung nur die Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe herangezogen.

Studienjahr	1 Fachkompetenz	2 Fachdidaktische Kompetenz	3 Päd-/Psycholog. Kompetenz	4 Organisationskompetenz	5 Beratungs-kompetenz	6 Prof. Werte/ Pers. Traits	7 Motivationale Orientierungen	8 Selbstregulation
1.	5,10	5,92	6,26	5,35	5,94	5,82	5,51	6,08
2.	5,25	6,15	6,38	5,47	6,16	5,82	5,52	6,13
3.	4,93	5,64	6,09	5,06	5,79	5,57	5,29	5,83
4.	4,97	5,97	6,23	5,26	6,13	5,74	5,44	6,25

Tabelle 3: Kompetenzbereiche Studierende – nach Studienjahr (arithmetisches Mittel).

Die Differenzen bei den Mittelwerten sind durchgehend sehr gering. Es ist kein einheitlicher Trend herauszulesen. Es kann hier die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Einstellung der Studierenden über die Studienjahre zu den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen relativ stabil ist. Ob diese Einstellungen auch bei den Studienanfänger*innen bereits so gegeben sind, kann mit dieser Auswertung nicht gesagt werden. Die Befragung wurde im Sommersemester durchgeführt (Mai 2022), wo bereits auch die Studierenden des ersten Studienjahres zahlreiche Praxiserfahrungen an Praxisschulen sammeln und so einen Einblick in den Beruf der*des Volksschullehrer*in erhalten konnten.

3.6 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen

Schule und Unterricht von heute stellt andere Ansprüche an Lehrpersonen, zumal sich auch die Gesellschaft verändert und gewandelt hat. Zu den aktuellen Herausforderungen, die die Schule zu bewältigen hat, zählen insbesondere Inklusion und Kompetenzorientierung. Inklusion ist nicht nur ein gesellschaftlicher Auftrag, sondern auch eine gesetzliche Bestimmung, genauso wie die Kompetenzorientierung. Ziel ist, dass alle Schüler*innen gemeinsam an einem Gegenstand lernen.

Zugangsbarrieren werden abgebaut und jeglichen Diskriminierungen wird entgegengewirkt. Alle Schüler*innen haben die Möglichkeit der Teilhabe und Partizipation. Die im Klassenzimmer (und in der Gesellschaft) vorhandene Vielfalt wird wertgeschätzt. Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen wird angestrebt (Schmidt, 2012, S. 5).

Dazu braucht es Lehrpersonen, die auf die Schüler*innen eingehen und sie entsprechend begleiten, fördern und fordern. Es braucht die Abkehr vom „7g“-Unterricht (Helmke, 2013, S. 36). „Alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt bei der gleichen Lehrperson im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen.“ (Helmke, 2013, S. 36). In solch einem Unterricht besteht keine Passung zwischen dem Lernan-

gebot, das von den Lehrpersonen bereitgestellt wird, und den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Die Folgen eines Einheitsunterrichts können unter anderem schlechte Noten, Frustrationen, Misserfolgserwartungen, geringe Motivation usw. sein. Ziel von Schule und Unterricht – unter Rücksichtnahme der Heterogenität der Klasse – ist eine optimale Passung zwischen den Lernangeboten und Lernvoraussetzungen, damit der Lernfortschritt bei jeder*m Schüler*in bestmöglich voranschreiten kann. So kommt es zu Lernerfolgen, Motivationssteigerung und Zuversicht. Über- noch Unterforderung sind kaum gegeben (Helmke, 2013, S. 34). Für einen Unterricht, der auf Kompetenzorientierung aufbaut, braucht es Lehrpersonen mit spezifischen Kompetenzen. Das vorliegende Projekt fokussierte auf die Kernkompetenzen von Lehrenden für eine nachhaltige und inklusive Bildung zur Absicherung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Die zentrale Forschungsfrage lautete: Welche eigenen Kompetenzen sowie Werte und Erfahrungen müssen Lehrpersonen aus Perspektive der Akteure mitbringen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können?

Um herauszufinden, welche Kompetenzen sowie Werte und Erfahrungen den zentralen Akteursgruppen im Kontext der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen, Studierende) wichtig sind, wurden diese mittels eines Online-Fragebogens befragt. Insgesamt waren 44 Items nach der subjektiven Relevanz zu bewerten. Diese wurden zu acht Kompetenzbereichen zusammengefasst. Die Auswertung zeigt, dass die pädagogischen/psychologischen Kompetenzen am höchsten eingeschätzt werden. Es folgen Selbstregulation, Beratungskompetenz, Fachdidaktische Kompetenz, Professionelle Werte/Attitudes/Personality Traits, Organisationskompetenz, Motivationale Orientierungen und Fachkompetenz.

Alle 44 Kompetenzfacetten liegen mit Ausnahme des ‚Perfektionsstrebens‘ (MW = 3,85) über dem Skalenmittel von 4. Das zeigt, dass gerade Primarstufenpädagog*innen als fachliche Generalisten sich der breiten Kompetenzanforderungen im Lehrberuf bewusst sind. Dennoch fällt auf, dass die dem fachlichen Kompetenzfeld zugeordneten Facetten ‚Psychomotorische Kompetenz‘ (MW = 5,31), ‚Musikalische Kompetenz‘ (MW = 4,37) und ‚Handwerkliche Fähigkeiten‘ (MW = 4,22) im untersten Quartil zu liegen kommen, obwohl gerade diese Facetten doch drei essenzielle Pflichtgegenstände fundamentieren. Damit wird aber auch klar, warum der Kompetenzbereich ‚Fachkompetenz‘ im Ranking der Bereiche mit MW = 5,18 letztgerahmt worden ist. Diese offensichtlichen Dysbalancen wären also schon ein erster Ansatzpunkt, hochschulische Aktivitäten in den drei Domänen anzudenken.

Die deutlichen Differenzen bei der Einschätzung der wissenschaftlichen Expertise zwischen Lehrkräften und Studierenden auf der einen Seite und den Hochschulehrenden auf der anderen Seite mag dem Umstand geschuldet sein, dass die seit 2007 aufsteigend eingeführte akademische Lehrer*innen-Bildung im Bereich der Pflichtschule noch nicht in allen Köpfen angekommen ist und damit offenbar auch die Bedeutung wissenschaftlicher Expertise bei der Lösung der aktuellen Herausforderungen noch zu wenig wahrgenommen wird.

Die weiteren Auswertungen offenbaren nur geringe Differenzen zwischen den drei Gruppen (Hochschullehrpersonen, Praxislehrpersonen, Studierende). Die Einstellungen der Studieren-

den des Lehramtes Primarstufe (Bachelorstudium) des zweiten Studienseesters scheinen sich bis zum Ende des Bachelorstudiums kaum zu ändern, wie die Daten des Quasi-Längsschnittes zeigen.

Folgende Limitationen sind in Bezug auf die Ergebnisse jedoch anzugeben: Da es sich um eine freiwillige Teilnahme an der Befragung handelte, könnten möglicherweise nur motivierte Proband*innen teilgenommen haben. Somit kann von einer selbstselektiven Stichprobe ausgegangen werden. Auch die geringen Fallzahlen bei einigen Personengruppen könnten die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken.

4 Ausblick

Die stetigen Veränderungen in der Gesellschaft sowie gesetzliche Vorgaben bedingen, dass sich Schule und Unterricht weiterentwickeln müssen. Dazu braucht es gut ausgebildete Lehrpersonen, die neben den fachlichen Kompetenzen auch entsprechende Haltungen und Wertorientierung mitbringen müssen, um in Sinne von inklusiver nachhaltiger Bildung den Unterricht für die Schüler*innen so zu gestalten, dass alle gut lernen und sich optimal weiterentwickeln können. Hier sind die Ausbildungsstätten, also die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, gefordert. Somit ist – neben der Förderung und Entwicklung von Professionswissen und Professionskönnen – dem Aufbau von professionellen Werten und Attitudes Raum zu geben, weiters sind die Studierenden bei der Entwicklung ihrer Personality Traits zu begleiten, wie auch die motivationalen Orientierungen und alle Tools zur Selbstregulation als Lern- und Entwicklungsgegenstand einer akademischen Lehrer*innen-Ausbildung anzuerkennen sind. Da die gegenständliche Untersuchung aber vorerst nur wünschenswerte, anzustrebende Kompetenzen (mit Fokus auf eine inklusive Schule) im Lehrberuf abbildet (SOLL-Wert), wäre es in einem nächsten Schritt notwendig, auch die tatsächlichen Kompetenzprofile der Akteur*innen (IST-Wert) in den Blick zu nehmen. Somit wäre beispielsweise zu klären, wie weit sich Studierende in den aggregierten Kompetenzfeldern bzw. in den 44 Kompetenzfacetten tatsächlich in der Lage sehen, den Ansprüchen einer inklusiven Schule gerecht zu werden. Daraus wieder könnte konkreter Handlungsbedarf auf Ebene der Lehrveranstaltungen und Curricula abgeleitet werden.

Die nächsten Zielsetzungen in dem vorliegenden Projekt sind somit eine entsprechende Dissemination und Diskussion der Ergebnisse an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule, damit in weiterer Folge konkrete Ziele formuliert und Interventionsmaßnahmen abgeleitet werden können. Letztendlich soll es Angebote für Studierende sowie bereits im Beruf stehende Lehrpersonen geben, damit ihre Professionalisierung im Sinne des (berufs-)lebenslangen Lernens stetig voranschreiten kann.

Literatur

- Abele, U. (2014). Die Schulklasse als Gruppe. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*, S. 241–239. Cornelsen Berlin.
- Alicke, T. & Linz-Dinchel, K. (2012). Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund. *ISS-aktuell 07/2012*: Frankfurt am Main. Verfügbar unter https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Inklusive_Gesellschaft_-_minus_Teilhabe_in_Deutschland.pdf, abgerufen am 15.11.2022.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) (1948). Verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, abgerufen am 02.11.2022.
- Arnold, K.-H. & Hascher, T. & Messner, R. & Niggli, A &, Patry, J.L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Beer, R. (2021). Wir bauen eine inklusive Schule: inklusive Kompetenz, Gelingensbedingungen, Ressourcen. In E. Amtmann & L. Lunesch & I. Benischek (Hrsg.). *Ressourcenorientierung in der Schule*, S. 11–24. Honterus Sibiu.
- Beer, R. (2021a). *Inklusive Kompetenz. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion*. Lit Wien.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl & J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, S. 13–26. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Kohlhammer Stuttgart.
- Feyerer, E., Dlugosch, A, Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H. Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/001-I/7/2011. Endbericht, April 2014. Verfügbar unter <https://bib.phwien.ac.at/wp-content/uploads/2014/09/Sammelmappe1-1.pdf>, abgerufen am 10.03.2023.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Auer Donauwörth.
- Greiner, U. & Hofmann, F. & Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). Perspektivischer Aufriss. In U. Greiner & F. Hofmann & C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätssicherung im Schulsystem*, S. 13–24. Münster Waxmann.
- Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.). *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*, S. 16–30. Klett/Kallmeyer Seelze.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Schneider Hohengehren.
- Jünger, S. & Reintjes, C. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum. Anforderungen an eine kooperative Professionalisierung. In *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2017*, Thementeil. Schneider Baltmannsweiler, S. 102–121.
- Konz, B. & Schröter, A. (2022). Diskurse und Desiderate an der Intersektion von Migration, Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Einführung in den Sammelband. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.). *DisAbility in der Migrationsgesellschaft*, S. 9–21). Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Kunter, Mareike et al. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Waxmann Münster u.a.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. & Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Ztschr. Erziehungswissenschaft 26/51*, S. 61–80.

- Müller, F. (2012): *Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe*. Debus Pädagogik Verlag Schwalbach/Ts.
- Nitsche, S. & Praetoris, A.-K. & Janke, S. & Drexler, K. & Fasching, M. & Dresel, M. & Dickhäuter, O. (2017). Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften. In C. Gräsel & K. Templer (Hrsg.). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, S. 17–36. Wiesbaden Springer.
- Röbe, E. & Aicher-Jakob, M. & Seifert, M. (2019). *Lehrer werden. Lehrer sein. Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Schöningh Paderborn.
- Roggendorf, G. (2003). *Kann Bildung schaden? Ein Plädoyer für bessere Schulen und mehr Chancengleichheit für Kinder*. Jungfermann Paderborn.
- Saalfrank, W.-T. (2012). Differenzierung. In E. Keil, (Hrsg.). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, S. 65–97. Klinkhardt Stuttgart.
- Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. UNESCO (19-94). Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf, abgerufen am 02.11.2022.
- Schmidt, F. (2012). Vorwort. In Deutsches Rotes Kreuz. *Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit*, Handreichung, Berlin.
- Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2021). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzbasierter Ausblick. In B. Brandstetter & F. Gmainer-Pranzl & U. Greiner (Hrsg.). *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität*, S. 261–294. Peter Lang Berlin.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung*, S. 7–14. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Seel, H. (1999). Schulentwicklung unter dem Aspekt einer humanen Schule. In R. Olechowski & K. Garnitschnig (Hrsg.). *Humane Schule*, S. 123–143. Peter Lang Frankfurt am Main.
- Streber, D. (2015). *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität*. Cornelsen Berlin.
- Sustainable Development Goals (SDGs) (2016). Verfügbar unter <https://unric.org/de/17ziele/>, abgerufen am 02.11.2022.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Haring & C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik*, S. 529–537. Waxmann Münster.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2006). Verfügbar unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=390>, abgerufen am 02.11.2022.
- Weinert, F. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Weinheim und Basel.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Auer Donauwörth.
- Wiater, W. (2013). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer Donauwörth.
- Wiater, W. (2013a). Theorie der Schule. In L. Haag & S. Rahm & H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.). *Studienbuch Schulpädagogik*, S. 11–34. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2020). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner & F. Hofmann & C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätssicherung im Schulsystem*, S. 319–352. Waxmann Münster.