

Lehrer*innenbildung für Inklusion – ein Blick über die Grenze

Maria-Luise Braunsteiner & Andrea Holzinger

Abstract

Veränderungsprozesse müssen von der Vision getragen werden, dass es in der Verantwortung des regulären Schulsystems liegt, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten (UNESCO, 2009). Die Pädagog*innenbildung in Österreich trägt durch die gesetzlichen Bestimmungen (HG und HG-QSG) und die Zielperspektive des Entwicklungsrates (2013), sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium den Kompetenzerwerb für Inklusion und Diversität für alle Lehrpersonen sicherzustellen, diesen Anforderungen Rechnung und leistet damit einen wichtigen Beitrag, inklusive Bildung im Schulsystem umzusetzen.

Ein Blick über die Grenzen zeigt unterschiedliche Herangehensweisen der strukturellen und inhaltlichen Konzeption der Lehrer*innenbildung für Inklusive Bildung. Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, Einblicke in Lehrer*innenbildungsprogramme für Inklusion in vier exemplarisch ausgewählten Nachbarländern Österreichs zu geben, indem deren grundlegende Modellansätze und zugrundeliegende Kompetenzmodelle vor dem Hintergrund von Inklusionsquoten beschrieben werden.



Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich die Inklusionsdebatte in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten etabliert (Amrhein, 2011). Im Jahr 2017 unterstützten der Europäische Rat, das Europäische Parlament und die Europäische Kommission die Annahme der europäischen Säule sozialer Rechte, in der das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form (Europäische Kommission, 2017) formuliert wird. Inklusion ist in Europa also eine anerkannte und ratifizierte Leitorientierung. In der aktuellen Debatte geht es daher nicht mehr darum, warum Inklusion erforderlich ist, sondern wie sie umgesetzt werden kann – wie Lehrer*innen an Unterschiede im Klassenzimmer am besten herangehen können. Mit einem Blick auf inklusive Konzepte der Lehrer*innenbildung ist aber festzustellen, dass einschlägige Modelle eher „diskret“ im Rahmen bestehender Strukturen umgesetzt werden und sie zu wenig auf dem durch die UNESCO und die UN vertretenen Inklusionsverständnis beruhen (Merz-Atalik, 2017).

Kompetenzen für Inklusive Bildung

Wie in Ziel 4 der Sustainable Development Goals (United Nations, 2015) festgeschrieben, zielt Inklusive Bildung darauf ab, dass allen Menschen qualitativ hochwertige Bildung offensteht. Auch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die seit 2008 in Österreich gilt, verbietet dieses Recht auf eine chancengerechte Bildung für alle Menschen und damit ein „Bekenntnis zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems mit Rückgriff auf ein weites Inklusionsverständnis“ (Holzinger et al., 2018, S. 65). Nach wie vor herrscht jedoch in alltagstheoretischen Vorstellungen (wie auch in Medien) und in der Politik ein Bild von Inklusion im Bildungsbereich vor, das Inklusion mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Regelschulsystem gleichsetzt und die Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 2009) weiter unterstützt. Dies gilt vor allem für das in den deutschsprachigen Ländern „fast einzigartige Strukturprinzip der Homogenität im Bildungssystem“ (Merz-Atalik, 2017, S. 49). Veränderungsprozesse müssen daher von der Vision getragen werden, dass es in der Verantwortung des regulären (Schul-)Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten (UNESCO, 2009, S. 9) und „mangelndes Wissen über das Wesen und die Vorteile inklusiver und qualitativ hochwertiger Bildung und Vielfalt“ zu überwinden (Vereinte Nationen, 2016, S. 2).

Die für ein inklusives Schulsystem erforderlichen Kompetenzen müssen daher von allen zukünftigen Lehrpersonen vorausgesetzt werden. Kompetenzen für inklusive Pädagogik können aber nicht isoliert von grundlegenden Kompetenzen in den professionellen Tätigkeitsfeldern von Lehrpersonen (z. B. Kultusministerkonferenz, 2004; Department for

Education, UK, 2019) gedacht und erworben werden. In Bezug auf die innere Struktur basiert (kompetente) Tätigkeit laut Girmes (2006, S. 22) vereinfacht gesagt auf den vier Dimensionen: Handlungsfeld, Bedingungen im Handlungsfeld, Qualitätsvorstellung und Tätigkeitsrepertoire. Kompetenz liegt zum Beispiel dann vor, wenn es gelingt, eine Stimmigkeit zwischen den vier Dimensionen herzustellen: Die Ausübung der Tätigkeit (auf Basis der zur Verfügung stehenden Repertoires) passt zu den Qualitätsvorstellungen und wird im Handlungsfeld passend angewendet. Das Repertoire von Pädagog*innen zur Initiierung von Lehr-Lern-Prozessen kann aber „eine eher lehrseitige Perspektive (individuelles Fördern, strukturierter adaptiver Unterricht) aufweisen“ oder „eine eher lernseitige Perspektive (individuelles Lernen, offener Unterricht) einnehmen.“ (Fischer, 2017, S. 83). Sie können eher an leistungsschwächeren (z. B. Förderunterricht) oder an leistungsstärkeren (z. B. Forderung) Schüler*innen ausgerichtet sein (vgl. ebd.). Grundsätzlich sollten Absolvent*innen von Lehramtsstudien bzw. Berufsanfänger*innen über Kompetenzen in den unterschiedlichen Konzepten verfügen. Die geforderte Passung ist im Besonderen in der inklusiven Pädagogik einzulösen, indem gegenwärtig und zukünftig von allen Pädagog*innen die Kompetenz gefordert ist, Lerngelegenheiten zu schaffen, die für alle Schüler*innen einen Lernzuwachs ermöglichen (Hattie, 2009; Booth & Ainscow, 2019). Es hat sich gezeigt, dass in den vergangenen Jahrzehnten vorgelegte inklusive Konzepte bzw. erprobter diversitätsgerechter Unterricht anschlussfähig an die Prinzipien der OECD für wirksame Lernumgebungen für alle Schüler*innen (Dumont et al., 2010) und die von Hattie und Zierer (2018, S. 26f.) formulierten zehn Haltungen von Expertenlehrpersonen für gelingende Bildungsprozesse sind (vgl. Gegenüberstellung in Braunsteiner et al., 2019, S. 31). Die genannten Ansätze nehmen die Perspektive des Lernens ein und können einen geeigneten Rahmen darstellen, in dem diversitätsgerechter Unterricht stattfinden kann (ebd.).

Inklusive Pädagogik kann jedoch nicht ohne die erforderliche inklusive, wertebasierte Haltung von professionell handelnden Lehrpersonen und ohne die konstruktivistische Überzeugung zum Wissenserwerb (Vock & Gronostaj, 2017, S. 83) verwirklicht werden (Tomlinson & Imbeau, 2010). Ihre inklusive Kompetenz wird davon abhängen, wie weit sie in der Lage sind, eine Balance zwischen den verschiedenen pädagogischen Konzepten herzustellen, um die Teilhabe und das Lernen aller zu unterstützen (Booth & Ainscow, 2019; Dumont et al., 2010) und individuelle Herausforderungen und Leistungserwartungen (Seitz et al., 2016) zu meistern.

Der wachsende internationale Konsens über die Bedeutung der Politik-Initiativen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (OECD, 2005) und zur besseren Vorbereitung der Lehrkräfte, um auf die zunehmende Vielfalt in Gemeinschaften und Klassenzimmern zu reagieren, führte zum Projekt „Teacher Education for Inclusion Across Europe“ (European Agency, 2011). Die European Agency for Development in Special Needs Education präsentierte eine Synthese der Politik und Praxis von 25 Mitgliedsstaaten der Agency.

Entwickelt zwischen 2009 und 2012 wird das Ergebnis in einem Profil für inklusive Lehrer*innen verdichtet.

Im Rahmen des Projekts wurden die wesentlichen Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Werte identifiziert, die jede*r benötigt, die*der in den Lehrerberuf einsteigt, unabhängig von Fach, Spezialisierung oder Altersgruppe, die sie*er unterrichten wird, oder die Art der Schule, in der sie*er arbeiten wird (Engelbrecht, 2013, S. 115). Die Verfasser*innen betonen, dass die Werte und Kompetenzbereiche „das Fundament für grundlegende Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, auf die in der beruflichen Einführungsphase und bei Maßnahmen der Lehrerfortbildung aufgebaut werden muss“ bilden (European Agency, 2012, S. 22). Gleichzeitig wird empfohlen, dass diese für die Konzeption von Lehrererstausbildungsprogrammen als Ausgangspunkt gewählt werden.

Auf Basis der vier zentralen Werte für Unterricht und Lernen wurden die dazugehörigen Kompetenzen für Lehrpersonen vorgestellt. Die Kompetenzbereiche werden jeweils in die drei Elemente Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten differenziert.

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen. Kompetenzbereiche innerhalb des Grundwertes betreffen die Auffassungen zur inklusiven Bildung und Sichtweise der Lehrkräfte zu Diversität
2. Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden. Kompetenzbereiche innerhalb des Grundwertes sind die Förderung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden und effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen.
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte. Kompetenzbereiche innerhalb des Grundwertes umfassen die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien und die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften.
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen. Dieser Grundwert sieht Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen und die Lehrererstausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung.

Aufbauend auf dem Profil von 2012 publiziert die European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2022 das Profile for Inclusive Teacher Professional Learning, das darauf abzielt, alle Fachkräfte (Lehramtsanwärter*innen, Lehrpersonen im Dienst, Mentoring- und Stützlehrer*innen, Schulleiter*innen, Lehrerausbildner*innen etc.) im

Bildungsbereich dabei zu unterstützen, sich im Sinne einer inklusiven professionellen Lerngemeinschaft in der Verwirklichung einer inklusiven Bildung als gleichberechtigte Mitglieder einzubringen. Damit soll ein Kompetenzrahmen entstehen bzw. kontinuierlich weiterentwickelt werden, der die Kompetenzen aller an schulischen Bildungsprozessen beteiligten Fachkräfte in einer holistisch dynamischen Weise bündelt und sie den Anforderungen des Kontextes gerecht werden lässt (European Agency, 2022a, S. 20; European Agency, 2022b, S. 4).

Qualifikationen

Zur Umsetzung von inklusiver Bildung ist die Bedeutung hochqualifizierter Lehrpersonen, aber auch von Schulleiter*innen und anderen Entscheidungsträger*innen sowie insbesondere von Lehrerbildungsinstitutionen daher unbestritten (Holzinger et al., 2018). Mehr noch: „Inclusive education requires a rethink of the way we educate and support teachers“ (UNESCO, 2013, S. 5).

In den Curricula der Hochschulen, die sich der Lehrer*innenbildung verpflichtet haben, findet sich – in Wechselwirkung mit der schulischen Praxis und deren Erwartungshaltungen – nicht nur das weite (menschenrechtsbasierte) Inklusionsverständnis (Löser & Werning, 2015; Holzinger et al., 2018), sondern auch eine Ausrichtung der Strukturen und Curricula am engen (auf den Differenzbereich Behinderung ausgerichteten) Inklusionsverständnis, sowohl in den bildungswissenschaftlichen als auch den fachdidaktischen Anteilen der Curricula (Radhoff & Ruberg, 2017). Entsprochen wird damit den professionsspezifischen Herausforderungen im Kontext der bildungspolitisch erforderlichen Handlungskompetenzen – wie die Kategorisierung verschiedener Förderbedarfe und daraus erwachsenden konkreten Handlungsempfehlungen zu entwickeln (vgl. Radhoff, 2016; Werning, 2014). Lehrer*innenbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten unterstützt damit das derzeitige Schulsystem und Konstrukte der Integration (Greiten et al., 2017, S. 18), das zumindest in den meisten deutschsprachigen Gebieten (außer Südtirol) nicht inklusiv ist. Davon ausgenommen seien explizit jene sehr guten Schulen, die sich auf dem Weg befinden (siehe Preisträgerschulen des Jakob-Muth-Preises, des Deutschen Schulpreises u. a.).

Lerngelegenheiten in der Schulpraxis ergeben sich dabei oft nur in Abhängigkeit von der Heterogenität der jeweiligen Praxisklassen (Holzinger & Wohlhart, 2019, S. 375). Die Art und Verfügbarkeit von Schulpraxis sowie die Abstimmung zwischen Schulerfahrungen und den vermittelten Inhalten in Bezug auf inklusiven Unterricht in der Erstausbildung von Lehrpersonen bleibt in vielen Fällen eine Einschränkung für den Kompetenzerwerb. Es gibt eindeutige Hinweise dafür, dass diese Abgleichung verstärkt werden muss (Hicks et al., 2018, S. 6).

Die Möglichkeiten für eine adäquate Schulpraxis erhöhen sich mit den förderlichen strukturellen Gegebenheiten – Zusammensetzung der Schüler*innen nach dem demographischen Umfeld (Vermeidung von Ghettoschulen), Ermöglichung und Förderung von professionellen Lerngemeinschaften (Teamarbeit, Co-teaching), Ganztags als Vorbedingung für gelingende Inklusion (Reich, 2014).

Modelle der Pädagog*innenbildung in Europa werden grundsätzlich nach dem simultanen Modell (*concurrent model*), in dem die pädagogische und die fachwissenschaftliche Ausbildung kombiniert werden, oder nach dem konsekutiven Modell (*consecutive model*), in dem das fachwissenschaftliche Studium vor der pädagogischen Ausbildung absolviert wird, angeboten. Sowohl Länge als auch Zielsetzung zeigen sich dabei unterschiedlich (European Commission, 2013). Lehrerbildungsprogramme für Inklusion (Stayton & McCollum, 2002) unterscheiden sich jeweils durch den Grad der Einbeziehung sonder-/inklusionspädagogischer Inhalte in die allgemeine Lehrerausbildung. Dabei wird zwischen dem *Infusion Model*, dem *Collaborative Training Model* und dem *Unification Model* unterschieden. Im *Infusion Model* besuchen die Studierenden ausgewählte Veranstaltungen zu inklusiven Inhalten im Rahmen ihres gewählten Studiums. Im *Collaborative Training Model* sind gemeinsam zu besuchende Veranstaltungen curricular verankert, und es können auch gemeinsam zu absolvierende Praxisphasen vorgesehen sein. Im *Unification Model* basiert das Lehramt auf einem gemeinsamen Curriculum mit Fokus auf individuelle Lernentwicklung und Förderung, und es wird nicht zwischen einem allgemeinen und einem sonderpädagogischen Lehramt differenziert.

Obwohl im deutschsprachigen Raum Veränderungen in den Curricula mit Blick auf Inklusion in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich erkennbar sind, ist die Heterogenität der Umsetzung in den verschiedenen Ansätzen in Bezug auf Strukturen und Inhalte erheblich. Institutionelle und curriculare Konsequenzen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung betreffen den Grad der Verschränkung zwischen Regelpädagogik und Sonderpädagogik bzw. Inklusionspädagogik, die Verantwortungsübernahme der Fachdisziplinen sowie das Rollenverständnis und die Lehramtsbefähigung der auszubildenden Lehramtsanwärter*innen (Lindmeier, 2015). Auch gilt für den deutschsprachigen Raum – wie erwähnt – die „sonderpädagogische Ausrichtung“ noch nicht als überwunden (Holzinger et al., 2018, S. 63). Damit wird deutlich, dass es bei der Neuorientierung in der Lehrer*innenbildung nicht nur um curriculare Veränderungen geht, sondern infolge der strukturellen Herausforderungen ein ergebnisorientierter Diskurs an den hochschulischen Einrichtungen stattfinden muss.

Qualifizierungswege in Österreich

Mit dem Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen 2013 wurde die Pädagog*innenbildung in Österreich grundlegend reformiert. Ein zentrales Element ist die Orientierung an den Altersstufen der Schüler*innen. An einem Lehramt interessierte Studierende können sich für ein Lehramtsstudium Primarstufe oder für ein Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung oder für ein Lehramtsstudium Sekundarstufe Berufsbildung entscheiden. Die Professionalisierung für Inklusive Pädagogik erfolgt entweder als Schwerpunkt innerhalb des Primarstufenlehramtes oder als Spezialisierung innerhalb des Sekundarstufenlehramtes Allgemeinbildung. Im Bereich der Berufsbildung, Fachbereich Duale Ausbildung, ist eine Vertiefung im Bereich des Masterstudiums Inklusive Pädagogik – Integrative Berufsausbildung – möglich. Entsprechend der Zielsetzung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen, 2006) sind Inhalte zur Inklusiven Bildung in den Curricula der Bachelor- und Masterstudien aller Lehramtsstudien in einem angemessenen Ausmaß zu berücksichtigen und der Erwerb von Basiskompetenzen für Diversität und Inklusion für alle Studierenden sicherzustellen.

Der der Pädagog*innenbildung zugrundeliegende Inklusionsbegriff ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an allen Diversitätsbereichen und hat den gemeinsamen Unterricht aller Schüler*innen zum Ziel. Das bedeutet gemäß § 42 Abs. 10 des österreichischen Hochschulgesetzes i.d.g.F., dass inklusionsbezogene Inhalte in Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaft, der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und der Pädagogisch-Praktischen Studien als Querschnittsthemen zu verankern sind. Der Umgang mit Diversität und der Vielfalt der Lernenden ist für alle Studierenden ein zentraler Ausgangspunkt für den Kompetenzerwerb im Bereich des Wissens, des Handelns und der Haltung.

Die zurzeit gültigen österreichischen Studienprogramme sind vor dem Hintergrund des Modells von Stayton & McCollum (2002) an der Schnittstelle Collaborative Training Model und Unification Model anzusiedeln. Alle Studierenden besuchen in einem gemeinsamen Studium Lehrveranstaltungen zu Diversität und Inklusion und haben gleichzeitig die Option, einen Schwerpunkt bzw. eine Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik zu wählen (Holzinger et al., 2018).

Demnach werden mit der neuen Pädagog*innenbildung alle Lehrpersonen auf die schulische Inklusion vorbereitet. In Österreich werden 60 % der Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings unterrichtet. Der prozentuelle Anteil variiert allerdings stark nach Bundesländern. Während es in Vorarlberg nur 42 % sind, sind es in Kärnten 82 % (BMBWF, 2021).

Qualifizierungswege in Österreichs Nachbarstaaten vor dem Hintergrund der Inklusionsquoten der Schüler*innen

Italien

Italien hat mit 99,12 % die höchste Inklusionsquote in Europa, gefolgt von Malta mit 94,95 %, Norwegen mit 91,89 % und Island mit 91,81 % (European Association of Service providers for Persons with Disabilities, 2021). Im Jahr 1977 wurden durch das Staatsgesetz Nr. 517 alle sonderpädagogischen Strukturen abgeschafft.

Unabhängig von den Bildungsstufen absolvieren alle Lehrpersonen ihr Grundstudium an Universitäten und beenden dieses mit einem Masterabschluss. Das Gesetz 107/2015, auch als La Buona Scuola bekannt, leitete eine Reform der Lehrerbildung ein. Die Erstausbildung soll zu einer verbesserten inklusiven Praxis führen und 20 % des jeweiligen Curriculums inklusiven Inhalten widmen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Im Anschluss an das Masterstudium kann man sich für eine Zusatzqualifikation für inklusive Bildung entscheiden, die eine Dauer von einem Studienjahr im Umfang von 60 ECTS-AP umfasst und spezifische Praktika in der jeweiligen Bildungsstufe im Ausmaß von mind. 12 ECTS-AP vorsieht (Brugger, 2015).

Da alle Lehrpersonen im Unterricht für Schüler*innen mit Behinderungen verantwortlich sind, gibt es auch im Fortbildungsbereich entsprechende Angebote für Lehrpersonen und Schulleitungen. Die Fortbildungsmaßnahmen konzentrieren sich auf Themen wie frühzeitige Risikoerkennung, didaktische Maßnahmen, die sowohl mit den jeweiligen Schüler*innen als auch mit der Klassengruppe zu ergreifen sind, Bewertungsverfahren und Beratung (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Entsprechend dem Modell von Stayton & McCollum (2002) ist in Italien die Grundausbildung dem Unification Model zuzuordnen. Alle Lehrpersonen setzen sich mit individueller Entwicklung und Förderung in Kontext mit Inklusion auseinander und haben die Verantwortung für die Lernbegleitung von allen Kindern, auch für die mit einer Behinderung. Vertiefender Kompetenzerwerb kann auf Basis einer Zusatzqualifikation erfolgen.

Ungarn

Das Studium für Sonderpädagogik ist in Ungarn ein eigenes Bachelorstudium mit 240 ECTS-Anrechnungspunkten. Es sieht folgende Spezialisierungen vor, von denen neben den verpflichtenden Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik eine zu wählen ist: Geistigbehindertenpädagogik, Hörgeschädigtenpädagogik, Sehbehindertenpädagogik, Logopädie und Sprachtherapie, Psychopädagogik, Körperbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Autismus-Spektrum-Störung. Im daran anschließenden dreise-

mestriken Masterstudium mit einer Workload von 90 ECTS-AP werden die Kompetenzen in der gewählten Spezialisierung vertieft und es besteht die Möglichkeit, sich auch zum Therapeuten ausbilden zu lassen (Papp, 2010).

Ein Kompetenzerwerb in Hinblick auf Inklusiv Pädagogik ist weder im Lehramt für Grundschulen noch im Lehramt für Sonderpädagogik explizit ausgewiesen. Das Qualifikationsprofil des Lehramtsstudiums für Sonderpädagogik lautet wie folgt: Ziel der Ausbildung ist es, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auszubilden, die mit aktuellen theoretischen und methodischen Kenntnissen der Sonderpädagogik und der Bezugswissenschaften, mit den für die sonderpädagogische Arbeit erforderlichen Kompetenzen sowie mit fachlichen und praktischen Kenntnissen des Fachgebietes Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unterstützen, um deren Fähigkeiten zu entwickeln, ihre funktionellen Beeinträchtigungen (kognitiv, sozial, somatisch, wahrnehmungsbezogen) zu korrigieren oder zu kompensieren, ihre Lebensschwierigkeiten zu bewältigen, sie zu rehabilitieren und ihre Umgebung und soziale Integration zu organisieren (EMMI, 2016).

Im Modell von Stayton und McCullom (2002) ist die ungarische Qualifikation am ehesten dem Infusion Model zuzuordnen. Die Ausbildungen für die Grundschule (1.–8. Schulstufe) und für Sonderpädagogik erfolgen getrennt voneinander, der Erwerb von inklusions- und sonderpädagogischen Kompetenzen im Lehramt für die Grundschule ist von der Akkreditierungskommission (EMMI, 2016) nicht explizit vorgeschrieben. Die Anforderungen der Praxis – die Inklusionsquote liegt in Ungarn bei 66,84% (European Association of Service providers for Persons with Disabilities, 2021) – lassen aber vermuten, dass die einzelnen Universitäten diese Inhalte in ihren Curricula sehr wohl berücksichtigen und einen entsprechenden Kompetenzerwerb intendieren. Dieser kann auch im Rahmen der in den ersten sieben Dienstjahren verpflichtend vorgeschriebenen 120 ECTS-umfassenden Zusatzqualifikationen erfolgen. So bietet beispielsweise die Kodolanyi Hochschule für alle Absolvent*innen von Lehramtsstudien einen Lehrgang zur Inklusiven Pädagogik an, der mit 60 ECTS-Anrechnungspunkten als Fernstudium konzipiert ist (Kodolanyi, 2022)

Deutschland

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen sehen vor, dass alle Bundesländer gewährleisten, „dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“ (KMK, 2011, S. 20). In den *Standards Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* werden pädagogische und didaktische Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität sowie Grundlagen der Förderdiagnostik und der inklusiven Schulentwicklung festgelegt (KMK, 2004, i. d. F. v. 2002).

Da Länder und Hochschulen die Strukturen der Lehrer*innenbildung aber weitgehend selbst bestimmen können, erfolgt die Umsetzung von bundesweiten/landesweiten Vor-

gaben und Empfehlungen sehr individuell. Dies zeigt auch eine Erhebung der Monitor Lehrerbildung, an der 2014 und 2020 56 von 61 Universitäten und Hochschulen teilgenommen haben. In zehn von 16 Bundesländern sind einzelne Lehrveranstaltungen in allen Lehramtsstudien verpflichtend vorgesehen. Inklusion als Querschnittsthema ist in 56 Hochschulen verankert, am häufigsten in den Bildungswissenschaften, gefolgt von Fachdidaktiken und nur vereinzelt in den Fachwissenschaften als Thema oder Vorbereitung auf eine multiprofessionelle Kooperationskultur (Monitor Lehrerbildung, 2022).

Die sonderpädagogische Ausbildung erfolgt mit wenigen Ausnahmen getrennt von den allgemeinen Lehrämtern. An sechs Hochschulen können Studierende in Studien mit integrierter Sonderpädagogik – vorrangig das Grundschullehramt betreffend – sowohl die Qualifikation für den Unterricht an Regelschulen als für den Unterricht für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erwerben (Monitor Lehrerbildung, 2022).

Ein Beispiel für ein integratives Studium stellt das Bielefelder Modell dar, das einen doppelten Studienabschluss für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung und für das Lehramt an Grundschule oder Sekundarstufe 1 vorsieht. Aufbauend auf einem Bachelorstudium, in dem die Gemeinsamkeiten und Differenzen der fachlichen Perspektiven von Allgemeiner Pädagogik, Inklusiver Pädagogik und Sonderpädagogik herausgearbeitet, verglichen und analysiert werden, können die Studierenden im Masterstudium in zwei weiteren Semestern sich für die Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ qualifizieren (Lütje-Klose et al., 2014).

Reflektiert man die Lehrer*innenbildung in Hinblick auf das Modell von Stayton & McCullum (2002) zeigt sich, dass die Mehrheit der Studienprogramme dem Infusion-Modell zuzuordnen ist. Dadurch ist weitgehend sichergestellt, dass alle Lehrpersonen – unabhängig von ihrem Lehramt, auf den Unterricht in inklusiven Settings vorbereitet sind. In Deutschland wurden im Schuljahr 2018/19 auf der Basis von Daten der KMK 43,1 % der Schüler*innen mit Sonderpädagogischen Förderbedarf inklusiv unterrichtet (Klemm, 2022)

Schweiz

In der Schweiz werden im Schuljahr 2018/19 die Hälfte der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Bildungsbedarf inklusiv in Regelklassen unterrichtet, 41 % in Sonderschulen und 9 % in Sonderklassen (Bundesamt für Statistik, 2020).

Auf Basis der Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities (2016), die im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zu den sonderpädagogischen Aspekten in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen erarbeitet wurden, haben sich alle Institutionen der Lehrer*innenbildung auf Kompetenzen verständigt, über die alle Lehrer*innen verfügen müssen, um auf inklusive Beschulung vorzubereiten. Die empfohlenen Kompetenzen gliedern

sich nach drei Themen: Heterogenität und Sonderpädagogik, Unterricht und Methodik, Zusammenarbeit. Zusätzlich zum empfohlenen Kompetenzerwerb der Studierenden gibt es Umsetzungsempfehlungen, die die Verantwortlichen der Ausbildungsinstitutionen für angehende Lehrpersonen dazu auffordern sicherzustellen, dass in der Ausbildung eine inklusionsorientierte Haltung gelebt und vermittelt wird, dass sich die Lehrenden mit dem wissenschaftlich geführten Diskurs der Inklusion auseinandersetzen, dass die Praktika der Studierenden ein möglichst großes Spektrum an Diversität erfahrbar machen, dass unter inklusionspädagogischer Perspektive in die Hochschuldidaktik und Personalentwicklung investiert wird und dass interdisziplinäre Forschungsprojekte von Personen mit sonderpädagogischen und regelpädagogischen Schwerpunkten gefördert werden (Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities, 2016)

Die Sonderpädagogische Ausbildung mit Vertiefung in schulischer Heilpädagogik erfolgt in Form eines Masterstudiums im Umfang von 90–120 ECTS-Anrechnungspunkten. Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudium ist entsprechend den Mindestanforderungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ein Lehramtsstudium für den Regelunterricht oder ein Bachelorstudium in Logopädie oder Psychomotorik. Für Quereinsteiger*innen ist ein Bachelor-Abschluss in einem verwandten Studienbereich, beispielsweise Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik, Psychologie oder Ergotherapie, Voraussetzung (EDK, n.d.).

Durch die Integration von inklusions- und sonderpädagogischen Inhalten und dem damit verbundenen intendierten Kompetenzerwerb in allen Regelstudien ist die schweizerische Pädagog*innenbildung im Modell von Stayton & McCollum (2002) dem Collaborative Training Model zuzuordnen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die exemplarische Auseinandersetzung mit den Studienprogrammen der Lehrer*innenbildung und den Inklusionsquoten in Österreichs Nachbarstaaten lassen ohne vertiefende Analysen keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen diesen beiden Parametern erkennen. Es bedarf umfangreicher nationaler und internationaler empirischer Forschung, um die Frage zu beantworten, inwieweit Modelle inklusiver Lehrer*innenbildung mittel- und langfristig einen Einfluss auf Inklusionsquoten nehmen. Weiters bedarf es bei den Daten zu den Inklusionsquoten der Klärung, wie und auf welcher Basis diese berechnet werden, inwieweit diese Quoten sich ausschließlich auf Schüler*innen mit Behinderungen beziehen und ob sie international überhaupt miteinander vergleichbar sind.

In der aktuellen Debatte der Lehrer*innenbildung besteht aber Konsens, dass allein die additive Verbindung von regelpädagogischen und sonderpädagogischen Inhalten zu kurz greifen würde. Ziel ist die weitestgehende Kohärenz der Studieninhalte, der Kompetenzen und der kooperierenden Lehrenden und die Professionalisierung für Inklusion auf

allen Ebenen der Lehrer*innenbildung (Merz-Atalik, 2017). Dafür braucht es systematische Personalentwicklungsmaßnahmen zur Etablierung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Inklusion an Hochschulen und Universitäten. Durch die Schaffung hochschulinterner Strukturen, beispielsweise in Form von Kompetenzzentren für Inklusive Bildung, können Hochschullehrende und Studierende bei inklusionsbezogenen Fragen unterstützt und Impulse für die Hochschuldidaktik gesetzt werden (Monitor Lehrerbildung, 2022). Als Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula kann das Profil für inklusive Lehrer*innen der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) herangezogen werden.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84>
- BMBWF (2021). *Nationaler Bildungsbereich Österreich. Bildungsindikatoren* (S. 145–333). <https://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). Index für Inklusion. *Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Hrsg. und Übers.). 2. Aufl. Beltz.
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohllhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Leykam.
- Brugger, E. (2015). *Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien – Südtirol*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333/280>
- Bundesamt für Statistik (2020). *Statistik der Sonderpädagogik*. Schuljahr 2018/19. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.14776871.html>
- Department for Education UK (2019). *Initial teacher training (ITT): core content framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974307/ITT_core_content_framework_.pdf
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis*. Beltz.
- EDK (n.d.). *Schulische Berufe der Sonderpädagogik*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung/links-1/sonderpaedagogik>
- EMMI (2016). *GYÓGYPEDAGÓGIA ALAPKÉPZÉSI SZAK képzési és kimeneti követelményei*, 18/2016./VIII.5./ EMMI rendelet alapján.
- Engelbrecht, P. (2013) Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115–118. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778110>
- Entwicklungsrat (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013*. https://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen__Zielperspektive.pdf
- Europäische Kommission (2017). *Europäische Säule sozialer Rechte*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_de

- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-en/format-PDF/source-search>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literature-review_TE4I-Literature-Review.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/projects/te4i/profile-inclusive-teachers>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *County Policy Review and Analyses Italy*. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022a). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. (Hrsg. v. A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_Professional_Learning_0.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022b). TPL4I. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>
- European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD) (2021). *Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries. Summary Report 2020*. https://www.easpd.eu/fileadmin/user_upload/Publications/easpd_barometer_report_2020_final.pdf
- Fischer, C. (2017). Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 77–93). Waxmann Verlag.
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 14–29). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. <https://doi.org/10.25656/01:7367>
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Waxmann Verlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erweiterte Auflage). Schneider.
- Hicks, P., Solomon, Y., Mintz, J., Matziari, A., Ó Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C. & Margariti, D. (2018). *Initial Teacher Education for Inclusion. Phase 1 and 2 Report*. Research Report No 26. National Council for Special Education. <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2018/09/NCSE-Teacher-Education-Inclusion-Phase1-2-RR26-for-webupload.pdf>
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 171–179.
- Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2019). Inklusive Pädagogik – ein zentraler Auftrag an die Curricula der Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schneider* (S. 367–379). B&B Verlag.

- 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 Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen. Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities* https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/20160914_20161027_MV_K_PH_Empfehlungen_Sonderp%C3%A4dagogik_d.pdf
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Springer.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191.
- Kodolanyi (2022). *Az inkluzív nevelés pedagógusa*. https://www.kodolanyi.hu/tovabkepez/szakiranyutovabkepez/pedagogusoknak/az_inkluziv_nevelés_pedagógusa
- Kultusministerkonferenz – KMK (2004 i. d. F. von 2022). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz – KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Lindmeier, C. (2015). Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrer*innenbildung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moder (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Veränderungen und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 112–132). Klinkhardt.
- Löser, J. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>
- Lütge-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84.
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 48–63). Waxmann Verlag.
- Monitor Lehrerbildung (2022). Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden. *Policy Brief September 2022*. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/index.html>
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. OECD.
- Papp, G. (2010). Historische und aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Sonderpädagogen in Ungarn, unter besonderer Berücksichtigung der Bachelor- und Master-Strukturen. In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung, Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 175 – 183). Kohlhammer.
- Radhoff, M. (2016). Begriff und Entstehung des Inklusionskonzeptes. *Europäische Erziehung*, 46(2), 4–9.
- Radhoff, M. & Ruberg, C. (2017). Inklusion in der Lehrerausbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 64–76). Waxmann Verlag.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Beltz Verlag.
- Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, M. (2016). *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen*. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Beltz.

- Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211–218. <https://doi.org/10.1177/088840640202500302>
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. https://www.undp.org/seoul-policy-centre/sustainable-development-goals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=EAIAIQobChMIidW_6fLw-gIVmAeLChIP2Q3NEAAYAAAEgle3PD_BwE
- UNESCO (2009). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education. Introduction. A series of 5 Advocacy Guides*. <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/221033e.pdf>
- Vereinte Nationen (2006). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>
- Vereinte Nationen (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung*. https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf;jsessionid=F7BD0B46DE39EFA8FE67E8C78631550.2_cid320?__blob=publicationFile&v=3
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.