

Diversität und Inklusion in der Ausbildung von Lehrer_innen in der Steiermark

Martin Auferbauer^{1,*}, Erika Hasenhüttl¹,
Peter Much¹ & Ursula Komposch¹

¹ Pädagogische Hochschule Steiermark

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Steiermark,
Institut für Bildungswissenschaften,
Theodor-Körner-Str. 38/III, 8010 Graz, Österreich
martin.auferbauer@phst.at

Zusammenfassung: Im österreichischen Bildungssystem vollzieht sich ein Paradigmenwechsel hin zu einem zunehmend inklusiven Bildungssystem, in dem Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf überwiegend Regelschulen besuchen. Gleichzeitig gibt es seit 2015 keine eigene Ausbildung mehr für das Sonderschullehramt; stattdessen wurde Inklusive Pädagogik curricularer Bestandteil der Ausbildung für das Primar- und Sekundarstufenlehramt. Somit haben sich nunmehr Lehramtsstudierende aller Fächer und für alle Altersgruppen mit Aspekten von Diversität und Strategien zur Inklusion auseinanderzusetzen. In diesem Beitrag werden die konkrete Vorgehensweise in einer Lehrveranstaltung zu Diversität und Inklusion sowie die bisher gemachten Erfahrungen dargestellt und reflektiert. In der Lehrveranstaltung wird mit dem reformpädagogischen Konzept der Atelierarbeit versucht, eine inklusionssensible Grundhaltung der Studierenden sowie Kompetenzen für eine inklusive Schule (weiter) zu entwickeln. Dazu soll ein theoretisches Modell präsentiert werden, das die Vielschichtigkeit der Diversitätsmerkmale von Schüler_innen einerseits und die Rahmenbedingungen des schulischen Kontexts andererseits abbildet. Dafür bietet sich eine Weiterentwicklung jener Systematisierungsform an, die von Gardenswartz und Rowe (2002) für den unternehmerischen Bereich vorgelegt wurde. In diesem Modell wird deutlich, dass sich Schüler_innen in zahlreichen Merkmalen voneinander unterscheiden. Gerade im Bemühen um mehr Chancengerechtigkeit braucht es Sensibilität für die verschiedenen Ausgangsbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Inklusives Handeln braucht zudem aber auch einen Fokus auf die organisationalen Dimensionen von Schule.

Schlagwörter: Diversität, Inklusion, Lehrerbildung, Reformpädagogik



1 Ausgangslage

Die Akzeptanz von Diversität als konstituierender Komponente menschlicher Vergesellschaftung stellt eine notwendige Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft dar. In einer inklusionspädagogisch ausgerichteten Perspektive ist daher die Heterogenität der Lernausgangsbedingungen zunehmend stärker wahrzunehmen (Kronberger, Kühberger & Oberlechner, 2016). Diese Wahrnehmung und die damit verbundenen Herausforderungen haben die Neugestaltung der Ausbildung von Lehrer_innen in Österreich maßgeblich beeinflusst. Inklusive Pädagogik ist curricular integraler Bestandteil der Ausbildung und somit Teil des Professionalisierungsprozesses von Lehrer_innen, wie die Vertiefungsmodule und Spezialisierungsmöglichkeiten in den Lehramtsstudien für die Primar- und Sekundarstufe belegen (Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2015 und 2019). Der Wandel der Lehrer_innenbildung in der Transformation von einem segregativen hin zu einem inklusiven System zeigt sich nicht zuletzt im Wegfall eines spezifischen sonderpädagogischen Lehramtsstudiums zugunsten von Lehramtsstudien für Primar- und Sekundarstufe, die jeweils Schwerpunkte und Spezialisierungen zu inklusiver Pädagogik vorsehen. Die *Pädagog_innenbildung NEU* im *Entwicklungsverbund Süd-Ost* ist dadurch gekennzeichnet, dass acht Universitäten und Pädagogische Hochschulen gemeinsam Lehramtsstudien anbieten. Ein zentrales Ziel dieser Ausbildung ist der Erwerb von Wissen und Handlungskompetenzen sowie einer professionellen Haltung, damit Lehrer_innen den vielseitigen Anforderungen eines inklusiven Unterrichts gerecht werden können (Gasteiger-Klicpera, Burger & Wohllhart, 2016).

Hinsichtlich der Inklusionsbestrebungen im Bildungswesen kann man in der Steiermark auf eine gewisse Tradition zurückblicken: Im Jahr 1985 wurde im Rahmen eines Schulversuchs im Bezirk Graz-Umgebung die erste Integrationsklasse in der Volksschule eingerichtet, um der Trennung von Kindern entlang der Kategorien *behindert* und *nicht-behindert* entgegenzutreten. Diese Kategorisierung erfolgt im österreichischen Bildungssystem durch einen diagnostischen Prozess, in dem auf Basis der ICD-10-Klassifikation ein auf einem Gutachten basierender Bescheid erlassen wird (Bildungsdirektion Steiermark, o.J.). Jährlich wird in der Steiermark etwa einem Anteil von 3,62 Prozent der Schüler_innen individuell per Gutachten ein so genannter *Sonderpädagogischer Förderbedarf* (kurz: SPF) zuerkannt (Landesschulrat für Steiermark, 2017, S. 13), wobei die Zuerkennungsquote in den letzten Jahren rückläufig war (Landesschulrat für Steiermark, 2017, S. 7). Die Art von Schule, die diese Schüler_innen in der Folge besuchen, hat sich in den letzten dreißig Jahren stark verändert (vgl. dazu auch Abb. 1 auf der folgenden Seite): Waren es in den 1980er-Jahren noch überwiegend Sonderschulen, besuchen Schüler_innen mit SPF etwa seit der Jahrtausendwende verstärkt dieselben Schulen wie Kinder ohne SPF. Vom Ausgangswert des Jahres 1985, als lediglich 0,2 Prozent der Schüler_innen mit SPF im Bereich der Primarstufe und der Sekundarstufe I in Regelschulen integriert/inkludiert waren, hat sich diese Quote auf gegenwärtig ca. 85 Prozent dieser Schüler_innen erhöht.

Es zeigt sich also eine Entwicklung von einem *Multi-Track-System*, wo neben der Regelschule ein Sonderschulwesen und weitere sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, hin zu einem *One-Track-Approach*. Dieser Zugang ist geprägt durch „bildungspolitische Strategien, die langfristig die Integration oder Inklusion (fast) aller Schülerinnen und Schüler in die allgemeine Schule“ anstreben (Bos, Müller & Stubbe, 2010, S. 391). Dieser Übergang zeigt sich auch insofern, als der Inklusionsgrad innerhalb der Steiermark unterschiedlich ausgeprägt ist und innerhalb der einzelnen Bildungsregionen zwischen 70,45 und 100 Prozent schwankt (Landesschulrat für Steiermark, 2017, S. 13). Im bundesweiten Durchschnitt Österreichs werden hingegen lediglich 60 Prozent der Schüler_innen mit SPF integrativ beschult; insofern nimmt die Steiermark hier eine Vorreiterrolle ein (Bruneforth et al., 2015, S. 96).

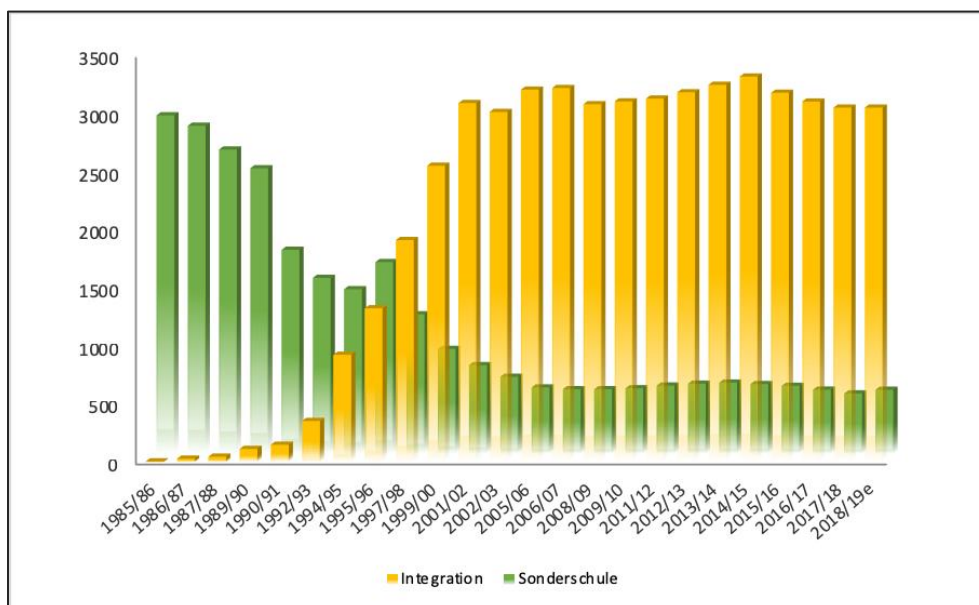


Abbildung 1: Entwicklung der schulischen Integration/Inklusion in der Steiermark (Haucinger, 2018)

Auch wenn diese Bemühungen ursprünglich auf dem Engagement einzelner Personen beruhen, darf man nicht übersehen, dass es sich dabei um die Umsetzung rechtlich bindender Standards handelt: Mit der Ratifizierung des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* hat sich Österreich im Jahr 2008 dazu verpflichtet, diese Konvention umzusetzen. Somit gilt, dass Menschen mit Behinderungen volle Teilhabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zugestanden werden muss. In Bezug auf die Schule ist insbesondere der Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung relevant, der ein inklusives Bildungssystem vorsieht. Der *Nationale Aktionsplan Behinderung 2012–2020* konkretisiert diese Verpflichtung in der von Bund, Ländern und Gemeinden getragenen Maßnahme Nr. 125: „Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Erfahrungssammlung und darauf aufbauend Erstellung eines detaillierten Entwicklungskonzeptes sowie flächendeckender Ausbau der Inklusiven Regionen bis 2020.“ (BMASK, 2012, S. 67) Solche *Inklusiven Modellregionen* wurden in Kärnten, der Steiermark und Tirol eingerichtet, um eine Reihe von Maßnahmen zur Implementierung von Inklusion von Kindern mit Behinderungen im Schulwesen zu erproben und im Hinblick auf die Ausweitung auf das gesamte Bundesgebiet zu beurteilen. Ein gemeinsames Konzept für die Umsetzung der Inklusion in den Modellregionen wurde 2015 vorgelegt (Handle, Haucinger & Zöhrer, 2015).

Zeitgleich erfolgte auch der Start der neuen Lehramtsstudien im Zuge der *Pädagog_innenbildung NEU*. Seit Oktober 2015 wird im Entwicklungsverbund Süd-Ost in der Primarstufe ein Schwerpunkt zur inklusiven Pädagogik mit Fokus auf Behinderung und in der Sekundarstufe die Spezialisierung Inklusion mit Fokus auf Behinderung angeboten. Diese Angebote ersetzen die ursprünglich an einem Multi-Track-Approach ausgerichtete Ausbildung für das Sonderschullehramt. Für eine qualitätsvolle Umsetzung dieser neuen Studien in der Steiermark ist eine Kooperation mit den steirischen Schulbehörden erforderlich. In diesem Zusammenhang seien exemplarisch die Pädagogisch-Praktischen Studien erwähnt, die es Studierenden ermöglichen, neben den allgemeinen Praktika auch Schwerpunktpraktika und Spezialisierungspraktika in inklusiven Settings verschiedener Schularten (im wesentlichen Volksschulen und Neue Mittelschulen) zu machen. Inklusion versteht sich als Ausgangspunkt und Ziel der steirischen Pädagog_innenbildung (Svecnik, Petrovic & Sixt, 2017, S. 29), wenngleich diese aus unserer Sicht positive Entwicklung auch mit sich bringt, dass die curricular reservierten Zeitbudgets

der einschlägigen Lehrveranstaltungen hinter der beschriebenen Wichtigkeit doch deutlich zurückbleiben. Wie schon 2010 in den Empfehlungen der ministerialen Expert_innengruppe für die *Pädagog_innenbildung NEU* angeführt, sind folgende Anforderungen an die neue Ausbildung relevant:

- „• Im Zentrum der Überlegungen stehen die jungen Menschen in der Gesellschaft von morgen: Welche Herausforderungen stellen sie an Bildung und pädagogische Angebote?
- Wie kann Schule von morgen diesen Aufgaben gerecht werden? Welche Rolle nimmt sie für junge Menschen in der Gesellschaft wahr?
- Welche Persönlichkeiten können als LehrerInnen, PädagogInnen diese Aufgaben erfüllen? Welche Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellungen sind dazu erforderlich?“ (BMUKK & BMWF, 2010, S. 6)

Wenn man Schule als Teil unserer Gesellschaft versteht, muss sie auch deren Entwicklung und Realitäten widerspiegeln. Dafür muss neben Wissen und Können auch die Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsstudierenden gefördert werden, damit sie den umfangreichen Anforderungen des Berufs gerecht werden können (BMUKK & BMWF, 2010, S. 7). In diesem Zusammenhang stellen Einstellungen und Haltungen der zukünftigen Lehrpersonen die Basis für eine gelingende, gemeinsame Schule dar. Die Vermittlung von Werten während der Ausbildung und die Überprüfung der Einhaltung in der schulischen Praxis bis hin zur Reflexion in den Lehrveranstaltungen sind dafür Voraussetzung (Plaute, 2014, S. 31).

Somit haben sich nunmehr Lehramtsstudierende aller Fächer und für alle Altersgruppen mit Aspekten von *Diversität und Inklusion* auseinanderzusetzen. Eine gleichnamige Lehrveranstaltung begleitet die zweiten Pädagogisch-Praktischen Studien im Studienverlauf und soll derart die Verbindung von theoretischen und praktischen Aspekten von Diversität sowie auf Inklusion gerichtetes Handeln gewährleisten. Ein Team von Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule Steiermark hat dazu ein Lehrveranstaltungs-konzept entwickelt, das einerseits den aktuellen Stand der Forschung vermitteln und andererseits Diversitätskategorien im Kontext eines Seminars mit immerhin bis zu 27 Teilnehmer_innen auch persönlich erfahrbar machen soll.

In diesem Beitrag sollen die konkrete Vorgehensweise sowie die bisher gemachten Erfahrungen dargestellt und reflektiert werden, um erste Schlussfolgerungen zu ziehen, inwieweit dadurch eine inklusionssensible Grundhaltung der Studierenden sowie Kompetenzen für eine inklusive Schule (weiter-)entwickelt werden können. Weiters soll ein theoretisches Modell adaptiert werden, das die Vielschichtigkeit der Diversitätsmerkmale von Schüler_innen einerseits und die Rahmenbedingungen des schulischen Kontexts andererseits abbildet. Dafür bietet sich eine Weiterentwicklung jener Systematisierungsform an, die von Lee Gardenswartz und Anita Rowe (2002) für den unternehmerischen Bereich vorgelegt wurde. Die Orientierung an solchen Modellen der Diversität soll auch darlegen, dass sich Schüler_innen – wie wir uns alle – in zahlreichen Merkmalen voneinander unterscheiden und eine allenfalls angestrebte Homogenität von Schüler_innen immer nur eine Konstruktion sein kann, die jedoch in der Realität nie gegeben ist. Gerade im Bemühen um die Erhöhung von Chancengerechtigkeit braucht es Sensibilität für die verschiedenen Ausgangsbedingungen. Studierenden soll die Vielschichtigkeit des Diversitätsbegriffs eröffnet werden, damit sie mit den Herausforderungen inklusiven Handelns besser umgehen können – und sich der Unumgänglichkeit einer solchen Ausrichtung in der Menschenrechtsprofession Lehrer_in bewusst werden.

2 Diversität und Inklusion als spezielle Herausforderungen in der Lehrer_innenbildung

Die Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit von Menschen und ihrer Lebensbedingungen ist aufgrund der oben skizzierten Rahmenbedingungen und Entwicklungen wichtiger denn je. Unabhängig davon, wie man persönlich zu dieser Vielfalt steht – ob man sie eher als bedrohlich oder als Bereicherung wahrnimmt –, spielen Diversität und Heterogenität gerade in Bildungs- und Vermittlungsprozessen eine zentrale Rolle. Im Umgang mit dieser Heterogenität zeigt sich gesamtgesellschaftlich eine Ambivalenz: Einerseits findet immer noch Stigmatisierung entlang bestimmter Vorurteile bis hin zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit statt. Andererseits werden unterschiedliche Begabungen, Sprachen, Kulturen etc. zunehmend auch als Ressource erkannt und Systeme entlang (mensen-)rechtlicher Verpflichtungen umgestaltet und geöffnet. Dem Bildungswesen kommt dabei eine gesellschaftliche Schlüsselfunktion zu. Kurz gesagt:

„Die Schule ist das am stärksten weichenstellende und universellste institutionelle Gefüge des Jugendalters, nicht nur weil sie als Thema und Lebensinhalt vom Grundsatz her uneingeschränkt für alle jungen Menschen in dieser Altersphase von fundamentaler Bedeutung ist, sondern auch weil dieses Lebensjahrzehnt sie zeitlich stärker in Anspruch nimmt als alles andere.“ (BMFSFJ, 2013, S. 157)

Dies betrifft sowohl die Fragen der Verteilung knapper Güter unserer Gesellschaften (wie hohe Bildungsabschlüsse und begehrte berufliche Positionen) als auch die Fragen, welches Bild von Menschen dort vermittelt werden soll und wie mit Abweichungen von gesellschaftlichen Normierungen und Wunschvorstellungen umgegangen wird. Dadurch kommt zu den direkten, individuellen Wirkungen der Schule im Kindheits- und Jugendalter auch eine Prägung der Gesamtgesellschaft. Wenn aus dem Regelschulkontext Kinder entlang ihrer Erstsprachen, etwaiger Behinderungen oder gar wegen des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Eltern ausgeschlossen werden, so bleibt dies nicht ohne Wirkung auf die übrigen Schüler_innen. Es wäre recht kühn zu erwarten, dass diese biografisch früh erfolgten Differenzierungen und Ausschlussmechanismen in einer späteren Lebensphase wie etwa dem Arbeitsleben systematisch kompensiert würden. Daher braucht es ein besonderes Bewusstsein für die Diversität der Ausgangslagen und Lernbedingungen von Schüler_innen.

Aber auch in anderen Kontexten wie etwa der Personalführung in Wirtschaftsbetrieben gibt es eine verstärkte Wahrnehmung hinsichtlich *Diversity Management*, um die vorfindbare soziale und personelle Vielfalt für den Erfolg eines Unternehmens nutzbar zu machen. Dahingehend bestehen verschiedene Modelle, um die Vielschichtigkeit von Mitarbeiter_innen oder Kund_innen zu erfassen und für das Unternehmen im Sinne von Profitmaximierung verwertbar zu machen. Zu besonderer Bekanntheit ist dabei das Modell der *Four Layers of Diversity* von Ann Gardenswartz und Lee Rowe (2002/1995) gelangt. Diese Darstellung, die sich wiederum auf ein Modell von Marilyn Loden und Judy Rosener (1991, zit. n. Gardenswartz & Rowe, 2016) bezieht, liegt in zahlreichen, mehr oder minder übereinstimmenden Übersetzungen ins Deutsche vor (etwa durch die Austria Society for Diversity bei Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, sowie bei Horniak & Cimzar, o.J.). Die dort formulierten *Four Layers of Diversity* unterscheiden die *Persönlichkeit* des Individuums als Kern des Modells, *Innere Dimensionen*, *Äußere Dimensionen* und schließlich *Organisationale Dimensionen*. All diesen Diversitätsbereichen ist gemeinsam, dass sie in den verschiedensten Lebensbereichen soziale sowie strukturelle Inklusions- und Exklusionsprozesse begründen können. Von innen nach außen gelesen nimmt in diesen vier Schichten die Möglichkeit zu, auf die Diversitätsdimension Einfluss zu nehmen, während Veränderungen im Kern, also der *Persönlichkeit* und den *Inneren Dimensionen* wohl kaum durch institutionelle Bemühungen realisierbar erscheinen. Die Unterteilung der Dimensionen erfolgt also danach, wie hoch die Möglichkeit einer Be-

einflussung und Formung aus Perspektive des Unternehmens beziehungsweise der Organisation ist (Steuer, 2015, S. 4). Die Persönlichkeit, als Ergebnis der Kombination individueller Charakteristiken, stellt das Zentrum des Modells dar. Die sich aus der Persönlichkeit ergebenden Motivationen sind für Organisationen jedoch nicht beeinflussbar. Diese kann jedenfalls auf der organisationalen Ebene, allenfalls auch noch hinsichtlich mancher der äußeren Dimensionen gelingen.

Im Sinne von Unterrichts- und Schulentwicklung liegt daher ein großes Potenzial in der Transformation eines solchen Modells aus den Begrifflichkeiten des Profit-Bereichs in die Logik von Bildungseinrichtungen. Dies soll dazu beitragen, personale Unterschiede (auch) als Ressourcen zu erkennen, die durch adäquate organisationale Rahmenbedingungen freigesetzt und genutzt werden können.

Im Zuge der Beschäftigung mit diesen Modellen zur Erfassung von Diversität im Kontext der Lehrveranstaltung entschlossen wir uns zu einer Neufassung entlang der Begrifflichkeiten von Schüler_innen und pädagogischen Institutionen, statt weiter in (begrifflich zum Teil recht gewagten) Analogieschlüssen zu Business-Kontexten zu verharren. Daher möchten wir im Sinne einer evolutionären Weiterentwicklung des Diversitätsrads folgenden Vorschlag vorlegen:

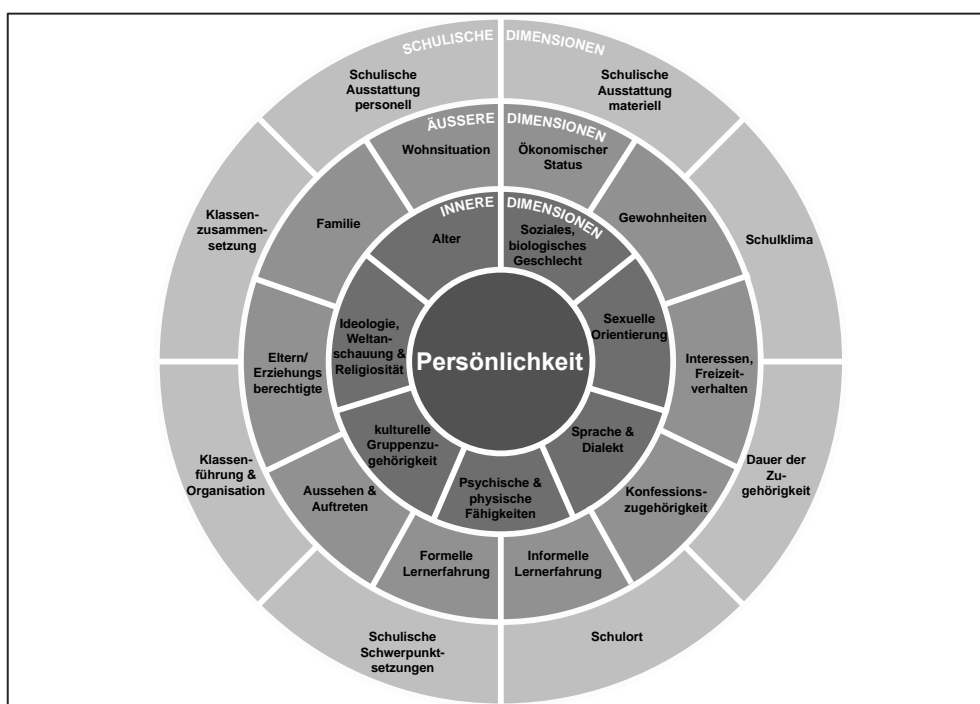


Abbildung 2: Modell der Vier Schichten der Diversität im Kontext von Bildungseinrichtungen (eigene Darstellung, aufbauend auf dem Modell von L. Gardenswartz und A. Rowe)

Die Bandbreite der Ausgangs-, Lern- und Lebensbedingungen von Schüler_innen steigt in den zunehmend komplexer werdenden Gesellschaften der Postmoderne (Kronberger et al., 2016). Gleichzeitig sind viele dieser Differenzordnungen aber auch durch Zuschreibungen von außen und durch die Konstruktionen Dritter geprägt. Daraus ergibt sich die Herausforderung für Lehrpersonen, in der Person des Lernenden angelegte und lebensweltlich geprägte Merkmale ernst zu nehmen und diesen adäquat zu begegnen, gleichzeitig aber abwertende Zuschreibungen hinsichtlich der Fähigkeiten sowie kulturalisierende und stereotype Pauschalierungen möglichst zu vermeiden. Anstelle von sich selbst erfüllenden, negativen Etikettierungen (wie etwa die Zuschreibung von „Bil-

dungsferne“) soll ein sachlicher und realistischer, dabei aber konsequent ressourcenorientierter Zugang zu den individuellen Entwicklungschancen jedes Lernenden treten. Dafür ist eine ganzheitlich-systemische Denkweise erforderlich, die die Verschiedenartigkeit der Ausprägungen der einzelnen Dimensionen ebenso im Blick hat wie die Vernetztheit einzelner Bereiche im Sinn von Intersektionalität. So sind also Kinder aus einer bestimmten ethnischen Gruppe nie als ganz „gleich“ und Aspekte wie das Freizeitverhalten immer in Bezug zu anderen Merkmalen zu betrachten. In diesen Prozessen sollen die Dimensionen als Analysekatoren dienen – auch wenn sie mitunter sozialkonstruktivistisch gefasst sind (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013). Das Modell soll dabei helfen, die Komplexität von Personen sowie die Dynamiken von Systemen zu erfassen, um mögliche Ansätze für positive Veränderung identifizieren zu können. Dabei ist freilich nicht nur die Bezugnahme auf Individuen erforderlich, sondern auch der Wille zur Gestaltung und Adaption der organisationalen Dimension der Bildungseinrichtungen. Diese Bereitschaft zur Unterrichts- und Schulentwicklung als permanenten Prozess der Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden ist für die Entwicklung hin zu einem möglichst inklusiven Bildungssystem unerlässlich. Diese Haltung ist im gesamten Professionalisierungskontinuum der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu fördern; besonders wichtig scheint es uns aber, dies bereits im Grundstudium der angehenden Lehrkräfte anzulegen.

3 Die Lehrveranstaltung „*Diversität und Inklusion*“

Die Auseinandersetzung mit Aspekten von *Diversität und Inklusion* ist curriculärer Bestandteil der Ausbildung aller Lehrer_innen im Entwicklungsverbund Süd-Ost. Während die Studierenden der Vertiefungs- und Spezialisierungsmodule zu Inklusion noch weitere Lehrveranstaltungen besuchen, richtet sich das Seminar „*Diversität und Inklusion*“ an alle Studierenden – unabhängig vom Fach und von der Altersgruppe, die sie später unterrichten wollen. Die Lehrveranstaltung umfasst zwei Semesterwochenstunden (also etwa dreißig Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten) und ist als bildungswissenschaftliche Begleitlehrveranstaltung zu den zweiten Pädagogisch-Praktischen Studien angesetzt. Durch diese Verschränkung der durch Mentor_innen begleiteten Professionalisierungsschritte der Studierenden in Praxisschulen mit den Inhalten der Lehrveranstaltung soll sichergestellt werden, dass Diversitätsaspekte und ein auf Inklusion gerichtetes Handeln in Theorie und Praxis erlebbar gemacht werden.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung soll zunächst der aktuelle Stand der Forschung zu Diversität und Inklusion dargestellt werden; Diversitätsdimensionen sollen zugleich aber auch persönlich erfahrbar gemacht werden, um Lehren und Lernen als biographisch bedingte Prozesse erkennen und gestalten zu können. Dadurch sollen folgende Ziele erreicht werden: Die Absolvent_innen ...

„... wissen um kulturelle, ethnische, religiöse, alters-, geschlechts- und sprachbezogene, begabungs- und behinderungsbezogene Diversität und um die Gefahr stereotyper Zuschreibungen und können auf der Basis von Modellen und Theorien Inklusiver Pädagogik deren Bedeutung für professionelles pädagogisches Handeln diskutieren.

... können relevante Erkenntnisse aus fachspezifischer Geschlechterforschung für Lehr- und Lernprozesse berücksichtigen.

... können ihr eigenes pädagogisches Handeln mit geeigneten Methoden reflektieren und daraus gewonnene Erkenntnisse für die eigene professionelle Weiterentwicklung nutzen.

... können sich kritisch mit der eigenen Schul- und Lernbiografie auseinandersetzen, die daraus resultierenden Einstellungen zum Lernen analysieren und persönliche Entwicklungsaufgaben ableiten.“ (Auferbauer, Hasenhüttl, Huber-Kriegler, Komposch, Levč, Much & Ranner, 2017)

Konkret soll dies durch die gemeinsame Bearbeitung von Basisliteratur etwa zu einer möglichen *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 2018), zur *Einführung in die Inklusionspädagogik* (Textor, 2015; Kluge, Liesner & Weiß, 2015) sowie zum *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017) erreicht werden.

Angesichts der Tatsache, wie umfangreich und komplex jedes der einzelnen Themen im Kontext von Diversität und Inklusion an sich bereits ist, sollen die Studierenden im Anschluss die Möglichkeit erhalten, sich individuell in von ihnen frei gewählte Diversitätsbereiche zu vertiefen. Dabei sollen sie sich folgende Ausgangsfragen stellen:

- Welche Diversitätsbereiche sprechen mich an?
- Mit welchem Diversitätsbereich/welchen Diversitätsbereichen will ich mich genauer befassen?
- Was will ich wissen/verstehen/können?
- Was will ich mir genauer anschauen/herstellen/ausprobieren?
- Besteht dabei ein spezifischer Zusammenhang zwischen dem Diversitätsbereich und meinem Unterrichtsfach? Wie kann ich diesen herstellen beziehungsweise sogar nützen?

Als Unterstützung für die Studierenden wurde ein Ideen- und Methodenpool auf der digitalen Lernplattform *Moodle* erstellt, der von allen Lehrenden der Lehrveranstaltung gemeinsam konzipiert wurde. Er umfasst zurzeit rund siebzig Themen und Impulse aus den Diversitätsbereichen Gender, Sprache, Behinderung, Ethnie/Kultur/Religion, Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit, Begabungsförderung und Sozioökonomischer Status sowie Hinweise auf konkrete, greifbare Literatur und Materialien (zum Teil als Download). Die Studierenden sollen daraus – üblicherweise in Teams von zwei Personen – ein Thema wählen und für sich spezifizieren. Die in der Beschäftigung mit einer individuellen Fragestellung (in Bezug auf einen Diversitätsbereich, unterrichtliches Handeln mit diversen Ausgangsbedingungen und dergleichen) gewonnenen Ergebnisse sollen durch die Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltung interaktiv in Form eines Ateliers präsentiert werden.

4 Ateliers als Lernform für diversitätsbewusstes und inklusives Handeln

Die Idee und Begrifflichkeit des Ateliers kommen aus der Reformpädagogik, konkret aus der Freinet-Pädagogik. Im Wesentlichen sind es sechs Grundprinzipien, an denen sich die Pädagogik Célestin Freinets (1896–1966) ausrichtet: Bezug zum Leben, Arbeit/Selbsttätigkeit, Sinn, Freiheit, Kooperation und Verantwortung (Teigeler, 1995, S. 39). Um diese Prinzipien zu verwirklichen sind eine Vielzahl an Arbeitstechniken entstanden, die ineinandergreifen und je nach den individuellen Bedürfnissen der Gruppen und Klassen, mit denen gearbeitet wird, unterschiedlich eingesetzt und angepasst werden. Dazu zählen etwa der Klassenrat, die Druckerei, die Klassenzeitung, der freie Ausdruck, Arbeitspläne oder eben die Ateliers. Lernen im Kontext der von Freinet aufgeworfenen Methodiken ist in einem hohen Maß handlungsorientiert und immer von dem Lernenden selbst bestimmt: „Freinet geht davon aus, dass jedes Kind die wichtigen Erfahrungen in seinem Leben selbst machen muss und dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht hat, Wahrheiten selbst zu entdecken.“ (Eichelberger & Filice, 2003, S. 19)

Für Freinet sind die Ateliers zunächst Arbeitsecken (oder auch Arbeitswerkstätten) für manuelle Arbeiten, aber auch für „fortgeschrittenere, gemeinschaftliche und geistige Aktivitäten“ (Freinet, 2009, S. 113). Es ging ihm um eine Erweiterung der inhaltlichen, technischen und räumlichen Möglichkeiten. Im Idealfall sind die Ateliers in verschiedenen Räumen untergebracht, aber auch innerhalb eines Klassenraums kann eine Abtrennung von bestimmten Bereichen durch Tische oder Regale erreicht werden.

Die Arbeit in Ateliers bietet demnach vielversprechende Voraussetzungen, um die immer wieder geforderte und zunehmend als bedeutsam für guten Unterricht erkannte inhere, flexible Differenzierung und Individualisierung zu realisieren, denn

„über die Errichtung und Einrichtung von verschiedenen Ateliers berät die Klasse und stimmt im Zuge ihrer Selbstbestimmung ab. So ist es den Kindern möglich, an verschiedenen Themen und in verschiedenen Gruppen zu arbeiten“ (Eichelberger & Filice, 2003, S. 21),

zur gleichen Zeit, aber in ihrem Tempo, an verschiedenen Themen, mit unterschiedlichen Methoden, Materialien, Inhalten oder Lernprodukten. Somit steht Atelierarbeit „für spontanes, phantasievolles, offenes, erfahrungs- und handlungsorientiertes Arbeiten und Lernen“ (Reich, 2003, S. 5). Die Studierenden haben für die Arbeit in den Ateliers folgende Vorgaben:

- Themenwahl idealerweise in Partnerarbeit (Einzelarbeit oder Dreiergruppen nur in Ausnahmefällen).
- Atelierdauer: 30 bis 45 Minuten.
- Ein bis zwei Ateliers pro Lehrveranstaltungs-Termin.
- Die Gestaltung der Ateliers muss interaktiv bzw. partizipativ sein, d.h. kein lehrpersonenzentrierter, gebundener Vortrag.
- Ein Handout ist optional (verbessert die Beurteilung).
- Eine schriftliche Vertiefung der Inhalte in Form einer Seminararbeit ist optional (verbessert die Beurteilung weiter).
- Alle erarbeiteten Inhalte sollen den Mitstudierenden über die digitale Lernplattform Moodle zugänglich gemacht werden.

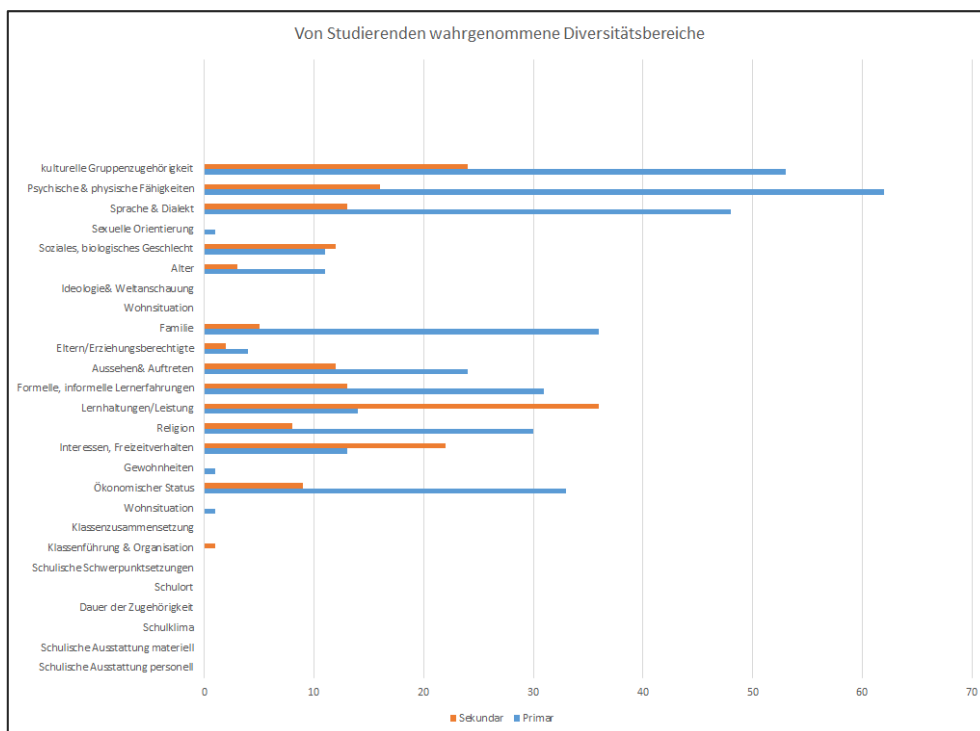
Die Gestaltung der Ateliers wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung anhand verschiedener Reflexionsmethoden nachbesprochen und auf die Erreichung zuvor dialogisch mit den Studierenden erarbeiteter Qualitätskriterien hin bewertet. Neben dem Aspekt der Interaktivität beziehungsweise Partizipation sind dies etwa die inhaltlich-fachliche Qualität, die Umsetzung und der Workload.

5 Von den Studierenden wahrgenommene Diversitätsbereiche und Felder inklusiver Pädagogik

Zu Beginn des Semesters wurden die Studierenden gebeten, sich zu überlegen, inwiefern sich Schüler_innen voneinander unterscheiden. Dadurch sollte – vor Beginn der Bearbeitung der einschlägigen Literatur – erhoben werden, welche Diversitätsbereiche von den Studierenden als relevant wahrgenommen werden. Im Zuge der ersten Einheit der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden ersucht, die jeweilige(n) Wahrnehmung(en) auf Post-Its zu notieren. Diese wurden den Segmenten des in der Folge an die Wand projizierten Modells der *Vier Schichten von Diversität im Kontext von Bildungseinrichtungen* (siehe dazu Abb. 2) thematisch zugeordnet, um ein erstes Bild der Wahrnehmungen von Studierenden zu erhalten. Dabei zeigten sich die in Abbildung 3 auf der folgenden Seite dargestellten Ausprägungen von Diversitätswahrnehmungen bei den sechs Seminargruppen (jeweils drei Gruppen aus Studierenden des Primar- sowie Sekundarstufenlehramtes zu durchschnittlich 25 Personen, also n=150).

Im Vergleich der Nennungen zwischen Studierenden der Primarstufe und der Sekundarstufe fällt auf, dass nur das Diversitätsmerkmal *Soziales, biologisches Geschlecht* in beiden Gruppen ähnlich viele Nennungen aufweist. In den Bereichen *Lernhaltung/Leistung* und *Interessen/Freizeitverhalten* gab es mehr Nennungen von den Studierenden der Sekundarstufe. Man könnte also interpretieren, dass die Elf- bis 14-Jährigen schon mehr Autonomie bezüglich ihrer Interessen entwickelt haben und sich hinsichtlich ihrer Leistung schon deutlicher voneinander unterscheiden als die sechs bis zehn Jahre alten Schü-

ler_innen. Die *Familie* als mögliches Diversitätsmerkmal wird hingegen von den Studierenden der Primarstufe besonders häufig genannt – auch hier liegt es nahe zu denken, dass diese die Lebenswelt der Grundschüler_innen noch stärker beeinflusst. In allen anderen Diversitätsbereichen überwiegen die Nennungen der Studierenden des Primarstufenlehrantes. Einige wenige Äußerungen von Studierenden konnten nicht im Modell zugeordnet werden. Dies betrifft konkret Bezugnahmen auf „*Persönlichkeit*“ und „*Charakter*“.



Anmerkungen: n=150; Mehrfachnennungen möglich.

Abbildung 3: Von Studierenden wahrgenommene Diversitätsbereiche (eigene Darstellung)

In diesem ersten explorativen Zugang zeigte sich zudem, dass von den Studierenden des Primarstufenlehrantes generell deutlich mehr Nennungen (373 im Vergleich zu 176 von den Studierenden der Sekundarstufe) getätigt wurden. Obwohl Bemühen hinsichtlich einer einheitlichen Instruktion aller Seminargruppen seitens der Lehrenden gegeben war, empfiehlt sich für die neuerliche Durchführung im Sinne besserer Vergleichbarkeit eine Reduktion der Antwortmöglichkeiten der Studierenden auf maximal zwei Merkmale.

Auffällig ist, dass Bereiche aus der äußersten Dimension des Diversitätsmodells – also den *Schulischen Dimensionen* – offensichtlich kaum Beachtung fanden, obwohl hier die größten Optionen zur positiven Beeinflussung der Lernbedingungen liegen. Die *Inneren Dimensionen* der Persönlichkeit wurden etwas öfters genannt als jene der *Äußerer Dimensionen*. Daher lohnt aus unserer Sicht die Auseinandersetzung mit der oben genannten Basisliteratur als Grundlage für die Entwicklung von Ideen zur Gestaltung von Ateliers, damit der Begriff von Diversität noch mehr geweitet werden kann.

Die Themenwahl der Studierenden für die Ateliers zeigt eine breite Palette an Diversitätsthemen auf. Im Folgenden ist eine exemplarische Auswahl nach den Diversitätsbereichen Gender, Sprache, Behinderung, Ethnie/Kultur/Religion, Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit, Begabungsförderung und Sozioökonomischer Status angeführt.

Diversitätsbereich *Gender*:

- Gender-Gleichstellungsmaßnahmen im Bildungsbereich
- Geschlechtsspezifische Kommunikation im Unterricht
- Wie wird Gender in Medien transportiert?
- Transgender und Schule
- Genderaspekte in musikalischer Ausbildung und Profession
- Gender in den Naturwissenschaften
- Gender und Körperbewusstsein im Kontext körperlicher Beeinträchtigung
- Hochbegabung und Gender
- Schule und Homosexualität

Diversitätsbereich *Sprache*:

- Linguistic Landscapes als soziolinguistischer Zugang zu Diversität
- Mehrsprachigkeit: Sonderfall oder Normalität?
- Sprachliche Vielfalt in österreichischen Volksschulen

Diversitätsbereich *Behinderung*:

- Unterstützung von Schüler_innen mit ASS (Autismus-Spektrum-Störung)
- AD(H)S im inklusiven Setting der Primarstufe
- Digitale Inklusion
- Sehbehinderung und Blindheit
- Behinderung in Altertum, Moderne, Nationalsozialismus, Nachkriegszeit und Postmoderne
- Dyskalkulie
- Erfahrung von Sinnesbehinderungen im Kontext von Experimenten im naturkundlichen Unterricht
- Körperliche Einschränkungen im Sportunterricht erfahrbar machen
- Institutionelle Kooperation im Kontext Behinderung

Diversitätsbereich *Ethnie/Kultur/Religion*:

- Religion und Diskriminierung
- Ethikunterricht als Beitrag zur Integration/Inklusion?
- (Nicht-)Thematisierung von Ethnie, Kultur und Religion im Unterricht

Diversitätsbereich *Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit*:

- Interkulturelles Lernen
- Migration und Flucht
- Rassismus im Kontext der Primarstufe
- Behinderung und Migration – Behinderung in anderen Kulturen und Ländern

Diversitätsbereich *Begabungsförderung*:

- Vision einer begabungsfördernden Schule
- „Erste Hilfe“ für Lehrpersonen im Umgang mit hochbegabten Kindern
- Begabungsförderung vs. Begabtenförderung

Diversitätsbereich *Sozioökonomischer Status*:

- Armut: Was bedeutet es, in einem reichen Land wie Österreich arm zu sein?
- Bildungsarmut, Chancengleichheit und Verfestigung von Armut
- „Jeux dramatique“ in Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status
- PISA-Testung und Ungleichheit
- Armut und Auswirkung auf den Bildungserfolg
- Wie reagieren Vertreter_innen unterschiedlicher Milieus auf Schule und den „Mittelschichtberuf“ Lehrer_in?
- Etablierte und Außenseiter: Diversität und Raum
- Chancengleichheit durch die Ganztageschule?
- Was kann getan werden, um den Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Bildungsweg von Kindern zu reduzieren?

Die Gestalter_innen der Ateliers erhielten direkt im Anschluss an die Abhaltung durch die Teilnehmer_innen und die Lehrenden Feedback. Neben einer inhaltlichen Entwicklung sollte dadurch auch die Fähigkeit, kritische Rückmeldungen geben zu können, trainiert werden. Die Lehrenden bemühten sich auch um entsprechende Methodenvielfalt bei den Feedbackverfahren. Da Feedback keine Einbahnstraße sein darf, war uns auch die Evaluation der Lehrveranstaltung wichtig.

6 Evaluation der Lehrveranstaltung *Diversität und Inklusion*

Die Evaluation der Lehrveranstaltung wurde aus zwei Perspektiven gespeist: Zum einen wurden alle teilnehmenden Studierenden eingeladen, eine standardisierte Online-Befragung zur Lehrveranstaltungsevaluation ausfüllen; zum anderen gab es ein Treffen der Lehrenden, in dem die Eindrücke aus dem ersten Durchgang der Durchführung strukturiert besprochen und reflektiert wurden.

Bei der Online-Befragung der Studierenden zeigte sich insgesamt ein durchwegs positives Bild, was die abgefragten Dimensionen *Vorbereitung und Organisation durch Lehrende/n*, *Klarheit der LV-Ziele und Anforderungen*, *Klarheit und Verständlichkeit des bzw. der Lehrenden*, *Persönliches Interesse und Bedeutungszuschreibung*, *Stimulation von Interesse an der LV und am Thema*, *Ermutigung zu Fragen und Diskussion durch Lehrende_n* sowie *Relevanz für das Berufsfeld* (jeweils mit einigen Items operationalisiert) betrifft. Leider weisen derartige Befragungen durch ihre konzeptive Verortung außerhalb der Lehrveranstaltungstermine üblicherweise eine eher gering ausgeprägte Beteiligung der Studierenden auf: Im konkreten Fall beteiligten sich etwa 16 Prozent der Primarstufenstudierenden und nur etwa 8 Prozent der Studierenden für Sekundarstufenlehrämter an der freiwilligen, nach Abschluss der Lehrveranstaltung freigegebenen Befragung. Weil daher mögliche Selektionseffekte durch diese geringen Beteiligungsquoten nicht auszuschließen sind (Fink, 2010, S. 439), möchten wir uns hier stärker auf die inhaltlichen Ausführungen von immerhin 16 Studierenden auf eine offene Frage fokussieren, mit der die Online-Befragung endet (*Was mir noch wichtig ist, zur Lehrveranstaltung zu sagen.*).

Generell äußern sich Studierende in diesen subjektiven Einschätzungen sehr positiv zur Lehrveranstaltung (etwa: „Eine super LV [...]“, „Eine sehr gut strukturierte LV [...]“, „Beste Lehrveranstaltung bis jetzt!!“, „[...] die LV so gestaltet, dass ich immer gerne hinging und neugierig auf den Inhalt war. TOP!!!“). Nur vereinzelt finden sich negative Wahrnehmungen (etwa: „etwas einseitiger Aufbau der LV [...]“). In den Statements der Studierenden werden zudem zahlreiche positive Aspekte zu den Lehrpersonen thematisiert. Diese beziehen sich auf die Art, eine positive Lehrveranstaltungsatmosphäre zu gestalten, auf positive persönliche Merkmale der Lehrenden sowie deren Kompetenz. Mehrfach betont wurden die Offenheit für individuelle Fragen und Anliegen und der durch deren Bearbeitung ermöglichte, individuelle Lernfortschritt.

Hinsichtlich der gewählten Methodik, die Studierende Ateliers durchführen zu lassen, zeigt sich überwiegend Zufriedenheit (etwa: „Die Ateliers boten eine gute Möglichkeit, Neues auszuprobieren und von Studienkolleg_Innen zu lernen.“). Eine wertvolle Rückmeldung ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass die Informationen zur Gestaltung der Ateliers als nicht ausreichend konkret erachtet wurden („[...] Nur am Anfang hätte genauer darauf eingegangen sein sollen, was jetzt genau ein ‚Atelier‘ ist und was sich genau der LV-Leiter darunter vorstellt“).

Während die Gestaltung der Lehrinhalte einerseits als „wertvoll“ und „praxisnah“ sowie als gut behandelt und nachhaltig verankert beschrieben wird, finden sich auch zwei kritische Bezugnahmen: Eine Person wünscht sich eine stärkere Intervention der/des Lehrenden bei mitunter „langweiligen Präsentationen“ von Mitstudierenden. Eine weitere Person führt aus, dass sie die Transfermöglichkeiten der Inhalte in ihre künftige Berufspraxis als nicht gegeben sieht:

Obwohl das Thema wesentlich für die Berufspraxis ist, wurde es in dieser LV wieder nicht ausreichend behandelt. Durch die zahlreichen Lernateliers weiß ich nun zwar nun einiges über diverse Fakten und Einrichtungen – jedoch für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrperson konnte ich nichts mitnehmen. In dieser Hinsicht war die LV also unbrauchbar. (Äußerung einer/-s LV-Teilnehmerin/-s)

Eine – auch vom Team der Lehrenden erkannte – spezielle Herausforderung sind jene Studierenden, die den Bereich Inklusion als Spezialisierung in ihrer Ausbildung gewählt haben. Natürlich sind diese Studierenden im Zuge ihres Studiums deutlich weiter ins Thema vertieft als ihre Mitstudierenden, die sich auf das Studium eines zweiten Fachs (Sekundarstufe) oder auf einen anderen Vertiefungsbereich (Primarstufe) fokussiert haben. Eine Person führt aus, dass sie keinen inhaltlichen Gewinn im Rahmen der gegenständlichen Lehrveranstaltung erfahren hat:

Da ich selbst Inklusion studiere und deshalb die Inhalte der Lehrveranstaltung bekannt für mich waren, kann ich meine Evaluation nur bedingt objektiv abgeben. Die Lehrveranstaltungsleiterin hat meiner Meinung nach das Seminar für Studierende, die sich in diesem Fachbereich aber noch nicht gut auskennen, sehr anschaulich präsentiert. Ich konnte für mich selbst aber leider keinen Lernzuwachs sehen. (Äußerung einer/-s LV-Teilnehmerin/-s)

Im Evaluationsworkshop der Lehrenden wurde diese Thematik intensiv diskutiert. Die Idee einer eigenen Seminargruppe für die Studierenden der Vertiefungs- und Spezialisierungsmodule zu Inklusion wurde aber wieder verworfen, da dieses Seminar aus unserer Sicht auch dahingehend wichtig ist, dass Studierende verschiedener Richtungen miteinander in Dialog zu ihren Sichtweisen von Diversität und Inklusion treten. Zudem zeigte sich, dass die „Spezialist_innen“ ihr Wissen um Inhalte und Methoden sehr gut einbringen konnten und derart auch zur Profilbildung dieser doch recht neuen Studienangebote unter ihren Mitstudierenden beitragen können.

Weitere Aspekte der Diskussion unter den Lehrenden waren, dass die Qualität der Ateliers, die die Studierenden durchgeführt haben, insgesamt erstaunlich hoch war. Auffällig war dabei insbesondere, dass einzelne Teams sehr hohen Aufwand für ihre Beiträge betrieben. Eine Erklärung für das hohe Engagement der Studierenden wird in dem Umstand gesehen, dass die Studierenden ihr Thema frei wählen konnten. Dies trug auch dazu bei, dass die thematische Breite aller Ateliers – wie bereits ausgeführt – in den jeweiligen Seminaren sehr hoch ausfiel. Insgesamt gelang es den Studierenden in den Ateliers sehr gut, ihre Mitstudierenden zu aktivieren. Gerade im Kontext der Sekundarstufenlehrämter zeigte sich zudem, dass die Lehrveranstaltung für die Studierenden auch eine der ersten Möglichkeiten zu einer Profilbildung in der sich entwickelnden Professional Community bildet. Bei der Gestaltung ihrer Ateliers können sich die Studierenden auch als Vertreter_innen ihres jeweiligen Fachs unter Kolleg_innen mit anderen inhaltlichen Orientierungen präsentieren. Zudem zeigte sich auch bei den eingesetzten Methoden und/oder den gewählten Diversitätsbereichen in der Regel eine Bezugnahme auf eigene Interessen beziehungsweise die eigene biografische Situation. Diese Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit einbringen zu können, sorgte für besondere Qualität und inhaltliche Tiefe bei der Durchführung der Ateliers und gibt einen Hinweis auf die Potenziale begabungsfördernden didaktischen Handelns, das an tertiären Bildungseinrichtungen nicht immer gefördert wird.

Die Stimmung unter den Studierenden war durchwegs von einer hohen kollegialen Wertschätzung geprägt. Aspekte des Zeitmanagements, die nicht immer gut gelangen, sowie die Schwierigkeit, Gruppen entlang ihrer Heterogenität adäquat zu instruieren, stellen selbstverständlich Lernfelder für die Studierenden (und auch für die Lehrenden) dar.

Eine weitere Aufgabe, die im Kontext des Evaluationsworkshops identifiziert wurde, stellt die Vernetzung und Absprache mit den Lehrenden aus dem Bereich der Fachdidaktik dar, um Redundanzen sowie Lücken in den Inhalten bestmöglich zu vermeiden.

Im Falle der Ausbildung für die Primarstufe ist dieses Unterfangen deutlich leichter umsetzbar als im Bereich des Sekundarstufenlehramtes, wo die didaktischen Grundlagen von 27 Fächern an insgesamt acht tertiären Bildungseinrichtungen vermittelt werden.

7 Resümee und Ausblick

Das Lehrveranstaltungs-konzept hat sich aus unserer Sicht durchaus bewährt und wird mit laufenden, kleineren Adaptionen (etwa hinsichtlich des Beurteilungsschemas und vielfältigerer Feedback-Methoden zu den einzelnen Ateliers) fortgeführt, um die Aspekte der Diversität und mögliche inklusive Strategien zu thematisieren. Eine wesentliche Erfahrung für uns als Lehrenden-Team sind das wahrgenommene Engagement und die Kreativität der Studierenden bei der Umsetzung der Themen in den Ateliers sowie die durchgängig positive Resonanz seitens der Studierenden zu dieser für sie eher ungewohnten erfahrungs- und handlungsorientierten Form des Lernens. Wir sehen dies auch durch die hohe Diversität, die die Studierendengruppen (vor allem im Bereich der Sekundarstufe mit ihrer vielfältigen Ausrichtung durch 27 Unterrichtsfächer) mit sich bringt, begünstigt. Der an der Reformpädagogik orientierte Ansatz der Ateliers lässt den Studierenden großen Freiraum, sowohl bei der Wahl ihres Themas als auch hinsichtlich der Methoden ihre eigenen persönlichen Stärken, Neigungen und Vorlieben einzubringen. Diese Möglichkeit der Bezugnahme auf eigene Begabungen und Interessen ist natürlich nicht in allen Lehrveranstaltungsformaten gleichermaßen möglich (beispielsweise in einer Vorlesung zur Fachwissenschaft), erzeugt hier aber eine sehr positive Dynamik und lässt die Studierenden den Wert einer diversitätsorientierten Begabungsförderung unmittelbar erkennen.

Literatur und Internetquellen

- Abdul-Hussain, S., & Hofmann, R. (2013). *Dimensionen von Diversität*. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php#the_four.
- Auferbauer, M., Hasenhüttl, E., Huber-Kriegler, M., Komposch, U., Levc, B., Much, P., & Ranner, R. (2017). *Lehrveranstaltungsbeschreibung Diversität und Inklusion*. Zugriff am 08.06.2018. Verfügbar unter: <https://www.phonline.ac.at/phst/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=265>.
- Bildungsdirektion Steiermark. *Grafische Darstellung eines SPF-Verfahrens*. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: [https://www.lsr-stmk.gv.at/Documents/Graphische%20Darstellung%20Ablauf%20SPF-Verfah\(83260706\).pdf](https://www.lsr-stmk.gv.at/Documents/Graphische%20Darstellung%20Ablauf%20SPF-Verfah(83260706).pdf).
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Wien: BMASK.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht*. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- BMUKK & BMWF (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.). (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnen-gruppe. Endbericht*. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: http://www.iue.tuwien.ac.at/ulv/bmwv/LB_NEU_Endbericht_Maerz_2010.pdf.
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexion*. Bad Heilbrunn: UTB.

- Bos, W., Müller, S., & Stubbe, T. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_17
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gunpodsberger, H., Feyrer, E., et al. (2015). Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Bd. 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam.
- Eichelberger, H., & Filice, E. (2003). Freinet-Pädagogik – ein Konzept für jede Schule. In H. Eichelberger (Hrsg.), *Freinet-Pädagogik & die moderne Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2015). *Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe*. Zugriff am 14.11.2019. Verfügbar unter: http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/11/08122015_Bachelor_Verbund_final.pdf.
- Entwicklungsverbund Süd-Ost (2019). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Zugriff am 14.11.2019. Verfügbar unter: http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2019/07/BA_LA_SekAB_19W.pdf.
- Fink, C. (2010). Kompetenzorientierte Lehrevaluation. Diskussion neuer Perspektiven für neue Lehr- und Lernformen. In M. Schumann, L. Kolbe, M. Breitner & A. Freirichs (Hrsg.), *Multikonferenz Wirtschaftsinformatik* (S. 433–444). Göttingen: Universitätsverlag.
- Freinet, E. (2009). *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2002/1995). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2016). *Why Gardenswartz & Rowe?* Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.gardenswartzrowe.com/why-g-r>.
- Gasteiger-Klipcera, B., Burger, E., & Wohlhart, D. (2016). *Der Stellenwert von der Sonderpädagogik und Inklusion in der PädagogInnenausbildung NEU*. Zugriff am 14.11.2019. Verfügbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/zentrum-paedagoginnenbildung/ZfP/Tagung_Juni_2016/Der_Stellenwert_von_Sonderpaedagogik.pdf.
- Handle, I., Haucinger, S., & Zöhrer, D. (2015). *Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Bildung) in Kärnten, Steiermark und Tirol*. Unveröffentlichtes Arbeitsdokument.
- Haucinger, S. (2018). *Entwicklung der schulischen Integration/Inklusion in der Steiermark*. Unveröffentlichte Statistik des Landesschulrats für Steiermark. Graz.
- Horniak, G., & Cimzar, M. (o.J.). *Vielfalt bringt's! Diversity Management für Kleinunternehmen*. Zugriff am 09.11.2018. Verfügbar unter: http://www.vielfaltbringts.at/images/diversity_dimension.jpg.
- Kluge, S., Liesner, A., & Weiß, E. (Hrsg.). (2015). *Jahrbuch Pädagogik für 2015 – Inklusion als Ideologie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Kronberger, S., Kühberger, C., & Oberlechner, M. (2016). *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Landesschulrat für Steiermark (2017). *Landesentwicklungsplan APS Steiermark 2017–18*. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/LEP-APS-Steiermark_2017-18.pdf.
- Plaute, W. (2014). Wie müssen LehrerInnen für eine inklusive Schule ausgebildet werden? Orientierungspunkte für ein Curriculum zur PädagogInnenbildung NEU. In Pädagogische Hochschule Salzburg (Hrsg.), *PH.Script. Schwerpunkt Inklusion. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre* (S. 16–32) Elixhausen: Gnann & Wagner.

- Prenzel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Reich, K. (Hrsg.). (2003). *Methodenpool*. Zugriff am 22.11.2018. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/atelierarbeit.pdf>.
- Steurer, D. (2015). *Gender und Diversity in MINT-Fächern. Eine Analyse der Ursachen des Diversitymangels*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08150-8>
- Svecnik, E., Petrovic, A., & Sixt, U. (Hrsg.). (2017). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung.
- Teigeler, P. (1995). Célestin Freinet. In A. Hellmich & P. Teigeler (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Auferbauer, M., Hasenhüttl, E., Much, P., & Komposch, U. (2019). Diversität und Inklusion in der Ausbildung von Lehrer_innen in der Steiermark. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 452–467. <https://doi.org/10.4119/hlz-2522>

Eingereicht: 01.03.2019 / Angenommen: 13.11.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Diversity and Inclusion in the Training of Teachers in Styria

Abstract: The Austrian education system is undergoing a paradigm shift towards an increasingly inclusive education system: Children and young people with special educational needs mainly attend regular schools. Additionally there is no further teacher training program for special education teachers. Inclusive education has been a curricular component of the training program of primary and secondary education teachers instead. Students of all disciplines and for all age groups now have to deal with aspects of diversity and inclusion strategies. This paper reflects a specific course on *diversity and inclusion*. Concepts of Progressive Education are used in the course to develop (or foster) an inclusion-sensitive attitude of the students as well as competences for an inclusive school. For this purpose, a theoretical model of diversity is introduced to illustrate the complexity of the diversity characteristics of pupils on the one hand and the institutional conditions of schools on the other hand. The systematization by Gardenswartz and Rowe (2002) for the entrepreneurial sector has been adapted for the educational context. With this model, it is clarified that students differ in numerous characteristics. Especially in order to raise the equality of opportunities, there is a need for being sensitive to the different living conditions of children and adolescents. But inclusive education also requires a focus on the organizational dimensions of schooling.

Keywords: diversity, inclusion, teacher training, Progressive Education