

**Die Veränderung von
Einstellungen und Selbstwirksamkeit
im Hinblick auf inklusiven Unterricht
bei Lehramtsstudierenden
im Praxissemester**

Judith Barbara Vriesen

Oktober 2022

Die vorliegende Arbeit wurde in der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund im Sommersemester 2022 als Dissertation unter gleichnamigen Titel angenommen.

Tag der Disputation: 30. Juni 2022

Danksagung

Auf dem Weg zur Fertigstellung dieser Arbeit habe ich durch sehr viele Menschen ein hohes Maß an fachlicher und persönlicher Unterstützung erfahren. Ihnen allen danke ich dafür von Herzen.

Ich bedanke mich herzlich bei Prof. Dr. Sabine Hornberg und Prof. Dr. Jan Kuhl für die Betreuung dieser Arbeit. Zahlreiche konstruktive Diskussionen und Anregungen waren unterstützend und hilfreich und haben diese Arbeit vorangebracht.

Bei meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus dem Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS) an der TU Dortmund bedanke ich mich. Sie haben mich durch nutzbringende Diskussionen und Rückmeldungen zu meiner Arbeit unterstützt und ermutigt. Insbesondere danke ich Dr. Magdalena Buddeberg für viele produktive Gespräche, zahlreiche zielführende Hinweise und Anmerkungen.

Meine Kolleginnen und Kollegen am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) in Lüdenscheid haben mich ebenfalls unterstützt. Mein Blick auf die Bedeutung der Lehrkräfte(-aus)bildung in den verschiedenen Phasen und das Praxissemester als verbindendes Element ist durch die parallele Tätigkeit am IADS und am ZfsL erweitert worden.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie. Ihr habt über einen langen Zeitraum unglaublich viel Geduld und Rücksicht aufgebracht. Ihr habt mich zu gegebener Zeit ermutigt, abgelenkt und vorangetrieben. Immer genau so, wie es gerade notwendig und richtig war. Ihr seid die Sonne in meinem Herzen.

Mit dieser Arbeit gedenke ich meiner liebevollen Eltern Gerhard und Johanna Vriesen.

Zusammenfassung

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2007 ist inklusiver Unterricht zu realisieren. Angehende Lehrkräfte werden an den Hochschulen unterschiedlich darauf vorbereitet.

Das Praxissemester, eine besondere Lerngelegenheit im Studium, wird mit Hilfe wissenschaftsbezogener, universitärer Seminare vorbereitet und begleitet. Hier können Studierende aller Schulformen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen im schulischen Kontext machen und inklusive Kompetenzfacetten (abgeleitet aus dem COACITV-Kompetenzmodell) entwickeln und erweitern.

Ausgehend von diesen Überlegungen hat sich diese Studie mit der Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht von Studierenden der Lehrämter an Grundschulen, der Sekundarstufe I, für sonderpädagogische Förderung und an Gymnasien und Gesamtschulen während der Vorbereitungs- und Durchführungsphase des Praxissemesters auseinandergesetzt. Eng damit verbunden sind die Bedeutung von Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht.

Als Datengrundlage dienten 837 Fragebögen, die an drei verschiedenen Messzeitpunkten (Konvergenzmodell) gesammelt wurden. Im Ergebnis konnten verschiedene Veränderungsprozesse aufgezeigt sowie inklusive Erkenntnisse zum Praxissemester gewonnen werden. So zeigte sich, dass alle Lehramtsstudierenden bereits zu Beginn der Vorbereitung auf das Praxissemester positive Einstellungen zu inklusivem Unterricht haben, die meisten Veränderungen während der wissenschaftsorientierten Vorbereitung erfolgen und rund 75% aller Studierenden eigene Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sammeln konnten. Insgesamt bieten die gewonnenen Erkenntnisse erste Hinweise zu inklusiven Lerngelegenheiten und dem Erwerb inklusiver Kompetenzfacetten während des Praxissemesters.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	8
1. Wissenschaftliche Diskurse im Kontext des Begriffes Inklusion	12
1.1 Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive	12
1.2 Qualitätsstufen der Inklusion	18
1.2.1 Stufenfolge nach Wocken (2012)	18
1.2.2 Integration und Inklusion – Der Versuch einer Abgrenzung	24
1.3 Eine Pädagogik der Vielfalt	30
1.4 Fazit.....	34
2. Inklusion – Umsetzung und Forschungsstand	38
2.1 Rechtliche Aspekte schulischer Inklusion	38
2.1.1 World Declaration on Education for All (1990)	38
2.1.2 Salamanca-Erklärung (1994).....	39
2.1.3 UN-Behindertenrechtskonvention (2009).....	41
2.2 Inklusiver universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung	48
2.2.1 Ausgangslage und Bedarf	48
2.2.2 Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Hochschule.....	50
2.2.3 Inhaltliche Gestaltung der inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung	52
2.3 Inklusiver Unterricht – Konzepte und empirische Erkenntnisse	57
2.3.1 Definition von Unterricht.....	58
2.3.2 Merkmale und Zielsetzungen inklusiven Unterrichts	59
2.3.3 Methodische Gestaltung inklusiven Unterrichts	60
2.3.4 Wirksamkeit inklusiven Unterrichts	63
2.4 Fazit.....	69
3. Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften – Bereiche professioneller Kompetenz	72
3.1 Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Einflusskomponente auf Unterricht.....	72
3.1.1 Komponenten professioneller Kompetenz	74
3.1.2 Effekte professioneller Kompetenz	78
3.1.3 Der Begriff Kompetenzbereich	81
3.2 Einstellung und Einstellungsänderung	84
3.2.1 Begriffsklärung und Wirkungsweisen.....	85
3.2.2. Veränderbarkeit von Einstellungen	88
3.3 Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsänderung.....	92
3.3.1 Begriffsklärung und Wirkungsweisen.....	93
3.3.2 Entwicklung und Veränderung von Selbstwirksamkeit	95

3.3.3 Abgrenzung von Einstellung und Selbstwirksamkeit	99
3.4 Fazit.....	101
4. Das Praxissemester im Lehramtsstudium – Ziele, Lerngelegenheiten und Umsetzung	103
4.1 Ziele des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	104
4.1.1 Berufswahlüberprüfung	104
4.1.2 Kompetenzerwerb und -erweiterung	105
4.1.3 Theorie-Praxis-Relationierung.....	107
4.2 Das Praxissemester als Lerngelegenheit im Studium.....	111
4.2.1 Bezugspunkte des Lernens im Praxissemester	111
4.2.2 Das Angebot-Nutzungs-Modell als Erklärungsgrundlage für Lerngelegenheiten im Praxissemester.....	116
4.3 Das Praxissemester in NRW.....	121
4.3.1 Organisation und Umsetzung.....	121
4.3.2 Evaluation des Praxissemesters	124
4.4 Fazit.....	126
5. Aktueller Forschungsstand	128
5.1 Einstellungen zu Inklusion und inklusivem Unterricht.....	129
5.1.1 Ergebnisse zu Einstellungen im Kontext von Inklusion	130
5.1.2 Unterscheidungsmerkmal: Geschlecht.....	130
5.1.3 Unterscheidungsmerkmal: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen	131
5.1.4 Unterscheidungsmerkmal: angestrebtes Lehramt/Schulform	134
5.1.5 Unterscheidungsmerkmal: Heterogenitätsmerkmal der Schülerinnen und Schüler	136
5.1.6 Veränderung der Einstellung	139
5.2 Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht.....	145
5.2.1 Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit im Kontext von Inklusion	145
5.2.2 Unterscheidungsmerkmal: Geschlecht.....	146
5.2.3 Unterscheidungsmerkmal: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen.....	146
5.2.4 Unterscheidungsmerkmal: angestrebtes Lehramt/Schulform	147
5.2.5 Zusammenhang zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit	149
5.2.6 Veränderung der (inklusive) Selbstwirksamkeit.....	150
5.3 Lerngelegenheiten im Studium durch Praxisphasen und das Praxissemester ...	155
5.3.1 Lerngelegenheiten in längeren Praxisphasen und im Praxissemester.....	156
5.3.2 Umsetzung der Praxissemesterziele	157
5.3.3 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen und Veränderungen dieser durch das Praxissemester bzw. längere Praxisphasen.....	159

5.4 Fazit.....	161
6. Ziele und Fragestellungen	163
6.1 Ziele dieser Arbeit	163
6.2 Forschungsfragen.....	166
7. Design und Erhebungsinstrumente	174
7.1 Stichprobe	174
7.2 Quantitatives Untersuchungsdesign und Datenerhebung.....	177
7.3 Erhebungsinstrumente	180
7.4 Auswertungsverfahren	189
8. Ergebnisse.....	199
8.1 Ergebnisse zur Skalenqualität.....	200
8.2 Veränderungen zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters.....	204
8.2.1 Veränderungen in der Gesamtphase des Praxissemesters.....	204
8.2.2. Überprüfung von Gruppenunterschieden	207
8.3 Veränderungen in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters	210
8.3.1 Veränderungen in der Vorbereitung auf das Praxissemester	210
8.3.1.1. Intrapersonelle Veränderungen (1. Kohorte)	210
8.3.1.2 Unterscheidungen nach angestrebtem Lehramt	213
8.3.2 Veränderungen in der Durchführung des Praxissemesters	224
8.3.2.1 Intrapersonelle Veränderungen (2. Kohorte)	224
8.3.2.2. Unterscheidungen nach angestrebtem Lehramt	226
8.4 Überprüfung von Zusammenhängen	235
8.5 Das Praxissemester als inklusive Lerngelegenheit	239
8.6 Zusammenfassung und inhaltliche Einordnung	245
9. Fazit und Diskussion	261
9.1 Erkenntnisse zu inklusivem Unterricht in der Lehrerbildungsphase Praxissemester	261
9.2 Möglichkeiten und Grenzen.....	270
10. Literaturverzeichnis	274
11. Abbildungsverzeichnis	306
12. Tabellenverzeichnis	308
13. Abkürzungsverzeichnis	310

0. Einleitung

Die UN-Behindertenrechtskonvention (2007) setzt einen normativ verpflichtenden Rahmen für die Umsetzung inklusiver Bildung und führte in den Staaten, die sie ratifiziert haben, zu einer Anpassung der entsprechenden Gesetzgebung. In Deutschland hatte dies auch Auswirkungen auf die einzelnen Bundesländer, die seither gemeinsame, inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf¹ an Regelschulen vorsehen (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016; Saalfrank, Zierer 2017).

Die Gestaltung einer inklusiven Bildung wird in den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen angesichts der verschiedenartigen kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen unterschiedlich gehandhabt. Unabhängig davon hängt die Realisierung eines inklusiven Unterrichts, der zudem eine soziale Teilhabe ermöglicht, maßgeblich von der „inklusionsorientierten Grundhaltung und Menschenbildannahme“ (Gebhardt, Kuhl, Wittich & Wember 2018, 285) jeder einzelnen (angehenden) Lehrkraft ab. Diese Grundhaltung zeigt sich in der Einstellung und der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusiven Unterricht (vgl. ebd.) und beeinflusst die Gestaltung und die Effektivität des von der (angehenden) Lehrkraft umgesetzten Unterrichts und damit den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler. Somit spielen Lehrkräfte eine besondere Rolle bei der Umsetzung inklusiver Bildung (vgl. Terhart 2013).

Baumert und Kunter (2011a) betrachten die Professionalisierung von Lehrkräften als einen „Beitrag zur Optimierung von Bildungsprozessen“ (ebd., 29). Sie entwickelten mit dem COACTIV²-Kompetenzmodell ein „Konzept [...] zur Diskussion über die Professionalisierung von Lehrkräften“ (ebd.), mit dessen Hilfe solche Merkmale erkannt werden, die Lehrerinnen und Lehrer für eine gelungene Umsetzung ihrer zahlreichen beruflichen Aufgaben benötigen. Grundlage des COACTIV-Modells ist die Annahme, dass die zur Ausübung des Berufs notwendigen „Handlungskompetenzen“ (ebd., 31) erlern- und veränderbar sind (vgl. ebd., 33). Zur empirischen Überprüfbarkeit wird die professionelle Kompetenz von Lehrkräften in die vier Kompetenzaspekte

¹ Der Begriff des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs findet sich vor allem in normativen Vorgaben der Kultusministerkonferenz. Darunter ist ein diagnostizierter Förderbedarf zu verstehen, nach dem Schülerinnen und Schüler einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung haben (vgl. KMK Lernen 2019). In dieser Arbeit wird der Begriff sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf gleichbedeutend mit dem Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf verwendet (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

² COACTIV = Cognitive Activation in the Classroom

Wissen, Überzeugung, Motivation und Selbstregulation gegliedert, die sich jeweils aus spezifischeren Kompetenzbereichen zusammensetzen. Den Kompetenzbereichen können wiederum verschiedene operationalisierbare Kompetenzfacetten zugeordnet werden (vgl. ebd.). In Anlehnung an das COACTIV-Modell werden in dieser Arbeit die Kompetenzfacetten inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit untersucht (vgl. Abbildung 1).

Die Grundlagen der Kompetenzfacetten inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften werden im Wesentlichen im Studium gelegt. Inwiefern das Studium inklusive Bildungsinhalte behandelt, wird weitestgehend von den Universitäten festgelegt. Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit für die Realisierung erfolgreicher inklusiver Bildung sprechen sich Hillenbrand, Melzer und Hagen (2013) für einen deutlichen Zuwachs an inklusiven Lerninhalten sowie eines „Transfer[s] theoretischen Wissens in die schulische Handlungspraxis“ (ebd., 50) während des Studiums aus (vgl. ebd., 50ff.).

Mit der Umsetzung des Bologna-Abkommens ist in Deutschland ein Praxissemester im Rahmen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung (meist) im Masterstudiengang eingeführt worden. Ein Schulhalbjahr lang erhalten Studierende am Lernort Schule die Möglichkeit, ihre Kompetenzen praktisch weiterzuentwickeln und auszubauen. Schon im Semester davor werden die Studierenden an den Universitäten wissenschaftsorientiert auf die praktische Phase vorbereitet (vgl. MSW NRW, LABG 2009; Weyland 2010; Weyland 2012). Im Praxissemester können die Studierenden an allen Schulformen auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf treffen (vgl. Saalfrank, Zierer 2017). Sie haben die Möglichkeit, inklusive schulische Handlungspraxis zu erfahren, auf die sie auch in der universitären Vorbereitung eingestimmt werden (vgl. Hillenbrand et al. 2013). Schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen³, mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Förderbedarfen, sind denkbar. Das Praxissemester kann somit eine wichtige Lern- und Erfahrungsgelegenheit im Kontext inklusiver Bildung darstellen.

In dieser Arbeit wird untersucht, ob und inwieweit sich die Kompetenzfacetten Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei

³ Im schulischen Kontext in Deutschland werden Menschen mit Behinderungen in verschiedene sonderpädagogische Förderbedarfe eingeteilt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise nach Maßgabe der Ausbildungsordnung über die sonderpädagogische Förderung (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Lehramtsstudierenden durch die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters verändern. Zudem werden Veränderungen in der beigemessenen Bedeutung schulischer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und die Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters beleuchtet. Diese Punkte sind bisher noch nicht empirisch überprüft worden. Mit diesem Forschungsdesiderat wird ein Beitrag zur Schließung einer schulpädagogischen Forschungslücke geleistet.

Um sich der Thematik zu nähern, wird im Folgenden zuerst der Begriff Inklusion aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher Diskurse vorgestellt. Dabei wird das Verständnis des in dieser Arbeit verwendeten „engen“ Inklusionsbegriffes als theoretische Grundlage und Fundierung aufgezeigt. Auch der Versuch einer Abgrenzung zwischen den Begrifflichkeiten Inklusion und Integration wird vorgenommen (vgl. Kapitel 1).

In Kapitel 2 wird das Verständnis von Inklusion im schulischen Kontext geschärft. Es handelt sich zum einen um eine normative Einordnung, gerade auch vor dem Hintergrund rechtlicher Regelungen und den dadurch bedingten Auswirkungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Zum anderen geht es um das Verständnis eines inklusiven Unterrichts und den damit laut Forschungslage verbundenen Auswirkungen.

Das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011a) wird, neben anderen, in Kapitel 3 vorgestellt. Es geht davon aus, dass Kompetenzen aus zu erlernenden Bereichen und messbaren Facetten bestehen, die sich eine (angehende) Lehrkraft während ihres Professionalisierungsprozesses aneignen kann und soll. Zudem werden die Begriffe Einstellung und Selbstwirksamkeit geschärft und die Möglichkeiten einer Veränderung in den Blick genommen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht die in dieser Arbeit genauer betrachteten Kompetenzfacetten sind.

Kapitel 4 bezieht sich auf die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters im Lehramtsstudium, auf die Ziele und Umsetzung. Eine Grundannahme dieser Arbeit ist, dass diese Studienphase eine (inklusive) Lerngelegenheit im Studium ist. Studierende können in dieser Zeit Kompetenzen erwerben und erweitern. Inwieweit sich die Kompetenzfacetten Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht verändern, wird untersucht.

Der umfassende Forschungsstand zum Themenbereich Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur Inklusion und zu inklusivem Unterricht wird in Kapitel 5 vorgestellt, ebenso der aktuelle Forschungsstand zum Kompetenzerwerb im Praxissemester. Dabei wird eine Forschungslücke für den Untersuchungsaspekt der Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden durch das Praxissemester deutlich.

Die Darstellung der Ziele dieser Arbeit und eine Präzisierung erfolgen in Kapitel 6. Hier sind auch die untersuchten Forschungsfragen nachzulesen, die sich vor allem auf denkbare Veränderungsprozesse der Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters beziehen. Weitere Fragen befassen sich mit möglichen Veränderungsprozessen der schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und der Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten. Kapitel 7 beschreibt das quantitative, quasi-längsschnittliche Forschungsdesign und die zur Auswertung genutzten Erhebungsinstrumente. Die Beurteilung der mit Hilfe von 837 Fragebögen gesammelten Daten erfolgt ausführlich in Kapitel 8. Erst danach kann die Interpretation der Daten erfolgen und ein Fazit gezogen werden (Kapitel 9).

1. Wissenschaftliche Diskurse im Kontext des Begriffes Inklusion

In diesem Kapitel werden ausgewählte theoretische Zugänge zu dem Begriff Inklusion vorgestellt. Aus den vielfältigen Zugängen wurden solche bedacht, die einen Blick auf das Handeln von Personen im schulischen Kontext bieten. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Betrachtung von Lehrkräften. Zunächst wird Inklusion aus einer systemtheoretischen Perspektive betrachtet (vgl. Kapitel 1.1). Demnach versteht sich Inklusion als eine Innen- und Außenabgrenzung von sozialen Funktionssystemen, die mittels Kommunikation und Interaktion ihre Abgrenzungskriterien festlegen und immer wieder neu überprüfen.

Dem systemtheoretischen Zugang zur Inklusion folgt das von Sander (2004) entwickelte und von Wocken (2012) aufgegriffene Modell der Qualitätsstufen der Inklusion. Demnach baut sich Inklusion auf unterschiedlichen Möglichkeiten der rechtlichen Teilhabe und der Anerkennung von Personen in der Gesellschaft auf. Ein besonderer Blick wird hier auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Schulsystem gelegt (vgl. Kapitel 1.2).

Im Anschluss wird das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ von Prengel (2006) vorgestellt. Es ist ein dialektisches Modell, dessen Bezugspunkte Gleichheit und Verschiedenheit sind (vgl. Kapitel 1.3).

Weitere theoretische Zugänge zum Begriff Inklusion, wie etwa der von Booth und Ainscow (2002) entwickelte und von Boban und Hinz (2003) für das deutsche Schulsystem adaptierte „Index für Inklusion“ (ebd.) sind in dieser Arbeit nicht aufgegriffen worden. Dieser dient eher als Methode zur Entwicklung von Schulqualität und legt daher einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt als den hier gewählten (vgl. ebd.).

1.1 Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive

Aus systemtheoretischer Sicht besteht die gesamte Gesellschaft aus sozialen Systemen (z.B. Recht, Wirtschaft, Erziehung, Religion, Armut, Migration ...), die nebeneinander existieren und sich in weitere Teilsysteme ausdifferenzieren (vgl. Bohmeyer 2009, 65). Ein soziales System ist gekennzeichnet durch ein Netz an zusammengehörigen Interaktionen. Kommunikation ist das Mittel, durch das ein System sich immer wieder neu erfindet und zusammengehalten wird. Mittels Kommunikation wird die Abgrenzung nach außen, zu anderen Systemen, deutlich gemacht. Gleichzeitig ist Kommunikation das verbindende Glied innerhalb eines sozialen Systems. Sie sorgt dafür, dass die Personen, die innerhalb eines Systems

sind, sich finden und so inkludiert werden. Jedes soziale System grenzt sich bewusst von seiner Umwelt, von dem, was nicht innerhalb des sozialen Systems liegt, ab. Diese Innen- und Außen-Abgrenzung von sozialen Systemen geschieht mittels Interaktion (vgl. Werning 2012, 299). Eine hierarchische Bewertung der sozialen Systeme findet nicht statt (vgl. Bohmeyer 2009, 66).

Wann Personen inkludiert werden und als Teil des sozialen Funktionssystems gelten, dem sie angehören, legt das jeweilige soziale Funktionssystem mittels Kommunikation, Diskussion und Interaktion selbst fest. Kommunikation, Diskussion und Interaktion bilden somit die Bindemittel für die Erschaffung und Abgrenzung eines Interaktionssystems. Sie markieren die Zugehörigkeit zum jeweiligen System, die Inklusion. Die Personen, die nicht an den dazugehörigen Interaktionen teilnehmen, werden von dem inkludierenden Interaktionssystem ausgegrenzt (vgl. ebd.; Luhmann 2008, 245).

Dialektisch wird der Begriff Inklusion mit dem Begriff Exklusion verwendet. „Von Inklusion kann man also nur sinnvoll sprechen, wenn es Exklusion gibt“ (Luhmann 2008, 229). Damit wird die Bedeutung der Abgrenzung zwischen sozialen Systemen verstärkt. Exklusion ist die äußere Seite der Inklusion, das Nicht-Zugehörige. Nicht-Zugehörigkeit wird nicht nur durch und von Personen bestimmt, die sich bewusst inkludiert haben. Sie kann auch erworben werden von Personen, die bereits inkludiert waren. Eine Möglichkeit dafür sind Normverstöße. Der ursprünglichen Inklusion folgt durch die Verstöße gegen festgesetzte Regeln eine Exklusion (vgl. ebd.). Trotz des hier Beschriebenen geht Luhmann (2008) davon aus, dass es empirisch keine hundertprozentig klare Differenz von Inklusion und Exklusion gibt (vgl. ebd., 246).

Innerhalb der Systemtheorie wird zwischen dem biologischen Individuum und Personen im sozialen System unterschieden. Der Mensch als Wesen aus Fleisch und Blut spielt in der Systemtheorie eine untergeordnete Rolle. Vielmehr geht es um Personen, die mit Hilfe der Kommunikation für den stetigen Erhalt des sozialen Systems sorgen und somit inkludieren.

[...] [D]ie funktional differenzierte Gesellschaft [besteht] deshalb auch nicht aus Menschen, sondern aus funktional differenzierten sozialen Systemen, die operativ geschlossen und autopoietisch sind. Autopoietische Systeme produzieren und reproduzieren sich selbst durch und aus den Elementen, aus denen sie bestehen. (Bohmeyer 2009, 67)

Werden Menschen nicht als Personen erkannt, die mit Hilfe der Kommunikation für den Erhalt des sozialen Systems sorgen, dann werden sie aus dem Funktionssystem exkludiert. Ihre weitere Kommunikation wird für das soziale Funktionssystem irrelevant, sie werden zur Umwelt (vgl. ebd., 66f.).

Neben dem bestimmenden Interaktionssystem, das sich mittels Kommunikation auszeichnet, gibt es auch Organisationssysteme, die mittels formaler, normativer Regelungen die Mitgliedschaft und die Nicht-Mitgliedschaft und damit die Eingliederung oder Ausgliederung dieses Organisationssystems bestimmen (vgl. Werning 2012, 301f.).

Inklusion im schulischen Kontext

Im schulischen Kontext sind Organisationssysteme häufig anzutreffen. Die Einführung der Schulpflicht⁴ ist ein wesentliches Zuordnungsmerkmal. Erstmals wurde seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in den deutschen Staaten die Teilhabe am Erziehungssystem⁵ abgekoppelt von Abstammung und Geburtsrecht, von gesellschaftlichen Rollenerwartungen und -vorstellungen. Damit wurde das geltende Erziehungssystem durch rechtsverbindliche Normen geändert, eine neue Linie der Innen- und Außenabgrenzung wurde gezogen, die viele Menschen per Gesetz in das Erziehungssystem inkludierte. Die Inklusion in das Erziehungssystem wurde mit Einführung der Schulpflicht geregelt. Innerhalb des Erziehungssystems wurden neue Teilsysteme gebildet, die wiederum eigene Teilhaberegulungen festsetzen, wie etwa die Länge der Schulpflicht und die Zuordnung zu einer Schulform (vgl. Bohmeyer 2009, 77f.).

Eine organisatorische Ausdifferenzierung des Bildungssystems fand und findet mit Hilfe des Schulsystems statt. Auch hier gibt es wieder eigene Regelungen der Teilhabe und der Ausgrenzung und damit der Inklusion und der Exklusion in das Bildungssystem, wie etwa festgeschriebene Aufnahmebedingungen oder Erwartungen an die zu erbringenden Leistungen innerhalb der Schulzeit. Die historische Entwicklung des Schulsystems in Deutschland zeigt, dass sich die Bedingungen für Inklusion und Exklusion, die Entscheidungsgrenzen innerhalb der sozialen

⁴ Die Schulpflicht wurde in Deutschland erst mit der Weimarer Republik eingeführt. Es kam aber schon vorher zu deutlichen Veränderungen, die eine Quasischulpflicht nach sich zogen. Daher wird hier der Begriff Schulpflicht verwendet (vgl. Oevermann 2003, 66ff.).

⁵ Hillmert (2009) benutzt den Begriff des Bildungssystems und nennt dabei ähnliche Inklusions- und Exklusionsmerkmale (ebd., 85ff.).

Funktionssysteme, die auch Organisationssysteme sein können, ändern lassen. Luhmann (2008) schreibt:

Was sich ändern kann, sind [...] die mit der Form der Inklusion gegebenen Bedingungen der Zugehörigkeit und, infolgedessen, die Konsequenzen der Nicht-Zugehörigkeit. (ebd., 242)

Bezogen auf das Bildungssystem hat es in den letzten Jahren zahlreiche Debatten über Inklusion im und damit Teilhabe am Bildungssystem gegeben, die neben organisatorischen Fragen auch gesellschaftliche Diskussionen angestoßen haben. Beispielsweise haben nicht nur die ersten Ergebnisse der PISA⁶-Studie einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg festgestellt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003). Menschen mit Migrationshintergrund und Jungen haben in der Tendenz eher Schwierigkeiten im Bildungssystem (vgl. Stanat 2003, 259f.; Stanat, Kunter 2003, 230ff.). Die Inklusion in das oder die Exklusion aus dem Bildungssystem hängt also von vielen verschiedenen Faktoren ab und bezieht sich immer auf Abgrenzungen, wie etwa die Untergliederung des Schulsystems, politische Rahmenbedingungen, rechtliche und gesellschaftliche Voraussetzungen (vgl. Bohmeyer 2009, 71ff.).

Inklusion von Menschen mit Behinderungen

Für diese Arbeit wird der Blick auf die Inklusion bzw. Exklusion von Menschen mit Behinderungen⁷ im deutschen Schulsystem gerichtet. Die damit verbundene Organisationsebene wird mit zahlreichen gesetzlichen Regelungen auf unterschiedlichen politischen Ebenen reglementiert (vgl. Kapitel 2). Diese gesetzlichen Regelungen ermöglichen Menschen mit Behinderungen eine Teilhabe am deutschen Schulsystem. Dieser Zugang ist aber vielfältig eingeschränkt oder an Voraussetzungen gebunden (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Mit der „Inklusion auf Organisationsebene“ (Werning 2012, 301) ist noch nicht geklärt, wie die Inklusion im Interaktionssystem aussieht. Werning (2012) versteht unter Inklusion von Menschen mit dem Heterogenitätsmerkmal Behinderungen im Interaktionssystem Schule die Aufgabe,

⁶ PISA = Programme for International Student Assessment

⁷ Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen im deutschen Schulsystem werden durch eine pädagogische Statusdiagnostik bestimmt. Nach der Diagnostik werden sie als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder sonderpädagogischem Förderbedarf bezeichnet. Daher werden diese Begrifflichkeiten in dieser Arbeit synonym verwendet (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016; KMK, Lernen 2019).

Sinngrenzen so zu konstruier[en], dass die Kommunikation über Verschiedenheit, Besonderheit, spezifische Förderung etc. als sinnvolle Kommunikation [...] angesehen wird. (ebd., 301)

Er folgt daraus, dass Inklusion im Interaktionssystem Schule immer eine gemeinsame Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler bedeutet. Jede Trennung der Schülerschaft durch Regelungen auf der Organisationsebene führt zur Schaffung voneinander getrennter und damit unabhängiger Kommunikations- und Interaktionssysteme. Auf diese Weise werden neue Sinngrenzen und damit Exklusionsmerkmale geschaffen (vgl. ebd.; Hinz 2002, 7f.). Inklusion im Interaktionssystem Schule hat zahlreiche Folgen für das Handeln der Akteure. Durch die gemeinsame Unterrichtung müssen sich Lehrkräfte gemeinsam mit schulisch bedeutsamen Vorgaben und Regelungen auseinandersetzen, wie zum Beispiel die Frage nach dem Verständnis von Förderung, Leistungsbewertung oder binnendifferenziertem Unterricht. Organisatorische Inklusionselemente können den Prozess der Interaktion unterstützen, indem zum Beispiel Zeiträume für den inhaltlichen Austausch der Lehrerinnen und Lehrer geschaffen werden oder Lehrkräfte unterschiedlicher Expertisen in den Austausch gehen (vgl. Lütje-Klose, Urban 2014, 116f.). Die Interaktion verändert die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht (vgl. ebd., 117f.; Kapitel 2.3.3). Der kommunikative Austausch über die Gestaltung von Unterricht verändert auch die Zuständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer. Nach diesem Verständnis ist jede Lehrkraft für jede Schülerin und jeden Schüler in der Klasse zuständig, das heißt, sowohl die sonderpädagogische als auch die allgemeine Lehrkraft sind für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zuständig (vgl. ebd.; Werning 2012, 302f.). Dieses Verständnis von Kooperation zu erreichen ist für Lütje-Klose und Urban (2014) ein wesentliches Ziel der Schulentwicklung (vgl. ebd., 117ff.).

Einfach ist die Zuständigkeitsbeschreibung und der kommunikative Austausch zur Beschreibung von Sinngrenzen nicht, wie sich auch an der Diskussion um das Behinderungsmerkmal eines zu inkludierenden Kindes zeigt. Scholz und Rank (2016) fanden heraus, dass sowohl Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung als auch Studierende des Lehramtes an Grundschulen Bedenken gegenüber einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen oder mit schweren Mehrfachbeeinträchtigungen haben.

Gegen eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit rein körperlichen Beeinträchtigungen und ohne diese haben sie keine Bedenken (vgl. ebd., 58).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive zunächst einmal für einen Umgang mit Verschiedenheit steht, der sich an einer möglichen Teilhabe oder Nicht-Teilhabe an bestimmten gesellschaftlichen Systemen zeigt. Diese Systeme können sowohl organisatorisch festgelegt als auch durch Kommunikation entstanden sein und sind jederzeit veränderbar. Die Organisationsebene legt die Zugangsvoraussetzungen fest und kann Inklusion auf der Interaktionsebene unterstützen. So werden feste Regelungen und Voraussetzungen geschaffen, die hilfreich für den kommunikativen Austausch sind. Innerhalb dieser festen Regelungen werden neue Sinn Grenzen geschaffen beziehungsweise Inklusions- und Exklusionsmerkmale festgelegt. Eine Wertung im Sinne einer positiven oder negativen Einschätzung findet nicht statt (vgl. Luhmann 2008, 232f.).

Im schulischen Kontext ist die Inklusion von Menschen mit Behinderungen durch normative, rechtliche Regelungen genau festgelegt und findet im Idealfall in einem gemeinsamen Unterricht statt, in dem alle Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler zuständig sind. Die Sicht auf das Schulsystem und die Möglichkeit zur Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ist eine sehr enge Auslegung von Inklusion, der Fokus auf diesen Personenkreis ergibt sich auch aus der besonderen rechtlichen und organisatorischen Situation heraus. Budde (2015) spricht von einer „Engführung“ (vgl. ebd., 126) des Begriffes Inklusion, da andere „Differenzmerkmale“ (vgl. ebd.) wie beispielsweise Migrantinnen und Migranten oder religiöse Minderheiten nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Diese Sichtweise klammert allerdings den gesamten Aspekt der Interaktion aus.

Durch permanente Interaktion wird ausgehandelt, wie dieser gemeinsame Unterricht umgesetzt wird. Dieser Prozess gestaltet sich durch sehr unterschiedliche Vorstellungen von Lehrkräften in der Umsetzung schwierig und verlangt eine immer wieder neue Verständigung, zum Beispiel bezogen darauf, welche Schülerinnen und Schüler inklusionsfähig sind (vgl. Werning 2012, 301).

In einer theoretischen Betrachtungsweise werden Inklusion und Exklusion nicht bewertet. Die Ausrichtung von Inklusion im Schulsystem in einem demokratisch

legitimierten Setting ist dagegen als positiv zu verstehen, da im Idealfall alle Menschen mit ihren Verschiedenheiten im allgemeinen Schulsystem beschult werden und so sozial partizipieren können (vgl. Lütje-Klose, Urban 2014,112).

1.2 Qualitätsstufen der Inklusion

Ausgehend von der Inklusion von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft und insbesondere in das Schulsystem geht Wocken (2012) von Qualitätsstufen aus, die sich zwischen Extinktion und Inklusion bewegen. Dieses von ihm beschriebene Modell ist keine historisch gewachsene Abfolge von Prozessen, auch wenn sich Beispiele für die beschriebenen Stufen in unterschiedlichen Zeiten finden lassen. Einige Stufen seines Modells sind im Bildungssystem unterschiedlich verankert und vorzufinden. Deshalb wurde dieses Modell hier aufgegriffen. Es ist als ein hierarchisch aufgebautes Modell zu verstehen, dessen Vergleichsgröße, mit Ausnahme der Vorstufe, die immer höhere Akzeptanz und Anerkennung von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft und im Bildungssystem darstellt (vgl. ebd., 75ff.).

1.2.1 Stufenfolge nach Wocken (2012)

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Stufen dargestellt (vgl. ebd.; Sander 2004).

STUFE 0

Wocken (2012) beginnt mit einer Vorstufe, die sich vor allem historisch begründen lässt und außerhalb demokratisch legitimierter Gesellschaften anzutreffen war. Er nennt sie die Stufe 0. Diese Stufe wird als Extinktion oder Auslöschung bezeichnet (vgl. ebd., 75). Menschen mit Behinderungen haben keinerlei Rechte und werden in der Gesellschaft nicht anerkannt. Vertreter der Extinktion waren beispielsweise am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die sogenannten Sozialdarwinisten, die die Lehren Darwins nicht auf Tiere beschränkten, sondern auf Menschen übertrugen.⁸ Im Zuge dieser Überlegungen entstand 1907 im amerikanischen Bundesstaat Indiana das erste Sterilisationsgesetz, das auch Zwangssterilisationen vorsah (vgl. Speck 2003, 107). Seinen Höhepunkt fand die gesellschaftliche Umsetzung der Extinktion von Menschen mit Behinderungen in

⁸ Zu nennen sind hier beispielsweise der Schweizer Psychiater Auguste Forel und der englische Physiologe John B. Haycraft. Sie setzten sich für die Sterilisation bestimmter Personen ein und Haycraft lobte Infektionskrankheiten als „nützliche Auslesefaktoren“ (zitiert nach Klee 2004, 17). Auch in den Vereinigten Staaten von Amerika gab es in dieser Zeit zahlreiche Anhänger dieser Bewegung (vgl. ebd.).

Deutschland in der Zeit des Nationalsozialismus, in der viele Menschen zwangssterilisiert oder sogar systematisch auf grausamste Art getötet wurden (vgl. ebd.; Klee 2004).

STUFE 1

Stufe 1 ist die Stufe der Exklusion. In dieser Stufe haben Menschen mit Behinderungen ein Grundrecht auf Leben. Angriffe auf den Körper oder gar das Leben werden geahndet (vgl. Wocken 2012, 75). Grosche (2015) fügt neben dem Recht auf Leben noch das Recht auf emotionale Zuwendung hinzu, ohne dies näher zu erläutern (vgl. ebd., 23). Ein Recht auf Bildung besteht nicht. Auch in der Bundesrepublik Deutschland gibt es die Schulpflicht und damit das Recht auf Unterricht für alle Kinder, auch für solche mit einer schweren körperlichen und geistigen Beeinträchtigung, erst seit 1978 (vgl. Wansing 2005, 89).

STUFE 2

Stufe 2 und damit die dritte Einordnung nennt Wocken (2012) die Stufe der Separation. In dieser Stufe haben Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Bildung. Sie partizipieren am Bildungswesen und erfahren pädagogische sowie sonderpädagogische Hilfestellungen und Förderungen. In Deutschland finden sich bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts Befürworter für eine separierende Beschulung sogenannter schwach begabter Schülerinnen und Schüler. Die Ideen verbreiten sich und werden auch von Heinrich Ernst Stötzner aufgenommen, der 1864 seine Schrift „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ (Stötzner 1864 zitiert nach Ellger-Rüttgardt 2003, 39) veröffentlicht. Diese Schrift wird häufig als Begründung des Hilfsschulwesens verstanden. Er rechtfertigt in seiner Schrift eine klare organisatorische Sonderstellung für die Schülerschaft. Stötzner spricht sich für die räumliche und organisatorische Trennung von anderen Schulen aus und begründet seine Überlegungen damit, dass die Kinder durch eine separierte Beschulung „weitergebracht werden können“ (ebd.). Er ist davon überzeugt, dass

alle die Anstalten, die sich dieser hohen Sache widmen, [...] ihre schöne Aufgabe, der Menschheit zu nützen, vollkommen erfüllen, wenn sie sich nur mit Unterricht und Erziehung der Schwachsinnigen [befassen], [...]. (ebd., 40)

Damit unterscheidet er sich erstmals deutlich von anderen Vertreterinnen und Vertretern der Hilfsschulbewegung seiner Zeit, wie etwa Traugott Weise. Dieser setzt

sich zwar ebenfalls für eine besondere pädagogische Unterstützung „Schwachbegabter“ (Ellger-Rüttgardt 2003, 18) ein, stellt sich darunter aber eine Förderung im Rahmen der allgemeinen Volksschule vor (vgl. ebd., 18ff.). Er plädiert für eine Trennung der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Gebäudes.⁹ Eine separierte Beschulung dieser Schülerschaft setzt sich durch. Nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland wird auf alte Traditionen zurückgegriffen. Ein „differenziertes Versorgungssystem von Sonderschulen“ (Sassenroth 2012, 3) wird eingerichtet. Es gibt Schulen für „Lernbehinderte [ehemals Hilfsschüler], [...] Geistigbehinderte, [...] Verhaltensgestörte, [...] Sprachbehinderte [...] Blinde und Sehbehinderte, [...] Gehörlose und Hörbehinderte und für Körperbehinderte sowie Schulen für Kranke“ (ebd.).¹⁰ Bis heute existieren unterschiedlichste Förderschulen; die dort beschulten Schülerinnen und Schüler haben alle einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf und werden dann entsprechend zugeordnet (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Die Idee, dass eine separierte Beschulung Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen unterstützt, fördert und fordert, ist lange Zeit wegweisend im deutschen Schulsystem gewesen und hat gleichzeitig den separierenden Charakter im Umgang mit Menschen mit Behinderungen betont (vgl. Sassenroth 2012, 2ff.).

STUFE 3

Stufe 3 und damit die vierte Einteilungsebene nennt Wocken (2012) die Integration. In dieser Stufe erhalten Menschen mit Behinderungen das „Recht auf Gemeinsamkeiten und Teilhabe“ (ebd., 75). Integration wird im schulischen Kontext als

gemeinsame Unterrichtung von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. Behinderung in allgemeinen Schulen bezeichnet. (Grosche 2015, 23)

Damit ist eine Öffnung des bestehenden Schulsystems für Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung gemeint. Grundvoraussetzung für die Teilhabe ist nach wie vor eine Einteilung in zwei Gruppen, die Behinderten und die Nichtbehinderten.¹¹ Wocken (2012) sieht diese institutionelle Zuordnung von

⁹ Powell und Pfahl (2012) verstehen ebenfalls unter Separation eine Trennung von Schülerinnen und Schülern innerhalb eines Gebäudes (vgl. ebd., 723).

¹⁰ Die Begrifflichkeiten haben sich seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland bis heute verändert (vgl. Sassenroth 2012).

¹¹ Hinz (2002) spricht von einer Zwei-Gruppen-Theorie und meint damit eine Einteilung in behindert und nichtbehindert (vgl. ebd., 357f.).

Menschen mit Behinderungen an allgemeinen Schulen kritisch. In der Realität erfolgt sie nicht automatisch. Sie muss beantragt werden und kann deshalb auch abgelehnt werden. Als Ablehnungsgründe nennt er zum Beispiel einen „Ressourcenvorbehalt“ (ebd., 75) von Seiten der Schule und der Lehrkräfte oder die „Integrationsfähigkeit“ (ebd.) von Seiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). Damit wird die Möglichkeit der Integration von äußeren und individuellen Bedingungen abhängig gemacht, die nicht klar definiert sind, in jedem Einzelfall neu geprüft und begründet werden müssen und damit viel Spielraum lassen. Die gemeinsame Beschulung ist darauf angewiesen, dass Schule und Lehrkräfte sich positiv dafür einsetzen. Somit schaut Integration in erster Linie auf die institutionelle Teilhabe und nicht so sehr darauf, ob die Schule ein didaktisches Konzept zur gemeinsamen Beschulung oder ein darauf ausgerichtetes Schulkonzept vorlegen kann (vgl. Grosche 2015, 24).

STUFE 4

Die letzte Stufe beschreibt Wocken (2012) schließlich als Inklusion. Seine fünfte Stufe kennt keinerlei Bedingungen, alle Menschen können am gesellschaftlichen System teilnehmen. Es wird kein Unterschied gemacht zwischen behindert und nichtbehindert oder sonstigen Kategorien. Jeder Mensch hat das „Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit“ (ebd., 76). Damit erhalten Menschen mit Behinderungen die gleichen Rechte wie Menschen ohne Behinderungen (vgl. ebd.). In dieser Stufe wird, anders als noch in der Stufe der Integration, keine Bedingung an die schulische Teilhabe geknüpft, weder von Seiten der Lehrenden noch von Seiten der Schülerinnen und Schüler, egal, ob diese eine Beeinträchtigung oder Behinderung aufweisen oder nicht. Eine Etikettierung wird auf dieser Stufe abgelehnt, da davon ausgegangen wird, dass diese eine Teilhabe als vollwertiges Mitglied des Bildungssystems erschwert. Auf der Stufe der Inklusion werden Menschen nicht in eine Kategorie eingeordnet. Die derzeitige Praxis im Schulsystem, Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung einer Statusdiagnostik zu unterziehen und ihnen damit eine Zuschreibung zu geben, zum Beispiel als Förderschülerin oder Förderschüler im Bereich Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung, wird abgelehnt (vgl. ebd.). Nach diesen Vorstellungen ist Inklusion im deutschen Bildungssystem noch kaum realisiert und kann aufgrund der aktuellen Gesetzeslage, zum Beispiel in NRW, auch nur bedingt umgesetzt werden, da eine Statusdiagnostik und damit eine Etikettierung verlangt wird (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Diskussion des Modells

Den hierarchischen Aufbau der Qualitätsstufen hat Wocken (2012) bewusst gewählt. Sie sind so aufgebaut, dass die jeweils höhere Stufe die Werte und Ideen der vorhergehenden Stufe integriert und ein weiteres höherstehendes Recht mit aufnimmt.¹² Die Werte der vorhergehenden Stufe sind damit wichtig und werden nicht vernachlässigt. Insbesondere in der Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion wird die Höherwertigkeit des Begriffes Inklusion deutlich (vgl. ebd., 76f.). Inklusiv ist eine Schule, wenn „keine Vorbedingungen und keine prinzipiellen Barrieren“ (ebd., 77) vorhanden sind und alle Kinder, auch jene mit Behinderungen vorbehaltlos angenommen werden. Wocken (2012) zieht eine klare Grenze zu einer integrativen Schule, in der

behinderte Kinder den formalen Status von ‚Integrationskindern‘ oder ‚Gutachterkindern‘ haben, wenn [...] also nicht Gleichwertigkeit gegeben ist, dann kann auch das Prädikat der Inklusion nicht legitimerweise beansprucht werden. (ebd.)

Grosche (2015) macht auf vier Abgrenzungsprobleme zwischen den einzelnen Stufen aufmerksam:

Erstens versucht Wocken durch die Begrifflichkeiten der Extinktion bis Inklusion eine klare Abgrenzungsmöglichkeit zu suggerieren, die es in der Eindeutigkeit nicht gibt. Sander (2004), auf den das Modell ursprünglich zurückgeht, hat eine andere Formulierung gewählt. Er sprach von Inklusion I – III, um durch diese Darstellung die Schwierigkeit der Differenzierung und Eindeutigkeit darzustellen (vgl. ebd., 241f.).

Zweitens legte die Integrationsbewegung von Anfang an einen großen Wert auf die Anerkennung aller Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft, ohne vorherige Kategorisierung wie behindert oder nichtbehindert, Hautfarbe, Herkunft etc. und auf eine gezielte Förderung, die nicht zwangsläufig an einer Förderschule geschehen muss. Behindertenverbände haben sich seit den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts gegen eine institutionelle und damit auch schulische Ausgrenzung eingesetzt.¹³

Drittens gibt es Überschneidungen in den Zuordnungen der Stufen. So wird in Stufe 3 (Integration) mit Kategorien und Zuordnungen wie zum Beispiel behindert und nichtbehindert gearbeitet. In Stufe 4 (Inklusion) wird diese Kategorisierung abgelehnt,

¹² Mit Ausnahme der Stufe 0, die weit außerhalb der demokratischen Vorstellungen liegt.

¹³ Die Elterninitiative „gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ sorgte dafür, dass 1975 in Berlin die erste Integrationsklasse Deutschlands an der Fläming Grundschule eingerichtet wurde (vgl. Fläming Grundschule 2017).

weil diese als Ausgrenzungsaspekt betrachtet wird. Gleichzeitig wird in Stufe 4 Wert auf die Bedeutung der Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen gelegt. Übertragen auf die Schule gilt, dass Lehrerinnen und Lehrer auch Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung als „vollständiges Mitglied der Gemeinschaft anerkennen [können]“ (Grosche 2015, 25). Dieses Beispiel zeigt, dass Menschen einer Kategorie zugeordnet sein können (behindert – nichtbehindert) und damit eine Anerkennung eher auf der Stufe der Integration stattgefunden hat. Gleichzeitig können sie eine vollständige Anerkennung erfahren und damit der Stufe der Inklusion zugeordnet werden. Die Abgrenzung hängt damit immer von der Betrachtungsweise ab und umfasst nicht automatisch alle Aspekte des menschlichen Seins (vgl. ebd., 25f.).

Im Schulsystem kann es für bestimmte Menschen aber auch von Vorteil sein, eine Beeinträchtigung anerkannt und damit zugewiesen zu haben, wie zum Beispiel eine Lese-Rechtschreib-Schwäche oder eine Autismus-Spektrum-Störung bei zielgleicher Unterrichtung. Die Zuschreibung und damit Festschreibung der Bedarfe entsprechen nach dem Modell von Wocken (2012) der Stufe der Integration. Gleichzeitig ermöglicht genau diese Zuschreibung eine Anerkennung der Heterogenität sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern. Durch diese Anerkennung kann eine geplante und gezielte Förderung stattfinden (vgl. MSB NRW 2017). Die Anerkennung eines Heterogenitätsmerkmals sieht Wocken (2012) in der Stufe der Inklusion.

Die Beispiele verdeutlichen, dass es keine trennscharfen Kriterien zwischen Integration und Inklusion nach der Einteilung von Wocken (2012) gibt. Dies ist auch der vierte Kritikpunkt an seinem Modell. Die Stufen sind nach seiner Darstellung so aufgebaut, dass die jeweils höhere Stufe die Aspekte der unteren Stufe aufnimmt. Die Beispiele zeigen, dass dies nicht stringent so sein muss. Sie können auch parallel stattfinden. Grosche (2015) kommt deshalb in seiner Auseinandersetzung mit dem Konzept von Wocken (2012) zu dem Ergebnis, dass „eine trennscharfe Abgrenzung von Integration und Inklusion nur unzureichend und künstlich gelingt“ (Grosche 2015, 26).

Wocken (2009) ist sich der Schwierigkeit der Zuordnung durchaus bewusst. Deshalb rät er, von einer „polarisierenden Kontrastierung der Inklusion versus Integration nur sparsam Gebrauch“ (ebd., 207) zu machen. Auch Hinz (2004) findet in den Diskussionen über Integration in der Schule bereits viele Aspekte bedacht, die die

Inklusionsebene fordert (vgl. ebd., 53ff.). Insbesondere die Heterogenitätsdimensionen wurden, so Wocken (2012), auch in der Integrationsdebatte immer wieder aufgenommen, wenn auch der Schwerpunkt auf der Dimension der Behinderung lag (vgl. ebd., 66).

Einzelne Behindertenverbände und Vereinigungen machen auf ihre besonderen Lebensumstände aufmerksam. Menschen mit Hörbeeinträchtigungen und Taubheit legen zum Beispiel Wert darauf, dass sie als eigenständige gesellschaftliche Gruppe wahrgenommen werden. Sie möchten die Anerkennung der Gebärdensprache als eigenständige Sprache (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V., 2018, o.S.). Ein möglicher Gedanke, der diesen Wunsch nach Ausgrenzung auslöst, könnte in der Sorge begründet liegen, dass eine Anpassung an bereits bestehende gesellschaftliche Bewegungen zu einem Verlust der gesellschaftlichen Besonderheiten führe, wie das folgende Zitat deutlich machen soll.

Der Assimilationsvorbehalt wird in besonders vehementer Weise von Gehörlosen vorgebracht, die bei einer Integration den Verlust ihrer kulturellen Identität und eine Verpflichtung zur lautsprachlichen Kommunikation befürchten. (Wocken 2012, 67)

Die unklare Abgrenzung der Stufen wird im Folgenden anhand von Integration und Inklusion noch einmal genauer betrachtet, da sie für das Schulsystem, die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung an Regelschulen und damit für Lehrkräfte relevant ist.

1.2.2 Integration und Inklusion – Der Versuch einer Abgrenzung

Häufig wird der Begriff Integration in Deutschland mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen an Regelschulen in Zusammenhang gebracht. Insbesondere in älteren Beiträgen zu diesem Thema wird von Integration gesprochen, während neuere Aufsätze in diesem Zusammenhang eher den Begriff Inklusion nutzen (vgl. Reiser, Klein, Kreie & Korn 1986; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer 2003; Hinz 2004; Grosche 2015). In der Übersetzung der sogenannten Salamanca-Erklärung von 1994 als auch in der Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2007, in denen wesentliche Rechte von Menschen mit Behinderungen auf internationaler Ebene festgelegt wurden, ist der englische Begriff „inclusion“ im Deutschen mit dem Begriff Integration übersetzt worden (vgl. UNESCO 1994). Die Folge war eine synonyme Nutzung der Begriffe Integration und Inklusion (vgl. Wocken 2012). Die Unterscheidung der Begrifflichkeiten war teilweise marginal, wie die folgenden Definitionen von Wocken (2012) darstellen:

Integration ist eine

gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder in allgemeinen Schulen. Sie wird inhaltlich definiert als (1.) allseitige Förderung (2.) aller Kinder (3.) durch gemeinsame Lebenssituationen. (ebd., 7)

Inklusion ist

eher eine Revitalisierung integrationspädagogischer Grundlagen [...] Demzufolge hat Inklusion die gleichen Herausforderungen zu bewältigen wie Integration. Es sind die Baustellen ‚Recht‘, ‚Schüler‘, ‚Ressourcen‘, ‚Unterricht‘ und ‚Schule‘. (ebd., 52)

Auch Hinz (2004) urteilt, dass die theoretischen Konzepte der Integration in ihren Ursprüngen inklusiv waren (vgl. ebd., 54ff.). Trotz dieser vermeintlichen Annäherung gibt es auch Unterschiede, die teilweise sehr kritisch betrachtet werden (vgl. Hinz 2002, 355; Wocken 2012, 61). Einige, die für das Handeln von Lehrkräften relevant sind, werden hier aufgegriffen:

Zwei Gruppen-Theorie

Integration unterscheidet in erster Linie zwischen zwei Gruppen: den Menschen mit und ohne Behinderungen, im schulischen Kontext zwischen den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie denen ohne diesen Bedarf. Die Einteilung in die eine oder andere Kategorie erfolgt im deutschen Schulsystem mit Hilfe einer ausdrücklichen Zuweisung. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben dafür eine Diagnostik durchlaufen und damit eine Zuschreibung erhalten, die ihnen einen Sonderstatus attestiert (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016). Der Hinweis auf die Andersartigkeit soll den wertschätzenden Umgang untereinander sichern, gleichzeitig betont und forciert dieser Umgang die Andersartigkeit (vgl. Katzenbach 2015, 23f.). Die Forcierung der Andersartigkeit der Schülerinnen und Schüler erfolgt in der Schule auf unterschiedliche Weise. Eine Folge ist die Einteilung der Zuständigkeiten der Lehrkräfte. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind zuständig für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, allgemeine Lehrkräfte für die anderen Schülerinnen und Schüler (vgl. Lütje-Klose, Urban 2014, 120). Weitere Heterogenitätsdimensionen, die im schulischen Kontext ebenfalls eine Rolle spielen, wie Alter, Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft etc. berücksichtigt die Zwei-Gruppen-Theorie nicht.

Inklusion versteht sich dagegen als ein Konzept, das menschliche Vielfalt berücksichtigt. Eine Unterscheidung bezüglich Alter, Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Lernfähigkeit etc. wird nicht vorgenommen, nicht ausdrücklich ausgewiesen und somit auch nicht festgeschrieben. Die Unterschiedlichkeit von Menschen wird als Selbstverständlichkeit betrachtet. Verschiedenheit wird wahrgenommen. Menschen werden wertschätzend und gleichberechtigt angenommen, ohne dass dazu auf ihre Ungleichheit hingewiesen werden muss (vgl. Katzenbach 2015, 23f.). Auch Prengel (2006) setzt in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ auf eine Gleichwertigkeit in der Differenz (siehe Kapitel 1.2). Nach dieser Vorstellung sind sowohl Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als auch allgemeine Lehrkräfte in einem Gemeinsamen Lernen an einer Schule für alle Schülerinnen und Schüler zuständig (vgl. Lütje-Klose, Urban 2014, 113ff.).

Zwei Organisationssysteme

Bisher gibt es in Deutschland zwei schulische Organisationssysteme nebeneinander: zum einen die allgemeine Schule mit ihren mehrgliedrigen Ausprägungen und zum anderen das sehr differenzierte Förderschulsystem. Sobald eine Schülerin oder ein Schüler einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hatte, erfolgte die Zuweisung zum Förderschulsystem. Diese automatische Zuweisungspraxis ist in den vergangenen Jahren dahingehend geändert worden, dass die Diagnostik eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes nicht mehr automatisch auch eine Zuweisung zur Förderschule bedeutet (vgl. UN-BRK 2007; MSW NRW, AO-SF 2016). Die Förderung kann aber nach wie vor auch an einer Förderschule stattfinden. In NRW haben die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf das erste Wahlrecht für den Förderort. Sie entscheiden, ob das Kind eine allgemeine Schule oder eine Förderschule besucht (vgl. ebd.).¹⁴ Das Festhalten an zwei nebeneinander bestehenden Schulsystemen forciert, um in den Begrifflichkeiten von Wocken (2012) zu bleiben, die Separation im schulischen Bereich. Wird ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an eine allgemeine Schule verwiesen, ist damit aber noch nicht entschieden, ob die Beschulung integrativ oder inklusiv erfolgt. Wird an der allgemeinen Schule eine separierte Beschulungspraxis für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf durchgeführt, so ist diese Art der

¹⁴ In Ausnahmefällen entscheidet das Schulamt über den Förderort (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Beschulung eher integrativ: gleiche Institution aber unterschiedliche Beschulung. Der kommunikative, interaktive Austausch unter den Lehrpersonen wird erschwert, es entstehen eigene „Sinngrenzen“ (Werning 2012, 300), die einer Inklusion entgegenstehen. Erfolgt eine Beschulung im gemeinsamen Unterricht, bei dem alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit im gleichen Klassenraum sind, ist von einer inklusiven Beschulung zu sprechen (vgl. ebd.), in der Lehrkräfte gemeinsam für alle Schülerinnen und Schüler zuständig sind und sich zu diesem Zweck permanent austauschen (vgl. Lütje-Klose, Urban 2014, 113ff.). In der schulischen Praxis wird nicht durchgehend integrativ oder inklusiv unterrichtet. Häufig wird, aus unterschiedlichen Gründen, sowohl getrennt als auch gemeinsam unterrichtet (vgl. Krämer-Kiliç, Albers, Kiehl-Will & Lühmann 2014, 17f.).

Assimilationstendenz

Die Integration ermöglicht Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine allgemeine Schule zu besuchen. Allerdings sollen sich diese „neuen“ Schülerinnen und Schüler den Bedingungen der allgemeinen Schule anpassen. So soll eine „Normalisierung“ (Wocken 2012, 61) für das Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erzeugt werden. Auf diese Art und Weise erfährt das allgemeine Schulsystem keine Veränderung, auch wenn es Schülerinnen und Schüler aufnimmt, die vorher von der Beschulung ausgeschlossen werden. Lehrerinnen und Lehrer würden dann weiter unterrichten wie bisher (vgl. ebd.).

Inklusion stellt diese Anforderungen nicht. Sie versucht nicht das Kind zu verändern, sondern richtet die Möglichkeiten der Veränderung auf das System. Eine inklusive Schule verändert ihre Ausgangsbedingungen und nimmt jede Schülerin sowie jeden Schüler auf (vgl. Werning 2012, 296). In der schulischen Praxis zeigt sich die ganze Bandbreite zwischen diesen Positionen. Einige Lehrkräfte fordern eine Assimilierung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, andere führen ständig einen inklusiven Unterricht durch (vgl. Wocken 2012, 68ff.).

Schulische Praxis

In NRW werden immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an der allgemeinen Schule beschult. Im Schuljahr 2018 wurden 43,0% von ihnen an allen allgemeinen Schulen unterrichtet. Es gibt eine deutliche

Steigerung der gemeinsamen Beschulung in den letzten Jahren (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020, 27ff.). Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf treffen dort, je nach personeller Ausstattung der Schule, auf Lehrkräfte für die allgemeine Schule und auf Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.¹⁵ Wie die Beschulung dann umgesetzt wird, sind Entscheidungen, die den Unterricht stark beeinflussen. Lehrkräfte treffen zum Beispiel Entscheidungen über die Häufigkeit der gemeinsamen Beschulung, die Fächer, in denen gemeinsam unterrichtet wird, die didaktisch-methodische Aufbereitung des Unterrichts, die Zuständigkeiten für Schülerinnen und Schüler (vgl. Krämer-Kiliç et al. 2014). Die Umsetzung dieser Überlegungen hat einen großen Einfluss auf den dann stattfindenden Unterricht. Nicht selten werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf separat in Kleingruppen beschult, oft pädagogisch begründet, insbesondere, wenn die Schülerinnen und Schüler zieldifferent unterrichtet werden. In diesem Fall findet eher eine integrative Beschulung statt (vgl. ebd., 97).

Aber auch wenn ein gemeinsamer Unterricht stattfindet, sind die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf häufig so, dass sie sich anpassen. Der Unterricht für die Regelschülerinnen und Regelschüler soll weiterhin wie vorgesehen stattfinden. Aus diesem Grund, so Wocken (2012), sind Schülerinnen und Schüler mit Schwerstmehrfachbehinderungen nur selten im gleichen Klassenraum wie Regelschülerinnen und -schüler anzutreffen. Sie können sich zu wenig den gegebenen Bedingungen anpassen. Diese Vorgehensweise ist ebenfalls integrativ (vgl. ebd., 61).

Die Inklusion stellt keine Bedingungen an Schülerinnen und Schüler. Sie legt deshalb auch kein Ausschlusskriterium fest. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind für alle zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler zuständig. Sie bereiten gemeinsam den Unterricht so vor, dass alle Schülerinnen und Schüler diesem folgen können und einen individuellen Lernzuwachs haben. Diese Vorgehensweise findet in der schulischen Praxis ebenfalls statt, zum Beispiel in ausgewiesenen Projekten oder ganz bestimmten Fächern. Es ist selten eine durchgängige Praxis (vgl. Werning 2012, 296f.; Krämer-Kiliç et al. 2014, 54ff.).

¹⁵ Die personelle Ausstattung der Schulen ist sehr unterschiedlich. Dieser Aspekt hat deutliche Auswirkungen auf die Umsetzungsmöglichkeiten inklusiven Unterrichts. Derzeit scheint es einen Lehrkräftemangel in NRW zu geben, wie die Prognose zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen vermuten lässt (vgl. MSB NRW, Prognose 2018).

Im Schulalltag findet ein kommunikativer Austausch zwischen Lehrkräften, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie unter Schülerinnen und Schülern regelmäßig statt, ohne dass vorher ein Ausschlusskriterium diesen Austausch beeinflusst. Dies beinhaltet zum Beispiel die Klärung pädagogischer Fragen, Hilfestellungen im Unterricht oder einen Peer-Austausch. Dieser häufig stattfindende Austausch ist eine eher inklusive Praxis, in der Zuschreibungen nicht im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Einzelne Schulen verstehen sich als inklusive Schulen und haben ihr gesamtes Konzept geändert, auch wenn sie aufgrund von Ressourcenzuweisungen nicht ganz auf die Zuschreibung von Unterstützungsbedarfen verzichten. Hier werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Regel gemeinsam unterrichtet. Alle Lehrkräfte sind für alle Schülerinnen und Schüler zuständig und gestalten gemeinsam Unterricht. Zu nennen ist hier beispielsweise die Laborschule Bielefeld (o.J.). Die schulische Praxis zeigt, dass es sehr unterschiedliche Vorstellungen in der Umsetzung gibt. Häufig findet in einer allgemeinen Schule, in der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden, sowohl integrativer Unterricht als auch inklusiver Unterricht statt. Wie in den Definitionen von Wocken (2012) deutlich geworden ist, können schulische Integration und Inklusion ähnliche Ausgangslagen haben. In der Ausgestaltung können sie sehr unterschiedlich sein, manchmal sind die Grenzen zwischen Integration und Inklusion in der Praxis aber auch fließend.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Qualitätsstufen der Inklusion sich nur theoretisch trennscharf darstellen und in einer demokratischen Gesellschaft nicht alle anzutreffen sind. Insbesondere die Stufe der Integration und der Inklusion sind nur schwer auseinanderzuhalten. Das deutsche Schulsystem mit seinen rechtlichen und normativen Grenzen scheint bezogen auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen eher ein integratives zu sein. Bei dieser Betrachtungsweise wird aber der zwischenmenschliche Bereich, der Umgang von Menschen untereinander, völlig außer Acht gelassen. Gerade kommunikative, interaktive und soziale Aspekte sind es, die in der Schule die Grundlage für eine Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften sowie Lernenden und Lehrenden untereinander geben. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für ein

inklusive Miteinander. Der Aspekt des Abgrenzen-Wollens, des Nicht-inkludiert-werden-Wollens, aus welchen Gründen auch immer, bleibt dabei unberücksichtigt.

1.3 Eine Pädagogik der Vielfalt

Die „Pädagogik der Vielfalt“ von Prengel (2006) ist ein weiterer Zugang zu Inklusion. Sie leitet aus ihren Vorstellungen Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis ab. Prengel (1993) formulierte in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ein neues Konzept der Inklusion, in dem sie insbesondere auf das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz eingeht (vgl. ebd.). Sie betrachtet Pädagogik aus einer emanzipatorischen Perspektive und hinterfragt Etikettierung und Diskriminierung (vgl. Prengel 2006).

Für Prengel (2006) ist die „Pädagogik der Vielfalt [...] zuallererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet [...]“ (ebd., 16) und zwar auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Daraus ergibt sich eine Aufgabe, die im Bildungsbereich verwirklicht werden soll. Ausgangspunkt der Überlegungen sind der feministische, der integrative und der interkulturelle pädagogische Ansatz. An ihnen stellt sie dar, dass, obwohl ganz unterschiedliche Personenkreise betroffen sind, nahezu identische Erfahrungen im Bereich der Etikettierung und Diskriminierung gemacht wurden. Prengels (2006) Idee ist es, Etikettierung und Diskriminierung zu verhindern (vgl. ebd., 16ff.).

Ein tragender Gedanke ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) ist die Gleichberechtigung besonderer Bezugsgruppen, die in einem gesellschaftlichen Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz stehen. Sie beschreibt die Bezugsgruppen Frauen und Männer, Menschen mit und ohne Behinderungen sowie Angehörige verschiedener Kulturen. Prengel (2006) geht in ihren Grundüberlegungen davon aus, dass gleichberechtigte Personenkreise nicht hierarchisch strukturiert sind (vgl. ebd., 34).

Insbesondere mit dem Begriff der Gleichheit setzt sie sich kritisch auseinander. Durch einen historischen Zugang begründet sie, dass in der Vergangenheit immer wieder eine „universelle Gleichheit“ (ebd., 33) der Menschen gefordert wurde. Sie kommt gleichwohl zu dem Schluss, dass dies nur dazu diene, bestimmte gesellschaftliche Gruppen, wie Frauen und Menschen mit Behinderungen, außerhalb dieser „universellen Gleichheit“ (ebd.) zu stellen. Prengel (1988) prangert diesen Zustand an und sieht in dessen Überwindung eine pädagogische Aufgabe:

Das Ziel der Chancengleichheit sollte durch so unterschiedliche pädagogische Anstrengungen wie kompensatorische Erziehung, Koedukation, Grundschulreform, Förderstufe und Gesamtschule erreicht werden. (ebd., 72)

Sie geht davon aus, dass die Begriffe Gleichheit und Differenz wesentliche untrennbare Bezugspunkte darstellen. Wenn Differenz in der Gesellschaft festgestellt wird, dann findet sich auch Gleichheit. Nach ihrer Überzeugung ist „Gleichheit [...] eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen“ (Prenzel 2006, 30) und „Differenz ist ohne ein bestimmtes Kriterium, ein bestimmtes Merkmal, wonach eine bestimmte Verschiedenheit festgestellt wird, nicht wahrzunehmen“ (Lee 2010, 30f.). Die Ausgewogenheit in einer Gesellschaft entsteht, wenn Gleichheit und Differenz gleichermaßen vorhanden sind. Ist dies nicht der Fall, kann es zu gesellschaftlichen Ungleichheiten und hierarchischen Einordnungen, wie besser und schlechter, normal und abweichend, zurückgeblieben und fortschrittlich usw., kommen (vgl. Prenzel 2006, 31ff.). Diese sind mit einem demokratischen Grundverständnis nicht vereinbar:

Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie, kulturelle Entwertung, ökonomische Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘. (ebd., 184)

Prenzel (2006) führt ihre Vorstellungen weiter aus und beschreibt, dass der Einzelne different sein kann, ohne Ausgrenzungen zu erleben und ohne sich völlig angleichen zu müssen. Ihr ist die Abkehr von einem völligen Gleichheitsverständnis im Sinne einer Gleichmacherei genauso wichtig wie die Abkehr von einer hierarchisch begründeten Differenz. Sie fordert die Anerkennung und Zulassung des gleichwertigen Andersseins:

Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen implizieren die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen und gehen damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichungen ausgrenzen, qualitativ hinaus. (ebd., 47)

Damit macht Prenzel (2006) deutlich, dass es ihr eben nicht um eine Angleichung, sondern um eine Anerkennung der Gleichheit geht, die immer auch eine Anerkennung der Differenz beinhaltet. Sie fordert eine Gleichheit ohne Angleichung bei gleichzeitiger Anerkennung und Zulassung von Differenz. Bezogen auf die Schulbildung fordert sie aus ihren Erkenntnissen für alle

Schülerinnen- und Schülergruppen [...] [den] gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und persönlichen Ressourcen der Schule [...] um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten. (ebd., 185)

Konkret formuliert Prengel (2006) die Anerkennung

- *der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen [...]*
- *gleiche[.] Rechte [...]* [und]
- *der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften (ebd.).*

Sie bezieht sich dabei auf die von Axel Honneth 1992 formulierte Theoriefigur der „egalitären Differenz“ (ebd.) und modifiziert diese für das Bildungssystem. Ihre Vorstellungen entsprechen dem Verständnis nach der Anerkennung einer „egalitären Differenz“ (Honneth 1992), in der Gleichmacherei genauso wenig Platz hat wie Hierarchisierung (vgl. Prengel 2001, 93f.).

Aus ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ leitet Prengel (2006) Forderungen an das pädagogische System und die verschiedenen Ebenen schulischen Handelns ab. So stellt sie das Förderschulwesen¹⁶ grundsätzlich in Frage. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen oder im Verhalten an eine Förderschule Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung verwiesen werden, dann bedeutet dies Abgrenzung und Differenzierung von anderen Schülerinnen und Schülern.¹⁷ Die Sonderpädagogik begründet dieses Vorgehen damit, dass diese Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule zielgenauer lernen. Prengel (2006) sieht die Abgrenzung auch damit begründet, dass Lernende der Regelschule vor den Lernenden der Förderschule geschützt werden (vgl. ebd., 148f.). Diese Bildungspraxis ist für Prengel (2006), wie begründet sie auch immer sei, unvereinbar mit einer Pädagogik der Vielfalt, strebt diese doch eine „schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen“ (ebd., 139) an. Mit dieser Darstellung der Problematisierung hinterfragt Prengel (2006) diese lange Zeit übliche Vorgehensweise der Sonderpädagogik, die durch ihr System eine Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen nicht nur ermöglicht, sondern auch systematisch fördert (vgl. ebd., 145). Ihre Pädagogik der Vielfalt ist unvereinbar mit einem aussondernden, separierenden Schulsystem. Ihr Ziel ist nicht nur die „schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen“ (ebd., 139). Für sie steht „die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischer Überlegungen und praktischer

¹⁶ Die Begrifflichkeiten im Schulsystem haben sich verändert. Prengel benutzt in ihren Arbeiten noch den Begriff der „Sonderschule“ (vgl. Prengel 2006). In dieser Arbeit wird der Begriff Förderschule benutzt.

¹⁷ Lange Zeit wurden Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung im Lernen oder Verhalten nach Feststellung automatisch auf eine Förderschule überwiesen. Dies ist keine gängige Praxis mehr (vgl. Kapitel 2).

Vorhaben [...]“ (ebd., 158; vgl. Prengel 2001,102ff.). Die praktische Umsetzung erfordert Anerkennung einer heterogenen Schülerschaft in einem Bildungssystem, das nicht aussondert. Sie beschreibt als Ziele ihrer Pädagogik

[d]ie schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen [...]. Im Verständnis dieser Bewegung meint Integration das gemeinsame Lernen aller, von geistig behinderten bis hin zu sehr guten Schülerinnen und Schülern. (Prengel 2006, 160f.)

Mit der Formulierung des „gemeinsame[n] Lernen[s] aller“ (ebd., 161) hat sie eine Beschreibung gewählt, die die separierende Beschulung von Schülerinnen und Schülern auf Schulsystemebene in Deutschland ablehnt. Ihre Überlegungen für das pädagogische Handeln konkretisiert sie in einem didaktischen Modell. Die Voraussetzung für die Umsetzung dieses Modells ist eine inklusionsförderliche Schulentwicklung, Ressourcen werden ausreichend zur Verfügung gestellt. Sie beschreibt konkret, was aus ihrer Sicht inklusiven Unterricht ausmacht. Grundlage ihrer Vorstellung von inklusivem Unterricht ist eine

- positive Beziehungsebene zwischen allen in der Schule Beteiligten. Dies beinhaltet Schüler-Schüler-Beziehungen genauso wie Lehrer-Schüler-Beziehungen oder Beziehungen sonstiger in der Schule tätiger Personen.
- Differenzierung und Diagnostik,
- die Anwendung eines mehrperspektivischen Leistungsbegriffes und
- die Kooperation multiprofessioneller Teams (vgl. ebd., 178ff.).

Bedenkenswert ist für Prengel (2006) Folgendes: Zwar erwartet sie durch eine integrative Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in einem gemeinsamen nichtselektierenden Schulsystem eine positive emotionale Entwicklung bei jedem Einzelnen. Dennoch will sie Behinderung nicht leugnen und sieht in einer integrativen Beschulung auch kein Heilmittel. Vielmehr ist ihr bewusst, dass die Umsetzung einer integrativen Beschulung immer wieder bei jedem Einzelnen, bei den Lehrerinnen und Lehrern genauso wie bei den Schülerinnen und Schülern mit sehr viel Mühe und Kraft verbunden ist. Es ist ein Entwicklungsprozess. Die Akzeptanz der Differenz ist für jeden Einzelnen nicht immer einfach hinnehmbar. Prengel (2006) spricht sogar davon, dass sich negative Emotionen wie Aggressionen gegenüber Menschen mit Behinderungen entwickeln und diese Emotionen bei den Betroffenen ein Leiden auslösen können. Die Forderung nach gegenseitiger Akzeptanz erzeugt einen „moralische[n] Druck“ (ebd., 165), alle Differenzen von Individuen anzuerkennen. Ein

besonderes Anliegen ist es ihr deshalb, Differenzen auch wahrzunehmen und zuzulassen, selbst wenn dies eine Stigmatisierung zur Folge haben kann. So schreibt sie, dass „wirkliche Akzeptanz von Behinderung nur über das Bewusstwerden der Aggression gegen das Leid möglich [ist]“ (ebd.). Eine Lösung sieht sie in „Trauerarbeit“ (ebd., 166), unter der sie einen Prozess des Bewusstwerdens versteht, der immer wieder geleistet werden muss. Prenzel (2006) hält Trauerarbeit für ein wesentliches Element bei der Umsetzung gemeinsamer Beschulung. Sie unterstreicht die Prozesshaftigkeit ihres Ansatzes (vgl. ebd.).

Zusammenfassung

Das Modell der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006) beruht auf der Anerkennung einer „egalitären Differenz“ (Honneth 1992), die sich im demokratischen Spektrum bewegt und Hierarchisierung genauso ablehnt wie Gleichmacherei. Übertragen auf das Schulsystem fordert Prenzel (2006) eine Schule, in der die Vielfalt und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in ihrer Bandbreite angenommen werden. Ein Schulsystem, das die Beschulung von einigen Schülerinnen und Schülern an besonderen Schulen vorsieht, ist für sie nicht mit der Anerkennung einer „egalitären Differenz in der Bildung“ (Prenzel 2011, 93) vereinbar und gehört deshalb abgeschafft. Zur genauen Umsetzung eines Schulsystems, in dem die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler anerkannt wird, gibt sie konkrete Handlungsperspektiven (vgl. Prenzel 2012). Prenzel (2006) ist sich aber auch bewusst, dass die Anerkennung der Verschiedenheit in der Praxis auf Grenzen stößt. Für den Umgang mit diesen Grenzen bietet sie Orientierungs- und Handlungshilfen (vgl. Prenzel 2006, 164ff.). Inwieweit die von ihr vorgeschlagene „Trauerarbeit“ (ebd.) ausreicht, um die Umsetzung in der Praxis erfolgreich zu gestalten, bleibt offen.

1.4 Fazit

Schulische Inklusion legt, je nachdem welcher theoretische Zugang gewählt wird, unterschiedliche Schwerpunkte. Aus systemtheoretischer Perspektive ist Inklusion eine Innen- und Außenabgrenzung von sozialen Funktionssystemen; im schulischen Kontext vom Funktionssystem Schule. Die Abgrenzungsmerkmale können organisatorisch, formal festgelegt sein. Organisationssysteme allein bewirken aber noch keine Inklusion. Besonderen Einfluss auf die schulische Inklusion haben Interaktionssysteme. Sie legen, mit Hilfe der Kommunikation, immer wieder neue Sinn Grenzen fest. Im schulischen Kontext ist die System-Umwelt-Grenze, die ehemals zwischen

dem Förderschulsystem und dem Regelschulsystem bestand, neu zu gestalten. Die Trennung dieser Schulsysteme ist teilweise aufgehoben und muss nun neu geregelt werden. Wenn die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im Regelschulsystem mit all seinen Protagonistinnen und Protagonisten vorbehaltlos angenommen wird, entspricht dies dem inklusiven Gedanken. Dies geschieht in unterschiedlichen Situationen in der Schule. Häufige und regelmäßige Interaktionen zu Themenbereichen wie methodisch-didaktische Umsetzung des Unterrichts, Leistungsbewertung und Individualisierung helfen, dies weiter zu konkretisieren (vgl. Luhmann 2008; Bohmeyer 2009; Werning 2012).

Wocken (2012) nennt verschiedene Qualitätsstufen der Inklusion: Exklusion, Separation, Integration und schließlich Inklusion.¹⁸ Die jeweils höhere Stufe stellt eine höhere Akzeptanz und Anerkennung von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem dar. Inklusion wird dabei verstanden als ein Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit. An die schulische Teilhabe werden keinerlei Bedingungen geknüpft. Eine Etikettierung wird abgelehnt. Die Stufen lassen sich nur theoretisch voneinander abgrenzen. In der schulischen Umsetzung gibt es zwischen den Stufen der Integration und der Inklusion Überschneidungen und unklare Trennlinien. Insbesondere die Etikettierung, die eher der Integration zugeordnet wird, kann im schulischen Kontext auch von Vorteil sein. Die Anerkennung von Beeinträchtigungen (zum Beispiel Lese- und Rechtschreibschwäche, einen Förderschwerpunkt) bedeutet im Schulsystem eine darauffolgende, gezielte Förderung und die Anerkennung eines Nachteilsausgleiches. Die Frage, wie mit Besonderheiten ohne eine Etikettierung umgegangen wird, ist noch nicht abschließend geklärt (vgl. Wocken 2012; Grosche 2015).

Die in der Literatur immer wieder verwendeten Begriffe der Integration und Inklusion wurden noch einmal genauer betrachtet und Abgrenzungen vorgenommen. Dazu wurden vier Merkmale vorgestellt, die integrativ oder inklusiv betrachtet werden können: die Zwei-Gruppen-Theorie, zwei Organisationssysteme, eine der Integration nachgesagte Assimilierungstendenz und die schulische Praxis. Insbesondere bei der Darstellung der schulischen Praxis finden sich sowohl viele Indikatoren für eine integrative als auch für eine inklusive Praxis (vgl. Werning 2012; Wocken 2012).

¹⁸ Auf die Stufe 0, Extinktion, wird in dieser Zusammenfassung verzichtet, da sie lediglich eine historische Bedeutung hat und in einem demokratischen Staat nicht existiert (vgl. Kapitel 1.2).

Prengels (2006) „Pädagogik der Vielfalt“ kann als inklusives pädagogisches Konzept betrachtet werden. Wichtigste Grundlage ihrer Überlegungen ist die gleichberechtigte Differenz von Menschen. Bezogen auf das Schulsystem nennt sie exemplarisch Gestaltungsmöglichkeiten, die für die Anerkennung der „egalitären Differenz“ (Honneth 1992) notwendig sind. Sie fordert die Abschaffung des Förderschulsystems, den gleichberechtigten Zugang zu materiellen und personellen Ressourcen für alle Schülerinnen und Schüler, die Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen und darüber hinaus die Anerkennung der Heterogenität der Schülerschaft. Sie ist sich über die Schwierigkeit in der Umsetzung bewusst und sieht in der Trauerarbeit eine Möglichkeit des praktischen Umgangs. Wie erfolgreich diese Trauerarbeit tatsächlich ist, lässt sie offen (vgl. ebd.; Prengel 2012).

Bei allen Zugängen wird deutlich, dass eine klare Abgrenzung nicht immer möglich ist (vgl. Wocken 2012; Grosche 2015). Aus Sicht der Systemtheorie ist dies auch deshalb schwierig, weil sich die Sinn Grenzen ständig verändern. Im Konzept dieser Arbeit wird der Begriff Inklusion verwendet. Eine besondere Rolle spielt dabei die in den genannten Definitionen immer wieder aufkommende Wertschätzung der Vielfalt des Menschen, die als wesentliches Merkmal von Inklusion bezeichnet werden kann (vgl. Prengel 2006).

Die hier beschriebenen Theorieansätze fordern eine Anerkennung der Heterogenität der Schülerschaft. Dies impliziert auch eine Anerkennung von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung und/oder Beeinträchtigung. Das Merkmal der Anerkennung, das in der schulischen Praxis unabhängig von einer Zuschreibung stattfindet und damit inklusiv ist, bildet gleichzeitig das Exklusionsmerkmal, weil es im Schulsystem ausdrücklich ausgewiesen wird. Etikettierungen zu verschiedenen Behinderungszuschreibungen spezifizieren die Zuweisungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016). Diese Vorgehensweise im Sinne einer Hinwendung zu Teilaspekten von Inklusion ist, so Grosche (2015), für empirische Untersuchungen wichtig, denn

Inklusion als Ganzes ist (im Sinne einer nicht falsifizierbaren Entität vgl. Hafer 2004) sowieso nicht erforschbar, die jeweilige temporäre, singuläre und reduzierte konkrete Operationalisierung hingegen schon. (ebd., 32)

In dieser Arbeit wird eine enge Auslegung von Inklusion genutzt, die sich auf die Differenzkategorie Behinderung bezieht (vgl. Budde 2015, 119). Dies auch deshalb, weil es „klarere [...] gesetzliche Vorgaben“ (ebd., 124) zum Umgang mit Menschen mit

Behinderungen und Beeinträchtigungen im Schulsystem gibt es zu anderen Differenzkategorien. Weite(re) Definitionen von Inklusion beziehen ebenfalls andere Differenzkategorien, wie beispielsweise Migrantinnen und Migranten, Menschen mit Fluchterfahrungen, sexuelle Orientierungen, religiöse Minderheiten ein (vgl. Reich 2014, 31ff.; Saalfrank, Zierer 2017, 22).

Diese Arbeit fokussiert die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Inklusion wird dahingehend untersucht, welche Einstellungen und welche Selbstwirksamkeitsvorstellungen angehende Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verschiedenheit im Bereich der Behinderung/Beeinträchtigung haben, denen sie in der schulischen Praxis/im Unterricht begegnen. Die Auseinandersetzung angehender Lehrkräfte mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und/oder Beeinträchtigungen hat bedeutende Folgen für die Gestaltung von Unterricht. Wesentliche didaktisch-methodische Entscheidungen werden davon beeinflusst. Sie wirken sich auf die Ausgestaltung des Unterrichts, die Leistungsbewertung, die Zuständigkeit für Schülerinnen und Schüler etc. aus.

Im Folgenden werden die gesetzlichen Grundlagen sowie die Rahmenbedingungen der Inklusion im deutschen Schulsystem beziehungsweise in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben.

2. Inklusion – Umsetzung und Forschungsstand

Spätestens seit der deutschen Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention, kurz UN-BRK, im Jahr 2009 gewinnt das Thema schulische Inklusion in der theoretischen Auseinandersetzung (vgl. Hinz 2009) und in der praktischen Umsetzung eine stärkere Bedeutung. Das (deutsche) Schulsystem beginnt sich deutlich zu verändern. Das bis dahin geltende Zwei-Säulen-Modell aus Regelschulen und Förderschulen besteht zwar nach wie vor (vgl. MSB NRW, AO-SF 2016), der Anteil der Förderschulen, insbesondere der Förderschulen für Lern- und Entwicklungsstörungen, ist in den letzten Jahren aber rückläufig. Immer mehr Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung besuchen eine Regelschule (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020). Lehrkräfte aller Lehrämter müssen diese Aufgabe umsetzen.

Im folgenden Kapitel wird der Veränderungsprozess im deutschen Schulsystem dargestellt. Zunächst wird ein Einblick in die gesetzlichen Regelungen und die daraus folgenden Konsequenzen gegeben. Der Schwerpunkt wird auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland und besonders in NRW gelegt, da diese Studie in NRW durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 2.1). Nach einem Überblick über die internationalen und regionalen Regelungen werden Veränderungen der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bezogen auf Inklusion, dargestellt. Hier wird sowohl auf ein enges als auch auf ein weites Verständnis von Inklusion eingegangen, um die Diskussionen möglichst umfassend aufzugreifen (vgl. Kapitel 2.2). Die inklusiven Veränderungen im Schulsystem und in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigen sich auch in einem inklusiven Unterricht als Aufgabe für alle Lehrkräfte. Dies aufzuzeigen bildet den Abschluss dieses Kapitels (vgl. Kapitel 2.3).

2.1 Rechtliche Aspekte schulischer Inklusion

Eine weltweit geführte internationale Diskussion zur Umsetzung von Inklusion wurde von den Vereinten Nationen schon vor Jahrzehnten befördert und immer wieder aufgegriffen.

2.1.1 World Declaration on Education for All (1990)

Schon 1990 wurde in Jomtien, Thailand, die „World Declaration on Education for All“ (UNESCO 1990) verabschiedet. Allen Menschen sollte ein Zugang zu Bildung gewährt werden. Diese Forderung wurde gleich im ersten Artikel konkretisiert: „Every person – child, youth and adult shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs [...]“ (UNESCO 1990, § 1 (1)). In den einzelnen

Artikeln werden die Personengruppen genauer spezifiziert. Ausdrücklich werden Menschen mit Beeinträchtigungen einbezogen:

The learning needs of the disabled demand special attention. Steps need to be taken to provide equal access to education to every category of disabled persons as an integral part of the education system. (ebd., § 3 (5))

So wegweisend die Forderungen von Jomtien waren, so wenig wurde in dieser Erklärung auf Umsetzungsmöglichkeiten eingegangen, um die aufgestellten Forderungen in den Mitgliedsstaaten zu verwirklichen (vgl. ebd., § 1).

2.1.2 Salamanca-Erklärung (1994)

Wenige Jahre später fokussierten die Vereinten Nationen in der „World Conference on Special Needs Education: Access and Quality“ (UNESCO 1994) den Blick auf Menschen mit Beeinträchtigungen und deren Zugang zu Bildung. So heißt es in der sogenannten Salamanca-Erklärung:

Schulen [sollen] alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen [...]. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen- oder gebieten. (UNESCO 1994, § 3)

Das Ziel der Konferenz war es, den Ist-Stand, bezogen auf den Zugang der genannten Schülerinnen- und Schülergruppe, in den Ländern zu ermitteln, sich darüber auszutauschen und „einen Handlungsrahmen zu entwerfen, der einen Zugang zum Regelschulsystem für alle ermöglicht.“ (Saalfrank, Zierer 2017, 32).

In der Verabschiedung der Salamanca-Erklärung wird auf die Deklaration von Jomtien verwiesen und bekräftigt, dass die Salamanca-Erklärung deutlich weiter geht in ihren Forderungen nach einer Bildung für alle. Die Erklärung bezieht die Menschen mit Beeinträchtigungen nicht nur ein, sondern sieht auch für diese Menschen einen Zugang zum Regelschulsystem vor. So heißt es beispielsweise im Aktionsrahmen der deutschen Übersetzung der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994):

Schulen müssen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten, auch jene, die massive Benachteiligungen und Behinderungen haben. Es besteht wachsende Übereinstimmung darüber, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Grossteil aller Kinder eingerichtet werden. (UNESCO 1994, § 3)

Für die Umsetzung dieses Ziels sollen die Länder sich

mit anderen Ländern [austauschen], die Erfahrungen mit integrativen Schulen haben, [...] dezentrale Strukturen [...] entwickeln [und] sicher[.]stellen, dass in der LehrerInnenbildung,[...] Inhalte der Pädagogik für besondere Bedürfnisse in integrativen Schulen angesprochen werden. (ebd.)

In Artikel 4 heißt es zudem: Die „LehrerInnenbildung [soll] in Bezug auf die Förderung besonderer Bedürfnisse erweitert“ (ebd., § 4) werden.

In der hier zitierten deutschen Übersetzung wurde das Wort „inclusion“ mit dem Begriff der Integration übersetzt. „Inclusion“ wurde zu diesem Zeitpunkt im amerikanischen Sprachgebrauch im Zusammenhang einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen genutzt und damit in Verbindung gebracht. Das Wort Integration wurde eher im Zusammenhang der latein-amerikanischen oder afroamerikanischen Bevölkerung und ihrer Zugehörigkeit zur amerikanischen Gesellschaft verstanden (vgl. Saalfrank, Zierer 2017, 34). Der in der deutschen Übersetzung benutzte Begriff Integration spiegelt wider, dass zu diesem Zeitpunkt in Deutschland Integration in erster Linie eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen meint (vgl. Deppe-Wolfinger 2004, 30f.).

Auf diese Art der Beschulung bezieht sich in weiten Teilen auch die Salamanca-Erklärung. Andere „Dimensionen von Heterogenität“ (Trautwein, Wischer 2011, 40), die im schulischen Kontext zu beachten sind und für Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen durch die Lehrkräfte eine Rolle spielen (vgl. ebd., 40ff.), werden ebenfalls erwähnt.

Den 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der World Conference aus 92 Staaten (darunter auch Deutschland) und 25 internationalen Organisationen war die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sehr wichtig, wie sich an zahlreichen Hinweisen ablesen lässt. Alle künftigen Lehrerinnen und Lehrer sollen

- sich mit einer „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ (ebd., Punkt 10) beschäftigen (vgl. ebd.).
- sich darauf vorbereiten, künftig gemeinsamen Unterricht im Sinne einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen durchzuführen (vgl. ebd., Punkt 40).
- frühzeitig eine „positive[.] Orientierung gegenüber Behinderung“ (ebd., Punkt 41) vermittelt bekommen (vgl. ebd.).

- in der universitären Ausbildung auf die Veränderungen der Anforderungen vorbereitet werden (vgl. ebd., Punkt 47).
- mit Hilfe eines Austausches und der „Verbreitung von Beispielen gelungener und bewährter Unterrichtspraxis“ (ebd.; Punkt 38) auf eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung vorbereitet werden (vgl. ebd.).

Die Salamanca-Erklärung stellte das in Deutschland übliche Zwei-Säulen-Modell in Frage (vgl. ebd., Punkt 18). Die Bundesrepublik war gefordert, ihr Schulsystem diesbezüglich zu überdenken. Erste Änderungen zeigten sich in den Schulgesetzen der Länder (vgl. z.B. MSW NRW 2013). NRW nahm die Anregungen in das im Jahr 2005 beschlossene Schulgesetz auf. Es sah die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung und einem daraus resultierenden sonderpädagogischen Förderbedarf zwar nach wie vor in einer Förderschule vor. Davon konnte jedoch unter bestimmten Voraussetzungen abgewichen werden. Einige Voraussetzungen dafür waren die Befürwortung durch das Schulumt und das Vorhandensein „erforderlicher personelle[r] und sächliche[r] Ausstattung“ (ebd., §§19 und 20) der Regelschule (vgl. Saalfrank, Zierer 2017, 71ff.).¹⁹

Damit reagierte NRW in seinem Schulgesetz auf eine sich verändernde Realität in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

2.1.3 UN-Behindertenrechtskonvention (2009)

Zu einem deutlichen Umdenken kam es mit der Unterzeichnung der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Seit 2009 ist die UN-BRK in Deutschland verbindlich umzusetzen. Darin hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives²⁰ Bildungssystem einzurichten (vgl. UN-BRK 2007, § 24). Wie schon bei der Salamanca-Erklärung wird auch bei der UN-BRK der englische Begriff „inclusion“ mit dem Wort „Integration“ übersetzt. Dort heißt es:

Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives

¹⁹ Gesetzliche Änderungen anderer Bundesländer sind zum Beispiel nachzulesen bei Saalfrank, Zierer (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 71ff.

²⁰ Im englischen Text: „an inclusive education system“ (vgl. UN-BRK 2007, § 24).

Bildungssystem auf allen Ebenen [...] mit dem Ziel, [...] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. (ebd.)

Die Vereinten Nationen (2009) befürworten eine inklusive Bildung, wie in den „Policy Guidelines on Inclusion in Education“ (UNESCO 2009) nachzulesen ist, aus

- pädagogischen Gründen:

[T]he requirement for inclusive schools to educate all children together means that [...] therefore benefit all children. (ebd., 9)

- sozialen Gründen:

[I]nclusive schools are able to change attitudes towards diversity by educating all children together, and form the basis for a just and non-discriminatory society. (ebd.)

- und ökonomischen Gründen:

[It] is less costly to establish and maintain schools that educate all children together than to set up a complex system of different types of schools specializing in different groups of children. (ebd.)

Dass die veränderten schulischen Bedingungen auch Auswirkungen auf eine veränderte Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben, wird in der UN-BRK ebenfalls bedacht:

Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in der Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderung und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung ein. (UN-BRK 2007, § 24 (4))

Die Kultusministerkonferenz (KMK) reagierte auf die Unterzeichnung der UN-BRK 2009 und verabschiedete am 20. Oktober 2011 die Empfehlung zu „Inklusive[r] Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK 2011). Mit dieser Empfehlung wird der Begriff Integration durch den Begriff Inklusion im politischen Rahmen in Deutschland ersetzt, gleichzeitig grenzt die Empfehlung schulische Inklusion auf das Differenzmerkmal Behinderung als wichtigstes Merkmal ein (vgl. ebd.).

Dort heißt es:

[Z]u den Menschen mit Behinderungen [gehören] Kinder und Jugendliche, die langfristige körperliche, seelische, geistige Beeinträchtigungen oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. (ebd., 6)

Zur Ermöglichung einer schulischen Teilhabe dieser Kinder und Jugendlichen sind zahlreiche unterstützende Maßnahmen vorgesehen, wie die „bauliche und sachliche Barrierefreiheit, Assistenz und pädagogische Maßnahmen“ (ebd.). Für die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler sind alle Lehrkräfte gleichermaßen verantwortlich (vgl. ebd., 18f.). Die pädagogische Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen wird aber sehr stark auf sonderpädagogische Unterstützung fokussiert, zum Beispiel auf die Lernentwicklung, die emotionale und soziale Entwicklung, die Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns (vgl. ebd., 7).

Die Überlegungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und den KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung wurden in den einzelnen Bundesländern in die Gesetzgebung eingebunden. Beispielsweise trat 2014 in NRW das 9. Schulrechtsänderungsgesetz in Kraft, in dem die schulische Inklusion umgesetzt wird. Wie schon in den KMK-Empfehlungen (2011) wird auch hier Inklusion im Schulsystem stark fokussiert auf einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, der sich durch eine vielfache Spezialisierung auf einzelne Behinderungsarten auszeichnet:

Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert [...]. (MSW NRW, AO-SF 2016, § 2 (5))

Und in Artikel 19:

(1) Schülerinnen und Schüler, die auf Grund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besondere Unterstützung benötigen, werden nach ihrem individuellen Bedarf sonderpädagogisch gefördert.

(2) Die sonderpädagogische Förderung umfasst die Förderschwerpunkte 1. Lernen, 2. Sprache, 3. Emotionale und soziale Entwicklung, 4. Hören und Kommunikation, 5. Sehen, 6. Geistige Entwicklung und 7. Körperliche und motorische Entwicklung. (ebd.)

Trotz der Bekräftigung des Willens zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems hält NRW, wie andere Bundesländer auch, an einem Zwei-Säulen-Modell bestehend aus Förderschulen und Regelschulen fest (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016, AO-SF, § 20; Saalfrank, Zierer 2017, 89ff.).

Spezifiziert werden die Regelungen aus dem Schulgesetz in der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016). Hier wird auch das Festhalten am Zwei-Säulen-Modell erneut aufgegriffen:

Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt.

Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen. (ebd., § 1)

In der allgemeinen Schule werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung).

(ebd., § 1(2))

Das Festhalten am Zwei-Säulen-Modell bei gleichzeitiger Stärkung der Mitsprachemöglichkeiten für die Eltern gibt diesen eine Wahlmöglichkeit. In der Praxis zeigt sich, dass insbesondere Förderschulen im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen einen starken Rückgang an Schülerinnen und Schülern haben (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020).

In der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung wird ebenfalls die zuschreibende und damit separierende Zuweisungspraxis der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gesetzlich geregelt:

Zur Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beauftragt die Schulaufsichtsbehörde eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, die Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers feststellen

und in einem gemeinsamen Gutachten darstellen. (MSW NRW 2016, AO-SF 2016, §13 (1))

Die Herausforderungen der UN-BRK 2009 wurden auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie -ausbildung aufgegriffen. So heißt es zum Beispiel in der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der KMK (2015) zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt:

Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können. (ebd., 3)

Bezogen auf die Lehrerausbildung heißt es:

Der professionelle Umgang mit Inklusion kennzeichnet künftig eine allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung. [...] [Sie] ist deshalb eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam aufeinander abgestimmt widmen müssen. (ebd.)

Darüber hinaus werden weitere wesentliche Empfehlungen für alle angehenden Lehrkräfte gegeben, die sich unter anderem auf

- diagnostische Kompetenzen,
- allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen,
- kollegiale Kooperationen in multiprofessionellen Teams,
- die Entwicklung didaktisch-methodischer Kompetenzen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie
- differenzierenden Unterricht beziehen (vgl. ebd., 3f.).

Als ausbildungsrelevant werden zudem die Einstellungen und Haltungen zum Umgang mit Vielfalt erwähnt (vgl. ebd., 3).

Die gemeinsame Empfehlung der HRK und der KMK (2015) fokussiert sich nicht mehr so stark auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wie noch die KMK-Empfehlung zur Inklusion (vgl. KMK 2011). Andere Differenzmerkmale, wie „Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierung und Geschlecht“ (HRK, KMK 2015, 2), werden ebenso erwähnt.

Zusammenfassung und Konsequenzen der rechtlichen Vorgaben

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die rechtlichen Grundlagen den Fokus einer inklusiven Beschulung auf das Differenzmerkmal Behinderung, also auf Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, gelegt haben. Zwar gibt es eine Empfehlung der KMK und der HRK (2015), die einen veränderten Blick auf Inklusion zugrunde legt und nicht mehr nur das Differenzmerkmal Behinderung beschreibt (vgl. HRK, KMK 2015). Eine Umsetzung dieser Grundlagen in den Bundesländern steht jedoch noch aus. In NRW, auf das sich die folgende Untersuchung bezieht, ist dies noch nicht geschehen. Hier wird durch eine diagnostische Zuweisung Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert und damit eine Separation vorgenommen. Nach der derzeitigen Rechtsgrundlage in NRW können dies Bedarfe im Bereich Lernen, Emotionale und

soziale Entwicklung, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen sein (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Dies hat heute nicht mehr automatisch zur Folge, dass die Beschulung an einer Förderschule erfolgt; sie kann an einer allgemeinen Schule oder einer Förderschule erfolgen. Mit dieser Option wird an der Förderschule und damit am Zwei-Säulen-Modell trotz Bekenntnis zur Inklusion ausdrücklich festgehalten (vgl. ebd.).

Schon vor der Verabschiedung des Schulgesetzes von NRW 2005 zeigte sich ein Anstieg in der gemeinsamen Beschulung, wie die folgende Tabelle zeigt:

Jahr	1991²¹	1997	2004	2010	2015	2017	2018
SuS²² insgesamt	2.550.544	2.768.962	2.913.332	2.754.304	2.518.937	2.501.770	2.478.880
SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf insgesamt	79.445	91.258	122.989	127.968	133.581	140.529	144.256
SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen insgesamt	979	5002	13.198	23.411	51.296	59.142	62.072
SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen in NRW in Prozent (%)	1,2 %	5,5 %	10,7 %	18,3 %	37,8 %	42,2 %	43,0 %
Anteil der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allen SuS in Prozent (%)	3,1 %	3,3 %	4,2 %	4,6 %	5,3 %	5,6 %	5,8 %

Tabelle 1: Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020).

²¹ Die ersten statistischen Aufzeichnungen beziehen sich auf das Jahr 1991 (MSB NRW, Schulstatistik 2020).

²² SuS = Schülerinnen und Schüler.

Ebenfalls exemplarisch für das Land Nordrhein-Westfalen zeigt die folgende Tabelle in Prozent (%), an welchen Regelschulen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Primarstufe und der Sekundarstufe I beschult werden. Die Tabelle veranschaulicht rein quantitativ, dass dies inzwischen an allen Schulformen der Primarstufe und der Sekundarstufe I erfolgt:²³

Schulform/ Jahr	1991	1997	2004	2010	2015	2016	2017	2018
Grundschule	64,5%	87,6%	65,4%	59,5%	41,2%	37,8%	34,9%	33,9 %
Hauptschule	/	0,2%	15,8%	24,4%	17,8%	14,6%	12,3%	10,7%
Sekundarschule	/	/	/	/	5,8%	7,3%	7,8%	7,8%
Gemeinschafts- schule	/	/	/	/	0,8%	0,6%	0,5%	0,4%
Realschule	/	0,1%	1,2%	2,4%	8,7%	9,6%	10,8%	11,3%
Gesamtschule	/	4,7%	11,0%	9,7%	20,8%	24,3%	27,3%	29,5%
Gymnasium	/	/	0,8%	0,8%	3,4%	4,2%	4,9%	4,9%
Primusschule	/	/	/	/	0,2%	0,3%	0,3%	0,4%
Sonstige, z.B. freie Waldorfschule	35,5%	7,4%	5,8%	3,2%	1,4%	1,3%	1,2%	1,2%
Prozent (%) Insgesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 2: Verteilung der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in die Primarstufe und die Sekundarstufe I in Prozent (%) in Nordrhein-Westfalen, getrennt nach Schulformen (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020, 194)

Die veränderten Aspekte schulischer Inklusion haben auch Auswirkungen auf die Aufgaben und Funktionen aller Lehrerinnen und Lehrer, denen sie sich durch unterschiedliche Maßnahmen, wie zum Beispiel Fortbildungen und Beratungen, stellen müssen. Welche inhaltlichen Bereiche dies sind, wird zwar in unterschiedlichen rechtlichen Vereinbarungen beschrieben, wie diese dann umgesetzt werden sollen, bleibt häufig offen und wenig konkret. Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten für die Umsetzung und Gestaltung an (vgl. UNESCO 1994; UN-BRK 2007; HRK, KMK 2015). Bei angehenden Lehrkräften sollen die auf sie zukommenden Veränderungen bereits im Studium und den weiteren Ausbildungsphasen bedacht werden. Im Folgenden werden Aspekte einer inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung dargestellt. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ersten

²³ Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen ist in anderen Bundesländern ähnlich angestiegen (vgl. Saalfrank, Zierer 2017).

Bildungsphase gelegt, da diese Untersuchung einen Fokus auf das Lehramtsstudium legt.

2.2 Inklusive universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung

2.2.1 Ausgangslage und Bedarf

Die Ratifizierung der UN-BRK (2007) hat auch in Deutschland zu einer deutlichen Zunahme der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an einer Regelschule geführt (vgl. Saalfrank, Zierer 2017, 89; MSB NRW 2020, Schulstatistik). Damit einher geht ein zunehmender Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Lernen (vgl. Hillenbrand et al. 2013, 37), insbesondere bezogen auf Lehrkräfte mit einer Expertise in den Lern- und Entwicklungsstörungen²⁴ im Lernen und in der Emotionalen und sozialen Entwicklung, da Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in diesen beiden Bereichen häufig im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden, wie die folgende Tabelle exemplarisch für das Land NRW zeigt:

²⁴ Laut AO-SF gibt es drei Lern- und Entwicklungsstörungen: im Lernen, in der Emotionalen und sozialen Entwicklung sowie in der Sprache (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016, § 4).

Jahr	2004	2010	2016	2017	2018
Anzahl der SuS insgesamt	2.913.332	2.754.304	2.519.527	2.501.770	2.478.880
Anzahl der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf insgesamt	122.989	127.968	136.359	140.529	144.256
Anzahl der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, in %	4,2 %	4,6 %	5,4 %	5,6 %	5,8 %
Anzahl aller SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die inklusiv beschult werden in %	10,7 %	18,3 %	40,5 %	42,1 %	43,0 %
Anzahl der SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die inklusiv beschult werden, insgesamt	13.198	23.411	55.230	59.142	62.074
Anzahl aller SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen, die inklusiv beschult werden, in %	12,2 %	23,7 %	56,3 %	59,8 %	61,7 %
Anzahl aller SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung, die inklusiv beschult werden, in %	13,4 %	20,7 %	45,7 %	46,0 %	46,5 %

Tabelle 3: Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen im Gemeinsamen Lernen in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSB NRW 2020, Schulstatistik)

Auf die Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen an einer Regelschule und dem damit einhergehenden Bedarf an Lehrkräften mit einer sonderpädagogischen Expertise haben sich die Universitäten vorbereitet und die Kapazitäten für eine sonderpädagogische Bildung erhöht. Konnte das Lehramt für sonderpädagogische Förderung zum Beispiel in NRW lange Zeit nur an den Universitäten in Dortmund und Köln studiert werden, ist dies nun auch an den Standorten Siegen, Bielefeld, Wuppertal und Paderborn möglich. Die neuen Standorte verbinden häufig das Lehramt an Regelschulen mit dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Die Studiengänge sind hier allerdings sehr unterschiedlich aufgebaut. Gemeinsam haben sie, dass die Möglichkeit zum Studium der sonderpädagogischen Entwicklungsbereiche an den

neuen Standorten eingeschränkt ist. Sie beziehen sich ausschließlich auf die Lern- und Entwicklungsstörungen im Lernen und in der Emotionalen und sozialen Entwicklung (vgl. Trautmann 2017, 41; Universität Bielefeld, School of Education o.J.; Bergische Universität Wuppertal, School of Education, o.J.; Universität Siegen, Zentrum für Lehrerbildung o.J.).²⁵

2.2.2 Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Hochschule

Die Umsetzung des sogenannten Bologna-Prozesses²⁶ führte auch in Deutschland zu zahlreichen Veränderungen im Lehramtsstudium. Eine gravierende Änderung stellte beispielsweise die Umstellung vom Staatsexamen auf zwei aufeinanderfolgende Abschlüsse, den Bachelor und den Master, dar (vgl. Witte 2006, o.S.). Unverändert ist allerdings die nach wie vor gegliederte Ausbildung, entsprechend dem gegliederten Schulsystem. In der Hochschule wird in der Regel getrennt nach Schulformen und Schulstufen ausgebildet. In NRW können beispielsweise folgende fünf verschiedene Lehramter studiert werden:

- das Lehramt an Grundschulen,
- das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen,
- das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen,
- das Lehramt an Berufskollegs und
- das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (vgl. MSW NRW, LABG 2009; MSW NRW, AO-SF 2016, § 3).

Die Studierenden werden im Studium auf ihr angestrebtes Lehramt vorbereitet. Universitäre Veranstaltungen sind demnach überwiegend lehramtsbezogen ausgerichtet (vgl. Universität Köln 2016; Universität Bielefeld 2017; Technische Universität Dortmund, Modulhandbuch, o.J.), auch wenn es immer wieder Veranstaltungen gibt, die lehramtsübergreifend besucht werden können (vgl. Technische Universität Dortmund, Modulhandbuch, o.J.).

²⁵ Seit 2012 gibt es darüber hinaus in NRW für Lehrkräfte allgemeiner Schulen die Möglichkeit, durch einen berufsbegleitenden zweijährigen Besuch der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung auch das Lehramt für sonderpädagogische Förderung zu erwerben. Auch dadurch soll die Zahl der sonderpädagogischen Lehrkräfte erhöht werden (vgl. MSW NRW, VO-BASOF 2013).

²⁶ Der sogenannte Bologna-Prozess geht auf die Initiative des französischen Bildungsministers Claude Allègre zurück, der sich immer mehr europäische und teilweise auch außereuropäische Staaten anschlossen. Ziel war die „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ (Allègre, Berlinger, Blackstone & Rüttgers 1998, 1). Im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurden zahlreiche Maßnahmen durchgeführt, die das Hochschulsystem auch in Deutschland maßgeblich veränderten (vgl. Witte 2006, o.S.).

Die Umsetzung der UN-BRK (2007), die eine veränderte Schülerschaft auch an Regelschulen zur Folge hat, hat ebenfalls die Diskussion über Veränderungen im Lehramtsstudium befördert (vgl. Hillenbrand et al. 2013, 33). Insbesondere die Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung finden aufgrund des deutlichen Rückgangs der Förderschulen ein verändertes Berufsfeld vor. Ihr Einsatz richtet sich nun nach dem Förderort der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und kann deshalb an jeder Schulform stattfinden (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Die Diskussion über die Folgen der Umsetzung der UN-BRK (2007) für das Lehramtsstudium wird unterschiedlich geführt und setzt unterschiedliche Akzente, die im Folgenden aufgegriffen werden. Greiten, Geber, Gruhn und Köninger (2017) gehen davon aus, dass die Hochschulen und alle an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Beteiligten aufgefordert sind, neu zu überlegen, wie Lerninhalte und erwartete Kompetenzen vermittelt werden und für welches Lehramt die zu vermittelnden Inhalte welchen Stellenwert in der Ausbildung einnehmen. Dies sollte vor allem in den

Bereichen Diagnostik individueller Lernvoraussetzungen auch in Bezug auf sonderpädagogische und fachbezogene Förderbedarfe, individuelle Förderung, Binnendifferenzierung im Unterricht sowie Ausgestaltung einer inklusiven Fachdidaktik, die individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt [gelten]. (ebd., 18)

Orientiert an den gegliederten Studiengängen findet nach wie vor in erster Linie ein Studium nach Unterrichtsfächern statt. An der Hochschule werden in der Regel zwei Unterrichtsfächer, zuzüglich bildungswissenschaftlicher Anteile, studiert (vgl. MSW NRW, LABG 2016, § 10 (6); Trautmann 2017, 37). Die gleichzeitige veränderte Anforderung in der Praxis führt dazu, dass es zahlreiche Überlegungen gibt, welcher Studieninhalt in welchem Umfang in welchem Lehramt studiert werden soll. Die Prüfungsordnungen der Hochschulen legen dies für ihre Hochschule eigenständig fest (vgl. MSW NRW, LZV 2016, § 11 (1)). Dies führt zu unterschiedlichen Möglichkeiten in der Gestaltung der ersten Bildungsphase. Die KMK (2009) hat zwar eine gegenseitige Anerkennung der Ausbildung von insgesamt sechs Lehramtstypen vereinbart.²⁷ Wie diese in den einzelnen Bundesländern gestaltet wird, ist jedoch sehr

²⁷ Es gibt laut Kultusministerkonferenz sechs Lehramtstypen: „Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe [...], Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I [...], Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I [...], Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium [...], Lehrämter der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen [...] und Sonderpädagogische Lehrämter“ (KMK 2009, 4f.).

unterschiedlich. So unterscheiden sich in Deutschland die Studiendauer, die genaue Bezeichnung der Lehramtstypen, die Häufigkeit und die Bedeutung praktischer Ausbildungsphasen während des Studiums, Ausbildungsanteile in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und den Fachwissenschaften sowie die Studienabschlüsse (vgl. Trautmann 2017, 38). Jede Universität legt zudem eigenständige Schwerpunkte (vgl. Hintz, Hübner 2017). Dieser „Flickenteppich“ (Trautmann 2017, 38) der Möglichkeiten ist ein wichtiger Hinweis dafür, dass nach wie vor keine Einigkeit darüber besteht, wie eine inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung strukturell und inhaltlich optimal gestaltet ist (vgl. Heinrich, Urban & Werning 2013, 79).

2.2.3 Inhaltliche Gestaltung der inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das Studium nach Lehramtstyp und die Ausgestaltungsmöglichkeit durch die jeweilige Hochschule ermöglicht eine große Spannweite der Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich einer inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dies spiegelt sich auch in der Literatur wider: Der Inklusionsvertreter Feuser (2013) möchte die Debatte nutzen, um die Lehrerbildung und das Schulsystem gänzlich zu verändern. Grundlage dieser Überlegung ist ein Inklusionsverständnis, das sich nicht nur auf den Bereich der Behinderung bezieht, sondern jegliche Form der „Diskriminierung und Verweigerung von gesellschaftlicher Teilhabe“ (Trautmann 2017, 40) ablehnt. Feuser (2013) geht von einem weiten Inklusionsbegriff aus (vgl. Kapitel 1.4). Nach seinem Verständnis soll eine „Allgemeine Pädagogik“ (Feuser 2013, 49), die eine entwicklungsorientierte Didaktik vertritt, die Grundlage für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, die auf das Unterrichten in einer „Schule für alle“ (ebd.) vorbereitet. Dort lernen alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand. Auf ein lehramtsspezifisches Studium soll verzichtet werden. Für ihn ist die Abschaffung der getrennten Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Umsetzung der Inklusion im Sinne der UN-BRK (vgl. ebd., 41, 47). Konsequenterweise plädiert Feuser (2013) auch für die Abschaffung unterschiedlicher Schulformen (vgl. ebd., 49ff.).

Trautmann (2017) kritisiert diesen Ansatz. Er hält ihn für eine Minderheitenposition, die eine grundlegende „Kritik am bisherigen System“ (ebd., 40) übt und deshalb „radikale [...] Vorschläge“ (ebd.) einbringt.

Hillenbrand et al. (2013) halten die

Abschaffung eines eigenständigen Studiengangs im Lehramt Sonderpädagogik [...] angesichts der hohen Anforderungen als kontraproduktiv für die Erfüllung der Bedürfnisse von Lernenden. (ebd., 52)

Sie vertreten einen eher gemäßigten Umbau der Lehrerbildung und setzen sich für die Beibehaltung der unterschiedlichen Lehramtstypen ein. Gleichzeitig sollen die Lehrinhalte den veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist ein eher als eng einzuordnender Inklusionsbegriff (vgl. Kapitel 1.4); ihre Überlegungen beziehen sich im hohen Maße auf das Differenzmerkmal Behinderung (vgl. Hillenbrand et al. 2013, 40).

Die Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden in Deutschland angeregt durch die Verabschiedung der Empfehlung der KMK zur inklusiven Bildung (vgl. KMK 2011; siehe auch Kapitel 2.1.3). In der ersten Lehrerbildungsphase beziehen sich diese Veränderungen vor allen Dingen auf die Aufnahme sonderpädagogischer Inhalte in andere Lehrämter und die Möglichkeit für Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung, bereits während des Studiums praktische Erfahrungen außerhalb einer Förderschule zu machen (vgl. Hillenbrand et al. 2013, 36).

Die Überlegungen zur Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat NRW auf unterschiedliche Art aufgegriffen. Im Lehrerausbildungsgesetz (vgl. MSW NRW, LABG 2016) wird als Ziel der Bildung für alle Lehrämter die

Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen, [formuliert]. (ebd., § 2 (2))

Für die Lehrämter an Regelschulen wurde die Möglichkeit geboten, im Rahmen ihres Studiums einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zu studieren, indem ein Unterrichtsfach durch einen Förderschwerpunkt ersetzt wird. Diese Möglichkeit erhöht deutlich die sonderpädagogische Expertise der allgemeinen Lehramtsstudierenden, ändert aber nicht das angestrebte Lehramt (vgl. ebd., § 11). Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung erhalten hingegen die Möglichkeit, schon während der universitären Bildungsphase praktische Erfahrungen außerhalb der Förderschule zu sammeln (vgl. ebd., § 2 (3)).

Damit nicht nur Studierende eines allgemeinen Lehramtes, die einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt studieren, eine sonderpädagogische Expertise erlangen, wurde in der Lehramtszugangsverordnung (2016) festgehalten, dass sich

die Inhalte von neun der insgesamt 300 zu studierenden Leistungspunkte in jedem Lehramt mit „spezifischen Fragen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf“ (MSW NRW, LZV 2016) befassen. Die Leistungspunkte teilen sich auf in Anteile in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken (vgl. ebd.). Für die Ausgestaltung der inklusiven Inhalte im Lehramtsstudium sind die Hochschulen verantwortlich. Sie greifen dabei auch auf ein Inklusionsverständnis zurück, das geprägt ist durch die gesetzlichen Regelungen und die schulische Praxis.²⁸ Das enge, weitestgehend auf eine Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf reduzierte Begriffsverständnis von Inklusion findet sich deshalb in den „Curricula und Strukturen der Universität“ (Radhoff, Ruberg 2017, 68) wieder. Durch das Aufnehmen dieses Begriffsverständnisses in die Lehre bildet die Universität die Studierenden für ihre praktische Tätigkeit im Handlungsfeld Schule aus. Sie orientiert sich dabei an den bildungspolitischen Vorgaben und bereitet auf einen pragmatischen Umgang vor (vgl. ebd., 68f.). Darüber hinaus wird in der universitären Lehre und Forschung ein weites Inklusionsverständnis vertreten. Dieses spiegelt, so Hinz (2014), vier Eckpunkte der Inklusion wider:

1. Die Vielfalt der Menschen wird grundsätzlich positiv bewertet,
2. die Aspekte der Vielfalt der Menschen werden umfassend betrachtet, sie beziehen sich nicht nur auf den Aspekt der Behinderung und werden jeweils in einen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang gebracht,
3. Inklusion ist ein Menschenrecht, das gegen jede Form der Diskriminierung und Marginalisierung ist und
4. Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, sie bezieht sich nicht nur auf Bildung (vgl. ebd., 17f.).²⁹

Der umfassende Inklusionsbegriff wird im akademischen Diskurs nicht nur an seiner tatsächlichen Umsetzbarkeit gemessen. Vielmehr ermöglicht ein abstrakter wissenschaftlicher Austausch, der frei ist von konkreter Zweckgebundenheit, den Blick auf neue Perspektiven in jeder Hinsicht. Der Austausch ist nicht mehr ein Austausch

²⁸ Beispielsweise hat sich die Technische Universität Dortmund mit dem „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DoProfil)“ (Hußmann, Welzel 2018,7) für eine umfangreiche inklusionsorientierte Lehre und Forschung spätestens seit 2016 entschieden. Unter fachlichen, fachdidaktischen, sonderpädagogischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten wird Inklusion im Studium aller Lehrämter behandelt (vgl. ebd., 7f.).

²⁹ Die Reduzierung des Inklusionsbegriffes auf das Differenzmerkmal Behinderung wird auch als enger Inklusionsbegriff bezeichnet. In der schulischen Praxis bedeutet es aber nicht, dass Elemente, die einem weiten Inklusionsbegriff zugeordnet werden, nicht auch anzutreffen sind (vgl. Kapitel 1).

mit Blick auf die tatsächliche Umsetzbarkeit. Es kann frei gedacht und überlegt werden, ohne den Praxisbezug mitzudenken. Dieser akademische Zugang zu Inhalten ist ebenfalls Teil der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Radhoff, Ruberg 2017, 69f.). In der universitären inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung fließen somit sowohl ein enges als auch ein weites Verständnis von Inklusion ein. Die Vorbereitung auf die Praxis ist ebenso relevant wie die akademische Bildung. Aus der Sicht von Radhoff und Ruberg (2017) haben beide Ausbildungsbereiche ihre Berechtigung. Sie ergänzen sich sogar:

[D]ie kritische Reflexion der vorzufindenden Realität in der Praxis, gekoppelt mit einer zweckfreien Vision einer inklusiven Schule und/oder Gesellschaft [ist] unabdingbar, um überhaupt erst eine Weiterentwicklung der gelebten Praxis perspektivisch anzulegen. (ebd., 70)

Die Umsetzung einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewirkt eine Veränderung in der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik. Beide Disziplinen wandeln sich, sie nehmen Inhalte der jeweils anderen Profession auf, auch wenn nach wie vor eine formale Trennung nach Lehramtstypen besteht. Heinrich et al. (2013) setzen hier an und möchten auch die Lehramtstypenbezeichnung verändern, um die Verzahnung von sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Inhalten auch in der Berufsbezeichnung zu verdeutlichen. Sie schlagen zum Beispiel Lehramtstypenbezeichnungen wie das Lehramt für die inklusive Primarstufe oder das Lehramt für die Sekundarstufe mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik vor (vgl. ebd., 109).

Vor dem Hintergrund der sich verändernden Situation in der Praxis setzen sich Hillenbrand et al. (2013) dafür ein, dass alle Lehramtsstudierenden eine grundlegende „Einführung in die Aufgaben inklusiver Bildung“ (ebd., 53) erhalten. Sie plädieren für mehr als die derzeit im nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz von 2016 vorgesehenen neun Leistungspunkte in diesem Bereich (vgl. ebd.; MSW NRW, LABG 2016). Als Rahmen für diese Basisbildung schlagen sie die Vermittlung grundlegender Kompetenzen in folgenden Bereichen vor:

- *Wertschätzung von Verschiedenheit,*
- *Fähigkeit zur Kooperation mit anderen,*
- *Bereitschaft zur persönlichen beruflichen Weiterentwicklung [...] und*
- *Unterstützung für alle Lernenden.* (Hillenbrand et al. 2013, 51)

Zur Ermittlung von benötigten Inhalten für eine inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung lohnt ein Blick in die empirische Forschung. Moser und Kropp (2014) ließen Lehrkräfte für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung und

Regelschullehrkräfte einschätzen, welche Aufgabenfelder in der inklusiven Praxis von welcher Lehrkraft in welchem Umfang wahrgenommen werden (vgl. ebd., 13f.). Sie untersuchten die Aufgabenfelder Klassenunterricht, individuelle Förderung, Beratung, Diagnostik, schulinterne und schulexterne Kooperation. Ein wesentliches Ergebnis ist, dass beide Lehrämter eine originäre Zuständigkeit in den genannten Aufgabenfeldern sehen. Die einzelnen Aufgabenschwerpunkte werden aber, je nach Lehramt, unterschiedlich gewichtet. Diagnostik fällt aus Sicht der Lehrkräfte beispielsweise eher in das Aufgabenfeld der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Klassenunterricht eher in das Aufgabenfeld der Regelschullehrkräfte (vgl. ebd., 3ff.).

Weitere Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Settings sehen Hillenbrand et al. (2013) in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, in der pädagogischen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung, in der Diagnostik und der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität etc. (vgl. ebd., 46). Diese Aufgabenfelder wurden durch die Analyse unterschiedlicher Studien ermittelt (vgl. Hoover, Patton 2008; Mitchell 2011; European Agency for Development in Special Needs Education 2012).

Vorgeschriebene Aufgabenverteilungen gibt es nicht. In der Praxis wird die Aufgabenverteilung den Lehrkräften an jeder Einzelschule überlassen. Die tätigen Personen handeln ihre Zuständigkeiten immer wieder neu aus (vgl. Moser, Kropp 2014, 3).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine inklusive Lehrerbildung in der ersten Bildungsphase durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. Deshalb zeichnet sich ein inklusives Lehramtsstudium durch viele verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten aus, wie Studiendauer, Bezeichnung der Lehramtstypen, Bildungsanteile in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und den Fachwissenschaften sowie den Studienabschlüssen (vgl. Trautmann 2017). Die veränderten Bedingungen im Schulsystem und die Möglichkeit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowohl an der Förderschule als auch im Gemeinsamen Lernen betreffen alle (angehenden) Lehrkräfte. In allen Studiengängen finden sich auch deshalb allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Anteile. In welchem Ausmaß welche Inhalte vermittelt werden, obliegt in einem hohen Maße der Gestaltungshoheit der Universitäten und variiert deshalb, je nach angestrebtem Lehramt und Universität.

Die Diskussion um eine inklusive Lehramtsbildung wird von zwei Richtungen geprägt. Zum einen will Feuser (2013) die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gänzlich verändern. Alle Lehrkräfte sollen auf der Grundlage einer „Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser 2013) auf eine Beschulung aller Schülerinnen und Schüler an einer gemeinsamen Schule vorbereitet werden. (vgl. ebd.).

Zum anderen schlagen Heinrich et al. (2013) und Hillenbrand et al. (2013) moderatere Wege bei der Umsetzung einer inklusiven Lehrerausbildung vor. Die veränderten Bedingungen in der Praxis erfordern neben Basiswissen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung in allen Lehrämtern auch ein Expertenwissen, das Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in ihrer Ausbildung erlangen.

Angeregt durch ein pragmatisches, praxisorientiertes Vorgehen findet sich in der Lehre an den Universitäten ein enges Verständnis von Inklusion. Gleichzeitig wird, angeregt durch die Anforderung, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch akademisch wissenschaftlich auszurichten, ein weites Verständnis von Inklusion gelehrt. Nach Radhoff und Ruberg (2017) haben beide Sichtweisen in Forschung sowie Lehre ihre Berechtigung und ergänzen sich.

Der „Flickenteppich“ (Trautmann 2017, 38) an Möglichkeiten zur Ausgestaltung einer inklusiven universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat Auswirkungen auf die Vorstellungen der Studierenden von inklusivem Unterricht. Auch hier gibt es unterschiedliche Auffassungen von der Gestaltung und der Wirksamkeit. Diese werden wiederum beeinflusst durch das auch an der Universität erworbene Wissen über und die Vorstellung von Inklusion und inklusivem Unterricht. Diesem Aspekt wird im Folgenden nachgegangen.

2.3 Inklusiver Unterricht – Konzepte und empirische Erkenntnisse

Es ist davon auszugehen, dass die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Einfluss auf die spätere unterrichtliche Tätigkeit in einem inklusiven Unterricht hat. Dieser stellt insofern für viele angehende Lehrkräfte eine besondere Situation dar, weil die

Studierenden eine heterogenitätsbewusste und inklusionsorientierte Schulkultur und entsprechenden Unterricht voraussichtlich aus der eigenen Schulbiographie nicht kenn[.][en]. (Greiner 2017, 212f.)

Deshalb können sie aus der eigenen erlebten schulischen Praxis heraus Möglichkeiten zur Gestaltung und Umsetzung von Unterricht entwickeln, nicht aber von inklusivem Unterricht (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden Unterricht definiert und Besonderheiten zu inklusivem Unterricht dargestellt. Exemplarisch werden zudem Konzepte der methodisch-didaktischen Umsetzung inklusiven Unterrichts aufgezeigt und empirische Ergebnisse der Effizienz dieses Unterrichts vorgestellt. Ferner werden Forschungsergebnisse zu den sozialen und emotionalen Effekten inklusiven Unterrichts gegeben. Somit werden unterschiedliche Aspekte inklusiven Unterrichts angesprochen.

2.3.1 Definition von Unterricht

Terharts (1994) Definition von Unterricht sieht wie folgt aus:

Unterricht kann als langfristig organisierte Abfolge von Lehr- und Lernsituationen verstanden werden, die von ausgebildeten Lehrpersonen absichtsvoll geplant und initiiert werden und die dem Aufbau von Wissen sowie dem Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden dienen. Sie finden in der Regel in bestimmten dafür vorgesehenen Institutionen unter regelhaften Bedingungen statt. (ebd., 135)

In ähnlicher Weise definieren auch Lünders (2012) und Lipowsky (2015) Unterricht. Nach Lünders (2012) ist Unterricht im Allgemeinen eine „institutionalisierte Form des Lehrens und Lernens“ (ebd., 342). Er hat zum Ziel, Wissen an Lernende weiterzugeben. Dieser Prozess findet absichtsvoll statt (vgl. ebd.). Lipowsky (2015) versteht Unterricht als ein Angebot von Lerngelegenheiten, „die von den Lernenden in unterschiedlicher Weise wahrgenommen und genutzt werden können“ (ebd., 76).

In diesen drei ausgewählten Definitionen des Unterrichts stehen das Lehren der Lehrkräfte und die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Lehren und Lernen gehen eine Wechselwirkung ein, Ziel ist ein Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler. Die Qualität des Lehrens durch Lehrkräfte hat Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Eine fundiert ausgebildete Lehrkraft kann fördernden Unterricht durchführen, der wiederum Auswirkungen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hat (vgl. Terhart 2013, 206f.; vgl. Kapitel 3.1.2).

Lipowsky (2015) hat die in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder genannten Kriterien eines lernförderlichen Unterrichts empirisch herausgearbeitet, auf die Schwierigkeiten durch unterschiedliches Verständnis aufmerksam gemacht und schließlich folgende Merkmale ausformuliert und beschrieben, die aus seiner Sicht als Qualitätsmerkmale für fördernden, erfolgreichen Unterricht genannt werden können:

1. *Strukturiertheit des Unterrichts [...],*
2. *Inhaltliche Klarheit und Kohärenz des Unterrichts [...],*
3. *Feedback [...],*

4. *Kooperatives Lernen [...]*,
5. *Üben [...]*,
6. *Kognitive Aktivierung [...]*,
7. *Metakognitive Förderung [...]*,
8. *Unterstützendes Unterrichtsklima [...]* [und]
9. *Innere Differenzierung, Individualisierung und Scaffolding als Formen adaptiven Unterrichts* (ebd., 78ff.)³⁰

2.3.2 Merkmale und Zielsetzungen inklusiven Unterrichts

Alle Merkmale, die für Unterricht im Allgemeinen bedeutsam sind, können auch für inklusiven Unterricht als zentral angenommen werden. Inklusiv wird Unterricht durch eine besondere Betrachtung auf die Lernenden. Der Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist maßgeblich für die Beschreibung und Abgrenzung von Unterricht und inklusivem Unterricht. In einem inklusiven Unterricht gibt es eine heterogene Schülerschaft, Heterogenität ist ein wesentliches Merkmal der Inklusion (vgl. Kapitel 1.4). In dieser Arbeit wird ein besonderer Blick auf das Heterogenitätsmerkmal Behinderung gelegt (vgl. ebd.). Im Schulsystem zeichnen sich diese Schülerinnen und Schüler durch einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aus (vgl. Kapitel 2.1.3). Grosche (2015) beschreibt zwei Ziele inklusiven Unterrichts: Zum einen geht es um eine „effektive, passgenaue und individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes, besonders in den akademischen Basisqualifikationen und Kulturtechniken“ (ebd., 26). Dies allein macht aber noch keinen inklusiven Unterricht aus, denn unabhängig vom Förderort der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf setzt eine separierende Beschulung an einer Förderschule genauso auf lernförderlichen Unterricht, in dem „akademische[.] Basisqualifikationen und Kulturtechniken“ (vgl. ebd.) vermittelt werden, wie in der gemeinsamen Beschulung an einer Regelschule (vgl. Freistaat Bayern 2012).

Inklusiv wird Unterricht, wenn zum anderen „soziale[.] Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung“ (Grosche 2015, 26) ermöglicht werden. Für Prengel (2012) ist der „Ausgangspunkt inklusiven Unterrichts [...] die Anwesenheit aller Kinder in einer Schule“ (ebd., 177). Sie geht dabei von einem gemeinsam stattfindenden Unterricht aus, in dem kein Kind aufgrund eines Differenzmerkmals, auch nicht des Differenz-

³⁰ Kriterien effektiven, förderlichen und fordernden Unterrichts werden in der Literatur immer wieder ausführlich beschrieben und deshalb hier nicht im Einzelnen betrachtet (vgl. Helmke 2017).

merkmals Behinderung, aus dem regulären Unterricht in der gemeinsamen Schule ausgegrenzt wird (vgl. ebd., 178ff.).

Die Umsetzung beider Ziele im Gemeinsamen Lernen kann sich auch gegenseitig behindern, wie Grosche (2015) schreibt:

Wollen wir effektiv fördern, beschneiden wir häufig genug das Ziel der Anerkennung; und wollen wir Kinder in ihrer Individualität und Freiheit vollständig anerkennen, würde eine gezielte Förderung von wichtigen Basisqualifikationen diesem Ziel zumindest bei einigen Kindern entgegenlaufen. (ebd., 28)

Dieses Zitat gibt einen ersten Einblick in die schwierige Gestaltung inklusiven Unterrichts.

2.3.3 Methodische Gestaltung inklusiven Unterrichts

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise und Konzepte als Unterstützung für die Umsetzung inklusiven Unterrichts. Lipowsky (2015) beispielsweise hält die Qualitätskriterien „Innere Differenzierung, Individualisierung und Scaffolding“ (ebd., 93) für besonders bedeutend für einen konstruktiven Umgang mit einer sehr leistungsheterogenen Schülerschaft (vgl. ebd., 93f.). Er beschreibt sie als „zentrale Strategien für eine adaptive Unterrichtsgestaltung“ (ebd., 94), die es ermöglichen, Schülerinnen und Schülern „unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Aufgabemengen und/ oder unterschiedliche Lernzeitkontingente“ (ebd.) zuzuweisen und „die Lernangebote und -bedingungen an die Voraussetzungen einzelner Schüler anzupassen“ (ebd.). Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf werden nicht selten in zieldifferenten Bildungsgängen unterrichtet. Gerade im Gemeinsamen Lernen entsteht dadurch eine sehr hohe Leistungsheterogenität (vgl. MSB NRW 2020, Schulstatistik). Die Hinweise von Lipowsky (2015) beziehen sich daher in erster Linie auf das von Grosche (2015) formulierte erste Ziel des inklusiven Unterrichts nach lernförderlicher Ausrichtung (vgl. ebd., 26ff.).

Innere Differenzierung

Saalfrank und Zierer (2017) sehen, wie Prenzel (2012) und Lipowsky (2015), im Konzept der inneren Differenzierung eine Gestaltungsmöglichkeit inklusiven Unterrichts und damit des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen in der Schule. Für sie ist „Differenzierung eine der zentralen Maßnahmen im Unterricht, um heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden“ (Saalfrank, Zierer 2017, 137).

Der Blick auf die heterogene Lerngruppe kann in diesem Konzept auch nur für das Differenzmerkmal Behinderung gelten und wird deshalb beschrieben. Die Nutzung eines binnendifferenzierten³¹ Unterrichts für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts bietet Vorteile. Häufig tritt in einem binnendifferenzierten Unterricht der sogenannte „Zugpferdeffekt“ (ebd.) ein. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler unterstützen und helfen leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern und heben so deren Leistungsmöglichkeit (vgl. ebd., 135f.).

Eine Binnendifferenzierung kann durch viele verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten erfolgen, wie zum Beispiel thematisch-intentional, methodisch, medial oder anhand von Sozialformen (vgl. Riedl 2008, 124). Bei der inneren Differenzierung überwiegt die Differenzierung nach der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Auch hier wird daher eher das erste Ziel eines inklusiven Unterrichts, die lernförderliche Ausrichtung, verfolgt (vgl. Grosche 2015, 26ff.). Lehrkräfte können bei der Nutzung binnendifferenzierten Unterrichts auf bereits lange bekannte Maßnahmen zurückgreifen, die, bedingt durch die schulpädagogischen Diskussionen um Inklusion, wieder in den Fokus rücken (vgl. Saalfrank, Zierer 2017, 135f.).

Innere Differenzierung stößt aber auch an ihre Grenzen. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Leistungsunterschiede in einer Klasse zu groß sind. Dann kann sich der sogenannte „Schereneffekt“ (Saalfrank, Zierer 2015, 137) bemerkbar machen. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden noch leistungsstärker und hängen so die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler immer weiter ab. Ein großer Unterschied entsteht (vgl. ebd.). Sehr große Leistungsunterschiede sind gegeben, wenn unterschiedliche Bildungsgänge in einer Lerngruppe unterrichtet werden. Dies ist dann der Fall, wenn im Gemeinsamen Lernen auch Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Lernen oder im Bildungsgang Geistige Entwicklung unterrichtet werden (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016, §§ 31-38).

Inklusionsdidaktische Netze

Das methodisch-didaktische Konzept der inklusionsdidaktischen Netze nach Kahlert und Heimlich (2014) will beide Ziele inklusiver Beschulung umsetzen und so dem Ausschluss Einzelner an der gesellschaftlichen Teilhabe entgegenwirken (vgl. Heimlich 2014,14). Das Konzept bezieht sich auf das gemeinsame Lernen von

³¹ Die Begriffe Binnendifferenzierung und innere Differenzierung werden hier gleichbedeutend genannt. Ausführliche Informationen über Differenzierung im Unterricht bietet zum Beispiel Bönsch (2014).

Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Kahlert und Heimlich (2014) nutzen einen sonderpädagogischen Zugang, indem sie eine individuelle Förderung mit Hilfe von Entwicklungsbereichen anregen (vgl. ebd., 173ff.). Nach ihrem Verständnis wird Unterricht zu einem inklusiven Unterricht, wenn „alle Schüler/-innen an allen Lernangeboten teilhaben können und von allen Lernangeboten auch profitieren“ (ebd., 173).

Die inklusionsdidaktischen Netze bieten Anregungen und Hilfestellungen, die „Persönlichkeit [aller Schülerinnen und Schüler] nach Maßgabe von Anliegen und Fähigkeiten“ (ebd., 156) zu entwickeln und diesen Anspruch pragmatisch zu verwirklichen. Kooperative Planung von Unterricht, eine Sammlung von Ideen zur Gestaltung und eine Umsetzung des Unterrichts in Teams sollen dafür sorgen, dass jeder Schülerin und jedem Schüler ein individueller Lernzuwachs auf dem jeweiligen Niveau in einer gemeinsamen Lernumgebung ermöglicht wird. Dabei spielen nicht nur Inhalte und Wissen bei der Durchführung des Unterrichts eine wichtige Rolle. Vielmehr werden alle „Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern ausgeschöpft“ (Kahlert, Heimlich 2014, 174).

Um dies zu gewährleisten, schlagen Kahlert und Heimlich (2014) drei Reflexionsstufen vor.

Stufe I: Die „fachliche[n] Perspektiven und lebensweltliche[n] Dimensionen“ (ebd., 177) werden verbunden. Ein gehaltvoll ausgewähltes Themenfeld bietet Möglichkeiten der Anknüpfung an Lebensweltbezüge der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.).

Stufe II: Hier werden die Überlegungen um Anknüpfungen an kognitive, sensomotorische, soziale und emotionale Entwicklungsbereiche erweitert. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bringen ihre Expertise ein (vgl. ebd., 175).

Stufe III: In dieser Reflexionsstufe werden Ideen ausgewählt, die für die eigene Lerngruppe förderlich sind (vgl. ebd., 177).

In diesen drei Stufen wird deutlich, dass beide Ziele inklusiven Unterrichts in diesem Konzept bedeutsam sind (vgl. Grosche 2015, 26ff.).

Die hier vorgestellten theoretischen Überlegungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung inklusiven Unterrichts bieten Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer, inklusiven Unterricht auch in der Praxis umzusetzen und so wissenschaftliche

Überlegungen und praktische Umsetzung zu verbinden (vgl. Kapitel 4).³² Neben den hier vorgestellten Konzepten der Binnendifferenzierung und der inklusionsdidaktischen Netze gibt es zahlreiche weitere Modelle. Nicht selten wird dabei ebenfalls ein eher enges Verständnis von Inklusion im Sinne einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf genutzt (vgl. Sasse o.J.; Prengel 2012; Wember 2013; ZfsL Lüdenscheid 2019a).

2.3.4 Wirksamkeit inklusiven Unterrichts

Zahlreiche Studien geben Hinweise dazu, inwiefern inklusiver Unterricht im Sinne einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu einer effektiven Förderung der „akademischen Basisqualifikationen und Kulturtechniken“ (Grosche 2015, 26) führt. Die Ergebnisse sind nicht immer konsistent, sie weisen meist auf neutrale bis positive Effekte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen hin. Einige Ergebnisse werden nun vorgestellt (vgl. Sermier Dessemontet, Bless & Benoit 2011; Walter-Klose 2013, Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat 2014).

Blackorby, Schiller, Knokey und Wagner konnten 2007 nachweisen, dass

students with disabilities, who took more academic classes in general education settings had greater academic success than peers who took fewer classes there.
(ebd., 7)

Gleichzeitig belegten sie einen Zusammenhang zwischen den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet wurden, und der Kompetenzselbsteinschätzung der dort unterrichtenden Lehrkräfte:

Students in the severe disability cluster had higher initial scores [...] and higher grades [...] when they had teachers who rates themselves as 'fully competent' to teach reading/language arts [...]. (ebd., 16)

Kocaj et al. (2014) wiesen geringe bis mittlere positive Effekte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Lern- und Entwicklungsbereichen, die in Regelklassen an Grundschulen unterrichtet wurden, nach. Sie stellten einen Leistungsrückstand von Schülerinnen und Schülern, die an

³² In Kapitel 4 wird auf die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis im Praxissemester näher eingegangen.

einer Förderschule unterrichtet wurden, gegenüber Schülerinnen und Schülern, die im Gemeinsamen Lernen unterrichtet wurden, von einem halben Schuljahr im Bereich des Zuhörens, des Lesens und der Mathematik fest (vgl. ebd., 17).

Sie spezifizierten die Daten nach einzelnen Förderschwerpunkten. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die an einer Förderschule unterrichtet wurden, zeigten sogar einen Leistungsrückstand im Bereich Lesen und Mathematik von nahezu einem Schuljahr und im Bereich Zuhören von mehr als einem Schuljahr gegenüber Schülerinnen und Schülern, die im Regelschulbereich unterrichtet wurden (vgl. ebd., 17f.).

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache verhielt es sich dagegen anders. Bei ihnen konnte insbesondere für das Fach Mathematik kein bedeutsamer Leistungsunterschied durch die Beschulung an unterschiedlichen Schulen ausgemacht werden. Aber auch sie zeigten einen Leistungsunterschied von rund sechs Monaten im Bereich Lesen und im Bereich Zuhören von nicht ganz einem Schuljahr (vgl. ebd., 181f.).

Kocaj et al. 2014 konnten keine empirisch abgesicherten Aussagen über die Ursachen der festgestellten Unterschiede treffen. Sie belegten jedoch, dass die 658 untersuchten Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die an Regelschulen unterrichtet wurden, „einen günstigeren sozio-kulturellen Hintergrund und höhere kognitive Grundfertigkeiten“ (ebd., 182) zeigten als die 413 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Vergleichsgruppe, die an einer Förderschule unterrichtet wurden. Eine mögliche Erklärung sehen sie in günstigeren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten an allgemeinen Schulen als an Förderschulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. ebd., 183). So können leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf „durch Interaktion mit leistungsstärkeren Mitschülern in Regelschulen stärkere Lernfortschritte erzielen“ (ebd.). Der sogenannte „Zugpferdeffekt“ (Saalfrank, Zierer 2017, 137) tritt ein.

Sermier Dessemontet et al. (2011) konnten in ihrer in der Schweiz durchgeführten Untersuchung für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die in einem gemeinsamen Unterricht in der Primarstufe beschult wurden, gleiche allgemeine Lernfortschritte ausmachen, wie bei Schülerinnen und Schülern mit dem gleichen Förderschwerpunkt, die an einer Förderschule beschult wurden. Im Bereich Sprache wurden die Lernfortschritte der inklusiv beschulten Schülerinnen und

Schüler dagegen höher eingeschätzt (vgl. ebd., 303f.).³³ Die Lernfortschritte im Bereich Sprache erklären die Untersuchenden „durch die stimulierende Lernumgebung im Rahmen der Integration“ (ebd., 303).

Sermier Dessemontet et al. (2011) nahmen auch die Regelschulkinder in der gemeinsamen Beschulung in den Blick. Die Lernfortschritte in den Kernfächern Mathematik und Sprache waren, unabhängig davon, ob ein gemeinsamer Unterricht stattfand oder nicht, vergleichbar. Damit liefert diese Studie einen wichtigen Hinweis dafür, dass die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern keine Ausbremsung der Regelschülerinnen und -schüler in ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit darstellt (vgl. ebd., 304).

Zu diesem Ergebnis kamen auch Kalambouka, Farrell, Dyson und Kaplan (2007). Sie analysierten sechzehn Studien bezogen auf die Frage der schulischen Leistungen der Regelschülerinnen und Regelschüler. In keiner der Studien wurde ein negativer Leistungseffekt beschrieben. Zwölf Studien beschrieben keine Auswirkungen und vier Studien wiesen einen positiven Leistungseffekt für die Regelschülerinnen und Regelschüler im Gemeinsamen Lernen nach (vgl. ebd., 377f.).

Walter-Klose (2013) hat nationale und internationale Studien, die auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem Unterstützungsbedarf Körperliche und motorische Entwicklung abzielen, ausgewertet und analysiert. Zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung erzielen im Gemeinsamen Lernen bessere schulische Leistungen als Schülerinnen und Schüler mit diesen Beeinträchtigungen, die an der Förderschule beschult werden. Allerdings fallen ihre Schulleistungen im Vergleich zu den Regelschülerinnen und Regelschülern bei gleicher Intelligenz im Schnitt schlechter aus (vgl. ebd., 151). Mögliche Gründe sieht Walter-Klose (2013) dafür in den körperlichen Beeinträchtigungen, die eine Belastung für die Kinder darstellen und damit auch Unterrichtsausfall bedeuten (vgl. ebd., 152).

Walter-Klose (2013) beschreibt in seiner Auswertung ebenfalls Besonderheiten im Gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne einen Unterstützungsbedarf in der Körperlichen und motorischen Entwicklung, die Hinweise geben, dass das zweite Ziel inklusiven Unterrichts, die „soziale[.] Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung“ (Grosche 2015, 26) noch weiter verbessert werden kann. So zeigen die Studien das regelmäßige Fehlen besonderer

³³ Die Ausgangsstichprobe bestand aus 780 Schülerinnen und Schülern.

Hilfsmittel und Unterstützungen an, die auf die speziellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung eingehen und dadurch den Unterrichtsalltag erleichtern. Dies können breitere Türen, Rampen, barrierefreie Toiletten, Halterungen für Bücher und Hefte oder computergestützte Sprach- und Schreibprogramme sein (vgl. Walter-Klose 2013, 154f.).

Insgesamt zieht Walter-Klose (2013) eine positive Bilanz und setzt darauf, dass eine inklusive Beschulung ausgebaut wird und dabei insbesondere auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit körperlich-motorischem Unterstützungsbedarf genauer eingegangen wird und sich alle an der Schulorganisation Beteiligten darauf einlassen; Lehrkräfte, Schulträger, pädagogisches Begleitpersonal usw. (vgl. ebd., 158).

Verschiedene Studien geben ebenfalls Indizien über die soziale und emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, je nachdem, ob sie an einer Förderschule oder an einer Regelschule unterrichtet werden. Dabei werden häufig Aspekte wie das schulische Selbstkonzept, die soziale Integration oder das Sozialverhalten in den Blick genommen. Einzelne Studien vergleichen ebenfalls mit Schülerinnen und Schülern ohne Unterstützungsbedarf in den Lerngruppen. Die Ergebnisse geben Anhaltspunkte, inwiefern Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im schulischen Kontext „soziale[.] Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung“ (Grosche 2015, 26) erfahren. Deshalb werden auch hier einige Ergebnisse vorgestellt (vgl. Ellinger, Stein 2012; Möller 2014).

Möller (2014) wertete verschiedene Studien aus dem nationalen und internationalen Raum aus. Im Ergebnis zeigte sich eher eine unterschiedliche Entwicklung des Selbstkonzeptes von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Lernen, je nachdem, ob sie inklusiv oder an einer Förderschule beschult werden. Das schulische Selbstkonzept ist bei einer gemeinsamen Beschulung eher schwach negativ ausgeprägt (vgl. ebd., 26f.). Ein Erklärungsmuster bietet die pädagogische Psychologie mit Hilfe des sogenannten Big-Fish-Little-Pond-Effektes (vgl. Möller, Trautwein 2015, 188). In einer sehr leistungsheterogenen Lerngruppe vergleichen sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mit relativ vielen leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern. Sie fühlen sich wie ein kleiner Fisch in einem großen Aquarium. Dies führt zu einer negativen Selbsteinschätzung im Leistungsbereich, die ein negatives Selbstkonzept zur Folge hat. Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen, die an einer Förderschule beschult werden, haben

dagegen ein positiveres schulisches Selbstkonzept. Sie sind eher ein großer Fisch in einem kleinen Aquarium. Entscheidend für die Entwicklung des Selbstkonzeptes ist die direkte Bezugsgruppe (vgl. ebd., 188f.). Ein Spannungsfeld entsteht:

Leistungsstärkere Umgebungen scheinen der Leistungsfähigkeit des einzelnen zuträglich, beeinträchtigen aber das Selbstkonzept. Umgekehrt fördern leistungsschwächere Umgebungen das Selbstkonzept, wirken aber weniger leistungsfördernd.
(ebd., 189)

Der Big-Fish-Little-Pond-Effekt (vgl. ebd., 188) bietet zudem einen Erklärungsansatz für die Abhängigkeit und gegenseitige Beeinflussung der beiden Ziele inklusiven Unterrichts: effektive, passgenaue Bildung sowie soziale Teilhabe. Wird das Ziel der effektiven Förderung zu stark forciert, kann es das Ziel der Individualität und Anerkennung zurückdrängen und umgekehrt. Beide Ziele sollen deshalb gleichwertig im inklusiven Unterricht umgesetzt werden (vgl. Grosche 2015, 27f.).

Ellinger und Stein (2012) analysierten Überblicksartikel und Metaanalysen, die sich mit der emotionalen und sozialen Entwicklung³⁴ von inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung befassen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich das Sozialverhalten im Gemeinsamen Lernen leicht positiv entwickelt, wenn Formen der Förderung und der Unterstützung gegeben sind (vgl. ebd., 92). Auch die soziale Integration dieser Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung hängt stark davon ab, so Ellinger und Stein (2012), ob den Lehrkräften eine wirkungsvolle Leistungsförderung gelingt. Ist dies der Fall, stellt es für die „verhaltensauffällige[n]“ Schülerinnen und Schüler einen positiven Impuls für deren erfolgreiche Integration dar [...].“ (ebd., 99).

Gleichzeitig, so zeigen Ellinger und Stein (2012), gelten Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung, die ein unangepasstes, externes Verhalten an den Tag legen, zu den Kindern mit der höchsten Ablehnung im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern; sie haben sehr häufig einen Außenseiterstatus (vgl. ebd., 97f.).

Die Ergebnisse in den untersuchten Metaanalysen sind nicht konsistent und hängen von vielen Einflussfaktoren ab, wie zum Beispiel der Ausstattung der Schule. Auch individuelle Einflussfaktoren der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind wichtig.

³⁴ Sie betrachteten insbesondere folgende sozial-emotionalen Teilaspekte: Sozialverhalten, Emotionalität, Selbstkonzept (vgl. Ellinger, Stein 2012, 86f.).

Gerade Schülerinnen und Schüler mit externalem dissozialem Verhalten können inklusive Beschulung an ihre Grenzen bringen (vgl. ebd., 101) und Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf in diesem Bereich negativ beeinflussen (vgl. ebd., 98ff.). Eine heterogene Schülerschaft mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist deshalb auch, so Ellinger und Stein (2012), nicht „grundsätzlich wünschenswert“ (ebd., 101).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Qualitätsmerkmale für Unterricht auch für einen inklusiven Unterricht gelten. Inklusiv wird der Unterricht in erster Linie durch einen besonderen Blick auf die Schülerinnen und Schüler (vgl. Werning 2012; Blasse 2015; Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese 2017). Inklusiver Unterricht verfolgt zwei Ziele: eine effektive Lernförderung und die soziale Anerkennung und Teilhabe (vgl. Grosche 2015, 26f.). In dieser Arbeit wird ein eher enges Verständnis von Inklusion herangezogen und auf das Heterogenitätsmerkmal Behinderung begrenzt (vgl. Kapitel 1.4.2).

Zur Umsetzung eines inklusiven Unterrichts gibt es zahlreiche methodisch-didaktische Konzepte, wie die Binnendifferenzierung und die inklusionsdidaktischen Netze. Binnendifferenzierung bietet viele Hilfestellungen zur Umsetzung eines inklusiven Unterrichts. Er verliert allerdings seine Wirksamkeit, wenn die Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler zu groß sind (vgl. Saalfrank, Zierer 2017, 137). Binnendifferenzierung orientiert sich in erster Linie an der Umsetzung eines effizienten, lernförderlichen Unterrichts (vgl. Grosche 2014, 26f.). Das Konzept der inklusionsdidaktischen Netze (vgl. Kahlert, Heimlich 2014) konzentriert sich auf ein enges Inklusionsverständnis, in dem beide Ziele inklusiven Unterrichts bedacht und umgesetzt werden sollen (vgl. ebd.; Grosche 2015, 26f.).

Die empirische Forschung gibt Hinweise für die Effizienz und die sozialen und emotionalen Auswirkungen inklusiven Unterrichts. Es zeigt sich häufig ein höherer Leistungszuwachs bei Förderschülerinnen und Förderschülern, die im Gemeinsamen Lernen beschult werden gegenüber einer separierten Beschulung an einer Förderschule (vgl. Blackorby et al. 2007; Kocaj et al. 2014). Die Leistungsunterschiede sind zudem von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt unterschiedlich (vgl. Sermier Dessemontet et al. 2011; Walter-Klose 2013; Kocaj et al. 2014). Besonders

große Leistungsunterschiede scheint es für Förderschülerinnen und Förderschüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu geben (vgl. Kocaj et al. 2014).

Wenige empirische Befunde gibt es zu den emotionalen und sozialen Auswirkungen einer inklusiven Beschulung. Studien weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die an einer Förderschule beschult werden, eher ein positives schulisches Selbstkonzept aufweisen als solche, die inklusiv beschult wurden (vgl. Möller 2014).

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung scheint es eine leicht positive Auswirkung des Gemeinsamen Lernens auf das Sozialverhalten und die soziale Integration zu geben, wenn eine entsprechende Förderung und Unterstützung durch die Lehrkräfte gegeben ist (vgl. Ellinger, Stein 2012). Hier können sich auch unter bestimmten Einflussfaktoren positive Effekte auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf einstellen (vgl. ebd.).

Verschiedene Studien konnten zudem nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen in ihren Lernleistungen nicht ausgebremst werden (vgl. Kalambouka et al. 2007; Sermier Dessemontet et al. 2011).

2.4 Fazit

Die seit langem international diskutierten und mittlerweile rechtlich verbindlichen Grundlagen der Inklusion legen den Fokus eindeutig auf das Differenzmerkmal Behinderung, auch wenn gerade in der jüngsten Vergangenheit erste Veränderungen hin zu einer weiteren Auslegung von Inklusion auch in rechtlichen Zusammenhängen zu beobachten sind (vgl. UNESCO 1990; UNESCO 1994; UN-BRK 2007; HRK, KMK 2015).

Diese engen rechtlichen Vorgaben finden sich auch in den Ausführungsbestimmungen der Bundesländer wieder (vgl. Saalfrank, Zierer 2017). Diese Arbeit bezieht sich auf die Ausführungen des Landes NRW, da diese Untersuchung in NRW stattfindet. Dort wird Behinderung im schulischen Kontext in unterschiedliche sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe gegliedert. Dies sind Bedarfe im Bereich Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016). Diese Unterteilung in die einzelnen Unterstützungsbedarfe wird, der Nutzung eines

engen Inklusionsbegriffes folgend, im Laufe der Arbeit als Grundlage weiterhin verwendet.

Eine gravierende Auswirkung der rechtlichen Umsetzung von Inklusion ist das verbindliche Recht der Eltern eines Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, dieses an einer Regelschule beschulen zu lassen. NRW hat sich, wie andere Bundesländer, dazu entschieden, den Eltern eine Wahlmöglichkeit zu geben. Sie können für ihr Kind zwischen einer Förderschule und einer Regelschule wählen. Damit hält das Land an einem Zwei-Säulen-Modell im Schulsystem fest (vgl. ebd.).

Dies hat auch für die inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutsame Folgen. Die Studierenden sind angehalten, sich mit den veränderten (künftigen) Lehrvoraussetzungen schon im Studium auseinanderzusetzen. Dabei lernen sie an den Universitäten unterschiedliche Vorstellungen von Inklusion kennen. Diese können eher eng, an rechtlich verbindliche Aspekte zur Beschulung von Menschen mit Behinderungen, oder eher weit, an verschiedene Differenzmerkmale ausgerichtet sein (vgl. Radhoff, Ruberg 2017).

Auch die Umsetzung der universitären inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird an den Universitäten unterschiedlich diskutiert und umgesetzt. Feuser (2013) schlägt beispielsweise eine „Allgemeine Pädagogik“ (ebd., 49) für alle Lehrämter und Schulformen vor. Davon verspricht er sich die Umsetzung einer inklusiven Beschulung. Hillenbrand et al. (2013) empfehlen einen moderateren Weg zur Umsetzung einer inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie gehen davon aus, dass die Veränderung in der Praxis ein Basiswissen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung in allen Lehrämtern erfordert.

Alle Lehramtsstudierenden durchlaufen derzeit eine wie auch immer ausgerichtete inklusive Lehrerbildung und sind gehalten, sich mit den verschiedenen normativen und theoretischen Sichtweisen auf Inklusion auseinanderzusetzen (vgl. MSW NRW, LABG 2016). Diese theoretische, universitäre Auseinandersetzung beeinflusst, so eine wesentliche Annahme dieser Arbeit, auch ihre Einstellung und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht (vgl. Kapitel 3).

Wie unterschiedlich inklusiver Unterricht gestaltet werden kann, zeigen zahlreiche didaktische Konzepte (vgl. Sasse o.J.; Prengel 2012; Wember 2013). Die Art und Weise der Umsetzung inklusiven Unterrichts hat auch Auswirkungen auf die Effizienz und die emotionalen und sozialen Auswirkungen dieses Unterrichts, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Zahlreiche Studien geben dazu Auskünfte (vgl. Kalambouka et al. 2007; Ellinger, Stein 2012; Kocaj et al. 2014). Positive bis eher positive Leistungsentwicklungen konnten beispielsweise Kalambouka et al. 2007, Walter-Klose 2013 und Kocaj et al. 2014 für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im gemeinsamen Unterricht ermitteln. Sermier Dessemontet et al. 2011 konnten zudem nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen in ihrer Leistungsfähigkeit nicht ausgebremst werden.

Für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung zeigen sich im Bereich des Sozialverhaltens und der sozialen Integration bei einer inklusiven Beschulung leicht positive Auswirkungen – vorausgesetzt, eine entsprechende Förderung und Unterstützung durch die Lehrkräfte ist gegeben (vgl. Ellinger, Stein 2012).

Die überwiegend positiven empirischen Befunde zur Wirksamkeit inklusiver Beschulung lassen ebenfalls eine positive Einstellung und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften annehmen. In der wissenschaftlichen Diskussion werden jedoch nach wie vor eher die Herausforderungen, die eine inklusive Beschulung mit sich bringt, diskutiert (vgl. Schnell 2015). Dies ist vielleicht eine Erklärung dafür, warum die Inklusion trotz der Umsetzung der UN-BRK (2007) beispielsweise in NRW im Jahr 2016 (erst) bei rund 40 % lag (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020).

Die Vorstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts von Lehramtsstudierenden bildet einen wichtigen, zu untersuchenden Aspekt dieser Arbeit. Es wird davon ausgegangen, dass sich diese bereits im Studium entwickelt (vgl. Kapitel 4). Von besonderem Interesse sind inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit als Facetten professioneller Kompetenz. Darauf wird im folgenden Kapitel eingegangen.

3. Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften – Bereiche professioneller Kompetenz

In der COACTIV-Studie entwickelten Baumert und Kunter (2011a) ein Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften. Danach besteht die Handlungskompetenz von Lehrkräften aus kognitiven, volitionalen, motivationalen und sozialen Aspekten, die sich jeweils in spezifische Bereiche und überprüfbare Facetten differenzieren (vgl. Abbildung 1).

In diesem Kapitel wird die professionelle Kompetenz von Lehrkräften in Anlehnung an das Modell von Baumert und Kunter (2011a) dargestellt. Hingewiesen wird ebenfalls auf die unterschiedliche Nutzung des Begriffes Kompetenzbereich in bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen (vgl. Kapitel 3.1). Im Anschluss daran werden Einstellung und Selbstwirksamkeit, der Gliederung des COACTIV-Kompetenzmodells folgend, als Bereiche professioneller Kompetenz vertiefend betrachtet. Die Begriffe kommen aus der Sozialpsychologie und spielen auch in der empirischen Bildungsforschung zunehmend eine Rolle, wie sich in zahlreichen Studien widerspiegelt (vgl. Bosse, Spörer 2014; Dlugosch 2014; Trumppa, Seifried, Franz & Klauß 2014; Knigge, Rotter 2015; Eichfeld, Algermissen 2016).

Zuerst wird der Begriff der Einstellung geschärft. Dann werden Funktionsweisen und Erklärungen für die Bedeutung von Einstellungen für das menschliche Handeln vorgestellt. Danach werden theoretische Annahmen, die zu Einstellungsänderungen führen können, thematisiert (vgl. Kapitel 3.2). Auch der Begriff Selbstwirksamkeit und Einflussfaktoren für eine Veränderung von Selbstwirksamkeit werden dargestellt und entfaltet (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Einflusskomponente auf Unterricht

Ein wesentliches Ziel des Lehramtsstudiums ist der Erwerb von Kompetenzen, die jede Studierende und jeden Studierenden auf dem Weg zur eigenen Professionalität weiterbringen. Kompetenzen beschreiben dabei die „persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situativer Anforderungen“ (Baumert, Kunter 2011a, 31) und können erprobt werden (vgl. ebd.). Besondere Beachtung wird solchen Kompetenzen geschenkt, die „einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichtens aufweisen“ (Helmke 2017, 110) und Lehrkräfte bei der Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben und Herausforderungen unterstützen (vgl. Baumert, Kunter

2011a, 30).³⁵ Verschiedene Modelle beschreiben unterschiedliche Punkte als Grundlage einer professionellen Kompetenz.

Shulman (1986) untersucht in erster Linie das Wissen und die Expertise von Lehrpersonen, deren „knowledge“ (ebd., 9) und ihr pädagogisches Handeln und sieht darin die wesentliche Kompetenz einer Lehrkraft. Er unterscheidet zwischen unterschiedlichen Formen pädagogischen Wissens, wie dem Fachwissen in dem zu unterrichtenden Fach, dem fachübergreifenden pädagogischen Wissen, dem fachspezifischen pädagogischen Wissen und dem curricularen Wissen (ebd., 9ff.; Helmke 2017, 110). Professionelles Wissen verhilft nach Shulman (1986) dazu, pädagogische Handlungen erfolgreich umzusetzen (vgl. ebd., 9ff.).

Nach Helmke (2017) lassen sich Lehrerkompetenzen zergliedern in

- *Sachkompetenz/ Expertise, [...]*
- *unterrichtsrelevante Personenmerkmale und Orientierungen, [...]*
- *diagnostische Kompetenz [und]*
- *Standards des Lehrerhandelns.* (ebd., 111)

Auch die Sachkompetenz lässt sich in unterschiedliche Bereiche unterteilen, wie Fachwissen, fachdidaktische und fachwissenschaftliche sowie pädagogisch-psychologische Expertise. Dies deshalb, weil es nicht nur darauf ankommt, dass eine Lehrkraft Wissen angehäuft hat, sondern auch darauf, wie sie dieses Wissen an die Schülerinnen und Schüler weitervermitteln kann (ebd., 112). Die Sachkompetenz spielt eine entscheidende Rolle bei der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, wie es Baumert und Kunter (2006) in ihrer COACTIV-Studie nachweisen konnten (vgl. ebd., 495).

Zu den unterrichtsrelevanten Personenmerkmalen und Orientierungen zählt Helmke (2017) das Leistungsmotiv, das Engagement, subjektive Theorien, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie den Humor (vgl. ebd., 113ff.). Zu diesen einzelnen Bereichen gibt es derzeit noch wenig Forschung. Dies auch deshalb, weil Begriffe wie Humor nur schwer erfassbar sind (vgl. ebd., 118). Zur Selbstreflexion von Lehrkräften entwickelten Helmke, Helmke, Heyne, Hosenfeld, Schrader & Wagner (2008) im Rahmen der Grundschulstudie VERA³⁶ einen Einschätzungsbogen, der dazu dient, dass Lehrkräfte sich selbst besser einschätzen können. Eine Studie von Wahl, Schlee, Krauth und Mureck (1983) zeigt, dass subjektive Theorien von

³⁵ Der Kompetenzerwerb erfolgt nicht nur im Studium; vielmehr soll in jeder Bildungsphase ein Kompetenzzuwachs erfolgen (vgl. KMK, Standards 2019).

³⁶ VERA = Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebung in der Grundschule

Lehrkräften Einfluss auf den Unterrichtsverlauf und den Umgang mit besonderen Situationen haben.

Zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften gibt es ebenfalls kaum empirische Befunde. Die wenigen Ergebnisse lassen aber ahnen, dass dieses Themenfeld einer genaueren Überprüfung wert ist. Sowohl Hosenfeld, Helmke und Schrader (2002) als auch Spinath (2005) kommen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte noch nicht über eine ausgeprägte diagnostische Kompetenz verfügen. Auch Artelt und Gräsel (2009) sowie Schrader (2013) sehen weiteren Forschungsbedarf auf diesem Gebiet.

Die Professionsstandards beschreiben, welche Kompetenzen von den Absolventinnen und Absolventen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erwartet werden können. Standards sind danach festgelegte Normen oder „erwartete Kompetenzen“ (Helmke 2017, 142). Darauf wird in Kapitel 4.1.2 vertiefend eingegangen.

Baumert und Kunter (2011a) ermittelten in ihrem COACTIV-Kompetenzmodell die Aspekte Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, Motivationale Orientierungen und Selbstregulation als unterrichtsrelevante Lehrermerkmale, die im Sinne eines Kompetenzverständnisses nach Weinert (2014) neben Wissensaspekten auch Handlungsaspekte beinhalten und veränderbar sind (vgl. Baumert, Kunter 2011a, 31ff.). Sie halten, ähnlich wie Shulman (1986), „Wissen und Können [für den] [...] Kern der Professionalität“ (Baumert, Kunter 2011a, 33) und unterscheiden beim Professionswissen die Bereiche „Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen“ (ebd., 32).

3.1.1 Komponenten professioneller Kompetenz

Im Folgenden wird auf das von Baumert und Kunter (2011a) in der COACTIV-Studie entwickelte Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften näher eingegangen. Es passt zu der Ausrichtung dieser Forschungsarbeit. Zudem wird es in der Literatur immer wieder aufgegriffen und erweitert (vgl. Kunter, Pohlmann 2015; Helmke 2017).

Als Grundlage für die Ermittlung professioneller Kompetenz von Lehrkräften folgten Baumert und Kunter (2011a) dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2014). Danach sind Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um

Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (ebd., 27f.)

Dieser Kompetenzbegriff nimmt den kognitiven Aspekt auf. Damit wird impliziert, dass an den Lehrerberuf gestellte Anforderungen erlernt werden können. Zudem beinhaltet diese Definition volitionale, metakognitive und selbstregulative Merkmale, die „als entscheidende Voraussetzungen für die Bereitschaft zu handeln gesehen werden“ (Baumert, Kunter 2011a, 31). Ausgehend von dieser Definition ist eine Kompetenz etwas, das sich aus verschiedenen Merkmalen zusammensetzt, die „grundsätzlich erlern- und veränderbar“ (ebd., 33) sind.

Nach Baumert und Kunter (2011a) besteht die Handlungskompetenz einer (angehenden) Lehrkraft aus den vier Aspekten „Wissen, Überzeugung, Motivation und Selbstregulation[.], die sich jeweils aus spezifischeren Kompetenzbereichen – abgeleitet aus der [...] Forschungsliteratur – zusammensetzen.“ (ebd., 33). Den Kompetenzbereichen können wiederum verschiedene operationalisierbare Kompetenzfacetten zugeordnet werden (vgl. ebd.). Im Folgenden werden die vier Aspekte professioneller Kompetenz und exemplarische Kompetenzbereiche³⁷ vorgestellt:

Professionswissen

Dazu zählen das Fachwissen in dem zu unterrichtenden Fach, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen und Können, Organisationswissen, Beratungswissen, fächerübergreifendes pädagogisches Wissen (vgl. ebd., 32ff.) und die Philosophie des Schulfachs (vgl. Helmke 2017, 110).

Werthaltungen und Überzeugungen

Sie zeichnen sich durch unterschiedliche personale Bedingungen aus und sind nicht immer widerspruchsfrei. Dennoch haben sie Einfluss auf das Lehrerhandeln und bilden einen wichtigen Aspekt der Lehrerkompetenzen. Dazu gehören beispielsweise die Bereiche Selbstreflexion, epistemologische Überzeugungen (vgl. ebd.; Baumert, Kunter 2011a, 41f.), subjektive Theorien (vgl. Baumert, Kunter 2011a, 41), „teacher beliefs“ (Kunter, Pohlmann 2015, 267f.) und Einstellungen (vgl. Bosse und Spörer 2014, 281f.). Nicht immer werden die Begriffe einheitlich verwendet. Vielmehr weisen

³⁷ Der Begriff Kompetenzbereich wird in bildungswissenschaftlichen Schriften nicht nur nach dem Verständnis von Baumert und Kunter (2011a) genutzt. Die unterschiedliche Nutzung kann zu Irritationen führen (vgl. Kapitel 3.1.3).

die unterschiedlichen Begrifflichkeiten auf verschiedene Zugänge und Schwerpunktsetzungen hin. Je nach Konzept wird meist unterschieden, ob Werthaltungen und Überzeugungen eher kognitiv oder affektiv, implizit oder explizit beziehungsweise stabil oder veränderlich sind (vgl. Trautwein 2013, 4f. und 11).

Ein kognitiver Zugang zu Werthaltungen und Überzeugungen erschwert zudem eine Abgrenzung zum Kompetenzaspekt Professionswissen. Die Übergänge sind häufig fließend. Baumert und Kunter (2011a) halten eine Trennung dennoch für wichtig, um verschiedenen Erklärungsansätzen nachgehen zu können (vgl. ebd., 43).

Motivationale Orientierung

Hierzu zählen Kunter und Pohlmann (2015) beispielsweise Berufswahlmotive, die intrinsisch oder extrinsisch beeinflusst sind, und den eingebrachten Enthusiasmus, den Lehrkräfte im Unterricht zeigen und der sich auf die Schülerinnen und Schüler übertragen kann. Auch individuelle Ressourcen, die vor allem das Belastungserleben und Resilienzfaktoren in den Blick nehmen, gehören dazu (vgl. ebd., 272ff.; Baumert, Kunter 2011a, 42; Helmke 2017, 114).

Selbstregulation

Selbstregulative Fähigkeiten sind, wie die Motivationale Orientierung, wichtige Teile der psychologischen Funktionsfähigkeit tätiger Menschen. Sie werden deshalb theoretisch getrennt, greifen aber immer wieder ineinander. Dies zeigt sich bei Lehrkräften beispielsweise im Umgang und Einsatz der eigenen Ressourcen und im Umgang mit dem Belastungserleben im Berufsalltag (vgl. ebd., 45).

Zur Selbstregulation gehört der Bereich der Selbstwirksamkeit. Hier gibt es ebenfalls Überschneidungen zum Kompetenzaspekt Motivationale Orientierung. Selbstwirksamkeit nimmt eine besondere Rolle ein, da „[h]öhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen [...] mit ausgeprägterem beruflichem Engagement und größerer Berufszufriedenheit“ (ebd., 43; Schmitz, Schwarzer 2002) einhergehen.

Die folgende Abbildung stellt die Kernaspekte professioneller Lehrerkompetenz mit zugeordneten Kompetenzbereichen und ausgewählten -facetten bildlich dar.

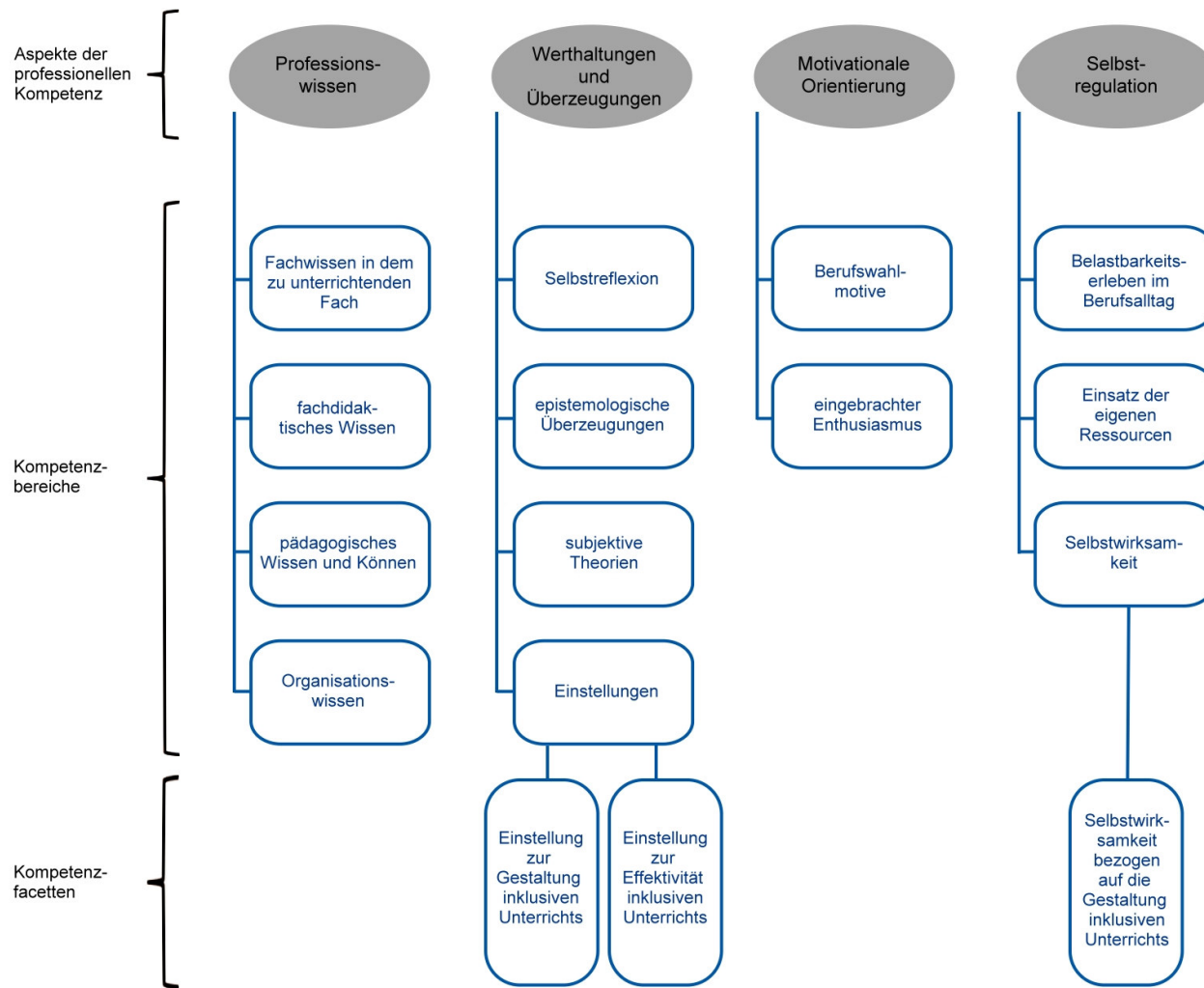


Abbildung 1: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Baumert und Kunter (2011a, 32)

3.1.2 Effekte professioneller Kompetenz

Die grundsätzliche Annahme der Erlern- und Veränderbarkeit professioneller Kompetenz von Lehrkräften unterstreicht die Bedeutung der einzelnen Phasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.³⁸ Hier erhalten (angehende) Lehrkräfte die Gelegenheit, ihre professionelle Kompetenz auszubilden und zu erweitern. Alle Kompetenzaspekte werden schon während des Studiums erworben, vertieft, erweitert und verändert. Deshalb sind gute Bildungsangebote im Studium wichtige Elemente für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb sowie eine erfolgreiche Kompetenzerweiterung (vgl. Kunter, Pohlmann 2015, 276ff.; Kapitel 4).

Die Bedeutsamkeit der Entwicklung einer hohen professionellen Kompetenz beruht auf der Annahme, dass der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern mit der Lehrkraft und ihrer professionellen Kompetenz zusammenhängt und dadurch beeinflusst wird. Wie stark dieser angenommene Einfluss ist, wird unterschiedlich diskutiert (vgl. Blömeke 2004; Hascher 2011). Terhart (2013) geht grundsätzlich davon aus, dass diese Annahme ihre Berechtigung hat und es eine Wirkungskette von Lehrkräften, ihrer Gestaltung von Unterricht und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gibt, auch wenn es viele weitere Einflussmerkmale und -komponenten³⁹ gibt, die auf den Unterricht und den Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern einwirken (vgl. ebd., 206f.), wie zum Beispiel die „innere Lernaktivität, die Lernumwelt und individuelle Lernvoraussetzungen“ (Seidel 2014, 858).

Die Wirkrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften und damit einhergehend auf den Kompetenzzuwachs von Schülerinnen und Schülern wird in unterschiedlichen Modellen dargestellt (vgl. Diez 2010, 442; Terhart 2013, 206). Sie unterscheiden sich in erster Linie in der Determination der unterschiedlichen Komponenten. Die folgende Abbildung in Anlehnung an Diez (2010), Löwen, Baumert, Kunter, Krauss und Brunner (2011) und Terhart (2013) verdeutlicht die Annahme über den Einfluss der Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz auf die Gestaltung von Unterricht und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Diez (2010) geht nicht von einem Automatismus beim Wechsel in die jeweils nächste Ebene aus. Vielmehr bleibt offen, welchen Einfluss die

³⁸ Die Lehrerbildung erfolgt in drei aufeinanderfolgenden Phasen. Einen Überblick bieten zum Beispiel Vriesen, Mubarak (2020, 431ff.).

³⁹ In Anlehnung an Seidel (2014) wird nicht von Einflussfaktoren gesprochen, sondern von Einflussmerkmalen und -komponenten (vgl. ebd., 853).

einzelnen Ebenen, bestehend aus Lehrerinnen- und Lehrerhandeln und Schülerinnen- und Schülerlernen, auf die jeweils nächste haben (vgl. ebd., 442f.):

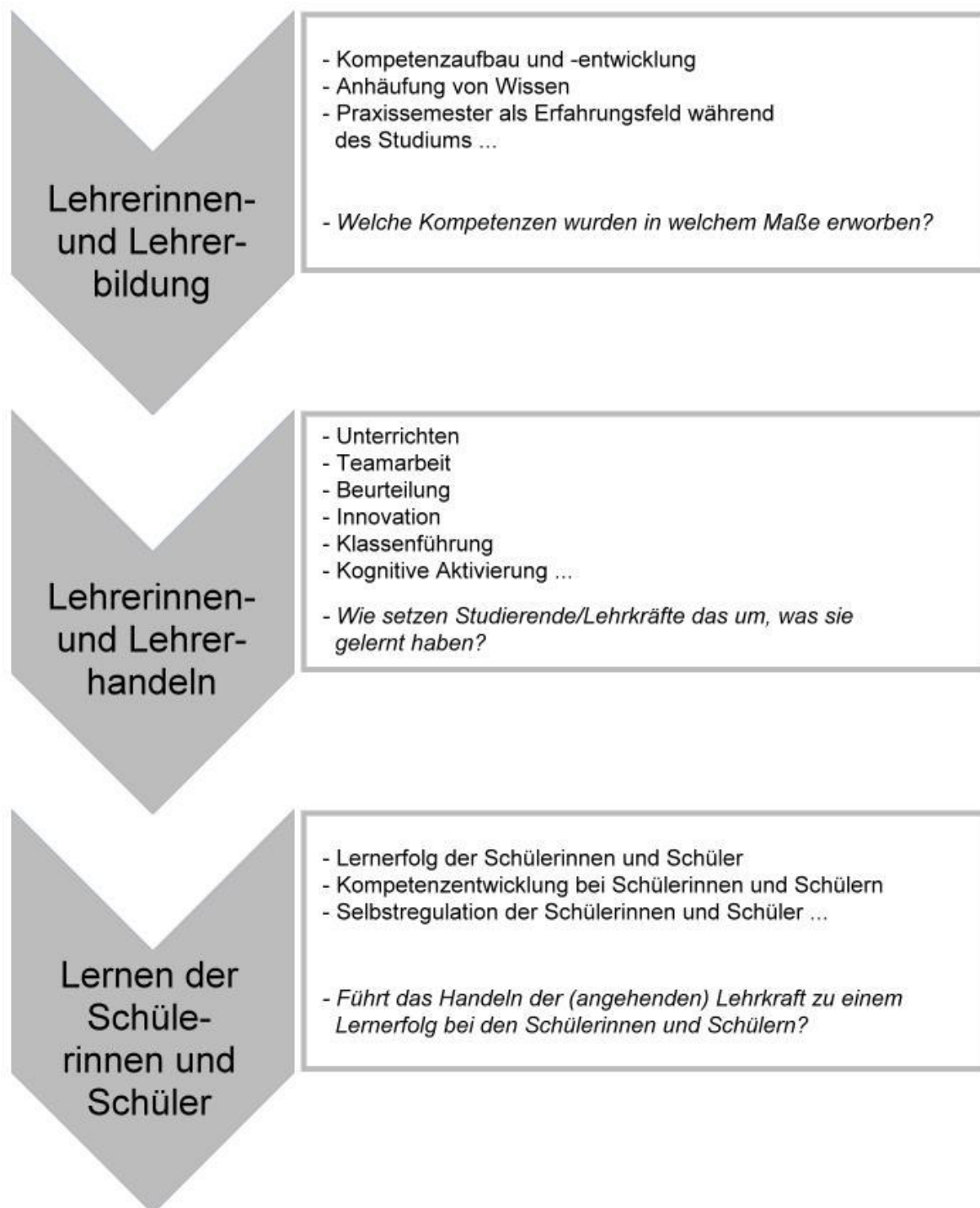


Abbildung 2: Die Wirkrichtung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften auf Unterricht, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Diez (2010, 442), Löwen et al. (2011, 72) und Terhart (2013, 206)

Empirische Befunde lassen keine Schlussfolgerungen auf eine „globale Wirkungannahme[.]“ (Terhart 2013, 207f.) zwischen Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz und

effektivem Unterricht zu. Die Annahme, dass es eine Wirkrichtung zwischen erlernter professioneller Kompetenz, der Gestaltung von Unterricht und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gibt (vgl. Diez 2010; Löwen et al. 2011; Terhart 2013), wird dennoch in dieser Arbeit geteilt. Sie wird durch unterschiedliche empirische Befunde untermauert, in denen eine Wirkrichtung zwischen einzelnen Kompetenzbereichen und -facetten bei Lehrkräften und Lernfortschritten von Schülerinnen und Schülern sowie der Gestaltung von Unterricht nachgewiesen werden kann (vgl. Baumert, Kunter 2011b; Bosse, Spörer 2014). Im Rahmen der COACTIV-Studie untersuchten Baumert und Kunter (2011b) aus dem Kompetenzaspekt Professionswissen die Kompetenzbereiche mathematisches Fachwissen und fachdidaktisches mathematisches Wissen. Im Ergebnis wurde festgestellt, dass beide Kompetenzbereiche die Durchführung des Unterrichts beeinflussen. Von besonderer Bedeutung ist danach das fachdidaktische mathematische Wissen. Ein hohes fachdidaktisches Wissen der Lehrkraft wirkt sich direkt auf die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Mathematik aus (vgl. ebd., 184f.). Nachweisbar ist auch ein Zusammenhang zwischen dem pädagogisch-psychologischen Wissen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern und der Unterrichtsqualität.

Schülerinnen und Schüler schätzten die Unterrichtsqualität höher ein, wenn die angehenden Lehrkräfte während des Referendariats über ein höheres PPK [Pädagogisch-psychologische Kompetenz J.V.] verfügten. (Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert 2014, 196)

Bosse und Spörer (2014) konnten positiv ausgeprägte Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht bei Lehramtsstudierenden des Lehramtes an Grundschulen nachweisen. Inwieweit diese positiv besetzten Kompetenzbereiche und -facetten ebenfalls mit einem effizienten inklusiven Unterricht zusammenhängen, muss noch weiter untersucht werden (vgl. ebd., 295). Hellmich und Görel (2014) kamen zu dem Ergebnis, dass Grundschullehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitsausprägung grundsätzlich dem inklusiven Lernen gegenüber positiver eingestellt sind (vgl. ebd., 238).

Bevor auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit als handlungsleitende Bereiche von Lehrkräften in Kapitel 3.2 weiter eingegangen wird, erfolgen Hinweise auf die unterschiedliche Nutzung des Begriffes Kompetenzbereich.

3.1.3 Der Begriff Kompetenzbereich

Mit der Entwicklung des COACTIV-Kompetenzmodells leisten Baumert und Kunter (2011a) einen Beitrag „zur Diskussion über die Professionalisierung von Lehrkräften“ (ebd., 29) und identifizieren „individuelle Merkmale [...], die Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben benötigen“ (ebd.). In zahlreichen Untersuchungen, die sich mit der Professionalisierung von Lehrkräften beschäftigen, wird das COACTIV-Modell genutzt (vgl. Kunter 2011; Klusmann 2011; Hachfeld, Schröder, Anders, Hahn, Kunter, 2012; Voss et al. 2014; König, Rothland, Schaper 2018). Wernke und Zierer (2017) beschreiben es als „dominierende[s] Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften [...] im deutschsprachigen Raum“ (ebd., 7).

Zur empirischen Überprüfbarkeit gliedern Baumert und Kunter (2011a) die professionelle Kompetenz von Lehrkräften in Kompetenzaspekte, -bereiche und -facetten. Kompetenzbereiche sind danach Punkte, die sich den Kompetenzaspekten Wissen, Überzeugung, Motivationale Orientierung und Selbstregulation jeweils inhaltlich zuordnen lassen und aus der Forschungsliteratur ableitbar sind (vgl. ebd., 33). In pädagogischen Schriften wird der Begriff Kompetenzbereich nicht nur im Verständnis von Baumert und Kunter (2011a) genutzt, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Standards für die Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz verabschiedete 2004 erstmals verbindliche „Standards in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, Standards 2019, 1), die seither immer wieder angepasst werden. Die darin formulierten Kompetenzen und Standards definieren Anforderungen, die (angehende) Lehrerinnen und Lehrer an einem bestimmten Zeitpunkt im Professionalisierungsprozess zu erfüllen haben. Die Bundesländer haben sich verpflichtet, die formulierten Erwartungen an (angehende) Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden (vgl. ebd., 2). Alle an der (Aus-)Bildung von Lehrkräften beteiligten Institutionen in Deutschland nutzen die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, Standards 2019) als normative Grundlage und Orientierung für die verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. So sind die formulierten Kompetenzen beispielsweise auch im „Kerncurriculum für die

Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst“ (NRW, MSB, Kerncurriculum, 2021, 1) des Landes NRW nachzulesen.

In den KMK Standards für die Lehrerbildung werden Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren als Kompetenzbereiche benannt. Die formulierten Kompetenzen und Standards werden inhaltlich diesen vier Kompetenzbereichen zugeordnet. Eine genauere Beschreibung des Begriffes Kompetenzbereich erfolgt nicht (vgl. KMK, Standards 2019, 4ff.). Wissenschaftliche Beiträge nutzen den Begriff Kompetenzbereich nach diesem Verständnis (vgl. Festner, Schaper, Gröschner 2018; König, Rothland 2018). König und Rothland (2018) beschreiben beispielsweise im Rahmen der Learning to Practice-Studie, auf welche Inhaltsbereiche sich die an die Studierenden gestellten Fragen beziehen und verweisen auf die KMK Standards. Darin heißt es:

Es bezog sich auf die Inhaltsbereiche „Erziehung und Bildung“ sowie „Schulentwicklung und Gesellschaft“, sodass auch die in den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften, (2004/2014) ausgewiesenen Kompetenzbereiche „Erziehen“ und „Innovieren“ mit abgebildet wurden.“ (König, Rothland, 2018, 34)

Lehrplan für die Primarstufe

Im Lehrplan für die Primarstufe in NRW wird der Begriff Kompetenzbereich ebenfalls genutzt und zudem definiert. Darin heißt es

Kompetenzbereiche repräsentieren die Grunddimensionen des fachlichen Handelns. Sie dienen dazu, die einzelnen Teiloperationen entlang der fachlichen Kerne zu strukturieren und den Zugriff für die am Lehr-Lernprozess Beteiligten zu verdeutlichen. Zugleich systematisieren sie die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände und liefern Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens. (MSB NRW, Lehrpläne 2021, 14)

Nach diesem Verständnis werden im Lehrplan Deutsch „Sprechen und Zuhören [...], Schreiben [...], Lesen – mit Texten und Medien umgehen [...] [und] Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (ebd., 14ff.) als Kompetenzbereiche angeführt. Den verschiedenen Kompetenzbereichen sind Kompetenzerwartungen der Schülerinnen und Schüler an konkreten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn zugeordnet (vgl. ebd., 19ff.). Dieses Verständnis von Kompetenzbereich unterstützt die vergleichende Messung der Schülerinnen- und Schülerleistungen. Denn Schulleistungen sollen nach möglichst „objektiven Maßstäben und fairen Messinstrumenten“ (Weinert 2014, 28) erfasst werden.

Die andersgeartete Nutzung des Begriffes Kompetenzbereich kann zu Irritationen führen. Ein Klärungsbedarf bezüglich der Nutzung des Begriffes wird deutlich. Dies ist ein denkbarer Grund, warum Wernke und Zierer (2017) den Diskurs über die Professionalisierung von Lehrkräften erweitern möchten. Konkret regen sie an, im Kontext von Lehrerprofessionalisierung den von Baumert und Kunter (2011a) genutzten Begriff der Handlungskompetenz durch den Begriff der Expertise zu ersetzen (vgl. Wernke, Zierer 2017, 7). Darin sehen Wernke und Zierer (2017) eine deutlichere Anschlussfähigkeit an den internationalen Diskurs, in dem Werthaltungen und Überzeugungen bedeutende Aspekte im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften sind (vgl. ebd.,7).

In dieser Studie wird der Begriff Kompetenzbereich für die Zuordnung inhaltlicher Punkte zu den einzelnen, von Baumert und Kunter (2011a) formulierten Kompetenzaspekten verwendet. Konkrete, operationalisierbare Kompetenzfacetten werden ebenfalls zugeordnet (vgl. Abbildung 1). Aus dem Kompetenzaspekt Werthaltungen und Überzeugungen wird der Bereich der Einstellung beschrieben. Selbstwirksamkeit kann dem Kompetenzaspekt der Selbstregulation zugeordnet werden. Beide Bereiche gelten für Lehrkräfte als „handlungsregulierende Variablen“ (Kopp 2009, 6). Nationale und internationale Studien bestätigen die Bedeutung der Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften zu Inklusion und inklusivem Unterricht. Der Erfolg inklusiver Settings hängt danach weitestgehend von der Einstellung und der Selbstwirksamkeit der beteiligten Personen ab (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert 2011; Bosse, Spörer 2014; Bosse, Henke, Jäntsich, Lambrecht, Vock & Spörer 2016).

Zusammenfassung

Im Studium sollen Lehramtsstudierende auf dem Weg zur eigenen Professionalisierung Kompetenzen erwerben. Welche Kompetenzen für die Ausübung des Berufes von besonderer Bedeutung sind, wird unterschiedlich diskutiert (vgl. Shulman 1986; Helmke 2017). In der deutschen Professionalisierungsforschung von Lehrkräften dominiert das COACTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011a), so auch in dieser Arbeit. Gleichzeitig gibt es auch im COACTIV Kompetenzmodell noch Klärungsbedarf zum Beispiel in Bezug auf die Nutzung des Begriffes Kompetenzbereich. Wernke und Zierer (2017) regen an, den Diskurs über die Professionalisierung von Lehrkräften zu erweitern.

Im COACTIV-Kompetenzmodell wurden das Professionswissen, die Werthaltungen und Überzeugungen, die Motivationale Orientierung und die Selbstregulation als wesentliche Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ermittelt. Jeder Professionsaspekt setzt sich, so Baumert und Kunter (2011a), aus verschiedenen Kompetenzbereichen zusammen, die wiederum in operationalisierbare Kompetenzfacetten untergliedert werden können. Nicht immer ist eine deutliche Abgrenzung einzelner Bereiche voneinander möglich. Zur Erforschung ist eine theoretische Abgrenzung jedoch erwünscht (vgl. Baumert, Kunter 2011a).

In der COACTIV-Studie wurde bestätigt, dass es einen Zusammenhang zwischen einzelnen Bereichen professioneller Kompetenz von Lehrkräften und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gibt (vgl. ebd., 32). Die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, der Gestaltung von Unterricht und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gibt (vgl. Diez 2010, Löwen et al. 2011, Terhart 2013), wird auch in dieser Arbeit geteilt. Empirisch nachweisbar ist ein Zusammenhang zwischen dem fachlichen und dem fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften, der Qualität des Unterrichts und dem Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern (vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand 2011). Verschiedene Studien lassen zudem den Schluss zu, dass die Einstellung aus dem Kompetenzaspekt Werthaltungen und Überzeugungen sowie die Selbstwirksamkeit aus dem Kompetenzaspekt der Selbstregulation Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung von inklusivem Unterricht und damit den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Bosse, Spörer 2014; Hellmich, Görel 2014).

Im Folgenden wird der Begriff der Einstellung geschärft, seine Bedeutung und Funktionsweise für das menschliche Handeln beschrieben sowie auf Möglichkeiten der Veränderung von Einstellungen eingegangen (vgl. Kapitel 3.2).

3.2 Einstellung und Einstellungsänderung

Sowohl in der deutschsprachigen als auch in der englischsprachigen Literatur finden sich viele Begriffe, die synonym für den Begriff Einstellung verwendet werden. Dazu zählen beispielsweise attitude, disposition, perception, Attitüde, Auffassung, Haltung, subjektive Theorie und Überzeugung (vgl. Pajares 1992; Forgasz, Leder 2008, Baumert, Kunter 2011a; de Boer et al. 2011; Trautwein 2013; Schwer, Solzbacher 2014; Ruberg, Porsch 2017). Für die weitere Einordnung bei der Vielzahl an Möglichkeiten wird in dieser Untersuchung der im deutschen Sprachgebrauch häufig verwendete Begriff Einstellung benutzt (vgl. Bosse, Spörer 2014; Hellmich, Görel

2014; Kopmann, Zeinz 2016; Bosse, Jäntsche, Henke, Lambrecht, Koch & Spörer 2017; Ruberg, Porsch 2017).

Im Folgenden wird der verwendete Begriff Einstellung spezifiziert. Im Anschluss daran erfolgen eine Beschreibung seiner Bedeutung und Funktionsweise für das menschliche Handeln sowie eine Einschätzung über die Möglichkeit zur Veränderung von Einstellungen.

3.2.1 Begriffsklärung und Wirkungsweisen

Nach Haddock und Maio (2014) ist Einstellung „eine Gesamtbewertung eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Informationen beruht“ (ebd., 199). Eagly und Chaiken (1993) verstehen unter Einstellung

a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor. [...] [E]valuating refers to all classes of evaluative responding, whether overt or covert, cognitive, affective, or behavioral. (ebd., 1)

In diesen ausgewählten Definitionen wird die subjektive Beurteilung eines Objektes angesprochen. Individuen beurteilen unablässig sich selbst und ihre Umwelt in Form von Einstellungen (vgl. Wänke, Reutner & Bohner 2011, 212). Diese Urteile können in ihrer Wirkrichtung positiver, neutraler oder negativer Art sein. Auch die Stärke des Urteils über das Objekt variiert von einer schwachen bis hin zu einer starken Ausrichtung (vgl. Eagly, Chaiken 1993, 2ff.; Haddock, Maio 2014, 199). Zudem haben Menschen nicht immer einen direkten Zugang zu ihrer Einstellung und damit zu dem Urteil über das Einstellungsobjekt. Diese können deshalb sehr bewusst aber auch unbewusst bzw. implizit oder explizit vorkommen (vgl. Kessler, Fritsche 2018, 55). Trautwein (2013) nennt dies den „Bewusstheitsgrad“ (ebd., 6) der Einstellung.

Eine Einstellung gibt eine persönliche Meinung hinsichtlich eines Einstellungsobjektes wieder. Einstellungsobjekte können sowohl abstrakte Begriffe, konkrete Dinge, das eigene Selbst, andere Menschen, soziale Gruppen als auch politisch-gesellschaftliche Fragen sein (vgl. Haddock, Maio 2014, 199). In dieser Arbeit ist das Einstellungsobjekt inklusiver Unterricht (vgl. Kapitel 2.3) und untersucht wird die Einstellung von Praxissemesterstudierenden unterschiedlicher Lehrämter dazu (vgl. Kapitel 4).

Einstellungen geben die persönliche Meinung hinsichtlich eines Einstellungsobjektes wieder und sind deshalb subjektiv behaftet. Nach dem sogenannten Multi-komponentenmodell bilden drei Einflussfaktoren die Grundlage zur Abgabe eines wertenden Urteils: die kognitive Einstellungskomponente, die affektive Komponente

und die Verhaltenskomponente (vgl. Eagly, Chaiken 1993, 10ff.; Haddock, Maio 2014, 198).

Danach ist Einstellung die auswertende Antwort der Einflussfaktoren Kognition, Affekt und Verhalten. Sie zeigt sich aber auch in einer kognitiven, affektiven oder verhaltensbezogenen Komponente:

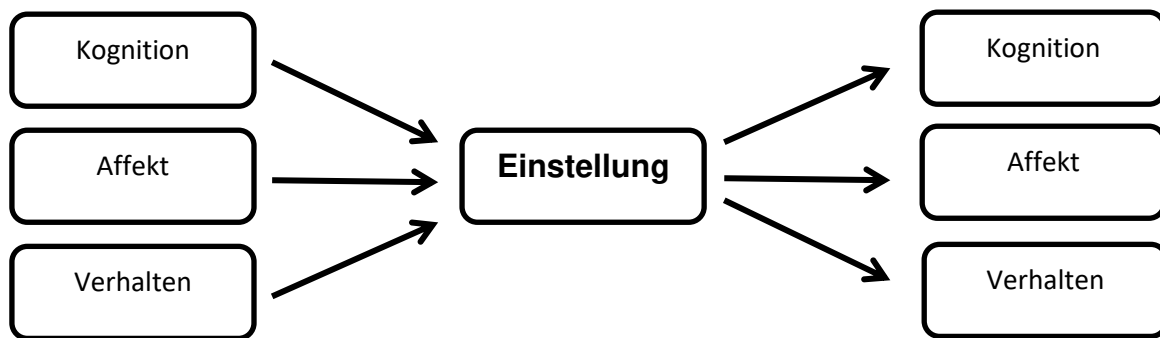


Abbildung 3: Einflussfaktoren und Wirkrichtung von Einstellung, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Eagly und Chaiken (1993, 10ff.) sowie Haddock und Maio (2014, 198)

Der kognitiven Einstellungskomponente rechnen Haddock und Maio (2014) Überzeugungen, Gedanken und Eigenschaften zu, die mit einem Objekt verbunden werden. Die mit einem Einstellungsobjekt verbundenen Emotionen bilden die affektive Komponente. Affektive Einstellungen entwickeln sich hauptsächlich, nachdem eine emotionale Begegnung mit dem Einstellungsobjekt stattgefunden hat. Aber auch die häufige Begegnung oder Auseinandersetzung mit einem Stimulusobjekt kann die affektive Komponente einer Einstellung hervorrufen (vgl. ebd., 201f.). Die Reaktionen, die wir gegenüber einem Einstellungsobjekt zeigen werden oder gezeigt haben, bilden die Verhaltenskomponente von Einstellungen. So kann beispielsweise die Einstellung zu Massentierhaltung negativ ausfallen, wenn sich eine Person daran erinnert, dass sie an einer Aktion gegen Massentierhaltung teilgenommen hat (vgl. ebd., 203).

Einstellungen haben verschiedene, bedeutende Funktionen für das menschliche Handeln. Sie helfen ein Stimulusobjekt einzuschätzen, um so Vereinfachungen zu ermöglichen und damit Hilfestellungen bei der Beurteilung zu geben (Einschätzungsfunktion). Einstellungen unterstützen dabei, positive Ziele zu erreichen und negative Ergebnisse zu vermeiden (utilitaristische Einstellungen) (vgl. ebd., 209ff.). Damit eng verbunden ist die soziale Anpassungsfunktion von Einstellungen. Mit ihrer Hilfe gelingt es, sich mit solchen Menschen zu identifizieren, die positiv eingeschätzt werden und umgekehrt, sich von solchen Menschen zu distanzieren, die

eher nicht positiv eingeschätzt werden. Die sogenannte Ich-Verteidigungsfunktion der Einstellung dient dem Individuum dazu, solche Aspekte als unangenehm zu identifizieren, die dem eigenen Selbstwert entgegenwirken. So werden beispielsweise Einstellungsobjekte als negativ identifiziert, die den eigenen Vorzügen entgegenwirken (vgl. ebd., 208). Die verschiedenen Funktionen von Einstellungen helfen Menschen, zentrale Elemente des Selbst auszudrücken, zu finden und so den Umgang mit anderen Menschen zu vereinfachen. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass sich Einstellungen oft schon sehr früh festsetzen und dann eher nicht veränderbar sind, selbst wenn sie auf der Grundlage falscher Annahmen beruhen.

Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon [...]. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them. (Pajares 1992, 325)

Einstellungen unterstützen somit die Bildung der Identität und der sozialen Zugehörigkeit (vgl. Wänke et al. 2011, 213f.).

Die Theorie des überlegten Handelns

Verschiedene Modelle gehen davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen affektiver und/oder kognitiver Einstellung und der Möglichkeit, dadurch Verhaltensweisen abzuleiten, gibt. Fishbein und Ajzen (1975) entwickelten aufgrund dieser Annahme die „Theorie of Reasoned Action“ (vgl. ebd.). Danach ist die Absicht für eine Handlung ein wesentlicher Indikator dafür, ob diese Handlung auch durchgeführt wird. Wenn jemand beabsichtigt, eine Handlung auszuführen, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Absicht in einer Handlung umgesetzt wird, sehr hoch (vgl. ebd., 510ff.). Ajzen (1991) formuliert daraus eine generelle Regel: „As a general rule, the stronger the intention to engage in a behavior, the more likely should be its performance.“ (ebd., 181). Nach dieser Annahme wird das Verhalten einer Person von seinen kognitiven und affektiven Einstellungskomponenten geleitet (vgl. ebd.; Maio, Haddock 2014, 223). An seine Grenzen stößt dieses Modell an den Stellen, an denen Menschen nicht in der Lage sind, die geplante Handlung auch tatsächlich auszuführen, obwohl sie dies planen (vgl. ebd.).

Die Theorie des geplanten Verhaltens

Ajzen (1991) entwickelte deshalb sein Modell weiter zur „Theory of Planned Behavior“ (ebd., 179). Er ergänzte seine Überlegungen um den Aspekt der wahrgenommenen

Verhaltenskontrolle. „In fact, the theory of planned behavior differs from the theory of reasoned action in its addition of perceived behavioral control.” (ebd., 183). Es stellte sich heraus, dass nicht nur die Absicht zur Umsetzung ein Prädiktor für die Vorhersage eines Verhaltens ist, sondern auch die Vorstellung einer Person darüber, ob sie diese geplante Handlung auch tatsächlich ausführen kann (vgl. ebd., 183ff.; Haddock, Maio 2014, 224). Die Annahmen aus diesem Modell zeigen sich besonders dann als zutreffend, wenn Personen eine klare Vorstellung von ihren Einstellungen haben und diese auch formulieren können. Die Ausprägung ihrer Einstellung ist bewusst vorhanden und sehr stark. Die Person kann sie in ihre Vorstellungen implementieren (Implementationsabsicht) (vgl. Haddock, Maio 2014, 226). Wichtig sind zudem die Motivation und vor allem die Gelegenheit zur Umsetzung. Ist dies gegeben, zeigen sich starke und damit leicht zugängliche Einstellungen als deutliche Indikatoren für Verhaltensannahmen und helfen so, bestimmte Ereignisse der Zukunft besser einzuschätzen (vgl. ebd., 220). Die angenommenen Zusammenhänge sind empirisch überprüft und bestätigt worden (vgl. Ajzen 1991, 206f.). Die Theorie des geplanten Verhaltens ist deshalb auch nach Aussage von Ajzen (1991) eine hilfreiche Unterstützung bei der Vorhersage von Verhalten. Er schreibt:

Attitudes towards the behavior, subjective norms with respect to the behavior, and perceived control over the behavior are usually found to predict behavioral intentions with high degree of accuracy. (ebd., 206)

Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens zeigen, dass die Komponenten Kognition, Affektion und Verhalten unterschiedlich auf Einstellungen einwirken. Insbesondere der kognitive Aspekt ist bedeutsam und, der Theorie des geplanten Verhaltens folgend, entscheidend, um Verhalten voraussagen zu können (vgl. Ajzen 1991). Rationale, kognitiv begründete Überlegungen eignen sich danach besonders gut für die Vorhersage von Verhalten. Dies ist gleichzeitig der größte Kritikpunkt an dieser Theorie, denn kognitive Einstellungen sind nicht immer stark und explizit vorhanden (vgl. Kessler, Fritsche 2018, 65).

3.2.2. Veränderbarkeit von Einstellungen

Bisher wurden der Begriff der Einstellung sowie seine verschiedenen Funktionen und Wirkungen vorgestellt. Im Folgenden wird der Überlegung nachgegangen, inwiefern sich Einstellungen entwickeln und verändern können, denn es handelt sich nicht um stabile Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Kessler, Fritsche 2018, 54). Verschiedene Modelle liefern Erklärungen, wie Einstellungen entstehen und geändert werden

können. Je nachdem, welchen Überlegungen man folgt, hängt die Veränderung stärker von den kognitiven oder den affektiven Elementen der Einstellung ab. Aber auch das Verhalten selbst beeinflusst die Einstellung (vgl. Wänke et al. 2011, 219ff.). Die im Weiteren vorgestellten Erklärungsansätze folgen der Annahme, dass Einstellungsänderungen in erster Linie durch kognitiv-kommunikative Prozesse hervorgerufen werden können (vgl. Güttler 2003, 224ff.), in denen persuasive Argumente Einfluss auf Einstellungen nehmen (vgl. Stroebe 2014, 233).

Erklärungsmodelle für eine Einstellungsänderung

Das Informationsverarbeitungsmodell der Persuasion folgt der Annahme, dass ein auf Persuasion angelegter Austausch stattfindet, der in mehreren aufeinanderfolgenden Schritten verläuft:

- (1) Aufmerksamkeit,
- (2) Verstehen des Inhalts einer Botschaft,
- (3) Akzeptieren der Argumente,
- (4) Beibehalten der geänderten Einstellung und
- (5) Verhalten entsprechend der geänderten Einstellung (vgl. Güttler 2003, 227).

In jeder einzelnen Phase kann der Kommunikationsprozess unterbrochen werden, wenn etwa die Aufmerksamkeit aussetzt oder das dargebotene Argument nicht akzeptiert wird. Damit eine Persuasion und damit eine Einstellungsänderung stattfinden können, muss der Empfänger der Botschaft jeden einzelnen Schritt durchlaufen (vgl. Stroebe 2014, 233f.). Güttler (2003) geht davon aus, dass bei diesem Modell ebenfalls entscheidend ist, wer welches Argument in welcher Intensität vorträgt (vgl. ebd., 227).

Nach dem Modell der kognitiven Reaktionen wird davon ausgegangen, dass eine Einstellungsänderung einsetzt, wenn sich ein Zuhörer mit den Gedanken eines anderen kognitiv aktiv auseinandersetzt (Persuasion) und diese Gedanken mit seinen eigenen Gedanken und Gefühlen verbindet. Die beim Zuhörer bewirkten Gedanken und Gefühle sind der entscheidende Einflussfaktor für eine mögliche Einstellungsänderung. Die Argumente des Sprechers werden, bei positiver Annahme durch den Zuhörer, eher zu einer Einstellungsänderung beitragen. Umgekehrt führen Argumente, die eine ablehnende Annahme bei dem Zuhörer auslösen, eher nicht zu einer Einstellungsänderung. Um diesen Prozess zu bewirken, ist entscheidend, ob starke oder schwache Argumente vorgebracht wurden. Starke und aus guten

Argumenten bestehende Botschaften sorgen eher für eine Einstellungsänderung. Nach diesem Modell sind die Person und ihre persönliche kognitive Reaktion auf das hervorgebrachte Argument entscheidend. Die Reaktion des Individuums bestimmt darüber, ob sich eine Einstellung entwickelt oder eine vorhandene Einstellung verändert (vgl. Stroebe 2014, 235ff.).

Einflussfaktoren auf eine Einstellungsänderung

Aus den unterschiedlichen Modellen lassen sich verschiedene Einflussfaktoren ableiten, die eine Einstellungsänderung bewirken können. Neben kognitiven und affektiven Faktoren, die sich aus den oben beschriebenen Modellen ableiten lassen, werden weitere Faktoren aufgelistet, die anderen Modellen, wie etwa dem Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit oder dem Heuristisch-systematischen Modell⁴⁰, entnommen sind. Dazu zählen beispielsweise:

- Starke oder schwache Argumente
- Hohe oder schwache Bedeutung der hervorgebrachten Argumente
- Verarbeitungsfähigkeit
- Bereitschaft, über ein Argument nachzudenken (Kognitionsbedürfnis)
- Bedürfnis, ein Thema abschließend zu beurteilen
- Hervorrufung kognitiver Dissonanzen
- Verarbeitungsmotivation
- Persönliche Relevanz des Themas
- Verarbeitung des Themas durch heuristische Methoden
- Aktuelle Stimmung bei Anhörung des Argumentes
- Positive Anreize oder Sanktionen
- Bildung von Gewohnheiten
- Einstellungskonträres Verhalten (vgl. ebd. 250ff.; Wänke et al. 2011, 229f.)

Neben diesen in der Person begründeten Einflussfaktoren beschreibt Stroebe (2014) ebenfalls solche, die von außen herangetragen werden. Dazu zählen die Zeit, die ein Mensch für die Informationsverarbeitung hat und die Häufigkeit der hervorgebrachten Argumente (vgl. ebd., 250ff.). Die Einflussfaktoren können sich auch gegenseitig bedingen. So kann beispielsweise durch die Häufigkeit eines hervorgebrachten Argumentes die persönliche Relevanz zum Thema gesteigert werden. Die Werbung

⁴⁰ Beide Modelle werden ausführlich erklärt in Stroebe (2014, 232ff.).

arbeitet gerne mit der Verknüpfung von Häufigkeit und der Vermittlung positiver Stimmungen (vgl. ebd.).

Alle Einflussfaktoren spielen bei der Entwicklung und Veränderung von Einstellungen eine Rolle, auch wenn sie der Person nicht immer direkt zugänglich sind. Je gründlicher die Verarbeitung erfolgt, desto stärker ist die Einstellung, die sich bildet. Starke Einstellungen zeigen zentrale Merkmale. Sie

- sind über die Zeit hinweg dauerhafter.
- sind widerstandsfähiger gegenüber konträren Botschaften.
- nehmen Einfluss auf die Informationsverarbeitung (vgl. Stroebe 2014, 247).
- sind eher verhaltenssteuernd (vgl. ebd.; Ajzen 1991, 180ff.; Wänke et al. 2011, 230f.).

Zusammenfassung und Konsequenzen für diese Arbeit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Einstellungen als handlungsleitende Teilbereiche der professionellen Kompetenz von Lehrkräften gelten. Sie dienen der Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts und geben die persönliche Meinung wieder. Einstellungen zeigen sich auf einer affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Ebene (vgl. Eagly, Chaiken 1993, 10ff.). Die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) erklärt den Zusammenhang von Einstellung und der Vorhersage des Verhaltens. Starke Einstellungen, die sich insbesondere durch die kognitive Auseinandersetzung mit einem Thema entwickeln, werden danach, bei gleichzeitiger Möglichkeit und Motivation einer Person, häufig auch in Verhalten umgesetzt.

Verschiedene Modelle bieten Erklärungen dafür, wie sich Einstellungen bilden und wie diese verändert werden können. Unterschiedliche Faktoren spielen dabei eine Rolle, wie etwa die persönliche Relevanz, die Stärke des Argumentes, die Dauer der Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Erklärungen gehen häufig von Veränderungen mit Hilfe kognitiver Einflüsse auf die Einstellung aus (vgl. Stroebe 2014, 250ff.). Eine mögliche Veränderung der Einstellung zu inklusivem Unterricht im Lehramtsstudium ist in dieser Forschungsarbeit eine wesentliche Grundannahme. Fokussiert wird das Praxissemester als langandauernde Phase während des Studiums (vgl. Kapitel 4).

Vertiefend werden die Einstellung und die Einstellungsänderung bei Lehramtsstudierenden zu inklusivem Unterricht betrachtet. Forlin und Chambers (2011) halten die Einstellung zu Inklusion von Lehrkräften für einen wesentlichen

Einflussfaktor auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts. „[P]ositive attitudes as being equally important as, if not more important than, knowledge and skills as prerequisites for good inclusive teachers.“ (ebd., 18). Die Einstellung zu inklusivem Unterricht von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften wurde mehrfach empirisch untersucht (vgl. de Boer et al. 2011; Boyle et al. 2013; Bosse, Spörer 2014; Bosse et al. 2016). Die Forschungsergebnisse unterstützen die von Ajzen (1991) in seiner Theory of Planned Behavior formulierte Annahme, dass das Verhalten einer Person von seinen kognitiven und affektiven Einstellungskomponenten geleitet wird. Einstellungen sind ebenfalls, dem Informationsverarbeitungsmodell der Persuasion und dem Modell der kognitiven Reaktionen folgend, veränderbar (vgl. Stroebe 2014). Die Frage, inwiefern eine Veränderung der Einstellung zu inklusivem Unterricht bei Studierenden durch das Praxissemester erfolgt, ist Bestandteil dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 6).

Neben der Einstellung und Einstellungsänderung als handlungsleitender Teilbereich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Kapitel 3.1) wird in dieser Arbeit auch auf den Kompetenzbereich der Selbstwirksamkeit und dessen Veränderung eingegangen. Im Folgenden (Kapitel 3.3) werden der Begriff der Selbstwirksamkeit geschärft, auf dessen Bedeutung und Funktionsweise für das menschliche Handeln eingegangen und Möglichkeiten zur Veränderung beschrieben.

3.3 Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsänderung

Das Konzept der Selbstwirksamkeit⁴¹ geht auf die in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte sozial-kognitive Lerntheorie des amerikanischen Psychologen Albert Bandura zurück. Die Begrifflichkeiten sozial und kognitiv wählte Bandura (1994; 1997), da er sie als zentrale Einflussfaktoren auf das menschliche Verhalten sieht (vgl. Fuchs 2005, 20). Der von ihm benutzte Begriff der self-efficacy⁴² nimmt für Bandura (1994; 1997) eine zentrale Rolle bei der Regulation menschlichen Verhaltens ein. Im deutschen Sprachgebrauch hat sich für den von Banduras verwendeten Begriff der self-efficacy der Begriff der Selbstwirksamkeit durchgesetzt (vgl. Fuchs 2005, 21; Schwarzer, Jerusalem 2002, 35).

In Anlehnung an das COACTIV-Modell ist die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, neben vielen weiteren Komponenten, ein Bereich der professionellen Kompetenz. In

⁴¹ Selbstwirksamkeit, Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden im Folgenden synonym verwendet.

⁴² Häufig verwendet Bandura (1994) auch den Begriff der „self-efficacy-beliefs“ (ebd., ebd., 73). Dieser Begriff wird im Deutschen zumeist mit Selbstwirksamkeitserwartungen oder Kompetenzerwartungen übersetzt (vgl. Schmitz, Schwarzer 2002, 192; Bach 2013, 89).

dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass professionelle Kompetenz Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hat (vgl. Kapitel 3.1). Untersucht wird die Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht von Praxissemesterstudierenden unterschiedlicher Lehrämter.

Im Folgenden wird der Begriff der Selbstwirksamkeit erklärt. Im Anschluss daran erfolgt eine Beschreibung seiner Bedeutung und Funktionsweise für das menschliche Handeln (vgl. Kapitel 3.3.1). Auch auf die Entwicklung und damit Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeit, wie sie Bandura (1994) beschreibt, wird eingegangen (vgl. Kapitel 3.3.2). Danach wird der Versuch einer Abgrenzung zwischen dem Begriff der Einstellung und dem der Selbstwirksamkeit vorgenommen (vgl. Kapitel 3.3.3).

3.3.1 Begriffsklärung und Wirkungsweisen

Nach Bandura (1994) kann Selbstwirksamkeit wie folgt definiert werden:

Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes. (ebd., 72)

Ähnlich definieren auch Schwarzer und Jerusalem (2002) diesen Begriff. Für sie ist Selbstwirksamkeit

die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich machen. (ebd., 35)

Nach diesen Definitionen beschreibt Selbstwirksamkeit, inwiefern Menschen sich befähigt sehen, bestimmte Anforderungen zu meistern. Die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden daraufhin überprüft, inwieweit sie helfen, Anforderungen bewältigen zu können (vgl. Fuchs 2005, 21).

„Kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse“ (Schwarzer, Jerusalem 2002, 36) leiten die Handlungen und beeinflussen so, inwiefern die erwarteten Kompetenzen umgesetzt werden. Die Person überprüft ihre persönlichen Möglichkeiten, eine Handlung, auch über einen längeren Zeitraum hinweg, umzusetzen. Damit ist die Selbstwirksamkeit ein wichtiges handlungssteuerndes Element des Individuums (vgl. ebd., 36f.). Einfluss auf das Handeln nehmen

insbesondere kognitive Aspekte wie die Intelligenz und das Wissen. Sie allein bewegen den Menschen aber noch nicht, eine Handlung tatsächlich durchzuführen. Dazu bedarf es weiterer Elemente wie Motivation, Anstrengung und Ausdauer. Alle Elemente haben eine handlungssteuernde Funktion und beeinflussen auf diese Weise die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person (vgl. ebd., 37).

Entscheidend für die Bildung der Selbstwirksamkeit und damit für die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung eines Vorhabens in eine Handlung ist die subjektive Einschätzung über den Erfolg. Die Einschätzung einer Person in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und die Erfüllung der erwarteten Ziele bestimmt die Vorstellung, inwieweit der Mensch Einfluss auf das Geschehen zur Zielerreichung hat. Nach der Einschätzung werden die Tätigkeiten, die zur Zielerreichung in Angriff genommen werden müssen, bestimmt. Eine Person mit einer eher geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung setzt sich eher Ziele mit einem geringen Anspruchsniveau. Auch der Einsatz von Fähigkeiten, Ausdauer, Motivation, um das Ziel zu erreichen, wird bei dieser Person eher geringer sein als bei einer Person mit einer hohen Erwartung. Zweifelnde Menschen sehen eher ihre persönlichen Defizite und schwächen dadurch schon von vornherein ihre Bereitschaft zur Zielerreichung (vgl. Kocher 2014, 78ff.).

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit zeigt sich insbesondere dann, wenn Schwierigkeiten auftreten. So nehmen Personen mit einer starken Selbstwirksamkeitsüberzeugung schwierige Aufgaben eher als Herausforderung wahr. Die positive Herangehensweise an eine komplizierte Aufgabe sorgt dafür, dass diese Menschen ihre Anstrengungen erhöhen. Ein Misserfolg wird in der eigenen Person begründet. Ein zu geringer Einsatz, als solcher erkannt, kann somit zu Misserfolg führen. Von Fehlschlägen erholen sich Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit in der Regel sehr schnell (vgl. ebd., 78f.). Selbstwirksamkeit beeinflusst somit in einem hohen Maße die Beharrlichkeit, mit der eine Person ihr Ziel weiterverfolgt (vgl. Kocher 2014, 76). Dies ist ein wesentlicher Grund, warum Baumert und Kunter (2011a) Selbstwirksamkeit der Selbstregulation als Teilaspekt der professionellen Kompetenz zugeordnet haben (vgl. ebd. 42f.; Kapitel 3.1).

Positive, auf Erfolg ausgerichtete Selbstwirksamkeit führt also zu einer Steigerung der Anstrengungsbereitschaft und der Ausdauer und insgesamt zu einer Leistungssteigerung (vgl. Baumert, Kunter 2011a, 42f.). Umgekehrt kann eine niedrige Selbsteinschätzung zu weniger Erfolg führen. Die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person spielen dabei eine Nebenrolle.

[Selbstwirksamkeit] bestimmt darüber mit, welche Aktivitäten eine Person wählt, wie intensiv sie diese verfolgt, welchen Anspruch sie an ihre Leistungsfähigkeit stellt, welche Wissensbestände sie erwirbt und mit welchem Erfolg sie ihre vorhandenen Kompetenzen umsetzt. Denn bei Selbstzweifeln, d. h. einer mangelnden Erwartung von Selbstwirksamkeit, kann sich eine im Prinzip vorhandene Fähigkeit nicht richtig entfalten und eine Person bleibt hinter ihren Möglichkeiten zurück. (Rammsayer, Weber 2016, 100)

Demzufolge ist Selbstwirksamkeit nicht ein Maß der Fähigkeiten, die man besitzt, sondern die Überzeugung darüber, was man mit diesen (vermeintlichen) Fähigkeiten unter verschiedenen Bedingungen vollbringen kann (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, 35ff.). Leistungen sind somit nicht nur auf Fähigkeiten einer Person zurückzuführen, sondern auch auf die Erwartung, dass sie ihre Fähigkeiten erfolgreich umsetzen kann (vgl. Rammsayer, Weber 2016, 101). Und so verwundert es nicht, dass

verschiedene Leute mit ähnlichen Fähigkeiten oder die gleiche Person unter verschiedenen Umständen schlechte, adäquate oder herausragende Leistungen zeigen, abhängig von den momentanen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. (Kocher 2014, 78)

Die Selbstwirksamkeit hat neben dieser handlungsleitenden und handlungsrelevanten Funktion auch eine eher gesundheitliche Funktion, im Sinne der Ermöglichung einer positiven Stressbewältigung in herausfordernden Situationen. Auch diese Funktion wird durch Attribuierungen beeinflusst; beide Funktionen können sich zudem gegenseitig bedingen.⁴³ So wirkt die positive Einschätzung einer herausfordernden Situation der pessimistischen Einschätzung entgegen und kann dadurch negative emotionale Reaktionen abmildern oder diesen gänzlich entgegenwirken (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, 29). Selbstwirksamkeit kann zudem negative Reaktionen auffangen, die langfristig die Widerstandskraft eines Menschen auf affektiver und körperlicher Ebene beeinträchtigen (vgl. ebd.).

3.3.2 Entwicklung und Veränderung von Selbstwirksamkeit

Die Einschätzung eigener Wirksamkeit beginnt in der frühen Kindheit, sie entwickelt und verändert sich stets durch die Erfahrungen, die ein Mensch macht. Bandura (1994; 1997) geht davon aus, dass die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person durch vier unterschiedliche Quellen beeinflusst werden kann:

⁴³ In dieser Analyse liegt der Schwerpunkt auf dem handlungsleitenden und handlungsrelevanten Aspekt. Für vertiefende Hintergründe zur Stressbewältigung mit Hilfe von Selbstwirksamkeit siehe auch: Schwarzer und Hallum (2008) oder Wudy und Jerusalem (2011).

Eigene Erfolgserfahrungen

Den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit einer Person üben die eigenen Erfolgserfahrungen aus. Das sind Bewältigungserfahrungen in Form eigener Erfolge und Misserfolge, die der eigenen Anstrengung und Fähigkeit zugeschrieben werden.

The most effective way of creating a strong sense of efficacy is through mastery experiences. Successes build a robust belief in one's personal efficacy. (Bandura 1994, 72)

Dabei ist wichtig, wie die Erfolge zustande gekommen sind. Wenn Menschen nur leichte Erfolge erleben, erwarten sie schnelle Ergebnisse und sind leicht durch Versagen zu entmutigen. Die erfolgreiche Bewältigung von Schwierigkeiten beziehungsweise schwierigen Aufgaben stärkt dagegen den Glauben an die eigenen Kompetenzen. Die erfolgreiche Bewältigung erfordert die Überwindung von Hindernissen und Rückschlägen sowie eine beharrliche Anstrengung, auch über einen längeren Zeitraum hinweg. Wenn solch erfolgreiches Handeln wiederholt auftritt und so den negativen Einfluss von gelegentlichen Misserfolgen und Hindernissen reduziert, steigert sich die Selbstwirksamkeit. Die Erfahrung, durch eigene Anstrengungen ein Ziel zu erreichen, bewirkt, dass man sich auch in Zukunft für fähig halten wird, schwierige Aufgaben zu bewältigen. Dabei ist von wesentlicher Bedeutung, dass der Erfolg den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben wird und nicht anderen Faktoren, wie dem Zufall oder der Hilfe von anderen (vgl. ebd.; Rammsayer, Weber 2016, 102ff.).

Stellvertretende Erfahrung durch Beobachtung von Verhaltensmodellen

Die zweite Quelle stellt die stellvertretende Erfahrung durch das Beobachten und Nachahmen von Verhaltensmodellen dar. Beim Beobachten von Personen, die durch eigene Anstrengung eine schwierige Anforderung bewältigen, kann ebenfalls Selbstwirksamkeit gesteigert werden. Dabei ist die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen Beobachter und Modell von Relevanz. Denn Modelle sind nur hilfreich, wenn sie dem Beobachter in möglichst vielen Attributen ähneln.

Seeing people similar to oneself succeed by sustained effort raises observers' beliefs that they too possess the capabilities master comparable activities to succeed. (Bandura 1994, 73)

Wenn der Beobachter dem Modell ähnliche Kompetenzen zuschreibt wie sich selbst, löst dessen Erfolg auch beim Beobachter das Gefühl aus, das Gleiche erreichen zu

können, „da dies die Erwartung im Sinne von ‚Wenn die das kann, dann schaffe ich es auch‘, verstärkt.“ (Rammsayer, Weber 2016, 102).

Bandura (1994) geht davon aus, dass Menschen sich ganz bewusst Vorbilder als kompetente Modelle suchen. Diese Modelle haben jene Eigenschaften, nach denen die Beobachter selbst suchen. So können die Beobachter nach der Beobachtung das neu gelernte Handeln in eigene Handlungsstrategien einbinden.

Through their behavior and expressed ways of thinking, competent models transmit knowledge and teach observers effective skills and strategies for managing environmental demands. Acquisition of better means raises perceived self-efficacy. (ebd., 73)

Soziale Überzeugung

Als eine weitere Quelle wird die „social persuasion“ (ebd., 74) verstanden. Andere Menschen können jemanden darin bestärken, das gewünschte Ziel zu erreichen. Zuspruch im Sinne von „Du schaffst das schon!“ ist ein geeigneter Weg, dies zu ermöglichen (vgl. Rammsayer, Weber 2016, 102). Menschen, die davon überzeugt sind, dass sie die Fähigkeiten haben etwas zu erreichen, werden vermutlich durch sozialen Zuspruch bereit sein, Anstrengungen zu mobilisieren und aufrechtzuerhalten, um die Absicht umzusetzen.

To the extent that persuasive boosts in perceived self-efficacy lead people to try hard enough to succeed, they promote development of skills and a sense of personal efficacy. (Bandura 1994, 74)

Um tatsächlich eine erfolgreiche Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu erzielen und eine erfolgreiche Leistungssteigerung zu bewirken, muss das angestrebte Ziel an erreichbare und realistische Erwartungen gebunden sein. Ist dies nicht der Fall, können Menschen scheitern. Ihr Glaube in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten schwindet. Sie werden herausfordernde Aktivitäten in Zukunft eher meiden und bei Schwierigkeiten aufgeben (vgl. ebd.).

Wahrnehmung eigener körperlicher und affektiver Reaktionen

Die vierte, von Bandura (1994) genannte, Quelle ist die Wahrnehmung eigener körperlicher und affektiver Reaktionen, die von stressigen und anstrengenden Situationen hervorgerufen werden. Menschen achten auf die in diesen Situationen hervorgerufenen körperlichen und affektiven Reaktionen, wie zum Beispiel Herzklopfen, schwitzende Hände, Bluthochdruck und interpretieren diese. Die Inter-

pretation wird zusätzlich von Stimmungen beeinflusst. Nimmt eine Person eine ungewöhnliche und herausfordernde Situation als erfolgreich wahr, so wird sich vermutlich ihre Selbstwirksamkeit erhöhen. Eine positive Stimmung bei der Interpretation erhöht diese Annahme (vgl. ebd.; Rammsayer, Weber 2016, 102).

Die Interpretation der wahrgenommenen Reaktionen ist entscheidender für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit als die tatsächlichen körperlichen und affektiven Reaktionen.

It is not the sheer intensity of emotional and physical reactions that is important but rather how they are perceived and interpreted. People who have a high sense of efficacy are likely to view their state of affective arousal as an energizing facilitator of performance, whereas those who are beset by self-doubts regard their arousal as a debilitator. (Bandura 1994, 73)

Soll diese Quelle zur Stärkung der Selbstwirksamkeit genutzt werden, so ist dies möglich, indem der körperliche Zustand einer Person verbessert wird, Stresssituationen vermieden werden und Hilfe bei Fehlinterpretationen gegeben wird (vgl. ebd.).

Alle vier Quellen geben Menschen Hinweise zur Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit. Die Personen schätzen sich selbst ein und geben damit eine Bewertung ihrer eigenen Handlungskompetenzen ab. Diese Zuschreibungen können, je nachdem, wie das Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit ist, positiv oder negativ sein. Ausformuliert lauten sie beispielsweise: „Ich traue mir das (nicht) zu.“, „Ich kann das (nicht).“ oder „Ich glaube, dass ich es (nicht) schaffen werde.“ (vgl. Fuchs 2005, 29; Kocher 2014, 73). Grundlage dieser Urteile sind Informationsverarbeitungsprozesse, die sich aus den vier Quellen speisen. Jeder Mensch wählt aus vielen Informationen diejenigen aus, die er für relevant hält. Diese werden dann gewichtet und so in die eigenen Wirksamkeitsüberzeugungen integriert. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten einzelner Personen zur Informationsverarbeitung sind der Grund dafür, wie angemessen Selbsteinschätzungen sind. Den Schlüssel zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit mit Hilfe von Wirksamkeitsinformationen bilden, aus Sicht von Bandura (1997), die Informationsverarbeitungsprozesse.

[They] include attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy. The development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessment. (ebd., 115)

3.3.3 Abgrenzung von Einstellung und Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit lässt sich von dem Begriff der Einstellung zunächst nur schwer abgrenzen. So geht Ajzen (1991) in seiner Theorie des geplanten Verhaltens davon aus, dass sich Verhalten durch Einstellungen voraussagen lässt. Diese Einstellungen müssen dann vorhanden und stark ausgeprägt sein. Die wertenden Urteile entstehen, so Ajzen (1991), zu einem hohen Maße durch kognitive und affektive Auseinandersetzung mit dem Einstellungsobjekt (vgl. Kapitel 3.2.1). Bandura (1994) geht ebenfalls davon aus, dass die bewusste Verarbeitung von Information die Voraussetzung für die Entstehung und Entwicklung der Selbstwirksamkeit einer Person ist.

Eine Abgrenzung der Begriffe Einstellung und Selbstwirksamkeit fällt leichter, wenn die Aspekte der Veränderung von Einstellung und Selbstwirksamkeit in den Blick genommen werden. So gibt es verschiedene Modelle, die Veränderungen von Einstellungen in erster Linie durch kognitiv-kommunikative Prozesse erklären, wie etwa das Informationsverarbeitungsmodell der Persuasion oder das Modell der kognitiven Reaktionen (vgl. Stroebe 2014, 235ff.). Beide Modelle begründen in erster Linie kognitive Verarbeitungsprozesse nach einer Kommunikation als Grundlage für die Veränderung von Einstellungen. Weitere Aspekte werden eher nicht beachtet (vgl. Kapitel 3.2.2). Eine andere Herangehensweise hat Bandura (1994) für die Entwicklung und Veränderung von Selbstwirksamkeit. Nach einer bewussten Auseinandersetzung mit einem Thema werden Zuschreibungen vorgenommen und dadurch motivationale Aspekte wie Ausdauer und Durchhaltevermögen aktiviert. Dadurch hat Selbstwirksamkeit, sehr viel stärker als Einstellung, eine handlungsleitende Funktion. Durch ein Vertrauen in die eigene Kompetenz werden Wissen, Können, Ausdauer, Motivation und Durchhaltevermögen beeinflusst (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002; Rammsayer, Weber 2016). Diese hier beschriebenen unterschiedlichen Zugänge zu Einstellung und Selbstwirksamkeit können eine Erklärung dafür sein, weshalb Baumert und Kunter (2011a) Einstellungen dem Teilaspekt der Werthaltungen und Überzeugungen von professioneller Kompetenz zugeordnet haben, Selbstwirksamkeit dagegen dem Teilaspekt der Selbstregulation (vgl. ebd., 43; Kapitel 3.1.1).

Zusammenfassung und Konsequenzen für diese Arbeit

Selbstwirksamkeit gilt als ein Teilbereich des Kompetenzaspektes Selbstregulation von Lehrkräften. Sie liefert eine Erklärung dafür, inwiefern Menschen sich befähigt sehen, herausfordernde und schwierige Situationen erfolgreich zu meistern. Die

persönliche Einschätzung sorgt dafür, dass Menschen die für die Situationsbewältigung erforderlichen Anstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen umsetzen. Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit sind bereit, ihr Wissen und Können, ihre Ausdauer und Motivation so einzusetzen, dass das angestrebte Ziel erreicht wird. Dies erfordert ebenfalls ein hohes Durchhaltevermögen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, 34f). Die Selbstwirksamkeit bestimmt durch diese Eigenschaften in einem hohen Maße die Fähigkeiten einer Person, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. ebd., 35ff.). Die Leistungen einer Person lassen sich somit nicht nur auf die Fähigkeiten zurückführen, sondern auch auf die Erwartung daran, wie sie ihre Fähigkeiten einsetzen kann (vgl. Rammsayer, Weber 2016, 100f.).

Nach Bandura (1994) entwickelt und verändert sich die Selbstwirksamkeit durch verschiedene Quellen, dazu gehören zum Beispiel eigene Erfolgserfahrungen. Mit Hilfe dieser Quellen schätzen Menschen ihre eigenen Fähigkeiten ein, um sie dementsprechend zu nutzen.

Einstellung und Selbstwirksamkeit lassen sich nicht immer voneinander abgrenzen. Beide Begrifflichkeiten setzen auf erfolgreiche Informationsverarbeitungsprozesse, insbesondere dann, wenn die Einstellung oder die Selbstwirksamkeit in eine Handlung umgesetzt werden soll (vgl. Ajzen 1991; Bandura 1994). Dennoch gilt Selbstwirksamkeit in einem höheren Maße als handlungsleitend als Einstellung (vgl. Kopp 2009, 7f.). Dies wohl deshalb, weil Selbstwirksamkeit sehr genau die Aspekte beschreibt, die eine Person zur Umsetzung einer Selbstwirksamkeit benötigt, wie zum Beispiel Ausdauer, Motivation und Durchhaltevermögen (vgl. Bandura 1994). Eine hohe Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrkräften hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht und damit auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 3.1.2). In dieser Arbeit wird insbesondere die Selbstwirksamkeit zur Gestaltung inklusiven Unterrichts von Studierenden betrachtet. Empirische Befunde konnten hier bereits Zusammenhänge feststellen (vgl. Bosse, Spörer 2014; Bosse et al. 2016). Dass Selbstwirksamkeit als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften Auswirkungen auch auf die Unterrichtsgestaltung hat, konnte bereits nachgewiesen werden. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy und Hoy (1998) verglichen unterschiedliche Skalen zur Messung von dem Einfluss der Lehrerselbstwirksamkeit auf deren Berufsausübung. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften zu mehr Einsatz für einen gelungenen Unterricht führt (vgl. ebd., 213f.). Diese Lehrkräfte sind offener für neue Ideen und die

Schülerinnen und Schüler profitieren davon.

In sum, teacher efficacy[...], has been related to teachers' classroom behaviors, their openness to new ideas, and their attitudes toward teaching. In addition, teacher efficacy appears to influence student achievement, attitude, and affective growth. (ebd., 215)

In den letzten Jahren ist die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften zu Inklusion und inklusivem Unterricht immer wieder untersucht worden, häufig auch im Zusammenhang mit Einstellungen (vgl. Kopp 2009; Bosse, Spörer 2014; Knigge, Rotter 2015; Bosse et al. 2016). Dabei konnte jeweils ein bedeutender Zusammenhang festgestellt werden. In dieser Arbeit wird die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Praxissemester bezogen auf inklusiven Unterricht untersucht.

3.4 Fazit

Ein wesentliches Ziel des Lehramtsstudiums ist der Erwerb von professionellen Kompetenzen. Der Definition nach Weinert (2014) folgend sind Kompetenzen erlernbare Eigenschaften, die sich aus den Aspekten Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, Motivationale Orientierung sowie Selbstregulation zusammensetzen. Jedem Kompetenzaspekt werden zudem, folgt man dem COACTIV-Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011a), verschiedene Kompetenzbereiche und -facetten zugeordnet (vgl. ebd., 32). Im deutschsprachigen Raum wird im Zuge der Professionalisierungsforschung von Lehrkräften häufig auf das von Baumert und Kunter (2011a) entwickelte Kompetenzmodell zurückgegriffen, so auch in dieser Arbeit. Die Nutzung des Begriffes Kompetenzbereich in diesem Modell kann das Verständnis einschränken, da der Begriff in anderen Zusammenhängen anders konnotiert ist (vgl. Kapitel 3.1.3). Wernke und Zierer (2017) sehen zudem im deutschen Diskurs des COACTIV-Kompetenzmodells eine zu starke Fokussierung auf den Kompetenzaspekt Wissen. International wird aus ihrer Sicht eher der Fokus auf Werthaltungen und Überzeugungen gelegt (vgl. ebd., 7f.).

Im Studium, wie in jeder weiteren Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, erwerben und erweitern Studierende und (angehende) Lehrkräfte ihre Kompetenzen. Die Bedeutsamkeit des Erwerbs der Kompetenzen beruht auf der Annahme, dass der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern mit der Lehrkraft und ihren professionellen Kompetenzen zusammenhängt und dadurch beeinflusst wird (vgl. Diez 2010; Terhart 2013). Die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen einer professionellen Kompetenz bei Lehrkräften, der Gestaltung von Unterricht und schließlich dem

Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gibt, wird auch in dieser Arbeit geteilt. Baumert und Kunter (2011a) ordnen Einstellungen dem Kompetenzaspekt der Werthaltungen und Überzeugungen zu. Eine Einstellung ist, so Haddock und Maio (2014), die „Gesamtbewertung eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Informationen beruht“ (ebd., 4). In dieser Arbeit stellt der inklusive Unterricht das Beurteilungsobjekt durch Praxissemesterstudierende dar. Einstellungen wird eine handlungsleitende Funktion nachgesagt. Insbesondere dann, wenn eine Einstellung stark ausgeprägt und konkret formulierbar ist, ist sie ein wesentlicher Indikator für die Umsetzung des Vorhabens in eine Handlung (vgl. Kapitel 3.2).

Auch Selbstwirksamkeit gilt als Teilbereich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Diese ordnen Baumert und Kunter (2011a) dem Kompetenzaspekt der Selbstregulation zu. Selbstwirksamkeit unterstützt Menschen bei der persönlichen Einschätzung, schwierige Situationen zu meistern. Diese Einschätzungen gelten als Grundlage für die tatsächliche Umsetzung und werden als handlungssteuernde und handlungsleitende Funktion der Selbstwirksamkeit beschrieben (vgl. Bandura 1994). Die persönliche Einschätzung sorgt dafür, dass Menschen die für die Situationsbewältigung erforderlichen Anstrengungen auf unterschiedlichen Ebenen auf sich nehmen. Durch diese Funktion bestimmt Selbstwirksamkeit in einem hohen Maße die Leistungsfähigkeit einer Person (vgl. Rammsayer, Weber 2016, 100f.).

Verschiedene Studien untersuchten die inklusive Einstellung und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Kopp 2009; Bosse et al. 2016). Bisher gibt es keine Studie, die eine mögliche Veränderung von Einstellung und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester untersucht hat. Im Folgenden wird das Praxissemester als eine Bildungssituation im Studium näher beschrieben. Es gilt als besondere Lerngelegenheit, in der universitäre Lehrveranstaltungen und erlebte Praxis miteinander in Verbindung gebracht werden.

4. Das Praxissemester im Lehramtsstudium – Ziele, Lerngelegenheiten und Umsetzung

Die Diskussion um mehr Praxisanteile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhielt durch die Umsetzung des in Bologna angestoßenen Reformprozesses neuen Aufwind (vgl. BRD BMBF 1999). Die Frage nach längeren Praktika während des (Lehramts-) Studiums wurde neu diskutiert und damit auch die Frage nach einer Umsetzung, die zu einem Mehrwert in der Ausbildung führt (vgl. MIWFT NRW 2007; Weyland, Wittmann 2010). Eine Expertengruppe unter der Leitung von Jürgen Baumert riet in einem Gutachten von einem langfristigen Praktikum im Rahmen der Lehrerausbildung zunächst einmal ab. Sie sah durch das Ableisten eines Praktikums für Lehramtsstudierende nicht automatisch einen Mehrgewinn für das Studium (vgl. MIWFT NRW 2007, 43f.). Expertisen für die Umsetzung eines Praxissemesters im Rahmen des Lehramtsstudiums haben sich deshalb auch immer mit den Gelingensbedingungen und der Frage nach der erwarteten Kompetenzentwicklung für eine erfolgreiche Umsetzung beschäftigt (vgl. Weyland, Wittmann 2010; Weyland 2012).

Inzwischen hat sich in vielen Bundesländern ein Praxissemester im Rahmen des Lehramtsstudiums etabliert. Die Umsetzung unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland zum Beispiel bezüglich der Dauer, die zwischen vier bis sechs Monaten liegt, der zeitlichen Verortung, der Organisation und der Betreuung. So ist das Praxissemester in Thüringen am Ende des Bachelorstudiums verankert, während es in NRW im Masterstudium abzuleisten ist. Überall werden die Studierenden strukturiert vor und während der Praxisphase begleitet, häufig kooperieren dabei unterschiedliche Institutionen miteinander. Die Verknüpfung von universitären Lehrveranstaltungen und erlebter Praxis im Praxissemester wird möglich (vgl. Weyland 2012, 10; Weyland, Wittmann 2015, 12f.).

Im Folgenden werden zunächst die Ziele von Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der ersten Bildungsphase genauer betrachtet (vgl. Kapitel 4.1). Im Anschluss daran werden die Bedeutung und theoretische Begründung eines Praxissemesters als Lerngelegenheit im Studium vorgestellt. Dabei wird auch auf Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht Bezug genommen (vgl. Kapitel 4.2). Die tatsächliche Umsetzung des Praxissemesters in NRW bildet den Abschluss dieses Kapitels. Dies deshalb, weil die hier vorgestellte Studie an der Technischen Universität Dortmund in NRW umgesetzt wurde (vgl. Kapitel 4.3).

4.1 Ziele des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In den letzten Jahren hat sich das Praxissemester in fast allen deutschen Bundesländern als fester Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ersten Bildungsphase etabliert (vgl. Weyland, Wittmann 2015) und gilt mittlerweile bereits als eine Art „Königsweg“ (Schubarth, Gottmann & Krohn 2014, 202). Diese positive Konnotation für eine Praxisphase im Lehramtsstudium wird nicht uneingeschränkt geteilt. Grundsätzlich werden Praxiselemente im Lehramtsstudium auch kritisch betrachtet, insbesondere dann, wenn Lehramtsstudierende nicht ausreichend begleitet und angeleitet werden (vgl. MIWFT NRW 2007), die Zielsetzungen unklar sind und eine curriculare und organisatorische Einbindung fehlt (vgl. ebd.; Meurel 2018, 122). Zur Umsetzung des Praxissemesters sind diese Kritikpunkte aufgegriffen und bei der Einführung umgesetzt worden (vgl. MSW NRW, LABG 2009; Weyland 2012).

Als Ziele von Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden in der Literatur immer wieder drei Punkte aufgegriffen, die auch für das Praxissemester gelten. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen (vgl. Topsch 2004, 11f.; Bach 2013, 90; König, Rothland, 2018, 5; Liegmann, Racherbäumer 2018, 248f.).

4.1.1 Berufswahlüberprüfung

Praxiserfahrungen können Studierenden einen Einblick in ihr künftiges Berufsfeld geben. Sie erhalten die Gelegenheit zur Überprüfung ihrer Berufswahl und die Möglichkeit, das Aufgabenspektrum einer Lehrkraft und die Schule als Institution kennen zu lernen. Im besten Fall setzen sie sich mit den unterschiedlichen Anforderungen, die an eine Lehrkraft gestellt werden, auseinander. Erste Unterrichtsversuche ermöglichen es den Studierenden, sich in der Rolle als Lehrkraft zu erproben und so die Eignung für den Beruf zu reflektieren. Diese praktischen Tätigkeiten helfen den Studierenden einen Rollenwechsel zu vollziehen (vgl. Bach 2013, 90f.; König, Rothland 2018, 38f.). König und Rothland (2018) gehen davon aus, dass der Zeitpunkt des Praktikums eine wichtige Rolle spielt, wenn es um das Ziel der Berufswahlüberprüfung geht. Aus ihrer Sicht findet eine Berufswahlüberprüfung in Praktika während des Bachelorstudiums statt. Daher ist die Berufswahlüberprüfung eher ein nachrangiges Ziel für Praxissemesterstudierende im Master. Zu diesem Zeitpunkt, so König und Rothland (2018), hat die Berufswahlüberprüfung häufig schon stattgefunden (vgl. ebd., 39).

4.1.2 Kompetenzerwerb und -erweiterung

Nach Helmke (2017) sind Standards normativ vorgegebene, zu erwartende Kompetenzen, die eine Lehrkraft zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erfüllen hat (vgl. ebd. 142). Oser (2005) versteht unter Standards „Handlungsbündel, die durch die Situation eine gewisse Notwendigkeit erlangen und mehr oder weniger optimal ausgeführt werden können“ (ebd., 268). Ausgehend von diesen Überlegungen beschreibt Oser (2005) 12 inhaltliche „Standardgruppen“ (ebd.), in denen Lehrkräfte über Standards verfügen sollen:

- *Lehrer- Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldungen [...]*
- *Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose [...]*
- *von Disziplinproblemen und Schülerrisiken [...]*
- *Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten [...]*
- *Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten [...]*
- *Gestaltung und Methoden des Unterrichts [...]*
- *Leistungsmessung [...]*
- *Medien [...]*
- *Zusammenarbeit in der Schule [...]*
- *Schule und Öffentlichkeit [...]*
- *Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft [...]* [und]
- *Allgemeine fachdidaktische Standards* (Oser 2001, 230f.)

Ein Ziel der Formulierung von Standards in der Lehrerbildung besteht darin, „das Handeln in der Praxis mit den Theorien des Lehrens und Lernens besser in Übereinstimmung zu bringen“ (Oser 2005, 271).

Um die Jahrtausendwende sind verschiedene Vorschläge zur Etablierung von Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entstanden. Dies sind zum Beispiel die Standards aus dem Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium aus dem Jahr 1992, das Berufsleitbild des Schweizer Lehrerverbandes aus dem Jahr 1993, die Teacher Quality der OECD aus dem Jahr 1994, die Standardregeln des Schweizer Lehrerverbandes aus dem Jahr 1998 (vgl. Terhart 2002, 58ff.) oder die Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Schwyz (2017, 11f.).

Für die KMK in der Bundesrepublik Deutschland schreibt Terhart (2002) erste Vorschläge in einer Expertise für die Einführung von Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in unterschiedlichen Bildungsphasen. Für schulpraktische Studien sind dies:

1. *Erfahrung der eigenen Person im schulischen/ unterrichtlichen Kontext*
2. *Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung*
3. *Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien*
4. *Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)*
5. *Einbringung der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehramtsstudium. (ebd., 35)*

Damit wird von Terhart (2002) der Weg für die Einführung von einheitlichen Standards zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland geebnet. Die in seiner Expertise formulierten Vorschläge bilden die Grundlage für die von der KMK (2004) verabschiedeten Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (ebd., 50f.). Darin heißt es, diese

[werden] von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen. (ebd., 1)

Die zu diesem Zeitpunkt von der KMK verbindlich formulierten Kompetenzen werden seither den Anforderungen und damit Veränderungen in der Lehramtsausbildung angepasst. Wesentliche strukturelle und inhaltliche Bereiche haben sich nicht geändert (vgl. ebd., KMK 2014; KMK Standards 2019). Zu den inhaltlichen Bereichen⁴⁴ Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren werden elf Kompetenzen formuliert, die wiederum in verschiedene Standards gegliedert sind. Die Standards sind nicht nur im universitären Studium, sondern auch in Praxisphasen zu erwerben (vgl. KMK, Standards 2019).

Kompetenzbereich Erziehen

Kompetenz 4: Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

⁴⁴ Nach den KMK Standards (2019) sind Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren inhaltliche Kompetenzbereiche. Der Begriff Kompetenzbereich wird unterschiedlich verwendet (vgl. Kapitel 3.1.3).

<i>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</i>	<i>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</i>
<p><i>Die Absolventinnen und Absolventen...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>[...] kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventionsmaßnahmen.</i> • <i>kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.</i> 	<p><i>Die Absolventinnen und Absolventen...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>erkennen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren, realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen.</i> • <i>unterstützen Schülerinnen und Schüler individuell und arbeiten mit Eltern vertrauensvoll zusammen.</i> • <i>beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe.</i> • <i>[...]</i>

Tabelle 4: Kompetenzbereich Erziehen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (KMK, Standards 2019, 9)

Damit werden schulpraktische Anteile im Studium nicht nur verpflichtend eingeführt. Sie erhalten außerdem eine Aufwertung in ihrer Bedeutung, da sie zum Kompetenzerwerb und zur Kompetenzerweiterung beitragen (vgl. ebd.).

Mit der Festlegung auf Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die auch für das Praxissemester gelten, erhalten Studierende die Möglichkeit, die Bandbreite des schulischen Handelns gezielt und ausgewählt zu beobachten, zu analysieren und zu reflektieren. Unterstützt wird dies im Praxissemester in der Regel durch universitäre Vorbereitungs- und Begleitseminare (vgl. Weyland 2012, 11f.; Weyland, Wittmann 2015, 10f.), die zu

- *der kritischen-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis,*
- *der Reflexion der Eignung für den Lehrerberuf, und*
- *der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium* (MSW NRW, LABG 2016, § 12(2))

bei den Studierenden beitragen sollen.

4.1.3 Theorie-Praxis-Relationierung

Die Kluft zwischen universitären und praktischen (Aus-)Bildungsanteilen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheint nahezu unüberwindbar. Altrichter und

Hascher (2005) nennen diese Kluft einen „tiefen Graben [und ein] unüberwindbare[s] Gebirge“ (ebd., 4). König und Rothland (2018) sprechen von einem „Spannungsverhältnis zwischen akademischer Lehrerbildung und praktischem Schulalltag“ (ebd., 5). Diese Beschreibungen zeigen die Disparität zwischen Theorie⁴⁵ und Praxis auf, die auch als „Theorie-Praxis-Problem“ (Cramer 2014, 353; Budde 2017, 37) bezeichnet wird.

Diese starken Worte spiegeln die unterschiedlichen Sichtweisen auf praktische und wissenschaftlich begründete Bildungsanteile im Lehramtsstudium wider.⁴⁶ Insbesondere von Studierenden werden praktische Phasen als besonders wertvoll eingestuft. Sie wünschen sich einen höheren praktischen Anteil im Studium. Unkritisch wird der Lernzuwachs in einer Praxisphase als höherwertig eingestuft. Schulische und unterrichtliche Erfahrungen bieten aus ihrer Sicht ein ideales Lernfeld (vgl. Hascher 2011, 8). Im ungünstigsten Fall nehmen Studierende universitäre Bildungsanteile und Praktika als „zwei Welten“ (König, Rothland 2018, 5) wahr, die sie nur schwer miteinander verbinden können.

Diese Ausgangslage kann dazu führen, dass Studierende in Praktika unreflektiert die Verhaltensweisen von den in der Schule anzutreffenden Lehrerinnen und Lehrern übernehmen, in der Hoffnung, dort eine Art „Meisterlehre“ (ebd., 6) zu absolvieren. Der akademische Aspekt der Ausbildung rückt dabei völlig in den Hintergrund. Dass theoretisch fundiertes Wissen, das in universitären Zusammenhängen erworben wird, die Voraussetzung für eine kritische Reflexion ist, erscheint Studierenden dann unbedeutend (vgl. ebd.). Hascher (2012a) geht davon aus, dass in Praxisphasen „Anpassungsleistungen“ (ebd., 90) an die unterrichtlichen und schulischen Gegebenheiten deutlicher hervortreten als „subjekt- und kontextspezifische Lernprozesse“ (vgl. ebd.). Es stärken und festigen sich die von den Studierenden „mitgebrachte[n]

⁴⁵ Der hier verwendete Begriff Theorie bezieht sich auf wissenschaftlich begründete Inhalte im Studium. In diesem Sinn wird der Begriff regelmäßig im Zusammenhang mit Praxisphasen und in Abgrenzung zur dort erlebten Praxis verwendet (vgl. Cramer 2014; Budde 2017; Gröschner 2019; Schellenbach-Zell, Wittwer, Nückles 2019). Dieses Verständnis von Theorie grenzt sich von dem „klassischen Verständnis von ‚Theorie‘ im empirisch-analytischen Wissenschaftsansatz“ (Terhart 2020, 227) deutlich ab. Danach sind Theorien „in sich logische, widerspruchsfreie, hierarchisch geordnete Begriffs- und Systemansätze, deren Aussagen untereinander in klar definierter Beziehung stehen. Sie sind empirisch getestet und können [...] verifiziert oder falsifiziert werden; ebenso benennen sie ihre Grenzen. Theorien erlauben zu einem gewissen Grad Prognosen über zu erwartende Ereignisse und Abläufe in ihrem Gegenstandsbereich. Und schließlich sollten Theorien präskriptive Handlungsanweisungen dazu enthalten, was zu tun ist, wenn man bestimmte Ziele erreichen will“ (ebd.).

⁴⁶ Weyland (2010) geht in ihrer Dissertation: „Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung“ beispielsweise auf das „Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik unter Bezugnahme der Positionen von HERBART, KANT und SCHLEIERMACHER“ (ebd., 482) ein.

pädagogische[n] Vorurteile“ (Altrichter, Hascher 2005, 4). Das Praktikum wird von Studierenden mystifiziert (vgl. Hascher 2011, 8ff.), und das obwohl bekannt ist, dass Studierende

- während des Praktikums ihr „Hauptziel“ [...] in der Kontrolle der Lernenden sehen“ (Hascher 2012b, 113) und nicht in einer Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler;
- während des Praktikums das Erlernen praktischer Techniken in den Vordergrund stellen (vgl. ebd., 113f);
- (nicht selten) in Praktika ein negatives Bild von Schülerinnen und Schülern entwickeln;
- (nicht selten) in Praktika Unterricht unkritisch und idealisiert betrachten;
- ihr Praktikum in der Retrospektive deutlich anders bewerten (vgl. Hascher 2011, 10; Hascher 2006, 144ff.).

Diese Übernahme von unreflektierten Handlungsmustern, praktischen Tipps und Bewältigungsstrategien von Studierenden in Praxisphasen wird als hinderlich für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte angesehen (vgl. MIWFT NRW 2007; Hascher 2011; Hascher 2012b; Bach 2013; König, Rothland 2018), kann jedoch in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (vgl. Bach 2013; Rothland, Boecker 2014; König, Rothland 2018). Die bis dahin stattgefundene universitäre, theoretisch fundierte Bildung bietet den Studierenden also nicht per se die Möglichkeit der Rückkopplung mit den praktischen Erfahrungen (vgl. König, Rothland 2018, 6). Eine „theoretisch-konzeptionelle Durchdringung und Analyse beobachtbarer und selbst-erlebter Praxis“ (MIWFT NRW 2007, 8) auf Seiten der Studierenden bleibt im ungünstigsten Fall aus und findet auch dann nicht statt, wenn der Umfang des Praktikums, wie beim Praxissemester geschehen, deutlich ausgeweitet wird. Denn auch eine

schlichte Erhöhung von Praxisanteilen im Studium [...] [veranlasst] offenbar eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d. h. zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis. (König, Rothland 2018, 20)

Betrachtet man Praktika hingegen als Möglichkeit, wissenschaftlich begründete Inhalte in der Praxis zu überprüfen, weiterzuentwickeln und Praxisphasen kritisch zu reflektieren, verändert sich der zuvor aufgezeigte Abstand hin zu einer reziproken

Beziehung (vgl. Bach 2013, 92).⁴⁷ Dann haben praktische Anteile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihre Berechtigung und tragen zur Kompetenzerweiterung bei Studierenden bei. Erste Studien bestätigen Kompetenzerweiterungen im Praxissemester (vgl. König, Rothland 2018). Die Annahme, Praktika werteten die im Studium gelernten theoretisch fundierten Anteile auf (vgl. Altrichter, Hascher 2005; MIWFT NRW 2007), wird damit unterstützt. Es besteht die Möglichkeit, „schulische Praxis auf der Folie der Studieninhalte zu erschließen sowie Theorie und Praxis wechselseitig in Beziehung zu setzen“ (Schüssler, Weyland 2014, 29).

Zur gelungenen Relationierung wissenschaftlich begründeter Inhalte und erlebter Praxis, so die Vermutung, bedarf es bestimmter Voraussetzungen. Diese helfen den Studierenden dabei, einen kritisch-reflexiven Blick auf praktische Phasen zu gestalten.

Dazu gehört

- eine strukturierte Begleitung der Studierenden, vor und während und nach der Praxisphase,
- ein durchdachter Lehrplan,
- ein umfängliches Gesamtkonzept, bei dem die universitären, schulischen, personalen und organisatorischen Gegebenheiten auf eine optimale Begleitung der Studierenden angepasst werden (vgl. MIWFT NRW 2007, 8; Kapitel 4.3).

Die Bedeutung dieser strukturellen Voraussetzungen wird sehr hoch eingeschätzt. Ihr Fehlen führte dazu, dass die Einführung eines Praxissemesters in NRW 2007 durch eine Expertenkommission noch abgelehnt wurde (vgl. MIWFT NRW 2007). Mit der Umsetzung dieser als wesentlich beschriebenen Aspekte wurde das Praxissemester in vielen Bundesländern eingeführt und umgesetzt (vgl. Weyland, Wittmann 2015, 10ff.).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Praxissemester im Lehramtsstudium verschiedene Ziele hat. Heraus kristallisiert haben sich in der Literatur die Berufswahlüberprüfung, der Kompetenzerwerb bzw. die Kompetenzerweiterung und die sogenannte Theorie-Praxis-Relationierung (vgl. Bach 2013; Weyland, Wittmann 2015).

⁴⁷ Weyland (2010) beschreibt die „Relationierung von theoretischem Reflexionswissen und praktischem Handlungswissen“ (ebd., 484) als eine „besondere Zieldimension“ (ebd.) schulpraktischer Anteile im Lehramtsstudium.

Kompetenzerwartungen im Lehramtsstudium wurden erstmals durch die KMK (2004) als einheitliche Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften formuliert. Diese beziehen sich sowohl auf die universitäre Bildungsphase, ausdrücklich aber auch auf Aspekte, die nur in praktischen Phasen, wie etwa dem Praxissemester erlernt werden können und sollten (vgl. ebd.; KMK, Standards 2019).

Wissenschaftlich begründete Inhalte und erlebte Praxis scheinen aus Sicht vieler Studierender unvereinbare Gegensätze zu sein (vgl. Altrichter, Hascher 2005). Studierende wünschen sich mit Hilfe von Praxisphasen praktisch erlernbare Handlungsmuster für eine rundum erfolgreiche Lehrtätigkeit anzueignen. Die im Studium erworbenen Kompetenzen rücken dabei in den Hintergrund (vgl. König, Rothland 2018, 6). Ohne Begleitung erscheint es vor diesem Hintergrund möglich, dass Studierende unreflektierte und im Lehrberuf unerwünschte Handlungsmuster übernehmen (vgl. MIWFT NRW 2007; Hascher 2011). Durch universitäre Vorbereitung und Begleitung während des Praxissemesters wird eine Reflexion der Praxis unterstützt, unerwünschten Lernprozessen entgegengewirkt und eine reziproke Beziehung zwischen wissenschaftlichen und praktischen Bildungsanteilen ermöglicht (vgl. Altrichter, Hascher 2005; MIWFT NRW 2007; König, Rothland 2018).

Im Folgenden wird auf das Praxissemester als Lerngelegenheit im Studium eingegangen. Die hier fokussierten Lerngelegenheiten beziehen sich, dem Inhalt dieser Analyse folgend, in erster Linie auf inklusiven Unterricht.

4.2 Das Praxissemester als Lerngelegenheit im Studium

Die unterschiedlichen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen dazu, den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften voranzubringen. Im Studium, der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, setzen sich die Studierenden mit bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten auseinander. Die zunehmende Wissensbasis ermöglicht es ihnen, einen reflektierten Blick auf das System Schule, den Unterricht und das Lehrerhandeln einzunehmen und sich theoretisch damit auseinanderzusetzen (vgl. Schüssler, Weyland 2014, 33f.).

4.2.1 Bezugspunkte des Lernens im Praxissemester

Das Studium dient zunächst einmal dazu, die Voraussetzungen für einen kritischen Umgang mit den schulischen Gegebenheiten in ihrer ganzen Bandbreite zu schaffen (vgl. Schüssler, Weyland 2014, 33f.). Inwieweit sich diese Wissensbasis auf das

Thema des inklusiven Unterrichts bezieht, ist, je nach angestrebtem Lehramt, Studienort und individuellen Voraussetzungen, sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Kapitel 2.2).

Studierende sollen in der Durchführungsphase des Praxissemesters zielgeleitete Beobachtungen in schulischen und unterrichtlichen Zusammenhängen durchführen sowie selbst Unterricht planen und erproben. Mit Hilfe der bis dahin erworbenen, wissenschaftlich begründeten Kenntnisse sollen diese praktischen Erfahrungen reflektiert werden (vgl. Schüssler, Weyland 2014, 33f.). Die in der Schule durchgeführten Handlungen bilden die konkreten Anlässe für eine wissenschaftsorientierte Analyse und Reflexion. Um dies gewährleisten zu können, werden die Studierenden nahezu in allen Bundesländern von Seiten der Universität auf das Praxissemester vorbereitet und auch während der Durchführung zu einer zielgerichteten Reflexion angeleitet und dabei begleitet (vgl. Weyland, Wittmann 2015, 10ff.; König, Rothland 2018, 7). Das Erlernen von Handlungsrouinen und Bewältigungsstrategien für den Unterricht steht eindeutig nicht im Fokus dieses Bildungselementes, auch wenn sich manche Studierende dies erhoffen (vgl. Altrichter, Hascher 2005; Hascher 2011; Kapitel 4.1). Der Fokus auf praktische Tätigkeiten ist für einen späteren Zeitpunkt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgesehen.

[I]n der zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst, geht es, aufbauend auf den Grundlagen der ersten Phase, nach und nach um den zunehmenden Erwerb situativen Handlungswissens und die Entwicklung praktischer Handlungsfähigkeit. (Schüssler, Weyland 2014, 34)

Im Sinne einer Relationierung von wissenschaftlich begründeten Inhalten und erlebter Praxis war eine Intention bei der Einrichtung des Praxissemesters, die Studierenden „auf die Praxisanforderungen der Schule [...] wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (MSW NRW, Rahmenkonzeption 2010, 4). Die praktischen Anteile im Praxissemester sind primär dazu da, die Erprobung der Studierenden im Unterricht theoriegeleitet auf der Grundlage einer soliden Wissensbasis zu analysieren und zu reflektieren (vgl. Schüssler, Weyland 2014, 33f.; König, Rothland 2018, 7). Denn

[d]ie Verantwortung liegt nahezu durchweg formal bei der Hochschule, sodass damit die wissenschaftliche Einbettung [des Praxissemesters J.V.] als Studienelement unterstützt wird. (Weyland, Wittmann 2015, 14)

Bereits 1983 spricht sich Huber in seinem Artikel „Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung“ (ebd., 114) für mehr Praxisanteile im Studium aus. Dabei

spezifiziert er seine Ausführungen nicht nur auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er will die Verzahnung von akademischer Bildung und Praxis stärken, die aus seiner Sicht in jedem Einzelnen wirksam wird (vgl. ebd., 127ff.). Erst in der Person entwickeln sich, so Huber (1983), die Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis. Aus seiner Sicht besteht die universitäre Bildung aus den Polen Wissenschaft, Praxis und Person. Diese drei Bezugspunkte stehen in einem permanenten Spannungsverhältnis (vgl. ebd., 128). Hubers (1983) Überlegungen zur Hochschuldidaktik wurden von Bayer, Carle und Wildt (1997) zu einer „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (Bayer et al. 1997, 7) weiterentwickelt, die auch für das Praxissemester gilt. Danach gehen die Bezugssysteme eine Wechselbeziehung zueinander ein, jeder Aspekt für sich hat aber auch seinen „Eigensinn“ (ebd.). Die folgende Abbildung stellt die Bezugspunkte des Lernens im Praxissemester und ihre Beziehung zueinander bildlich dar:

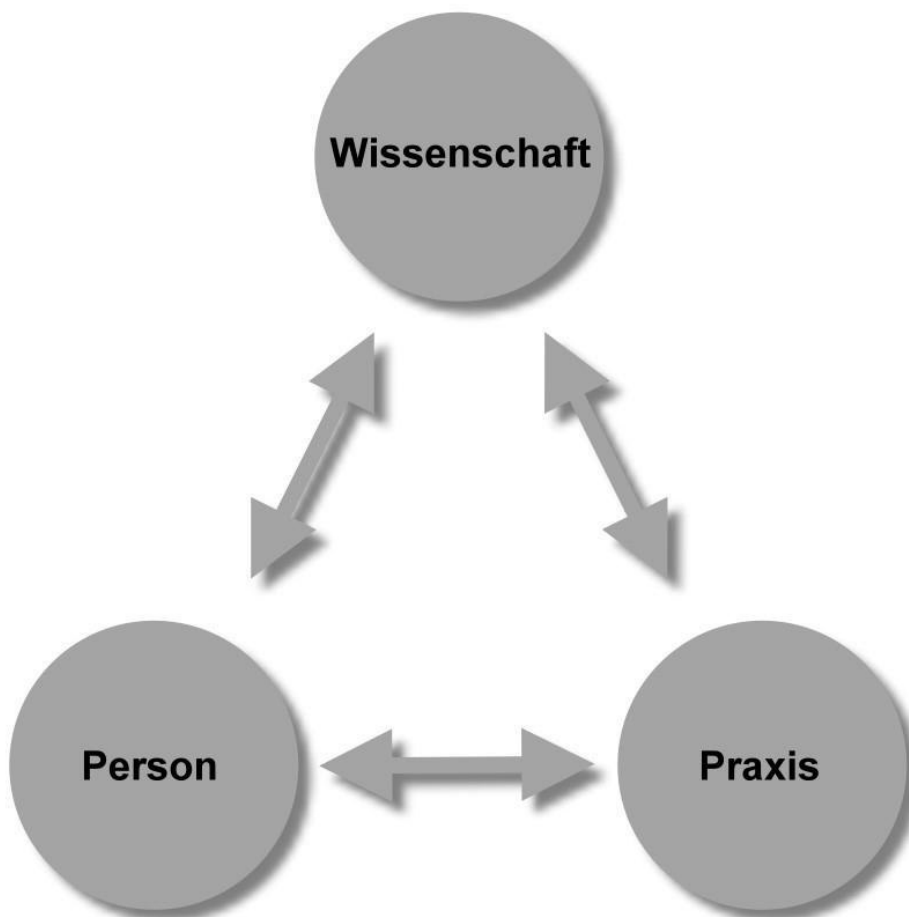


Abbildung 4: Bezugspunkte des Lernens im Praxissemester, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Huber (1983,128) und Bayer et al. (1997, 7f.)

Das Besondere an diesem Modell ist die Berücksichtigung der Person als eigenständiger und gleichbedeutender Bezugspunkt, mit eigenen Aufgaben und Funktionen.

Gegenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme herkömmlicher Lehrerbildung ist der ‚Eigensinn‘ der Person in der Lehrerbildung zu behaupten. Auf dem Weg vom Novizen zur entwickelten Professionalität geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebene Praxis, Erhalt von Identität und Engagement. (Bayer et al. 1997, 9)

Weyland (2010) greift die Überlegungen von Huber (1983) und Bayer et al. (1997) auf. Sie entwickelt das Modell zur Zielbestimmung schulischer Praxisphasen, im Sinne einer heuristischen Denkfigur für das Lehren und Lernen im Lehramtsstudium, weiter. Entlang dieser Denkfigur kann die Intention des Praxissemesters aus drei unterschiedlichen Blickrichtungen⁴⁸ betrachtet werden, je nachdem, welcher Bezugspunkt die Grundlage bildet:

Erkenntnisbezogene Perspektive (Bezugspunkt Wissenschaft)

Das Praxissemester als wichtiges und verpflichtendes Element im Studium (vgl. MSW NRW, LABG 2009; Weyland 2012) trägt in erster Linie dazu bei, dass die Studierenden einen wissenschaftlich begründeten Erkenntnisgewinn haben. Die theoretisch-konzeptionelle Rückkopplung der erlebten Praxissituation, und nicht das Erlernen von unterrichtlichen Handlungsrouninen, steht für die Studierenden im Vordergrund.

[A]uch im Praxissemester [geht es] um Studieren und somit um theoretischen sowie auch forschungsmethodischen Erkenntnisgewinn [...], der die theoretisch-konzeptionelle Durchdringung von Praxissituationen in den Fokus rückt. Diese Intention bezieht sich auch auf das eigene Probehandeln in Form erster Unterrichtsversuche. (Weyland, Wittmann 2011, 54)

Mit Hilfe von im Studium erworbenem Reflexionswissen sollen Studierende ihr Handeln analysieren und reflektieren, zu dem auch erster eigener Unterricht gehört. Aus diesem reflexiven Prozess beziehen Studierende im besten Fall professionelle Erkenntnisse (vgl. ebd.). Inwieweit die Praxissemesterstudierenden dabei auf erworbenes Reflexionswissen zum Thema Inklusion und inklusiven Unterricht zurückgreifen können, ist unterschiedlich ausgeprägt und richtet sich zum Beispiel nach angestrebtem Lehramt, persönlichem Interesse und Studienort (vgl. Kapitel 2.2).

⁴⁸ Die Bezeichnung der im Folgenden drei genannten Perspektiven ist wörtlich von Weyland (2010, 323) übernommen worden.

Handelnd pragmatische Perspektive (Bezugspunkt Praxis)

Durch das Praxissemester wird die im Studium erworbene theoretische Wissensbasis der Studierenden mit der Praxis in Bezug gesetzt. Diese Bezugnahme konfrontiert die Studierenden mit einem neuen, anderen Blickwinkel wissenschaftlicher Inhalte, mit dessen Hilfe sie neue Wissensformen für sich aufnehmen können.

Dabei wird die Chance gesehen, auf einer metakognitiven Ebene über die Bedeutung und Grenzen der differenten Wissensformen, nämlich theoretisches Reflexionswissen einerseits und praktisches Handlungswissen andererseits, für pädagogisch professionelles Lehrerhandeln zu reflektieren. (Weyland, Wittmann 2011, 54)

Ziel ist es, dass die Studierenden erleben, wie wichtig das im Studium erworbene universitäre Wissen für ein professionell-pädagogisches Lehrerhandeln ist (vgl. ebd.). Bezogen auf das Thema Inklusion und inklusiven Unterricht kann angenommen werden, dass insbesondere Studierende, die im Gemeinsamen Lernen ihr Praxissemester absolvieren, mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Berührung kommen (vgl. Kapitel 2.1.4). Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung können, dem Förderort der Schülerinnen und Schüler folgend, ihr Praxissemester an einer Regelschule oder an einer Förderschule absolvieren. Sie kommen daher auf jeden Fall mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Kontakt (vgl. MSW NRW, Rahmenkonzeption 2010, 5).

Selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive (Bezugspunkt Person)

Durch die Reflexion der Person werden die Aspekte Wissenschaft und Praxis miteinander in Bezug gesetzt. Nur die Person kann die Differenz zwischen theoretischem Reflexionswissen und praktischem Handlungswissen erkennen. Die Praxissemesterstudierenden können Wissenschaft und Praxis in eine Beziehung zueinander setzen und so zum Gegenstand ihrer Reflexion machen. Unerwünschte subjektive Theorien zum System Schule, unterrichtlichem Handeln und zu Lehrerprofessionalität, die sich zum Beispiel durch praktisches Handlungswissen und die Übernahme unreflektierter Handlungsmuster entwickelt haben (vgl. Hascher 2011, 10), sollen der Person, der/dem Praxissemesterstudierenden, bewusst werden. Eine darauffolgende Analyse und Reflexion können die Revision unerwünschter subjektiver Theorien ermöglichen. Dies ist die Voraussetzung zur Entwicklung der Professionalität bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Weyland, Wittmann 2011, 54f.;

Schüssler, Weyland 2014, 37). Vor- und nachbereitende universitäre Lehrveranstaltungen unterstützen diesen Prozess (vgl. Weyland 2010, 331).

4.2.2 Das Angebot-Nutzungs-Modell als Erklärungsgrundlage für Lerngelegenheiten im Praxissemester

Praxissemesterstudierende erleben im Praxissemester unterschiedlichste Situationen, die sie als persönliche Lerngelegenheit nutzen können. Einen Erklärungsansatz, wie diese Lernprozesse für die „Person“ (Bayer et al. 1997, 9) aussehen und miteinander in Verbindung stehen, bietet das Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Seidel 2014; Helmke 2017). Es geht grundsätzlich davon aus, dass das Lernen/die Lernsituation, in einen bestimmten Kontext integriert ist und dieser Kontext in einem hohen Maße sozial eingebunden ist (vgl. Hascher, Kittinger 2014, 222). In den ersten Erklärungen des Angebot-Nutzungs-Modells bezieht sich dieser Kontext auf schulisches, unterrichtliches Lernen. Danach ist Unterricht ein Angebot für die Schülerinnen und Schüler, das von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt wird. Dieses Angebot kann genutzt werden. Die Wirkung im Sinne eines Lernzuwachses für die Schülerinnen und Schüler hängt von zwei Faktoren ab. Zum einen davon, wie das Angebot der Lehrkraft wahrgenommen und interpretiert wird und zum anderen davon, welche motivationalen und emotionalen Prozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einsetzen, um die Angebote in einen persönlichen Lernzuwachs umzusetzen (vgl. Kunter, Trautwein 2013, 17f.; Seidel 2014, 857; Helmke 2017, 71f.).

Verschiedene Autorinnen und Autoren haben das Angebot-Nutzungs-Modell auf den Kontext des Lernens Studierender in Praxisphasen übertragen. Einige beziehen sich dabei speziell auf das Praxissemester (vgl. Hascher, Kittinger 2014; König, Rothland 2018). Das Angebot-Nutzungs-Modell bietet grundsätzlich die Möglichkeit zur Beschreibung, Erfassung und Analyse curriculumgeleiteter Lernprozesse und damit der Kompetenzentwicklung und -erweiterung angehender Lehrkräfte (vgl. Hascher, Kittinger 2014; Darge, Valtin, Kramer, Ligtoet & König 2018; König, Rothland 2018). In dieser Untersuchung dient es der Beschreibung von Lernprozessen.

Die Lernsituationen der Praxissemesterstudierenden umfassen eine Reihe von Angeboten. Dazu zählen in vielen Bundesländern Vorbereitungs- und Begleitseminare durch die Universitäten, Begleitung während der Praxisphase durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung⁴⁹ und die Begleitung durch schulische Mentorinnen

⁴⁹ Im Vorbereitungsdienst werden die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie Referendarinnen und Referendare auch theoretisch begleitet. Der Name dieser Institution variiert von

und Mentoren (vgl. Weyland, Wittmann 2015, 12f.). Alle beteiligten Institutionen bieten auf unterschiedlichste Art und Weise Lernangebote für die Studierenden. Auch die Schule mit ihren speziellen Bedingungen bietet Lerngelegenheiten. Eine inklusiv⁵⁰ arbeitende Schule ermöglicht beispielsweise Praxissemesterstudierenden andere Einblicke in die Umsetzungsmöglichkeiten inklusiven Unterrichts als eine Schule, die dieses Angebot nicht hat. Schulische Mentorinnen und Mentoren haben ebenfalls Einfluss auf den Lernzuwachs der Praxissemesterstudierenden. Führer und Heller (2018) konnten anhand einer Untersuchung über die Durchführung von Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester ermitteln, dass dort gegebene Reflexionsmöglichkeiten häufig auf einer elementaren Ebene verbleiben, die sich mit der Problemdarstellung begnügt. Sehr viel seltener finden Reflexionsgespräche zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Praxissemesterstudierenden in der sogenannten „Ausbauvariante“ (ebd., 114) statt. In diesen Reflexionsgesprächen werden Probleme identifiziert und exploriert, zudem werden Handlungsalternativen begründet (vgl. ebd.). Denkbar ist anhand dieser Ergebnisse, dass auch Reflexionsgespräche zum Thema Inklusion und zum inklusiven Unterricht, je nach Mentorin bzw. Mentor, eher auf einer „Elementarvariante“ (ebd.) als auf einer „Ausbauvariante“ (ebd.) stattfinden.

Die Nutzung der Lernangebote durch die Praxissemesterstudierenden hängt unter anderem von ihren individuellen Voraussetzungen ab. Dazu zählen die in das Praxissemester mitgebrachten Vorkenntnisse und das (im Studium erworbene) Wissen (vgl. Helmke 2017, 69f.) sowie persönliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen, wie Studien zeigen (vgl. Bosse, Spörer 2014; Bosse et al. 2016). Das im Studium erworbene Wissen zu inklusivem Unterricht ist, je nach angestrebtem Lehramt, Studienort und persönlichem Interesse, sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Kapitel 2.2). Inwieweit Praxissemesterstudierende die vielen zur Verfügung gestellten Angebote nutzen, hängt maßgeblich von Persönlichkeitsmerkmalen ab, die das Lernen insgesamt beeinflussen. Dazu zählt etwa die Motivation, sich mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen, oder die Selbstwirksamkeit, inklusiv unterrichten zu können. Auch die Ausdauer und die Anstrengungsbereitschaft sind Einflussfaktoren

Bundesland zu Bundesland (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung: Nordrhein-Westfalen, Lehrerbildungsstätte: Sachsen, Staatliches Seminar: Baden-Württemberg, um nur einige Beispiele zu nennen) (vgl. Deutscher Bildungsserver 2020).

⁵⁰ Eine inklusiv arbeitende Schule meint hier eine allgemeine Schule, an der auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden (vgl. Kapitel 1).

auf die Nutzung der Lernangebote im Praxissemester. Die folgende Abbildung beschreibt in Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell Lerngelegenheiten im Praxissemester bezogen auf inklusiven Unterricht (vgl. Hascher, Kittinger, 2014, 222f., König, Darge, Kramer, Ligtoet, Lünemann, Podlecki & Strauß 2018, 90f.):

Lernangebote

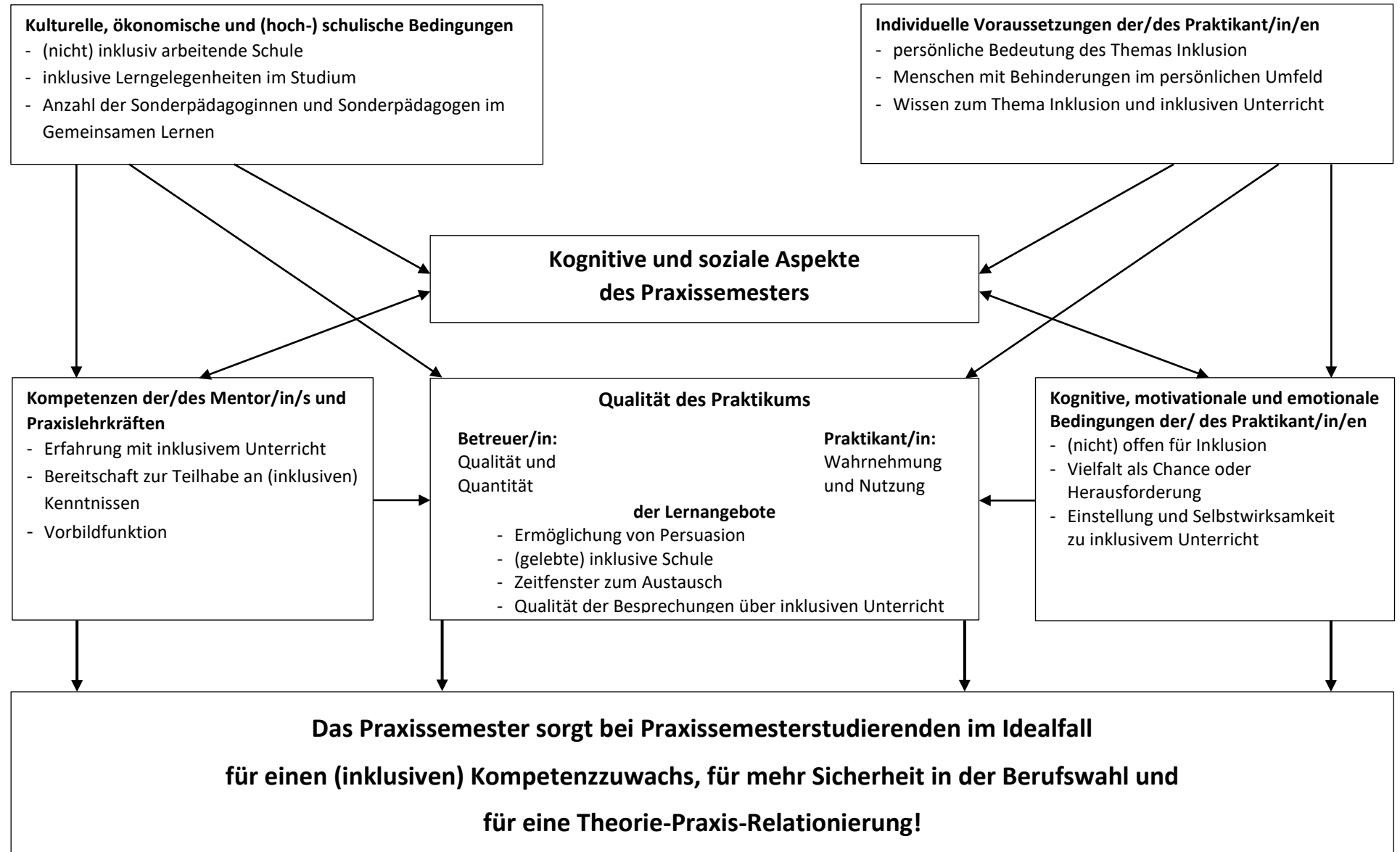


Abbildung 5: Beschreibung von Lernprozessen zu inklusivem Unterricht im Praxissemester, adaptierte Darstellung in Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell von Hascher und Kittinger (2014, 222f.), Seidel (2014, 875) sowie Helmke (2017, 69f.)

Dieses Modell bietet einen Erklärungsansatz dafür, wie Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht im Praxissemester stattfinden können. Weitere, theoretische und inklusive Lerngelegenheiten für die Studierenden finden in der universitären Vorbereitung statt. Dort wird gezielt auf eine kritisch-analytische Auseinandersetzung mit der Schulpraxis vorbereitet (vgl. MSW NRW, LABG 2016, § 12(2)). Diese Vorbereitungen können die Studierenden ebenfalls mit inklusiven Bildungszusammenhängen in Verbindung bringen (vgl. Hecht, Niedermeyer & Feyerer 2016, 96).

Im besten Fall nutzen die Studierenden die universitären Vorbereitungen als Grundlage zur kritischen Überprüfung des Praxissemesters und verbinden so die theoretische Fundierung mit den praktischen Erfahrungen (vgl. Bach 2013, 92).

Inwiefern diese verschiedenen inklusiven Lerngelegenheiten von den Studierenden genutzt werden (können), kann in dieser Arbeit nicht aufgezeigt werden. Angenommen wird, dass inklusive Lerngelegenheiten sowohl in der Vorbereitung auf das Praxissemester als auch im Praxissemester denkbar sind. Diese Lerngelegenheiten ermöglichen den Studierenden einen (inklusive) Kompetenzerwerb und/oder eine Kompetenzerweiterung (vgl. König, Rothland, Schaper 2018; Kapitel 4.1).

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Praxissemester in die theoretische Fundierung des Studiums eingebunden ist. Im Sinne einer Relationierung von wissenschaftlich begründeten Inhalten und Praxis bietet das im Studium erworbene Wissen die Grundlage zur Reflexion neuer, im Praxissemester erworbener Erkenntnisse (vgl. König, Rothland 2018, 7). Die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis erfolgt in der Person der/des Praxissemesterstudierenden. Die Aspekte Wissenschaft, Praxis und Person bilden gemeinsam die „Bezugspunkte des Lernens“ (Bayer et al. 1997, 7), die in einem gegenseitigen Spannungsverhältnis stehen. Je nachdem, von welchem Bezugspunkt aus das Praxissemester betrachtet wird, hat es unterschiedliche Intentionen (vgl. Weyland, Wittmann 2011, 54).

Erst durch die Reflexion der Person werden die Aspekte Wissenschaft und Praxis miteinander verbunden und so reflektiert (vgl. ebd., 54; Schüssler, Weyland 2014, 37). Dies geschieht in unterschiedlichen Lernsituationen. Eine Erklärung, wie diese Lernsituationen aussehen, bietet das Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Seidel 2014; Helmke 2017). Die Lernsituationen der Praxissemesterstudierenden umfassen, in den unter-

schiedlich beteiligten Institutionen, eine Reihe von Lernangeboten. Die Nutzung der Lernangebote durch die Praxissemesterstudierenden hängt unter anderem von ihren individuellen Voraussetzungen ab. Inwiefern Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht im Praxissemester möglich sind, hängt ebenso von verschiedenen Faktoren ab, wie zum Beispiel dem Vorhandensein inklusiver Beschulung. Inwieweit die Vorbereitung und die Durchführung des Praxissemesters Lernsituationen darstellen, die Einfluss auf die Veränderung der Kompetenzfacetten Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden haben, wird untersucht (vgl. Kapitel 3). Im Folgenden wird auf die Umsetzung und Durchführung des Praxissemesters in NRW eingegangen (vgl. Kapitel 4.3).

4.3 Das Praxissemester in NRW

Die Ausgestaltung und Umsetzung des Praxissemesters obliegen jedem Bundesland. Im Folgenden werden die Umsetzung des Praxissemesters in NRW und erste Erkenntnisse daraus vorgestellt. Dies deshalb, weil diese Studie in NRW verortet ist.

4.3.1 Organisation und Umsetzung

Das Bundesland NRW hat sich mit der Verabschiedung des Lehrerausbildungsgesetzes 2009 dazu entschlossen, ein Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden einzuführen (vgl. MSW NRW, LABG 2009). Das Praxissemester wurde erstmals im Februar 2015 in ganz NRW durchgeführt.⁵¹ Als Anregung für die Umsetzungsüberlegungen diente das sogenannte Baumert-Gutachten, in dem die wesentlichen Eckpfeiler für ein gelingendes Praxissemester ausformuliert sind (vgl. MIWFT NRW, 2007). Verschiedene weitere rechtliche und institutionelle Konzeptionen geben Orientierung für die Umsetzung (vgl. MSW NRW, LABG 2009; MSW NRW, Rahmenkonzeption 2010; MSW NRW, Zusatzvereinbarung Rahmenkonzeption 2016; MSW NRW, Evaluation 2016).

Gleich in Artikel 1 des Lehrerausbildungsgesetzes wird die Zuständigkeit für die universitäre Ausbildung in die Hand der Hochschule gelegt (MSW NRW, LABG 2009, § 1). In der Umsetzung bedeutet dies die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung an den Hochschulen, die die organisatorische Verantwortung des Lehramtsstudiums innehaben und auch das Praxissemester organisieren (vgl. Technische Universität Dortmund, DoKoLL o.J.; Universität Siegen, ZLB o.J.). Weitere sonstige strukturelle

⁵¹ Mit Ausnahme der Bergischen Universität Wuppertal, die bereits 2014 startete.

und inhaltliche Punkte zur Ausgestaltung des Praxissemesters sind festgehalten in einer Rahmenkonzeption (vgl. MSW NRW, Rahmenkonzeption 2010). Darin heißt es:

Ziel des Praxissemesters ist es, im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten. Die Durchführung des Praxissemesters liegt in der Verantwortung der Universität. (ebd., 4)

Zu den Änderungen in der ersten Bildungsphase im Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahre 2009 gehört die Vereinheitlichung der Studiendauer für alle Lehrämter. Die Studierenden absolvieren sechs Semester Regelstudienzeit im Bachelor und vier Semester Regelstudienzeit im Master. Das fünfmonatige Praxissemester wird für alle im zweiten oder dritten Mastersemester verbindlich eingeführt. Es orientiert sich an den Schulhalbjahren und beginnt am 15. Februar oder am 15. September (vgl. MSW NRW, LABG 2009, §§ 10 und 12; MSW NRW, Runderlass 2012, Regelung 5 (2)). Die Anwesenheit und die Aufgaben der Studierenden an der Schule in dieser Zeit sind detailliert im Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012) aufgelistet. Darin heißt es:

Die Ausbildungszeit der Praktikantinnen und Praktikanten im Praxissemester beträgt im schulpraktischen Teil mindestens 390 Zeitstunden. Dies beinhaltet neben Anwesenheitszeiten von etwa 250 Zeitstunden auch Zeit für Vor- und Nachbereitung sowie begleitende Angebote der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. Nachzuweisen sind im Rahmen der Anwesenheitszeiten im Unterricht unter Begleitung mindestens 50 und maximal 70 Unterrichtsstunden. [...] Zur Ausbildung gehören neben dem Unterricht unter Begleitung: Unterrichtshospitationen, die Teilnahme an Konferenzen, an der Beratung von Erziehungsberechtigten und an verschiedenen Formen des Schullebens [...] sowie die Durchführung von mindestens einem und maximal drei Studienprojekten in den Bildungswissenschaften oder in den Fächern. (ebd., Regelung 5 (8))

Zur Bewältigung dieser vielfältigen Aufgaben werden die Studierenden in der Schule von Ausbildungslehrerinnen und -lehrern unterstützt (vgl. ebd., Regelung 5 (10)). Jede staatliche Schule in NRW gilt als mögliche Ausbildungsschule (ebd., Regelung 5 (3)). Das Praxissemester wird nicht nur von der Schule begleitet. Insbesondere die Hochschulen aber auch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung unterstützen die Studierenden. Alle drei Institutionen arbeiten dabei zusammen und stimmen sich ab (vgl. MSW NRW, Rahmenkonzeption 2010, 10), um eine „wechselseitige

Anschlussfähigkeit in der Kompetenzentwicklung der/des Studierenden“ (ebd., 5) zu ermöglichen.

Die Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung beraten die Studierenden beispielweise nach Einsicht in Unterricht, führen Gespräche zur Unterrichtsanalyse im Kontext von Gruppenhospitationen durch oder unterstützen bei der Beobachtung und Beurteilung von Leistungen (ebd., 9f.). Die genaue Umsetzung ihrer Aufgaben ist einsehbar in den Praxissemesterkonzepten der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (vgl. ZfsL Dortmund 2019; ZfsL Lüdenschied 2019b).

An der Universität werden die Studierenden in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen beziehungsweise förderschwerpunktspezifischen Seminaren (in der Regel drei) schon im Semester vorher auf die Praxis vorbereitet. Diese Seminare werden auch während der Praxisphase fortgesetzt. Dazu steht ein Wochentag zur Verfügung, den die Studierenden nicht an der Schule, sondern an der Universität verbringen (vgl. MSW NRW, Rahmenkonzeption 2010, 6). Hier werden die Studierenden auf die Umsetzung von ein bis drei Studien- und/oder Unterrichtsprojekten vorbereitet.⁵² Diese unterstützen die „Analyse und Reflexion grundlegender Aufgaben des Handlungsfeldes Schule vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorieansätze“ (ebd. 7). Die dabei stattfindenden forschenden Lernprozesse sollen die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis unterstützen.⁵³ Am Ende führen die Lehrenden an den Universitäten Prüfungen dazu durch (vgl. ebd., 15). Zur Klärung der Zuständigkeiten vor Ort schließen die einzelnen Hochschulen mit ausgewählten Zentren für schulpraktische Lehrerbildung einen Kooperationsvertrag. So arbeiten beispielsweise mit der Technischen Universität Dortmund folgende Zentren für schulpraktische Lehrerbildung zusammen: Arnsberg, Dortmund, Hamm, Bochum, Duisburg, Gelsenkirchen und Hagen (vgl. Technische Universität Dortmund 2014). Alle Bemühungen sind auf den Erwerb und die Erweiterung verschiedener Standards bei den Studierenden ausgelegt, wie sie in der Lehramtszugangsverordnung festgehalten sind. Darin heißt es:

⁵² An der Technischen Universität Dortmund verschriftlichen die Praxissemesterstudierenden des Lehramtes an Grundschulen vier Studien- bzw. Unterrichtsprojekte. Alle anderen Lehramter legen Prüfungen in drei Studien- und/oder Unterrichtsprojekten ab. Diese Regelung hat sich seit Einführung des Praxissemesters bisher nicht verändert (vgl. Technische Universität Dortmund, DoKoLL, o.J.).

⁵³ Zur weiteren Einschätzung von forschenden Lernprozessen im Studium siehe zum Beispiel Huber (2009).

Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters [...] verfügen über die Fähigkeit,

- 1. grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.*
- 2. Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,*
- 3. den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen.*
- 4. theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und*
- 5. ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln. (MSB NRW, LZV 2016, § 8)*

Zur individuellen Ermittlung des Erwerbs dieser Standards sind dem Portfolio Praxissemester Schreib- und Reflexionsanregungen in Form von Fragen zugefügt, die sich sowohl auf die theoretischen Grundlagen des Studiums als auch auf die praktischen Erfahrungen in der Schule stützen (vgl. MSW NRW, Portfolio 2012). Diese Standards bilden die Grundlage für ein am Ende des Praxissemesters geführtes Bilanz- und Perspektivgespräch mit schulischen Vertreterinnen und Vertretern sowie Seminarausbilderinnen und Seminarausbildern der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (vgl. MSW NRW, Rahmenkonzept 2010, 16).

4.3.2 Evaluation des Praxissemesters

Mit der Implementierung des Praxissemesters ist gleichzeitig festgelegt worden, dass regelmäßig landesweite Evaluationen stattfinden. Zu diesem Zweck ist ein evidenzbasiertes Instrumentarium in Form eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung der Studierenden entwickelt worden (vgl. MSW NRW, Evaluation 2016, 3). Erste Ergebnisse dieser landesweiten Evaluation zeigen an, dass die Einführung des Praxissemesters erfolversprechend ist:

Ein zentrales Ergebnis ist, dass das Praxissemester von den Studierenden sehr positiv eingeschätzt wird. Dies bezieht sich auf die Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung im Sinne der Bildungsstandards für die Lehrerbildung und der Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts, ohne dass durch die Evaluation abgesichert werden konnte, inwieweit die Kompetenzentwicklung realistisch eingeschätzt wurde. Der Lernort Schule wird sehr positiv, der Lernort Zentrum für schulpraktische

Lehrerausbildung (ZfsL) positiv wahrgenommen. Die Bewertung des Lernorts Hochschule durch die Studierenden war dagegen eher gemischt. (ebd.)

Zudem merken die Studierenden eine hohe zeitliche Belastung, teilweise redundante Inhalte in den universitären Veranstaltungen und denen im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung sowie eine kritische Bewertung im Hinblick auf die Bedeutung der Studienprojekte an (ebd., 3f.).

Diese Ergebnisse lassen den vorsichtigen Eindruck zu, dass das Praxissemester erfolgreich ist. Insbesondere die Selbsteinschätzung der erfolgten Kompetenzentwicklung bedeutet, dass Studierende auf wissenschaftlich begründetes, im Zuge der universitären Ausbildung erworbenes Wissen zurückgreifen und dies mit neu gewonnenen praktischen Erfahrungen in der Schule verknüpfen. Dies ist bei den Überlegungen zur Bildung längerer Praxisphasen ein sehr erwünschter Aspekt (vgl. MIWFT NRW 2007), um der Entwicklung unerbetener subjektiver Theorien bei Studierenden entgegenzuwirken (vgl. Hascher 2006; Hascher 2011; Kapitel 4.1.3).

Die Erkenntnisse aus den Ergebnissen der Evaluation wurden aufgegriffen und mündeten 2016 in der „Zusatzvereinbarung zur ‚Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang““ (MSB NRW, Zusatzvereinbarung Rahmenkonzeption 2016). Darin wird die Möglichkeit der Reduzierung der Studien- und/oder Unterrichtsprojekte von bis dahin drei auf eins bis drei gegeben. Eine Veränderung dieser Leistung liegt in der Hand der Universitäten. Die Technische Universität Dortmund hat beispielsweise von dieser Regelung bisher keinen Gebrauch gemacht (vgl. Technische Universität Dortmund, DokoLL, o.J.). Weiterhin präzisiert die Zusatzvereinbarung Begriffe wie „Forschendes Lernen“ und „Unterricht unter Begleitung“ (weiter) und optimiert die Bedingungen für die Umsetzung des Studienprojektes dahingehend, dass „Anpassungen an die konkreten Rahmenbedingungen in den Praktikumsschulen möglich sind“ (NRW, MSW, Evaluation 2016, 2). Diese Maßnahmen unterstützen die Zusammenarbeit der Institutionen und damit die Praxissemesterstudierenden bei der Entwicklung einer Forschenden Grundhaltung (vgl. ebd, 2f.) und einer Kompetenzentwicklung und -erweiterung im Sinne der aufgeführten Standards (vgl. MSW NRW, LZV 2016, § 8). Weitere Untersuchungen und Evaluationen werden zeigen, inwieweit das Praxissemester eine Lerngelegenheit für Studierende darstellt. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Praxissemester eine inklusive Lerngelegenheit für Studierende bietet (vgl. Kapitel 4.2).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass NRW bereits 2009 ein neues Lehrerausbildungsgesetz verabschiedet hat, in dem viele Anregungen aus dem sogenannten Baumert-Gutachten weitestgehend umgesetzt werden (vgl. MIWT NRW 2007; MSW NRW, LABG 2009). Seither verantworten und organisieren Zentren für Lehrerbildung an den Hochschulen die Umsetzung des Praxissemesters, das seit Februar 2015 verpflichtend für alle Lehrämter im zweiten oder dritten Mastersemester durchzuführen ist. Vor Durchführung des Praxissemesters werden die Studierenden auf universitärer Seite in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen beziehungsweise förderschwerpunktspezifischen Seminaren auf die Umsetzung von ein bis drei Studien- und/oder Unterrichtsprojekten vorbereitet. Auch während der Praxisphase ist ein Tag in der Woche für die universitäre Begleitung der Studierenden vorgesehen. In der Schule werden die Studierenden von Mentorinnen und Mentoren unterstützt, zudem sind die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung an der Kompetenzentwicklung und -erweiterung der Studierenden beteiligt (vgl. MSW NRW, Rahmenkonzeption 2010). Eine erste landesweite Evaluation des Praxissemesters aus dem Jahre 2016 spiegelt wider, dass die Studierenden das Praxissemester grundsätzlich sehr positiv bewerten. Die Ergebnisse lassen erahnen, dass es durch die universitäre Vorbereitung und die begleitende Durchführung zu einer Verzahnung wissenschaftlich begründeter Inhalte und Praxis kommt und so der Bildung von (möglicherweise unerwünschten) Handlungsrouninen und Einschätzungen bei angehenden Lehrkräften entgegengewirkt wird. Anregungen für Veränderungen in der Umsetzung des Praxissemesters werden ebenfalls in dieser Evaluation gegeben (vgl. MSW NRW, Evaluation 2016). Grundsätzlich dient das Praxissemester der Erweiterung und Entwicklung von fünf Kompetenzstandards, wie sie in der Lehramtszugangsverordnung festgeschrieben sind (vgl. MSW NRW, LZV 2016, § 8).

4.4 Fazit

Zu den wesentlichen Zielen des Praxissemesters gehören vor allem die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis sowie die (inklusive) Kompetenzentwicklung und -erweiterung. Festgelegte Standards können den Studierenden helfen, die Bandbreite des schulischen Handelns gezielt und ausgewählt zu beobachten, zu analysieren und zu reflektieren. Im besten Fall werden dabei von jeder und jedem einzelnen Studierenden die im Studium gelernten Anteile durch die Tätigkeiten im Praxissemester aufgewertet (vgl. König, Rothland 2018,7).

Eine Erklärung für die besondere Bedeutung der Person, der bzw. des einzelnen Studierenden bei der Erreichung des Ziels der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis bieten die „Bezugspunkte des Lernens“ (vgl. Bayer et al. 1997, 7). Danach ist nur die einzelne Person in der Lage, die Aspekte Wissenschaft und Praxis miteinander in Bezug zu setzen und zu reflektieren (vgl. Weyland, Wittmann 2011, 54f.; Schüssler, Weyland 2014, 37). Die Reflexion ermöglicht das Erkennen von Differenzen zwischen theoretischem Reflexionswissen und praktischem Handlungswissen. (Sehr) unerwünschten subjektiven Theorien zum System Schule, zu unterrichtlichem Handeln und der Lehrerprofessionalität kann auf diese Art und Weise entgegengewirkt werden (vgl. Schüssler, Weyland 2014, 54ff.).

Das Angebot-Nutzungs-Modell liefert Hinweise, wie (inklusive) Lerngelegenheiten im Praxissemester aussehen können, die zu einer Kompetenzentwicklung und -erweiterung sowie der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis beitragen können (vgl. Kapitel 4.2.2). Dass es zu einer Kompetenzentwicklung und -erweiterung im Praxissemester kommt, wird von verschiedenen Untersuchungen bestätigt, die meist auf der Grundlage von Selbstauskünften der Studierenden beruhen (vgl. MSW NRW, Evaluation 2016; König, Rothland 2018).

Das Praxissemester stellt eine inklusive Lernsituation dar, in der Studierende sowohl in der Vorbereitung auf das Praxissemester als auch in dessen Durchführung die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern. Inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit sind besondere Kompetenzfacetten, die im Fokus stehen (vgl. Kapitel 3). Im folgenden Kapitel wird der Forschungsstand zu Einstellung und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht aufgezeigt. Zu diesem Themenbereich gibt es bereits zahlreiche Untersuchungen. Diese beziehen sich jedoch nicht auf das Praxissemester. Zudem wird auf Untersuchungsergebnisse zu Lerngelegenheiten im Praxissemester eingegangen.

5. Aktueller Forschungsstand

Folgt man den Ausführungen von Baumert und Kunter (2011a) sind Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu erlernende Kompetenzbereiche (angehender) Lehrerinnen und Lehrer zur Entwicklung und Erweiterung ihrer Professionalität (vgl. Kapitel 3.1; Abbildung 1). Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften zu inklusiven Bildungszusammenhängen spielen eine besondere Rolle, wie im Folgenden anhand von empirischen Befunden zu diesem Themenbereich dargestellt wird (vgl. de Boer et al. 2011; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich 2013; Bosse, Spörer 2014; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer 2014; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels 2015; Knigge, Rotter 2015; Schwab, Seifert 2015; Bosse et al. 2016; Seifried, Heyl 2016; Veber 2016). Der Kompetenzbereich der Einstellungen erhält zudem eine „Spezifizierung auf inklusive Bildungsprozesse“ (Gebhardt et al. 2018, 285), da es sich um „die Implementierung einer inklusionsorientierten Grundhaltung und Menschenbildannahme auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte“ (ebd.) handelt. Nur wenn Studierende und Lehrkräfte eine positive Sichtweise auf und Einstellung zu Menschen mit Behinderungen haben und dies auch in ihrer Grundhaltung vertreten, können sie weitere Kompetenzbereiche und -facetten für einen lernförderlichen inklusiven Unterricht ausbilden (vgl. ebd.).⁵⁴

Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Studierenden in Bezug auf Inklusion und inklusiven Unterricht wird in der Forschung häufig gemeinsam mit Einstellungen untersucht (vgl. Kopp 2009; Alvarez McHatton, Parker 2013; Bosse, Spörer 2014; Knigge, Rotter 2015). Selbstwirksamkeit gilt als wichtige persönliche Komponente zur Bewältigung herausfordernder Situationen, wie sie beispielsweise in einem inklusiven Unterricht gesehen werden kann (vgl. Bosse, Spörer 2014, 281). Sowohl Einstellungen als auch Selbstwirksamkeit gelten als handlungsleitend und handlungsrelevant für inklusive Bildungszusammenhänge (vgl. Kopp 2009, 7f.). Beide Bereiche sind in Bezug auf inklusive Beschulung erlernbar in unterschiedlichen Zusammenhängen des Studiums. Das Praxissemester ist ein überwiegend praxisgeleitetes Studienelement, das zu einer Veränderung der Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht beitragen kann (vgl. König, Rothland 2018; Kapitel 4.2).

⁵⁴ Es gibt bisher keine Untersuchung, die darlegt, wie Lehrkräfte, die eine eher skeptische Einstellung zu Inklusion haben, ihren Unterricht gestalten. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch diese Lehrkräfte einen für alle Schülerinnen und Schüler sehr fördernden und fordernden sowie sozialen Unterricht gestalten und umgekehrt. Erste Hinweise dazu geben Syring, Tillmann, Weiß und Kiel (2018).

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden im Hinblick auf inklusive Bildungszusammenhänge dargestellt (vgl. Kapitel 5.1). Danach folgt eine Darstellung des Forschungsstandes der Selbstwirksamkeit zu diesem Themenbereich (vgl. Kapitel 5.2). Verschiedene Variablen, wie beispielsweise das angestrebte Lehramt, zeigen einen deutlichen Zusammenhang zu inklusiven Einstellungen und inklusiver Selbstwirksamkeit, auch darauf wird eingegangen. In der Annahme, dass das Praxissemester eine Lerngelegenheit zur Entwicklung und Erweiterung der Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht ist (vgl. Kapitel 4.2), wird der Forschungsstand dazu ebenfalls aufgegriffen (vgl. Kapitel 5.3).

5.1 Einstellungen zu Inklusion und inklusivem Unterricht

Durch bereits bestehende Untersuchungen im nationalen wie internationalen Raum kann ein Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern und dem Erfolg schulischer Inklusion gesehen werden (vgl. Avramidis, Norwich 2002; Kopp 2009; de Boer et al. 2011; Ahmmed, Sharma & Deppeler 2012; Bosse, Spörer 2014; Gebhardt et al. 2015; Seifert 2015; Seifried 2015). Für den Begriff der Einstellungen finden sich in den aufgeführten Studien viele Synonyme, wie attitudes, beliefs und Überzeugungen. Die unterschiedliche Wortwahl zeigt die unterschiedliche Nutzung theoretischer Grundlagen an (vgl. Kapitel 3.2). Zahlreiche Studien beziehen sich jedoch, wie auch diese Untersuchung, auf das aus der Sozialpsychologie stammende Konstrukt der Einstellung von Eagly und Chaiken (1993) und deren sogenanntes Dreikomponentenmodell (vgl. de Boer et al. 2011; Bosse, Spörer 2014; Bosse et al. 2016; Kapitel 3.2). Zudem setzen viele Forschungsarbeiten auf das Vorhandensein expliziter Einstellungen (vgl. de Boer et al. 2011; Bosse, Spörer 2014; Bosse et al. 2016). Wenige neuere Studien beschäftigen sich mit impliziten Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zu inklusiven Schulzusammenhängen (vgl. Kessels, Herbring & Heiermann 2014; Lautenbach, Antoniewicz 2018). Bei der Beantwortung von Fragen zu dem gesellschaftlich sensiblen Thema inklusive Beschulung ist ein sozial erwünschtes Antwortverhalten möglich. Implizite Einstellungen können dies eher aufdecken (vgl. Kessels et al. 2014, 193f.; Lautenbach, Schröter, Krause, Schlüter, Melle, Kuhl & Grimmiger-Seidensticker 2018, 257). Aufgrund des für diese Untersuchung gewählten Messinstrumentes (SIESEL),⁵⁵

⁵⁵ SIESEL = Skalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Bosse, Spörer 2014)

das auf die Erfassung expliziter Einstellungen setzt (vgl. Kapitel 7), werden Forschungsergebnisse zu impliziten Einstellungen hier nicht ausführlicher dargestellt.

5.1.1 Ergebnisse zu Einstellungen im Kontext von Inklusion

Nicht alle Lehrkräfte und Lehramtsstudierende zeigen eine positive Einstellung zu Inklusion und inklusivem Unterricht. So berichten de Boer et al. (2011) in ihrem 26 Studien einbeziehenden Literaturreview über Einstellung zu inklusiver Bildung von Grundschullehrkräften von überwiegend neutralen bis negativen Ergebnissen. Diese Lehrkräfte schätzen sich selbst als eher nicht ausreichend vorbereitet und sachkundig genug ein, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu unterrichten. Als weitere wesentliche Ergebnisse dieser Studie beschreiben de Boer et al. (2011), dass junge Lehrkräfte mit noch wenigen Berufserfahrungen eine positivere Einstellung zur Inklusion und sozialen Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben als Lehrerinnen und Lehrer, die über langjährige inklusive berufliche Erfahrungen verfügen (vgl. ebd., 347f.).

In den unterschiedlichen, meist querschnittlich und quantitativ angelegten Untersuchungen kristallisieren sich weitere Einflussfaktoren auf Einstellung zur schulischen Inklusion heraus, auch wenn die Ergebnisse nicht immer konsistent sind. Dazu gehören beispielsweise das Geschlecht, Erfahrung mit Menschen mit Behinderungen und das (angestrebte) Lehramt. Im Folgenden werden Forschungsbefunde dargestellt, zu denen ein Zusammenhang beschrieben wird. Ergänzend werden Forschungsbefunde zu Einstellungsänderungen aus längsschnittlich angelegten Studien aufgegriffen.

5.1.2 Unterscheidungsmerkmal: Geschlecht

Das Geschlecht scheint für die Einstellung zur Inklusion eher keine Bedeutung zu haben. Zwar fanden Alghazo und Naggat Gaad (2004) in ihrer in den Vereinigten Arabischen Emiraten durchgeführten Befragung von 152 Regelschullehrkräften zu ihrer Einstellung zu Inklusion einen signifikanten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften. Die 64 männlichen Befragten zeigten dort eine deutlich negativere Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen als die 88 weiblichen (vgl. ebd., 96).

Female teachers used relatively more sensitive, positive and culturally appropriate terms and references during interviews, such as children with ‚disabilities‘ or ‚less able‘ children. (ebd.)

Bosse und Spörer (2014) befragten in ihrer Studie zur Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht 241 Studierende unterschiedlicher Lehrämter, die sich in verschiedenen Studienabschnitten befanden. Sie entwickelten zudem zuverlässige Instrumente zur Messung der Einstellung zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht (vgl. ebd., 292). Im Ergebnis zeigten die Studierenden neutrale bis sehr positive Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht. Studierende, die bereits Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen gesammelt hatten, zeigten im Schnitt positivere Einstellungen als solche ohne diese Erfahrungen. Sie fanden allerdings keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede (vgl. ebd., 293f.).

Andere Studien, wie die in Griechenland durchgeführte Analyse von Avramidis und Kalyva (2007) oder die in Deutschland umgesetzte Untersuchung von Kuhl et al. (2014) fanden ebenfalls keinen signifikanten Unterschied im Antwortverhalten im Hinblick auf das Geschlecht (vgl. ebd., 279).

Von diesen hier vorgestellten querschnittlichen Untersuchungen legten lediglich Alghazo und Naggar Gaad (2004) deutliche genderspezifische Unterschiede dar, während dies bei Untersuchungen innerhalb der Europäischen Union nicht der Fall ist. Kulturell bedingte Einflüsse auf das Ergebnis können somit nicht ausgeschlossen werden.

5.1.3 Unterscheidungsmerkmal: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Nach der sogenannten Kontakthypothese zeigen „Personen, die über Kontakt mit Menschen mit Behinderung verfügen, auch günstigere Einstellungen diesen gegenüber“ (Kuhl et al. 2014, 275). Zudem steigen „die positiven Einstellungen mit der Häufigkeit des Kontakts“ (ebd.). Die Kontakthypothese stützt damit die Annahme, dass sich Erfahrungen mit einem spezifischen Einstellungsobjekt, in diesem Fall Menschen mit Behinderungen, auf die Einstellung auswirken (vgl. Kapitel 3.2). Kuhl und Walther (2008) untersuchten die Einstellung von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. Sie befragten dazu insgesamt 304 Studierende unterschiedlicher Lehrämter, angehende Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen sowie künftige Juristinnen und Juristen (vgl. ebd., 206). Im Ergebnis zeigten alle Studierenden positive Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen, die positivsten Ergebnisse erzielten Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (vgl. ebd., 216). Kuhl und Walther (2008) bestätigten in ihrer Untersuchung

die Kontakthypothese. Studierende mit Kontakten zu Menschen mit geistiger Behinderung erzielten insgesamt signifikant höhere Werte als Studierende, die nicht über solche Kontaktmöglichkeiten verfügten. Wichtig war zudem, dass die Kontakte „eine bestimmte Häufigkeit und Regelmäßigkeit haben, um die Einstellung nachhaltig zu beeinflussen.“ (ebd., 216). Ein regelmäßiger, nicht zu häufig stattfindender Kontakt wirkt sich am günstigsten aus. „[E]in täglicher Kontakt [wirkt sich] [...] am ungünstigsten aus.“ (ebd.)

Bosse und Spörer (2014) wiesen hohe positive Einstellungswerte gegenüber inklusivem Unterricht bei solchen Lehramtsstudierenden nach, die persönliche Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen gesammelt hatten und bestätigten somit ebenfalls die Kontakthypothese (vgl. ebd., 292). Auch aktive inklusive Unterrichtserfahrungen wirkten sich zustimmend auf die Einstellung aus (vgl. ebd.; Avramidis, Kalyva 2007). Ein Zusammenhang zwischen Kontakten zu sowie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und der Einstellung bei Lehrkräften sowie Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion und inklusivem Unterricht wurde in verschiedenen weiteren Studien bekräftigt. Dabei spielten sowohl persönliche als auch berufliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen eine Rolle (vgl. de Boer et al. 2011; Heyl, Seifried 2014; Kuhl et al. 2014; Seifried 2015).

Loreman, Forlin und Sharma (2007) untersuchten in einer ländervergleichenden Fragebogenstudie Erzieherinnen und Erzieher sowie Grundschullehrkräfte in Bildungseinrichtungen in den Ländern Kanada (N= 58), Hongkong (N= 182), Singapur (N= 93) und Australien (N= 270) zu ihren Einstellungen zur integrativen Bildung. Übereinstimmend sahen die Befragten in der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialen Beeinträchtigungen, dazu zählten sie unter anderem besondere Schüchternheit, keine Schwierigkeiten. Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit (massiven) Verhaltensproblemen, wie aggressivem Verhalten, wurde in allen Ländern deutlich ablehnender eingeschätzt (vgl. ebd., o.S.). Ein kultureller Unterschied zeigte sich im Hinblick auf die Erfahrungen, die die Untersuchungsgruppe mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen machte. So lehnten die Befragten aus Hongkong und Singapur die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lernschwierigkeiten und/oder körperlichen Beeinträchtigungen (eher) ab, wohingegen die Befragten aus Australien und Kanada dies (eher) nicht taten. Eine mögliche Begründung dieses Antwortverhaltens sahen Loreman et al. (2007) in der persönlichen Biografie. In Hongkong und Singapur waren Schüle-

rinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen bis dahin streng separiert worden. Sie kamen nicht in Kontakt mit Regelschülerinnen und -schülern. Zudem bestätigten Loreman et al. (2007) die sogenannte Kontakthypothese. Befragte mit persönlichen Kontakten mit Menschen mit Behinderungen hatten im Schnitt deutlich positivere Einstellungen zur Inklusion (vgl. ebd., o.S.). Im Ergebnis sprachen sie sich daher für die Möglichkeit aus, dass angehende Erzieherinnen und Erzieher sowie Grundschullehrerinnen und -lehrer schon in der Ausbildung zahlreiche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sammeln und so Kontakt zu diesen Schülerinnen und Schülern aufbauen (vgl. ebd., o.S.).

Einen positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Inklusion und den Kontakten zu Menschen mit Behinderungen wiesen auch Gebhardt, Schwab, Reicher, Ellmeier, Gmeiner, Rossmann und Gasteiger-Klicpera (2011) in ihrer Fragebogenstudie in Österreich nach. Die 578 mit dem EIS-Fragebogen⁵⁶ untersuchten Grundschullehrkräfte zeigten insgesamt positive Einstellungen zur Integration in der Schule, auch wenn sich Unterschiede in Bezug auf die Behinderungsarten der Schülerinnen und Schüler nachweisen ließen (vgl. ebd., 286).

Anders als in den bisher vorgestellten Studien wiesen Gebhardt et al. (2015) in ihrer Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands zu Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion keinen signifikanten Einfluss durch Erfahrungen und/oder Kontakte nach (vgl. ebd., 219). Die 130 befragten Lehrkräfte unterrichteten an Grundschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Förderschulen. Gerade die Regelschullehrkräfte standen einer schulischen Inklusion insgesamt eher skeptisch gegenüber. Gemachte persönliche und/oder schulische Erfahrungen der Lehrkräfte veränderten dies nicht (vgl. ebd., 228).

Insgesamt kann aufgrund der zuvor erörterten Ergebnisse dennoch angenommen werden, dass Lehrkräfte, die im privaten und/oder schulischen Umfeld Begegnungen mit Menschen mit Behinderungen haben, sich (signifikant) positiver gegenüber inklusiven Bildungszusammenhängen äußern (vgl. Loreman et al. 2007; Kuhl, Walter 2008; Gebhardt et al. 2011; Bosse, Spörer 2014; Seifried 2015).

⁵⁶ EIS = Einstellung zur Integration in der Schule

5.1.4 Unterscheidungsmerkmal: angestrebtes Lehramt/Schulform

Ein weiteres, in Studien erforschtes Merkmal für die Einstellung von Lehrkräften ist die Schulform, an der die Lehrerinnen und Lehrer tätig sind, beziehungsweise das Lehramt, das Studierende anstreben. Schwab und Seifert (2015) untersuchten in Österreich bei 664 Studierenden der Lehrämter Volksschule, Neue Mittelschule/ Hauptschule, Sonderschule und Gymnasium die Einstellung zu Inklusion. Diese ist, so ein wesentliches Ergebnis dieser Studie, bei allen Studierenden durchweg positiv (vgl. ebd., 73). Sie ermittelten dabei keinen signifikanten Unterschied zwischen den unterschiedlich angestrebten Lehrämtern der Studierenden. Lediglich Studierende des Lehramtes der Volksschule zeigten sich skeptischer gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen Beeinträchtigung als Studierende anderer Lehrämter (vgl. ebd., 81).

Zu einem anderen Ergebnis kamen Moser et al. (2014), die 169 Studierende des Lehramtes an Grundschulen und 782 Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung zu förderpädagogischen und domänen-übergreifenden beliefs zu Inklusion befragten (vgl. ebd., 661). Das Beliefssystem wurde dabei in die Bereiche

- individuumsbezogene, empathische, ökosystemische beliefs,
- Selektionsorientierung und
- medizinisch-therapeutische Orientierung

untergliedert (vgl. ebd., 673f.). Im Ergebnis unterschied sich das Antwortverhalten in allen drei Themenbereichen niedrig bis mittelhoch und „durchaus praktisch relevant“ (Moser et al. 2014, 674) zwischen den beiden Lehrämtern.

Trumpa, Janz, Heyl und Seifried (2014) befragten in ihrer Untersuchung „Einstellung zur Inklusion bei Lehrkräften und Eltern“ insgesamt 652 Lehrkräfte sowie 896 Eltern. Insgesamt war die Einstellung zur Inklusion bei allen Befragten eher neutral. Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hatten allerdings positivere Einstellungen als andere Eltern. Auch zwischen den Lehrämtern zeichneten sich Unterschiede zwischen Regelschullehrkräften im Primarbereich und in der Sekundarstufe I im Vergleich zu Lehrkräften für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung ab. Die Regelschullehrkräfte unterschieden sich hingegen eher nicht untereinander (vgl. ebd., 253f.). Lehrkräfte des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung zeigten eine deutlich positivere Einstellung zu Inklusion. Trump et al. (2014)

führen die positivere Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung darauf zurück, dass

die Beschäftigung mit dem Thema ‚Beschulung von Kindern mit Behinderung‘ historisch gesehen eher in der Sonderpädagogik verankert ist, wodurch die Impulse zur Umsetzung von Inklusion [...] vorwiegend aus der Sonderpädagogik kommen. In der Folge verfügen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über mehr Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Behinderungen [...] womit ihre positiveren Einstellungswerte erklärt werden könnten. (ebd., 251)

Scheer, Scholz, Rank und Donie (2015) untersuchten 491 Studierende sowie Referendarinnen und Referendare verschiedener Lehrämter zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen im Kontext von Inklusion, dabei wurden sowohl geschlossene als auch offene Fragen gestellt. Insgesamt zeigten sich für alle Lehrämter eher positive bis positive Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen. Dennoch konnten sie eine Art Ranking ausmachen. Angehende Förderschullehrkräfte hatten danach eine höhere inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit als Grundschullehrkräfte. Diese wiederum zeigten eine höhere inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit als angehende Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen. Die geringste, aber immer noch positive inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit wiesen angehende Gymnasiallehrkräfte auf (vgl. ebd., 392).

Die unterschiedlichen Einschätzungen der angehenden Lehrkräfte nach angestrebtem Lehramt führen Scheer et al. (2015) auf die unterschiedliche Gewichtung vorhandener Faktoren wie beispielsweise Intelligenz und motivationale und affektive Bedingungsfaktoren bei den Schülerinnen und Schülern zurück. Je geringer diese Bedingungsfaktoren aus Sicht der Studierenden und Referendarinnen und Referendare bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden sind, desto kritischer wurde eine inklusive Beschulung betrachtet (vgl. ebd., 397). Weitere Aspekte beeinflussten die Einschätzung.

Wenn das zu unterrichtende Kind, die Vorstellung von Unterricht, die eigene Lehrerpersönlichkeit und die Rahmenbedingungen der vorgestellten Situation den Erwartungen des Lehramtsanwärters oder Studenten entsprechen, dann kann Inklusion stattfinden. (ebd.)

Auch Gebhardt et al. (2015) belegten in ihrer Analyse des Nationalen Bildungspanels Deutschlands eine deutlich positivere Einstellung zu inklusiven Bildungszusammenhängen bei Förderschullehrkräften als bei Regelschullehrkräften (vgl. ebd.,

220). Sie zeigten zudem auf, dass Förderschullehrkräfte trotz ihrer positiven Einstellung zu inklusiven Bildungszusammenhängen die Förderschule als geeigneteren Lernort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ansehen.

Begründet werden kann dies damit, dass die Förderschullehrkräfte die Vorzüge der Förderschule kennen und nicht der Meinung sind, dass der gemeinsame Unterricht diese Förderung adäquat ersetzt. (ebd.)

Die Ergebnisse der grundsätzlich positiven Einstellung von (angehenden) Förderschullehrkräften zu schulischer Inklusion von Moser et al. (2014) und Trumpa et al. (2014) stehen im Widerspruch zum Ergebnis einer Studie von Hintermair, Pöhler und Schwarz (2013), die die Einstellung von Lehrkräften zu inklusiver Beschulung von hörbeeinträchtigten und tauben Kindern prüften. Als Datengrundlage dienten Befragungen mit einem angepassten EZI-Fragebogen.⁵⁷ Insgesamt wurden 198 Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen sowie 123 Regelschulpädagoginnen und -pädagogen befragt. Die Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen sahen danach inklusive Bildungszusammenhänge für diese besondere Schülerklientel mit einer Wahrnehmungsbeeinträchtigung sehr viel skeptischer als Regelschulpädagoginnen und -pädagogen (vgl. ebd., 406).

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine Tendenz dahingehend, dass Förderschullehrkräfte eine eher allgemein positivere Einstellung zu inklusiven Bildungszusammenhängen zeigen als Lehrkräfte anderer Lehrämter (vgl. Moser et al. 2014; Gebhardt et al. 2015). Zudem zeigen Förderschullehrkräfte widersprüchliche Ergebnisse. Ein Grund dafür kann die Art der Beeinträchtigung des zu inkludierenden Kindes sein (vgl. Hintermair et al. 2013). Zwischen den Regelschullehrämtern ist eine eher positive Tendenz bei Lehrkräften für das Lehramt an Grundschulen zu sehen. Es gibt allerdings auch nur wenige Studien, die die Regelschullehrämter vergleichen. Kaum eine Studie bezieht dabei das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit ein (vgl. Scheer et al. 2015).

5.1.5 Unterscheidungsmerkmal: Heterogenitätsmerkmal der Schülerinnen und Schüler

Die Art der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst bei Studierenden und Lehrkräften die Einstellung zu inklusiver Beschulung. Es scheint

⁵⁷ EZI = Einstellung zur Integration. In der Studie von Hintermair, Pöhler und Schwarz (2013) wurden die Fragen angepasst. Alle Fragen bezogen sich auf Kinder mit Hörschädigungen (vgl. ebd., 397).

sich in den verschiedenen Untersuchungen eine Art Rangfolge der Beeinträchtigungsmerkmale herauszubilden. Geht es um Schülerinnen und Schüler mit reinen körperlichen und/oder motorischen Beeinträchtigungen fällt die Einstellung zur Inklusion am positivsten aus (vgl. Loreman et al. 2007, o.S.; Gebhardt et al. 2011, 285f.; Hellmich, Görel 2014, 230; Gebhardt et al. 2015, 212; Scheer et al. 2015, 393; Schwab, Seifert 2015, 81f.; Eichfeld, Algermissen 2016, 70; Scholz, Rank 2016, 58). Demgegenüber steht eine deutlich ablehnende Einstellung zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in ihrem emotionalen und/oder sozialen Verhalten (vgl. Loreman et al. 2007, o.S.; Gebhardt et al. 2011, 285; Gebhardt et al. 2015, 212; Schwab, Seifert 2015, 82; Eichfeld, Algermissen 2016, 70). In der in vier Ländern durchgeführten Untersuchung von Loreman et al. (2007) wurde der Aspekt einer möglichen körperlichen Aggression dieser Kinder als Ablehnungsfaktor genannt (vgl. ebd., o.S.). Ähnlich skeptisch wurden zielfferent zu unterrichtende Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung gesehen (vgl. Gebhard et al. 2011, 285f.; Gebhardt et al. 2015, 212; Schwab, Seifert 2015, 82; Eichfeld, Algermissen 2016, 70).

Schwab und Seifert (2015) führten eine querschnittlich angelegte Befragung von 664 Studierenden zum Thema Einstellung zur schulischen Inklusion in Österreich durch. Die Studierenden unterschiedlicher Lehrämter befürworteten eine schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen und/oder motorischen Beeinträchtigung. Die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens war bei diesen Studierenden bereits negativer als gegenüber Schülerinnen und Schülern mit körperlichen und/oder motorischen Einschränkungen. Noch skeptischer war die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung, gefolgt von Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung in ihrer emotionalen und/ oder sozialen Entwicklung (vgl. ebd., 2015, 82). Zu nahezu identischen Einschätzungen kamen ebenfalls de Boer et al. (2011) in ihrem Review.

In der von Heyl und Seifried (2014) durchgeführten Befragung von 366 Lehrpersonen verschiedener Lehrämter und 393 Eltern mit der Skala Einstellungen zur Integration (EZI) gaben die meisten Lehrkräfte positive Rückmeldungen bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen (vgl. ebd., 54f.). Scholz und Rank (2016) befragten 53 Förderschullehrkräfte und 80 Grundschullehrkräfte nach ihren Einstel-

lungen zur Inklusion. Dabei nutzten sie einen Fragebogen, den Kopp (2009) für eine eigene Untersuchung entwickelt hatte. Ergänzt wurde die quantitative Befragung um offene Fragen zum Inklusionsverständnis (vgl. Scholz, Rank 2016, 55). Sowohl Scholz und Rank (2016) als auch Heyl und Seifried (2014) ermittelten eher negative Einstellungen von Lehrkräften zu inklusiven Bildungszusammenhängen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbeeinträchtigungen. Begründet wurde diese Einschätzung mit fehlenden kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie fehlender Vorbereitung bei den angehenden Lehrkräften auf eine inklusive Beschulung dieser Kinder (vgl. Scholz, Rank 2016, 63ff.).

Zur Einstellung von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Sinnesbeeinträchtigungen gibt es wenige Befunde. Hintermair et al. (2013) beschrieben, dass insbesondere Förderschullehrkräfte einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Hörbeeinträchtigungen und Taubheit eher skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. Nach Heyl und Seifried (2014) schätzten Lehrkräfte eine schulische Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen im Sehen ebenfalls eher kritisch ein, wenn auch positiver als die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer „schwer-mehrfach[.] Behinderung“ (ebd., 55).

Die hier aufgeführten Studien untersuchten unterschiedliche Beeinträchtigungsmerkmale von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse sind nicht immer konsistent. Studierende und Lehrkräfte befürworten eine schulische Inklusion zielgleich zu unterrichtender Schülerinnen und Schüler mit körperlichen und/oder motorischen Beeinträchtigungen. Weitere Ergebnisse geben eine Tendenz dahingehend wieder, dass eine inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen eher positiv eingeschätzt wird. Besonders kritisch sehen Lehrkräfte und Studierende eine schulische Inklusion von Kindern mit starken Verhaltensauffälligkeiten, Einschränkungen in der geistigen Entwicklung, schwer-mehrfach Beeinträchtigungen (vgl. de Boer et al. 2011; Eichfeld, Algermissen 2016) und Sinnesschädigungen (vgl. Hintermaier et al. 2013; Heyl, Seifried 2014). Die Einschätzung der Lehrkräfte, so eine immer wieder formulierte Annahme in den Studien, hängt mit dem Schweregrad der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zusammen (Gebhardt et al. 2011, 278). Die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie ihre sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen sind Indikatoren (angehender) Lehr-

kräfte zur Einschätzung des Schweregrads der Beeinträchtigung (vgl. Scheer et al. 2015, 397; Gebhardt et al. 2015; Eichfeld, Algermissen 2016).

Scholz und Rank (2016) ermittelten zudem, dass sich angehende Lehrkräfte bei zunehmendem Schweregrad der Beeinträchtigung zu wenig kompetent sahen, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen gerecht zu werden (vgl. ebd., 63ff.). Sie empfehlen daher, bereits während des Studiums „ein realistisches Bild des späteren Berufsalltags zu vermitteln [um] [...] falschen und stereotypen Vorstellungen entgegenzuwirken“ (ebd., 64).

5.1.6 Veränderung der Einstellung

Bei einem großen Teil der Forschungsbefunde zum Thema Einstellung zur inklusiven Beschulung handelt es sich um Ergebnisse aus Querschnittsuntersuchungen. Bisher gibt es nur wenige Längsschnittstudien, die Hinweise zu möglichen Veränderungen von Einstellungen geben können (vgl. Kopp 2009; Alvarez McHatton, Parker 2013; Bosse et al. 2016; Opalinski, Scharenberg 2018).

Die Einstellungen zu inklusiven Bildungszusammenhängen angehender Lehrkräfte sind stark von den Erfahrungen geprägt, die sie selbst als Schülerinnen und Schüler gemacht haben. Sich eine andere als die als Schülerin oder Schüler erlebte Schule vorzustellen, scheint schwierig zu sein (vgl. Radhoff, Ruberg 2017, 72). Nach wie vor haben viele Lehramtsstudierende eine „heterogenitätsbewusste und inklusionsorientierte Schulkultur und entsprechenden Unterricht“ (Greiten et al. 2017, 21) in der eigenen Schülerbiografie nicht kennengelernt. Sie verfügen daher aus diesen Zusammenhängen nur begrenzt über tragfähige Konzepte für den Umgang mit inklusiven Lerngruppen (vgl. ebd., 21f.). Dies bestätigten Hecht et al. (2016) in ihrer Studie zu Einstellungen und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Sie fanden heraus, dass

Studierende [...] erst durch das Studium mit Inklusion in Berührung gekommen seien, die ‚Scheu vor speziellen Kindern abgelegt‘ [...] und Vorstellungen zu inklusiver Unterrichtspraxis entwickelt hätten. (ebd., 96)

Dennoch kann, dem Informationsverarbeitungsmodell der Persuasion oder dem Modell der kognitiven Reaktionen folgend, grundsätzlich die Einstellung eines Menschen verändert werden (vgl. Kapitel 3.2). Auch in Bezug auf die Einstellung zu inklusiven Bildungszusammenhängen gibt es Hinweise für mögliche Einstellungsänderungen. Bosse und Spörer (2014) befragten in ihrer querschnittlich angelegten

Untersuchung zur Erfassung der Einstellung und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht Lehramtsstudierende der Lehrämter Primarstufe, Sekundarstufe I sowie der Sekundarstufe II in unterschiedlichen Studienabschnitten. Die Studierenden im Bachelor gaben eher neutrale Rückmeldungen bezogen auf die Einstellung zu inklusivem Unterricht an, während Masterstudierende eher positive bis hohe positive Werte zu diesem Aspekt rückmeldeten. Die Einstellung zu inklusivem Unterricht ist bei Studierenden im fortgeschrittenen Studium demnach positiver ausgeprägt (vgl. ebd., 292).

Hecht et al. (2016) führten in Österreich eine querschnittlich angelegte Mixed-Methods-Analyse über Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg durch. Sie befragten 1532 Studierende und Lehrpersonen im quantitativen Teil⁵⁸ der Studie und führten verschiedene Gruppendiskussionen mit jeweils sechs Studierenden, die sich in unterschiedlichen Abschnitten des Studiums befanden, im qualitativen Teil ihrer Untersuchung durch (vgl. ebd., 91). Als wesentliches Ziel dieser Untersuchung wurde die Annahme überprüft, dass Studierende zu Beginn des Studiums deutlich niedrigere Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen haben als Studierende in höheren Semestern sowie Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger (vgl. ebd., 90). Die Ergebnisse zeigten für Studierende im zweiten und dritten Studienjahr sowie für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger positive Einstellungen. Bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern war die Einstellung hingegen noch negativ bis neutral ausgeprägt (vgl. ebd., 94). Die Ergebnisse zu den inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen waren dagegen nicht durchgängig so eindeutig. Zwar wurden die inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen in Form von Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Studierenden in höheren Semestern und Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern positiv eingeschätzt, während dies von Studienanfängerinnen und Studienanfängern noch niedrig bis neutral eingeschätzt wurde. Bei inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen in Form von individualisierter Unterrichtsgestaltung konnte hingegen kein Unterschied in den Ergebnissen bezogen auf die Studiendauer festgestellt werden (vgl. ebd.).

⁵⁸ Dazu übersetzten Feyerer, Reibnegger, Hecht, Niedermair, Soukup-Altrichter, Plaimauer, Prammer-Semmler, Moser und Bruch (2016) sowohl die SACIE-R Skala (The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education) als auch die TEIP-Skala (Teacher Efficacy for Inclusive Practise) ins Deutsche.

Ferner wiesen Hecht et al. (2016) einen Zusammenhang zwischen inklusiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Einstellungen nach (vgl. ebd., 94).

Positive Einstellungen konnten sich, so Hecht et al. (2016), in universitären Lehrveranstaltungen entwickeln, in denen Inklusionsspezifische Inhalte gelehrt wurden und die Studierenden die Gelegenheit hatten, die eigenen Vorstellungen mit theoretischen Konzepten zu verknüpfen (vgl. ebd., 96; Kopp 2009, 22f.). Die in den Veranstaltungen hervorgebrachten Argumente und die Auseinandersetzung der Studierenden damit ermöglichten eine Veränderung der Einstellung zur Inklusion (vgl. Trautwein 2013, 6; Hecht et al. 2016; 98f.).

Kopp (2009) erforschte in einer quasi-experimentellen Studie bestehend aus einer Treatmentgruppe (N= 60) und einer Vergleichsgruppe (N= 60) die inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität bei Studierenden des Grundschullehramtes. Dabei befragte sie die Treatmentgruppe sowohl vor als auch nach einem zielgerichteten, auf selbstreflexives Lernen ausgerichteten Seminar zum Themenbereich. Bei allen Lehramtsstudierenden konnte zum 2. Messzeitpunkt eine deutlich positive Steigerung der inklusiven Überzeugungen gemessen werden, auch bei solchen, deren Auslegungen bereits vor dem Seminar positiv waren (vgl. ebd., 22).

Andere Studien bestätigten eine förderliche Verbindung zwischen inklusiven Seminarelementen und/oder der Möglichkeit zur praktischen Erprobung inklusiven Unterrichts und der (signifikanten) positiven Steigerung der Einstellung zur Inklusion bei Lehramtsstudierenden (vgl. Alvarez McHatton, Parker 2013; Veber 2016; Opalinski, Scharenberg 2018). Alvarez McHatton und Parker (2013) führten eine Untersuchung bezüglich der Einstellung zur Inklusion in den Vereinigten Staaten von Amerika durch. Sie boten 62 Studierenden des Lehramtes an Grundschulen und 50 Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung die Möglichkeit zur Teilhabe an Kursen, die sie auf inklusiven Unterricht im Teamteaching vorbereiten sollten (vgl. ebd., 190f.). Vor Beginn der Intervention zeigten die Förderschulstudierenden eine positivere Einstellung zur Inklusion. Durch die Intervention änderte sich die Einstellung bei den Grundschullehrkräften und wurde sehr viel positiver. Praktische Erfahrungen im Teamteaching wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern insgesamt als unterstützend eingeschätzt (vgl. ebd., 199f.).

Veber (2016) untersuchte die Einstellung zu inklusiven Bildungszusammenhängen bei angehenden Regelschullehrkräften, die inklusive Schulpraktika absolvierten und dabei

von Seiten der Universität mit Hilfe des sogenannten PinI-Programms⁵⁹ unterstützt wurden. Die Studierenden absolvierten ein universitäres Seminar, bei dem sie vorab und im Nachhinein sowohl qualitativ als auch quantitativ befragt wurden (N= 102). Gleichzeitig konnten die Studierenden ihre im Seminar eingebrachten Überlegungen an ausgewählten Schulen ausprobieren und wurden dabei begleitet. Im Ergebnis stellte Veber (2016) fest, dass die Studierenden durch diese begleiteten inklusiven Praktika ihr „inklusionsbezogenes Beliefsystem“ (ebd., 220) erweiterten. Die untersuchten Studierenden standen der schulischen Inklusion mit steigender Tendenz aufgeschlossen gegenüber, gleichzeitig nahm die Skepsis ab. Dieser Prozess verlief zwar nicht immer gradlinig, doch zunehmend positiv (vgl. ebd., 228).

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Opalinski und Scharenberg (2018) in ihrer kleinen, längsschnittlich angelegten Untersuchung. Sie befragten 33 Studierende der Lehrämter Primarstufe und Sekundarstufe I in einem Prä-Post Design. Zwischen den Befragungen setzten sich die Studierenden intensiv mit inklusiven Bildungszusammenhängen auseinander und erhielten die Möglichkeit zum Besuch von Best-Practice Schulen. Am Ende des Semesters wiesen die Studierenden eine höhere Inklusionsorientierung auf. Eine deutlich positive Entwicklung konnte bei weiblichen Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe I gegenüber männlichen Studierenden des Lehramtes an Grundschulen ausgewiesen werden, auch wenn die Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahl nur sehr vorsichtig zu interpretieren sind (vgl. ebd., 456ff.).

Sharma und Sokal (2015) bestätigten in einer kleineren Befragung ebenfalls die grundsätzliche Zunahme positiver Einstellungen nach einer inklusiven Seminarintervention für kanadische Studierende (N= 60), bei australischen Studierenden (N= 28) setzte dagegen nach der gleichen Seminarintervention keine signifikante Veränderung ein (vgl. ebd., 282).

Bosse et al. (2016, 2017) untersuchten die Einstellungsänderung bei Grundschullehrkräften zu drei Messzeitpunkten über 1,5 Schuljahre. Ihre grundsätzliche Annahme war, dass die Umsetzung der Inklusion eine Innovationsaufgabe im schulischen System ist und sich auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften auswirkt (vgl. Bosse et al. 2017,

⁵⁹ PinI steht für Praxisphasen in Inklusion. Darunter ist ein speziell auf inklusive Bildungszusammenhänge ausgerichtetes Programm zu verstehen, das an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster umgesetzt wird (vgl. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, o.J.).

136).⁶⁰ Die Befragten waren überwiegend weiblich, vollzeitbeschäftigt und verfügten im Durchschnitt über eine mehr als 20-jährige Berufserfahrung (vgl. ebd., 2017, 138). Die Einstellung der Lehrkräfte veränderte sich über den Zeitraum von 1,5 Schuljahren unwesentlich. Sie war von Anfang an insgesamt tendenziell leicht positiv gegenüber inklusivem Lernen (vgl. Bosse et al. 2016, 112). Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen positiver Einstellungsausprägung und Selbstwirksamkeit festgestellt werden. Die Ergebnisse blieben über alle drei Messzeitpunkte konstant hoch (vgl. ebd.). Dies unterstützt die Annahme, dass Einstellungen eher stabile Persönlichkeitsmerkmale sind (vgl. Bosse et al. 2017, 142). Dieser Befund ist bei Lehrkräften mit eher positiven Inklusionseinstellungen erfreulich. Eine Änderung bei negativ gerichteten Einstellungen scheint nur mit Hilfe eines aufwändigen Prozesses möglich zu sein. Bosse et al. (2017) empfehlen dafür praktische, erfolgsorientierte Erfahrungen sowie Fortbildungen und Schulentwicklungsarbeit (vgl. ebd., 143).

Insgesamt gibt es empirische Hinweise darauf, dass eine Einstellungsänderung durch universitäre Bildungs- und Praxisbezüge bei Lehramtsstudierenden möglich ist (vgl. Kopp 2009; Alvarez McHatton, Parker 2013; Bosse, Spörer 2014; Veber 2016; Opalinski, Scharenberg 2018). Inwieweit eine Veränderung der Einstellung bei Lehrkräften, die schon lange ihrer Tätigkeit nachgehen, stattfinden kann, lässt sich derzeit nicht genau einschätzen. Die Untersuchung von Bosse et al. (2017) lässt eher vermuten, dass dies nicht geschieht, auch wenn sie selbst in Fortbildungen und durch positive, erfolgsorientierte Erfahrungen die Möglichkeit hin zu einer positiven Einstellungsänderung sehen (vgl. ebd., 143).

Zusammenfassung und Konsequenzen für diese Arbeit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Einstellung von Studierenden und Lehrkräften zu inklusiver Beschulung auf nationaler wie auf internationaler Ebene bereits vielfach untersucht wurde und häufig positive Einstellungen nachgewiesen werden konnten (vgl. Avramidis, Norwich 2002; Ahmmed et al. 2012; Bosse, Spörer 2014; Seifried 2015). Die Einstellung zu Inklusion beziehungsweise inklusivem Unterricht steht häufig in Zusammenhang mit dem angestrebten Lehramt sowie den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen. Auch das

⁶⁰ Bosse et al. (2016, 2017) sehen in der Ausgestaltung des Gemeinsamen Lernens selbst eine Innovationsaufgabe. Eine Entwicklung der Einstellungen zu inklusivem Unterricht wollen sie in einer Längsschnittdanalyse mit zeitverzögerten Einflüssen nachweisen (vgl. Bosse et al. 2017, 135f.).

Heterogenitätsmerkmal der Schülerinnen und Schüler und die Selbstwirksamkeit stehen in Verbindung mit der Einstellung zur Inklusion (vgl. Moser et al. 2014; Gebhardt et al. 2015; Dixel, Jost, Schmidt & Veber 2018).

Untersuchungen zur Veränderung der Einstellung gibt es, insbesondere bezogen auf Veränderungen im Laufe des Studiums, kaum. Bosse und Spörer (2014) weisen Unterschiede in der Einstellung bei Studierenden im Bachelor und im Master nach. Sie vergleichen dabei Studierende unterschiedlicher Kohorten. Neben dem Zeitpunkt des Studiums als Erklärung für das unterschiedliche Antwortverhalten kann daher auch ein Kohorteneffekt nicht ausgeschlossen werden (vgl. Döring, Bortz 2016, 746). Die wenigen längsschnittlichen Studien zur Veränderung der Einstellung untersuchten dies in Verbindung mit Praktika oder Seminarinterventionen (vgl. Alvarez McHatton, Parker 2013; Veber 2016; Opalinski, Scharenberg 2018).

Für die eigene Arbeit werden, angeregt durch die bereits bestehenden Forschungsergebnisse zu Einstellungen zu Inklusion und inklusivem Unterricht bei Lehramtsstudierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern, verschiedene Zusammenhänge näher betrachtet. So wird ein Zusammenhang zum angestrebten Lehramt angeschaut. Denn das Praxissemester ist von allen Lehramtsstudierenden zu absolvieren, unabhängig davon, welches Lehramt sie anstreben. Nach den bestehenden Forschungsbefunden ist denkbar, dass Lehramtsstudierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung eine positivere Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht haben als andere Lehramtsstudierende (vgl. Scheer et al. 2015). Diesen Aspekt gilt es zu überprüfen.

Weiterhin wird der bereits in verschiedenen Untersuchungen bestätigte Zusammenhang zwischen schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und Einstellungen zu inklusivem Unterricht überprüft (vgl. Heyl, Seifried 2014; Kuhl et al. 2014). Gerade im Praxissemester haben viele Studierende die Gelegenheit, schulische Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu sammeln (vgl. Kapitel 2.2).

Ein Schwerpunkt in dieser Arbeit wird auf die denkbare intraindividuelle Veränderung von Einstellungen zu inklusivem Unterricht innerhalb der Vorbereitung und der Durchführung des Praxissemesters gelegt. Untersuchungen zu solchen Veränderungen sind bisher wenig vorhanden. Kopp (2009) beschreibt Veränderungen der Einstellung nach Seminarinterventionen. Alvarez McHatton und Parker (2013), Veber (2016) sowie Opalinski und Scharenberg (2018) gehen davon aus, dass

praktische Tätigkeiten angehender Lehrkräfte positive Einstellungsänderungen hervorbringen können. Ausgehend von dieser Erkenntnis wird für diese Arbeit angenommen, dass die theoretischen Vorbereitungen und die Durchführung des Praxissemesters ebenfalls dazu beitragen können, dass die Studierenden die Einstellungen zu inklusivem Unterricht (im besten Fall positiv) verändern.

5.2 Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht

National und international gibt es eine Vielzahl von Studien, die sich mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften im Hinblick auf inklusive Bildungszusammenhänge beschäftigen. Ein deutlicher Zusammenhang besteht zwischen der inklusiven Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften, inklusiven Bildungszusammenhängen und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, auch solchen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Kopp 2009; Gebhardt et al. 2011; Alvarez McHatton, Parker 2013; Bosse, Spörer 2014; Forlin, Sharma & Loreman 2014; Heyl, Seyfried 2014; Gebhardt et al. 2015; Knigge, Rotter 2015; Bosse et al. 2016; Scholz, Scheer 2017; Mintz 2019; Kapitel 3.3).

Der Begriff der Selbstwirksamkeit ist ein Konstrukt aus der Sozialpsychologie. In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde es von dem amerikanischen Psychologen Albert Bandura eingeführt. Selbstwirksamkeit nimmt für Bandura (1994, 1997) eine zentrale Rolle bei der Regulation menschlichen Verhaltens ein (vgl. ebd., Kapitel 3.3). Alle hier erwähnten Studien, so auch die eigene, beziehen sich in ihrer theoretischen Herleitung für das Konstrukt der Selbstwirksamkeit auf Bandura (vgl. Kopp 2009; Gebhardt et al. 2011; Alvarez McHatton, Parker 2013; Forlin et al. 2014; Scholz, Scheer 2017; Mintz 2019).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fokus auf das Konstrukt der individuellen Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten gelegt. Urton, Wilbert und Hennemann (2014, 2015) untersuchten neben einer individuellen auch die kollektive Selbstwirksamkeit ganzer Lehrerkollegien bezogen auf inklusives Lernen in der Schule (vgl. ebd.). Aufgrund des für diese Untersuchung gewählten Messinstrumentes (SIESEL), das auf die Erfassung individueller Selbstwirksamkeit setzt (vgl. Kapitel 7), werden Überlegungen zur kollektiven Selbstwirksamkeit nicht weiterverfolgt.

5.2.1 Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit im Kontext von Inklusion

Die Ergebnisse zur Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion und inklusiven Unterricht gehen zum Teil weit auseinander. Hellmich und Görel (2016) konnten in ihrer Studie zu Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven

Unterricht insgesamt eine positive Selbstwirksamkeit bei den 237 befragten Grundschullehrkräften ermitteln. Gebhardt et al. (2015) kamen in ihrer Analyse der Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands zu einem gegenteiligen Ergebnis (vgl. ebd., 220). Bei den Lehrkräften überwogen die „Sorgen und Ängste vor der Umsetzung der Inklusion“ (ebd., 226). Kopp (2009) gab zudem an, dass besondere Lernsituationen im Studium im Einzelfall auch zu einem Rückgang der Selbstwirksamkeit führen können (vgl. ebd., 22). Die unterschiedlichen Ergebnisse werden im Folgenden genauer eingeordnet.

Wie für die Einstellungen zu inklusivem Unterricht zeichnen sich für die Selbstwirksamkeit hinsichtlich inklusiven Unterrichts ebenfalls Zusammenhänge ab. Im Folgenden werden Forschungsbefunde zu unterschiedlichen Zusammenhängen dargelegt. Ergänzend werden Hinweise, die zu einer Veränderung der (inklusive) Selbstwirksamkeit gerade auch bei Studierenden führen können, beschrieben.

5.2.2 Unterscheidungsmerkmal: Geschlecht

Das Geschlecht scheint für die Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusive Bildungszusammenhänge eher keine Bedeutung zu haben. So fanden beispielsweise Bosse und Spörer (2014) in ihrer Querschnittstudie zur Ermittlung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden in inklusiven Settings keinen Hinweis darauf (vgl. ebd., 292). Auch Gebhardt et al. (2015) entdeckten in ihrer Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands keine Auswirkungen aufgrund des Geschlechts. Längsschnittstudien zu diesem Themenbereich konnten das Geschlecht ebenfalls nicht als signifikanten Prädiktor ermitteln (vgl. Kopp 2009; Mintz 2019). Lediglich Forlin et al. (2014) belegten in ihrer in Hongkong durchgeführten Untersuchung von 737 Lehrkräften an allgemeinen Schulen, dass Frauen nach einer Fortbildung ihre Selbstwirksamkeit bezogen auf Verhaltensinterventionen im inklusiven Unterricht deutlicher verbesserten als ihre männlichen Kollegen (vgl. ebd., 726ff.).

Die Ergebnisse lassen insgesamt vermuten, dass das Geschlecht eher keinen Prädiktor für inklusive Selbstwirksamkeit darstellt.

5.2.3 Unterscheidungsmerkmal: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Inklusive Bildungserfahrungen spielen nicht nur für die Einstellungen zu inklusivem Unterricht, sondern auch für die Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts eine Rolle. Nach Bosse und Spörer (2014) beeinflussen in erster Linie eigene aktive Unterrichtserfahrungen die

Selbstwirksamkeit, während Erfahrungen im persönlichen Kontext und passive Unterrichtserfahrungen, wie sie etwa durch Hospitationen erworben werden, keinen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit zeigten (vgl. ebd., 292). Dieses Ergebnis bestätigten Hellmich und Görel (2016) für Grundschullehrkräfte (N= 237). Sie unterschieden zwischen Lehrkräften

- ohne schulische Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf,
- mit geringen Erfahrungen mit nur einem oder zwei sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf/en,
- mit umfangreichen Erfahrungen mit Kindern unterschiedlicher sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe (vgl. ebd., 84).

In ihrer Studie zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht kamen sie zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit umfangreichen inklusiven beruflichen Erfahrungen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern auch sehr unterschiedlicher sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe eine signifikant positiver ausgeprägte Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht zeigten als Lehrkräfte mit keiner oder wenig Erfahrung (vgl. ebd., 84f.). Grundschullehrkräfte mit Erfahrungen in mehr als zwei Förderschwerpunkten zeigten dabei

auf höchstsignifikantem Niveau höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den inklusiven Unterricht als solche, die nur Erfahrungen in einem oder zwei Förderschwerpunkt/en gesammelt haben. (ebd., 85)

Die Gruppe mit keinen oder kaum Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen unterschied sich nur geringfügig. Ihre Selbstwirksamkeit war gar nicht bis sehr schwach ausgeprägt (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse unterstützen die theoretische Annahme, dass eigene praktische Erfolgserfahrungen, sogenannte „master-experiences“ (Bandura 1994, 72), zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeit beitragen und darin wirkmächtiger sind, als es stellvertretende Erfahrungen durch die Hospitation im inklusiven Unterricht sind. Entscheidend scheint die aktive, erfolgreiche Bewältigung einer herausfordernden Situation (vgl. Urton et al. 2015, 155; Kapitel 3.3).

5.2.4 Unterscheidungsmerkmal: angestrebtes Lehramt/Schulform

Etliche Untersuchungen, die sich mit der Selbstwirksamkeit in inklusiven Bildungszusammenhängen beschäftigen, befragten nur Grundschullehrkräfte oder Studierende des Lehramtes an Grundschulen (vgl. Kopp 2009; Sokol, Woloshyn,

Funk-Unrau 2013; Bosse, Spörer 2014; Urton et al. 2015; Bosse et al. 2016; Hellmich, Görel 2016). Einige Studien beziehen andere Lehrkräfte beziehungsweise Studierende anderer Lehrämter mit ein. So ermittelten Gebhardt et al. (2015), dass sich Förderschullehrkräfte selbstwirksamer in Bezug auf inklusiven Unterricht sehen als Hauptschullehrkräfte, Realschullehrkräfte sowie Lehrkräfte für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (vgl. ebd., 220). Trotz dieses Ergebnisses gaben die Förderschullehrkräfte an, dass sie die Förderschule als geeigneteren Lernort für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf sehen (vgl. ebd.). Bei den Regelschullehrkräften beeinflussten ihre „Sorgen und Ängste vor der Umsetzung der Inklusion“ (ebd., 223) ihre Selbstwirksamkeitseinschätzung. Erfahrungen der Lehrkräfte hatte keinen Einfluss auf das Ergebnis (vgl. ebd.).

Scheer et al. (2015) befragten 491 Studierende sowie Referendarinnen und Referendare verschiedener Lehrämter zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen im Kontext von Inklusion. Ergänzt wurde die quantitative Befragung durch qualitative Interviews. Im Ergebnis unterschieden sich die Selbstwirksamkeitserwartungen nach angestrebtem Lehramt. Angehende Lehrkräfte an Förderschulen (N= 188) drückten die höchste Selbstwirksamkeit zur Inklusion aus, gefolgt von angehenden Lehrkräften an Grundschulen (N= 199). Angehende Lehrkräfte an Gymnasien (N= 40) sahen sich am wenigsten selbstwirksam, gefolgt von angehenden Lehrkräften an Haupt- und Realschulen (N= 64) (vgl. ebd., 392). Zudem zeigten alle angehenden Lehrkräfte einen Zusammenhang zwischen der inklusiven Selbstwirksamkeit und dem Förderbedarf des zu inkludierenden Kindes auf. „Vor allem Kognition [wurde] als das zentrale Kriterium für Inklusion oder Exklusion gesehen“ (ebd., 397). Schülerinnen und Schüler mit hohen kognitiven Beeinträchtigungen wurden als größere Herausforderung für eine inklusive Beschulung betrachtet als Schülerinnen und Schüler mit geringeren kognitiven Beeinträchtigungen. Dementsprechend sank auch die Selbstwirksamkeit bei den angehenden Lehrkräften, wenn Schülerinnen und Schüler mit hohen kognitiven Beeinträchtigungen beschult wurden (vgl. ebd.).

Die hier dargestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass Förderschullehrkräfte und Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung eine eher positivere inklusive Selbstwirksamkeit zeigen als Studierende und Lehrkräfte anderer Lehrämter (vgl. Gebhardt et al. 2015; Scheer et al. 2015; Bosse et al. 2017).

5.2.5 Zusammenhang zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit

In vielen Studien wurde sowohl die Einstellung als auch die Selbstwirksamkeit zu inklusiven Bildungszusammenhängen aufgegriffen (vgl. Kopp 2009; Bosse, Spörer 2014; Urton et al. 2015; Hecht et al. 2016; Bosse et al. 2017). Häufig konnte dabei ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Einstellung ermittelt werden (vgl. Bosse, Spörer 2014; Urton et al. 2015; Bosse et al. 2016; Hecht et al. 2016). Allerdings scheint nicht die Einstellung die Selbstwirksamkeit zu beeinflussen. Vielmehr beeinflusst eine positive Selbstwirksamkeit die Einstellung. Zu diesem Ergebnis kommen Bosse et al. (2016) in ihrer Studie mit 321 erfahrenen Grundschullehrkräften.

[E]ine positive Einstellung zum inklusiven Unterricht [speist sich] aus dem Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen [...], die Lehrkräfte [fühlen sich] darüber vermittelt weniger belastet. Die Selbstwirksamkeit beeinflusst insbesondere längerfristig die Einstellung. (ebd., 113)

Mehrere Untersuchungen bestätigten, dass eine erfolgreich erlebte inklusive Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern sich positiv auf ihre Einstellung zur Inklusion und die Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu unterrichten, auswirkt (vgl. Urton et al. 2015, 155; Hecht et al. 2016, 99). So konnten Urton et al. (2015) in ihrer Studie mit 618 Grundschullehrkräften unter anderem nachweisen, dass „die individuelle Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte [...] einen signifikanten Anteil der Varianz der Einstellung zur Integration aufklärt.“ (ebd., 154). Dieser positive Zusammenhang zwischen inklusiver Selbstwirksamkeit und Einstellung zu inklusivem Unterricht bleibt auch, wie Bosse et al. (2017) in einer Längsschnittstudie ebenfalls bei Grundschullehrkräften (N= 321) nachwies, über einen längeren Zeitraum erhalten und gleich hoch (vgl. ebd., 112). Scholz und Scheer (2017) kamen in ihrer explorativen Längsschnittstudie zum Thema „Veränderung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen“ zu einem etwas anderen Ergebnis. Sie befragten angehende Lehrkräfte des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung während des Vorbereitungsdienstes (N= 45). Ein Teil der Referendarinnen und Referendare absolvierte den Vorbereitungsdienst an einer Förderschule, ein anderer Teil an allgemeinen Schulen. Scholz und Scheer (2017) ermittelten insgesamt einen signifikanten Anstieg der allgemeinen Lehrerselbstwirksamkeit bei gleichzeitig signifikanter Abnahme der inklusiven Einstellungen. Auch die inklusive Selbstwirksamkeit wurde untersucht. Diese veränderte sich im Laufe des Referendariates jedoch bei keiner Gruppe nennenswert. Scholz und Scheer

(2017) schlossen daraus, dass der Einsatzort des Referendariats allein keinen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung zu inklusiven Bildungszusammenhängen hat (vgl. Scholz, Scheer 2017, 372). Aufgrund der geringen Fallzahlen konnten Scholz und Scheer (2017) insgesamt keine gesicherten Aussagen treffen (vgl. ebd., 370f.).

Trotz der Ergebnisse von Scholz und Scheer (2017) zeigt sich ein deutlicher Hinweis der Forschung dahingehend, dass eine erfolgreiche inklusive Selbstwirksamkeit zu einer positiven Einstellung zu inklusivem Unterricht beiträgt. Eine inklusive Selbstwirksamkeit „speist“ (Bosse et al. 2016, 113) die inklusive Einstellung.

In dieser Untersuchung wird der Zusammenhang zwischen inklusiver Selbstwirksamkeit und der Einstellung zu inklusivem Unterricht überprüft.

5.2.6 Veränderung der (inklusive) Selbstwirksamkeit

Einige Studien beschäftigten sich mit der Veränderung von Selbstwirksamkeit (vgl. Kopp 2009; Forlin et al. 2014; Bosse et al. 2016; Rank, Scholz 2016; Mintz 2019). Immer wieder wurde eine Veränderung der Selbstwirksamkeit nach einer Intervention im Studium (vgl. Kopp 2009; Scholz, Rank 2016) oder nach speziellen Fortbildungen (vgl. Mintz 2019) untersucht. Scholz und Rank (2016) befragten Studierende des Lehramtes an Grundschulen (N= 80) und für sonderpädagogische Förderung (N= 53). Sie teilten die Studierenden in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe. Die Experimentalgruppe (N= 46) erhielt ein „situiertes Seminar als Intervention, die Kontrollgruppe (N= 87) ein reguläres Seminar (ohne Materialentwicklung und ohne Tandembildung)“ (ebd., 132). Die Studierenden der Experimentalgruppe bereiteten gemeinsam inklusiven Unterricht vor und führten diesen dann auch an einer Schule durch. Die Selbstwirksamkeit aller Studierenden der Untersuchungsgruppe, unabhängig vom angestrebten Lehramt, war sowohl vor als auch nach dem Seminar fast gleich hoch. Dennoch gab es leichte, wenn auch nicht signifikante Veränderungen. Die Selbstwirksamkeit der Studierenden des Lehramtes an Grundschulen sank leicht, bei den Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung stieg die Selbstwirksamkeit hingegen leicht an (vgl. ebd., 133f.).

Forlin et al. (2014) kamen in einer Studie mit 737 Lehrkräften an allgemeinen Schulen in Hongkong zu dem Ergebnis, dass eine Fortbildung, die speziell auf das benötigte Fachwissen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingeht, positive Auswirkungen auf inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Regelschullehrkräften hat (vgl. ebd., 726ff.). Sokol et al. (2013) untersuchten insgesamt 60 kanadische Studierende des

Grundschullehramtes in einer Untersuchungs- und einer Kontrollgruppe. Die Studierenden in der Treatmentgruppe besuchten sowohl universitäre Seminare zum Themenbereich Inklusion als auch ein inklusives Tagespraktikum während des Semesters. Die angehenden Lehrkräfte in der Kontrollgruppe belegten kein Tagespraktikum. Im Ergebnis zeigte sich bei allen Studierenden eine signifikante Steigerung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusive Bildungszusammenhänge nach Beendigung der Maßnahme. Das Tagespraktikum spielte dabei keine entscheidende Rolle (vgl. ebd., 294f.).

Auch Kopp (2009) setzte auf einen Vergleich der Selbstwirksamkeit vor und nach einer universitären Seminarintervention bei 60 Grundschullehramtsstudierenden. Die Seminare befassten sich umfangreich mit der Akzeptanz und Annahme heterogener Gruppen, zu denen ebenfalls Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gehörten. Eine ebenfalls aus 60 Studierenden bestehende Vergleichsgruppe erhielt keine Seminarintervention (vgl. ebd., 9). Die Selbstwirksamkeit der Studierenden in der Untersuchungsgruppe veränderte sich insgesamt leicht positiv. Allerdings gab es zwischen den Studierenden unterschiedlich starke Veränderungen. Deshalb clusterte Kopp (2009) die Gruppen in „konstant positiv Denkende, [...] Verlierer, [...] Umdenker [...] [und] Gewinner“ (ebd., 21). Die „Verlierer“ wiesen zum 2. Messzeitpunkt eine geringere Selbstwirksamkeit auf als zum 1. Messzeitpunkt. Die „Gewinner“ starteten mit einer leicht unterdurchschnittlichen Selbstwirksamkeit und zeigten zum 2. Messzeitpunkt den größten Zuwachs (vgl. ebd., 21). Kopp (2009) folgerte daraus, dass

[b]esonders Studierende, die nicht entschlossen inklusiv denken und nicht entschieden selbstwirksam sind, [...] weiterer Unterstützung um pädagogisch wünschenswerte Orientierungen zu festigen [,bedürfen]. (ebd., 22)

Mintz (2019) untersuchte angehende Grundschullehrkräfte und Lehrkräfte für die Sekundarschule in der Übergangszeit vom Studium in die Berufspraxis (N= 67). In England werden angehende Lehrkräfte in einem Vorbereitungsprogramm für ihre künftige Tätigkeit geschult und danach, im ersten Jahr der Berufstätigkeit, eng begleitet. Während des Vorbereitungsprogramms bearbeitete die Untersuchungsgruppe zusätzlich vertiefende inklusive Inhalte. Im Ergebnis zeigten sowohl die Untersuchungsgruppe als auch die Kontrollgruppe eine signifikante Steigerung der inklusiven Selbstwirksamkeit in der ersten Phase, der Teilnahme am Vorbereitungsprogramm, und zwar unabhängig von der Teilnahme an der vertiefenden Intervention

(vgl. ebd., 269f.). Im ersten Jahr der Berufstätigkeit hingegen stieg die Selbstwirksamkeit in beiden Gruppen nicht nennenswert weiter an. Mintz (2019) vermutete zunächst, dass das vertiefende Vorbereitungsprogramm eine Art Resilienz gegen eine Abnahme der inklusiven Selbstwirksamkeit während der Praxisphase bildete. Diese Überlegung musste er jedoch verwerfen, da es in der Vergleichsgruppe zu nahezu identischen Ergebnissen kam (vgl. ebd., 269f.). Eine weitere Vermutung von Mintz (2019) bestand darin, dass sich ein (positiver) Effekt erst zu einem späteren Zeitpunkt zeigt (vgl. ebd., 270f.) – einem Zeitpunkt, der in seiner Untersuchung nicht mehr erfasst wird. Diese Annahme stützte er unter anderem auf Untersuchungsergebnisse von Holzberger, Philipp und Kunter (2013). Sie wiesen in ihrer Längsschnittuntersuchung „How teachers’ self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis“ (ebd., 1) einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern nach (N= 155). Die untersuchten Lehrkräfte zeigten erst zeitverzögert eine Zunahme an allgemeiner Selbstwirksamkeit nach erfolgreich durchgeführtem Klassenmanagement und kognitiver Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. „Specifically, high cognitive activation in the classroom at Time 1 (as rated by the students) prompted an increase in teachers’ self-efficacy beliefs one year later“ (ebd., 781). In ihren Ergebnissen sahen sie ebenfalls einen Beleg für die hohe Bedeutung der „master-experiences“ (Bandura 1994, 72) zur Steigerung und Veränderung der Selbstwirksamkeit (vgl. Holzberger et al. 2013, 781).

Scholz und Scheer (2017) begleiteten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung. Eine Gruppe absolvierte den Vorbereitungsdienst an der Förderschule (N= 19), während eine zweite Gruppe sowohl im Gemeinsamen Lernen als auch an der Förderschule ausgebildet wurde (N= 26). Bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigte sich ein signifikanter Anstieg der allgemeinen Selbstwirksamkeit. Über die inklusive Selbstwirksamkeit ließ sich auf der Datengrundlage der Untersuchung keine verlässliche Aussage machen. Es zeichnete sich eine Tendenz dahingehend ab, dass es zu keiner Veränderung durch den Vorbereitungsdienst kam, unabhängig vom Einsatzort (vgl. ebd., 370f.).

Bosse et al. (2016, 2017) gingen anders vor. Sie begleiteten inklusiv arbeitende Grundschullehrkräfte über den Zeitraum von rund 1,5 Schuljahren und maßen an drei Zeitpunkten jeweils die Selbstwirksamkeit bezüglich inklusiven Lernens in Verbindung mit dem Belastungserleben der Lehrkräfte. Im Mittel war die Selbstwirksamkeit der

Lehrkräfte, die häufig über eine rund 20-jährige Berufserfahrung verfügten, bereits zum 1. Messzeitpunkt hoch. Sie veränderte sich im Sinne einer Entwicklung im Verlauf der drei Messzeitpunkte aber auch nicht (vgl. Bosse et al. 2016, 112). Das Forschungsergebnis von Bosse et al. (2016) bestätigt Annahmen, dass die Selbstwirksamkeit mit zunehmender Berufserfahrung nahezu resistent gegenüber Veränderungen ist (vgl. Ding, Rohlf's & Spinath 2018, 57).

Deutliche Veränderungen zeigte die allgemeine Selbstwirksamkeit hingegen im Verlauf des Studiums nach der Ableistung von Praktika. Während die individuelle Lehrerselbstwirksamkeit vor Studienbeginn noch gut ausgebildet war, sank sie, so die Befunde von Schüle, Besa, Schriek und Arnold (2017), nach ersten Unterrichtsversuchen in Praktika zunächst einmal ab (N= 460). Erst gegen Ende des Studiums stieg sie im Verlauf von dann abgeleisteten Praktika wieder an. Begründet wurde dieser U-förmige Verlauf damit, dass Studierende zu Beginn des Studiums ihre individuelle

Lehrerselbstwirksamkeit zu optimistisch einschätzen und im Verlauf ihres Studiums und der darin implementierten Schulpraktika den Maßstab ihrer Selbstwirksamkeitseinschätzung rekalisieren. (ebd., 37)

Dieses Ergebnis zur allgemeinen individuellen Selbstwirksamkeit machte zudem deutlich, dass diese im Rahmen des Studiums noch sehr veränderbar ist (vgl. Schüle et al. 2017).

Die hier vorgestellten Studien zeigten sehr inkonsistente Forschungsergebnisse auf. Kopp (2009), Sokol et al. (2013), Forlin et al. (2014) sowie Mintz (2019) belegten insgesamt eine positive Veränderung der inklusiven Selbstwirksamkeit durch theoretische Interventionen in Form von besonderen universitären Seminarveranstaltungen oder Fortbildungen. Auch wenn Kopp (2009) durchaus eine kleine Gruppe Studierender ermittelte, die auch eine negative Veränderung der inklusiven Selbstwirksamkeit aufzeigte (vgl. ebd., 22). Praktische Erfahrungen führten dagegen nicht unbedingt zu einer positiven Veränderung, wie Bosse et al. (2016), Scholz und Scheer (2017) sowie Mintz 2019 darlegten. Sie lieferten für ihre Forschungsergebnisse Erklärungsansätze, wie langjährige positive Erfahrungen, die auf einem hohen Niveau angekommen sind (vgl. Bosse et al. 2016, 2017) oder eine zu kleine Untersuchungsgruppe (vgl. Scholz, Scheer 2017). Mintz (2019) führte zudem an, dass Untersuchungen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit erst zu einer zeitverzögerten Änderung bei Lehrkräften geführt haben und diese mögliche zeitversetzte Änderung

in seiner Untersuchung nicht mehr erfasst wurde (vgl. ebd., 270f.). Die Studien, bei denen Änderungen nachzuweisen sind, sind alle in der ersten Bildungsphase durchgeführt worden. Studien zur Veränderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit bestätigten, dass eine Änderung durch Praktika im Studienverlauf möglich ist (vgl. Schüle et al. 2017). Somit ist anzunehmen, dass auch der Untersuchungszeitpunkt eine Rolle spielt, denn Bosse et al. (2016, 2017) befragten Lehrkräfte mit langjährigen Berufserfahrungen, bei denen keine Veränderung eintrat. Ein anderes Ergebnis kann, so Ding et al. (2018), bei einer so langen Berufserfahrung auch nicht erwartet werden (vgl. ebd., 57).

Zusammenfassung und Konsequenzen für diese Arbeit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es im nationalen wie im internationalen Bereich bereits zahlreiche Untersuchungen zum Thema Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht gibt. Eine inklusive Selbstwirksamkeit wird häufig gemeinsam untersucht mit angenommenen Zusammenhangsfaktoren wie Geschlecht, angestrebtes Lehramt, inklusive Erfahrungen und inklusive Einstellung (vgl. Kopp 2009; Sokol et al. 2013; Forlin et al. 2014; Gebhardt et al. 2015; Bosse et al. 2016; Hecht et al. 2016; Scholz, Scheer 2017; Mintz 2019).

Gerade im Hinblick auf die mögliche Veränderung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht ist die Forschungslage nicht eindeutig. Die Untersuchungen, die eine Veränderung ermittelt haben, sind mit Studierenden oder Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern durchgeführt worden (vgl. Kopp 2009; Sokol et al. 2013; Forlin et al. 2014; Mintz 2019). Somit kann vorsichtig angenommen werden, dass eine Veränderung der inklusiven Selbstwirksamkeit im Verlauf des Studiums und zu Beginn der zweiten Lehrerbildungsphase möglich ist. Diese Annahme wird von Studien gestützt, die die allgemeine Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden in den Blick genommen haben und dabei auf Veränderung im Laufe des Studiums gestoßen sind (vgl. Schüle et al. 2017). Die Befunde stärken die Vermutung, dass das Praxissemester bei Lehramtsstudierenden zu einer Veränderung der Selbstwirksamkeit in Hinsicht auf inklusiven Unterricht führen kann, auch wenn es derzeit dazu noch keine Befunde gibt. In dieser Arbeit werden, angeregt durch bereits bestehende Untersuchungsergebnisse, verschiedene Zusammenhänge näher betrachtet. Dazu gehört der angenommene Zusammenhang zum angestrebten Lehramt. Die Forschungslage gibt Hinweise darauf, dass die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei

Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung positiver ist als bei anderen Lehramtsstudierenden (vgl. Scholz, Scheer 2017).

Auch schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen stehen, so das Ergebnis von Hellmich und Görel (2016), in einem Zusammenhang mit inklusiver Selbstwirksamkeit. Diesem Aspekt wird in dieser Arbeit genauso nachgegangen wie einem vermuteten und mehrfach bestätigten Zusammenhang mit inklusiven Einstellungen (vgl. Kopp 2009; Bosse, Spörer 2014).

Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist ein Blick auf die mögliche Veränderung der Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht. Studien geben Hinweise darauf, dass Praktika während des Studiums (vgl. Schüle et al. 2017) zu einer Veränderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit beitragen und Seminarinterventionen (vgl. Kopp 2009) und/oder praktische Erfahrungen (vgl. Mintz 2019) Einfluss auf die inklusive Selbstwirksamkeit haben. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann auch für diese Arbeit angenommen werden, dass sich die Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht in der Vorbereitung und der Durchführung des Praxissemesters (im besten Fall positiv) ändert.

5.3 Lerngelegenheiten im Studium durch Praxisphasen und das Praxissemester

Das Praxissemester stellt insgesamt ein noch junges Element in der ersten Lehrerbildungsphase in Deutschland dar. Der insgesamt sehr hohe personelle, finanzielle, administrative und kommunikative Aufwand, der seit der Einführung des Praxissemesters durchgeführt wird, verstärkt in einem hohen Maße die Erwartungen und das Interesse am Praxissemester, zumal dieser Aufwand nach wissenschaftlicher Beratung erfolgte (vgl. MIWFT NRW 2007; Weyland, Wittmann 2010; Weyland 2012; MSW NRW LABG 2016; Kapitel 4). Dies zeigt sich an der hohen Zahl der in den letzten Jahren durchgeführten empirischen Forschungen und dahingehend erschienenen Veröffentlichungen (vgl. Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann 2018; König, Rothland & Schaper 2018 2018; Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell 2019).

Im nun folgenden Überblick über den Forschungsstand zu Lerngelegenheiten in längeren Praxisphasen und dem Praxissemester wird zunächst eine kurze Einführung zu Untersuchungsergebnissen längerer Praxisphasen und des Praxissemesters gegeben (vgl. Kapitel 5.3.1). Danach folgen Hinweise zur Umsetzung der Praxissemesterziele: Berufswahlorientierung, Kompetenzentwicklung und -erwei-

terung sowie Theorie-Praxis-Verknüpfung (vgl. Kapitel 5.3.2). Schließlich wird auf die sehr wenigen Forschungsbefunde eingegangen, die es im Hinblick auf allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen und Veränderungen dieser bei angehenden Lehrkräften durch das Praxissemester bzw. längeren Praxisphasen gibt (vgl. Ding et al. 2018; Keller-Schneider 2018; Seifert, Schaper 2018; Kapitel 5.3.3). Seifert und Schaper (2018) sehen in der positiven Zunahme der allgemeinen Selbstwirksamkeit durch das Praxissemester ein „Kernziel“ (ebd., 196).

Befunde zur Erweiterung und Entwicklung der Kompetenzfacetten inklusive Einstellung und Selbstwirksamkeit im Praxissemester konnten bisher, trotz umfangreicher Literaturrecherche, nicht gefunden werden. Es gibt allerdings Autorinnen und Autoren, die das Praxissemester insgesamt als Möglichkeit zur Erweiterung inklusiver Kompetenzen für Lehramtsstudierende, zum Beispiel durch eine besondere Ausgestaltung der Vorbereitungs- und Begleitseminare, beschreiben (vgl. Buddeberg, Duve, Grimmberger-Seidensticker, Heberle, Hornberg, Karber, Krabbe, Kranefeld, Radhoff, Tuchbach & Uhlendorff 2018; Gollub, Veber 2018; Heberle 2018; Hock, Borromeo Ferri 2019; Schindler 2019; Fränkel, Lammerding, Hanke, Friebe & Hövel 2020).

5.3.1 Lerngelegenheiten in längeren Praxisphasen und im Praxissemester

Bei der Betrachtung empirischer Untersuchungen zu längeren Praxisphasen und dem Praxissemester ist zu bedenken, dass die Gestaltung, Umsetzung und Zielsetzung, je nach Bundesland und Region, sehr unterschiedlich gehandhabt wird (vgl. Kapitel 4.2). Insofern ist eine Verallgemeinerung der im Folgenden vorgestellten Ergebnisse nur vorsichtig möglich (vgl. König, Rothland 2018, 14). Einen ersten Hinweis auf empirische Ergebnisse zu Lerngelegenheiten in Praxisphasen während des Studiums bietet das systematische Review aus 114 Studien von Lawson, Çakmak, Gündüz und Busher (2015). Die in internationalen Fachzeitschriften veröffentlichten Artikel über vorwiegend qualitative Studien beschränken sich sehr auf die Sichtweise der Praktikantinnen und Praktikanten, einige beziehen ebenfalls die schulischen Mentorinnen und Mentoren, wenige auch universitäre Dozentinnen und Dozenten oder das Zusammenspiel der Institutionen ein (vgl. ebd., 399). Häufig wurden die erlebte Selbstwirksamkeit, Überzeugungen, Kommunikationsprozesse und die neu erlebte Beanspruchung im Praktikum betrachtet (vgl. ebd., 402f.; Böhnert, Mähler, Klingebiel, Hänze, Kuhn & Lipowsky 2018). Als ein wichtiges Gesamtergebnis nannten Lawson et al. (2015) die Bedeutung der Mentorinnen und Mentoren. Sie beeinflussen, auch

durch die Art und Weise ihres Feedbacks, maßgeblich den Erfolg des Praktikums für die Studierenden (vgl. ebd.). Ein Anhaltspunkt zur Dauer der jeweiligen Praktika wurde in diesem Review nicht gegeben (vgl. ebd., 405f.). Die Hinweise zeigten an, dass Kommunikationsprozesse, auch in Form von Feedbacks durch die Mentorinnen und Mentoren, stattfinden und für die Studierenden bedeutsam sind (vgl. ebd., 402f.). Besa und Büdcher (2014) beschrieben in ihrem Review aus deutschsprachigen und englischsprachigen Studien zu Praxisphasen in den wesentlichen Punkten gleichlautende Ergebnisse. Auch sie gaben unter anderem Hinweise zur Bedeutung von Reflexionsgelegenheiten im Rahmen der Praktika (vgl. ebd., 142f.). Und so wundert es nicht, dass Untersuchungen, die es bisher zum Praxissemester gibt, sich sehr häufig mit den unterschiedlichsten Reflexionsgelegenheiten und vorgesehenen Feedbackmöglichkeiten für Studierende befassen (vgl. z.B. Beckmann, Ehmke, Müller, Brückner, Spöhrer & Witt 2018; Greiten 2018; Gröschner, Klaß & Dehne 2018; Fach-Overhoff 2019).

5.3.2 Umsetzung der Praxissemesterziele

Erste längsschnittliche Forschungsergebnisse zum Praxissemester lieferte die in NRW durchgeführte Learning to Practice-Studie von König et al. (2018). Geforscht wurde an den Standorten Köln, Siegen und Paderborn. Eine grundlegende Annahme darin ist, dass das Praxissemester umfassende Lerngelegenheiten für Studierende bietet und grundsätzliche Ziele längerer Praxisphasen im Praxissemester erreicht werden (vgl. König, Rothland 2018, 28 und 31ff.; Kapitel 4.2).

Berufswahlüberprüfung

Hinsichtlich der Berufswahlsicherheit, einem Ziel des Praxissemesters (vgl. Kapitel 4.1), ermittelten Seifert und Schaper (2018) keine Veränderung (vgl. ebd., 217f.). Diese ist bereits zu Beginn des Praktikums sehr hoch. König und Rothland (2018) vermuten, dass dieses positive Ergebnis mit dem Zeitpunkt des Praxissemesters im Studium zusammenhängt. In NRW wird es im Masterstudiengang absolviert, kurz vor Ende der ersten Lehrerbildungsphase. Zu diesem Zeitpunkt haben Studierende bereits andere Praktika absolviert, in denen sie ihre Berufswahl überprüfen konnten (vgl. ebd., 38f.).

Kompetenzentwicklung und -erweiterung

Auch das zweite Ziel, der Erwerb und die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen angehender Lehrkräfte, erfolgte im Praxissemester mit Hilfe verschiedener Lerngelegenheiten (vgl. König, Rothland 2018, 31ff.) und wurde bereits vielfach untersucht (vgl. z. B. Keller-Schneider 2018; Römer, Rothland & Straub 2018; Seifert, Schaper 2018; Schindler 2019). König und Rothland (2018) bezogen sich auf das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011a), das aus den vier Kompetenzaspekten Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, Motivationale Orientierung sowie Selbstregulation besteht, die wiederum in Kompetenzbereiche und -facetten aufgegliedert sind (vgl. ebd.; Kapitel 3.1). In der Learning to Practice-Studie wurden mit Hilfe eines Vorher-Nachher-Vergleichs in verschiedenen Kompetenzbereichen und -facetten Veränderungen ermittelt. Studierende an den Universitäten Köln, Siegen und Paderborn wurden sowohl vor als auch nach dem fünfmonatigen Praxissemester zu den verschiedensten Punkten befragt. Dabei lag der Fokus darauf, „die Nutzung und Wirksamkeit des Praxissemesters auf verschiedenen Ebenen und in Form von unterschiedlichen Facetten [ortsunabhängig J.V.] zu analysieren“ (König, Rothland 2018, 22). Entscheidende Betrachtungsweisen in der Studie waren zum einen das Praxissemester als Lerngelegenheit zu beschreiben und zum anderen die Veränderung ausgewählter Merkmale professioneller Kompetenz zu erfassen (vgl. ebd., 26).

Gerade im Bereich der Veränderung professioneller Kompetenz konnten König und Rothland (2018) verschiedene, zum Teil sehr bemerkenswerte Effekte durch das Praxissemester ermitteln. Beispielsweise konnte im Bereich Pädagogisches Wissen ein kleiner, praktisch bedeutsamer Effekt von $d = .21$ belegt werden (vgl. ebd., 32). Bei den Selbstwirksamkeitserwartungen wiesen König und Rothland (2018) einen deutlichen Effekt von $d = .50$ nach (vgl. ebd., 32ff.). Ein besonders hoher Effekt von $d = .76$ wurde im Bereich der Kompetenzselbsteinschätzung im Unterrichten gefunden (vgl. ebd., 35).

Theorie-Praxis-Relationierung

In Bezug auf die sogenannte Theorie-Praxis-Relationierung (vgl. Kapitel 4.1.3) als ein weiteres Ziel des Praxissemesters lag der Fokus bisher veröffentlichter Studien häufig auf dem Forschenden Lernen (vgl. z.B. Artmann, Herzmann 2018; Herzmann, Liegmann 2018; Homt, van Ophuysen 2018). Es wird im Rahmen universitärer,

praktischer Lehrerbildungsphasen und zunehmend im Praxissemester umgesetzt. Das Forschende Lernen gilt als didaktische Möglichkeit zur Verschränkung wissenschaftlich begründeter Inhalte und praktischer Erkenntnisgewinnung (vgl. Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland 2014; Biederbeck, Rothland 2018; Vriesen 2019). Das Interesse der Studierenden an der Umsetzung des Forschenden Lernens ist, wie Drahmman, Zorn, Rothland und König (2018) ermittelten, hoch. Studierende wählten häufig Themenbereiche, die auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler bezogen sind. Diese weisen eine hohe Relevanz für ihre spätere Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer auf (vgl. ebd., 130). Glawe (2019) fand hingegen heraus, dass Studierende nicht per se eine Bedeutung in der Handhabung des Forschenden Lernens sehen (vgl. ebd., 124). Inwiefern die Studierenden dabei eine forschende Grundhaltung entwickelten, hing maßgeblich von der Ausgestaltung der universitären Seminare, der Bedeutung des Forschenden Lernens für die Dozentinnen und Dozenten sowie der Begleitung und Unterstützung an den Schulen ab, wie Homt und van Ophuysen (2018) in einer qualitativ vergleichenden Fallstudie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erhoben (vgl. ebd., 127).

5.3.3 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen und Veränderungen dieser durch das Praxissemester bzw. längere Praxisphasen

Im Folgenden wird auf die wenigen Forschungsbefunde eingegangen, die es im Hinblick auf allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen und Veränderungen dieser bei angehenden Lehrkräften durch das Praxissemester bzw. längeren Praxisphasen gibt (vgl. Ding et al. 2018; Keller-Schneider 2018; Seifert, Schaper 2018). Keller-Schneider (2018) befragte in der Schweiz 150 Studierende der Studiengänge Kindergarten, Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I vor und nach dem Praxissemester. Inhaltlich bezogen sich die Fragen auf die Intensität der Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen. Es gehörten auch Fragen zu selbst-erlebten Kompetenzen wie die allgemeine Selbstwirksamkeit dazu. Diese ermittelte Keller-Schneider (2018) mit Hilfe der von Jerusalem und Schwarzer (1999) entwickelten Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit (vgl. Keller-Schneider 2018, 73). Sie kam zu dem Ergebnis, dass das Praxissemester bei einem Teil der Studierenden zu Veränderungen in der allgemeinen Selbstwirksamkeit beitragen kann. Bei den meisten Studierenden änderte sich die allgemeine Selbstwirksamkeit durch das Praxissemester allerdings nicht. Zudem führte es bei Einzelnen auch zu einem leichten Rückgang in diesem Bereich (vgl. ebd., 80).

Zu einem anderen Ergebnis kamen Seifert und Schaper (2018). Sie befragten 810 Lehramtsstudierende der Universitäten in Köln, Siegen und Paderborn zu ihrer allgemeinen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung sowohl vor als auch nach dem fünfmonatigen Praxissemester. Für die Auswertung nutzten Seifert und Schaper (2018) die Antworten der Studierenden, die zweimal erfasst wurden (vgl. ebd., 208). Im Ergebnis zeigte sich ein signifikanter intrapersoneller Zuwachs der allgemeinen Selbstwirksamkeit. Die Studierenden schätzten sich bereits vor dem Praxissemester recht selbstwirksam ein. Eigene Planung und Umsetzung von Unterrichtssituationen verstärkte nochmals die Selbstwirksamkeit und führte zu einer Zunahme durch das Praxissemester (vgl. ebd., 216). Seifert und Schaper (2018) ermittelten einen beachtenswerten und als mittelgroß einzustufenden Effekt der Veränderung durch das Praxissemester von $d = .50$ (vgl. ebd., 210). Zudem fanden Seifert und Schaper (2018) verschiedene Einflussfaktoren auf die allgemeine Selbstwirksamkeit. Dazu gehörten die Planung und Durchführung eigenen Unterrichts und die inhaltliche Unterstützung durch Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (vgl. ebd., 212f.).

Ding et al. (2018) führten an der Universität Heidelberg eine querschnittlich angelegte Befragung von 117 Lehramtsstudierenden am Ende des sogenannten Semesterpraktikums durch. Während dieses Praktikums sollen die Studierenden insgesamt 130 Unterrichtsstunden an einer Schule besuchen und mindestens 30 Stunden selbst anleiten. In ihrer Analyse gaben Ding et al. (2018) Antworten dazu, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung des Semesterpraktikums, der Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Studierenden und einer Veränderung der Selbstwirksamkeit gibt. Sie wiesen nach, dass die Betreuung der Studierenden an der Schule sowie ein ländlicher Schulstandort signifikante Prädiktoren für die Entwicklung einer positiven allgemeinen Selbstwirksamkeit sind (vgl. ebd., 65f.).

Ergebnisse anderer Studien stärken die Annahme, dass die Rahmenbedingungen im Praxissemester einen wesentlichen Einfluss auf die Lernmöglichkeit der Studierenden haben. Zu diesen beeinflussenden Bedingungen gehören beispielsweise die Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren, die Durchführung von Unterrichtsnachbesprechungen, Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Austausch mit anderen Praxissemesterstudierenden (vgl. Führer, Heller 2018; Grassmé, Biermann & Gräser-Zirkuda 2018; Neuber 2018). Die hier aufgelisteten Ergebnisse zeigen auf, dass es im Praxissemester zu zahlreichen Lerngelegenheiten

kommt, die Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Studierenden nehmen können (vgl. Seifert, Schaper 2018, 216; Kapitel 4.2).

Zusammenfassung und Konsequenzen für diese Arbeit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den letzten Jahren eine Vielzahl empirischer Studien zum Praxissemester entstanden ist. Durch die Konzeption des Praxissemesters (vgl. Kapitel 4) und die vielen Möglichkeiten zur Reflexion der gemachten Erfahrungen, die im Praxissemester verankert sind, kann angenommen werden, dass die vier Komplexe zur Entwicklung und Veränderung der Selbstwirksamkeit im Praxissemester ermöglicht werden. Dies sind (1) eigene Erfolgserfahrungen, (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung, (3) soziale Überzeugungen und (4) die Wahrnehmung eigener körperlicher und emotionaler Empfindungen (vgl. Kapitel 3.3). Diese Annahmen werden zudem von Untersuchungsergebnissen gestützt, die sich mit den Feedbackmöglichkeiten und Reflexionsgelegenheiten im Praxissemester beschäftigen (vgl. Führer, Heller 2018; Grassmé et al. 2018; Neuber 2018). Trotz der bisher fehlenden Forschungslage zur Entwicklung der inklusiven Selbstwirksamkeit kann durch die empirisch bestätigte Zunahme der allgemeinen Selbstwirksamkeit (vgl. Seifert, Schaper 2018) angenommen werden, dass es ebenfalls zu einer Zunahme der inklusiven Selbstwirksamkeit kommt. Dies gilt es im Weiteren zu untersuchen.

Gleiches gilt für eine mögliche Veränderung der Einstellung zu inklusivem Unterricht durch das Praxissemester. Auch diesbezüglich gibt es eine Forschungslücke. Studien belegen, dass die inklusive Selbstwirksamkeit die Einstellung zu inklusivem Unterricht speist (vgl. Kapitel 5.2). Daher wird auch hier angenommen, dass das Praxissemester zu einer Veränderung der Einstellung zu inklusivem Unterricht führen kann.

Ein Veränderungsprozess der inklusiven Einstellungen und der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei den Studierenden setzt voraus, dass das Praxissemester und die theoretischen Vorbereitungen Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht ermöglichen (vgl. Kapitel 4.2). Daher wird in dieser Arbeit auch der Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten während der verschiedenen Phasen des Praxissemesters nachgegangen.

5.4 Fazit

Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu inklusiven Bildungszusammenhängen stehen nachgewiesenermaßen im Zusammenhang mit der Durchführung von Unterricht und

damit der Förderung und Forderung aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht (vgl. Bosse et al. 2016; Kopp 2009). Beeinflusst werden die Einstellung und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht zum Beispiel durch Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen (vgl. Bosse, Spörer 2014; Kuhl et al. 2014; Hellmich, Görel 2016), das (angestrebte) Lehramt (vgl. Gebhardt et al. 2011; Schwab, Seifert 2015) und das Heterogenitätsmerkmal der Schülerinnen und Schüler (vgl. Gebhardt et al. 2015; Eichfeld, Algermissen 2016).

Nach König und Rothland (2018) bieten die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters eine besondere Lerngelegenheit im Studium (vgl. ebd., 7). In dieser Studienphase besteht die Möglichkeit zur Veränderung von Kompetenzbereichen und -facetten. Verschiedene Forschungsergebnisse stützen die Annahme, dass Änderungen in diesen Phasen, insbesondere nach Interventionen, möglich sind (vgl. Kopp 2009; Forlin et al. 2014; Schüle et al. 2017; Mintz 2019).

Inwiefern sich Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester ändert, ist bisher noch unerforscht. Die eigene Analyse beschäftigt sich daher in erster Linie mit möglichen Veränderungen der Einstellungen zu inklusivem Unterricht und der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden in der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters. Weiterhin werden vermutete Zusammenhänge, wie zum Beispiel zu Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen, untersucht. Grundsätzliche Annahme ist zudem, dass die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters inklusive Lerngelegenheiten für die Studierenden darstellen.

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zur Schließung der aufgezeigten Forschungslücke geleistet werden, die die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters in Bezug auf die Einstellungen zu inklusivem Unterricht und die dahingehende Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden noch hat. Die genauen Ziele und explizit untersuchten Fragestellungen werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

6. Ziele und Fragestellungen

Im Bereich des Praxissemesters ist es in den letzten Jahren zu zahlreichen Veröffentlichungen und empirischen Befunden gekommen (vgl. Artmann et al. 2018; König et al. 2018; Degeling et al. 2019). Dennoch bildet der gesamte Bereich der inklusiven Lernmöglichkeiten in der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters noch einen blinden Fleck in der Bildungsforschung (vgl. Kapitel 5). Diese Arbeit soll dazu beitragen, empirisch belegte Auskünfte zu inklusiven Erkenntnissen von Studierenden dieser Studienphasen zu gewinnen. Der Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit liegt dabei auf den Veränderungen der Einstellungen und der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht. Zwar gibt es bereits zahlreiche Veröffentlichungen und Studien zu Einstellungen zu Inklusion beziehungsweise inklusivem Unterricht (vgl. Kopp 2009; Bosse, Spörer 2014) und inklusiven Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Hellmich, Görel 2016; Mintz 2019). Nur sehr wenige Studien sind jedoch längsschnittlich angelegt (vgl. Bosse et al. 2017; Mintz 2019). Zudem gibt es derzeit keine Studie, die sich auf eine mögliche Veränderung der Einstellungen zu inklusivem Unterricht und der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden in der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters bezieht (vgl. Kapitel 5).

Die folgenden Ausführungen geben einen Überblick über die wesentlichen Ziele dieser Arbeit (vgl. Kapitel 6.1) und die daraus entwickelten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6.2).

6.1 Ziele dieser Arbeit

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2007 besteht für Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf die Möglichkeit, eine Regelschule zu besuchen und dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne diese Beeinträchtigung, unterrichtet zu werden. Dabei variiert der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen zwischen den Bundesländern und Schulformen (vgl. Saalfrank, Zierer 2017, 89ff.). Im Schuljahr 2016/17 hatten in Deutschland 7,14% aller Schülerinnen und Schüler einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Von ihnen wurden 39,29% an einer Regelschule beschult (vgl. Klemm 2018, 18). Lehrerinnen und Lehrer der entsprechenden Schulform unterrichten sie, zeitweise gemeinsam mit einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung. Im Praxissemester können dadurch auch Studie-

rende der Regelschullehrämter schulische Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen machen. Verschiedene Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und der inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit auf (vgl. Heyl, Seifried 2014; Kuhl et al. 2014).

Die besondere Lerngelegenheit Praxissemester (vgl. König, Rothland 2018, 7) wird mit Hilfe wissenschaftsbezogener, universitärer Seminare vorbereitet und begleitet. Inwiefern sich in diesem Studienabschnitt Lerngelegenheiten in Bezug auf Inklusion und inklusiven Unterricht zeigen, ist bisher nicht erforscht. Die Bedeutung des Themenfeldes Inklusion im Studium aller Lehramtsstudierenden wird jedoch vor dem Hintergrund einer sich ändernden Schulrealität zunehmend diskutiert (vgl. Hillenbrand et al. 2013; Hußmann, Welzel 2018; Kapitel 2). An den Universitäten wird das Thema Inklusion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Grundlage eigener Projekte (vgl. Hußmann, Welzel 2018) oder bereits bestehender gesetzlicher Regelungen (vgl. MSW NRW, LABG 2016) zunehmend implementiert (vgl. Kapitel 2). Änderungen in der Wahrnehmung der Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten bei den Studierenden sind somit denkbar.

Einstellung und Selbstwirksamkeit haben im Zusammenhang mit schulischer Inklusion eine besondere Bedeutung. Nur wenn beide positiv von den Lehramtsstudierenden konnotiert werden, kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, mit ihren sehr unterschiedlichen Ausgangslagen, Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten, uneingeschränkt angenommen werden (vgl. Gebhardt et al. 2018, 285). Beide Komplexe gelten als handlungsleitend (vgl. Kopp 2009, 22) und stehen in einem engen Zusammenhang (vgl. Bosse et al. 2016). Sie bilden somit die Grundlage für eine fördernde und fordernde Lernbegleitung durch (angehende) Lehrkräfte. Im Unterricht werden die Ziele schulischer Inklusion, soziale Teilhabe und die Vermittlung akademischer Basisqualifikationen, umgesetzt (vgl. Grosche 2015, 26f.; vgl. Kapitel 2.3).

Die Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bestimmen in einem hohen Maße, wie inklusiver Unterricht durch (angehende) Lehrkräfte ausgeführt wird. Die Literatur bietet zahlreiche Vorschläge zur Gestaltung inklusiven Unterrichts (vgl. Wember 2013; Kahlert, Heimlich 2014; Saalfrank, Zierer 2017; Kapitel 2.3.3). Die Umsetzung erfolgt immer durch die Lehrkraft, die sich der Unterrichtsgestaltung mit einer zustimmenden, neutralen oder ablehnenden

Einstellung zu inklusivem Unterricht annimmt. Bei positiver Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts werden die Ziele der Inklusion, so die derzeit aufgrund der Forschungslage weit verbreitete Annahme, im Unterricht berücksichtigt und umgesetzt. Diese Vermutung folgt der Überlegung, dass die Entwicklung einer professionellen, zustimmenden Einstellung zu Inklusion einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und somit auch auf die Effekte des Unterrichtens hat (vgl. Terhart 2013; Kapitel 3.2.1).

Die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts kann sich von der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts unterscheiden. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass inklusiver Unterricht zu positiven Lerneffekten bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf führt (vgl. Semier Dessemontet et al. 2011; Walter-Klose 2013; Kocaj et al. 2014; Kapitel 2.3.4). Gerade in Bezug auf den Leistungsstand scheint es für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine vorteilhafte Entwicklung an Regelschulen zu geben (vgl. Kocaj et al. 2014; Kapitel 2.3.4). In Bezug auf eine gelungene, effektive soziale Teilhabe sind die Forschungsergebnisse deutlich inkongruenter. Schwierig gestaltet sich aus Sicht der Lehrkräfte eine gemeinsame Beschulung mit Schülerinnen und Schülern, die aggressives Verhalten zeigen (vgl. Ellinger, Stein 2012; Möller 2014; Kapitel 2.3.4).

Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Inklusion und inklusiven Unterricht sind bereits zahlreich erforscht worden (vgl. Kopp 2009; Bosse, Spörer 2014; Mintz 2019; Kapitel 5). Eine Veränderung inklusiver Einstellung und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden ist derzeit noch wenig untersucht (vgl. Bosse et al. 2016; Mintz 2019). Ein denkbarer Wandel dieser handlungsleitenden Kompetenzfacetten⁶¹ während des Praxissemesters ist bisher noch gar nicht überprüft worden (vgl. Kapitel 5).

Mit der vorliegenden Arbeit werden hochschuldidaktische und schulpädagogische Fragestellungen aufgegriffen, die bisher nur in ersten Ansätzen empirisch erforscht wurden. Aus diesem Forschungsdesiderat ergeben sich Überlegungen zu den inklusiven Lernmöglichkeiten

- Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen,
- Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten im Studium,

⁶¹ In Anlehnung an das COACTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011a) werden inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit als Kompetenzfacetten betrachtet (vgl. Kapitel 3.1.1; Abbildung 1).

sowie der Kompetenzfacetten

- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts,
- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts sowie
- Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

in den verschiedenen, unterschiedlich ausgerichteten Phasen des Praxissemesters.

Zentrale Ziele dieser Arbeit sind:

1. Die Überprüfung einer denkbaren Veränderung der genannten inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters.
2. Die Überprüfung einer möglichen Veränderung der genannten inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Studierenden unterschiedlicher Lehrämter zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester.
3. Die Überprüfung einer möglichen Veränderung der genannten inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Studierenden unterschiedlicher Lehrämter zwischen dem Beginn und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters.

Eine weitere Absicht dieser Arbeit ist, angeregt durch den bereits bestehenden Forschungsstand, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Faktoren und inklusiven Einstellungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen zu untersuchen. Dazu gehören beispielsweise das angestrebte Lehramt sowie private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen (vgl. Bosse, Spörer 2014; Gebhardt et al. 2015; Hellmich, Görel 2016; Bosse et al. 2017). Auch der teilweise bestätigte Zusammenhang zwischen inklusiver Einstellung und Selbstwirksamkeit wird auf eine mögliche Korrelation hin überprüft (vgl. Bosse et al. 2016).

Ebenfalls eine Intention dieser Untersuchung ist es, durch bereits bestehende Forschungsbefunde angeregt (vgl. Eichfeld, Algermissen 2016), verschiedene Erkenntnisse der Praxissemesterstudierenden mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aufzudecken. Die Ziele werden mit Hilfe der im Folgenden vorgestellten Fragestellungen spezifiziert.

6.2 Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit geht von der Annahme aus, dass die Vorbereitungs- und Durchführungsphase des Praxissemesters eine inklusive Lerngelegenheit ist, in der Studierende durch eine „Verzahnung zwischen wissenschaftlichem Studium und

Praxisbezug“ (Kunina-Habenicht 2020, 120) die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu festigen und zu erweitern (vgl. Kapitel 4.1). Jede Phase des Praxissemesters unterstützt diesen Prozess. Die Studierenden sollen das im Studium und in der Vorbereitung auf das Praxissemester erworbene Wissen für ihr Handeln in der Praxis reflexiv nutzen (vgl. Weyland, Wittmann 2011; Kunina-Habenicht 2020). Gelingt dies, kommt es zu einer Veränderung inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der gesamten Phase des Praxissemesters. Die Veränderungen können sich in der universitären Vorbereitung anders gestalten als in der Durchführung des Praxissemesters.

Vor diesem Hintergrund lauten die Hauptforschungsfragen wie folgt:

1. Inwiefern verändern sich inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters?

2. Inwiefern verändern sich inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester?

3. Inwiefern verändern sich inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden zwischen dem Beginn und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters?

Diese Fragen werden mit Hilfe der zu untersuchenden inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten wie folgt konkretisiert:

Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Inwiefern verändert sich die Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bei Lehramtsstudierenden...

1.1 ...zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters?

2.1 ...zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

3.1 ...während der Durchführung des Praxissemesters? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

In der langen, zweisemestrigen Phase der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters sind Veränderungen in der Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bei den Studierenden denkbar. Zwar kann von einer deutlichen Zunahme schulischer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bei den Studierenden erst während der praktischen Phase des Praxissemesters ausgegangen werden (vgl. Tabelle 2 und 3). Aus der Forschung ist bekannt, dass Personen, die über persönliche Kontakte zu Menschen mit Behinderungen verfügen, eine positivere Einstellung zeigen als solche, denen diese Kontakte fehlen (vgl. Kuhl et al 2014, 275). Loremann et al. (2007) empfehlen daher angehenden Lehrkräften den Kontakt mit Menschen mit Behinderungen während des Studiums zu ermöglichen (vgl. ebd., o.S.). Denkbar ist, dass auch die Erwartung schulischer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen in der universitären Vorbereitung zu Veränderungen bei den Studierenden beiträgt.

Inklusion wird als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet, die gegen jede Form der Diskriminierung und Marginalisierung ist und sich nicht nur auf das Differenzmerkmal Behinderung bezieht (vgl. Budde 2015; Kapitel 2.2.3). Im schulischen Kontext sind alle Lehrkräfte für die Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler verantwortlich, auch solcher mit Behinderungen (vgl. KMK 2011, 18f.). Gleichzeitig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten nach angestrebtem Lehramt ausgerichtet (vgl. Kapitel 2.2.2), und jedes Bundesland hält am sogenannten Zwei-Säulen-Modell der Regelschule und Förderschule fest (vgl. Kapitel 2.1.3). Es kann angenommen werden, dass Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen von den Studierenden, je nach angestrebtem Lehramt, unterschiedlich bewertet werden.

Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium

Inwiefern verändern sich die Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden...

- 1.2 ...zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters?
- 2.2 ... zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?
- 3.2 ... während der Durchführung des Praxissemesters? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

Zahlreiche Studien konnten nachweisen, dass längere Praxisphasen während des Studiums Lerngelegenheiten für Studierende bieten (vgl. vgl. Besa, Büdner 2014; Lawson et al. 2015; Artmann et al. 2018; König, Rothland & Schaper 2018; Degeling et al. 2019). Untersucht wurden häufig die von den Studierenden erlebte Selbstwirksamkeit, ihre Überzeugungen und die neu erlebte Beanspruchung im Praktikum. Auch die Rolle der Mentorinnen und Mentoren für diese Lernprozesse wird in verschiedenen Studien aufgegriffen (vgl. Besa, Büdner 2014; Lawson et al 2015). Das Praxissemester wird als inklusive Lerngelegenheit beschrieben, auch wenn es derzeit keine empirischen Befunde dazu gibt (vgl. Gollub, Veber 2018; Frankel et al. 2020; Kapitel 5.3). Es kann davon ausgegangen werden, dass in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht stattfinden, die je nach angestrebtem Lehramt der Studierenden unterschiedlich eingeschätzt werden.

Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts

Inwiefern verändert sich die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts bei Lehramtsstudierenden...

1.3 ...zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters?

2.3 ...zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

3.3 ... während der Durchführung des Praxissemesters? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

Folgt man den Überlegungen von Baumert und Kunter (2011a), dann verfügen Lehrkräfte über eine Vielzahl professioneller Kompetenzen, die sie im Laufe ihres Studiums und den weiteren (Aus-)Bildungsphasen ihres Berufslebens erlernt und erweitert haben (vgl. ebd., 29ff.). Gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer gestalten lernförderlichen Unterricht und ermöglichen so einen Lernerfolg für Schülerinnen und Schüler (vgl. Terhardt 2013, 206f.; Kapitel 3.1.2). Für einzelne Kompetenzbereiche, wie mathematisches Fachwissen und mathematisches fachdidaktisches Wissen, konnten Baumert und Kunter (2011b) einen Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nachweisen (vgl. ebd., 184f.; Kapitel 3.1.2).

Die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts wird in dieser Arbeit als eine zu erlernende Kompetenzfacette eingeschätzt (vgl. Abbildung 1). Studien bestätigen einen Zusammenhang zwischen (positiven) Einstellungen zu Inklusion und dem Erfolg schulischer Inklusion (vgl. Avramidis, Norwich 2002; Seifert 2015; Kapitel 5.1). Die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts kann von angehenden Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Lehrämter ungleich eingeschätzt werden.

Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts

Inwiefern verändert sich die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts bei Lehramtsstudierenden...

1.4 ...zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters?

2.4 ...zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

3.4 ...während der Durchführung des Praxissemesters? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

Die Wirksamkeit inklusiven Unterrichts zeigt sich, folgt man den Überlegungen von Grosche (2015), in der Förderung der „akademischen Basisqualifikationen und Kulturtechniken“ (Grosche 2015, 26) und in der „sozialen Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung“ (ebd., 27). Gerade für das erstgenannte Ziel gibt es empirische Belege, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen eine positive Entwicklung in verschiedenen Kulturtechniken zeigen (vgl. Kocaj et al. 2014).

Die Bereitschaft und Vorstellung der (angehenden) Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Gemeinsamen Lernen zu unterrichten, hängt zudem, so der Befund verschiedener Studien, vom Schweregrad der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler ab. Indikatoren für die Einschätzung der Beeinträchtigung sind meist die kognitiven sowie die emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen (vgl. Scheer et al. 2015; Eichfeld, Algermissen 2016; Kapitel 5.1.5). Die Einschätzung der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts als eine Kompetenzfacette kann von Lehramtsstudierenden, je nach angestrebtem Lehramt, sehr unterschiedlich

eingeschätzt werden – je nachdem, welchen Zielen inklusiven Unterrichts (vgl. Kapitel 2.3.2) eine stärkere Gewichtung eingeräumt wird. Diese Einschätzung kann sich im Verlauf des Praxissemesters ändern.

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

Inwiefern verändert sich die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts bei Lehramtsstudierenden...

1.5 ...zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters?

2.5 ...zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

3.5 ...während der Durchführung des Praxissemesters? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

Forschungsarbeiten haben die Veränderung der professionellen Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Praxissemester untersucht (vgl. Ding et al. 2018; Seifert, Schaper 2018). Die Ergebnisse zeigen, dass es für die Studierenden während des Praxissemesters zu einer positiven Veränderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit kommt (vgl. Seifert, Schaper 2018, 208; Kapitel 5.3.3). Die Veränderung der Kompetenzfacette Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts ist bisher im Rahmen des Praxissemesters noch nicht erforscht worden. In anderen Bildungsphasen zeigen verschiedene Studien die aufbauende Veränderung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Ergebnisse sind nicht kongruent (vgl. Mintz 2019; Bosse et al. 2017). Kopp (2009) konnte sowohl positive als auch negative Veränderungen während des Studiums nachweisen. Anzunehmen ist, dass sich die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters vorteilhaft verändert. Die Veränderung kann, je nach angestrebtem Lehramt und der damit verbundenen Vorstellung der Gestaltung inklusiven Unterrichts, unterschiedlich ausfallen.

Folgende weitere Forschungsfragen werden untersucht:

4. Korrelieren die Variablen

- Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen,
- Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium,
- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts,
- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit zur Gestaltung inklusiven Unterrichts

miteinander? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?

Die Forschungslage zeigt, dass es Zusammenhänge zwischen dem angestrebten Lehramt und Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen auf der einen Seite, und Einstellung sowie Selbstwirksamkeit bezogen auf Inklusion und inklusiven Unterricht auf der anderen Seite, gibt (vgl. de Boer et al. 2011; Gebhardt et al. 2011; Bosse und Spörer 2014; Trumpa et al. 2014; Scheer et al. 2015; Kapitel 5). Zudem beeinflusst, so Bosse et al. (2016), die inklusive Selbstwirksamkeit die inklusive Einstellung. Diesen Überlegungen folgend kann für diese Arbeit angenommen werden, dass es Korrelationen zwischen den verschiedenen genannten Variablen gibt. Die Überprüfung der Zusammenhänge ermöglicht es, neue Erkenntnisse in Bezug auf das Praxissemester zu gewinnen.

5. Welche unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale haben die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, denen die Studierenden im Praxissemester begegnet sind?

6. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Vorstellung, die weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen zu absolvieren und

- dem Aspekt, selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet zu haben?
 - der Häufigkeit des eigenen Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?
 - der Bedeutung der Unterrichtserfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?
 - dem Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemester-schule?
-

Studien haben gezeigt, dass die unterschiedlichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe, die Schülerinnen und Schülern attestiert werden, Einfluss auf die Vorstellung inklusiver Bildungszusammenhänge (angehender) Lehrkräfte haben (de Boer et al. 2011; Gebhardt et al. 2015; Scholz, Rank 2016; vgl. Kapitel 5). Im Praxissemester können alle Lehramtsstudierenden aufgrund der hohen Inklusionsquote Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf begegnen (vgl. Klemm 2018; Tabelle 3). Empirisch gewonnene Befunde zu diesem Thema liegen mit Blick auf das Praxissemester noch nicht vor. Die Untersuchung ermöglicht somit die Gewinnung weiterer Erkenntnisse über die inklusive Ausgestaltung des Praxissemesters.

Die Erhebung verschiedener, subjektiv wahrgenommener inklusiver Veränderungsprozesse in der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters bietet die Möglichkeit, aus diesen Befunden Erkenntnisse für die Optimierung der inklusiven Bildung im Praxissemester zu gewinnen. Im Folgenden werden das Erhebungsdesign sowie die Erhebungsinstrumente vorgestellt.

7. Design und Erhebungsinstrumente

In der vorliegenden Erhebung wurden Lehramtsstudierende zu ihren Einstellungen zu inklusivem Unterricht, ihrer Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht, den beigemessenen Bedeutungen privater und schulischer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und der Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten befragt. Um Veränderungen im Laufe des Praxissemesters ermitteln zu können, wurden längs- und querschnittliche Designs zu einem Konvergenzmodell kombiniert (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 50). Im Folgenden werden das Forschungsdesign und die Erhebungsinstrumente erörtert. Zuerst wird die Stichprobe beschrieben (vgl. Kapitel 7.1). Danach folgt eine Schilderung des Untersuchungsdesigns und der Datenerhebung (vgl. Kapitel 7.2). Im Anschluss daran werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt (vgl. Kapitel 7.3). Die genutzten Auswertungsverfahren werden schließlich in Kapitel 7.4 beschrieben.

7.1 Stichprobe

Die dieser Untersuchung zugrunde liegende Stichprobe bildet eine „quasi natürliche Gruppe“ (Rost 2013, 139), da das Praxissemester und seine universitäre Vorbereitung ein verpflichtendes Element im Studium ist (vgl. Kapitel 4.3). Bekannte Informationen (z.B. Masterstudierende, Vorbereitungs- und Begleitseminar in den Bildungswissenschaften, angestrebtes Lehramt) werden somit gezielt für die Auswahl dieser nicht-zufälligen Stichprobenwahl genutzt (vgl. Rost 2013, 107). So konnte davon ausgegangen werden, dass es zu einer angemessenen Stichprobengröße kommen wird, die zudem ökonomisch vertretbar erfasst werden kann (vgl. ebd., 110). Befragt wurden Studierende der Technischen Universität Dortmund. Die Teilnahme fand für die Lehramtsstudierenden während der Seminarzeiten statt, war freiwillig, anonym und umfasste keine Incentives (vgl. Döring, Bortz 2016, 400).

Insgesamt wurden zwei Kohorten befragt. Die eine Gruppe ist zu Beginn und am Ende der wissenschaftlich begründeten, universitären Vorbereitungen zum Praxissemester, die andere Gruppe zu Beginn und am Ende der Praxisphase befragt worden. Durch dieses Vorgehen konnten $n= 837$ Praxissemesterstudierende erfasst werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Messzeitpunkte (MZP) für den Rücklauf der Fragebögen:

Kohorten				
Messzeitpunkte (Konvergenzmodell)	1. Kohorte		2. Kohorte	
	09.10.2017 bis 02.02.2018 Vorbereitungsseminar (VS) (Universitäre Vorbereitung auf das Praxissemester)			
1. MZP	Oktober 2017	1. MZP VS (Beginn)	/	/
2. MZP	Jan./ Feb. 2018	2. MZP VS (Ende)	Juli 2017	1. MZP VS (Ende)
	11.09.2017 bis 02.02.2018 Begleitseminar (BS) (Durchführung des Praxissemesters)			
3. MZP	/	/	Jan./ Feb. 2018	2. MZP BS Ende

Tabelle 5: Untersuchungsdesign (eigene Darstellung)

Die erste Kohorte hat ihre universitären Vorbereitungen im Wintersemester 2017/18 belegt. Die zweite Kohorte hat ihr fünfmonatiges Praktikum in der Zeit vom 11. September 2017 bis zum 02. Februar 2018 absolviert. Befragt worden sind Studierende der Lehrämter Grundschule, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule, Gymnasium und Gesamtschule sowie für sonderpädagogische Förderung.⁶²

Angaben zur 1. Kohorte

Von 273 Studierenden, die im Oktober 2017 mit den universitären, auf das Praxissemester vorbereitenden Veranstaltungen begonnen haben, konnten 231 zu Beginn des Vorbereitungsseminars in den Bildungswissenschaften zum ersten Mal befragt werden (85%). Von ihnen machten 229 Angaben zu ihrem Geschlecht; demnach sind 54 Studierende männlich ($\approx 24\%$) und 175 weiblich ($\approx 76\%$). Im Durchschnitt sind diese Studierenden 24,6 Jahre alt. Diese 1. Kohorte ist am Ende des Vorbereitungsseminars in den Bildungswissenschaften und damit unmittelbar vor Beginn der Praxisphase (2. Messzeitpunkt), erneut befragt worden. Zu diesem Zeitpunkt sind 180 Personen erfasst worden ($\approx 66\%$). Von ihnen sind 144 ($\approx 53\%$)

⁶² Die Bezeichnung der Lehrämter ist dem LABG (2016) entnommen, da diese Untersuchung in NRW verortet ist (vgl. MSW NRW, LABG 2016).

ermittelt worden, die sowohl zum 1. als auch zum 2. Messzeitpunkt befragt werden konnten, wie die folgende Tabelle zeigt. Dort sind die Studierenden gemäß dem von ihnen studierten Lehramtsstudiengang erfasst:

Angestrebtes Lehramt	1. Messzeitpunkt	1. und 2. Messzeitpunkt (Personen, die zum 1. und 2. MZP erfasst wurden)
Grundschule	54 (23,7%)	31 (21,6 %)
HRSGe	36 (15,8%)	28 (19,4 %)
Gy/Ge	80 (35,1%)	48 (33,3 %)
SoPäd	58 (25,4%)	37 (25,7 %)
Insgesamt	228⁶³ (100%)	144 (100 %)

Tabelle 6: Übersicht über die Teilnahme an der Befragung am 1. und 2. Messzeitpunkt, nach angestrebtem Lehramt (1. Kohorte)

Angaben zur 2. Kohorte

Die 2. Kohorte ist ebenfalls am Ende des Vorbereitungsseminars in den Bildungswissenschaften, und damit unmittelbar vor dem Praxissemester, also zum 2. Messzeitpunkt, befragt worden. Diese Befragung hat im Juli 2017 stattgefunden. Zu diesem Zeitpunkt haben 286 Studierende die vorbereitenden, universitären Veranstaltungen auf das Praxissemester besucht. Von ihnen konnten 212 erfasst werden (74%). 206 Studierende machten Angaben zu ihrem Geschlecht, von ihnen sind 43 männlich ($\approx 21\%$) und 163 Studierende weiblich ($\approx 79\%$). Im Durchschnitt sind die Studierenden 24,8 Jahre alt. Diese 2. Kohorte ist am Ende des Praxissemesters, im Januar/Februar 2018, also zum 3. Messzeitpunkt, erneut befragt worden. Zu diesem Zeitpunkt konnten 214 Studierende befragt werden (75%). Von ihnen sind 135 Personen (47%) ermittelt worden, die auch schon in der Befragung vorher erfasst worden sind, wie die folgende Übersicht zeigt:

⁶³ Es wird immer nur die Anzahl an Personen angezeigt, die auch Angaben zu dem befragten Aspekt gemacht hat. Drei Studierende haben keine Angaben zum angestrebten Lehramt gegeben.

Angestrebtes Lehramt	2. Messzeitpunkt	2.und 3. Messzeitpunkt (Personen, die zum 2. und 3. MZP erfasst wurden)
Grundschule	53 (25,2%)	33 (24,6%)
HRSGe	27 (12,9%)	17 (12,7%) ⁶⁴
Gy/Ge	64 (30,5%)	37 (27,6%) ⁶⁵
SoPäd	66 (31,4%)	47 (35,1%) ⁶⁶
Insgesamt	210 (100 %)	134 (100 %)

Tabelle 7: Übersicht über die Teilnahme an der Befragung am 2. und 3. Messzeitpunkt, nach angestrebtem Lehramt (2. Kohorte)

Damit kann für die folgenden Analysen auf Daten aus 837 Fragebögen zurückgegriffen werden. Auf den Inhalt der Fragebögen, insbesondere die einzelnen Skalen, wird in Kapitel 7.3 näher eingegangen. Zunächst erfolgt die Darstellung des Untersuchungsdesigns und der Datenerhebung (vgl. Kapitel 7.2).

7.2 Quantitatives Untersuchungsdesign und Datenerhebung

Für die Untersuchung einer möglichen Veränderung der Einstellungen zu inklusivem Unterricht und der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht sowie von weiteren inklusiven Aspekten wurde ein quantitatives Konvergenzmodell gewählt. Es ermöglicht, die Vorteile einer längsschnittlich angelegten Untersuchung zu nutzen und gleichzeitig die verschiedenen Nachteile abzumildern. Bei einer längsschnittlich angelegten Untersuchung finden wiederholt Datenerhebungen mit demselben Instrument statt. Unterschiede zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten werden von den wiederholt befragten Personen dem zwischenzeitlich Erlebten zugeschrieben (vgl. Döring, Bortz 2016, 211). Gerade die Informationssammlung intraindividuelle Veränderungen ist ein entscheidender Vorteil von Längsschnittstudien. Sie ermöglicht die Feststellung der Stabilität oder Instabilität verschiedener Merkmale, wie in dieser Arbeit beispielsweise der Einstellung und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht. Veränderungsmuster lassen sich vergleichen, Zusammenhänge können hergestellt werden. Die Stichproben zu den verschiedenen Zeitpunkten können unmittelbar miteinander verglichen werden (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 48).

⁶⁴ Elf Studierende dieses angestrebten Lehramtes haben ihr Praxissemester an einer Realschule, zwei an einer Sekundarschule und vier an einer Gesamtschule absolviert.

⁶⁵ Von ihnen waren 25 Studierende an einem Gymnasium, zehn an einer Gesamtschule und zwei an sonstigen Schulformen, wie zum Beispiel dem Abendgymnasium, während ihrer Praxissemesterzeit.

⁶⁶ Zwei Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung haben ihr Praxissemester an einer inklusiven Grundschule absolviert, alle anderen waren an einer Förderschule.

Den hier vorgestellten Vorteilen stehen auch Nachteile gegenüber. So sind längsschnittlich angelegte Untersuchungen häufig sehr langwierig und aufwendig. Zudem kann der wiederholte Einsatz der gleichen Fragen zu einem sogenannten Testungseffekt führen. Es besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei wiederholter Befragung wissen, was sie bei der letzten Befragung geantwortet haben. Durch die Wiederholung der Befragung kann im ungünstigsten Fall auch die Motivation der Teilnehmenden (deutlich) sinken. Ein solches Verhalten nennt sich Sättigungseffekt (vgl. ebd., 49).⁶⁷

Den denkbaren Nachteilen einer längsschnittlich angelegten Untersuchung ist im Rahmen dieser Studie insofern begegnet worden, als dass auf eine „Kombination von Längs- und Querschnitt“ (ebd., 50) zurückgegriffen wurde. Statt nur eine Kohorte über den gesamten Zeitraum des Praxissemesters wiederholt zu befragen, sind zwei Gruppen jeweils zweimal befragt worden. Gleichzeitig überschneiden sich die Messzeitpunkte insoweit, als dass die Studierenden in jeder Kohorte einen Messzeitpunkt haben, der unmittelbar vor Beginn des Praxissemesters liegt. Ein sich teilweise überlappendes, zu einem Konvergenzmodell „zusammengesetzter Längsschnitt“ (ebd., 50) ist entstanden. Die Studierenden werden jeweils lediglich an zwei Messzeitpunkten befragt, dies senkt deutlich den Sättigungs- und Testungseffekt (vgl. ebd., 48). Die eine Kohorte hat eine denkbare Veränderung in der universitären Vorbereitungsphase des Praxissemesters erlebt, die zweite Gruppe während der Durchführung (vgl. Tabelle 5).

Die Nutzung zwei verschiedener Kohorten kann jedoch auch zu einem Kohorteneffekt führen (vgl. Döring, Bortz 2016, 746). Die Untersuchungsgruppen befinden sich inhaltlich zum 2. Messzeitpunkt in der gleichen Situation, sie wollen das Praxissemester bald absolvieren. Dies geschieht allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Somit kann es sein, dass sich die jeweiligen Ausgangsbedingungen der Gruppen unterscheiden und dadurch andere Befunde erzielt werden (vgl. ebd.). Um einem möglichen Kohorteneffekt zu begegnen, werden die Gruppen in dieser Untersuchung in ihrem Antwortverhalten zum 2. Messzeitpunkt miteinander verglichen (vgl. Kapitel 8.2.2).

⁶⁷ Lohaus und Vierhaus (2015) nennen weitere Aspekte, die bei einer Längsschnittuntersuchung zu beachten sind. Diese beziehen sich in erster Linie auf entwicklungspsychologische Untersuchungen und werden deshalb hier nicht weiter beachtet (vgl. ebd., 49f.).

Nicht selten sind (zusammengesetzte) Längsschnittuntersuchungen, wie auch diese Analyse, quantitativ ausgerichtet. Dabei wurde auf die in der empirischen Forschung häufig verwendete Fragebogenerhebung zurückgegriffen (vgl. Reinders 2015, 57; Döring, Bortz 2016, 398). Eingesetzt wurde ein vollstandardisierter Fragebogen, der aus geschlossenen Fragen mit Antwortvorgaben besteht. Die Nutzung eines Fragebogens soll „einen Zugang zur Innenwelt ([Einstellungen J.V.], Gedanken, Gefühlen etc.) der Untersuchungsteilnehmenden“ (Döring Bortz 2016, 324) ermöglichen.

Die Studierenden wählen überwiegend aus den Antwortformaten einer vierstufigen Likert-Skala aus. Für die Skalen zur Einstellung inklusiven Unterrichts und der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht wurde dieses Antwortformat gewählt. Mit dieser Methode sollen sich die Studierenden zwischen der eher positiven (stimme eher zu/stimme voll zu) oder eher negativen (lehne eher ab/lehne voll ab) Antwortmöglichkeit entscheiden. Eine Antwortmöglichkeit im Bereich eines „Neutralpunktes“ (Rost 2013, 174) gibt es bei einer geraden Antwortskala nicht (vgl. Raab-Steiner, Benesch 2015, 60). Damit soll ein mögliches Antwortverhalten „aus Bequemlichkeit“ (Rost 2013, 174) vermieden werden. Natürlich können Ratingskalen auch ungerade Stufenzahlen haben.

Verfechter ungerader Abstufungen befürchten, man würde die Befragten zwingen, sich für eine Seite zu entscheiden, obwohl sie eigentlich genau die mittlere Ausprägung wählen wollten. (ebd.)

Laut Rost (2013) ist die Frage, ob eine gerade oder ungerade Antwortskala gewählt wird, nicht entscheidend für das Ergebnis der empirischen Untersuchung (vgl. ebd.).

Für die Items in der Skala der Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht im Studium ist ebenfalls auf ein geschlossenes Antwortformat mit den Entscheidungsmöglichkeiten: nie, selten, gelegentlich und oft zurückgegriffen worden. Die Fragen zu privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sind mit Hilfe von Filterfragen spezifiziert worden (vgl. Döring, Bortz 2016, 409). Lediglich die Studierenden, die auf Erfahrungen zurückgreifen können, sollen hier eine Einschätzung zur Intensität ihrer Erfahrungen geben (vgl. ebd., 245).

Weitere Fragen beziehen sich zum Beispiel auf das Alter und Geschlecht der Studierenden sowie das angestrebte Lehramt. Zum 3. Messzeitpunkt sind zudem einige Fragen zum Praxissemester gestellt worden.

Der geringe Wandel zwischen den Antwortformaten entspricht der Empfehlung von Döring und Bortz (2016), einen häufigen Wechsel im Antwortformat zu vermeiden. So wird Unsicherheit bei den Befragten vorgebeugt, die im ungünstigsten Fall auch zu einer Beeinträchtigung der Datenqualität führen kann (vgl. ebd., 410). Bei der Konstruktion des Fragebogens ist überwiegend auf bereits bestehende Skalen zurückgegriffen worden (vgl. Kapitel 7.3).

Die Validität des Fragebogens ist vorab mit Hilfe eines Expertenfeedbacks von Lehrenden an der Technischen Universität Dortmund im Bereich des Praxissemesters eruiert worden. Sie verfügen sowohl über inhaltliche Kenntnisse als auch über Kenntnisse zur Fragebogenmethode (vgl. Döring, Bortz 2016, 411). In einer gemeinsamen Besprechung ist der Fragebogen Item für Item durchgegangen worden, um Unstimmigkeiten zu identifizieren und gegebenenfalls zu beheben (vgl. Raab-Steiner, Benesch 2015, 64). Bei dem Expertenfeedback ist kein weiterer Veränderungsbedarf ersichtlich geworden. Der Fragebogen ist wie eingesehen eingesetzt worden.

Es gibt nahezu keine missing values, was für eine gute Verständlichkeit der Fragen und Antworten sowie für eine gute inhaltliche Passung zwischen dem Thema und der Bedeutsamkeit für die befragten Personen spricht (vgl. Döring, Bortz 2016, 412f.).

Im Folgenden werden der an den verschiedenen Messzeitpunkten genutzte Fragebogen und die darin enthaltenen verschiedenen Skalen vertiefend vorgestellt.

7.3 Erhebungsinstrumente

Vor der Datenerhebung erhielten die angehenden Lehrkräfte verschiedene Fallvignetten, die sie lesen sollten. Die genutzten Fallvignetten beschreiben Schülerinnen und Schüler, die aufgrund des gemeinsamen, inklusiven Unterrichts zum Zeitpunkt der Untersuchung in jeder Schulform in NRW angetroffen werden konnten. Die Art der Schülerinnen- und Schülerbeschreibung lässt die Vermutung zu, dass diese mit einer hohen Wahrscheinlichkeit einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben können (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016). Die Fallvignetten sind auf der Grundlage der Vorlage von Bosse und Spörer (2014) adaptiert worden, um sie für Studierende unterschiedlicher Lehrämter zugänglich zu machen. Verschiedene Items in den genutzten Skalen beziehen sich darauf:

Exemplarische Fallvignette mit markierter Änderung. Der durchgestrichene Satz fehlt in der eigenen Erhebung:

Aaron sitzt im Rollstuhl und ist schwerst mehrfachbehindert. Er muss am Rollstuhl festgebunden werden, weil er keine Kraft hat, sich gerade zu halten. Aaron kann nur über einen Computer mit der Außenwelt kommunizieren. Beim Essen muss er gefüttert werden. Rein äußerlich sieht das Kind aus, als würde es Ihnen kaum folgen können. Er ist aber höchst intelligent und vor allem mathematisch sehr begabt. Aaron ist vielfältig interessiert, hat aber Mühe, sein Interesse in Mimik und Gestik zu zeigen. (Seine Eltern wünschen sich, dass er in Ihrer dritten Klasse am Unterricht teilnimmt.)-
(Bosse, Spörer 2014)

Beispielitem:

Es ist für die Mitschülerinnen und Mitschüler eine Zumutung, die Schwierigkeiten der Kommunikation mit Aaron auf sich zu nehmen.

Zur Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen wurde dann ein sechsseitiger Fragebogen eingesetzt, der folgende Skalen umfasst:

1. Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen
2. Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium
3. Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts
4. Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts
5. Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

Der Fragebogen wurde für einzelne Messzeitpunkte angepasst. Personenbezogene Daten (Alter, Geschlecht, angestrebtes Lehramt) wurden jeweils bei der ersten Befragung der Kohorten ermittelt (vgl. Kapitel 7.2). Zum 3. Messzeitpunkt wurden den Studierenden Fragen zu ihren Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Praxissemester gestellt. Im Folgenden werden die genutzten Skalen vorgestellt. Zudem wird auf die Fragen zum Praxissemester eingegangen:

Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Die erste abgefragte Skala bezieht sich auf persönliche und unterschiedliche schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen – ein Aspekt, der im Zusammenhang mit der Einstellung und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht steht (vgl. Bosse, Spörer 2014; Kapitel 5). Da auf keine bestehende Skala zurückgegriffen werden konnte, ist für diese Arbeit eine neue entwickelt worden. Jeder Forschungsfrage kann eine Filterfrage zugeordnet werden. Nur wenn diese Filterfragen mit ja beantwortet wurden, sollten die Probandinnen und Probanden die

beigemessene Bedeutung in einem vierstufigen Antwortformat einschätzen (gar keine Bedeutung / eher keine Bedeutung / eher hohe Bedeutung/ hohe Bedeutung).

Die Skala besteht aus folgenden Fragen und Einschätzungsmöglichkeiten:

- Haben Sie private Erfahrungen (Familie, Nachbarschaft, Freizeitaktivitäten etc.) mit Menschen mit Behinderungen gemacht?
Welche Bedeutung haben diese privaten Erfahrungen für Sie?
- Haben Sie im schulischen Kontext (eigene Schulzeit, geleistete Schulpraktika etc.) Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen gemacht?
Welche Bedeutung haben diese schulischen Erfahrungen für Sie?
- Haben Sie bereits in einem Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet wurden, hospitiert?
Welche Bedeutung haben diese Hospitationen für Sie?
- Haben Sie bereits selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet?
Welche Bedeutung haben diese Unterrichtserfahrungen für Sie?

Die Items zur Einschätzung bilden zusammen die Skala zur Messung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen. Die interne Konsistenz liegt an den drei Messzeitpunkten zwischen .87 und .89 nach Cronbachs Alpha. Zur Überprüfung der Skala sind weitere statistische Verfahren durchgeführt worden (vgl. Kapitel 8).

Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium

Zur Erfassung der Häufigkeit von Lerngelegenheiten im Studium bezogen auf inklusiven Unterricht ist eine ursprünglich aus zehn Items bestehende Skala aus der TEDS-M⁶⁸ Studie spezifiziert und auf sieben Items gekürzt worden (vgl. Laschke, König 2014, 85). In meiner eigenen Untersuchung wurde der Fokus auf das Differenzmerkmal Behinderung und die im schulischen Kontext genutzten verschiedenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe gelegt (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016; KMK, Lernen 2019; Kapitel 1). Somit sind einzelne Aspekte, wie etwa den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, in der eigenen Untersuchung mehrfach aufgegriffen worden, wie das folgende Beispiel zeigt:

⁶⁸ TEDS M = Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics

Beispielitem von Laschke und König (2014)	Adaptierte, in dieser Analyse genutzte Version
<i>Den Bedürfnissen von Schüler(inne)n mit körperlicher Behinderung im Klassenzimmer gerecht werden.</i>	<i>Den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen im Klassenzimmer gerecht werden.</i>
	<i>Den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen/Hören) im Unterricht gerecht werden.</i>
	<i>Den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen im Bereich Sprache, Lernen und Emotionaler und sozialer Entwicklung im Unterricht gerecht werden.</i>

In der Skala werden Häufigkeiten abgefragt (nie / selten / gelegentlich / oft). Sie beginnt mit dieser einleitenden Frage:

Wie oft hatten Sie Gelegenheit, die folgenden Dinge zu erlernen? (Laschke, König 2014, 85)

Danach schätzten die Studierenden verschiedene Aspekte zur Gestaltung inklusiven Unterrichts nach eigenem Ermessen ein, wie zum Beispiel das Erlernen verschiedener Methoden oder die Möglichkeit, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden:

- Spezifische Methoden entwickeln, um Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu unterrichten.
- Den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen und Emotionaler und sozialer Entwicklung im Unterricht gerecht werden.
- Den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen/Hören) im Unterricht gerecht werden.
- Den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen im Klassenzimmer gerecht werden.

Ebenfalls wurden Aspekte zur Effektivität inklusiven Unterrichts aufgegriffen, wie das Ermöglichen von Lernzuwächsen:

- Strategien entwickeln, um auch in einer heterogenen Lerngruppe für Lernzuwächse bei allen Schülerinnen und Schülern zu sorgen.
- Den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern in zieldifferenten Bildungsgängen im Unterricht gerecht werden.

Ein weiteres Item bezieht sich auf die (Selbst-)Wirksamkeit des eigenen Unterrichts:

- Strategien entwickeln, um über die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts nachzudenken.

Laschke und König (2014) geben in ihrer Studie keine Reliabilitätswerte zu ihrer Skala an (vgl. ebd., 85). Die interne Konsistenz der Skala Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium, gemessen mit Hilfe des Cronbachs Alpha, liegt in dieser Studie, je nach Messzeitpunkt, zwischen .75 und .81 (vgl. Kapitel 8.1).

Skalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrkräften (SIESEL)

Für diese Untersuchung ist auf bestehende Skalen aus dem SIESEL-Fragebogen von Bosse und Spörer (2014) zurückgegriffen worden, die spezifiziert wurden. In den Skalen von Bosse und Spörer (2014) zeigt sich eine deutliche Pointierung des Differenzmerkmals Behinderung, auch wenn andere Differenzmerkmale, wie Migration und Hochbegabung, ebenfalls angesprochen werden. In den für die hier durchgeführte Studie adaptierten Skalen wird das Differenzmerkmal Behinderung weiter geschärft. Es wird die im schulischen Kontext verwendete Bezeichnung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, statt Behinderung, verwendet. Dies entspricht der sprachlichen Ausschärfung in der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung für das Land NRW und der Spezifizierung in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016; KMK, Lernen 2019) sowie dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten engen Inklusionsverständnis (vgl. Kapitel 1):

Beispielitem von Bosse und Spörer (2014)	Adaptierte, in dieser Analyse genutzte Version
<i>Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.</i>	<i>Ein gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.</i>

Zur Übersichtlichkeit wird bei der folgenden Darstellung auf die für die Auswertung rekodierten Items hingewiesen. Die drei genutzten Skalen aus dem SIESEL-Fragebogen werden mit allen Items übernommen. Lediglich die Skala zur Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts enthält in der eigenen Untersuchung ein Item weniger als im Original. Diese Änderung wurde nach der Analyse der Skalenqualität notwendig (vgl. Kapitel 8.1). Im Folgenden wird auf die in dieser Arbeit genutzten Skalen näher eingegangen:

Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts

Für die Erfassung der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts werden Aspekte beschrieben, die kennzeichnend für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts sind. Dazu gehört beispielsweise die Nutzung entsprechender Methoden durch die Lehrkraft, die Individualisierung des Unterrichts und die Bereitschaft zur Durchführung eines zieldifferenten Unterrichts.⁶⁹

- Ein gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.
- Es gibt Möglichkeiten, einen Leselehrgang so zu gestalten, dass auch Anna ihre angemessenen Fortschritte machen kann.
- Wenn Kinder mit einer Beeinträchtigung in ihrer geistigen Entwicklung eine Regelschule besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Kinder ohne diese Beeinträchtigung. (rekodiert)
- Anna kann nicht in einer Regelschule aufgenommen werden, weil sie sehr viel länger Zeit benötigt, um lesen zu lernen. (rekodiert)
- Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.
- Aaron kann am besten in einer Einrichtung für schwer körperbehinderte Kinder unterrichtet werden.
- Der Leistungsstand kann in Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden, nicht so hoch

⁶⁹ Die hier vorgestellten Indikatoren finden sich in den einzelnen Fragen der Skala wieder und bilden somit die „Hinweise für das [...] Konstrukt Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts“ (Sikora 2015, 69).

gehalten werden wie in Klassen, in denen keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. (rekodiert)

- In Schulen zur individuellen Förderung sind die Bedingungen für Anna viel günstiger, um lesen zu lernen. (rekodiert)
- Es ist für die Mitschülerinnen und Mitschüler eine Zumutung, die Schwierigkeiten der Kommunikation mit Aaron auf sich zu nehmen. (rekodiert)
- Der Unterricht sollte so organisiert werden, dass Luisa nur so lange an einer Arbeit bleiben muss, wie sie sich konzentrieren kann.

Die interne Konsistenz dieser Skala, gemessen mit Hilfe von Cronbachs Alpha, liegt, je nach Messzeitpunkt, zwischen .78 und .83. In der Untersuchung von Bosse und Spörer (2014) liegt der Wert bei .81.

Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts

Die Erfassung der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts wird durch Items ermöglicht, die die Effektivität eines inklusiven Unterrichts beschreiben. Dazu gehören beispielsweise der Lernzuwachs aller Schülerinnen und Schüler sowie die gegenseitige Akzeptanz. Bosse und Spörer (2014) nutzen acht Items in dieser Skala. In der eigenen Untersuchung wird, nach einer Analyse der Skalenqualität, auf folgende sieben Items zurückgegriffen (vgl. Kapitel 8.1):

- Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Regelunterricht kann gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sein.
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf können die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit in Regelklassen nicht verbessern. (rekodiert)
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben höhere Lernzuwächse, wenn sie in Regelklassen unterrichtet werden.
- Inklusiver Unterricht fördert die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern.
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sollten jede Möglichkeit bekommen, am üblichen Klassenleben teilzunehmen.
- Inklusiver Unterricht verbessert bei Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf **nicht** die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schüler. (rekodiert)

- Inklusiver Unterricht wird wahrscheinlich negative Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben. (rekodiert)

Die interne Konsistenz dieser Skala, gemessen mit Hilfe des Cronbachs Alpha, liegt, je nach Messzeitpunkt, zwischen .77 und .81. In der Untersuchung von Bosse und Spörer (2014) beträgt sie .83.

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

Zur Messung der Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht wird auf „Selbstauskünfte der Untersuchungsteilnehmenden“ (Döring, Bortz 2016, 244) zurückgegriffen, die sie in einer Zustimmungsskala einschätzen. Inhaltlich beziehen sich diese Selbstauskünfte beispielsweise auf Vorstellungen darüber, gelungenen zieldifferenten, für alle Schülerinnen und Schüler lernförderlichen Unterricht anzubieten oder auf die Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingehen zu können. Konkret sind folgende zehn Items in dieser Analyse genutzt worden:

- Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.
- Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Unterricht teilnehmen können.
- Ich fühle mich in der Lage, Unterrichtsarrangements so offen zu gestalten, dass ich mich um Kinder mit besonderen sprachlichen Schwierigkeiten gezielt kümmern kann, auch wenn andere Kinder bereits viel weiter fortgeschritten sind.
- Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.
- Ich kann den Unterricht methodisch so gestalten, dass auch körperlich schwerst behinderte Kinder ein für sie angemessenes Arbeitsangebot und einen passenden Arbeitsrhythmus finden.
- Ich kann Unterricht auch im bestehenden System so organisieren, dass sogar hochbegabte Kinder in ihren Stärken gefördert werden können.

- Ich bin mir sicher, dass ich auch in Regelklassen Unterricht so organisieren kann, dass leistungstärkere auch von leistungsschwächeren Kindern profitieren können.
- Es gelingt mir, Unterricht so zu organisieren, dass auch gehörlose oder stumme Kinder genügend Gelegenheit finden, mit mir und den Mitschülerinnen und Mitschülern in Kontakt zu treten.
- Ich bin mir sicher, so vielfältiges Lernmaterial anbieten zu können, dass auch Kinder mit Sprachschwierigkeiten in meinen Unterrichtsfächern folgen können.
- Selbst wenn ich mich sehr bemühe, wird es mir **nicht** gelingen, auf die Lernvoraussetzungen eines geistig behinderten Kindes Rücksicht zu nehmen und dementsprechend meinen Unterricht zu organisieren. (rekodiert)

Die interne Konsistenz dieser Skala liegt, gemessen mit Hilfe des Cronbachs Alpha, an den drei Messzeitpunkten zwischen .79 und .86. Bosse und Spörer (2014) erhalten in ihrer Untersuchung einen Wert von .80.

Fragen zum Praxissemester

Die Studierenden sind zum 3. Messzeitpunkt, am Ende der praktischen Phase des Praxissemesters, zu ihren schulischen Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf befragt worden. Nach einer einleitenden Filterfrage, ob sie selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet haben, wurde bei zustimmender Antwort um eine Einschätzung der Häufigkeit dieser Unterrichtsgelegenheiten gebeten (selten / gelegentlich / oft).

Im Anschluss daran wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, den Förderschwerpunkt der Schülerinnen und Schüler anzugeben, die sie unterrichtet haben. Mehrfachnennungen waren möglich (Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sehen, Sprache sowie Sonstiges⁷⁰).

Abschließend wurde gewünscht, folgende Frage zu beantworten:

⁷⁰ Sonstiges beschreibt Schülerinnen und Schüler mit Besonderheiten wie zum Beispiel Autismus-Spektrum-Störungen, die keinen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen.

Können Sie sich vorstellen, in Ihrer weiteren Berufslaufbahn Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam zu unterrichten?

Als Antwort standen die Einschätzungsmöglichkeiten ja, nein und unentschieden zur Verfügung. Diese Fragen bieten die Möglichkeit, Informationen über die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihrem schulischen Erleben mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu erhalten.

Im Folgenden werden die genutzten Analyseverfahren vorgestellt, mit deren Hilfe die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6.2) beantwortet wurden.

7.4 Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der Daten wurden verschiedene deskriptive und inferenzstatistische Analyseverfahren genutzt. Gerade inferenzstatistische Auswertungsmethoden bieten durch die Signifikanzprüfung⁷¹ die Möglichkeit zur Verallgemeinerung der Ergebnisse (vgl. Orthmann Bless 2015, 106). Je nach Analyseverfahren wurden sowohl einseitige als auch zweiseitige Signifikanzprüfungen durchgeführt. Bei der einseitigen Signifikanzprüfung sagt die der Überprüfung zugrunde liegende Hypothese die Richtung des Unterschiedes vorher. Bei einer zweiseitigen Signifikanzüberprüfung ist die zugrunde liegende Hypothese ungerichtet (vgl. ebd., 111).

Es werden verschiedene Möglichkeiten zur Bewertung der unterschiedlichen Forschungsfragen benannt. Dazu gehören beispielsweise die Effektstärkenberechnung nach Cohens d , der t-Test und Korrelationsberechnungen nach Pearson. Vorab werden Methoden vorgestellt, die der Überprüfung der Zuverlässigkeit der einzelnen Skalen (Itemanalyse) dienen. Reliable Skalen bilden die Grundlage für die Beantwortung der inhaltlich ausgerichteten Fragen.

In dieser Arbeit wird für fast alle Analyseverfahren mit dem Statistikprogramm SPSS⁷² gearbeitet. Bei der Auswertung der Daten bleiben fehlende Werte unberücksichtigt. Dieses Verfahren wird üblicherweise dann genutzt, wenn insgesamt wenige fehlende Werte vorliegen. In dieser Arbeit gibt es wenige fehlende Werte (0,87 %), so dass die

⁷¹ „Beim Rechnen mit Statistik-Software wird für die Signifikanzentscheidung die Irrtumswahrscheinlichkeit betrachtet und mit dem vorher festgelegten Signifikanzniveau (α) festgelegt.“ (Döring, Bortz 2016, 665). Für die folgenden Analysen wurde ein Signifikanzniveau von 0,05% verwendet.

⁷² SPSS steht für Superior Performing Software System. Es ist ein von der Firma IBM entwickeltes Computerprogramm, das häufig zur statistischen Analyse von Daten verwendet wird (vgl. Raab-Steiner, Benesch 2015, 70).

Voreinstellung für die notwendigen Berechnungen beibehalten werden konnte (vgl. Rost 2013, 195f.).

Skalen- und Itemanalyse (Cronbachs Alpha und Itemtrennschärfe)

Zur Überprüfung der Güte der eingesetzten Skalen sind verschiedene Berechnungen durchgeführt worden. Diese Berechnungen waren, insbesondere für die vollständig neu entwickelte Skala zu privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen, notwendig. Die einzelnen Berechnungsergebnisse werden in Kapitel 8 vorgestellt. Hier erfolgt die Darstellung der genutzten Berechnungen:

Das Cronbachs Alpha ist eine Maßzahl für die interne Konsistenz einer Skala. Diese gilt als Zuverlässigkeitskoeffizient eines Tests (vgl. Janssen, Laatz 2017, 609). Interne Konsistenzschätzungen folgen der Überlegung, dass die Items einer Skala gleichwertige Merkmale darstellen, die das zugrunde liegende Konstrukt in vergleichbarer Weise messen (vgl. Döring, Bortz 2016, 468). Die interne Konsistenz überprüft somit, inwiefern verschiedene Items einer Skala inhaltlich das Gleiche erfassen. Zudem wird die Güte jedes Items ermittelt. Verbessert sich bei Löschung eines einzelnen Items die Gesamtreliabilität der Skala, so ist das einzelne Item als weitestgehend unbrauchbar einzuschätzen (vgl. Janssen, Laatz 2017, 609f.).

Nach Rost (2013) gilt ein Reliabilitätskoeffizient als

- gut, wenn er $.75$ übersteigt,
- sehr gut ab einem Wert von $.80$ und
- exzellent ab einem Wert von $.85$ (vgl. ebd., 178f.).

Eine weitere Hilfestellung bei der Einschätzung einzelner Skalen bietet die Überprüfung der Trennschärfe eines Items. Die Korrelation des einzelnen Items mit dem Gesamttestwert berechnet den Trennschärfe-Index. Dieser gibt an, wie gut die Beantwortung eines Items das Gesamtergebnis der Skala vorhersagt (vgl. Döring, Bortz 2016, 478). Liegt der Trennschärfe-Index bei Werten zwischen $.30$ und $.50$, sprechen Döring und Bortz (2016) von einer zufriedenstellenden, mittelmäßigen Aussagekraft. Werte, die größer als $.50$ sind, werden als hoch eingeschätzt. Liegt der berechnete Wert unter $.30$, sollte das Item verworfen werden (vgl. ebd., 478).

Die Berechnung des Cronbachs Alpha und der Trennschärfe jedes Items ist für jede genutzte Skala durchgeführt worden. Im Ergebnis zeigt sich, dass alle Skalen zuverlässig sind (vgl. Kapitel 8).

Mittelwert, Standardabweichung und Varianz

Der Mittelwert dient als erster wichtiger Indikator zur Einordnung der Ergebnisse. Eine wiederholte Einschätzung des Antwortverhaltens nach einem längeren Zeitraum gibt zudem einen Hinweis auf mögliche Veränderungen. Somit unterstützen Mittelmaßberechnungen in dieser Arbeit die Beantwortung der Hauptforschungsfragen, die sich mit möglichen Veränderungen inklusiver Aspekte und Kompetenzbereiche beschäftigen, die zwischen

- dem Beginn der universitären Vorbereitungen und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters,
- dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen und
- dem Beginn und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters

stattfinden (vgl. Kapitel 6.2).

Die für die Beantwortung der Skalen in dieser Arbeit genutzte vierstufige Likert-Skala (vgl. Kapitel 7.2) ermöglicht bei der durchgeführten Codierung (1 = keine Zustimmung bis 4 = hohe Zustimmung) von einer eher zustimmenden Einschätzung zu sprechen, wenn der Mittelwert größer als 2,5 ist.

Um die Aussagekraft des Mittelwertes weiter zu spezifizieren, werden Mittelwertangaben ergänzt durch Streuungsmaße wie die Standardabweichung (SD) und die Varianz. Die Standardabweichung wird wie folgt berechnet:

[V]on jedem einzelnen Wert einer Verteilung [wird] der Mittelwert abgezogen und diese Differenz wird für jeden Wert quadriert. Aus der resultierenden neuen Wertereihe [...] wird das arithmetische Mittel gebildet, indem die Werte aufaddiert und durch ihre Anzahl dividiert werden. Da wir zuvor alle Differenzen quadriert haben, wird nun von dem Resultat die Wurzel genommen und das Ergebnis ist die Standardabweichung.
(Wilbert 2015, 131)

Die Ergebnisse geben einen Überblick darüber, in welchem Bereich rund um den errechneten Mittelwert mit Abweichungen zu rechnen ist (vgl. ebd.).

Die Varianz wird aus dem Quadrat der Standardabweichung berechnet (SD^2). Sie wird selten als Streuungsmaß genutzt, dient aber vielen statistischen Verfahren als Grundlage (vgl. ebd., 133).

t-Test bei verbundenen und unverbundenen Stichproben

t-Test-Berechnungen ermöglichen die Überprüfung persönlicher Wandlungsprozesse. Sie unterstützen somit ebenfalls die Beantwortung der Hauptforschungsfragen 1–3 zu

Veränderungen inklusiver Gesichtspunkte in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters. Mit dem t-Test werden Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen auf ihre Signifikanz hin überprüft.⁷³ Der berechnete t-Wert lässt Rückschlüsse auf die Mittelwertunterschiede zu. Es gilt, je größer der t-Wert, desto wahrscheinlicher sind signifikante Unterschiede. Zur Auswertung der Ergebnisse eines t-Tests werden zudem immer Freiheitsgrade (df) angegeben. Sie stehen für die maximale Anzahl an Werten, die verändert werden können, ohne dass sich der Mittelwert der Verteilung ändert (vgl. Sinner, Kuhl 2015a, 157).

Die zu vergleichenden Gruppen können miteinander verbunden sein, das heißt, die gleiche Gruppe ist an zwei Zeitpunkten befragt worden, zum Beispiel zu Beginn und am Ende der Vorbereitungsphase auf das Praxissemester. Dadurch kann eine Veränderung über die Zeit hinweg bei diesen Personen überprüft werden. Die zu Grunde liegende Nullhypothese folgt der Annahme, dass es zu keinen Veränderungen zwischen den Testzeitpunkten gekommen ist (vgl. ebd.). Diese Berechnungen sind zur Überprüfung der Hauptforschungsfragen 2 und 3 durchgeführt worden, mit deren Hilfe persönliche Veränderungen in der universitären Vorbereitungsphase und der praktischen Durchführungsphase des Praxissemesters untersucht wurden.

Ein t-Test für unverbundene⁷⁴ Stichproben überprüft Vergleichsgruppen, die aus unterschiedlichen Fällen bestehen. Die berechneten Kennzahlen lassen Rückschlüsse auf die der Stichprobe zu Grunde liegende Grundgesamtheit zu (vgl. Rost 2013, 210).

Die ungerichtete Nullhypothese des unabhängigen t-Tests lautet: ‚Die Mittelwerte in den Populationen unterscheiden sich nicht.‘ Und die dazu korrespondierende Alternativhypothese lautet: ‚Die Mittelwerte in den Populationen unterscheiden sich.‘
(Raab-Steiner, Benesch 2015, 125)

Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Einheiten können so mit Hilfe des t-Tests überprüft und Rückschlüsse auf einen möglichen Kohorteneffekt gezogen werden (vgl. Döring, Bortz 2016, 744f.). Der t-Test für unverbundene Gruppen wird in dieser Arbeit zum Vergleich der beiden Kohorten zum 2. Messzeitpunkt genutzt (vgl. Kapitel 7.1). Mögliche Unterschiede lassen sich auf das Vorhandensein verschiedener sozialer und/oder umweltbedingter Einflüsse zurückführen (vgl. Döring, Bortz 2016, 744ff.). Zudem hilft der t-Test für unabhängige Stichproben beim Abgleich des Antwortverhaltens zwischen dem Beginn der Vorbereitungen und dem Ende der

⁷³ Hintergrundinformationen zu den mathematischen Grundlagen der Berechnung dieser Mittelwertunterschiede liefern zum Beispiel Janssen und Laatz (2017, 333ff.).

⁷⁴ In der Literatur wird auch von unabhängigen Stichproben gesprochen (vgl. Janssen, Laatz 2017, 334).

Durchführung des Praxissemesters und damit zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage 1, mit deren Hilfe Veränderungsprozesse in der gesamten Phase des Praxissemesters untersucht werden.

Bei unabhängigen Gruppen kann die Varianz zwischen den Populationen gleich oder ungleich sein. Es gibt somit zwei verschiedene Möglichkeiten, den t-Test bei unverbundenen Stichproben auszuwerten. SPSS berechnet automatisch beide Varianten. Die eine Version liefert folgerichtige Werte, wenn die Varianz der Testvariablen in den untersuchten Gruppen gleich groß ist. Die andere Version ist dann anzuwenden, wenn die Varianz der Testvariablen in den Fallgruppen unterschiedlich ist (vgl. Janssen, Laatz 2017, 335).

Zur Bestimmung der zu nutzenden Version wird der Levene-Test herangezogen, der Rückschlüsse auf die Gleichheit oder Ungleichheit der Varianz ermöglicht.

Levene-Test

Um aussagefähige Ergebnisse eines t-Tests für unverbundene Stichproben oder der genutzten Post-hoc-Tests zu erhalten, müssen die Stichproben zunächst auf Homogenität hin überprüft werden. Dazu wird der Levene-Test genutzt.⁷⁵ Mit seiner Hilfe kann bestimmt werden, inwieweit die Varianz der Testvariablen in den verschiedenen Fallgruppen gleich groß ist.

Bei Durchführung eines Levene-Tests wird für jeden einzelnen Fall die absolute Abweichung vom Gruppenmittelwert gebildet. Dann wird eine Einweg-Varianzanalyse der Varianz dieser Differenzen durchgeführt. (ebd., 243)

Das Ergebnis des Levene-Tests wird bei SPSS in Form eines Signifikanzwertes ausgegeben. Es wird überprüft, inwieweit die Varianz der Variablen in den betrachteten Fallgruppen identisch ist. In diesem Fall können die im t-Test ausgegebenen Ergebnisse bei Homogenitätsgleichheit ausgewertet werden (vgl. Brosius 2016, 249).

Der Levene-Test hilft in dieser Untersuchung bei der Beantwortung der Hauptforschungsfrage 1, die sich mit inklusiven Veränderungsprozessen zwischen dem Beginn der Vorbereitungs- und dem Ende der Durchführungsphase des Praxissemesters beschäftigt. Auch bei Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3 unterstützt der Levene-Test (vgl. Kapitel 6.2).

⁷⁵ Mathematische Hintergründe zur Berechnung eines Levene-Tests geben zum Beispiel Janssen und Laatz (2017, 243ff.).

Effektstärken

Die Überprüfung, wie stark mögliche (signifikante) Unterschiede zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten sind und welche Bedeutsamkeit sie haben, kann mit Hilfe von Effektstärkenberechnungen erfolgen. Cohens d ist eines der „gebräuchlichsten standardisierten Effektstärkenmaße“ (Kuhl, Sinner 2015, 167) und wird auch in dieser Arbeit verwendet.

Der Trick zur Standardisierung der Effektstärke besteht darin, dass die Größe des Unterschieds [...] an der Standardabweichung [...] relativiert und dann in Anteilen der Standardabweichung angegeben wird. Dazu wird die Differenz der Mittelwerte der beiden Gruppen berechnet und diese durch die Standardabweichung geteilt. (ebd.)

Da sich in dieser Untersuchung die Standardabweichungen der Stichproben unterscheiden, sind diese „gepoolt“ (ebd.) worden. Das heißt, die Standardabweichungen sind unter Beachtung der jeweiligen Stichprobengröße gemittelt worden (vgl. ebd.).

Zur Einschätzung der berechneten Werte gibt es unterschiedliche Angaben. Während Wisniewski (2019) bereits bei einem Wert ab $d = 0,3$ von einem mittelgroßen Effekt spricht (vgl. ebd., 254), gehen Kuhl und Sinner (2015) erst bei einem Wert von $d = 0,5$ davon aus (vgl. ebd., 169). Die Einschätzung von Kuhl und Sinner (2015) entspricht „[etablierten] Konventionen über die Bewertung von Effektstärken“ (ebd., 169) und wird für die eigene Analyse herangezogen. Im Detail bedeutet dies:

<i>Größe des Effekts</i>	<i>Cohens d</i>
<i>klein</i>	<i>0,2</i>
<i>mittel</i>	<i>0,5</i>
<i>groß</i>	<i>0,8 (ebd.)</i>

Die Effektstärkenberechnung wird zur Beantwortung der Hauptforschungsfragen 1-3 herangezogen (vgl. Kapitel 6.2). Mit ihrer Hilfe wird die Stärke möglicher Unterschiede zu verschiedenen inklusiven Ansichten der Studierenden zwischen dem Anfang der Vorbereitungen und dem Ende des Praxissemesters, dem Beginn und dem Ende der Vorbereitungen sowie dem Beginn und dem Ende des Praxissemesters ermittelt.

Korrelationsanalysen

Die Forschungsfrage 4 bezieht sich auf denkbare Zusammenhänge verschiedener Variablen, wie zum Beispiel

- Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts.

Zur Beantwortung werden Korrelationsanalysen durchgeführt. Mit ihrer Hilfe wird das Maß des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen berechnet. Dabei wird nicht nur die Frage beantwortet, ob es einen Zusammenhang gibt, sondern auch erfasst, wie stark dieser Zusammenhang ist (vgl. Stockheim 2015, 137). Je nachdem, welches Skalenniveau die zu untersuchenden Daten aufweisen, gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten (r). Zur Ermittlung von Zusammenhängen zwischen ordinalskalierten Daten können beispielsweise Rangkorrelationen nach Spearman oder Kendall-Tau-b berechnet werden. Zur Überprüfung von Zusammenhängen der in dieser Arbeit genutzten intervallskalierten Daten werden sogenannte Pearson-Korrelationen berechnet (vgl. Döring, Bortz 2016, 681).⁷⁶

Der bei den Analysen ermittelte Korrelationskoeffizient (r) bewegt sich stets im Bereich zwischen -1 und +1 und bildet so ein Maß, das sich für den Vergleich von linearen Merkmalszusammenhängen eignet (vgl. Stockheim 2015, 137). Dabei gilt, je höher sich der ermittelte Wert der 1 nähert, desto stärker ist der Zusammenhang. Das Vorzeichen bestimmt die Richtung der Korrelation (vgl. Brosius 2016, 274). Für die weitere Interpretation des Korrelationskoeffizienten wird folgender, von Stockheim (2015) vorgeschlagener Einteilung gefolgt:

Korrelationskoeffizient	Gängige Interpretation
0	<i>keine Korrelation</i>
<i>über 0 bis 0,4</i>	<i>sehr schwache bis schwache Korrelation</i>
<i>0,4 bis 0,6</i>	<i>mittlere Korrelation</i>
<i>0,6 bis unter 1</i>	<i>starke bis sehr starke Korrelation</i>
1	<i>perfekte Korrelation (ebd., 142)</i>

Eine ergänzende Signifikanzüberprüfung für die Höhe des Korrelationskoeffizienten, hilft, eine Aussage darüber treffen zu können, ob der gemessene Zusammenhang zwischen den Variablen auch für die Grundgesamtheit postuliert werden kann (vgl. Janssen, Laatz 2017, 387).

Univariate Analyse der Varianz und Mehrfachvergleichstests

Eine einfaktorielle Varianzanalyse untersucht, inwieweit sich die Mittelwerte mehrerer unabhängiger Gruppen voneinander unterscheiden, die durch eine unabhängige,

⁷⁶ Hintergrundinformationen zur Berechnung von Zusammenhängen nach Pearson und weiteren Zusammenhangmaßen geben zum Beispiel Janssen und Laatz (2017, 387).

kategoriale Variable (Faktor) definiert werden. Als univariat wird eine Varianzanalyse dann bezeichnet, wenn sie lediglich einen Faktor verwendet (vgl. Brosius 2016, 257). In dieser Untersuchung wird der Faktor angestrebtes Lehramt genutzt.

Das Prinzip der Varianzanalyse besteht in der Zerlegung und dem Vergleich der Gesamtvarianz. Diese setzt sich aus der Varianz zwischen den Gruppen (Treatmentvarianz) und der Varianz innerhalb der Gruppen (Fehlervarianz) zusammen (vgl. Sinner, Kuhl 2015b, 160). Bei der Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse gibt SPSS den sogenannten F-Wert aus. Dieser gibt das Verhältnis der Treatmentvarianz zur Fehlervarianz an.

Ist die Wahrscheinlichkeit für den berechneten F-Wert kleiner als das gesetzte Signifikanzniveau, dann kann man davon ausgehen, dass der Faktor einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable hat. (ebd.)

Bei einem signifikanten Ergebnis kann daher angenommen werden, dass es Unterschiede zwischen den Gruppen, den verschiedenen angestrebten Lehrämtern, in der abhängigen Variable gibt (vgl. ebd.).⁷⁷

Mit Hilfe der univariaten Varianzanalyse kann geprüft werden, ob es einen überzufälligen Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrämtern der Studierenden gibt. Um jedoch auch eine Auskunft darüber zu erhalten, welche von den Studierenden angestrebte Lehrämter sich signifikant voneinander unterscheiden bedarf es eines Mittelwertvergleichstests. SPSS bietet dazu verschiedene Post-hoc-Tests an. Mit ihrer Hilfe findet eine „Signifikanzprüfung der Mittelwertdifferenzen von Vergleichspaaren“ (Janssen, Laatz 2017, 354) statt. In dieser Arbeit wird der Bonferroni-Test genutzt, wenn eine Varianzgleichheit angenommen werden konnte. Dieser Test bringt auch bei „ungleich großen Vergleichsgruppen ein exaktes Ergebnis“ (ebd., 356). Ist dies nicht der Fall, ist der Tanhame-T2-Test herangezogen worden. Die Homogenitätsprüfung hat zuvor mit Hilfe eines Levene-Tests stattgefunden.⁷⁸

Die Berechnung der univariaten Analyse der Varianz und des Mittelwertvergleichs unterstützen die Beantwortung der Forschungsfrage 4 zu Gruppenunterschieden zwischen den unterschiedlich angestrebten Lehrämtern in Bezug auf verschiedene inklusive Variablen, wie zum Beispiel

- Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium und

⁷⁷ Hintergrundinformationen zur Berechnung einer univariaten Varianzanalyse geben zum Beispiel Janssen und Laatz (2017, 346ff.).

⁷⁸ Hintergrundinformationen zu Mittelwertvergleichen geben zum Beispiel Janssen und Laatz (2017, 353ff.).

- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts.

Zur Ermittlung der Stärke des Zusammenhangs zwischen verschiedenen inklusiven Variablen und dem angestrebten Lehramt der Studierenden wird zudem der Eta-Koeffizient ermittelt. Eta zeigt an, wie stark sich die Mittelwerte der inklusiven Variablen von den Mittelwerten der abhängigen, intervallskalierten Variable Lehramt unterscheiden (vgl. ebd., 280f.).

Mit Hilfe der univariaten Varianzanalyse und des Mittelwertvergleichs werden zudem die Ausgangslagen der individuellen inklusiven Entwicklung, getrennt nach angestrebtem Lehramt zu Beginn der Vorbereitungen (1. MZP) und zu Beginn der Durchführung des Praxissemesters (2. MZP) ermittelt. Dies unterstützt die Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3, in denen inklusive Veränderungsprozesse in der universitär vorbereitenden sowie der praktischen Durchführungsphase untersucht werden.

Kreuztabellen und Chi-Quadrat

Die Forschungsfragen 5 und 6 beziehen sich auf Erfahrungen, die Studierende während des Praxissemesters sammeln konnten. Dazu zählt der Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Zur Beantwortung werden Kreuztabellen genutzt und Chi-Quadrat-Test-Berechnungen durchgeführt, mit denen beispielsweise Zusammenhänge zwischen den kategorialen Variablen

- selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet zu haben,
- dem Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule und
- der Vorstellung, weiterhin im Gemeinsamen Lernen tätig zu sein

ermittelt werden können (vgl. Brosius 2016, 228ff.).

Kreuztabellen stellen die Häufigkeit dar, in der die unterschiedlichen Wertekombinationen verschiedener kategorialer Variablen vorkommen können. Dadurch vermitteln sie einen ersten Eindruck über mögliche Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen nominal- und ordinalskalierten Variablen. Abzulesende Zusammenhänge gelten dabei für die befragten Personen und lassen keine Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu (vgl. ebd.). Der Chi-Quadrat-Test ermöglicht den Vergleich einer empirisch beobachteten Ausprägung mit einer erwarteten Verteilung. „Die erwartete Verteilung ist diejenige, die auftreten würde,

wenn zwischen den beiden Variablen keine Beziehung bestünde“ (Janssen, Laatz, 2017, 260).⁷⁹ Mit dieser Vergleichsberechnung überprüft der Chi-Quadrat-Test, ob Zusammenhänge signifikant sind oder nicht. Mit Hilfe dieses nicht-parametrischen Tests sind auch Rückschlüsse auf die Gesamtheit möglich, die wiederum einen Hinweis dazu geben können, welche inklusiven Erfahrungen die Studierenden im Praxissemester gesammelt haben. Über die Stärke des Zusammenhangs kann der Chi-Quadrat-Test jedoch keine Aussage geben (vgl. Döring, Bortz 2016, 233f.).

Die Aussagekraft des Chi-Quadrat -Tests wird vor allem beeinflusst von der Größe der zugrunde liegenden Kreuztabelle und der erwarteten Häufigkeit in den einzelnen Feldern. Besonders geeignet ist ein Chi-Quadrat-Test, wenn die zugrunde liegende Kreuztabelle sechs Felder umfasst und die erwartete Häufigkeit in jedem einzelnen Feld mindestens fünf beträgt. Zur Einschätzung gibt SPSS die Anzahl der Felder, die unter fünf liegen, aus (vgl. Brosius 2016, 235). Sind diese genannten Voraussetzungen nicht in Gänze erfüllt, sollten die Ergebnisse entsprechend vorsichtig interpretiert werden. Ein vollständiger Verzicht auf den Chi-Quadrat-Test ist aber auch dann, so Brosius (2016), nicht notwendig (vgl. ebd., 235).

Die Auswertungsergebnisse der Analysen mit den hier beschriebenen Auswertungsmethoden werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

⁷⁹ Vertiefende mathematische Hintergründe zur Berechnung des Zusammenhangsmaßes Chi-Quadrat bieten zum Beispiel Janssen und Laatz (2017, 259ff.).

8. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse und Analysen der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Es werden insbesondere die Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht sowie inklusiver Lernmöglichkeiten bei Lehramtsstudierenden in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters untersucht. Ziel ist es, die in Kapitel 6.2 aufgestellten inhaltlichen Forschungsfragen zu beantworten und damit einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke im Bereich des Praxissemesters zu leisten (vgl. Kapitel 6). Als Datengrundlage dienen Befragungen mit Hilfe der in Kapitel 7.3 vorgestellten Erhebungsinstrumente, die unter anderem aus einer neu entwickelten Skala zur Bewertung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bestehen.

Zur Vorbereitung auf die Beantwortung der Forschungsfragen dienen zunächst Itemanalysen zur Überprüfung der genutzten Skalen. Damit wird die Zuverlässigkeit der eingesetzten Messinstrumente beleuchtet (vgl. Kapitel 8.1). Danach werden Messungen zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage 1 nach Veränderungen in der gesamten Phase des Praxissemesters vorgestellt. Aufgrund des Forschungsdesigns (Konvergenzmodell) werden die verschiedenen Gruppen auf Unterschiede hin kontrolliert. Die Analysen ermöglichten Rückschlüsse auf die Vergleichbarkeit der beiden genutzten Kohorten (vgl. Kapitel 8.2). Zur Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3 wird überprüft, ob es zu individuellen Veränderungen der Einstellungen und der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht und weiterer Aspekte während der Vorbereitungs- oder der Durchführungsphase des Praxissemesters gekommen ist (vgl. Kapitel 8.3). Analysen zur Ermittlung von (möglichen) Zusammenhängen unterschiedlicher Variablen, wie zum Beispiel

- Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

werden in Kapitel 8.4 vorgestellt. Die Befunde ermöglichen die Beantwortung der Forschungsfrage 4. Zuletzt werden Resultate vorgestellt, die sich auf die Erfahrungen der Studierenden während der Durchführung des Praxissemesters beziehen. Identifiziert wurden unter anderem Unterrichtserfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und die Vorstellung der Studierenden, ihre weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen zu absolvieren zur Beantwortung der Forschungsfragen 5 und 6 (vgl. Kapitel 8.5). Insgesamt werden

Befunde zu inklusiven Gesichtspunkten in der universitären Vorbereitung und der Durchführung des Praxissemesters dargelegt. In Kapitel 8.6 werden die gesammelten Befunde zusammenfassend und mit Bezug auf die inhaltliche Einordnung dieser Arbeit vorgestellt.

8.1 Ergebnisse zur Skalenqualität

In dieser Arbeit sind an drei verschiedenen Messzeitpunkten folgende Skalen mit Hilfe eines Fragebogens bei Praxissemesterstudierenden eingesetzt worden:

- Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen
- Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium
- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts
- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts (vgl. Kapitel 7.3).

Zur Analyse der Skalenqualität sind für jede Skala zu jedem Messzeitpunkt der Trennschärfenkoeffizient in Form der korrigierten Item-Skala-Korrelation, sowie die Veränderung von Cronbachs Alpha bei Löschung eines Items zu den jeweiligen Messzeitpunkten überprüft worden (vgl. Kapitel 7.4). Im Ergebnis zeigen die Skalen gute bis exzellent reliable Werte an:

Skala (Items)	Cronbachs Alpha - Fälle (n)		
	MZP 1	MZP 2	MZP 3
Schulische Erfahrungen ⁸⁰ (4 Items)	.890 (n=85)	.887 (n=98)	.870 (n=89)
Lerngelegenheiten (7 Items)	.770 (n=221)	.819 (n= 374)	.758 (n=191)
Gestaltung (10 Items)	.786 (n=211)	.835 (n=352)	.786 (n=157)
Effektivität (8 Items)	.809 (n=200)	.803 (n=317)	.754 (n=165)
Effektivität (7 Items)	.811 (n=208)	.809 (n=346)	.770 (n=174)
Selbstwirksamkeit (8 Items)	.856 (n=211)	.861 (n=368)	.792 (n=194)

Tabelle 8: Qualität der genutzten Skalen (Cronbachs Alpha) an den verschiedenen Messzeitpunkten

⁸⁰ Zur übersichtlichen Darstellung von Tabellen und Abbildungen werden die Namen der Skalen deutlich verkürzt wiedergegeben. Die genaue Bedeutung ist im Abkürzungsverzeichnis nachzulesen.

Im Folgenden werden wesentliche Analyseergebnisse für die einzelnen Skalen vorgestellt:

Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Die Skala Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen ist für diese Untersuchung entwickelt worden. Die Prüfung der Reliabilität anhand des Cronbachs Alpha zeigt für diese aus vier Items bestehende Skala an den drei verschiedenen Messzeitpunkten Werte zwischen .87 und .89 (vgl. Tabelle 8). Die erzielten Ergebnisse sind demnach als exzellent zu bezeichnen (vgl. Rost 2013, 178f.). Auch im Falle einer Löschung einzelner Items steigt der Wert des Cronbachs Alpha für die Gesamtskala in der Regel nicht. Nur zum 2. Messzeitpunkt ist für das Item „Bedeutung der persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen“ ein minimal höherer Alpha-Wert angegeben, wenn dieses Item gelöscht ist (.892 statt .887). Damit ist der Unterschied der Skalenqualität bei Löschung dieses Items verschwindend gering und zudem nur an einem Messzeitpunkt sichtbar. Das gleiche Item erweist sich zu anderen Messzeitpunkten als sehr reliabel.

Ein Blick auf die Itemtrennschärfe, gemessen mit Hilfe der korrigierten Item-Skala-Korrelation, zeigt zudem bei allen Items an allen drei Messzeitpunkten Werte zwischen .61 und .85 an. Diese Ergebnisse des Trennschärfe-Index sind somit als hoch zu bezeichnen (vgl. Döring, Bortz 2016, 478). Die sehr geringe Abweichung des Alpha-Wertes der Gesamtskala bei Löschung des genannten Items sowie die als hoch einzuschätzenden Werte der Trennschärfekoeffizienten sprechen deutlich gegen eine Eliminierung des einzelnen Items. Dies auch deshalb, weil diese minimale Abweichung nur zu einem Messzeitpunkt angezeigt wird. Im Ergebnis kann die neu entwickelte Skala zu privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen als sehr reliabel eingeschätzt werden (vgl. Rost 2013, 178f.).

Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium

Die Prüfung der Reliabilität dieser Skala anhand des Cronbachs Alpha zeigt an den drei verschiedenen Messzeitpunkten gute und sehr gute Werte an, diese liegen zwischen .75 und .81 (vgl. Tabelle 8). Auch bei Löschung einzelner Items steigt der Wert des Cronbachs Alpha nicht weiter an.

Die Itemtrennschärfe gemessen mit Hilfe der korrigierten Item-Skala-Korrelation zeigt bei allen Items an allen drei Messzeitpunkten Werte zwischen .31 und .67 an. Diese

Ergebnisse des Trennschärfe-Index haben somit eine mittelmäßige bis hohe Aussagekraft (vgl. Döring, Bortz 2016, 478). Im Ergebnis kann die adaptierte Skala zu Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium als gut bis sehr gut reliabel eingeschätzt werden (vgl. Rost 2013, 178f.).

Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts

Die Prüfung der Reliabilität anhand des Cronbachs Alpha zeigt für diese Skala an den drei verschiedenen Messzeitpunkten sehr gute Werte zwischen .78 und .83 an (vgl. Tabelle 8). Detaillierte Analysewerte ergeben, dass auch im Falle einer Löschung einzelner Items der Wert des Cronbachs Alpha in der Regel nicht weiter steigt. Lediglich zum 2. Messzeitpunkt zeigt das Item „In Schulen zur individuellen Förderung sind die Bedingungen für Anna viel günstiger, um lesen zu lernen.“ einen zu vernachlässigenden, höheren Wert des Cronbachs Alpha für die Gesamtskala, wenn dieses Item gelöscht ist (.841 statt .835).

Ein Blick auf die Itemtrennschärfe gemessen mit Hilfe der korrigierten Item-Skala-Korrelation zeigt bei allen Items an allen drei Messzeitpunkten Werte zwischen .30 und .67 an. Diese Ergebnisse des Trennschärfe-Index haben somit eine mittelmäßige bis hohe Aussagekraft (vgl. Döring, Bortz 2016, 478). Die sehr geringe Abweichung des Alpha-Wertes der Gesamtskala bei einem Item an einem Messzeitpunkt bei Löschung des genannten Items sowie die als mittelmäßig bis hoch einzuschätzenden Werte der Trennschärfekoeffizienten sprechen deutlich gegen die Löschung des genannten Items. Im Ergebnis kann die adaptierte Skala zur Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts als nahezu sehr gut bis sehr gut reliabel eingeschätzt werden (vgl. Rost 2013, 178f.).

Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts

Auch für diese Skala ist eine Reliabilitätsüberprüfung durchgeführt worden. Das Cronbachs Alpha zeigt an den drei verschiedenen Messzeitpunkten gute Werte zwischen .75 und .80 an (vgl. Tabelle 8). Die detaillierten Analysewerte zeigen jedoch, dass im Falle der Löschung des Items „Die soziale und emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verläuft vorteilhaft in Förderschulen.“ der Wert des Cronbachs Alpha an allen drei Messzeitpunkten leicht steigt.

Ein Blick auf die Itemtrennschärfe gemessen mit Hilfe der korrigierten Item-Skala-Korrelation zeigte bei den Items an allen drei Messzeitpunkten Werte zwischen .41 und .65 an. Diese Ergebnisse des Trennschärfe-Index sind somit mittelmäßig bis hoch (vgl. Döring, Bortz 2016, 478). Dies gilt jedoch nicht für das genannte Item. Dafür werden lediglich Trennschärfe-Werte zwischen .22 und .35 gemessen. Nach Döring und Bortz (2016) sollten Items, deren Itemtrennschärfe unter .30 liegt, verworfen werden (vgl. ebd., 478).

Die Abweichung des Alpha-Wertes der Gesamtskala bei Löschung der genannten Items an allen drei Messzeitpunkten sowie der zum Teil deutlich unter .30 liegende Trennschärfe-Index zeigt, dass es ratsam ist, das Item „Die soziale und emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verläuft vorteilhaft an Förderschulen“ in dieser Skala zu löschen (vgl. Rost 2013, 187f.). Eine erneute Prüfung der jetzt aus sieben Items bestehenden Skala zeigt, dass die Reliabilitätswerte insgesamt leicht ansteigen. Das Cronbachs Alpha zeigt an den drei verschiedenen Messzeitpunkten Werte zwischen .77 und .81 an (vgl. Tabelle 8). Diese Werte sind als nahezu sehr gut bis sehr gut reliabel einzuschätzen (vgl. Rost 2013, 178f.). Für die eigenen Analysen ist zur Messung der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts die korrigierte, aus sieben Items bestehende Skala genutzt worden (vgl. Tabelle 8).

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

Die Prüfung der Reliabilität dieser Skala anhand des Cronbachs Alpha zeigt an den drei verschiedenen Messzeitpunkten Werte zwischen .79 und .86 an (vgl. Tabelle 8). Damit liegen die Reliabilitäten in dieser Skala teilweise höher als in der Messung von Bosse und Spörer (2014) (Cronbachs Alpha= .80). Die detaillierten Analysewerte zeigen, dass auch im Falle einer Löschung einzelner Items der Wert des Cronbachs Alpha nicht weiter steigt.

Mit Hilfe der korrigierten Item-Skala-Korrelation kann eine Itemtrennschärfe ermittelt werden, die Werte zwischen .32 und .71 bei allen Items an allen drei Messzeitpunkten anzeigt. Diese Ergebnisse des Trennschärfe-Index sind mittelmäßig bis hoch (vgl. Döring, Bortz 2016, 478). Im Ergebnis kann die adaptierte Skala zur Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts als nahezu sehr gut bis exzellent reliabel eingeschätzt werden (vgl. Rost 2013, 178f.).

Alle eingesetzten Skalen sind somit präzise Instrumente zur Messung der untersuchten inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten. Die Wichtigkeit der Überprüfung der Skalenqualität zeigte sich bei der adaptierten Skala zur Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts. Die ursprünglich aus acht Items bestehende Skala (vgl. Bosse, Spörer 2014) zeigte, dass im Falle der Löschung eines Items die Skalenreliabilität insgesamt steigt. Unterstützt wurde dies durch einen sehr gering ausfallenden Trennschärfe-Index für dieses Item. In dieser Untersuchung wurde daher für alle Berechnungen eine angepasste, aus sieben Items bestehende Skala zur Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts genutzt.

8.2 Veränderungen zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters

Längsschnittlich angelegte Untersuchungen decken mögliche Veränderungen über bestimmte Zeiträume auf. Diesen Überlegungen folgt auch dieser zusammengesetzte Längsschnitt (Konvergenzmodell) (vgl. Kapitel 7.2). Mit Hilfe der Forschungsfrage 1 wurde einem denkbaren Veränderungsprozessen während der gesamten zweisemestrigen Phase des Praxissemesters nachgegangen. Konkret wurde folgende Hauptforschungsfrage untersucht:

Inwiefern verändern sich inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden zwischen dem Beginn der Vorbereitungen und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters? (vgl. Kapitel 6.2).

Diese lange Phase des Praxissemesters besteht sowohl aus universitären Vorbereitungen als auch aus praktischen Erprobungen an der Schule und bildet somit die Möglichkeit einer „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (Kapitel 4.1.3). Diese Verknüpfung unterstützt die Reflexion der Praxis bei den Studierenden und stellt im besten Fall eine reziproke Beziehung zwischen wissenschaftlicher, universitärer und praktischer Studienanteile her (vgl. ebd.).

8.2.1 Veränderungen in der Gesamtphase des Praxissemesters

Zur Einschätzung berechneter inklusiver Veränderungsprozesse über den gesamten Zeitraum des Praxissemesters werden im Folgenden zunächst die Mittelwerte wesentlicher inklusiver Variablen zu den verschiedenen Messzeitpunkten miteinander verglichen. Dazu zählen beispielsweise die schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts.

Ein t-Test für unverbundene Stichproben hilft bei der weiteren Einschätzung möglicher inklusiver Veränderungsprozesse über den gesamten Zeitraum, die Ergebnisse lassen zudem Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu. Zur korrekten Interpretation wird vorab ein Levene-Test durchgeführt. Zur Einordnung möglicher Effekte dient abschließend die Berechnung des Cohens d (vgl. Kapitel 7.4):

Mittelwerte und Standardabweichungen

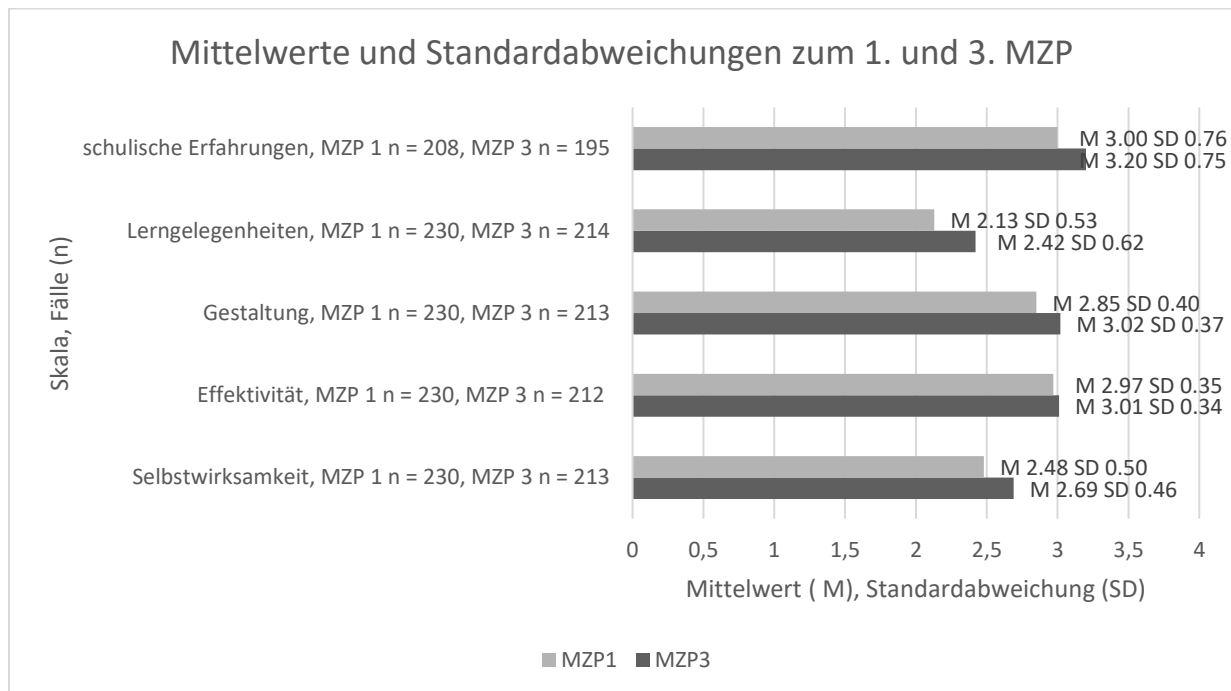


Abbildung 6: Mittelwerte und Standardabweichungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen dem Beginn der Vorbereitungen (1. MZP) und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters (3. MZP)

Die Mittelwerte zum Ende der praktischen Phase des Praxissemesters (3. MZP) sind im Vergleich zu den Mittelwerten zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester (1. MZP) bei allen Variablen größer. Es erfolgt daher bei allen gemessenen inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten eine Veränderung in die positive Richtung. Einige inklusive Variablen werden bereits zu Beginn der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester (1. MZP) sehr positiv eingeschätzt, wie zum Beispiel

- die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen (M= 3.00),
- die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts (M= 2.85) oder
- die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts (M= 2.97).

Eine deutliche Veränderung zeigt sich in Bezug auf die Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen, die zum Ende der

praktischen Phase (3. MZP) einen Mittelwert von 3.20 zeigt. Die Einstellungen zur Gestaltung und zur Effektivität inklusiven Unterrichts ändern sich bis zum 3. Messzeitpunkt jedoch kaum.

Die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium wird zu Beginn der Vorbereitungen (1. MZP) mit einem Mittelwert von 2.13 als eher selten eingeschätzt. Am Ende der praktischen Phase (3. MZP) werden die Lerngelegenheiten deutlich häufiger, wenn auch immer noch selten bis gelegentlich, eingeschätzt (M= 2.42). Eine andere Einschätzung erfährt die Selbstwirksamkeit zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. Wird diese zum 1. Messzeitpunkt von den Studierenden noch eher neutral eingeschätzt (M= 2.48), so verändert sich dies zum 3. Messzeitpunkt in eine deutlich positivere Richtung (M= 2.69).

t-Test für unverbundene Stichproben, Homogenitätsprüfung (Levene-Test) und Effektstärkenberechnung:

Zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede auf Zufälligkeit oder Signifikanz ist ein t-Test für unverbundene Stichproben durchgeführt worden. Vorab hat eine Homogenitätsprüfung mit Hilfe des Levene-Tests stattgefunden und eine Varianzgleichheit für alle Variablen ausgegeben. Die Ergebnisse aus dem t-Test sind dementsprechend eingeschätzt worden.

Der t-Test für unverbundene Stichproben zum Vergleich von Mittelwertunterschieden im Antwortverhalten zu unterschiedlichen Zeitpunkten ergibt bei den verschiedenen intervallskalierten Variablen folgende Ergebnisse:

t-Wert (t) - Signifikanz (p) – Effektstärke (d)					
Skala	Schulische Erfahrungen	Lerngelegenheiten	Gestaltung	Effektivität	Selbstwirksamkeit
	t[401]= -2.691	t[442]= -5.365	t[442]= -5.356	t[440]= -0.981	t[441]= -4.515
	p= .007	p= .000	p= .000	p= .327	p= .000
	d= 0.268	d= 0.507	d= 0.373	d= 0.116	d= 0.429

Tabelle 9: Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen dem Beginn (1. MZP) der Vorbereitungen und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters (t-Test für unverbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)

Die Ergebnisse des t-Tests zeigen, dass bei fast allen Variablen signifikante (2-seitige) Unterschiede im Antwortverhalten gemessen werden konnten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass es auch in der Grundgesamtheit der Praxis-

semesterstudierenden einen Unterschied im Antwortverhalten zwischen dem Beginn der Vorbereitungen und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters gibt. Die Bedeutsamkeit der signifikanten Unterschiede ist unterschiedlich groß. Ein deutlich effektiver Unterschied ($d = 0.507$) konnte für die Variable der wahrgenommenen Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium berechnet werden.

In der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts ist keine signifikante (2-seitige) Veränderung zwischen den Messzeitpunkten ermittelt worden. Diese wird bereits zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester positiv eingeschätzt. Diese Einschätzung ändert sich über den gesamten Zeitraum des Praxissemesters nicht.

Inwieweit die hier gezeigten Ergebnisse als tragfähig eingeschätzt werden können, zeigt die Überprüfung auf Unterschiede zwischen den genutzten Kohorten. Diese werden im Folgenden durchgeführt.

8.2.2. Überprüfung von Gruppenunterschieden

Die Nutzung eines zusammengesetzten, sich teilweise überlappenden Längsschnitts als Forschungsdesign (Konvergenzmodell) (vgl. Lohaus, Vierhaus 2015, 47) erfordert die Überprüfung der Kohorten auf mögliche soziale und umweltbedingte Unterschiede (vgl. Kapitel 7.2). Deshalb wurden die beiden Gruppen, an dem sich überlappenden 2. Messzeitpunkt, miteinander verglichen (vgl. Tabelle 5; Kapitel 7.1).

Zuerst werden einige deskriptive Ergebnisse vorgestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Überprüfung von Mittelwertunterschieden anhand eines t-Tests für unverbundene Stichproben. Um die ausgegebenen Ergebnisse überprüfen zu können, wird zudem ein Levene-Test durchgeführt, der die Stichproben auf Homogenität hin überprüft (vgl. Kapitel 7.4).

Mittelwerte und Standardabweichungen

Einen ersten Hinweis auf mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen zeigt ein Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen:

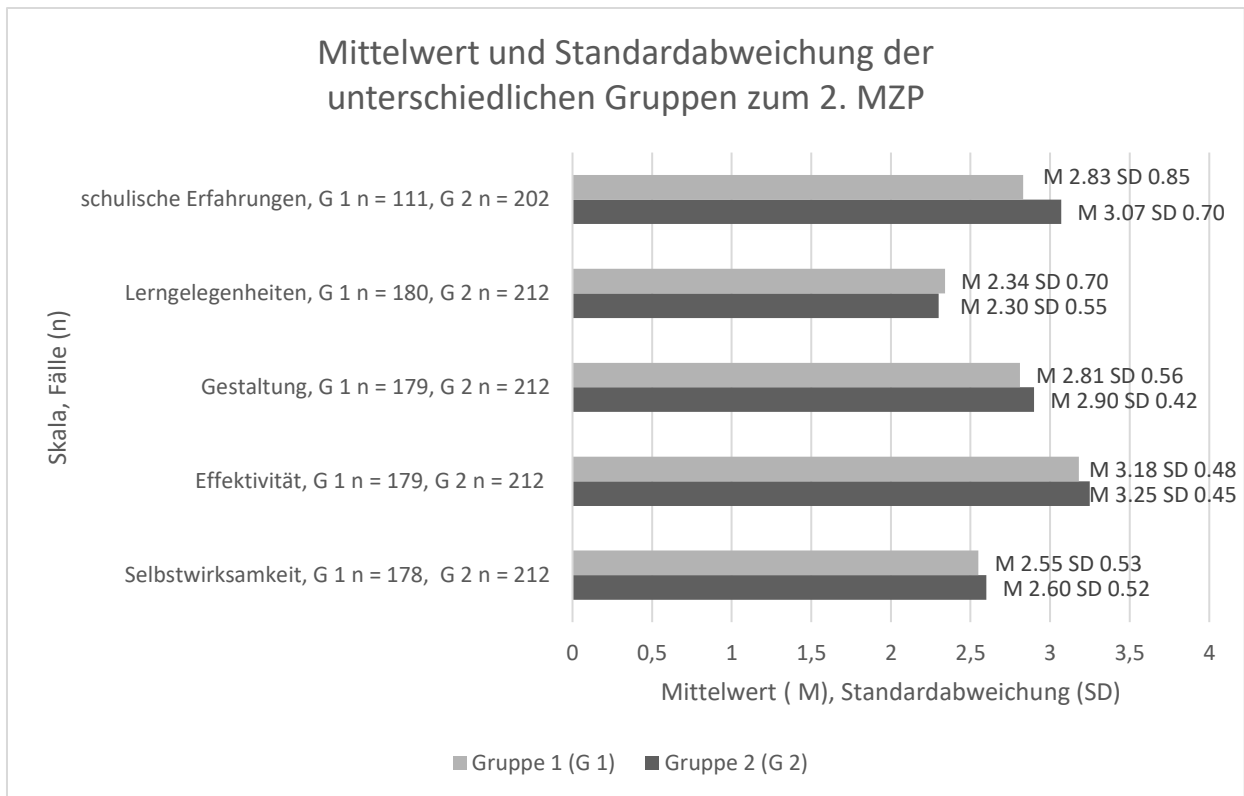


Abbildung 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der unterschiedlichen Kohorten zu inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu Beginn des Praxissemesters (2. MZP)

Die hier angezeigten Mittelwerte und Standardabweichungen zeigen insgesamt in beiden Gruppen zu fast allen Aspekten nahezu identische Werte. Lediglich für die Variable der Privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen scheint es einen deutlicheren Unterschied im Antwortverhalten der Gruppen zu geben. Beide Gruppen messen dieser inklusiven Lernmöglichkeit eine hohe Bedeutung bei. Die 2. Gruppe misst diesem Aspekt allerdings eine größere Bedeutung mit $M = 3.07$ bei als die 1. Gruppe mit $M = 2.83$.

t-Test für unverbundene Stichproben und Homogenitätsprüfung (Levene-Test)

Inwiefern die in Abbildung 7 dargestellten Mittelwerte der zwei Gruppen sich zufällig oder signifikant unterscheiden, ist anhand eines t-Tests für unverbundene Stichproben überprüft worden. Zur Ermittlung aussagekräftiger Ergebnisse eines t-Tests bei unverbundenen Stichproben ist zudem die Stichprobe mit Hilfe eines Levene-Tests auf ihre Homogenität hin überprüft worden. Die Ergebnisse des t-Tests sind entsprechend der Ergebnisse des Levene Tests ausgewertet worden:

t-Wert (t) – Signifikanz (p)					
Skala	Schulische Erfahrungen	Lerngelegenheiten	Gestaltung	Effektivität	Selbstwirksamkeit
	t[311]= -2.713; p= .011	t[390]= 0.699; p= .493	t[389]= -1.834; p= .074	t[389]= -1.412; p= .159	t[388]= -0.863; p= .389

Tabelle 10: Vergleich inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen den Kohorten zum 2. Messzeitpunkt, (t-Test für unverbundene Stichproben)

Mit diesen Ergebnissen des t-Tests kann davon ausgegangen werden, dass auch in der Grundgesamtheit ein Unterschied zwischen den Kohorten in Bezug auf die beigemessene Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen besteht. Folgt man dieser Annahme, so begeht man mit einer Wahrscheinlichkeit von 1,1% einen Irrtum. Somit kann gefolgert werden, dass die Unterschiede auf soziale und umweltbezogene Einflüsse zurückzuführen sind. Für diesen Aspekt kann zwischen den Gruppen ein Kohorteneffekt angenommen werden (vgl. Kapitel 7.2).

Es konnte nicht abschließend ermittelt werden, welche Einflüsse den ermittelten Unterschied bewirkt haben. Die Rahmenbedingungen im Praxissemester haben sich im Untersuchungszeitraum nicht verändert (vgl. Kapitel 4.3). Der einzige ermittelte Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen liegt im beabsichtigten Lehramt. So streben in der 1. Kohorte rund 35 % der Studierenden das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an, während es in der 2. Kohorte rund 30 % sind (vgl. Tabellen 6 und 7). In der 2. Kohorte streben rund 31 % das Lehramt für sonderpädagogische Förderung an, während es in der 1. Kohorte etwa 25 % sind (vgl. ebd.).

Für alle weiteren untersuchten Variablen ist hingegen anzunehmen, dass die von den Studierenden unterschiedlich angestrebten Lehrämter keinen bedeutsamen Einfluss haben. Es gibt keine signifikanten (2-seitigen) Gruppenunterschiede (vgl. Kapitel 7.2). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass eine Vergleichbarkeit der Kohorten in Bezug auf die

- Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium,
- Einstellungen zur Gestaltung und zur Effektivität inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

demnach möglich ist. Die berechneten Veränderungsprozesse zwischen dem Beginn der Vorbereitungen und dem Ende der Praxisphase des Praxissemesters sind aussagefähig (vgl. Kapitel 8.3.1). Im Folgenden werden die vorbereitende, universitäre Phase und die praktische Durchführungsphase des Praxissemesters getrennt

voneinander genauer beleuchtet. Denkbar sind unterschiedliche Veränderungen in den untersuchten inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten.

8.3 Veränderungen in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters

Längsschnittlich angelegte Untersuchungen, zu denen auch das sogenannte Konvergenzmodell gehört, decken mögliche Veränderungen über bestimmte Zeiträume auf (vgl. Kapitel 7.2). Hier wurde einem denkbaren Wandel verschiedener inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten während der Vorbereitungsphase und der Durchführungsphase des Praxissemesters nachgegangen. Dazu wurde eine erste Kohorte zu Beginn und am Ende der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester wiederholt befragt. Dieser Prozess ist bei einer zweiten Kohorte zu Beginn und am Ende der Durchführungsphase des Praxissemesters wiederholt worden. Die ermittelten Befunde liefern wichtige Antworten zu persönlichen inklusiven Veränderungsprozessen in den jeweiligen Phasen, auf die sich die Forschungsfragen 2 und 3 beziehen.

8.3.1 Veränderungen in der Vorbereitung auf das Praxissemester

Im Folgenden werden Berechnungen vorgestellt, die Veränderungsprozesse in der universitären Vorbereitungsphase des Praxissemesters darstellen.

Konkret wurde folgende Hauptfragestellung untersucht:

Inwiefern verändern sich inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester? (Kapitel 6.2)

Es geht um denkbare intraindividuelle Veränderungsprozesse der Einstellungen und der Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht sowie um die Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und die Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten in dieser vorbereitenden Phase. Grundlage der Berechnungen ist die zweimalige Befragung der gleichen Personen zu Beginn (1. MZP) und am Ende (2. MZP) der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester (vgl. Kapitel 7.1).

8.3.1.1. Intrapersonelle Veränderungen (1. Kohorte)

Ein erster Überblick über denkbare intraindividuelle Veränderungsprozesse während der wissenschaftlich ausgerichteten Vorbereitung auf das Praxissemester liefern Berechnungen mit allen Studierenden aus der 1. Kohorte, die sowohl zum 1. als auch zum 2. Messzeitpunkt befragt werden konnten.

Mittelwerte und Standardabweichung

Die Ergebnisse der Überprüfung der Mittelwerte zu diesen Messzeitpunkten zeigen, dass die Studierenden ihren privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen an beiden Messzeitpunkten eine (sehr) hohe Bedeutung beimessen. Diese Bedeutung sinkt am Ende der universitären Vorbereitungen (2. MZP) deutlich, von $M= 3.15$ auf $M= 2.83$ (vgl. Abbildung 8).

Positive Einstellungen, mit wenigen Änderungen an den verschiedenen Messzeitpunkten, haben die Studierenden zur Gestaltung und zur Effektivität inklusiven Unterrichts. Die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium wird an beiden Messzeitpunkten zwischen selten und gelegentlich eingeschätzt. Die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts liegt mit $M=2.49$ am 1. Messzeitpunkt und mit $M=2.59$ am 2. Messzeitpunkt im eher neutralen Bereich:

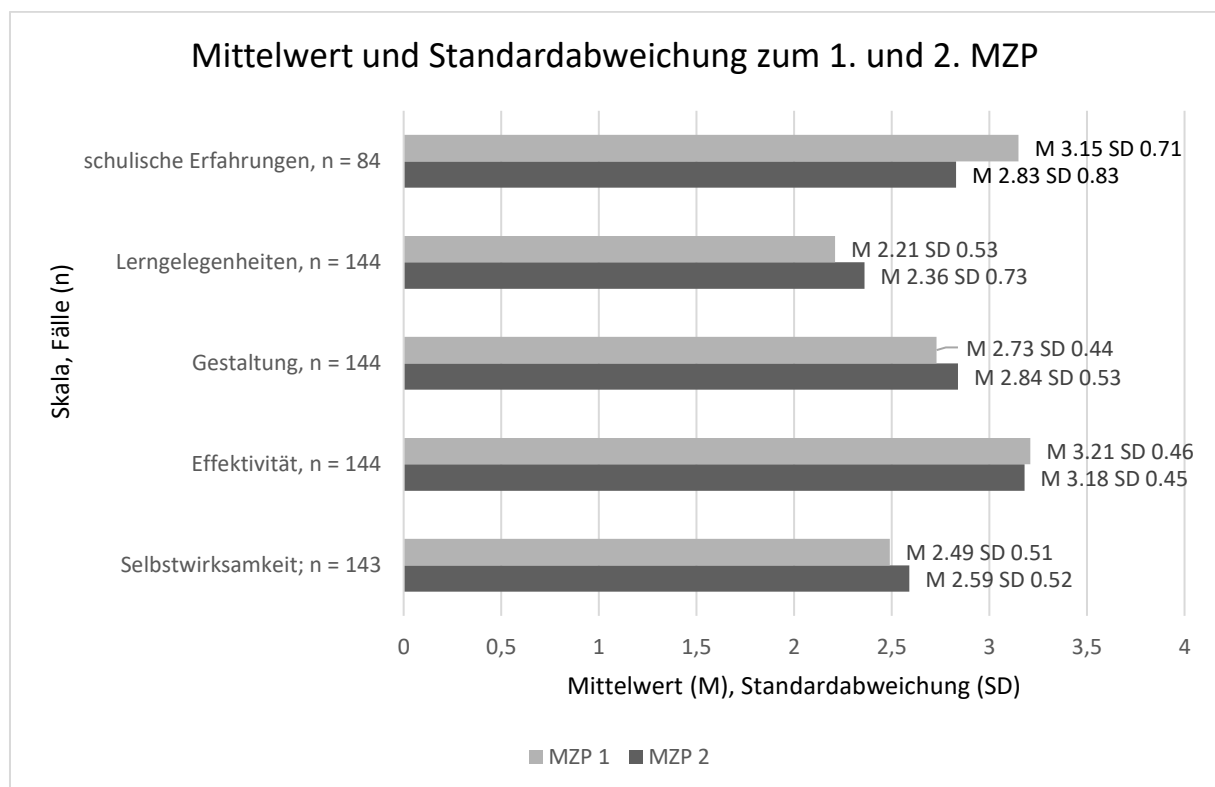


Abbildung 8: Mittelwerte und Standardabweichungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu Beginn (1. MZP) und am Ende (2. MZP) der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester (1. Kohorte)

t-Test für verbundene Stichproben und Effektstärkenberechnung nach Cohens d

Mit Hilfe eines t-Tests für verbundene Stichproben ist überprüft worden, inwieweit die errechneten Ergebnisse zufällig oder kennzeichnend sind (vgl. Sinner, Kuhl 2015a,

153). Der t-Test für verbundene Stichproben hat folgende Hypothese auf eine zweiseitige Signifikanz überprüft:

Das Antwortverhalten der Studierenden zu inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten (z.B. Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten, Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts) hat sich zwischen dem Beginn (1.MZP) und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester (2. MZP) nicht verändert.

Zur Überprüfung der Bedeutsamkeit gemessener Unterschiede ist zudem eine Effektstärkenmessung nach Cohens d durchgeführt worden. Da sich die Standardabweichungen der Stichproben zum 1. und 2. Messzeitpunkt unterscheiden, sind die Berechnungen zur Effektstärkenberechnung „gepoolt“ worden (vgl. Kapitel 7.4). Folgende Resultate bezogen auf die theoretische, universitäre Vorbereitung auf das Praxissemester wurden angezeigt:

t-Wert (t) - Signifikanz (p) – Effektstärke (d)					
Skala	Schulische Erfahrungen	Lerngelegenheiten	Gestaltung	Effektivität	Selbstwirksamkeit
	t[83]= 3.902;	t[144]= -2.451;	t[143]= -3.562;	t[143]= 0.960;	t[142]= -2.587;
	p= .000	p= .015	p= .001	p= .339	p= .011
	d= - 0.416	d= 0.236	d= 0.226	d= -0.065	d= 0.182

Tabelle 11: Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der vorbereitenden Phase auf das Praxissemester (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)

Somit kann die Hypothese, dass es zu keinen Veränderungen im Antwortverhalten der Studierenden zwischen dem 1. und 2. Messzeitpunkt kommt, deutlich abgelehnt werden für die

- Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen,
- Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium,
- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts.

Lediglich bei der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts sind keine wesentlichen Veränderungen im Antwortverhalten zwischen dem 1. und 2. Messzeitpunkt nachweisbar (p= .339).

Auch sind diese signifikanten (2-seitigen) Veränderungen teilweise effektiv. Der deutlichste Effekt zeigt sich in Bezug auf die Veränderung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen. Dieser kann als schon beachtlich in negativer Richtung eingeschätzt werden ($d = -0.416$). Bei der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusives Unterrichten im Studium und bei der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts sind dagegen kleine positive Effekte nachweisbar. In der Vorbereitungsphase auf das Praxissemester kommt es für die Studierenden zu verschiedenen Veränderungen in der Einschätzung inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten, die Rückschlüsse auf eine Entwicklung ermöglichen.

8.3.1.2 Unterscheidungen nach angestrebtem Lehramt

Zur Überprüfung, ob sich das Antwortverhalten der Studierenden in der Vorbereitung auf das Praxissemester nach angestrebtem Lehramt unterscheidet, ist die Hauptforschungsfrage 2 spezifiziert worden. Einen ersten Eindruck über die Unterschiede im Antwortverhalten zu den untersuchten Merkmalen nach angestrebtem Lehramt liefert ein Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen an den jeweiligen Messzeitpunkten (1. Kohorte). Dabei werden die Daten der Personen dargestellt, die sowohl zum 1. als auch zum 2. Messzeitpunkt erfasst werden konnten. Der Vollständigkeit halber sind alle Werte aufgeführt, auch solche, deren Aussagekraft aufgrund geringer Fallzahl nur als Hinweis genutzt werden kann.

Eine univariate Varianzanalyse und Mehrfachvergleichstests⁸¹ zeigen zudem auf, ob die Unterschiede zum 1. Messzeitpunkt signifikant sind und welche angestrebten Lehrämter sich voneinander unterscheiden.

Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Ein Mittelwertvergleich zwischen den angestrebten Lehrämtern der Studierenden zeigt deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung im Vergleich zu den anderen Lehrämtern auf, wie die folgende Abbildung zeigt:

⁸¹ Ein vorab durchgeführter Homogenitätstest nach Levene gibt Auskunft darüber, welcher Mehrfachvergleichstest zur Auswertung herangezogen wurde. Bei Varianzgleichheit wurden die Ergebnisse eines Bonferroni-Tests ausgewertet, bei Varianzungleichheit der Tanhame-T2-Test.

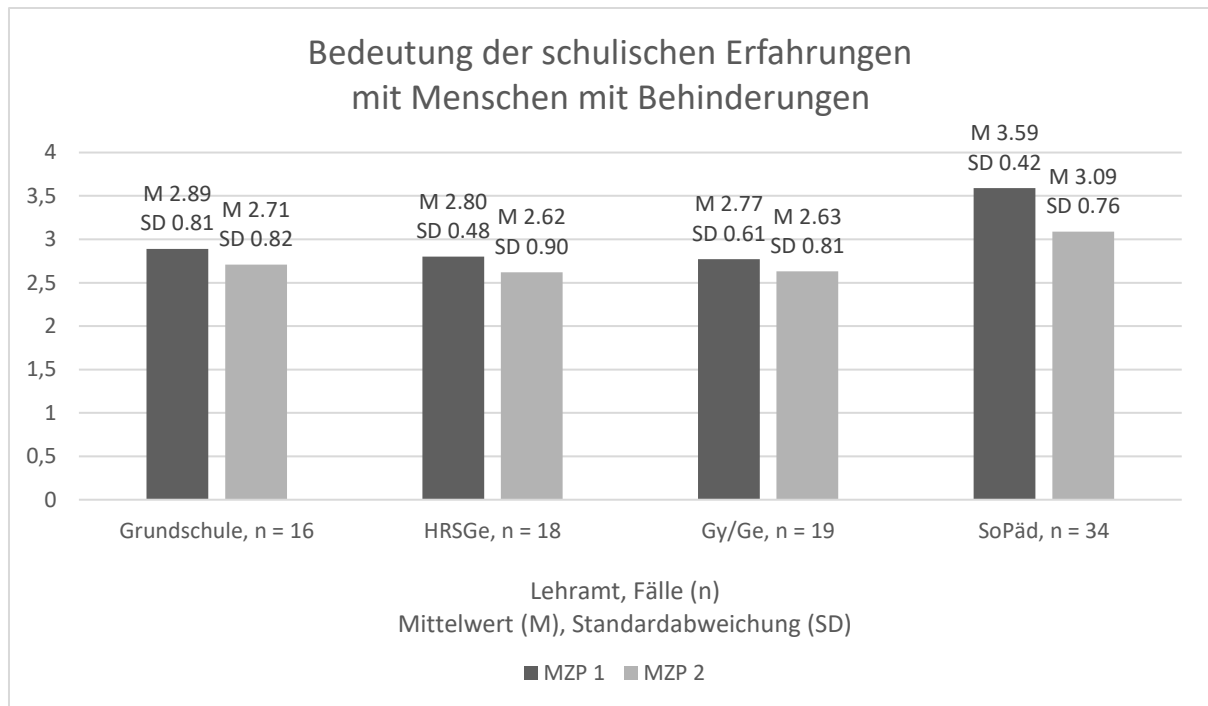


Abbildung 9: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zu Beginn (1. MZP) und am Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Wie schon beim Vergleich aller Lehrämter (vgl. Abbildung 8) zeigt sich auch hier, dass insgesamt den Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester eine eher hohe bis hohe Bedeutung beigemessen wird. Hier fällt besonders die hohe Bedeutung unter den Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung zum 1. Messzeitpunkt auf (M = 3.59). Zwar sinkt die Bedeutung zum 2. Messzeitpunkt bei allen Lehramtsstudierenden deutlich. Sie bleibt aber insgesamt in einem eher hohen bis nahezu hohen Bereich.

Mit Hilfe einer univariaten Analyse der Varianz wurde ermittelt, dass die verschiedenen Lehrämter zu Beginn der vorbereitenden, universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester (1. MZP) eine signifikant unterschiedliche Ausgangslage haben:

$$F[3;202] = 21,418; p = .000 \quad \text{Eta}^2 = .241$$

Der Unterschied besteht, so das Ergebnis des Mehrfachvergleichstests nach Tukey-HSD (Varianzungleichheit $p = .017$) signifikant zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (n = 58) und

- dem Lehramt an Grundschulen (n = 45) ($p = .000$),
- dem Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (n = 33) ($p = .000$) und

- dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (n= 70) (p= .000).

Auch das Antwortverhalten der Studierenden des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen (n= 70) unterscheidet sich

- signifikant vom Antwortverhalten der Studierenden des Lehramtes an Grundschulen (n= 45) (p= .014).

Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium

Einen Überblick über das Antwortverhalten zu der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht während der universitären Vorbereitungsphase auf das Praxissemester gibt folgende Abbildung:

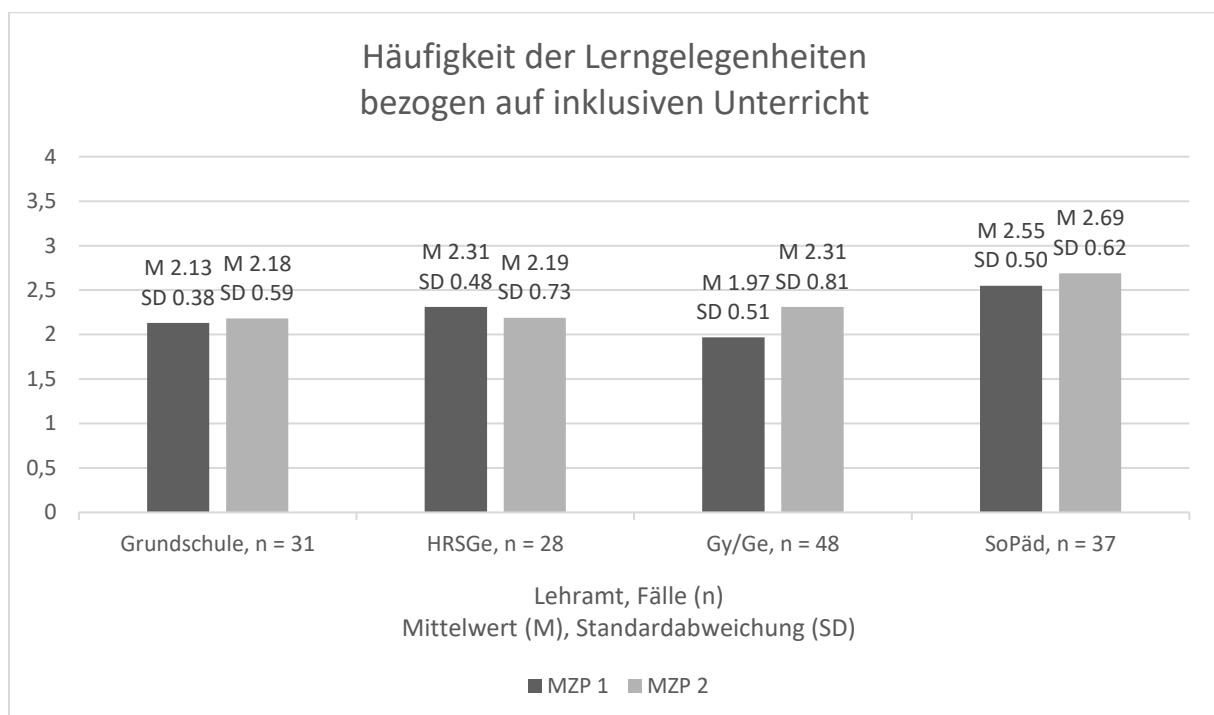


Abbildung 10: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium zwischen dem Beginn (1.MZP) und dem Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium wird von fast allen Studierenden zum 1. und zum 2. Messzeitpunkt als eher selten eingeschätzt. Lediglich Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung schätzen die Lerngelegenheiten zum 1. MZP mit M= 2.55 in einem Bereich zwischen selten und gelegentlich ein, zum 2. MZP erhöht sich die Einschätzung der Lerngelegenheiten noch einmal deutlich in Richtung gelegentlich (M= 2.69).

Der deutlichste Unterschied zwischen den Messzeitpunkten zeigt sich für Studierende des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen. Bewerten sie ihre Lerngelegenheiten mit $M= 1.97$ zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester noch als selten, änderte sich dies zum 2. Messzeitpunkt deutlich hin zu seltenen bis gelegentlichen Lerngelegenheiten ($M= 2.31$). Eine Zunahme inklusiver, universitärer Lerngelegenheiten während der Vorbereitungen auf das Praxissemester für Studierende des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen ist wahrscheinlich.

Die Ausgangslage der Häufigkeiten inklusiver Lerngelegenheiten im Studium unterscheidet sich zu Beginn der vorbereitenden, universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester (1. MZP), signifikant zwischen den verschiedenen angestrebten Lehrämtern, wie Berechnungen einer univariaten Analyse der Varianz zeigen:

$$F[3;224] = 22,437; p= .000 \quad \text{Eta}^2= .231$$

Der Unterschied besteht, so das Ergebnis des Mehrfachvergleichstests nach Bonferroni (Varianzgleichheit $p= .333$) signifikant zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung ($n= 58$) und

- dem Lehramt an Grundschulen ($n= 45$) ($p= .000$)
- dem Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen ($n= 36$) ($p= .039$) und
- dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ($n= 80$) ($p= .000$).

Es besteht ebenfalls ein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten zwischen dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ($n=80$) und

- dem Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen ($n= 36$) ($p= .002$).

Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts

Das Antwortverhalten der unterschiedlichen Lehrämter in Bezug auf die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ist für fast alle Studierenden sehr positiv und erfährt meist eine positive Zunahme am Ende der Vorbereitungen auf das Praxissemester (2. MZP). Es zeigt sich dennoch ein Unterschied im Antwortverhalten zwischen den Lehrämtern. Studierende des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen schätzen ihre Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts an beiden Messzeitpunkten eher neutral ein. Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung bewerten diesen Aspekt insgesamt an beiden

Messzeitpunkten deutlich positiver als Studierende anderer Lehrämter, wie die folgende Abbildung zeigt:

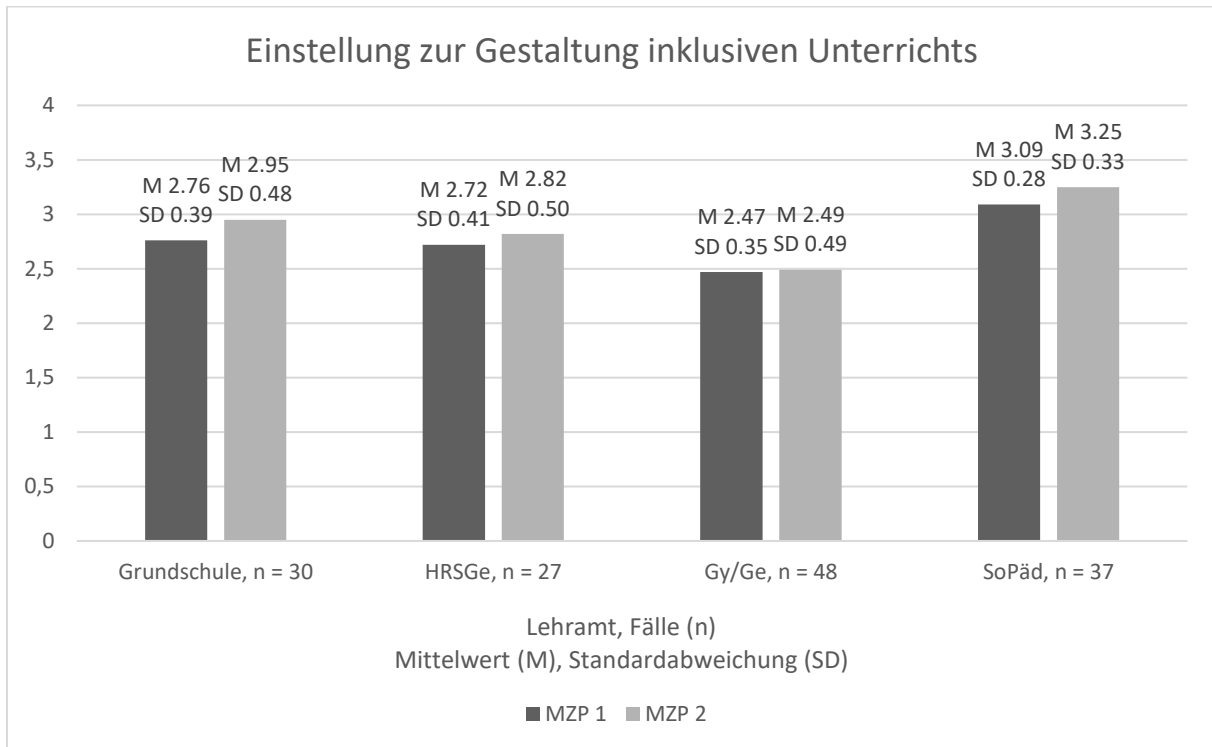


Abbildung 11: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (1.MZIP) und dem Ende (2. MZIP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Zum 1. Messzeitpunkt unterscheiden sich die Lehrämter signifikant in ihrer Einstellung zur Gestaltung inklusiver Lerngelegenheiten, wie die Berechnungen mit Hilfe einer univariaten Analyse der Varianz zeigt:

$$F[3;224] = 29,799; p = .000 \quad \text{Eta}^2 = .285$$

Der Unterschied besteht, so das Ergebnis des Mehrfachvergleichstests nach Bonferroni (Varianzgleichheit $p = .642$) signifikant zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung ($n = 58$) und

- dem Lehramt an Grundschulen ($n = 54$) ($p = .000$)
- dem Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen ($n = 36$) ($p = .039$) und
- dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ($n = 80$) ($p = .001$).

Der Unterschied besteht zudem zwischen dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ($n = 80$) und

- dem Lehramt an Grundschulen ($n = 54$) ($p = .000$).

Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts

Nur geringe Unterschiede im Antwortverhalten bezogen auf die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts zeichnen sich zwischen den Messzeitpunkten, getrennt nach Lehrämtern, ab, wie die folgende Abbildung zeigt:

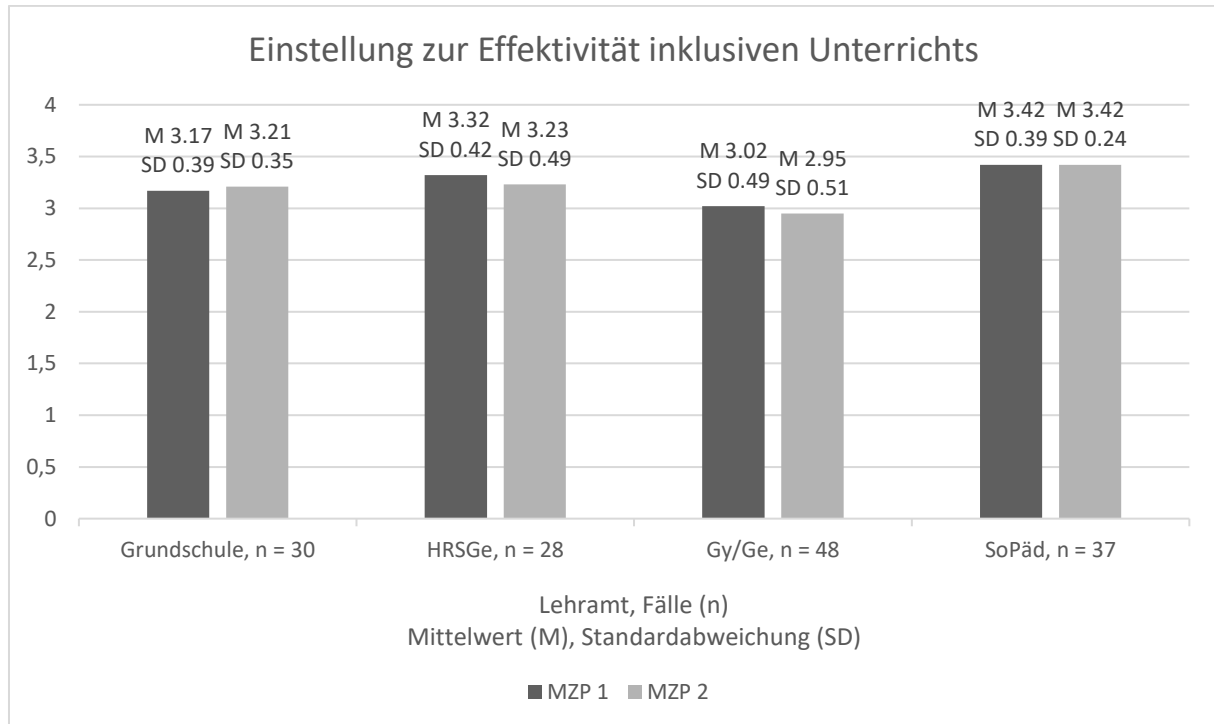


Abbildung 12: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (1. MZP) und dem Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Alle Studierenden haben eine sehr positive Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts. Diese Einstellung ändert sich in der universitären Vorbereitungsphase auf das Praxissemester, je nach angestrebtem Lehramt, gar nicht oder nur minimal. Eine besonders zusage Einstellung haben Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung mit $M = 3.42$ schon zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester. Insgesamt lassen die Ergebnisse der Mittelwertunterschiede den Schluss zu, dass die Studierenden jedes Lehramtes eine stabile positive Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts haben, die sich während der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester (eher) nicht ändert.

Die unterschiedlichen Lehrämter zeigen teilweise eine signifikant andere Ausgangslage in der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts, wie die Berechnungen mit Hilfe einer univariaten Analyse der Varianz zeigt:

$$F[3;224] = 9,086; p = .000$$

$$\text{Eta}^2 = .097$$

Der Unterschied besteht, so das Ergebnis des Mehrfachvergleichstests nach Bonferroni (Varianzgleichheit $p = .070$), signifikant zwischen dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ($n = 80$) und dem

- Lehramt für sonderpädagogische Förderung ($n = 58$) ($p = .000$),
- Lehramt an Grundschulen ($n = 54$) ($p = .012$) und
- Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen ($n = 36$) ($p = .021$).

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

Die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts wird bei Mittelwerten um 2.5 von allen Lehramtsstudierenden im (eher) mittleren Bereich eingeschätzt, auch wenn sie insgesamt am Ende der Vorbereitungen auf das Praxissemester (2. MZP) leicht ansteigt. Studierende des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen bleiben dabei sowohl zum 1. als auch zum 2. Messzeitpunkt leicht unterhalb des Wertes von 2.5 während Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung an beiden Messzeitpunkten ihre Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts mit Werten über 2.5 insgesamt etwas positiver einschätzen:

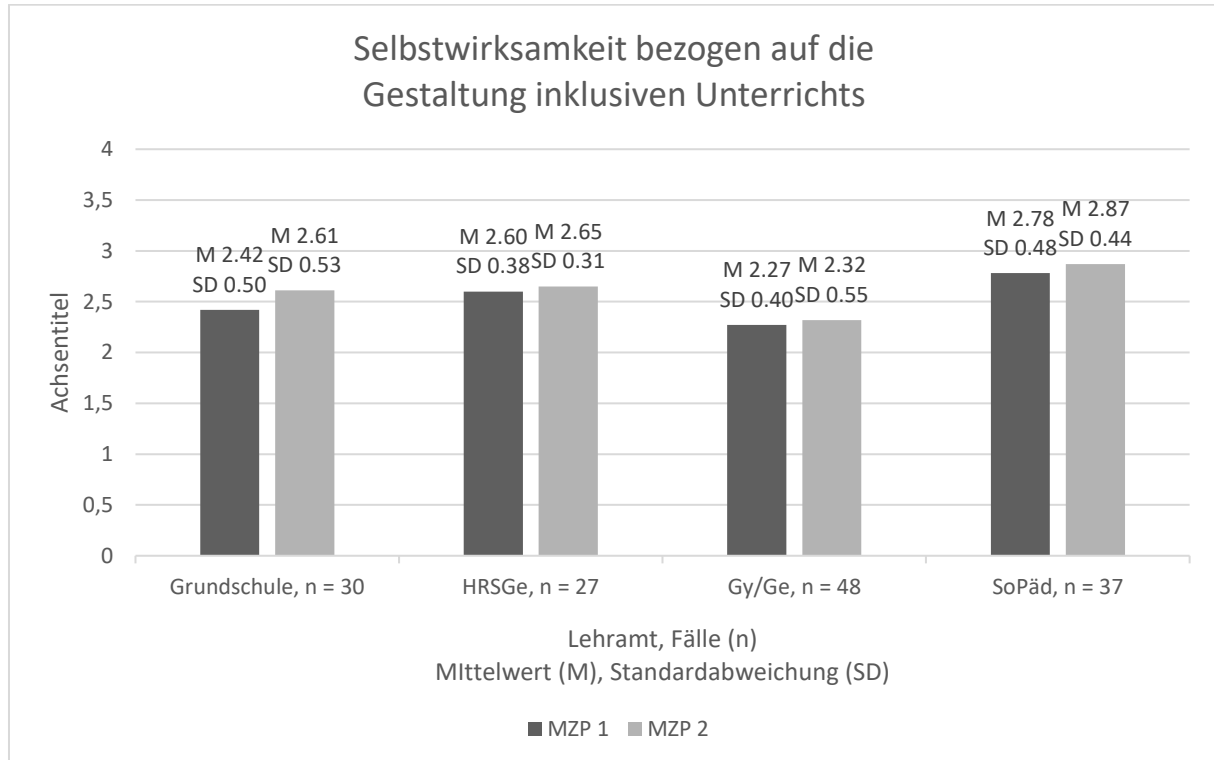


Abbildung 13: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (1. MZP) und dem Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Zu Beginn der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester unterscheiden sich die Lehrämter signifikant in Bezug auf die Selbstwirksamkeit zur Gestaltung inklusiven Unterrichts, wie die Berechnungen einer univariaten Analyse der Varianz zeigt:

$$F[3;224] = 17,513; p = .000 \quad \text{Eta}^2 = .190$$

Der Unterschied besteht, so das Ergebnis des Mehrfachvergleichstests nach Bonferroni (Varianzgleichheit $p = .773$) signifikant zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung ($n = 58$) und

- dem Lehramt an Grundschulen ($n = 54$) ($p = .004$)
- dem Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen ($n = 36$) ($p = .014$) und
- dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ($n = 80$) ($p = .000$).

Signifikant unterscheidet sich ebenfalls das Antwortverhalten der Studierenden des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen ($n = 80$) und

- des Lehramtes an Grundschulen ($n = 54$) ($p = .022$) sowie des
- Lehramtes an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen ($n = 36$) ($p = .004$).

Im Folgenden werden weitere inferenzstatistische Berechnungen vorgestellt, um vertiefende Aussagen in Bezug auf die Grundgesamtheit zu tätigen:

t-Test für verbundene Stichproben und Effektstärkenberechnung nach Cohens d

Mit Hilfe des t-Tests für verbundene Stichproben ist überprüft worden, ob Unterschiede im Antwortverhalten bezogen auf inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen dem Beginn (1. MZP) und dem Ende der Vorbereitungen (2. MZP) auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt, zufällig oder signifikant sind. Für die Berechnung der Gruppenunterschiede ist der t-Test für verbundene Stichproben gewählt worden. Dieser lässt Rückschlüsse auf die persönliche Entwicklung inklusiver Aspekte und Kompetenzbereiche der Studierenden in der vorbereitenden, universitären Phase zu.

Die Berechnung verschiedener t-Tests zur Ermittlung von Gruppenunterschieden nach angestrebtem Lehramt aus einer Stichprobe kann dazu führen, dass die Signifikanzschranke sinkt (Rasch, Friese, Hofmann, Naumann 2014, 4). Die „Wahrscheinlichkeit eines falsch-positiven Resultats bei mindestens einem Signifikanztest [...] steigt an“ (Rost 2013, 251). Zur Überprüfung der Ergebnisse des t-Tests sind daher ebenfalls Bonferroni-Holm Korrekturen durchgeführt worden. Dieser Test

ermöglicht die Beibehaltung des 5% Signifikanzniveaus bei Durchführung mehrerer t-Tests, er überprüft somit denkbare Alpha-Fehler-Kumulationen (vgl. ebd., 254). Im Ergebnis bestätigen die durchgeführten Bonferroni-Holm Korrekturen die, mit Hilfe der t-Tests ermittelten, signifikanten Ergebnisse für einzelne Lehrämter (vgl. Tabelle 12). Zudem ist der Effekt eines möglichen Unterschiedes mit Hilfe des Cohens d berechnet worden.

Die teilweise geringen Fallzahlen ergeben sich aus der Stichprobe und der Unterteilung nach angestrebtem Lehramt der Studierenden. Für den gebundenen t-Test können nur solche Probanden berücksichtigt werden, die sowohl vor Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester als auch am Ende der Vorbereitungen auf das Praxissemester eine Antwort gegeben haben. Dies verringert die Stichprobengröße, lässt jedoch individuelle Veränderungsprozesse nachvollziehen. Döring und Bortz (2016) bieten Tabellenübersichten für optimale Stichprobenumfänge verschiedener Signifikanztests an. Für die Absicherung eines Effektes beim t-Test für abhängige Stichproben reicht eine kleinere Stichprobe aus als beim t-Test für unabhängige Stichproben. Die optimale Stichprobengröße verringert sich zudem, wenn signifikante, effektive Ergebnisse nachgewiesen werden können. Die hier ermittelten signifikanten, effektiven Ergebnisse sind danach aussagekräftig (vgl. ebd., 842f.). Zur Vollständigkeit sind alle Ergebnisse aufgeführt. Einen Überblick, getrennt nach angestrebtem Lehramt, gibt folgende Tabelle:

Angestrebtes Lehramt				
T-Wert (t) – Signifikanz (p) – Effektstärke (d)				
Skala	Grundschule	HRSGe	Gy/Ge	SoPäd
schulische Erfahrungen	t[15]= 1.054	t[17]= 1.578	t[15]= 0.680	t[33]= 3.830
	p= .309	p= .133	p= .507	p= .001⁸²
	d= -0.216	d= -0.330	d= -0.195	d= -0.806
Lerngelegenheiten	t[30]= -0.441	t[27]= 0.988	t[47]= -2.870	t[36]= -1.249
	p= .662	p= .332	p= .006	p= .220
	d= 0.105	d= -0.184	d= 0.505	d= 0.250
Gestaltung	t[29]= -2.957	t[27]= -1,716	t[47]= -0,318	t[36]= -2.804
	p= .006	p= .098	p= .752	p= .008
	d= 0.408	d= 0.225	d= 0.046	d=0.511
Effektivität	t[29]= -0.656	t[27]= 1.218	t[47]= 1.309	t[36]= -0.041
	p= .517	p= .234	p= .197	p= .968
	d= 0.116	d= -0.194	d= -0.144	d= 0.007
Selbstwirksamkeit	t[29] = -2.649	t[26]= -0.671	t[47]= -0.788	t[36]= -1.367
	p= .013	p= .508	p= .435	p= .180
	d= 0.383	d= 0.144	d= 0.115	d=0.204

Tabelle 12: Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der Vorbereitung auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)

Die Bedeutung, die privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen beigemessen wird, ändert sich für Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung signifikant ($p= .001$) zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester. Studierende dieses Lehramtes schätzen ihre Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester sehr viel höher ein, als sie dies am Ende der universitären Vorbereitungen tun (vgl. Abbildung 9; Tabelle 12). Der Effekt kann als groß eingestuft werden ($d= -0.806$). Das Ergebnis dieser Berechnung ist aussagefähig, da die optimale Stichprobengröße eines verbundenen t-Tests ($\alpha= .01$) bei 14 Paaren

⁸² Um eine denkbare Alpha-Fehler-Kumulation zu überprüfen ist für die hier aufgezeigten Ergebnisse eine Bonferroni-Holm-Korrektur berechnet worden. Die Ergebnisse der Bonferroni-Holm Korrektur bestätigten die in dieser Tabelle aufgeführten signifikanten Ergebnisse, teilweise bereits ab $p< .01$ (vgl. Döring, Bortz 2016, 105 und 842f.)

liegt, wenn der Effekt, wie in diesem Fall, als groß zu bezeichnen ist (vgl. Döring, Bortz 2016, 844).

Eine signifikante Veränderung der wahrgenommenen Häufigkeit von Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht während der Vorbereitungszeit auf das Praxissemester zeigt sich bei Studierenden des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen ($p = .006$). Mit einer mittleren Effektstärke ($d = 0.505$) wird deutlich, dass diese Studierenden eine Zunahme an inklusiven Lerngelegenheiten in dieser vorbereitenden Phase auf das Praxissemester wahrnehmen (vgl. Abbildung 10; Tabelle 13). Die optimale Stichprobengröße des gebundenen t-Tests ($\alpha = .01$) liegt bei einem mittleren Effektstärkenergebnis bei 33 Paaren. Somit ist das Ergebnis dieser Berechnungen übertragbar auf die Grundgesamtheit (vgl. ebd.).

Signifikant mehr Gestaltungsmöglichkeiten im inklusiven Unterricht nehmen Studierende des Lehramtes an Grundschulen ($p = .006$) und für sonderpädagogische Förderung ($p = .008$) nach den vorbereitenden, universitären Veranstaltungen zum Praxissemester wahr. Die Effektstärke liegt hier im kleinen bis mittleren (G: $d = 0.408$) und mittleren Bereich (SoPäd: $d = 0.511$) (vgl. Tabelle 12). Auch für diese Ergebnisse ist eine optimale bis nahezu optimale Stichprobengröße erreicht worden (vgl. Döring, Bortz 2016, 844).⁸³

Die Ergebnisse in Bezug auf die Einstellung der Lehramtsstudierenden zur Effektivität inklusiven Unterrichts haben sich zwischen dem Beginn und dem Ende der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester bei keinem Lehramt signifikant verändert. Die Lehramtsstudierenden haben über die beiden Messzeitpunkte hinweg eine positive bis sehr positive Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts (vgl. Abbildung 11; Tabelle 12).

Die Selbstwirksamkeit bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts ändert sich lediglich für Studierende des Lehramtes an Grundschulen mit einer nahezu mittleren Effektstärke von $d = 0.383$ positiv signifikant ($p = .013$) (vgl. Tabelle 12). Der optimale Stichprobenumfang liegt für mittlere Effekte bei 21 Paaren ($\alpha = .05$).

Insgesamt wird deutlich, dass sich das Antwortverhalten in der Vorbereitung auf das Praxissemester, je nach angestrebtem Lehramt, zum Teil deutlich unterscheidet. Hier zeigt sich, dass an den Universitäten das Studium nach wie vor lehramtsspezifisch

⁸³ Die Ergebnisse bleiben auch nach einer Bonferroni-Holm Korrektur ($p < .05$) signifikant (G: $p = .024$; SoPäd: $p = .024$).

absolviert wird und die (wenigen) inklusiven Lehrinhalte, die alle Studierenden absolvieren, dies auch nicht ändern (vgl. Kapitel 2.2.3).

Zur Vermeidung möglicher Alpha-Fehler-Kumulationen sind Bonferroni-Holm Korrekturen berechnet worden. Zudem ist der optimale Stichprobenumfang „für den Vergleich von zwei Mittelwerten aus abhängigen [...] Stichproben bei unterschiedlichen Korrelationen nach Effektgrößen“ (Döring, Bortz 2016, 844) als Vergleich herangezogen worden. Im Ergebnis wurden dadurch die signifikanten Ergebnisse aus den t-Test-Berechnungen zur Veränderung inklusiver Aspekte und Kompetenzbereiche bestätigt.

Im Folgenden werden Veränderungen im Antwortverhalten vor und nach der Durchführung des Praxissemesters überprüft.

8.3.2 Veränderungen in der Durchführung des Praxissemesters

Inklusive Veränderungsprozesse während der Durchführung des Praxissemesters bei Lehramtsstudierenden bilden einen wesentlich zu untersuchenden Aspekt in dieser Arbeit. Konkret wird folgende Hauptfragestellung untersucht:

Inwiefern verändern sich inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden zwischen dem Beginn und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters? (vgl. Kapitel 6.2).

Persönliche und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und die Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten bilden die zu untersuchenden inklusiven Lernmöglichkeiten in dieser praxisorientierten Studienphase. Einstellungen und Selbstwirksamkeit inklusiven Unterrichts sind die untersuchten Kompetenzfacetten. Die Forschungsfrage folgt der Überlegung, dass zum Erwerb und zur Festigung (inklusive) Kompetenzfacetten praktische Studienanteile notwendig sind (vgl. Kapitel 4.1.2).

8.3.2.1 Intrapersonelle Veränderungen (2. Kohorte)

Eine Übersicht über denkbare intraindividuelle, inklusive Veränderungsprozesse während der Durchführung des Praxissemesters liefern Berechnungen mit allen Studierenden, die sowohl zu Beginn (2. MZP) und am Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters befragt wurden (2. Kohorte). Eine erste Einschätzung ermöglicht die Einsicht in die Mittelwerte und Standardabweichungen unterschiedlicher inklusiver Variablen.

Mittelwerte und Standardabweichungen

Die Überprüfung der Mittelwerte und Standardabweichungen zum 2. und 3. Messzeitpunkt in Bezug auf verschiedene inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten im Rahmen des Studiums zeigt, dass sich das Antwortverhalten der Studierenden zu Beginn und am Ende des Praxissemesters kaum verändert hat, wie die folgende Abbildung zeigt:

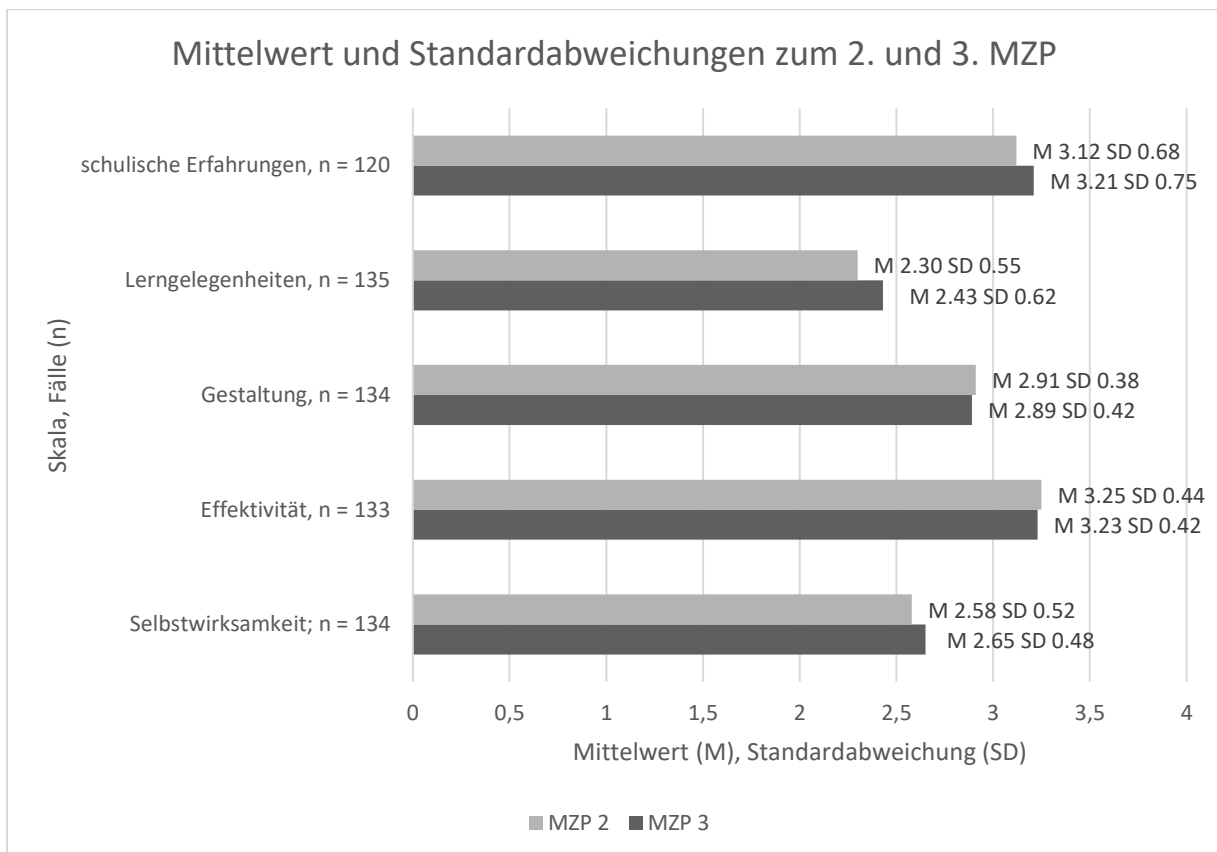


Abbildung 14: Mittelwerte und Standardabweichungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu Beginn (2. MZP) und am Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters (2. Kohorte)

Die Einstellungen der Studierenden sind sowohl zur Gestaltung als auch zur Effektivität inklusiven Unterrichts deutlich positiv. Als sehr positiv werden Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen bewertet. Die Häufigkeit der Lerngelegenheiten inklusiven Unterrichts in der Durchführung des Praxissemesters wird als selten bis gelegentlich angegeben und auch das Antwortverhalten zu Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts liegt im eher neutralen bis leicht positiven Bereich.

Das Antwortverhalten der Studierenden hat sich durch die praktische Phase des Praxissemesters kaum verändert. Inwieweit das Antwortverhalten auch auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann, zeigen weitere Berechnungen.

t-Test für verbundene Stichproben und Effektstärkenberechnung nach Cohens d

Mit Hilfe eines t-Tests für verbundene Stichproben ist folgende Hypothese überprüft worden:

Das Antwortverhalten der Studierenden zu inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten (z.B. Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten, Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts) hat sich zwischen dem Beginn (2.MZP) und dem Ende der Durchführungsphase des Praxissemesters (3. MZP) nicht verändert.

Eine gepoolte Effektstärkenberechnung mit Hilfe des Cohens d gibt Auskunft über die Bedeutsamkeit der gemessenen Unterschiede zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende des Praxissemesters (3. MZP) (vgl. Kapitel 7.4).

Folgende Ergebnisse konnten bezogen auf die durchführende Phase des Praxissemesters ermittelt werden:

t-Wert (t) – Signifikanz (p) – Effektstärke (d)					
Skala	Schulische Erfahrungen	Lerngelegenheiten	Gestaltung	Effektivität	Selbstwirksamkeit
	t[119]= -1.588; p= .115 d= 0.122	t[133]= -2.423; p= .017 d= 0.224	t[133]= 0.711; p= .478 d= -0.046	t[132]= 0.464; p= .644 d= -0.034	t[133]= -1.914; p= .058 d= 0.147

Tabelle 13: Veränderung inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der Durchführung des Praxissemesters (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)

Insgesamt zeigt sich, dass es während des Praxissemesters lediglich bei der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht zu signifikanten (2-seitig) Veränderungen kommt. Der Effekt dieser Veränderung ist in einem kleinen Bereich einzuordnen (d= 0.224). Die weiteren untersuchten inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten verändern sich nicht signifikant. Besonders stabil sind die Einstellungen zur Gestaltung und zur Effektivität inklusiven Unterrichts.

8.3.2.2. Unterscheidungen nach angestrebtem Lehramt

Die Forschungsfrage 3 ist auf eine Unterscheidung des Antwortverhaltens getrennt nach angestrebtem Lehramt spezifiziert worden (vgl. Kapitel 6.2). Einen ersten Eindruck über Unterschiede im Antwortverhalten zu den untersuchten inklusiven Merkmalen liefert ein Vergleich der Mittelwerte und Standardabweichungen (2. Kohorte). Dabei werden die Daten der Personen angegeben, die sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Praxissemesters befragt werden konnten. Dies ermöglicht die

Darstellung denkbarer individueller, inklusiver Veränderungsprozesse. Bei den folgenden Daten werden alle errechneten Werte aufgeführt, auch solche, die aufgrund geringer Fallzahlen keine eindeutige Aussagekraft haben.

Zur Überprüfung möglicher unterschiedlicher Ausgangsbedingungen, je nach angestrebtem Lehramt der Studierenden, wurden zudem univariate Analysen der Varianz durchgeführt, um Unterschiede zwischen den Lehrämtern auszumachen.

Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen

Ein Mittelwertvergleich zwischen dem angestrebten Lehramt der Studierenden zeigt deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der Studierenden auf, wie die folgende Abbildung zeigt:

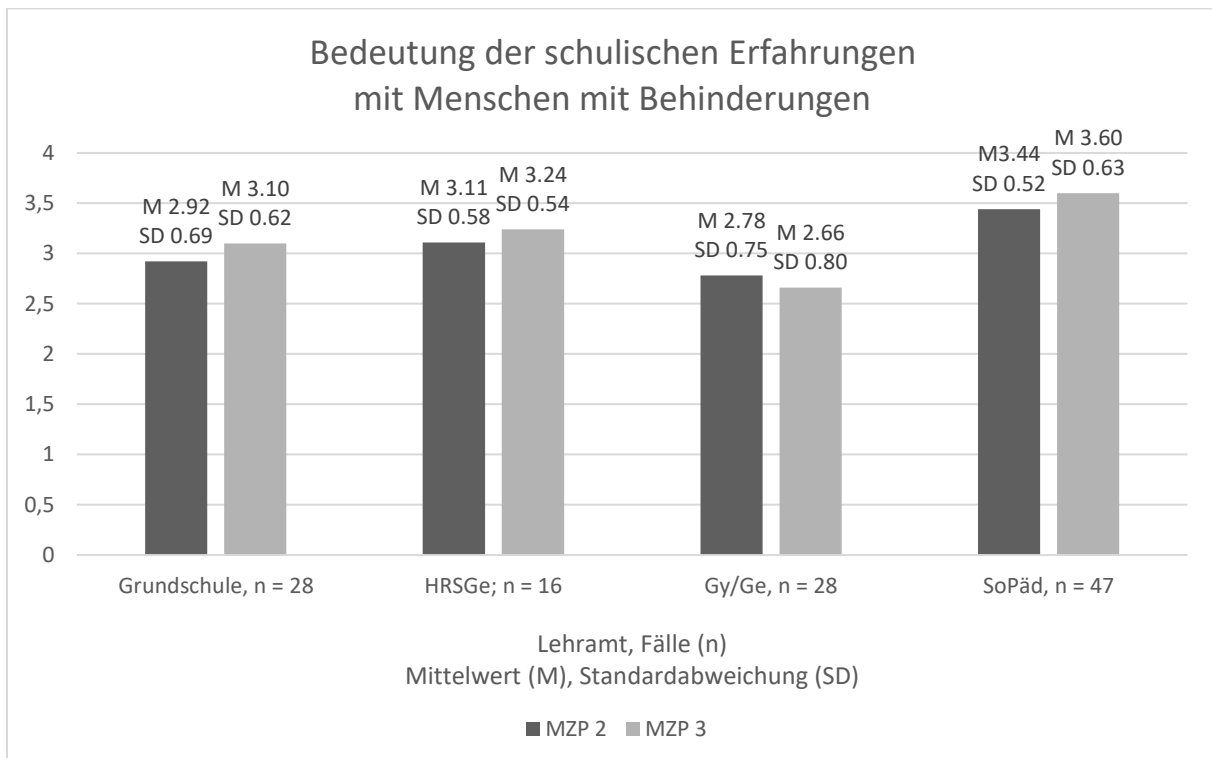


Abbildung 15: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung schätzen bereits zu Beginn des Praxissemesters private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sehr hoch ein (M= 3.44). Diese Einschätzung nimmt am Ende des Praxissemesters noch zu (M= 3.60). Deutlich anders verhält es sich für Studierende des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen. Sie messen den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zum 2. Messzeitpunkt eine

eher hohe Bedeutung bei ($M= 2.78$). Diese Einschätzung fällt am Ende des Praxissemesters geringer aus ($M= 2.66$). Insgesamt wird von allen Studierenden an beiden Messzeitpunkten den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen eine eher hohe bis hohe Bedeutung beigemessen.

Die Ausgangslage der Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen unterscheidet sich zu Beginn des Praxissemesters (2. MZP) signifikant zwischen den verschiedenen angestrebten Lehrämtern, wie Berechnungen einer univariaten Analyse der Varianz zeigen:

$$F[3;197] = 14.803; p= .000 \quad \text{Eta}^2= .184$$

Es unterscheidet sich das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, so das Ergebnis von Mehrfachvergleichstests, von den anderen Lehrämtern signifikant. Die Ergebnisse werden in Kapitel 8.4 genauer dargestellt (vgl. Tabelle 16).

Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium

Ein deutlicher Unterschied im Antwortverhalten der Lehrämter zeigt sich auch in der Einschätzung der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht. Auch hier ist der deutlichste Unterschied zwischen dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung auszumachen, wie die folgende Abbildung zeigt:

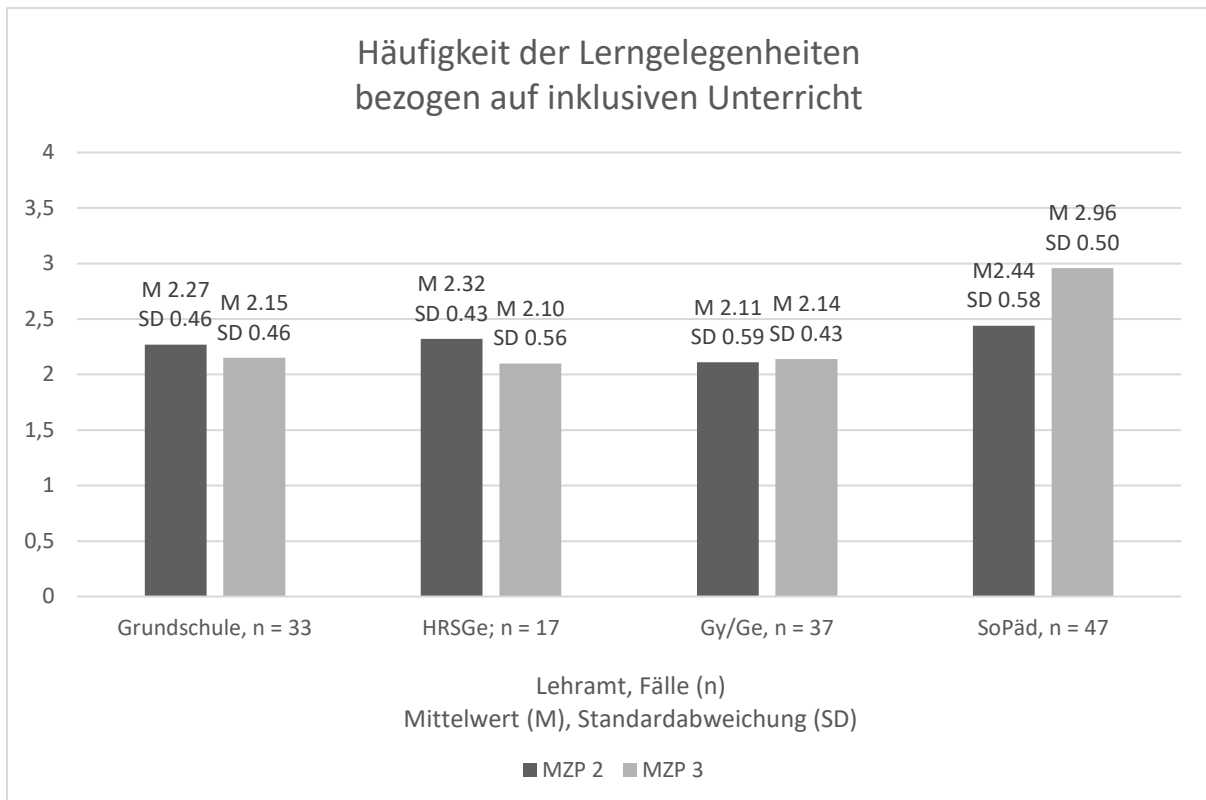


Abbildung 16: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung nehmen mehr Lerngelegenheiten wahr als Studierende anderer Lehrämter. Zudem nehmen die Lerngelegenheiten für diese Studierenden während des Praxissemesters noch einmal deutlich zu.

Bestätigt werden deutliche Unterschiede zwischen den Lehrämtern schon in der Ausgangslage, wie die univariate Analyse der Varianz zeigt:

$$F[3;206]= 6.151; p= .001 \quad \text{Eta}^2= .082$$

Das Ergebnis des Mehrfachvergleichstests nach Bonferroni bestätigt einen signifikanten Unterschied zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung und dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (vgl. Tabelle 16; Kapitel 8.4).

Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts

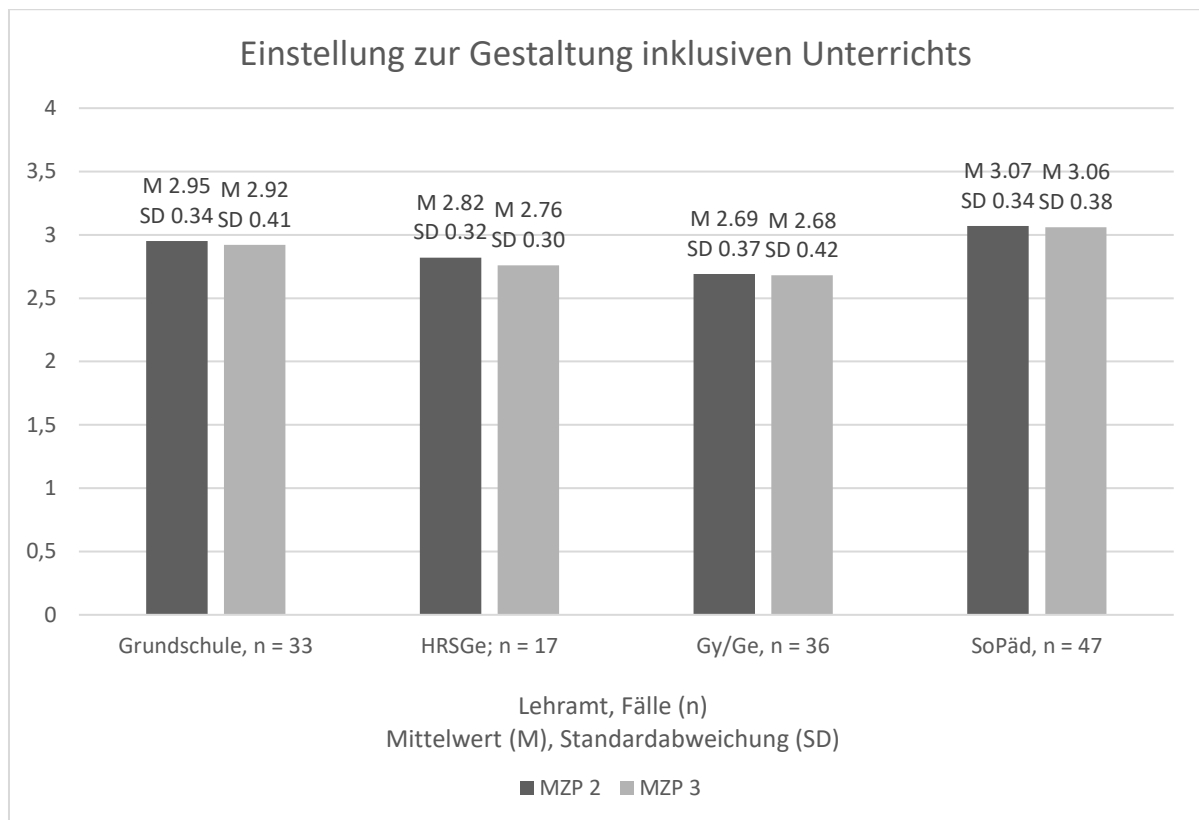


Abbildung 17: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ist bei allen Lehramtsstudierenden sowohl zum 2. als auch zum 3. Messzeitpunkt im positiven Bereich. Dies ändert sich nach der Durchführung des Praxissemesters kaum. Zwischen den Lehrämtern gibt es geringe Unterschiede.

Die Ausgangslage der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts unterscheidet sich zu Beginn des Praxissemesters (2. MZP) signifikant zwischen den verschiedenen angestrebten Lehrämtern, wie Berechnungen einer univariaten Analyse der Varianz zeigen:

$$F[3;206]= 13.176; p= .000 \quad \text{Eta}^2= .161$$

Der Unterschied besteht signifikant zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung und dem Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen sowie dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (vgl. Tabelle 16; Kapitel 8.4).

Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts

Die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts ist von allen Lehramtsstudierenden sowohl zum 2. als auch zum 3. Messzeitpunkt (sehr) positiv besetzt. Zwischen den Lehrämtern gibt es nur geringfügige Unterschiede. Bei allen Studierenden wird die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts sowohl zum 2. als auch zum 3. Messzeitpunkt positiv stabil bewertet:

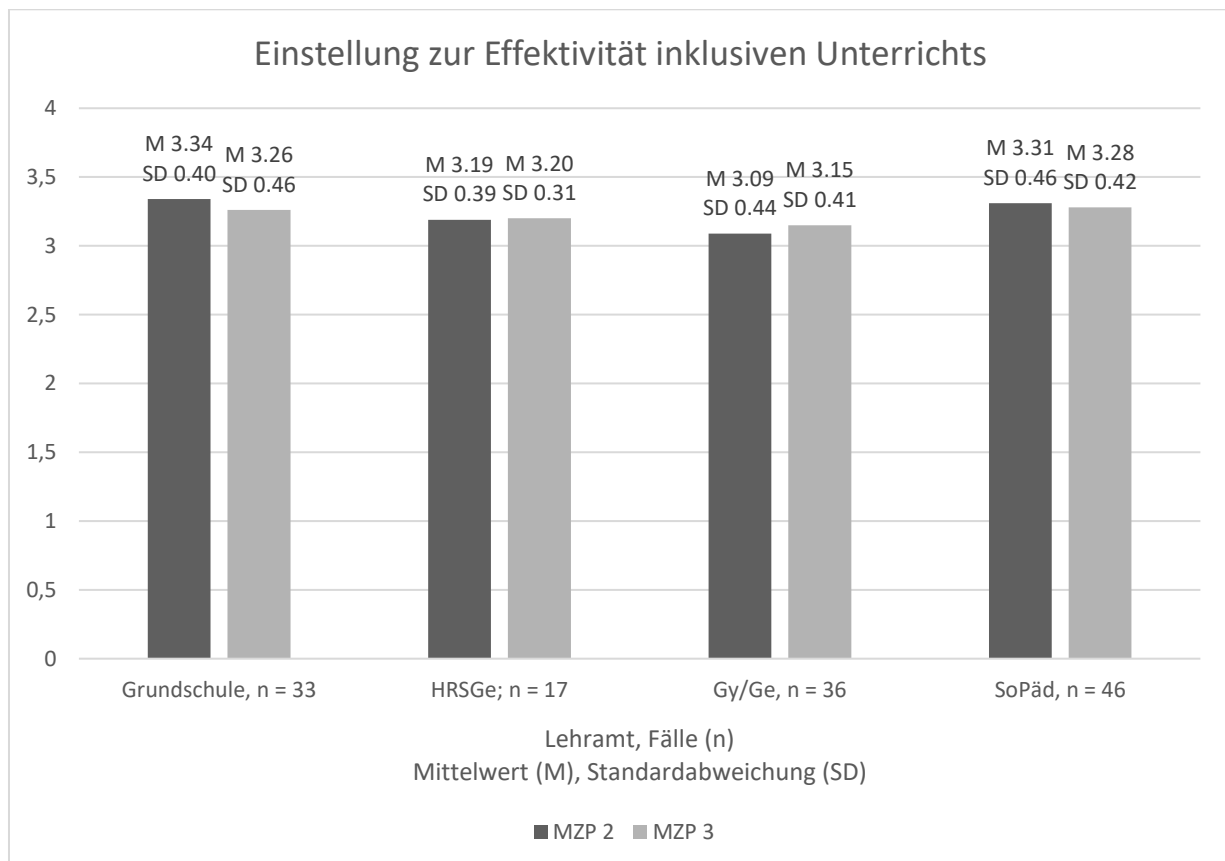


Abbildung 18: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Die unterschiedlichen Lehrämter zeigen zwar eine signifikant unterschiedliche Ausgangslage der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts zu Beginn des Praxissemesters (2. MZP) an, wie Berechnungen einer univariaten Analyse der Varianz zeigen:

$$F[3;206] = 2.814; p = .040$$

$$\text{Eta}^2 = .039$$

Bei einer weitergehenden Überprüfung nach Unterschieden zwischen den Lehrämtern mit Hilfe eines Mehrfachvergleichstests nach Bonferroni (Varianzgleichheit $p = .150$) gibt es jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrämtern (vgl. Tabelle 16; Kapitel 8.4).

Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

Zu Beginn des Praxissemesters schätzen Studierende des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen ihre Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts in einem eher neutralen Bereich ein ($M= 2.42$). Die Einschätzung nimmt am Ende des Praxissemesters, nach vielen praktischen Unterrichtserfahrungen im Praxissemester, leicht ab ($M= 2.37$). Auch Studierende des Lehramtes an Grundschulen sowie an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen schätzen ihre Selbstwirksamkeit sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praxissemesters insgesamt eher in einem neutralen Bereich ein.

Eine andere Einschätzung geben Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung ab. Schon vor Beginn des Praxissemesters ist ihre Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts recht positiv ($M= 2.86$). Der Wert nimmt zum Ende des Praxissemesters noch einmal zu ($M= 2.95$):

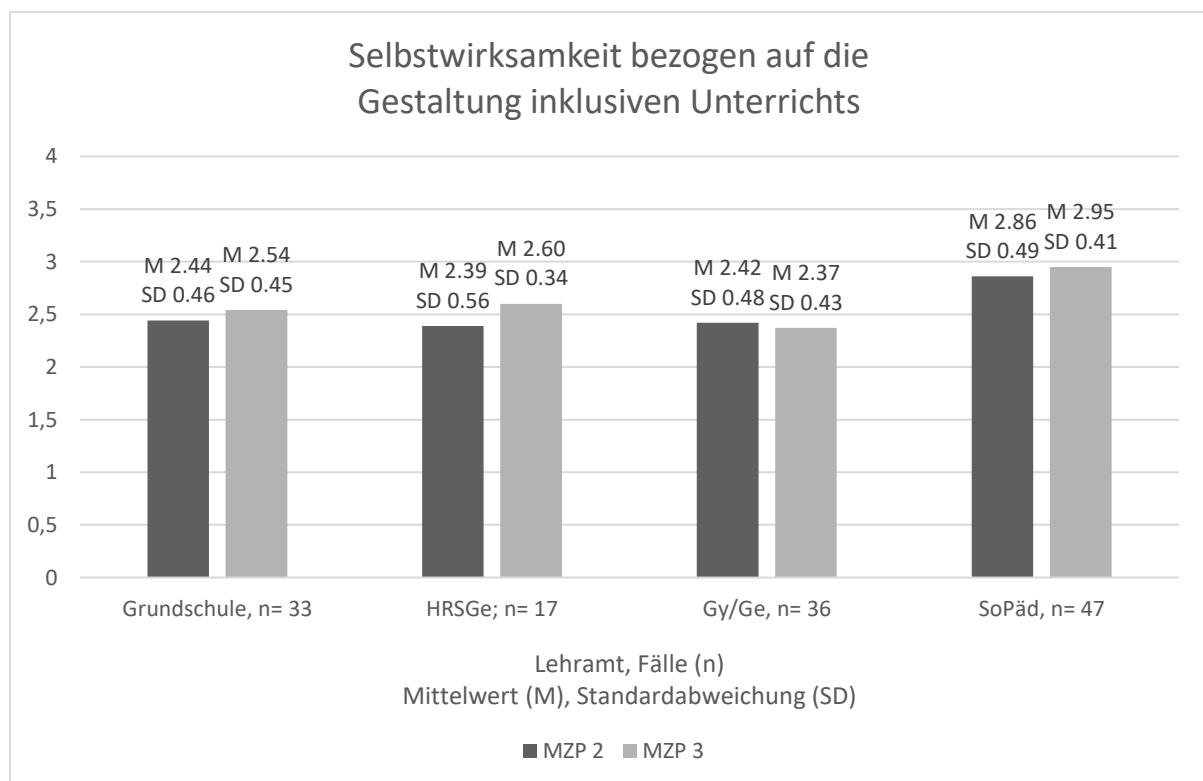


Abbildung 19: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Der Unterschied zwischen den Lehrämtern besteht bereits zu Beginn des Praxissemesters, wie die Überprüfung mit Hilfe einer univariaten Analyse der Varianz zeigt:

$F[3;206]= 13.257; p= .000$

$\text{Eta}^2= .162$

Der Unterschied besteht signifikant zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung und den weiteren untersuchten Lehrämtern (vgl. Tabelle 16, Kapitel 8.4).

Im Folgenden werden Berechnungen vorgestellt, die weitere Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zulassen.

t-Test für verbundene Stichproben und Effektstärkenberechnung nach Cohens d

Mit Hilfe eines t-Tests für verbundene Stichproben ist überprüft worden, inwieweit die Mittelwertunterschiede zwischen dem zu Beginn und dem Ende des Praxissemesters gemessenen Werten zufällig oder signifikant sind. Ein t-Test für verbundene Stichproben lässt Rückschlüsse auf die persönliche Entwicklung zu inklusiven Inhalten im Untersuchungszeitraum Praxissemester zu. Die Berechnung mehrerer Tests mit der gleichen Stichprobe, wie hier geschehen, kann jedoch auch zu einer Alpha-Fehler-Kumulation führen (vgl. Rasch et al. 2014, 4). Bonferroni-Holm-Korrekturen haben die Beibehaltung des 5%-Signifikanzniveaus unterstützt. Zudem ist der Effekt eines möglichen Unterschiedes mit Hilfe des Cohens d berechnet worden.

Für die Absicherung eines Effektes beim t-Test für abhängige Stichproben reicht eine kleinere Stichprobe aus als beim t-Test für unabhängige Stichproben. Die optimale Stichprobengröße verringert sich zudem, wenn signifikante, effektive Ergebnisse nachgewiesen werden können. Das hier ermittelte signifikante und effektive Ergebnisse ist danach aussagekräftig (vgl. ebd., 842f.). In der folgenden Tabelle werden alle Werte angegeben, auch solche, die aufgrund geringer Fallzahlen keine aussagekräftigen Ergebnisse angeben werden können (vgl. Abbildung 15–19):

Angestrebtes Lehramt				
t-Wert (t) – Signifikanz (p) – Effektstärke (d)				
Skala	Grundschule	HRSGe	Gy/Ge	SoPäd
schulische Erfahrungen	t[27]= -1,519	t[15]= -0,718	t[27]= 0,968	t[46]= -2,138
	p= .140	p= .484	p= .342	p= .038
	d= 0,260	d= 0,231	d= -0,156	d= 0,276 ⁸⁴
Lerngelegenheiten	t[32]= 1,421	t[16]= 1,373	t[36]= -0,338	t[46]= -5,986
	p= .165	p= .189	p= .737	p= .000
	d= -0,260	d= -0,450	d= 0,059	d= 0,965
Gestaltung	t[32]= 0,785	t[16]= 0,811	t[35]= 0,132	t[46]= 0,214
	p= .438	p= .429	p= .956	p= .832
	d= -0,069	d= -0,191	d= -0,009	d= -0,026
Effektivität	t[32]= 1,132;	t[16]= -0,103;	t[35]= -0,776;	t[45]= 0,648;
	p= .266	p= .919	p= .443	p= .520
	d= -0,171	d= 0,031	d= -0,127	d= -0,082
Selbstwirksamkeit	t[32]= -1,568	t[16]= -1,451	t[35]= 0,187	t[46]= -1,478
	p= .127	p= .166	p= .503	p= .146
	d= 0,225	d= 0,458	d= -0,101	d= 0,213

Tabelle 14: Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)

Wie Tabelle 14 zeigt, ändert sich das Antwortverhalten, getrennt nach angestrebtem Lehramt, lediglich einmal signifikant ($p = .000$) bei Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung in der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht. Dieser Veränderungsprozess hat mit $d = 0,965$ zudem einen sehr großen Effekt. Das Ergebnis dieser Berechnung ist aussagefähig, da die optimale Stichprobengröße eines verbundenen t-Test ($\alpha = .01$) bei 14 Paaren liegt, wenn der Effekt, wie in diesem Fall, als groß zu bezeichnen ist (vgl. Döring, Bortz 2016, 844). Kein anderer Veränderungsprozess während der Durchführungsphase des Praxissemesters ist signifikant (vgl. Tabelle 14).

⁸⁴ Eine Bonferroni-Holm-Korrektur hat keinen signifikanten Wert ausgegeben ($p = .152$). Die optimale Stichprobengröße bei einem t-Test mit verbundener Stichprobe, die einen kleinen Effekt aufweist, liegt bei 125 Paaren ($\alpha = .05$) und ist damit weit entfernt von der hier genutzten Stichprobengröße von $n = 46$ (vgl. Döring, Bortz 2016, 844).

8.4 Überprüfung von Zusammenhängen

Forschungsfrage 4 bezieht sich auf vermutete Zusammenhänge zwischen verschiedenen inklusiven Variablen.

Konkret lautet die untersuchte Forschungsfrage:

Korrelieren die Variablen

- *Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen,*
 - *Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium,*
 - *Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts,*
 - *Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts und*
 - *Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts*
- miteinander? Gibt es Unterschiede nach angestrebtem Lehramt?*

Erste Hinweise zu denkbaren Zusammenhängen liefert der aktuelle Forschungsstand (vgl. Kapitel 5). Im Folgenden werden verschiedene intervallskalierte, inklusive Variablen auf Zusammenhänge hin überprüft. Dazu werden Korrelationsberechnungen nach Pearson durchgeführt. Im Anschluss werden Gruppenunterschiede, je nach angestrebtem Lehramt der Studierenden, ermittelt. Für die Berechnungen wird auf die Daten aus dem 2. MZP zurückgegriffen.

Zusammenhänge intervallskalierter Variablen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über signifikante Zusammenhänge verschiedener intervallskalierter, inklusiver Variablen und die Stärke dieser Zusammenhänge:

Pearson Korrelation – Signifikanz (2-seitig) – Fälle (n)

		Skala				
Skala		schulische Erfahrungen	Lerngelegenheiten	Gestaltung	Effektivität	Selbstwirksamkeit
schulische Erfahrungen	Pearson-Korrelation	/	.175**	.268**	.144*	.253**
	N	/	313	313	313	312
Lerngelegenheiten	Pearson-Korrelation	.175** ⁸⁵	/	.274**	.202**	.427**
	N	313	/	391	391	390
Gestaltung	Pearson-Korrelation	.268**	.274**	/	.742**	.544**
	N	313	391	/	391	390
Effektivität	Pearson-Korrelation	.144* ⁸⁶	.202**	.742**	/	.392**
	N	313	391	391	/	390
Selbstwirksamkeit	Pearson-Korrelation	.253**	.427**	.544**	.392**	/
	N	312	390	390	390	/

Tabelle 15: Korrelationsüberprüfung inklusiver Variablen zu Beginn des Praxissemesters (2. MZP)

⁸⁵ ** bedeutet, dass die Korrelation ab einem Level von 0,01 signifikant (2-seitig) ist.

⁸⁶ * bedeutet, dass die Korrelation ab einem Level von 0,05 signifikant (2-seitig) ist.

Alle hier untersuchten inklusiven Variablen zeigen signifikante (2-seitige) Zusammenhänge auf. Die Stärke der Zusammenhänge ist jedoch sehr unterschiedlich zu bewerten. Die mit dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechneten Werte liegen zwischen $r = .144^*$ und $r = .742^{**}$. Ein schwacher Zusammenhang besteht zwischen den Variablen Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sowie der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts mit $r = .144^*$. Diese beiden Variablen korrelieren auch in der Grundgesamtheit schwach miteinander (vgl. Brosius 2016, 276). Deutliche Zusammenhänge bestehen zwischen der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts und

- der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium ($r = .427^{**}$),
- der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ($r = .544^{**}$) sowie
- der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts ($r = .392^{**}$).

Der stärkste, signifikante (2-seitige) Zusammenhang ist für die Variablen

- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und
- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts

berechnet worden ($r = .742^{**}$). Somit kann davon ausgegangen werden, dass auch in der Grundgesamtheit eine sehr starke Korrelation zwischen diesen beiden inklusiven Variablen besteht (vgl. Tabelle 15).

Unterscheidungen nach angestrebtem Lehramt

Eine univariate Analyse der Varianz ermöglicht die Überprüfung der Signifikanz des Faktors angestrebtes Lehramt. Der Eta-Koeffizient gibt einen Hinweis auf die Stärke denkbarer Zusammenhänge zwischen dem angestrebten Lehramt und der jeweils untersuchten inklusiven Variable. Mit Hilfe eines Mehrfachvergleichstests ist ferner überprüft worden, welche Lehrämter sich signifikant voneinander unterscheiden. Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse zusammenfassend dargestellt:

F-Wert – Signifikanz (p) – Eta² – Post hoc⁸⁷ – n

Skala	Schulische Erfahrungen
	F[3,197]= 14.803; p= .000 Eta ² = .184
	Unterschiede zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (n= 66) und dem <ul style="list-style-type: none"> • Lehramt an Grundschulen (n= 50) (p= .000) • Lehramt HRSGe (n= 27) (p= .001) und • Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (n= 58) (p= .000)
Skala	Lerngelegenheiten
	F[3,206]= 6.151; p= .000 Eta ² = .082
	Unterschiede zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (n= 66) und dem <ul style="list-style-type: none"> • Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (n= 64) (p= .001)
Skala	Gestaltung
	F[3,206]= 13.176; p= .000 Eta ² = .161
	Unterschiede zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (n= 66) und dem <ul style="list-style-type: none"> • Lehramt HRSGe (n= 27) (p= .011) • Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (n= 64) (p= .000)
Skala	Effektivität
	F[3,206]= 2.814; p= .040 Eta ² = .039
	KEINE signifikanten Unterschiede zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (n= 66) und dem <ul style="list-style-type: none"> • Lehramt an Grundschulen (n= 50) (p= .908) • Lehramt HRSGe (n= 27) (p= .807) und • Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (n= 64) (p= .395)⁸⁸
Skala	Selbstwirksamkeit
	F[3,206]= 13.257; p= .000 Eta ² = .162
	Unterschiede zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (n= 66) und dem <ul style="list-style-type: none"> • Lehramt an Grundschulen (n= 50) (p= .000) • Lehramt HRSGe (n= 27) (p= .002) und • Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (n= 64) (p= .000)

Tabelle 16: Zusammenhänge zwischen inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten und dem angestrebten Lehramt der Studierenden

Insgesamt zeigt sich, dass es bei fast allen inklusiven Variablen signifikante Unterschiede zwischen den angestrebten Lehrämtern der Studierenden gibt. Lediglich in der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts unterscheiden sich die Lehrämter nicht bedeutsam voneinander.

⁸⁷ Nach Überprüfung der Homogenität mit Hilfe eines Levene-Tests sind entweder Mehrfachvergleichstests nach Bonferroni oder nach Tanhame T2 ausgewertet worden (vgl. Kapitel 7.4).

⁸⁸ Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrämtern.

Mit Hilfe von Mehrfachvergleichstests konnten Unterschiede zwischen den Lehrämtern ausgemacht werden. Es zeigt sich, dass sich das Antwortverhalten der Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung für fast alle inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der Regel signifikant vom Antwortverhalten Studierender anderer Lehrämter unterscheidet. Immer unterscheiden sich die Lehrämter für sonderpädagogische Förderung und an Gymnasien und Gesamtschulen. Dies gilt jedoch nicht für die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts der Studierenden (vgl. Tabelle 16).

8.5 Das Praxissemester als inklusive Lerngelegenheit

Während des Praxissemesters haben die Studierenden unterschiedliche praktische inklusive Lernerfahrungen sammeln können. Folgende Überlegungen wurden mit Hilfe der Forschungsfragen 5 und 6 dazu untersucht (vgl. Kapitel 6.2):

Welche unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmale haben die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, denen die Studierenden im Praxissemester begegnet sind?

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Vorstellung, die weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen zu absolvieren und

- *dem Aspekt, selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet zu haben?*
 - *der Häufigkeit des eigenen Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?*
 - *der Bedeutung der Unterrichtserfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?*
 - *dem Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule?*
- (vgl. Kapitel 6.2)

Im Folgenden werden verschiedene Antworten der Studierenden zum Praxissemester und Berechnungen zur Beantwortung der genannten Fragen vorgestellt:

Am Ende des Praxissemesters (3. MZP) konnten 214 Studierende befragt werden. Von ihnen machten 160 (74,7%) Angaben zu den Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler, die sie selbst im Praxissemester erlebt haben. Bei den Antworten waren Mehrfachnennungen möglich. Insgesamt wurden 387 Antworten gegeben. Einen Überblick bietet die folgende Abbildung:

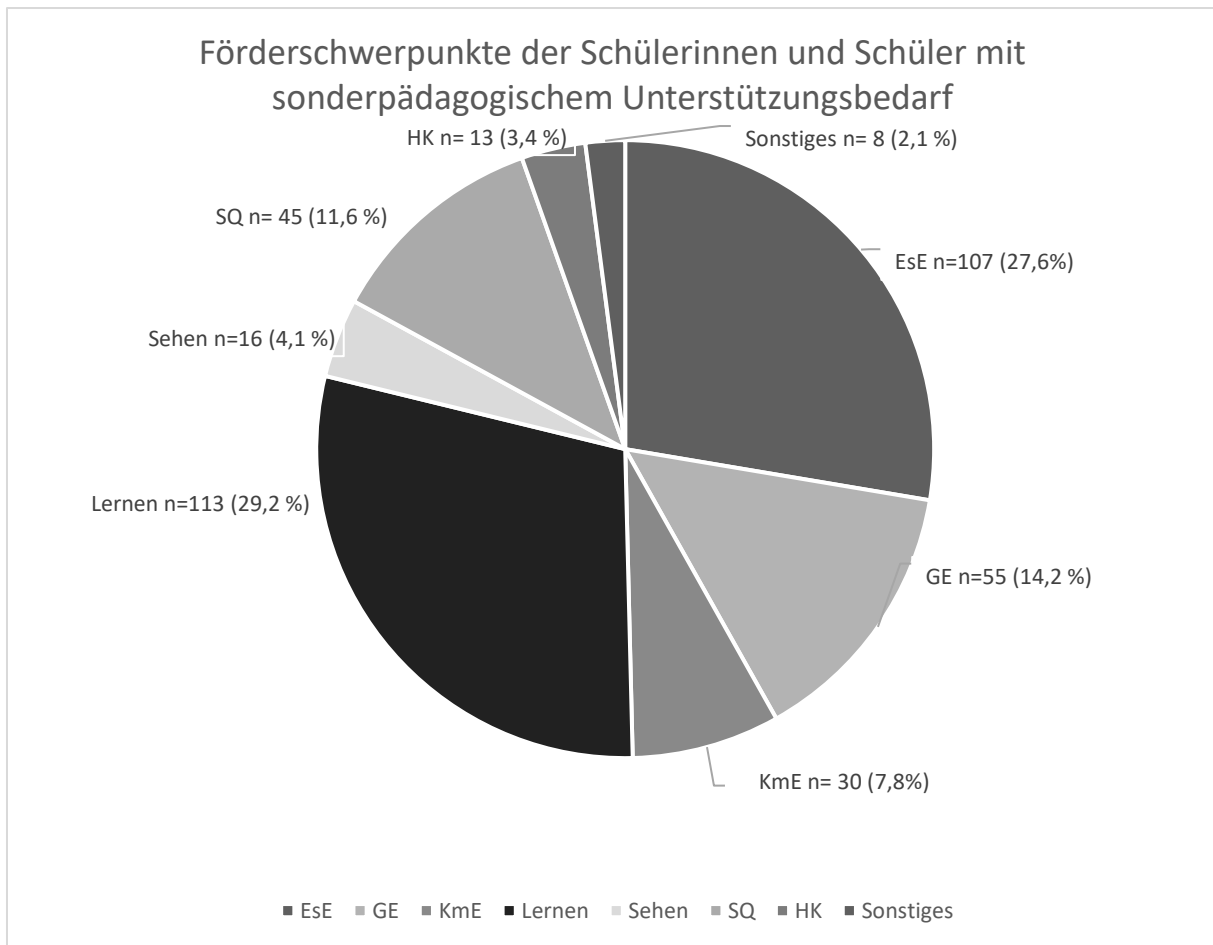


Abbildung 20: Förderschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, denen Studierende im Praxissemester begegnet sind, nach Fällen (n) und Prozentzahlen (%) insgesamt

Der Überblick zeigt, dass ein Großteil der Studierenden während des Praxissemesters mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in Berührung gekommen ist.

Von den 134 Studierenden, die sowohl zum 2. als auch zum 3. Messzeitpunkt befragt werden konnten, hatten 105 (78,4%) Personen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Beeinträchtigungen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, getrennt nach angestrebtem Lehramt:

Angestrebtes Lehramt	Personen, die zum 2. und 3. MZP erfasst wurden	Studierende mit Kontakten zu SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf
Grundschule	33 (24,6%)	27 (20,1 %)
HRSGe	17 (12,7%)	14 (10,4%)
Gy/Ge	37 (27,6%)	17 (12,7 %)
SoPäd	47 (35,1 %)	47 (35,1 %)
Insgesamt	134 (100%)	105 (78,4 %)

Tabelle 17: Studierende mit Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf während des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt

Nach der Filterfrage „Haben Sie selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet?“ folgte bei zustimmender Antwort die Frage:

Wie oft hatten Sie Gelegenheit, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu unterrichten?

146 Studierende beantworteten diese Frage. Von ihnen gaben 21 Studierende (14,38%) an, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf selten zu unterrichten, 32 Studierende (21,92%) taten dies gelegentlich und 93 Studierende (63,70%) hatten oft die Gelegenheit dazu, wie die folgende Tabelle, getrennt nach Förderschwerpunkt der Schülerinnen und Schüler, zeigt:

Häufigkeit des Unterrichts					
Anzahl (n) und Prozent (%)					
Förderschwerpunkt der Schülerinnen und Schüler	selten	gelegentlich	oft	Total	Total in %
EsE	10 (11,8%)	14 (16,5%)	61 (71,8%)	85 (100%)	27,5%
GE	2 (4,8%)	10 (23,8%)	30 (71,4)	42 (100%)	13,6%
KmE	5 (26,3%)	1 (5,3%)	13 (68,4%)	19 (100%)	6,2%
Lernen	6 (6,4%)	24 (25,5%)	64 (68,1%)	94 (100%)	30,5%
Sehen	1 (8,3%)	2 (16,7%)	9 (75,0%)	12 (100%)	3,9%
SQ	4 (10,5%)	9 (23,7%)	25 (65,8%)	38 (100%)	12,3%
HK	2 (18,2%)	3 (27,3%)	6 (54,5%)	11 (100)	3,6%
Sonstiges	0 (0,0%)	1 (14,3%)	6 (85,7%)	7 (100%)	2,3%
TOTAL	30	64	214	308	(100%)

Tabelle 18: Häufigkeit des Unterrichts der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, getrennt nach Förderschwerpunkten

Wie Tabelle 18 zeigt, haben die Studierenden, wenn sie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet haben, dies auch meist oft getan. Die größten Gruppen bilden die Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen im Lernen (30,5%) und in der Emotionalen und sozialen Entwicklung (27,5%). Dies entspricht auch der größten Gruppe an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die im Gemeinsamen Lernen beschult werden (vgl. Tabelle 3).

Am Ende des Praxissemesters sind die Studierenden gefragt worden, ob sie sich ihre weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen vorstellen können. Diese Frage ist von 212 Studierenden beantwortet worden. 161 Studierende (75,94%) konnten sich

ihre weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen vorstellen, lediglich 17 Studierende (8,02%) konnten dies nicht und 34 Studierende (16,04%) waren diesbezüglich noch unsicher. Dieses Ergebnis zeigt insgesamt eine zustimmende Einschätzung zum Gemeinsamen Lernen.

Im Folgenden wird die Vorstellung der Studierenden, die weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen zu absolvieren auf Zusammenhänge mit

- dem Aspekt, selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet zu haben,
- der Häufigkeit des eigenen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf,
- der Bedeutung der Unterrichtserfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie
- dem Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule

hin überprüft.

Zur Berechnung sind Chi-Quadrat-Tests durchgeführt worden, die auch bei diesen überwiegend nominal- und ordinalskalierten Variablen Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zulassen (vgl. Kapitel 7.4). Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt:

**Zusammenhang zwischen der Vorstellung, die
weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen
zu absolvieren und
Pearson Chi-Quadrat**

Item	Wert Fälle (n)	Df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
dem Aspekt, selbst SuS mit SPU unterrichtet zu haben.	15.275 ⁸⁹ (n= 209)	4	.004
der Häufigkeit des eigenen Unterrichtens von SuS mit SPU.	1.352 ⁹⁰ (n= 146)	4	.853
der Bedeutung der Unterrichtserfahrungen mit SUS mit SPU.	8.562 ⁹¹ (n= 170)	6	.200
dem Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule.	11.886 ⁹² (n= 208)	4	.018

Tabelle 19: Zusammenhangsprüfung verschiedener inklusiver Unterrichtserfahrungen im Praxissemester (Chi-Quadrat)

Wie in Tabelle 19 abzulesen ist, zeichnen sich signifikante (2-seitige) Zusammenhänge zwischen der Vorstellung, die weitere Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen zu absolvieren und dem Aspekt, selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet zu haben ($p = .004$), ab. Ebenfalls ist ein signifikanter (2-seitiger) Zusammenhang zum Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule ($p = .018$) ersichtlich. Die Häufigkeit des Unterrichtens sowie die beigemessene Bedeutung dieser Unterrichtserfahrungen stehen hingegen nicht in einem signifikanten (2-seitigen) Zusammenhang.

Insgesamt haben die Studierenden während des Praxissemesters Kontakt zu verschiedenen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gehabt und häufig diese auch selbst unterrichtet. Die Vorstellung, auch die

⁸⁹ 4 Zellen (44,4%) haben eine erwartete Anzahl von weniger als 5. Die minimal erwartete Zahl beträgt 0,08.

⁹⁰ 4 Zellen (44,4%) haben eine erwartete Anzahl von weniger als 5. Die minimal erwartete Anzahl beträgt 1,15.

⁹¹ 6 Zellen (50%) haben eine erwartete Anzahl von weniger als 5. Die minimal erwartete Anzahl beträgt 0,46.

⁹² 2 Zellen (22,2%) haben eine erwartete Anzahl von weniger als 5. Die minimal erwartete Zahl beträgt 0,77.

weitere berufliche Laufbahn im Gemeinsamen Lernen zu verbringen steht in einem Zusammenhang mit dem Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule und dem eigenen Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

8.6 Zusammenfassung und inhaltliche Einordnung

Seit der Unterzeichnung der Salamanca-Erklärung im Jahr 1994, spätestens jedoch seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2007 spielt Inklusion eine immer wichtigere Rolle im deutschen Bildungssystem. Zahlreich Handelnde sind seither aufgefordert, Inklusion umzusetzen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer, wichtige Akteure bei der Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem, sollen bereits im Studium darauf vorbereitet werden, das Menschenrecht der Inklusion umzusetzen und damit Marginalisierung und Diskriminierung entgegenzutreten (vgl. Kapitel 2).

Zwar werden Lehramtsstudierende in Deutschland nach wie vor getrennt nach angestrebtem Lehramt ausgebildet. Gemein ist allen Lehrämtern jedoch, in unterschiedlicher Intensität, dass inklusive Lerninhalte im Studium aufgegriffen werden. Dabei nutzen die Universitäten sowohl ein enges Inklusionsverständnis, das geprägt ist durch die gesetzlichen Regelungen und die schulische Praxis, als auch ein weites, das einen abstrakten wissenschaftlichen Austausch ermöglicht. Ein weites Inklusionsverständnis bezieht sich auf die Vielfalt der Menschen im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang und ist frei von konkreter Zweckgebundenheit (vgl. ebd.). In empirischen Untersuchungen, so auch in dieser Arbeit, wird gerne auf ein enges Inklusionsverständnis zurückgegriffen. Dieses beschränkt sich im Wesentlichen auf die, gesetzlich am besten ausgeschärfte Differenzkategorie Behinderung (vgl. Kapitel 1).

Mit der Umsetzung des sogenannten Bologna-Prozesses wurde das Lehramtsstudium in Deutschland umgestellt auf zwei aufeinanderfolgende Abschlüsse, den Bachelor und den Master. Viele Bundesländer bieten zudem, meist im Masterstudium, ein sogenanntes Praxissemester an. Über einen Zeitraum von 4 bis 6 Monaten können Studierende sich an den Schulen in ihrer künftigen Tätigkeit als Lehrkräfte ausprobieren und dabei theoretische und praktische Kompetenzen erwerben und erweitern (vgl. Kapitel 4.1.2). In der Regel werden die Studierenden schon im vorhergehenden Semester auf die lange Praxisphase vorbereitet. Diese Studienphase gilt als besondere Lerngelegenheit (vgl. König, Rothland 2018, 7), in der Studierende Kompetenzen erweitern und entwickeln können. Inwiefern sie auch als inklusive

Lernmöglichkeit gilt, in der sich die Kompetenzfacetten Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht verändern, war bisher empirisch nicht belegt (vgl. Kapitel 5). Mit dieser Untersuchung ist ein Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke erfolgt. Für die Umsetzung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen können erste Aussagen zu verschiedenen Veränderungen in Bezug auf Inklusion und inklusiven Unterricht getroffen werden:

Zusammenfassend zeigt sich, dass es zu **Veränderungsprozessen verschiedener inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der praktischen Phase des Praxissemesters bei den Studierenden** kommt (vgl. Kapitel 8.3). In diesen zwei Semestern verändern sich

- die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium ($d = 0,507$),
- die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ($d = 0,373$) und die
- die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts ($d = 0,429$)

signifikant und in einem nahezu mittleren bis mittleren effektiven und positiven Bereich. Die Ausgangslage dieser Veränderungen ist sehr unterschiedlich. Die Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht ($M = 2.13$) waren zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester eher selten und die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts lag in einem eher neutralen Bereich ($M = 2.48$). Lediglich die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts war bereits positiv ausgeprägt ($M = 2.85$). Das Praxissemester als wissenschaftsorientierte und praktische Lerngelegenheit trägt damit insgesamt zu einer aufbauenden Entwicklung der Kompetenzfacetten

- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

bei. Gleichzeitig nehmen die, somit belegten, Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht deutlich zu (vgl. Kapitel 8.2). Die lange Phase des Praxissemesters führt zu einer positiven Weiterentwicklung ausgewählter inklusiver Kompetenzfacetten und Lernmöglichkeiten.

Eine mögliche Erklärung ist, dass Inklusion insgesamt im Studium ein Thema ist, da zunehmend Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen beschult werden (vgl. Tabelle 2 und 3) und die

Universitäten gehalten sind, inklusive Lerninhalte zu vermitteln (vgl. Kapitel 2.2.3). Inklusiver Unterricht wird somit in dieser Phase des Studiums zu einem persönlich relevanten Thema, mit dem sich die Studierenden, wie die Zunahme der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht zeigt, zunehmend beschäftigen und auseinandersetzen. Spätestens während des Praxissemesters begegnen viele Studierende auch Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Tabelle 2; Tabelle 18).

Die durchgeführten Analysen zeigen, dass sich die Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen in dem genannten Zeitraum ebenfalls positiv verändert. Die mit Hilfe eines t-Tests gemessenen Unterschiede zwischen den Kohorten können jedoch nicht ausschließen, dass das Ergebnis durch nicht abschließend ermittelbare Einflüsse zustande gekommen ist. Die Rahmenbedingungen haben sich im Untersuchungszeitraum nicht verändert (vgl. Kapitel 4.3). Ermittelt werden konnten lediglich Unterschiede in der Häufigkeit des beabsichtigten Lehramtes (vgl. Tabellen 6 und 7; Kapitel 8.2.2). Daher können keine abschließenden Einschätzungen zu Veränderungen getroffen werden (vgl. Kapitel 8.2.2). Belegt ist, dass Lehramtsstudierende den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen an allen drei Messzeitpunkten eine hohe bis sehr hohe Bedeutung beimessen ($M = 2.83$ bis 3.21) (vgl. Abbildung 6; Abbildung 14).

Anders verhält es sich in Bezug auf die Kompetenzfacette der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts. Schon zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester ist die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts sehr positiv ($M = 2.97$). In der langen, fast einjährigen Phase der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters findet keine nennenswerte Veränderung statt ($M = 3.01$). Diese Einstellungsfacette bleibt in der Einschätzung stabil. Die Studierenden haben eine sehr sichere, unveränderte Meinung dazu. Vorhandene Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase des Praxissemesters haben die Stabilität und positive Besetzung der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts bestätigt (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Wirksamkeit inklusiven Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf konnte für akademische Basisqualifikationen und Kulturtechniken bereits mehrfach empirisch nachgewiesen werden (vgl. Sermier Dessemontet et al. 2011, Kocaj et al. 2014; Kapitel 2.3.4). Gleichzeitig

zeigen verschiedene Studien keine Leistungsnachteile für Regelschülerinnen und Regelschüler im Gemeinsamen Lernen (vgl. Sermier Dessemontet et al. 2011, Walter-Klose 2013). Die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts bei den angehenden Lehrkräften entspricht somit empirischen Befunden zur Effektivität inklusiven Unterrichts (vgl. Kalambouka et al. 2007; Sermier Dessemontet et al. 2011; Kocaj et al. 2014).

Auf der einen Seite führt die gesamte Phase des Praxissemesters zu einer deutlichen, effektiven Zunahme ausgewählter inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten. Auf der anderen Seite bleibt die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts in der gesamten Zeit unverändert positiv und stabil. Somit führt die lange Phase des Praxissemesters nicht per se zu Veränderungen ausgewählter inklusiver Blickfelder.

Betrachtet man die einzelnen Phasen des Praxissemesters und geht dabei auf die aussagekräftigeren intrapersonellen Veränderungen bei den Studierenden ein, ergibt sich ein detaillierteres Bild. Eine Unterscheidung zwischen der wissenschaftlich orientierten Vorbereitungs- und der praktischen Durchführungsphase des Praxissemesters ergibt sich aus der unterschiedlichen Ausrichtung und dem damit verbundenen unterschiedlichen Aufbau von Kompetenzen und Kompetenzfacetten, die sowohl theoretisch erkundet als auch praktisch erlernt und erweitert werden (vgl. Kapitel 4).

Dabei stellt sich zunächst die Frage, inwieweit es zu *intrapersonellen Veränderungen verschiedener inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten während der Vorbereitungsphase auf das Praxissemester bei den Lehramtsstudierenden* kommt:

Während der kurzen, rund dreimonatigen universitären Vorbereitungsphase auf das Praxissemester verändern sich

- die Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen ($d = -0.416$),
- die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium ($d = 0.236$),
- die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ($d = 0.226$) und
- die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts ($d = 0.182$)

signifikant und effektiv. Der Veränderungsprozess verläuft sowohl in eine positive als auch in eine negative Richtung. Der Ausgangspunkt der Antworten ist bei den Lerngelegenheiten als eher selten einzustufen ($M= 2.21$), liegt bei der Selbstwirksamkeit im mittleren ($M= 2.49$) und bei den Einstellungen sowie der Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen im (sehr) positiven Bereich ($M= 2.73$; 3.21 und 3.15). Deshalb werden die privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen, die sich deutlich in die negative Richtung verändern, am Ende der Vorbereitungsphase weiterhin sehr positiv eingeschätzt ($M = 2.83$) (vgl. Kapitel 8.3.1). Die Veränderungen der Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht zeigen, den Überlegungen des Angebot-Nutzungs-Modells folgend, dass die universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester für die Studierenden zunehmend Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht bieten, die die Studierenden wahrnehmen und annehmen (vgl. Hascher, Kittinger 2014; Kapitel 4.2.2). Aus Untersuchungen ist bekannt, dass sich Studierende ohne Vorbereitung auf eine Praxisphase (sehr) unerwünschte subjektive Theorien aneignen können (vgl. Hascher 2006; Hascher 2011; Kapitel 4.1.3). Um diesen entgegenzuwirken, wird der vorbereitenden, universitären Phase auf das Praxissemester in der Literatur eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. MIWFT NRW 2007; Weyland, Wittmann 2015). Dennoch beziehen sich die bisherigen Forschungen zum Praxissemester auf die praktische Phase (vgl. Artmann et al. 2018; König, Rothland 2018; Degeling et al. 2019) und nicht auf die universitär vorbereitende.

Die positive Entwicklung der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts deckt sich mit verschiedenen Untersuchungsergebnissen. Auch Kopp (2009) und Hecht et al. (2016) zeigten auf, dass theoretische Auseinandersetzungen mit dem Thema Inklusion in universitären Lehrveranstaltungen zu positiven Veränderungen der Einstellungen zu diesem Themenbereich bei Lehramtsstudierenden führen können (vgl. Kapitel 5.1.6). Das Ergebnis entspricht zudem theoretischen Überlegungen zur Veränderung von Einstellungen. Diese gehen davon aus, dass Wandlungen durch kommunikative Prozesse hervorgerufen werden, in denen starke, überzeugende Argumente Einfluss nehmen. Dies gelingt insbesondere dann, wenn das Thema von persönlicher Relevanz ist, die Studierenden bereit sind, über das Thema nachzudenken und bereits eine positive Grundstimmung zum Thema vorherrscht (vgl. Kapitel 3.2.2). Durch die bevorstehende praktische Phase des Praxissemesters und die damit verbundene Wahrscheinlichkeit, Schülerinnen und Schülern mit

sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im eigenen Unterricht zu begegnen (vgl. Tabelle 2 und 3) kann eine hohe persönliche Relevanz der Studierenden angenommen werden.

Anders verhält es sich mit der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts. Diese wird von den Studierenden sowohl zu Beginn ($M= 3.21$) als auch am Ende ($M= 3.18$) der vorbereitenden Phase auf das Praxissemester nahezu unverändert und sehr positiv eingeschätzt. Kommunikative Prozesse in den universitären Lehrveranstaltungen haben zu keiner Veränderung in der Einschätzung beigetragen. Die Effektivität inklusiven Unterrichts hat sich als starke Einstellung gezeigt (vgl. Ajzen 1991; Kapitel 3.2.2).

Die signifikante und sehr schwach positive Veränderung der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts bestätigt ein bestehendes Untersuchungsergebnis von Kopp (2009). Sie konnte eine (überwiegend) positive Veränderung der Selbstwirksamkeit zu Inklusion nach einer Intervention in universitären Seminaren aufdecken (vgl. ebd., 22; Kapitel 5.2.6). Eine mögliche Erklärung bietet die denkbare „social persuasion“ (Bandura 1994, 74), die während der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts stattgefunden hat.

Ein Blick auf das Antwortverhalten, getrennt nach angestrebtem Lehramt, weist darauf hin, dass es zu den unterschiedlichen Aspekten auch zwischen den Lehrämtern zum Teil deutliche Unterschiede gibt (vgl. Kapitel 8.3.1.2). Für Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung verändert sich in der vorbereitenden Phase auf das Praxissemester die beigemessene Bedeutung der privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen signifikant und besonders effektiv ($d=-0.806$). Studierende dieses Lehramtes werden während des gesamten Studiums auf die Beschulung von Menschen mit Behinderungen vorbereitet. Sie werden seit Beginn des Studiums auf den professionellen Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf geschult. In der sehr kurzen Vorbereitungszeit auf das Praxissemester findet für Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung eine deutlich veränderte Bewertung der schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen statt. Diese ist am Ende der Vorbereitungen auf das Praxissemester nach wie vor sehr positiv ($M= 3.09$), jedoch deutlich schlechter als noch zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester ($M= 3.59$).

Eine Erklärung kann darin gesehen werden, dass Studierende dieses Lehramtes auf jeden Fall während des Praxissemesters über einen sehr langen Zeitraum schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen machen werden. Aus der Kontakthypothese ist bekannt, dass regelmäßige Kontakte mit Menschen mit Behinderungen die Einstellung zu diesen Menschen verändern (vgl. Kuhl et al. 2014). In Anlehnung an die Kontakthypothese ist denkbar, dass bereits die Erwartung dieser regelmäßigen Kontakte zu einer Veränderung der Einschätzung beiträgt (vgl. Kapitel 5.1.3). Für Studierende anderer Lehrämter sind Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bei der Vorbereitung auf die Praxisphase vielleicht nicht so im Fokus. Ein Aspekt, den es weiter auszuschärfen gilt.

Die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium ändert sich in dieser Phase signifikant und in einem mittleren effektiven Bereich ($d = 0.505$) für Studierende des Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule. Schon in der Ausgangslage unterscheiden sich Studierende dieses Lehramtes in der Häufigkeit inklusiver Lerngelegenheiten deutlich von Studierenden anderer Lehrämter. Kein anderes Lehramt gibt zum 1. Messzeitpunkt an, im Studium so wenig Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium gehabt zu haben ($M = 1.97$). Dies lässt vermuten, dass im Bachelorstudium für Studierende des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen das Thema Inklusion und inklusiver Unterricht eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Die deutliche, effektive Zunahme inklusiver Lerngelegenheiten kann ein Indiz dafür sein, dass diese Themenbereiche in der Vorbereitung auf das Praxissemester zunehmend behandelt werden.

Gerade an Gymnasien wurden lange Zeit keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet. Anders sieht es an Gesamtschulen aus. Dort werden schon seit etlichen Jahren viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beschult (vgl. Tabelle 2). Denkbar ist somit, dass die Studierenden dieses Lehramtes aufgrund der statistischen Grundlage ihre künftige berufliche Laufbahn bis zum Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester nur geringfügig mit Gemeinsamem Lernen und inklusivem Unterricht in Verbindung gebracht haben. Ein möglicher Einsatz während des Praxissemesters an einer Gesamtschule kann die Aufmerksamkeit auf das Thema verändert haben.

Die Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts verändert sich signifikant und in einem (nahezu) mittleren effektiven Bereich für Studierende des Lehramtes an

Grundschulen ($d= 0.408$) und für sonderpädagogische Förderung ($d= 0.511$). Die Studierenden dieser Lehrämter werden, der Schulstatistik folgend, während des Praxissemesters Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beschulen (vgl. ebd.). Somit kann angenommen werden, dass für Studierende dieser Lehrämter die Gestaltung inklusiven Unterrichts von größerer persönlicher Relevanz ist als für Studierende anderer Lehrämter. Die persönliche Relevanz gehört zu den deutlichen Einflussfaktoren auf die Veränderung einer Einstellung (vgl. Kapitel 3.2.2).

Signifikant und effektiv ($d= 0.383$) ändert sich für Studierende des Lehramtes an Grundschulen auch die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts. Studierende dieses Lehramtes reflektieren ihre Selbstwirksamkeit, so eine mögliche Erklärung, durch „social persuasion“ (Bandura 1994, 74) am deutlichsten.

Die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts wird von allen Studierenden, unabhängig vom angestrebten Lehramt, nahezu unverändert und sehr positiv eingeschätzt. Starke, positiv gerichtete (inklusive) Einstellungen sind verhaltenssteuernd (vgl. Ajzen 1991). Folgt man den Überlegungen der Wirkrichtung professioneller Kompetenz, dann kann die Kompetenzfacette der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts ein kleiner Baustein für erfolgreiches Lernen aller Schülerinnen und Schüler sein, auch solcher mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Kapitel 3.1.2; Terhardt 2013).

Insgesamt kann angenommen werden, dass die strukturierten, universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester zu einem kritisch-reflexiven Blick auf verschiedene inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten beitragen. Die Studierenden haben ihre Einschätzung zu den verschiedenen Punkten teilweise beträchtlich angepasst und verändert, aber auch beibehalten. Der bis dahin angesetzte Maßstab zur Beurteilung inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten wird von den Studierenden teilweise deutlich rekaliibriert, aber auch bestätigt. Im besten Fall schützen diese (neuen) Einschätzungen die Studierenden davor, während der Praxisphase unerwünschte subjektive Theorien zu übernehmen (vgl. Hascher 2006) und unterstreichen damit die Bedeutung der universitären Vorbereitungen auf eine praktische Phase.

Nach Veränderungen in der Vorbereitungsphase des Praxissemesters stellt sich weiterhin die Frage, inwieweit es zu intrapersonellen **Veränderungen verschiedener**

inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten während der Durchführungsphase des Praxissemesters kommt:

In der Durchführungsphase des Praxissemesters verändert sich die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium signifikant und effektiv ($d = 0.224$). Diese wurden zu Beginn des Praxissemesters noch in einem Bereich zwischen selten und gelegentlich eingeschätzt ($M = 2.30$) und nehmen dann deutlich in Richtung gelegentlich zu ($M = 2.42$). Die Studierenden haben somit im Praxissemester Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht.

Weder die

- Privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen,
- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts,
- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts noch
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

verändern sich signifikant und effektiv. Alle Bereiche werden bereits zu Beginn des Praxissemesters (sehr) positiv eingeschätzt und ändern sich am Ende nicht, sie sind beständig. Stabile, dauerhafte Einstellungen gelten als verhaltenssteuernd und sind widerstandsfähiger gegenüber konträren Botschaften (vgl. Wänke et al. 2011; Kapitel 3.2.2).

Vorhandene Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht haben die Einschätzungen der Studierenden nicht verändert. Folgt man den Überlegungen von Terhart (2013), so wirken sich positiv ausgebildete Kompetenzbereiche und -facetten auf die Gestaltung des Unterrichts und somit auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aus, auch solcher mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. ebd., 206; Kapitel 3.1.2).

Die signifikante und effektive Zunahme der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht während der Durchführungsphase des Praxissemesters kann auf Grundlage selbst durchgeführten inklusiven Unterrichts oder dem Austausch mit Mentorinnen und Mentoren zustande gekommen sein (vgl. Kapitel 4.2.2). Diese Annahme wird gestützt durch die Angaben der Studierenden. Von 214 Studierenden, die am Ende des Praxissemesters (3. MZP) befragt wurden, sind 160 (74,7%) mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Berührung gekommen. 146 Studierende (68,2%) hatten zudem die Gelegenheit, diese Schülerinnen und Schüler selbst zu unterrichten. Sie taten dies zu 85,62% gelegentlich oder oft (vgl. Kapitel 8.5).

Den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen wird von den Studierenden auch nach der Durchführung des Praxissemesters eine hohe Bedeutung beigemessen ($M = 3.21$). Die vielfach stattgefundenen schulischen Kontakte (vgl. Tabelle 18; Abbildung 20) haben diese Einschätzung nicht verändert. Nach Kuhl und Walther (2008) kann sich ein häufig stattfindender Kontakt mit Menschen mit Behinderungen auch negativ auswirken (vgl. ebd., 216; Kapitel 5.1.3). Die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts bleibt in der Durchführungsphase des Praxissemesters weiterhin stabil. In dieser Phase wird auch die Gestaltung inklusiven Unterrichts zu einer stabilen Einstellung. Dieses Ergebnis steht in einem Widerspruch zu Studien von Veber (2016) sowie Opalinski und Scharenberg (2018), die ebenfalls längsschnittlich angelegt waren. Sie hatten ermittelt, dass praktische Erfahrungen zu einer Veränderung der Einstellung zu Inklusion bei Studierenden führen (vgl. Kapitel 5.1.6). Das Ergebnis in der eigenen Untersuchung kann damit begründet werden, dass das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen am Ende des Studiums durchgeführt wird und sich in dieser Zeit die Einstellungen zu Inklusion und inklusivem Unterricht bereits ausgebildet haben. Bekräftigt wird diese Annahme von Studienergebnissen von Bosse und Spörer (2014) sowie Hecht et al. (2016). Sie ermittelten, dass Lehramtsstudierende zu Beginn des Studiums deutlich negativere Einstellungen zu Inklusion zeigen als Studierende am Ende des Studiums (vgl. Kapitel 5.1.6).

Obwohl viele Studierende Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht und damit „master-experience[s]“ (Bandura 1994, 72) während der Durchführungsphase des Praxissemesters haben (vgl. Tabelle 18; Abbildung 20), verändert sich die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts in dieser Phase nicht. Das Ergebnis stimmt damit mit Untersuchungsergebnissen von Bosse et al. (2017), Scholz und Scheer (2017) sowie Mintz (2019) überein, die ebenfalls keine Veränderung der Selbstwirksamkeit bezogen auf Inklusion und/oder inklusiven Unterricht nach einer praktischen Erfahrung ermittelten (vgl. Kapitel 5.2.6). Mintz (2019) vermutet, dass sich eine Veränderung der Selbstwirksamkeit erst zeitverzögert einstellt (vgl. ebd., 207). Dieser Annahme kann in der eigenen Untersuchung nicht gefolgt werden, da sich eine deutliche Änderung der Selbstwirksamkeit bereits in der vorbereitenden Phase des Praxissemesters eingestellt hat (vgl. Kapitel 8.3.1). Vielmehr scheint die Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zu einer (eher) beständigen Kompetenzfacette geworden zu sein. Die in

der universitär vorbereitenden Phase auf das Praxissemester erfolgte Veränderung der Selbstwirksamkeit durch „social persuasion“ (Bandura 1994, 74) wird in der praktischen Phase, nach erfolgter „master-experience“ (ebd., 72), in ihrer Einschätzung bestätigt.

Eine Erklärung für die ermittelten Untersuchungsergebnisse kann darin gesehen werden, dass bei den Studierenden während der Praxisphase eine „Durchdringung und Analyse beobachtbarer und selbsterlebter Praxis“ (MIWFT NRW 2007, 8) auf der Grundlage wissenschaftlich begründeter, universitärer Vorbereitung und Begleitung stattgefunden hat. Es ist eine reziproke Beziehung zwischen theoretisch fundiertem Wissen und der erlebten inklusiven Schulpraxis entstanden. Die veränderten Einschätzungen, die nach der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester stattgefunden haben, wurden mit der erlebten Praxis in Bezug gesetzt und konnten dabei bestätigt werden (vgl. Kapitel 4.2.1).

Ein Blick auf das Antwortverhalten, getrennt nach angestrebtem Lehramt, bestätigt weitestgehend die Untersuchungsergebnisse, die bereits für alle Lehrämter aufgezeigt wurden. Es zeigt sich lediglich an einer Stelle ein Unterschied. So verändern sich für Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung die Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht signifikant und besonders effektiv ($d = 0.965$) (vgl. Kapitel 8.3.2.2).

Von den 47 Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung, bei denen eine intraindividuelle Veränderung während der Durchführungsphase des Praxissemesters ermittelt werden konnte, absolvierten 45 Studierende ihr Praxissemester an einer Förderschule und zwei Studierende an einer inklusiven Grundschule (vgl. Tabelle 7). Sie alle hatten häufig Gelegenheit, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu unterrichten. Die während des Studiums stattfindende wissenschaftlich begründete Vorbereitung auf das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist von diesen Studierenden auch in der praktischen Umsetzung positiv angenommen worden. Der häufige Kontakt hat sich positiv ausgewirkt (vgl. Kuhl et al. 2014).

Die Fragen nach Veränderungen in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters ziehen die Frage nach sich, ***inwieweit die verschiedenen untersuchten inklusiven***

Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten miteinander in einer Wechselwirkung stehen?

Die inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten

- Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen,
- Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium,
- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts,
- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

korrelieren alle signifikant (2-seitig) miteinander. Die Stärke der Zusammenhänge ist jedoch sehr unterschiedlich. Gerade die privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen stehen in einem (sehr) schwachen Zusammenhang mit den anderen Variablen (vgl. Tabelle 15). Somit bestätigt und ergänzt dieses Resultat bereits bestehende Untersuchungsergebnisse, in denen ebenfalls ein Zusammenhang zwischen den Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und einer (positiven) Einstellung zu Inklusion (vgl. Loremann et al. 2007; Seifried 2015) und der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht (vgl. Bosse, Spörer 2014) festgestellt wurde. Gebhardt et al. (2015) konnten in ihrer Analyse des Nationalen Bildungspanels Deutschlands jedoch keine Zusammenhänge zwischen Einstellung sowie Selbstwirksamkeit zu Inklusion und den Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen nachweisen (vgl. ebd., 228). Vor dem Hintergrund der bereits bestehenden Untersuchungsergebnisse verwundert das eigene Ergebnis des nachgewiesenen signifikanten (2-seitigen), jedoch (sehr) schwachen Zusammenhangs nicht (vgl. Kapitel 8.4).

Die Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium korrelieren mit der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts signifikant (2-seitig) und in einer nahezu im mittleren Bereich einzustufenden Stärke ($r = .427$). Die Selbstwirksamkeit (bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts) speist sich zum Beispiel aus der Beobachtung von Verhaltensmodellen und eigenen Erfolgserfahrungen (vgl. Bandura 1994, 72ff.). (Häufige) Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht bieten somit verschiedene Anknüpfungspunkte zur Entfaltung der Selbstwirksamkeit.

Die Kompetenzfacetten der inklusiven Einstellungen und der Selbstwirksamkeit stehen in einer mittelstarken bis starken Wechselwirkung zueinander (vgl. Tabelle 15). Die Ergebnisse bestätigen Untersuchungsergebnisse, in denen ebenfalls ein Zusammen-

hang zwischen Selbstwirksamkeit und Einstellungen zu Inklusion und inklusivem Unterricht nachgewiesen werden konnte (vgl. Urton et al. 2015; Bosse et al. 2016; Hecht et al. 2016). Somit stehen Kompetenzfacetten aus verschiedenen Aspekten professioneller Kompetenz miteinander in Verbindung (vgl. Abbildung 1, 75). Der Kompetenzaspekt der Werthaltungen und Überzeugungen, zu dem auch die Einstellungen zur Gestaltung und zur Effektivität inklusiven Unterrichts gehören, steht in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Kompetenzaspekt der Selbstregulation, zu dem die Kompetenzfacette der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zählt (vgl. Baumer, Kunter 2011a, 32; Kapitel 3.1.1).

Der Faktor angestrebtes Lehramt erklärt bei folgenden inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten:

- Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen
- Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium
- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

Der Unterschied besteht immer zwischen Studierenden des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung und Studierenden des Lehramtes an Gymnasien und Gesamtschulen. Auch die weiteren Lehrämter unterscheiden sich meist vom Lehramt für sonderpädagogische Förderung (vgl. Kapitel 8.4). Eine mögliche Erklärung kann darin gesehen werden, dass sich Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung im gesamten Studium mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auseinandersetzen. Dies unterscheidet sie von Studierenden anderer Lehrämter. Bestätigt wird das Ergebnis in dieser Untersuchung durch Ergebnisse von Trumpa et al. (2014), Gebhardt et al. (2015); Scheer et al. (2015) und Bosse et al. (2017), die ebenfalls Unterschiede im Antwortverhalten zwischen (angehenden) Lehrkräften des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung und weiterer Lehrämter verzeichneten (vgl. Kapitel 5.1.4).

Die dargestellten Unterschiede im Antwortverhalten nach (angestrebtem) Lehramt können in dieser Untersuchung nicht für die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts festgestellt werden (vgl. Kapitel 8.4). Hier unterscheidet sich das Antwortverhalten der Studierenden nicht signifikant voneinander. Dieses Ergebnis bestätigt und bekräftigt weitere Ergebnisse dieser Arbeit, in der die Effektivität inklusiven Unterrichts für alle Lehrämter als eine stabile, sehr positive Einstellung belegt werden konnte (vgl. Kapitel 8.2; Kapitel 8.3).

Die bisher dargelegten Ergebnisse ziehen Fragen nach **Erfahrungen der Studierenden im Praxissemester** nach sich. Im ersten Schritt werden die Angaben der Studierenden zu den Heterogenitätsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vorgestellt. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Vorstellung, weiterhin im Gemeinsamen Lernen tätig zu sein und weiteren Gesichtspunkten gibt:

74,7% der Studierenden, die in dieser Untersuchung zum 3. Messzeitpunkt befragt wurden, konnten Angaben zu Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf machen. Viele von ihnen hatten zudem die Möglichkeit, selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu unterrichten. Diese Studierenden kamen mit Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen in Kontakt. Die größten Gruppen bildeten Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen in den Lern- und Entwicklungsstörungen im Lernen (30,5%) sowie in der Emotionalen und sozialen Entwicklung (27,5%) (vgl. Kapitel 8.5). Dieses Ergebnis verwundert nicht, da Schülerinnen und Schüler mit diesen Lern- und Entwicklungsstörungen insgesamt häufig an allgemeinen Schulen beschult werden. Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Lernen wurden im Jahr 2018 in Nordrhein-Westfalen sogar häufiger an allgemeinen Schulen (61,7%) beschult als an Förderschulen. Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in ihrer Emotionalen und sozialen Entwicklung wurden im gleichen Schuljahr nahezu hälftig an Förderschulen (46,0%) und allgemeinen Schulen unterrichtet (vgl. Tabelle 3; MSB NRW, Schulstatistik 2020). Dieses Ergebnis ergänzt den Befund über die Häufigkeit der Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht während des Praxissemesters. Inklusive Lerngelegenheiten haben sich während des Praxissemesters signifikant und effektiv ($d = 0.224$) für die Studierenden verändert (vgl. Kapitel 8.2.2).

Ein Großteil der Studierenden (75,9%) kann sich vorstellen, auch in der eigenen Berufslaufbahn im Gemeinsamen Lernen tätig zu sein, 16,0% waren diesbezüglich noch unsicher und nur 8,0% lehnten dies ab. Da sich insgesamt während der praktischen Phase die Kompetenzfacetten

- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts,
- Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

als sehr positiv und stabil gezeigt haben, kann angenommen werden, dass die Studierenden eine „inklusionsorientierte Grundhaltung und Menschenbildannahme“ (Gebhardt et al. 2018, 285) während des Praxissemesters entwickelt haben. Diese gelten, so Gebhardt et al. (2018), als Voraussetzung zur Entwicklung weiterer inklusiver Kompetenzbereiche und -facetten zum Beispiel in Bezug auf kooperative und diagnostische Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. ebd., 284).

Die Vorstellung der Studierenden, auch weiterhin im Gemeinsamen Lernen tätig zu sein, steht in einem signifikanten Zusammenhang damit, selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet zu haben sowie dem Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule. Wie oft die Studierenden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet haben sowie die Bedeutung dieser Unterrichtserfahrungen stehen dazu hingegen in keinem signifikanten Zusammenhang (vgl. Kapitel 8.5). Dieses Ergebnis ergänzt die Befunde über Veränderungsprozesse während der praktischen Phase. Während dieser Zeit kam es zu einer signifikanten und effektiven Zunahme der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht. Die beigemessene Bedeutung der schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen änderte sich während des Praxissemesters für die Studierenden jedoch nicht (vgl. Kapitel 8.3.2).

Daraus kann gefolgert werden, dass es für die Studierenden wichtiger ist, dass es Gemeinsames Lernen an den Schulen gibt und es zu Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht kommt. Die Häufigkeit des eigenen Unterrichtens und die beigemessene Bedeutung dieses Unterrichtens beeinflussen die zustimmende Einschätzung, auch weiterhin im Gemeinsamen Lernen tätig zu sein, hingegen nicht (vgl. Kapitel 8.5).

Insgesamt zeigt sich, dass es in der vorbereitenden Phase auf das Praxissemester in fast allen untersuchten inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu deutlichen Veränderungsprozessen kommt. Die Studierenden rekalibrieren in unterschiedliche Richtungen zum Teil erheblich den bis dahin angelegten Maßstab. Damit bestätigt sich, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht veränderbar sind. Während der Durchführungsphase des Praxissemesters entwickeln sich die meisten untersuchten Punkte weitestgehend zu positiven, stabilen Eigenschaften. Anders verhält es sich in Bezug auf die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts. Diese wird von allen Studierenden zu jedem Messzeitpunkt als sehr positiv eingeschätzt. Diese Einschätzung bleibt unverändert und entspricht

empirischen Untersuchungsergebnissen zur Effektivität inklusiven Unterrichts (vgl. Kocaj et al. 2014).

Zwischen den verschiedenen Lehrämtern gibt es im Antwortverhalten zum Teil deutliche Unterschiede. So schätzen Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung ihre schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sowohl in der Vorbereitungs- als auch in der Durchführungsphase des Praxissemesters (deutlich) anders ein als Studierende anderer Lehrämter. Studierende dieses Lehramtes beschäftigen sich, anders als andere Lehramtsstudierende, während des gesamten Studienverlaufes mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Während der gesamten, zweisemestrigen Phase des Praxissemesters kam es für alle Studierenden zu Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht. Die Vorbereitungsphase auf das Praxissemester hat sich, wie in der Literatur beschrieben, als bedeutsam erwiesen und die Studierenden dabei unterstützt, wissenschaftliche und praktische Studienanteile in Verbindung zu setzen. Wie gut dies gelungen ist, zeigen die unveränderten Untersuchungsergebnisse während der praktischen Phase. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass sich eine reziproke Beziehung zwischen der vorbereitenden und der praktischen Phase des Praxissemesters entwickelt hat (vgl. Kapitel 4).

9. Fazit und Diskussion

Die vorliegende Studie hat sich mit der Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht von Lehramtsstudierenden während der Vorbereitungs- und Durchführungsphase des Praxissemesters auseinandergesetzt. Eng damit verbunden sind die Bedeutung privater und schulischer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und die Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht. Wichtige Forschungsfragen gingen daher denkbaren Veränderungsprozessen zwischen dem Beginn der Vorbereitung und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters sowie während der Vorbereitungs- und Durchführungsphase nach.

Weitere Forschungsanliegen haben sich aus der aktuellen Forschungslage ergeben. Dazu zählte die beispielsweise die Überprüfung denkbarer Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht und der Bedeutung privater und schulischer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen (vgl. Kapitel 5). Zudem wurden Fragen zu den Erfahrungen der Studierenden im Praxissemester gestellt. Als Datengrundlage dienten 837 Fragebögen, die an drei verschiedenen Messzeitpunkten gesammelt wurden (vgl. Tabelle 5). Mit Hilfe einer zusammengesetzten Längsschnittuntersuchung (Konvergenzmodell) konnten verschiedene Veränderungsprozesse (meist) bei den gleichen Personen über einen Zeitraum von zwei Semestern ermittelt werden (vgl. Kapitel 8).

Die in Kapitel 8 vorgestellten Befunde dieser Studie zu Veränderungen wichtiger inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu inklusivem Unterricht während der gesamten Phase des Praxissemesters werden im Folgenden kritisch diskutiert und bilanziert. Dabei gilt es, die Ergebnisse genauer zu beleuchten und vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Erkenntnisse zu reflektieren (vgl. Kapitel 9.1). Abschließend werden die gesammelten und durchdachten Erkenntnisse sowie die Grenzen dieser Arbeit kurz dargestellt und weiterer Forschungsbedarf in Kapitel 9.2 vorgestellt.

9.1 Erkenntnisse zu inklusivem Unterricht in der Lehrerbildungsphase Praxissemester

Spätestens seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 spielt Inklusion eine immer wichtigere Rolle im deutschen Bildungssystem. Zahlreiche Handelnde sind seither aufgefordert, Inklusion umzusetzen. Inklusiver Unterricht, an dem Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigung

gemeinsam unterrichtet werden, ist zu realisieren. Angehende Lehrkräfte, wichtige Akteure bei der Umsetzung schulischer Inklusion, werden auf diese Aufgabe an den Hochschulen unterschiedlich vorbereitet (vgl. Kapitel 2.2.3). Das Praxissemester bietet vielfältige wissenschafts- und berufsfeldbezogene Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht während des Studiums. Inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten verändern sich in dieser Zeit zum Teil erheblich (vgl. Kapitel 8).

Im Folgenden werden Erkenntnisse inklusiver Lehrerbildung in der Bildungsphase Praxissemester vorgestellt und vertiefend betrachtet. Zunächst werden Unterschiede zwischen dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung und dem Lehramt Gymnasium und Gesamtschule herausgestellt und denkbare Konsequenzen für Studium und Forschung aufgezeigt. Danach wird auf das Potential der Lehrerbildungsphase Praxissemester als reflexionsfördernder Studienabschnitt in Bezug auf inklusive Lerninhalte eingegangen. Schlussendlich werden Möglichkeiten des Praxissemesters zur Anbahnung, Entwicklung und Erweiterung inklusiver Kompetenzen vorgestellt. Studierende müssen auf das verbriefte Recht auf Inklusion aller Schülerinnen und Schüler durch eine Kompetenzanbahnung während des Studiums weiter vorbereitet werden:

Unterschiede zwischen den Lehrämtern

Die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung zeigen, dass alle an der Studie beteiligten Lehramtsstudierenden Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht während ihres Praxissemesters hatten. Das Thema ist an den Hochschulen angekommen; der spätestens mit der UN-BRK vorgegebene Bildungsauftrag wird umgesetzt (vgl. Kapitel 2.1.3). Gleichzeitig unterscheidet sich die Intensität der Auseinandersetzung, je nach Lehramt und Praxissemesterphase, zum Teil sehr deutlich. Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung sowie Gymnasium und Gesamtschule starteten bereits zu Beginn der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester (1. MZP) mit signifikant unterschiedlichen Ausgangslagen in fast allen untersuchten inklusiven Einschätzungsbereichen (vgl. Kapitel 8.3.1.2). Die signifikanten Ungleichheiten blieben im Verlauf des Praxissemesters bestehen. Studierende des Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule schätzten zu Beginn der Vorbereitungen sowie zu Beginn und am Ende des Praxissemesters inklusive Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten deutlich niedriger ein als Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung.

Hiervon ausgenommen ist die Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts. Zu dieser Kompetenzfacette wurden keine signifikanten Unterschiede gefunden (vgl. Kapitel 8.3.2.2; Kapitel 8.4).

Lehrkräfte für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung werden während des gesamten Studiums auf die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen vorbereitet. Sie sollen sie mit ihren erschwerten Lebens- und Lernsituationen bei der gesellschaftlichen Inklusion unterstützen (vgl. Benkmann, Gercke 2018, 283f.).⁹³ Die Förderung und Forderung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung ist an ihrer Lebenswirklichkeit und ihren individuellen Lernausgangslagen ausgerichtet (vgl. ebd., 295) und weniger an standardisierten Lehrplänen, die für jedes Unterrichtsfach die in einem bestimmten Zeitraum zu erwerbenden Kompetenzen vorschreiben (vgl. MSJK NRW, 2004).⁹⁴ Daher verwundert es nicht, dass angehende Lehrkräfte dieses Lehramtes den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sowohl in der wissenschaftsbezogenen Vorbereitungs- als auch in der berufsfeldbezogenen Durchführungsphase des Praxissemesters eine (eher) hohe Bedeutung beimessen (vgl. Kapitel 8.3.1.2; Kapitel 8.3.2.2).

Während des Praxissemesters nehmen die Lerngelegenheiten für inklusiven Unterricht für Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung nach eigenen Angaben signifikant und besonders effektiv ($d = 0.965$) zu. Und das, obwohl von 47 Studierenden lediglich zwei Studierende ihr Praxissemester an Grundschulen im Gemeinsamen Lernen absolvierten. 45 Studierende leisteten ihr Praxissemester an Förderschulen ab (vgl. Kapitel 8.5), an denen die Bundesrepublik Deutschland, trotz Unterzeichnung der UN-BRK, nach wie vor festhält. Förderschulen orientieren sich an den sonderpädagogischen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler und sind sehr spezifisch an den jeweiligen Förderschwerpunkten ausgerichtet (vgl. Prengel 2006, 140; MSB NRW, AO-SF 2016).

Förderschulen exkludieren Menschen mit Behinderungen im deutschen Schulsystem. In diesem Organisationssystem werden Kommunikations- und Interaktionssysteme geschaffen, die den Schwerpunkt auf Menschen mit Behinderungen legen und die

⁹³ Benkmann und Gercke (2018) beziehen sich in erster Linie auf Lehrkräfte für den Förderschwerpunkt Lernen. Es kann angenommen werden, dass dies auch für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen anderer Förderschwerpunkte gilt.

⁹⁴ Neben allgemein anerkannten Schulabschlüssen werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig in sogenannten zieldifferenten Bildungsgängen unterrichtet, die eine individuelle Bezugsnorm zugrunde legen (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020).

Heterogenität der Schülerschaft eingrenzen (vgl. Werning 2012, 301f.; Kapitel 1.1). Die separierende Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf widerspricht somit inklusivem Unterricht (vgl. Kapitel 1; Kapitel 2), in dem „das gemeinsame Lernen aller, von geistig behinderten bis hin zu sehr guten Schülerinnen und Schülern“ (Prenzel 2006, 160f.), stattfindet.

Studierende des Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule hatten bis zum Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester selten Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht ($M= 1.97$). In der kurzen, rund dreimonatigen Vorbereitungszeit auf das Praxissemester nutzten Studierende dieses Lehramtes inklusive Lerngelegenheiten. Diese nahmen signifikant und in einem mittleren effektiven Bereich ($d= 0.505$) zu ($M= 2.31$). Gründe können das Aufgreifen des Themas Inklusion in den vorbereitenden, universitären Seminaren (vgl. 4.2.2) oder die Erwartung einer inklusiven Schülerschaft während des Praxissemesters sein (vgl. Tabelle 3).

In der Umsetzung des Praxissemesters fanden nach eigenen Angaben keine signifikanten und effektiven Lerngelegenheiten für Studierende dieses Lehramtes statt. Von den 37 untersuchten Studierenden, die sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praxissemesters befragt werden konnten, absolvierten 25 ihr Praxissemester an einem Gymnasium, zwei an einem Abendgymnasium und zehn an einer Gesamtschule. Insgesamt werden nur wenige Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Gymnasien unterrichtet (vgl. Tabelle 3). Privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen wurde in allen Phasen des Praxissemesters eine neutrale bis eher hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Kapitel 8.3.1.2; Kapitel 8.3.2.2).

Das schulische und pädagogische Handeln der Lehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen orientiert sich an standardisierten Lehrplänen. Schülerinnen und Schüler werden auf zu vergebende Schulabschlüsse vorbereitet. Soziale und sachliche Bezugsnormen sollen die Vergleichbarkeit der gezeigten Leistungen ermöglichen. Vergleichsarbeiten unterstützen diesen Prozess (vgl. Schlömerkemper 2014, 312). Die zu unterrichtende Schülerschaft wird nach Leistungsfähigkeit ausgewählt. Schülerinnen und Schüler, die den Leistungsansprüchen nicht genügen, werden exkludiert.⁹⁵ Dazu gehören beispielsweise Kinder und Jugendliche mit

⁹⁵ Nur wenige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden an Gymnasien unterrichtet (vgl. Tabelle 2).

Unterstützungsbedarfen in der Geistigen Entwicklung und im Lernen (vgl. MSW NRW, AO-SF 2016).

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich Studierende während der Durchführung des Praxissemesters an wesentlichen Aufgaben ihres Lehramtes orientieren, die mit der Leistungsfähigkeit der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler in einem engen Verhältnis stehen. Unterschiede in der Leistungsfähigkeit sind gleichzeitig „zentrale Zuweisungs- und Differenzkategorien im Unterrichtsvollzug“ (Häcker, Walm 2015, 84), die eine separierende Beschulung legitimieren und dadurch die Umsetzung inklusiven Unterrichts erschweren. Von den Studierenden wahrgenommene und tatsächlich genutzte Lernmöglichkeiten zu inklusivem Unterricht während der verschiedenen Phasen des Praxissemesters stehen in einem Missverhältnis zueinander (vgl. Häcker, Walm 2015, 82).

Auf der Grundlage der Ergebnisse sollte das Praxissemester mit seinen unterschiedlich ausgerichteten Phasen genutzt werden, Studierenden unterschiedlicher Lehrämter gezielt und gemeinsam Lernmöglichkeiten zu inklusivem Unterricht zu bieten. So können sie sich wechselseitig in ihren Sichtweisen auf die Schülerinnen und Schüler unterstützen. Die Förderung des wechselseitigen Verständnisses von einer heterogenen Schülerschaft kann durch gemeinsame universitäre Vorbereitungen und praktische Durchführungen unterstützt werden. In Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sollten alle Studierenden lernen, sowohl soziale und sachliche Bezugsnormen zu nutzen als auch eine individuelle.⁹⁶ Studierende des Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule sollten die Möglichkeit erhalten, Schülerinnen und Schüler nicht nur nach ihrer Leistungsfähigkeit zu beurteilen. Studierende des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung sollten auch den Blick auf Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf legen; diese heterogene Schülerschaft finden sie im Gemeinsamen Lernen und damit in ihrem künftigen Berufsfeld (vgl. Tabelle 3).

Fränkel, Lammerding, Hanke, Friebe und Hövel (2020) beschreiben die Konzeption eines Vorbereitungsseminars im Praxissemester an der Universität Köln, in dem Studierende des Lehramtes Grundschule und für sonderpädagogische Förderung gemeinsam auf das Praxissemester vorbereitet werden. Die gemeinsame Veranstaltung biete „die Chance, dass die Expertise verschiedener Lehrkräfte für die

⁹⁶ Prengel (2006) geht davon aus, dass nur mit Abschaffung der Ziffernnoten im Schulsystem die individuelle Bezugsnorm als Leistungsprinzip konsequent umgesetzt werden kann (vgl. abd., 161f.).

Entwicklung und Umsetzung inklusiven Unterrichts nutzbar gemacht wird“ (ebd., 155). Der Austausch über den Lernstand von Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wird möglich (vgl. ebd., 154). Dieser Ansatz kann auch an anderen Universitäten Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht bieten. Die gemeinsame Durchführung des Praxissemesters ermöglicht weitere Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht; eine wissenschaftsorientierte, universitäre Begleitung unterstützt diesen Prozess. Dies hilft weitere Erkenntnisse zum Praxissemester zu erlangen und unterstützt die immer wieder aufgestellte Forderung nach multiprofessioneller Kooperation bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts (vgl. Lütje-Klose, Urban 2014; Kricke, Reich 2016). Bieten universitäre Curricula verbindlich lehramtsübergreifende Seminare zum Thema Inklusion und inklusiven Unterricht, so können die Studierenden in der zweiten Bildungsphase darauf aufbauen und damit sukzessive an ihre künftige Arbeit im Gemeinsamen Lernen herangeführt werden (vgl. Häcker, Walm 2015, 85; Kunina-Habenicht 2020, 121). Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlichen Expertisen nimmt bei der Umsetzung schulischer Inklusion einen immer wichtigeren Stellenwert ein (vgl. Lütje-Klose, Urban 2014).

Praxissemester als Reflexionsgelegenheit zu inklusivem Unterricht

Ein wesentliches Ziel des Praxissemesters ist die Verzahnung von Studium und Praxis (vgl. Kapitel 4.1; Kunina-Habenicht 2020, 121), die mit den unterschiedlich ausgerichteten Phasen die Reflexion inklusiven Unterrichts und inklusiver Lerninhalte unterstützt. Während der universitär vorbereitenden Phase haben sich bei den Studierenden die

- Privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen,
- Häufigkeit der Lerngelegenheiten zu inklusivem Unterricht,
- Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und
- Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts

signifikant und unterschiedlich stark sowohl positiv als auch negativ verändert. Die Befunde lassen den Schluss zu, dass die Studierenden während der wissenschaftsorientierten Vorbereitungen ihre bis dahin im Studium erworbenen Kenntnisse neu überdenken und auf die Praxis ausrichten (vgl. Kapitel 8.6). Gründe dafür können die Vermittlung inklusiver Inhalte an den Universitäten (vgl. Kapitel 2) oder die Erwartung Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterhochschule sein (vgl.

Tabelle 3). Nicht bekannt ist, welche Inhalte zu inklusivem Unterricht in den verschiedenen vorbereitenden universitären Veranstaltungen behandelt wurden.

Anders als bei anderen Untersuchungen (vgl. Kopp 2009; Mintz 2019) sind die Studierenden in dieser nicht gezielt auf die Reflexion inklusiver Themen vorbereitet worden. Die deutlichen, sehr unterschiedlichen Veränderungen bei den Studierenden lassen dennoch den Schluss zu, dass es zu einer „theoretisch-konzeptionellen Durchdringung“ (Weyland, Wittmann 2011, 54) zu den Einstellungen und der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht gekommen ist. Deutliche Unterschiede in der Einschätzung, je nach angestrebtem Lehramt, unterstreichen diese Überlegung (vgl. Kapitel 8.6).

Auf der Grundlage der in der Vorbereitung gewonnenen Erkenntnisse zu inklusivem Unterricht starteten die Studierenden in das Praxissemester. Sie hatten die Möglichkeit, ihre im Vorbereitungsseminar zum Teil deutlich rekalierten Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu inklusivem Unterricht mit der erlebten Praxis abzugleichen. Unterstützt wurden sie dabei, dem Aufbau des Praxissemesters folgend, von Dozentinnen und Dozenten der Universität, Mentorinnen und Mentoren an den Schulen und Fachleiterinnen und Fachleitern der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (vgl. Kapitel 4.3) – allesamt wichtige Akteure bei der Unterstützung eines Reflexionsprozesses (vgl. Budde 2017, 40).

Insgesamt nahmen, so ein Ergebnis der Studie, inklusive, praktische Lerngelegenheiten während der Praxisphase effektiv zu ($d = 0.224$). Dazu zählen die Vorbereitung und Durchführung inklusiven Unterrichts unter Anleitung und das Vorhandensein Gemeinsamen Lernens an der Praxissemesterschule, wie es ein Großteil der Studierenden erlebt hat (vgl. Kapitel 8.5). Die Lernenden hatten somit die Gelegenheit „Gespräche [mit] [...] erfahrenen Praktikern“ (Budde 2017, 40) zu führen und dadurch Erfahrungswissen und professionelles Wissen zu inklusivem Unterricht miteinander in Beziehung zu setzen. Dies sind wichtige Voraussetzungen zur Reflexion (vgl. ebd.). Die untersuchten Kompetenzfacetten zu inklusivem Unterricht änderten sich während der Durchführung des Praxissemesters nicht. Daraus kann geschlossen werden, dass die Studierenden ihr bis dahin erworbenes Wissen zu inklusivem Unterricht mit ihren praktischen Erfahrungen in Beziehung gesetzt und reflektiert haben (vgl. Weyland, Wittmann 2011, 54; Kapitel 4.2.1).

Schulische Praktiker bieten Lehramtsstudierenden oftmals eine sehr kritische Einschätzung zu Inklusion und inklusivem Unterricht (vgl. Gebhardt et al. 2018, 281)

und ermöglichen so die Entwicklung unerwünschter subjektiver Theorien (vgl. Kapitel 4.1.3; Hascher 2011). Die universitäre Begleitung in den verschiedenen Phasen des Praxissemesters bietet den Studierenden weitere Sichtweisen zum Umgang mit Heterogenität und inklusivem Unterricht. Verschiedene Blickwinkel tragen zu einem differenzierten Bild bei den Studierenden bei, dass Widersprüche im Umgang mit Inklusion aufdeckt und transparent macht (vgl. Gebhardt et al. 2018, 281). Dieses Ergebnis bekräftigt, dass Praxiserfahrungen wissenschaftsbezogen vorbereitet und begleitet werden müssen, auch wenn Studierende dies nicht befürworten und gerne auf universitäre Veranstaltungen verzichten möchten (vgl. Cramer 2014; Kapitel 4.1.3). Für die eigene Erhebung kann bilanzierend festgehalten werden, dass es zu einer fundierten Reflexion der Kompetenzfacetten Einstellungen und Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht während der gesamten Phase des Praxissemesters gekommen ist. Alle Studierenden schätzen diese Bereiche am Ende der Durchführung des Praxissemesters positiv ein (vgl. Kapitel 8.6).

Nicht ermittelt werden konnte, welchen Stellenwert die Begleitung der Studierenden im Reflexionsprozess hatte. Die deutlichen Veränderungsprozesse während der universitär vorbereitenden Phase auf das Praxissemester lassen vermuten, dass die Dozentinnen und Dozenten an der Universität den Reflexionsprozess der Studierenden zu ihren Einstellungen und ihrer Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht deutlich beförderten. Diese Einschätzung steht in einem Widerspruch zu einer allgemeinen Einschätzung der Studierenden. In der ersten landesweiten Evaluation des Praxissemesters bewerteten die Studierenden den „Lernort Hochschule [...] eher gemischt“ (MSW NRW, Evaluation 2016, 3) ein. Positiv wurden die Lernorte Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung eingeschätzt (vgl. ebd.). Zur Ermittlung, welchen Einfluss die Beteiligten am Reflexionsprozess zu Kompetenzbereichen und -facetten inklusiven Unterrichts haben, sind weitere Analysen notwendig, die sich nicht nur auf die Einschätzung der Studierenden stützen.

Inklusive Kompetenzentwicklung im Praxissemester

Das von Baumert und Kunter (2011a) entwickelte Modell professioneller Kompetenz zeigt eine Vielzahl von Lehrkräften benötigter Erkenntnisse. Diese gliedern sich in die vier Aspekte Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, Motivationale Orientierung sowie Selbstregulation. Die verschiedenen Aspekte untergliedern sich in

zahlreiche Kompetenzbereiche, die wiederum in operationalisierbare Kompetenzfacetten differenziert werden (vgl. ebd., 33; Abbildung 1, 75; Kapitel 3.1.1). Die Kompetenzfacetten Einstellung und Selbstwirksamkeit inklusiven Unterrichts befördern, neben anderen, den Erfolg schulischer Inklusion und inklusiven Unterrichts (vgl. Bosse, Spörer 2014). Denn positive Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht beeinflussen die Durchführung des Unterrichts und damit den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 3.1.2).

Während der gesamten Phase des Praxissemesters haben sich bei den Studierenden die Kompetenzfacetten Einstellungen und Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht (sehr) zustimmend entwickelt oder als unverändert positiv gezeigt. Schon zu Beginn der vorbereitenden Phase auf das Praxissemester waren die Einstellungen zur Gestaltung und zur Effektivität inklusiven Unterrichts bei allen Lehramtsstudierenden positiv (vgl. Kapitel 8.2). Gleichzeitig haben Korrelationsüberprüfungen gezeigt, dass diese Kompetenzfacetten signifikant zusammenhängen (vgl. Kapitel 8.4). Lediglich Studierende des Lehramtes Gymnasium und Gesamtschule gaben eine neutrale Einschätzung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ab (vgl. Kapitel 8.3.1.2). Am Ende des Praxissemesters verfügten die Studierenden, unabhängig vom Lehramt, sowohl über positive Einstellungen zur Gestaltung und zur Effektivität inklusiven Unterrichts als auch über eine eher aufbauende Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts (vgl. Kapitel 8.2.1).

Inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit nehmen eine besondere Rolle ein (Gebhardt et al. 2018, 284). Weitere inklusive Kompetenzbereiche und -facetten können sich erst entwickeln, „wenn eine [...] positive Grundhaltung vorhanden [...] [ist]“ (ebd.). Die Befunde dieser Arbeit zeigen, dass dies schon zu Beginn der Vorbereitungen für alle Lehramtsstudierenden gegeben ist. Positive Einstellungen zu inklusivem Unterricht bei allen Lehrkräften sind der erste Schritt, Lernende mit ihren heterogenen Bedürfnissen in den Blick zu nehmen. So kann individuelle Förderung für alle Schülerinnen und Schüler in einem inklusiven Unterricht von allen Lehramtsstudierenden ermöglicht werden; auch für solche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Kompetenzbereiche und -facetten, die zur gelungenen Umsetzung schulischer Inklusion beitragen, sind eng miteinander verbunden (vgl. Gebhardt et al. 2018, 285). Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse können das Praxissemester und nachfolgende Studienabschnitte genutzt werden, weitere inklusive Kompetenz-

bereiche und -facetten bei den Lehramtsstudierenden zu entwickeln. Dazu zählen Kooperative Kompetenzen, wie zum Beispiel Multiprofessionelle Teamarbeit und Team-Teaching oder Diagnostische Kompetenzen, wie zum Beispiel Lernverlaufsdiagnostik und das Wissen über standardisierte Testverfahren (vgl. ebd., 284).⁹⁷ Diese inklusiven Kenntnisse unterstützen die Studierenden in der Gestaltung inklusiven Unterrichts. Sie helfen, die heterogenen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und so passgenauen Unterricht durchzuführen. Die bejahenden inklusiven Einstellungen der Lehramtsstudierenden schon zu Beginn der Vorbereitungen sollte die Grundlage bilden, um während der gesamten Phase des Praxissemesters gezielt weitere inklusive Kompetenzbereiche und -facetten zu entwickeln, zu erweitern und zu festigen. Dies entspricht einem aufeinander aufbauenden Kompetenzzuwachs für die Studierenden und bereitet sie so gezielt auf ihr künftiges Berufsfeld im Gemeinsamen Lernen vor (vgl. Kunina-Habenich 2020, 121).

9.2 Möglichkeiten und Grenzen

Mit dieser Untersuchung ist ein Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke entstanden. Ergebnisse in Bezug auf die Veränderung verschiedener inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten während des Praxissemesters konnten dargestellt, analysiert und erörtert werden (vgl. Kapitel 8.6 und 9.1). Die Befunde lassen den Schluss zu, dass

- alle Lehramtsstudierenden bereits zu Beginn der Vorbereitungen auf das Praxissemester über positive Einstellungen zu inklusivem Unterricht verfügen;
- die Ausprägung der inklusiven Einstellungen und der Selbstwirksamkeit zwischen den Lehrämtern zum Teil deutlich variiert;
- Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht signifikant zusammenhängen;
- die meisten Veränderungen zu inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten bei den Studierenden während der wissenschaftsorientierten, universitär vorbereitenden Phase auf das Praxissemester erfolgen;
- rund 75% der Studierenden während des Praxissemesters selbst Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in schulischen Zusammenhängen erlebt haben. Die meisten Erfahrungen konnten mit

⁹⁷ Die hier genannten Kompetenzbereiche und -facetten sind nur exemplarisch aufgeführt. Gebhardt et al. (2018) nennen zahlreiche weitere (vgl. ebd., 284).

Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung gesammelt werden;

- die Studierenden sich während der Praxisphase auf wesentliche Aufgaben ihres Lehramtes konzentrieren, auch wenn diese der Durchführung eines inklusiven Unterrichts widersprechen;
- das Praxissemester sowohl in der universitär vorbereitenden als auch in der Durchführungsphase Reflexionsanlässe zu inklusivem Unterricht für alle Lehramtsstudierenden bietet (vgl. Kapitel 8.6 und 9.1).

Darauf aufbauend sollten während der gesamten Phase des Praxissemesters lehramtsübergreifende universitäre Seminare zu inklusivem Unterricht durchgeführt werden. So können die Studierenden ihre bis dahin erworbene lehramtsspezifische Expertise einbringen und durch den Austausch mit anderen erweitern. Dieses Vorgehen nutzt die bereits bestehenden positiven Einstellungen zu Inklusion und inklusivem Unterricht zur Entwicklung, Erweiterung und Festigung weiterer inklusiver Kompetenzbereiche und -facetten, die zur Umsetzung des Gemeinsamen Lernens und damit der UN-BRK nötig sind.

Die wissenschaftsbezogenen, universitär vorbereitenden und begleitenden Seminare des Praxissemesters sollten zudem gezielt den Themenbereich Inklusion behandeln. Anzunehmen ist, dass die universitäre Begleitung der Studierenden zu einer differenzierten, reflexiven Betrachtung beiträgt und so der Entwicklung unerwünschter subjektiver Theorien entgegenwirkt. Erst weitere Forschungsarbeiten können ermitteln, welchen Anteil Dozentinnen und Dozenten der Hochschule, Fachleiterinnen und Fachleiter an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung oder die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen am Reflexionsprozess haben (vgl. Kapitel 9.1).

Grenzen dieser Untersuchung ergeben sich aus dem gewählten Design. Eine quantitative, längsschnittlich zusammengesetzte Untersuchung nutzt die Vorteile einer längsschnittlich angelegten Untersuchung. So konnten in dieser Arbeit persönliche Veränderungsprozesse aufgezeigt werden. Gleichzeitig wurden die Beschränkungen dahingehend sichtbar, dass aufgrund möglicher Kohortenunterschiede keine belastbare Aussage zu Veränderungsprozessen zwischen dem Beginn der Vorbereitungs- und dem Ende der Durchführungsphase des Praxissemesters in Bezug auf private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen getroffen

werden konnte (vgl. Kapitel 8.2). Denkbar ist daher eine weitere Untersuchung tatsächlich längsschnittlich anzulegen.⁹⁸

Verschiedene Untersuchungsergebnisse zu den Veränderungen können nur als Hinweise betrachtet werden, da zu wenige Studierende eines Lehramtes zweimal befragt werden konnten. In Bezug auf das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen sind lediglich 17 Studierende zur Messung intraindividuelle Veränderungsprozesse während der praktischen Phase befragt worden (vgl. Kapitel 8.2.2). Dies liegt zum einen an der gewählten Untersuchungsmethode, Studierende verschiedener Lehrämter zu fragen und dann die Stichprobe in Gruppen verschiedener Lehrämter aufzuteilen. Zum anderen gibt es an der Universität Dortmund weniger Studierende für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen als anderer Lehrämter. Überzufällige Ergebnisse sind bei geringen Stichprobengrößen möglich. Eine zu geringe Teststärke ist nicht auszuschließen; der optimale Stichprobenumfang konnte nicht für alle Ergebnisse erreicht werden (vgl. Döring, Bortz 2016, 671). Um aussagekräftige Unterschiede zwischen den Lehrämtern zu ermitteln, bieten sich daher Untersuchungen an verschiedenen Universitäten an, wie in der Learning to Practice-Studie durchgeführt (vgl. König, Rothland, Schaper 2018). So kann gezielt die Stichprobengröße für einzelne Lehrämter erhöht werden. Eine quantitative Erhebung ermöglicht den „Zugang zur Innenwelt [...] der Untersuchungsteilnehmenden“ (Döring, Bortz 2016, 324). Mit den Antworten auf den genutzten Fragebögen geben die Teilnehmenden ihre persönlichen Einstellungen zu inklusivem Unterricht wieder (vgl. ebd., 398). Dabei wird grundsätzlich der Annahme gefolgt, dass positive Kompetenzfacetten zu den Themenfeldern Inklusion und inklusiver Unterricht zu positivem Handeln im inklusiven Unterricht und damit schlussendlich zu einer Förderung und Forderung aller Schülerinnen und Schüler beitragen (vgl. Terhart 2013; Abbildung 2). Nicht ausgeschlossen werden kann, dass auch (angehende) Lehrkräfte, die eine eher skeptische Einstellung zu Inklusion haben, ihren Unterricht so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler, auch solche mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, erfolgreich daran teilnehmen und so einen Lernzuwachs erzielen. Umgekehrt kann nicht mit Gewissheit davon ausgegangen werden, dass (angehende) Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung

⁹⁸ Auf die Vorteile, aber auch die Schwierigkeiten und Hindernisse einer über mehrere Messzeitpunkte angelegten Längsschnittuntersuchung wird hier nicht explizit eingegangen. Vertiefende Einblicke bieten zum Beispiel Döring und Bortz (2016, 211ff.).

und Selbstwirksamkeit zu Inklusion und inklusivem Unterricht gelungenen Unterricht für alle Lernenden gestalten. Es gibt bisher keine Untersuchung, die darlegt, wie Lehrkräfte, die eine eher skeptische Einstellung zu Inklusion haben, ihren Unterricht gestalten. Denkbar ist, dass auch diese Lehrkräfte einen für alle Schülerinnen und Schüler lernförderlichen Unterricht umsetzen oder umgekehrt, Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zur Inklusion sich bewusst gegen eine inklusive Unterrichtung entscheiden. Erste Hinweise dazu geben Syring, Tillmann, Weiß und Kiel (2018).

Die ermittelten Selbsteinschätzungen sollten daher in weiteren Untersuchungen ergänzt werden durch die wissenschaftliche Beobachtung des von den befragten Personen durchgeführten inklusiven Unterrichts (vgl. Döring, Bortz 2016, 324), um objektive Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. ebd., 327). Da Studierende sich während des Praxissemesters im Unterricht ausprobieren, können gezielte Beobachtungen durchgeführt werden (vgl. Kapitel 4.3.1).

Mit Blick auf die Verallgemeinerung der Ergebnisse ist schlussendlich darauf hinzuweisen, dass diese Untersuchung ausschließlich an einer Universität in NRW stattgefunden hat. Die unterschiedliche Ausgestaltung des Praxissemesters in Deutschland und die differierende Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Schultypen ermöglicht daher die Annahme, dass Erhebungen in anderen Bundesländern zu anderen Ergebnissen führen.

Insgesamt zeigt sich, dass es noch einen erheblichen Forschungsbedarf zu inklusivem Unterricht im Praxissemester gibt. Die hier gewonnenen Erkenntnisse zur Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu inklusivem Unterricht während des Praxissemesters bieten erste Hinweise. Weitere Untersuchungen gibt es derzeit noch nicht. Dabei zeigt sich das Praxissemester als erfreuliche Lerngelegenheit zur Erweiterung und Festigung dieser Kompetenzfacetten. Die Zunahme des Gemeinsamen Lernens an allen Schulformen unterstreicht die Bedeutung des Themenbereiches für alle Lehrämter und lässt hoffen, dass positive inklusive Einstellungen und Selbstwirksamkeit zu einem einträglichen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler beitragen.

10. Literaturverzeichnis

Ahmed, Masud; Sharma, Umesh; Deppeler, Joanne (2012): Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (3), S. 132–140.

Ajzen, Icek (1991): The theory of planned behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), S. 179–211.

Alghazo, Emad M.; Naggar Gaad, Eman E. (2004): General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. In: *British Journal of Special Education* 31 (2), S. 94–99. Online verfügbar unter <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>, zuletzt geprüft am 10.12.2021.

Allègre, Claude; Berlinguer, Luigi; Blackstone, Tessa; Rüttgers, Jürgen (1998): Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Online verfügbar unter https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/1998_sorbonne-erklaerung.pdf.download.pdf/1998_sorbonne-erklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Altrichter, Herbert; Hascher, Tina (2005): Lernprozesse in Praktika. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1), S. 4–7.

Alvarez McHatton, Patricia; Parker, Audra (2013): Purposeful Preparation: Longitudinally Exploring Inclusion Attitudes of General and Special Education Pre-Service Teachers. In: *Teacher Education and Special Education* (3), S. 186–203. Online verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.846.770&rep=rep1&type=pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Artelt, Cordula; Gräsel, Cornelia (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (34), S. 157–160.

Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hg.) (2018): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung).

Artmann, Michaela; Herzmann, Petra (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierend und fachlichen Forschungslogiken. In: Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann und Anke B. Liegmann (Hg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 56–73.

Avramidis, Elias; Kalyva, Efrosini (2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. In: *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), S. 367–389.

Avramidis, Elias; Norwich, Brahm (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), S. 129–147. Online verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056?needAccess=true>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster, New York, München, Berlin: Waxman.

Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In: *Encyclopedia of human behavior* (4), S. 71–81.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, S. 469–520.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011a): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter; Jürgen Baumert; Werner Blum; Uta Klusmann; Stefan Krauss; Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann, S. 29–54.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011b): Das mathematische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Mareike Kunter; Jürgen Baumert; Werner Blum; Uta Klusmann; Stefan Krauss; Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann, S.163–92.

Bayer, Manfred; Carle, Ursula; Wildt, Johannes (1997): Editorial. In: Manfred Bayer, Ursula Carle und Johannes Wildt (Hg.): *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Beiträge zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996), S. 7–16.

Beckmann, Timo; Ehmke, Timo; Müller, Katharina; Brückner, Jane; Spöhrer, Stefan; Witt, Sandra (2018): Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum. Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 25–34.

Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) (2007): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>, zuletzt geprüft am 28.08.2021.

Benkmann, Rainer; Gercke, Magdalena (2018). Zwischen Spezialisierung und Generalisierung in der Lehrerbildung – Professionalisierung für Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In: Rainer Benkmann, Ulrich Heimlich (Hg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen*. Stuttgart, W. Kohlhammer, S. 276–331.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education (o.J.): Zugangsvoraussetzungen für den Master of Education Lehramt Sonderpädagogische Förderung. Online verfügbar unter <https://www.isl.uni-wuppertal.de/lehramt-sonderpaedagogische-foerderung/zugang-zum-med-sonderpaedagogik/allgemeine-und-fachspezifische-zugangsvoraussetzungen-med-sopaed.html>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Besa, Kris-Stephen; Büdcher, Michaela (2014): Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika. Eine Übersicht zum Forschungsstand. In: Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, New York: Waxmann, S. 129–145.

Biederbeck, Ina; Rothland, Martin (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 7–14.

Blackorby, Jose; Schiller, Ellen; Knokey, Anne-Marie; Wagner, Mary (2007): Relationships Between the School Programs of Students with Disabilities and Their Longitudinal Outcomes. In: Jose Blackorby, Anne-Marie Knokey, Mary Wagner, Phyllis Levine, Ellen Schiller und Carl Sumi (Hg.): What makes a difference? Influences on outcomes for students with disabilities. SEELS, S. 1–23.

Blasse, Nina (2015): Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen und Georg Rißler (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Erziehungswissenschaft), S. 283–309.

Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 59–91.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion: Centre for Studies on Inclusive Education (UK). Online verfügbar unter <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Bohmeyer, Axel (2009): Inklusion und Exklusion in systemtheoretischer Perspektive. Ausleuchtung eines soziologischen Theoriedesigns im Kontext des Erziehungssystems. In: JCSW 50, S. 63–89.

Böhnert, Anne; Mähler, Marius; Klingebiel, Franz; Hänze, Martin; Kuhn, Hans Peter.; Lipowsky, Frank (2018): Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen - Ein Versuch von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), S. 85–105.

Bönsch, Manfred (2014): Heterogenität und Differenzierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for inclusion developing learning and participation in schools: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Online verfügbar unter <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Bosse, Stefanie; Henke, Thorsten; Jäntsich, Christian; Lambrecht, Jennifer; Vock, Miriam; Spörer, Nadine (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In: Empirische Sonderpädagogik (1), S. 103-116.

Bosse, Stefanie; Jäntsich, Christian; Henke, Thorsten; Lambrecht, Jennifer; Koch, Helvi; Spörer, Nadine (2017): Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (7), S. 131–146.

Bosse, Stefanie; Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik (4), S. 279–299. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10019/pdf/ESP_2014_4_Bosse_Spoerer_Erfassung_der_Einstellung_und_der_Selbstwirksamkeit.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Bundesrepublik Deutschland (BRD); Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1999): Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. Bologna-Erklärung. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Brosius, Felix (2016): SPSS für Dummies. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.

Budde, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Thomas Häcker und Maik Walm (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 117–133.

Budde, Jürgen (2017): Professionalisierung und Differenzierungskonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika, S. 33–52. Online verfügbar unter [file:///C:/Users/hp/Documents/Literatur/Literatur/Budde\(2017\)Professionalisierung%20Differenzkonstruktionen%20Lehramt%20Praktika.pdf](file:///C:/Users/hp/Documents/Literatur/Literatur/Budde(2017)Professionalisierung%20Differenzkonstruktionen%20Lehramt%20Praktika.pdf), zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Buddeberg, Magdalena; Duve, Jan; Grimminger-Seidensticker, Elke; Heberle, Kerstin; Hornberg, Sabine; Karber, Anke; Krabbe, Christina; Kranefeld, Ulrike; Radhoff, Melanie; Turbach, Dorothea; Uhlendorff, Uwe (2018): Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In: Stephan Hußmann und Barbara Welzel (Hg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 73–91.

Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 106 (4), S. 344-357.

Dammer, Karl-Heinz (2016): Henri und das Menschenrecht auf Bildung – Inklusion im Spannungsfeld Diversität und allgemeine Bildung. In: Rolf Göppel, Bernhard Rau (Hg.): Inklusion – Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 61–78.

Darge, Kerstin; Valtin, Renate; Kramer, Charlotte; Ligtvoet, Rudy; König, Johannes (2018): Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In: Johannes König, Martin Rothland und Niclas Schaper (Hg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 241–264.

de Boer, Anke; Pijl, Sip Jan; Minnaert, Alexander (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: International Journal of Inclusive Education 15 (3), S. 331–351.

Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela; Schellenbach-Zell, Judith (Hg.) (2019): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 23–40.

Deutscher Bildungsserver (2020): Ihr Wegweiser zur Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Deutscher Gehörlosen Bund e.V. (2018). Deutsche Kulturtage der Gehörlosen (Gehörlosen Kulturtage), Online verfügbar unter <http://www.gehoerlosen-kulturtage.de>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

Dexel, Timo; Jost, Carina; Schmidt, Thomas; Veber, Marcel (2018): Inklusion und Lehramtsstudierende-Beliefs, Korrelationen und ihre Konsequenzen für diversitätsorientierte Lehre und Praxisphasen. In: Patrick Gollub, David Paulus, David Rott und Marcel Veber (Hg.): Studentische Forschung im Praxissemester. Berlin: Peter Lang, S. 187–200.

Diez, Mary E. (2010): It Is Complicated: Unpacking the Flow of Teacher Education's Impact on Student Learning. Journal of Teacher Education 61 (5), S. 441–450.

Ding, Kathrin; Rohlf, Carsten; Spinath, Birgit (2018): Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 57–68.

Dlugosch, Andrea (2014): „weil es eben jeden treffen kann“ – Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. In: Erziehung und Unterricht 164, S. 236–245.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Drahmann, Martin; Zorn, Sarah Katharina; Rothland, Martin; König, Johannes (2018): Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In: Johannes König, Martin Rothland und Niclas Schaper (Hg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 115–134.

Eagly, Alice Hendrickson; Chaiken, Shelly (1993): The psychology of attitudes. Belmont, Calif: Wadsworth Cengage Learning.

Eichfeld, Christian; Algermissen, Pia (2016): Aber nicht in Sachsen...? Synopse von Studien zu Einstellungen sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In: Katrin Liebers; Brunhild Landwehr, Simone Reinhold, Susanne Riegler und Romina Schmidt (Hg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 67–72.

Ellinger, Stephan; Stein, Roland (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik (4), S. 85-109.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2003): Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion. Profile for Inclusive Teachers. Online verfügbar unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Fach-Overhoff, Martina (2019): Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 353–365.

Feuser, Georg (2013): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Georg Feuser, Thomas Maschke und Marion Baldus (Hg.) (2013): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Edition Psychosozial), S. 11–66.

Feyerer, Ewald; Reibnegger, Harald; Hecht, Petra; Niedermair, Claudia; Soukup-Altrichter, Katharina; Plaimauer, Christina; Prammer-Semmler, Eva; Moser, Irene; Bruch, Isolde (2016): Deutsche Version SACIE-R & TEIP. Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik und Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik [Fragebogen]. Trier: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID). Online verfügbar unter <https://www.psycharchives.org/handle/20.500.12034/467>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Fishbein, Martin; Ajzen, Icek (1975): *Belief, Attitude, Intention, and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.

Fläming Grundschule (2017). *Inklusion*. Online verfügbar unter www.flaeming-grundschule.de/schule/inklusion-1, zuletzt geprüft am 10.12.2021.

Forgasz, Helen; Leder, Gilah (2008): Beliefs about mathematics and mathematics teaching. In: Peter Sullivan und Terry Wood (Hg.): *The International Handbook of Mathematics Teacher Education. Volume 1. Knowledge and Beliefs in Mathematics Teaching and Teaching Development*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 173–192.

Forlin, Chris; Chambers, Dianne (2011): Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. In: *Asia Pacific Journal of Teacher Education* (1), S. 17–32. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/233234812_Teacher_preparation_for_inclusive_education_Increasing_knowledge_but_raising_concerns/link/56df850b08aec4b3333b7722/download, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Forlin, Chris; Sharma, Umesh; Loreman, Tim (2014): Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. In: *International Journal of Inclusive Education* 18 (7), S. 718–730. Online verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2013.819941>, zuletzt geprüft am 10.12.2021.

Fränkel, Silvia; Lammerding, Sandra; Hanke, Petra; Friebe, Christian; Hövel, Dennis (2020): Im Team geht's besser! Vorstellung der Konzeption des neuen Vorbereitungskurses: „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln. *Kölner Online Journal für Lehrer*Innenbildung* 2, 2/2020, S. 153–171. Online verfügbar unter https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/301/502, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Freistaat Bayern (2012): *Rahmenplan für den Förderschwerpunkt Lernen*. Online verfügbar unter <https://www.isb.bayern.de/download/11130/rahmenlehrplan.pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Fuchs, Carina (2005): *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Führer, Filician-Michael; Heller, Vivien (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann und Anke B. Liegmann (Hg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 113–130.

Gebhardt, Markus; Kuhl, Jan; Wittich, Claudia, Wember, Franz B. (2018): Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In: Stephan Hußmann und Barbara Welzel (Hg.): *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 279–292.

Gebhardt, Markus; Schwab, Susanne; Nusser, Lena; Hessels, Marco G.P. (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland - eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanel Deutschlands (NEPS). In: Empirische Pädagogik (2), S. 211–229. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Markus_Gebhardt/publication/281785097_Einstellungen_und_Selbstwirksamkeit_von_Lehrerinnen_und_Lehrern_zur_schulischen_Inklusion_in_Deutschland_-_eine_Analyse_mit_Daten_des_Nationalen_Bildungspanels_Deutschlands_NEPS/links/55ffca108aeafc8ac8bb53f/Einstellungen-und-Selbstwirksamkeit-von-Lehrerinnen-und-Lehrern-zur-schulischen-Inklusion-in-Deutschland-eine-Analyse-mit-Daten-des-Nationalen-Bildungspanels-Deutschlands-NEPS.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Gebhardt, Markus; Schwab, Susanne; Reicher, Hannelore; Ellmeier, Barbara; Gmeiner, Sonja; Rossmann, Peter; Gasteiger-Klicpera, Barbara (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik (4), S. 275–290.

Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Glawe, Kathrin (2019): Forschen und Reflektieren im Praxissemester - Chancen und Grenzen für die Professionalisierung aus Sicht von Grundschullehramtsstudierenden. In: Sandra Eck (Hg.): Forschendes Lernen - Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim: Beltz Juventa, S. 118–125.

Gollub, Patrick; Veber, Marcel (2018): Das Praxissemester am Hochschulstandort Münster - organisatorische Rahmungen und Chancen vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. In: Patrick Gollub, David Paulus, David Rott und Marcel Veber (Hg.): Studentische Forschung im Praxissemester. Berlin: Peter Lang, S. 29–40.

Grassmé, Isabelle; Biermann, Antje; Gläser-Zirkuda, Michaela (2018): Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 15–24.

Greiner, Franziska (2017): Eine Concept-Map-basierte Seminar-konzeption zur Unterstützung eines differenzierten Wissensaufbaus im Rahmen einer reflexiv-inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. In: Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Köninger (Hg.): Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3), S. 208–219.

Greiten, Silvia (2018): Co-Peer-Learning als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung. Konzeption einer Interventionsstudie im Praxissemester. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 187–196.

Greiten, Silvia; Geber, Georg; Gruhn, Annika; Köninger, Manuela (2017): Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In: Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Köninger (Hg.): Lehrerbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3), S. 14–36.

Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant und Manfred Prenzel (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 17–39.

Gröschner, Alexander; Klaß, Susi; Dehne, Mathias (2018): „Praxis digital“ – Einsatz neuer Medien-Tools im Praxissemester am Beispiel des onlinebasierten Videofeedbacks. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 197–208.

Gröschner, Alexander (2019): „Learning to swim without going too near by the water“ – Was können Praxisphasen in der Lehrerbildung leisten? In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Annika Ohle-Peters (Hg.): Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln. Münster, New York, Waxmann, S. 105–122.

Güttler, Peter (2003): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. München: Oldenbourg.

Hachfeld, Axinja; Schröder, Sascha; Anders, Andreas; Hahn, Adam; Kunter, Mareike (2012). Multikulturelle Überzeugungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 26 (2), S.101–120.

Haddock, Geoffrey; Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe, Miles Hewstone (Hg.): Sozialpsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 197–230.

Haeberlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard (2003): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen (4., unveränderte Aufl.). Bern: Haupt.

Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 51), S. 130–148.

Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), S. 8–16.

Hascher, Tina (2012a): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1), S. 87–98.

Hascher, Tina (2012b): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklung in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, S. 109–129.

Hascher, Tina; Kittinger, Cornelia (2014): Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. In: Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretical foundations, programmes, processes, and effects*. Münster, New York: Waxman, S. 221–235.

Häcker, Thomas; Walm, Maik (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 81–89.

Heberle, Kerstin (2018): „Und das ist eben das, was sie konstruiert...“ Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In: Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann und Anke B. Liegmann (Hg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 165–182.

Hecht, Petra; Niedermair, Claudia; Feyerer, Ewald (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. In: *Empirische Sonderpädagogik* (1), S. 86–102. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11856/pdf/ESP_2016_1_Hecht_ua_Einstellungen_und_inklusionsbezogene.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Heimlich, Ulrich (2014): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert (Hg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer (Praxis Heilpädagogik - Handlungsfelder), S. 9–28.

Heinrich, Martin; Urban, Michael; Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 69–133.

Hellmich, Frank; Görel, Gamze (2014): Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (4), S. 227–240.

Hellmich, Frank; Görel, Gamze (2016): Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Simone Reinhold, Susanne Riegler und Romina Schmidt (Hg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81–86.

Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern, Orientierungsband).

Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Heyne, Nora; Hosenfeld, Ingmar; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang. (2008): Die Instrumente der Studie "VERA – Gute Unterrichtspraxis" Teil 1: Tests, Fragebögen, Interviewleitfaden. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (2019): Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester. In: Carina Caruso und Jan Woppowa (Hg.): Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven, S. 21–36.

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann und Anke B. Liegmann (Hg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 74–92.

Heyl, Vera; Seifried, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 47–59.

Hillenbrand, Clemens; Melzer, Conny; Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 33–68.

Hillmert, Steffen (2009): Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle der Bildung. In: Rudolf Stichweh und Paul Windolf (Hg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–102.

Hintermair, Manfred; Pöhler, Julia; Schwarz, Simone (2013): Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. In: Sonderpädagogische Förderung heute (4), S. 397–410.

Hintz, Anna Maria; Hübner, Carina (2017): Doppelt qualifiziert für den inklusiven Schulkontext. Konzeption des Studiums der Bildungswissenschaften mit Integrierter Förderpädagogik des Praxissemesters sowie des Aufbaumasters „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ an der Universität Siegen. In: Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Königer (Hg.): Lehrerausbildung für Inklusion, Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3), S. 123–135.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354–361.

Hinz, Andreas (2004): Vom integrationspädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–74.

Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 171–179.

Hinz, Andreas (2014): Inklusion im Bildungskontext. In: Susann Kroworsch (Hg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Freiburg: Lambertus-Verlag (Sozialhilfe und Sozialpolitik, S11), S. 15–25.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Hock, Natalie; Borromeo Ferri, Rita (2019): Diagnostische Interviews. Eine Chance zur Förderung der diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufen. In: Maria Degeling; Nadine Franken, Stefan Freund; Silvia Greiten; Daniela Neuhaus; Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 447–459.

Holzberger, Doris; Philipp, Anja; Kunter, Mareike (2013): How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. In: Journal of Educational Psychology 105 (3), S. 774–786.

Homt, Martina; van Ophuysen, Stefanie (2018): Wie kann der Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester gelingen? Erste Ergebnisse einer qualitativen vergleichenden Fallstudie. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 121–130.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hoover, John J.; Patton, James R. (2008): The role of special educators in a multitiered instructional system. In: Intervention in School and Clinic 43, S. 195–204.

Hosenfeld, Ingmar; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2002): Diagnostische Kompetenz. Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 45), S. 65–82. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3939/pdf/ZfPaed_45_Beiheft_Hosenfeld_Helmke_Schrader_Diagnostische_Kompetenz_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, In: ders. (Hg.). Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114-138.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Jürgen Hellmer und Franz Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 9–35.

Huber, Ludwig; Hellmer, Jürgen; Schneider, Franz (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Hußmann, Stephan; Welzel, Barbara (2018). Einleitung. In: Stephan Hußmann und Barbara Welzel (Hg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 7–9.

Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2017). Statistische Datenanalyse mit SPSS – Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem Modul Exakte Tests. Berlin: Springer Gabler.

Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In: Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin, S. 1–4.

Kahlert, Joachim; Heimlich, Ulrich (2014): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer (Praxis Heilpädagogik, Handlungsfelder), S. 153–190.

Kalambouka, Afroditi; Farrell, Peter; Dyson, Alan; Kaplan, Ian (2007): The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. In: Educational Research 49 (4), S. 365–382.

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–32.

Keller-Schneider, Manuela (2018): Professionalisierung im Praxissemester. Veränderungen von Kompetenzerleben und Überzeugungen. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 69–84.

Kessels, Ursula; Erbring, Saskia; Heiermann, Liesel (2014): Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (61), S. 169–202.

Kessler, Thomas; Fritsche, Immo (2018): *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Klee, Ernst (2004): »Euthanasie« im NS-Staat. Die »Vernichtung lebensunwerten Lebens«. Frankfurt am Main: Fischer.

Klemm, Klaus (2018): *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*: Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Klusmann, Uta (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation, In: In: Mareike Kunter; Jürgen Baumert; Werner Blum; Uta Klusmann; Stefan Krauss; Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann, S. 277–294.

Knigge, Michel; Rotter, Carolin (2015): Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion - beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. In: *Empirische Sonderpädagogik* (3), S. 223–240. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11384/pdf/ESP_2015_3_Knigge_Rotter_Unterrichtsplanung.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66, S. 165–191.

Kocher, Mirjam (2014): *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen*. Zugl.: Zürich, Universität, Dissertation, 2011. Münster: Waxmann.

König, Johannes; Darge, Kerstin; Kramer, Charlotte; Ligtvoet, Rudy; Lünemann, Melanie; Podlecki, Anna-Maria; Strauß, Sarah (2018): Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In: Johannes König, Martin Rothland und Niclas Schaper (Hg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 87–114.

König, Johannes; Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: Johannes König, Martin Rothland und Niclas Schaper (Hg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–62.

König, Johannes; Rothland, Martin; Schaper, Niclas (Hg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kopmann, Henrike; Zeinz, Horst (2016): Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Simone Reinhold, Susanne Riegler und Romina Schmidt (Hg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 75–80.

Kopp, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: Empirische Sonderpädagogik (1), S. 5–25. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9461, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Krämer-Kiliç, Inge; Albers, Tina; Kiehl-Will, Afra; Lühmann, Silke (Hg.) (2014): Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Kricke, Meike; Reich, Kersten (2016). Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kuhl, Jan; Moser, Vera; Schäfer, Lea; Redlich, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: Empirische Sonderpädagogik (1), S. 3–24. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8907/pdf/ESP_2013_1_Kuhl_ua_Zur_empirischen_Erfassung_von_Beliefs.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Kuhl, Jan; Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea (2014): Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (4), S. 271–287.

Kuhl, Jan; Sinner, Daniel (2015): Effektstärken. In: Katja Koch und Stephan Ellinger (Hg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Lehrbuch), S. 166–172.

Kuhl, Jan; Walther, Judith (2008): Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. In: Heilpädagogische Forschung Band XXXIV (4), S. 206–219.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Kultusministerkonferenz (KMK, Lernen) (2019): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Kultusministerkonferenz (KMK, Standards) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Kunina-Habenicht, Olga (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In: Claudia Scheid und Thomas Wenzl (Hg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-126

Kunter, Mareike (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann, S. 259-276.

Kunter, Mareike; Pohlmann, Britta (2015): *Lehrer*. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 261–281.

Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Laborschule Bielefeld (o. J.): Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Online verfügbar unter <https://laborschule-bielefeld.de>, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Laschke, Christin; König, Johannes (2014): Erfassung der Lerngelegenheiten. (opportunities to learn, OTL) der angehenden Primarstufenlehrkräfte. In: Christin Laschke und Siegrid Blömeke (Hg.): *Teacher Education and Development Study. Learning to Teach Mathematics (TEDS-M 2008)*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxman, S. 45–108.

Lautenbach, Franziska; Antoniewicz, Franziska (2018): Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. In: *Teaching and Teacher Education* (72), S. 24–32.

Lautenbach, Franziska; Schröter, Anne; Krause, Katharina; Schlüter, Ann-Kathrin; Melle, Insa; Kuhl, Jan; Grimminger-Seidensticker, Elke (2018): Instrumente zur Seminarevaluation in DoProfi L – ein Querschnitt quantitativer Verfahren. In: Stephan Hußmann und Barbara Welzel (Hg.): *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 253–266.

Lawson, Tony; Çakmak, Melek; Gündüz, Müge; Busher, Hugh (2015): Research on teaching practicum – a systematic review. In: *European Journal of Teacher Education* 38 (3), S. 392–407.

Lee, Ju-Hwa (2010): Inklusion – eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Zugl.: Würzburg, Universität, Dissertation, 2009. Oberhausen: ATHENA-Verlag. (Schriften zur Pädagogik bei geistiger Behinderung, 1).

Liegmann, Anke B.; Racherbäumer, Kathrin (2018): Diversität als Professionalisierungsanlass im Praxissemester. In: Lina Pilypaitytė und Hans-Stefan Siller (Hg.): *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 247–254.

Lipowsky, Frank (2015): Unterricht. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., vollständig überarbeitet und aktualisiert). Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 69–106.

Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Aufl., vollständig überarbeitet und aktualisiert). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Loreman, Tim; Forlin, Chris; Sharma, Umesh (2007): An international Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. In: *Disability Studies Quarterly* 27 (4), o.S., Online verfügbar unter <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Löwen, Kathrin; Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Krauss, Stefan; Brunner, Martin (2011): Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann, S. 69–84.

Luhmann, Niklas (2008): Inklusion und Exklusion. In: Niklas Luhmann (Hg.): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 226–251.

Lünders (2012): Unterricht. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 342–343.

Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hg.) (2017): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2).

Lütje-Klose, Birgit; Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Online verfügbar unter <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/2040>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Meurel, Peter (2018): Das Praxissemester in NRW. Ideen und rechtlicher Rahmen. In: Niklas Ukley und Bernd Gröben (Hg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Bildung und Sport. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121–133.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWFT NRW) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz. Unter Mitarbeit von Jürgen Baumert). Online verfügbar unter http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW) (2004): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Frechen, Ritterbach Verlag. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/8/gs_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2017): Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Primarstufe – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/1-Arbeitshilfe_Primarstufe.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, Prognose) (2018): Prognose zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2039/40. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Einstiegschancen/Prognosen.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2019): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2018/19. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2018.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, Schulstatistik) (2020): Sonderpädagogische Förderung in NRW. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/Inklusion_2019.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, Lehrpläne) (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in NRW. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, LABG) (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Online verfügbar unter <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/labgneu-1.pdf>, zuletzt geprüft am 25.11.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, Rahmenkonzeption) (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Unter Mitarbeit von RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen, Universität zu Köln, Deutsche Sporthochschule Köln, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Universität Paderborn, Universität Siegen, Bergische Universität Wuppertal. Online verfügbar unter https://www.zfsl.nrw.de/KRE/Download/Rahmenkonzeption_Praxissemester_2010.pdf, zuletzt geprüft am 23.07.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, Portfolio) (2012): Portfolio Praxissemester. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/PortfolioPraxiselementePS.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, Runderlass) (2012): Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Unter Mitarbeit von RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen, Universität zu Köln, Deutsche Sporthochschule Köln, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Universität Paderborn, Universität Siegen, Bergische Universität Wuppertal. Online verfügbar unter <https://bass.schulwelt.de/12448.htm>, zuletzt geprüft am 22.07.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2013): Erstes Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Recht/NeuntesSchulrechtsaenderungsgesetz.pdf>, zuletzt geprüft am 13.09.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, VOBASOF) (2013): Staatsprüfung zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung, Verordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung zum Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF) vom 20. Dezember 2012. Online verfügbar unter http://www.zfsl-muenster.nrw.de/VOBASOF/VOBASOF_2012-12-20.pdf, zuletzt geprüft am 13.09.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, AO-SF) (2016): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF). Online verfügbar unter <https://bass.schul-welt.de/6225.htm>, zuletzt geprüft am 21.09.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, Evaluation) (2016): Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters. Online verfügbar unter https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/2016-10-24_abschlussbericht_landesweite_evaluation_praxissemester.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, LABG) (2016): Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 26. April 2016. Online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15619&ver=8&val=15619&sg=0&menu=1&vd_back=N, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, LZV) (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). Online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&ver=8&val=15620&sg=2&menu=1&vd_back=N, zuletzt geprüft am 30.11.2021.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW, Zusatzvereinbarung Rahmenkonzeption) (2016): Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption). Unter Mitarbeit von RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen, Universität zu Köln, Deutsche Sporthochschule Köln, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Universität Paderborn, Universität Siegen, Bergische Universität Wuppertal. Online verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>, zuletzt geprüft am 09.12.2021.

Mintz, Joseph (2019): A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. In: *British Educational Research Journal* 45 (2), S. 254–274.

Mitchell, Belinde B. (2011): Examining the role of the special educator in a response to intervention model. Dissertation. Lawrence: University of Kansas.

Möller, Jens (2014): Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: *Schulmanagement Handbuch* 146 (32), S. 5–37.

Möller, Jens; Trautwein, Ulrich (2015): Selbstkonzept. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., vollständig überarbeitet und aktualisiert). Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 177–199.

Moser, Vera; Kropp, Andreas (2014): Abschlussbericht: „Kompetenzen in inklusiven Settings“ – (KIS). Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Online verfügbar unter https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2021.

Moser, Vera; Kuhl, Jan; Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea (2014): Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17), S. 661–678. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-014-0587-1>, zuletzt geprüft am 13.09.2021.

Neuber, Katharina (2018): Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht im Praxissemester aus der Sicht von angehenden Lehrpersonen. In: Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hg.): *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4), S. 35–44.

Oevermann, Ulrich (2003). Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?, *Pädagogische Korrespondenz* (30), S. 54–70.

- Opalinski, Saskia; Scharenberg, Katja (2018): Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. In: *Bildung und Erziehung* 71 (4), S. 449–464.
- Orthmann Bless, Dagmar (2015): Deskriptivstatistik und Inferenzstatistik. In: Katja Koch und Stephan Ellinger (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Lehrbuch), S. 106–112.
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rütgen, S. 215–342.
- Oser, Fritz (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Ein Replik auf Walter Herzog. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5), S. 266–274.
- Pädagogische Hochschule Schwyz (2017): Professionsstandards. Steuerungselement in der Ausbildung 2017. Online verfügbar unter <https://qmp.phsz.ch/File/CoreDownload/551/phszprofessionstandards.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62 (3), S. 307–332. Online verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543062003307>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.
- Powell, Justin J.-W.; Pfahl, Lisa (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 721–739.
- Prengel, Annedore (1988): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein (Hg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. München: Beltz, S. 70–74.
- Prengel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–107.
- Prengel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Vera Moser (Hg.): *Die inklusive Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 177–196.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2015): *Der Fragebogen*. Wien: facultas.

- Radhoff, Melanie; Ruberg, Christiane (2017): Inklusion in der Lehrerbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität. In: Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Königer (Hg.): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3), S. 64–76.
- Rammsayer, Thomas; Weber, Hannelore (2016): Differentielle Psychologie – Persönlichkeitstheorien (2., korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe (Bachelorstudium Psychologie).
- Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm; Naumann, Ewald (2014). Quantitative Methoden 2 (4., korrigierte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reinders, Heinz (2015): Fragebogen. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 57–70.
- Reiser, Helmut; Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron Maria (1986): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik 3 (4), S. 115–122.
- Riedl, Alfred (2008): Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. In: Förderale Ausbildungsagentur (Hg.): Wirtschaft und Linguistik – Wege einer Wechselwirkung. Eine Sammlung von Materialien einer internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz von Studierenden und Doktoranden. Jekaterinburg: Staatliche Technische Uraler Universität, S. 122–128.
- Römer, Jasmin; Rothland, Martin; Straub, Sophie (2018): Pädagogische Vorerfahrungen und ihre Bedeutung für die Kompetenzeinschätzung und das Flow-Erleben beim Unterrichten im Praxissemester. In: Johannes König, Martin Rothland und Niclas Schaper (Hg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 223–240.
- Rost, Detlef, H. (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rothland, Martin; Boecker, Sarah Katharina (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die deutsche Schule 106 (4), S. 386–397.
- Ruberg, Christiane; Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik (4), S. 393–415.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten; Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (5), S. 240–244.

Sasse, Ada (o.J.): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. Unter Mitarbeit von Sabrina Lada. Online verfügbar unter http://www.gu-thue.de/material/itag14/Unterrichtsvorbereitung_Leistungs-einschaetzung_GU.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Sassenroth, Martin (2012): Entstehungsgeschichte und Definition von Heil- und Sonderpädagogik. In: Rolf Werning, Rolf Balgo, Winfried Palmowski und Martin Sassenroth (Hg.): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung (2., aktualisierte Aufl.). München: Oldenbourg (Sozialwissenschaften 10-2012), S. 2–11.

Scheer, David; Scholz, Markus; Rank, Astrid; Donie, Christian (2015): „Alle außer Aaron...“ – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66 (8), S. 388–400.

Schellenbach-Zell, Judith; Wittwer, Jörg; Nückles, Matthias (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 160–171.

Schindler, Maike (2019): Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven Mathematikunterricht. In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 460–471.

Schlömerkemper, Jörg (2014). Leistungsmessung und die Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 311–322.

Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (unveränderter Nachdruck der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 44), S. 192–210.

Schnell, Irmtraud (Hg.) (2015): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter https://www.klinkhardt.de/newsite/media/20150304_9783781520189Inh.pdf, zuletzt geprüft am 22.03.2021.

Scholz, Markus; Rank, Astrid (2016): Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. In: VHN 85 (1), S. 53–67. Online verfügbar unter <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/6420/3705>, zuletzt geprüft am 05.12.2021.

Scholz, Markus; Scheer, David. (2017): Veränderung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen während des Vorbereitungsdienstes an Förderschulen und inklusiven Schulen im Vergleich. Eine explorative Pilotuntersuchung im Längsschnittdesign. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 68 (8), S. 364–375.

Schrader, Friedrich-Wilhelm (2013): Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31, S. 154–165. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13843/pdf/BZL_2013_2_154_165.pdf, zuletzt geprüft am 14.07.2021.

Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna; Krohn, Maud (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. Perceived competency development during the student teaching semester and its impact on vocational orientation: Results from the ProPrax Study. In: Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner, Alexander und Tina Hascher (Hrsg.). Schulpraktika in der Lehrerbildung, Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. – Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretical foundations, programmes and effects. Münster, New York: Waxmann, S. 201–220.

Schüle, Christoph; Besa, Kris-Stephen; Schriek, Josina, Arnold, Karl-Heinz (2017): Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (7), S. 23–40.

Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Klewin, Gabriele; Schicht, Saskia; Schöning, Anke; Weyland, Ulrike (Hg.) (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schüssler, Renate; Weyland, Ulrike (2014): Praxissemester - Chance zur Professionalisierung. In: Renate Schüssler, Volker Schwier, Gabriele Klewin, Saskia Schicht, Anke Schöning und Ulrike Weyland (Hg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 23–42.

Schwab, Susanne; Seifert, Susanne (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (5), S. 73–87. Online verfügbar unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1067025#vollanzeige>, zuletzt geprüft am 13.12.2021.

Schwarzer, Ralf; Hallum, Suhair (2008): Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. In: Applied Psychology (57), S. 152–171.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 44), S. 28–53. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Seidel, Tina (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (6), S. 850–866.

Seifert, Andreas; Schaper, Niclas (2018): Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In: Johannes König, Martin Rothland und Niclas Schaper (Hg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 195–222.

Seifried, Stefanie (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess - Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Online verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Seifried, Stefanie; Heyl, Vera (2016): Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). In: Empirische Sonderpädagogik (1), S. 22–35. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11852/pdf/ESP_2016_1_Seifried_Heyl_Konstruktion_und_Validierung.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Sermier Dessemontet, Rachel; Bless, Gérard; Benoit, Valérie (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik 3 (4), S. 291–307.

Sharma, Umesh; Sokal, Laura (2015): The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. In: Journal of Research in Special Educational Needs 15 (4), S. 276–284. Online verfügbar unter <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12043>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Shulman, Lee, S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (2), S. 4–14. Online verfügbar unter <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189x015002004>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Sikora, Simon (2015). Operationalisierung. In: Katja Koch und Stephan Ellinger (Hg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Lehrbuch), S.68–75.

Sinner, Daniel; Kuhl, Jan (2015a): Unterscheiden sich Mittelwerte von zwei Gruppen signifikant voneinander? t-Test. In: Katja Koch und Stephan Ellinger (Hg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Lehrbuch), S. 153–158.

Sinner, Daniel; Kuhl, Jan (2015b): Unterscheiden sich die Mittelwerte von mehr als zwei Gruppen signifikant voneinander? Varianzanalyse. In: Katja Koch und Stephan Ellinger (Hg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Lehrbuch), S. 159–165.

Sokol, Laura; Woloshyn, Debra; Funk-Unrau, Savannah (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. In: Alberta Journal of Educational Research, Vol. 59 (2), S. 285–298.

Speck, Otto (2003): Die Ökonomisierung des Lebenswertes als Gefährdung behinderten Lebens. In: Markus Dederich (Hg.): Bioethik und Behinderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 104–137.

Spinath, Birgit (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19, S. 85–95.

Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 243–260.

Stanat, Petra; Kunter, Mareike (2003): Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Jungen und Mädchen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 211–242.

Stockheim, Daniel (2015): Korrelationsanalysen. In: Katja Koch und Stephan Ellinger (Hg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Lehrbuch), S. 137–144.

Stroebe, Wolfgang (2014): Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In: Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe, Miles Hewstone (Hg.): Sozialpsychologie, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, S. 231–268.

Syring, Marcus; Tillmann, Teresa; Weiß, Sabine; Kiel, Ewald (2018): Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 65, S. 206–220.

Technische Universität Dortmund (TU Dortmund) (o.J.). Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL.) Online verfügbar unter <https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/praxis/praktika/labg2009/ps/index.html>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Technische Universität Dortmund (TU Dortmund), Modulhandbuch (o. J.): Modulhandbuch zum Bachelor-Studium für ein Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen - Unterrichtsfach Deutsch. Online verfügbar unter http://www.germanistik.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Studium/Modulbuecher-LABG-2009/Lehramts-Bachelor_GYGE_Deutsch_Modulhandbuch_final.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2021.

Technische Universität Dortmund (TU Dortmund) (2014): Kooperationsvertrag. Unter Mitarbeit von Technische Universität Dortmund, Direktor des DokoLLs, Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Arnsberg, Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Dortmund, Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Hamm, Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Hagen, Leiterin des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Bochum, Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Duisburg, Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Gelsenkirchen. Online verfügbar unter https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/mp-praxis/Kooperationsvertrag_15092014.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Terhart, Ewald (1994): Unterricht. In: Dieter Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 133–158.

Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Ewald_Terhart/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz/links/5666820a08ae418a786f46c9/Standards-fuer-die-Lehrerbildung-eine-Expertise-fuer-die-Kultusministerkonferenz.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Terhart, Ewald (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster, Waxmann.

Terhart, Ewald (2020): Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik (66), S. 223–236.

Topsch, Wilhelm (2004): Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Trautmann, Matthias (2017): Lehrerbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zu Stand der Diskussion. In: Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Königer (Hg.). Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster, New, York: Waxmann, 37–47.

Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trautwein, Caroline (2013): Lehrbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8 (3), S. 1–14. Online verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/557>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Trumpa, Silke; Janz, Frauke; Heyl, Vera; Seifried, Stefanie (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (4), S. 241–256. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs35834-014-0103-y.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hg.) (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Tschannen-Moran, Megan; Woolfolk-Hoy, Anita; Hoy, Wayne (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research, 68 (2), S. 202–248.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1990). World Declaration on Education for All. Online verfügbar unter <https://www.humanium.org/en/world-declaration-on-education-for-all/>, zuletzt geprüft am 12.12.2021

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Abschlussbericht 1994. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Online verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/IE_policy_guidelines_draft.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (o.J.): Lehrerin oder Lehrer werden? Besser in Bielefeld! Online verfügbar unter <http://www.bised.uni-bielefeld.de/lehramtsstudium>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Universität Bielefeld (2017). Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/bachelor/biwi>, zuletzt geprüft am 23.03.2021.

Universität Siegen, ZLB (o.J.): Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB). Online verfügbar unter <https://www.uni-siegen.de/zlb/start/>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Universität Siegen (2017): Modulhandbuch Master Bildungswissenschaften im Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. Online verfügbar unter https://www.uni-siegen.de/zlb/formulareunddownloads/ordnungen-mhb-fsb/mhb/hrge/mhb_bildungswissenschaften-ma.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Universität zu Köln (2016): Modulhandbuch Bachelor of Arts - Bildungswissenschaften; Studiengang Lehramt an Grundschulen. Online verfügbar unter http://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Lehramt/Grundschule/UzK_HF_MHB_G_BA_BiWi_Fassung_PO_26.02.2016.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Urton, Karolina; Wilbert, Jürgen; Hennemann, Thomas (2014): Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. In: *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12 (2), S. 151–168.

Urton, Karolina; Wilbert, Jürgen; Hennemann, Thomas (2015): Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 62, S. 147–157. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/271764859_Die_Einstellung_zur_Integration_und_die_Selbstwirksamkeit_von_Lehrkräften/link/552b922d0cf29b22c9c1c16e/download, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Veber, Marcel (2016): Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung aufgezeigt am Projekt Pinl. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors in den Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/114168277X/34>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Voss, Thamar; Kunter, Mareike; Seiz, Johanna; Hoehne, Verena; Baumert, Jürgen (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), S. 184–201.

Vriesen, Judith (2019): Studienskizze und Studienprojekt - Umsetzung des Forschenden Lernens im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund. In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. *Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 149–159.

Vriesen, Judith; Mubaraka, Sandra (2020): Kompetenzschwerpunkte in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. In: Franz B. Wember, Ulrich Heimlich (Hg.): *Didaktik des Inklusiven Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. Eine Handreichung für Praxis und Studium*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 430–441.

Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Krauth, Josef; Mureck, Jürgen. (1983): *Naive Verhaltenstheorien von Lehrern*. Oldenburg: Littmann.

Walter-Klose, Christian (2013): Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6 (1), S. 59–71.

Wänke, Michaela; Reutner, Leonie; Bohner, Gerd (2011): Einstellung und Verhalten. In: Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey (Hg.): *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt*. Unter Mitarbeit von Nilüfer Aydin. Göttingen: Hogrefe Verlag (Bachelorstudium Psychologie), S. 210–232.

Wansing, Gudrun (2005): *Teilhabe an der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 17–33.

Wember, Franz B. (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiven Unterrichts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 380–388.

Werner, Jochen; Wernke, Stephan; Zierer, Klaus (2017). Der Einfluss didaktischer Modelle auf die allgemeindidaktische Unterrichtsplanungskompetenz von Lehramtsstudierenden. In: Wernke, Stephan; Zierer, Klaus (Hg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich? Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart, S. 104–120.

Werning, Rolf (2012): Inklusion. Unter Mitarbeit von Jessica Löser. In: Rolf Werning, Rolf Balgo, Winfried Palmowski und Martin Sassenroth (Hg.): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung (2., aktualisierte Aufl.). München: Oldenbourg (Sozialwissenschaften 10-2012), S. 295–315.

Wernke, Stephan; Zierer, Klaus (2017). Die Unterrichtsplanung, Ein in Vergessenheit geratender Kompetenzbereich?!, In: Wernke, Stephan; Zierer, Klaus (Hg.): Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich? Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart, S. 7–16.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (o.J.): Praxisphasen in Inklusion (PinI). Online verfügbar unter <https://www.uni-muenster.de/LearnWeb/learnweb2/course/info.php?id=23187>, zuletzt geprüft am 29.10.2021.

Weyland, Ulrike (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Online verfügbar unter <https://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline (2010): Expertise – Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen, S. 5–36. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070/pdf/Expertise_zum_Thema_Praxissemester_120710_1_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 10.12.2021.

Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Uwe Faßhauer, Bärbel Fürstenau und Eveline Wuttke (Hg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 49–60. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7067/pdf/Fasshauer_Grundlagenforschung_2011_Weyland_Wittmann_Einfuehrung_Praxissemester.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung (1), S. 8–21.

Wilbert, Jürgen (2015): Streuung, Standardabweichung und Varianz. In: Katja Koch und Stephan Ellinger (Hg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe (Lehrbuch), S. 129–136.

Wisniewski, Benedikt (2019): Psychologie für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Witte, Johanna (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 48, o.S. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/29378/die-deutsche-umsetzung-des-bologna-prozesses?p=0>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Wocken, Hans (2012): Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus Ed. Hamburger Buchwerkstatt.

Wudy, Dorothea-Thekla; Jerusalem, Matthias (2011): Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben von Lehrkräften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 58, S. 254–267.

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Dortmund (ZfsL Dortmund) (2019): Informationen zum schulpraktischen Teil des Praxissemesters. Online verfügbar unter <http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/Praxissemester/2019-01-14-PS-Info-Zfsl-Dortmund.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Lüdenscheid (ZfsL Lüdenscheid), Seminar für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung (2019a). Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und Dimensionen sonderpädagogischer Förderung, Online verfügbar unter https://www.zfsl.nrw.de/LUD/Seminar_SF/Seminarprogramm/Sinfo-Lued-2019-2-Kompetenzorientierte-Unterrichtsplanung-und-3-Dimensionen.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Lüdenscheid (ZfsL Lüdenscheid) (2019b): Praxissemesterkonzept. Praxis erleben, hinterfragen und verstehen. Online verfügbar unter http://www.zfsl-luedenscheid.nrw.de/Praxissemester/Praxissemesterkonzept-Juli_19.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2021.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Baumert und Kunter (2011a, 32)	77
Abbildung 2: Die Wirkrichtung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften auf Unterricht, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Diez (2010, 442), Löwen et al. (2011, 72) und Terhart (2013, 206).....	79
Abbildung 3: Einflussfaktoren und Wirkrichtung von Einstellung, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Eagly und Chaiken (1993, 10ff.) sowie Haddock und Maio (2014, 198)	86
Abbildung 4: Bezugspunkte des Lernens im Praxissemester, adaptierte Darstellung in Anlehnung an Huber (1983,128) und Bayer et al. (1997, 7f.)	113
Abbildung 5: Beschreibung von Lernprozessen zu inklusivem Unterricht im Praxissemester, adaptierte Darstellung in Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell von Hascher und Kittinger (2014, 222f.), Seidel (2014, 875) sowie Helmke (2017, 69f.).....	119
Abbildung 6: Mittelwerte und Standardabweichungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen dem Beginn der Vorbereitungen (1. MZP) und dem Ende der Durchführung des Praxissemesters (3. MZP)	205
Abbildung 7: Mittelwerte und Standardabweichungen der unterschiedlichen Kohorten zu inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu Beginn des Praxissemesters (2. MZP)	208
Abbildung 8: Mittelwerte und Standardabweichungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu Beginn (1. MZP) und am Ende (2. MZP) der universitären Vorbereitungen auf das Praxissemester (1. Kohorte).....	211
Abbildung 9: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zu Beginn (1. MZP) und am Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt	214
Abbildung 10: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium zwischen dem Beginn (1.MZP) und dem Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt	215
Abbildung 11: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (1.MZP) und dem Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt	217
Abbildung 12: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (1. MZP) und dem Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt	218

Abbildung 13: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (1. MZP) und dem Ende (2. MZP) der Vorbereitungen auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt	219
Abbildung 14: Mittelwerte und Standardabweichungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zu Beginn (2. MZP) und am Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters (2. Kohorte)	225
Abbildung 15: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in den privaten und schulischen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt	227
Abbildung 16: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Häufigkeit der Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt	229
Abbildung 17: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt	230
Abbildung 18: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt	231
Abbildung 19: Mittelwertunterschiede und Standardabweichungen in der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen dem Beginn (2. MZP) und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt	232
Abbildung 20: Förderschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, denen Studierende im Praxissemester begegnet sind, nach Fällen (n) und Prozentzahlen (%) insgesamt.....	240

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020).....	46
Tabelle 2:	Verteilung der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in die Primarstufe und die Sekundarstufe I in Prozent (%) in Nordrhein-Westfalen nach Schulformen (vgl. MSB NRW, Schulstatistik 2020, 194)	47
Tabelle 3:	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen im Gemeinsamen Lernen in Nordrhein-Westfalen (vgl. MSB NRW 2020, Schulstatistik).....	49
Tabelle 4:	Kompetenzbereich Erziehen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (KMK, Standards 2019, 9)	107
Tabelle 5:	Untersuchungsdesign (eigene Darstellung)	175
Tabelle 6:	Übersicht über die Teilnahme an der Befragung am 1. und 2. Messzeitpunkt, aufgeteilt nach angestrebtem Lehramt (1. Kohorte)	176
Tabelle 7:	Übersicht über die Teilnahme an der Befragung am 2. und 3. Messzeitpunkt, nach angestrebtem Lehramt (2. Kohorte).....	177
Tabelle 8:	Qualität der genutzten Skalen (Cronbachs Alpha) an den verschiedenen Messzeitpunkten	200
Tabelle 9:	Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen dem Beginn (1. MZP) der Vorbereitungen und dem Ende (3. MZP) der Durchführung des Praxissemesters (t-Test für unverbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)	206
Tabelle 10:	Vergleich inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten zwischen den Kohorten zum 2. Messzeitpunkt, (t-Test für unverbundene Stichproben)	209
Tabelle 11:	Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der vorbereitenden Phase auf das Praxissemester (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)	212
Tabelle 12:	Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der Vorbereitung auf das Praxissemester, getrennt nach angestrebtem Lehramt (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)	222
Tabelle 13:	Veränderung inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der Durchführung des Praxissemesters (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)	226
Tabelle 14:	Veränderungen inklusiver Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten in der Durchführung des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt (t-Test für verbundene Stichproben sowie Effektstärkenberechnung)	234

Tabelle 15: Korrelationsüberprüfung inklusiver Variablen zu Beginn des Praxissemesters (2. MZP)	236
Tabelle 16: Zusammenhänge zwischen inklusiven Lernmöglichkeiten und Kompetenzfacetten und dem angestrebtem Lehramt der Studierenden	238
Tabelle 17: Studierende mit Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf während des Praxissemesters, getrennt nach angestrebtem Lehramt	241
Tabelle 18: Häufigkeit des Unterrichtens der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, getrennt nach Förderschwerpunkten.....	242
Tabelle 19: Zusammenhangsprüfung verschiedener inklusiver Unterrichtserfahrungen im Praxissemester (Chi-Quadrat).....	244

13. Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BS	Begleitseminar
bzw.	beziehungsweise
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom
Cohens d	Maß der Effektstärke
Cronbachs Alpha	Maß zur Berechnung der internen Konsistenz
d.h.	das heißt
DoKoLL	Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung
Effektivität	Skala „Einstellung zur Effektivität inklusiven Unterrichts“
EIS	Einstellung zur Integration in der Schule
EsE	Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera (oder ähnliches)
EZI	Einstellung zur Integration
GE	Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
Gestaltung	Skala „Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts“
Gy/Ge	Gymnasium und Gesamtschule
HK	Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HRSGe	Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen
KMK	Kultusministerkonferenz
Lernen	Förderschwerpunkt Lernen
Lerngelegenheiten	Skala „Lerngelegenheiten bezogen auf inklusiven Unterricht im Studium“
M	Mittelwert
MIWFT	Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen
MSB	Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

MZP	Messzeitpunkt bzw. Messzeitpunkte
N	Anzahl der Fälle
n	Stichprobe der Grundgesamtheit
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
o.J.	ohne Jahr
o.S.	ohne Seite
PinI	Praxisphasen in Inklusion
PISA	Programme for International Student Assessment
PSS	Praxissemesterstudierende
SACIE-R	Skala „Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised“
schulische Erfahrungen	Skala „Private und schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen“
SD	Standardabweichung
Sehen	Förderschwerpunkt Sehen
Selbstwirksamkeit	Skala „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts“
SIESEL	Skalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrkräften
Sonstiges	Schülerinnen und Schüler mit einem undefinierbaren sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, z.B. Autismus-Spektrum-Störung
SoPäd	Lehramt für sonderpädagogische Förderung
SPSS	Superior Performing Software System
SPU	sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf
SQ	Förderschwerpunkt Sprache
SuS	Schülerinnen und Schüler
TEDS-M	Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics
TEIP	Skala „Teacher efficacy of inklusive practise“
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
usw.	und so weiter
VERA	Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen in der Grundschule
VS	Vorbereitungsseminar
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
ZfsL	Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung
ZLB	Zentrum für Lehrerbildung
§	Paragraph