

Artikel erschienen in:

Julia Jennek (Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen

Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam

(Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung ; 2)

2022 – 321 S.

ISBN 978-3-86956-508-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50096>



Empfohlene Zitation:

Karsten Krauskopf; Dorothea Kitschke; Verena Maar; Michel Knigge: Inklusion in außerunterrichtlichen Kontexten erfahren und reflektieren: Konzept und Begleitforschung zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern, In: Julia Jennek (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 2), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 67–89.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57073>

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Inklusion in außerunterrichtlichen Kontexten erfahren und reflektieren

Konzept und Begleitforschung zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

Karsten Krauskopf, Dorothea Kitschke, Verena Maar und Michel Knigge

ZUSAMMENFASSUNG Im Potsdamer Modell der Lehrerbildung stellt das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) die zweite der fünf vorgesehenen Praxisphasen dar. Die Ziele des PppH sind (1) Sensibilisierung für Heterogenität und Inklusion, (2) Unterstützung bei der Entwicklung einer forschenden Haltung und (3) Förderung von (Selbst-)Reflexion. Konkret wird das außerunterrichtliche Praktikum durch wöchentliche Seminarsitzungen vor- und anschließende Blockveranstaltung nachbereitet. Alle PppH-Veranstaltungen wurden vom WS 15/16 bis WS 17/18 in einer Begleitforschung mit jeweils mehreren Messzeitpunkten eingerahmt. Für die vorliegende Arbeit wurden zwei kontinuierlich korrespondierenden Messzeitpunkte ausgewählt und über vier Semesterkohorten aggregiert. In einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design zeigen die empirischen Ergebnisse insgesamt positive Einstellungen und relative hohe Selbstwirksamkeit sowie einige positive Prä-Post-Entwicklungen von kleiner Effektstärke.

ABSTRACT The teacher training program at the University of Potsdam includes an internship focusing on the intersection between educational and psychological aspects of the teaching profession (PppH). While being one of five compulsory internships, the PppH aims at developing teacher students' (1) awareness of heterogeneity of learners and inclusive education, (2) research oriented mindset, and (3) reflective practice. The internship takes place in an educational setting outside of school and is accompanied by a seminar before and after. We evaluated the effectiveness of this internship via surveys administered to four consecutive cohorts of students whose data were aggregated. In a quasi-experimental pre-post-design we assessed the development of several aspects of participants professional inclusion-related competencies. Overall, we find positive attitudes and relatively high self-efficacy as well as some positive developments with small effect sizes.

1 EINLEITUNG – INKLUSION ALS KOMPETENZFRAGE

Welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, wie sich diese am besten beschreiben lassen und wie sie sich auf den Unterricht auswirken, ist eine zentrale Frage gegenwärtiger wissenschaftlicher Diskurse (Baumert et al., 2010; Hill, Rowan & Ball, 2005; Kunter et al., 2011; Kultusministerkonferenz (KMK), 2014; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008). In der Konsequenz wurden in jüngerer Zeit Standards und Rahmenvorgaben für die Lehrkräftebildung explizit als bestimmte Wissensbestände formuliert, die als Basis für professionelles Lehrhandeln verstanden werden (Kunina-Habenicht et al., 2013).

Obwohl die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung als rechtlicher Anker für die Verwirklichung von Inklusion bereits 2009 in Kraft getreten ist, stecken die Auseinandersetzungen darüber, welche spezifischen Kompetenzen ein auf Inklusion ausgerichtetes Lehramtsstudium in den Blick nehmen sollte, noch in ihren Anfängen (Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014; Grosche, Piezunka & Schaffus, 2017; König et al., 2017). Die Autorinnen und Autoren dieses Beitrags vertreten hierbei ein weiter gefasstes Inklusionsverständnis, nämlich das der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die für den Umgang mit Heterogenität anhand einer Vielzahl von Dimensionen sensibel ist (Grosche et al., 2017; Werning, 2014). Aber auch vor diesem Hintergrund wird der Themenkomplex Inklusion in der Literatur zu Lehrkräftekompetenzen nur teilweise berücksichtigt. In den Inventaren zum „professionellen Unterrichtswissen“ (König & Blömeke, 2009), zum „pädagogisch-psychologischen Wissen“ (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) sowie im „ProWin-Instrument“ zur Erfassung des Professionswissens (Lenske, Thillmann, Wirth, Dicke & Leutner, 2015) sind die Aspekte „Heterogenität“ und „individuelle Lernprozesse“ zwar als Subskalen thematisiert, sie werden allerdings eher randständig konzeptualisiert. Der Inklusionsbegriff findet in allen genannten Fällen keine explizite Erwähnung. Dass dies jedoch bedeutsam wäre, zeigen jüngere Erkenntnisse zur Rolle der Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich Inklusion als Faktoren der Unterrichtsgestaltung (Knigge, Krauskopf, Jäntsich & Kobs, 2020; Knigge & Rotter, 2015).

Die European Agency for Development in Special Needs Education (European Agency, 2012) hat im Rahmen von Expert:innenbefragungen und Dokumentenanalysen in 24 Ländern Europas vier Werte-Dimensionen identifiziert, die als Orientierung für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte dienen können: die *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden*, die *Unterstützung aller Lernenden*, die *Zusammenarbeit mit anderen* und die *persönliche berufliche Weiterentwicklung*. Das Modell der European Agency beschreibt explizit, dass jeder der genannten Bereiche günstige Überzeugungen und Werthaltungen, Wissen sowie Fähigkeiten umfasst. Somit folgt dieser Ansatz einem umfassenden Kompetenzverständnis, wie es beispielsweise Weinert (2001) vertritt und bildet die zen-

trale Grundlage für die unten beschriebene Auswahl von Selbstberichtsskalen zur Evaluation des hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzepts. Für die universitäre Phase der Lehrkräftebildung bedeutet dies, Lernmöglichkeiten zu ermöglichen, in denen sich Studierende neben Wissen auch entsprechende Überzeugungen und Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität sowie Möglichkeiten zu deren Reflexion aneignen können. Wenn man, wie oben geschildert, Inklusion dabei in einem weiten Sinne begreift, so kann es also nicht Ziel der ersten Phase der Lehrkräftebildung sein, auf alle vorstellbaren Begegnungen mit Menschen vorzubereiten, in denen Fremdheit oder Unsicherheit auf Grund von Unbekanntheit erlebt werden. Vielmehr bieten sich generische Aspekte als hilfreiche Lernziele an. Daher sollte der Schwerpunkt auf Möglichkeiten zur Entwicklung einer forschenden Haltung und entsprechender Kompetenzen sowie der Fähigkeit zur Reflexion liegen (Häcker & Walm, 2015).

Das Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ an der Universität Potsdam bietet hier mit einer Vorlesung und einem begleiteten außerschulischen Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) eine günstige Möglichkeit, die vielfältigen Anforderungen an ein inklusionsorientiertes Kompetenzprofil gleichzeitig zu erfüllen. Das PppH gliedert sich in die aufeinander aufbauenden Praxisphasen der Universität Potsdam ein, die auf übergeordneter Ebene als Spiralcurriculum konzeptualisiert werden. D. h. insgesamt geht es um die Modellvorstellung, dass Kompetenzaspekte (oder Leitlinien, vgl. Tosch, 2018, S. 340 f.) auf verschiedenen Entwicklungsstufen des Lehramtsstudiums wiederholt adressiert und vertieft werden. Das PppH bildet auf dieser abstrakten Ebene (idealtypisch) die zweite Phase praktischer Erprobung mit einer Schwerpunktsetzung auf die Aspekte der „Selbstwahrnehm[ung] und Selbstreflexion bei der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse im Umgang mit Heterogenität“ (Tosch, 2018, S. 345). Eine grobe Recherche an Universitäten vermittelt direkt, dass solche außerschulischen Praktika Bestandteil vieler entsprechender Studienordnungen sind, die insgesamt das Einüben einer beobachtenden Haltung zentral erscheint. Eine gesamte Evaluation der Implementation dieses Spiralcurriculums wird derzeit im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Potsdam durchgeführt. Das dort entwickelte Instrumentarium folgt in Teilen auch einem kompetenztheoretischen Ansatz, so dass Ergebnisse dieser längsschnittlich angelegten Studie (Rother, Löweke & Tosch, 2018).

Im Rahmen der konkreten Ausgestaltung des PppH durch den modulverantwortlichen Lehrstuhl für „Inklusion und Organisationsentwicklung“ sind Studierende aufgefordert, sich in einer pädagogischen Einrichtung zu orientieren, sich mit möglichen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte vertraut zu machen und unterschiedlichste berufliche Handlungssituationen zu bewältigen. Um Beobachtungsfähigkeit und Reflexionskompetenzen auch während des Ver-

laufs der Praxisphasen des PppH anzuregen, führen Studierende Feldtagebücher mit einem kurzen Eintrag samt Reflexion anhand von Leitfragen pro Praktikumstag. Einen groben Eindruck, welche Lerngelegenheiten sich den Studierenden in den vielfältigen, außerunterrichtlichen Situationen bieten, erhalten wir aus einer ersten explorativen Studie (Neumann, 2016). Dabei ist diese Pilotstudie als ein Einblick in die konkreten Umstände des PppH an der Potsdamer Universität zu verstehen. Es wurden aus 15 Feldtagebüchern jeweils ein Eintrag zu Beginn, in der Mitte und zum Ende des Praktikums (insgesamt 45 Einträge) qualitativ ausgewertet. Zum einen wurde ein vorläufiges Kategoriensystem für die kritischen Lerngelegenheiten (Critical Incidents, CI) erstellt. Zum anderen wurde geschaut, inwiefern diese Situationen Anlässe zur Entwicklung spezifischer Aspekte pädagogischer Professionalität bieten. Pädagogische Professionalität wurde anhand von sechs Kompetenzdimensionen beschrieben, die auf dem oben erwähnten EADSNE-Modell fußen, ergänzt durch KMK-Standards und das Spiralcurriculum der Universität Potsdam: *Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzierungsfähigkeit, Personal Mastery* und die *Unterstützung aller Lernenden*.

In dieser ersten explorativen Untersuchung ergab sich im ersten Analyseschritt, dass sich CIs auf emotionaler, handlungsbezogener und struktureller Ebene unterscheiden lassen. In dieser ersten Stichprobe aus Tagebucheinträgen dominierten dabei Situationen mit Herausforderungen auf der *Handlungsebene* und dort solche, die einen Bezug zum *Lernen*¹ der verschiedenen Akteurinnen und Akteure aufweisen. Studierende setzen sich also mit *Lernmethoden*, wie der Gestaltung eines lernförderlichen Arbeitsklimas, *Lernprozessen*, wie der Perspektivübernahme, oder *Lernzielen*, wie der Vereinbarung individueller Förderung, auseinander. Wichtig zu beachten ist, dass in diesen Situationen sowohl die Studierenden selbst als auch andere Beteiligte als Lernende auftreten. Darüber hinaus konnten die meisten Studierenden auch Erfahrungen im Hinblick auf Inklusion im engeren Sinne, also der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen (in zwölf von 15 Tagebüchern), sammeln. Es kann also festgehalten werden, dass Studierende, die an dem PppH teilnehmen, mit gewisser Wahrscheinlichkeit kritische Erfahrungen in diesen Bereichen erleben und somit auch potenziell entsprechende Kompetenzen erwerben können.

Für den Aufbau dieser Kompetenzen im Sinne pädagogischer Professionalität ergaben die Analysen im zweiten Schritt, dass in den verschiedenen CIs vor allem Kompetenzen aus der Dimension *Personal Mastery* (in allen Tagebüchern) angesprochen werden. CIs, in denen Aspekte dieser Dimension angesprochen

¹ Lernen wird hier verstanden als aktiver und konstruktiver Prozess, durch den die individuellen Wissensstrukturen erweitert und verändert werden.

werden, haben gemeinsam, dass das eigene Wissen und Können, die eigenen Fähigkeiten und Einstellungen durch die Handlungen und Reflexionen angesprochen werden. Meist sind dies Situationen, in denen die Studierenden Schwierigkeiten begegneten bzw. Dilemmata erlebten und so herausgefordert waren, selbst zu erkennen, welche Aspekte der eigenen Persönlichkeit, des eigenen Wissens und Könnens in der jeweiligen Situation angesprochen bzw. entwickelt werden sollten. Darüber hinaus boten sich insbesondere Gelegenheiten, die eigene *Differenzierungsfähigkeit* und das eigene *Professionsbewusstsein* zu entwickeln. Ersteres wurde in 14 von 15 Tagebüchern an Stellen deutlich, wo Studierende individuelle Unterstützung bzw. Differenzierung von Lerngelegenheiten nutzten oder sich mit Unterschieden und der Heterogenität der Lerngruppen auseinandersetzten. Letzteres zeigte sich in der Reflexion des eigenen (zukünftigen) Berufsbilds vor dem Hintergrund, wie handelnde Akteurinnen und Akteure in konkreten Situationen mit Herausforderungen umgehen und vorhandenes Wissen und Können auf die Probe gestellt wird (zwölf von 15 Tagebücher).

Im Sinne der eingangs diskutierten, inklusionsspezifischen Werte-Dimensionen liegen hier also bereits erste empirische Hinweise vor, dass im Rahmen des PppH die Vielfältigkeit von Lernprozessen und die Entwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen in Situationen, in denen das bisherige Wissen und Können an seine Grenzen stößt, deutlich werden. Vor allen Dingen ergeben sich Gelegenheiten, eine forschende Haltung gegenüber der eigenen Person als professionell Handelnde einzunehmen und damit Kompetenzen und Werte(-haltungen) zu reflektieren.

2 DIDAKTISCHE PRÄMISSEN UND AUSGEWÄHLTE ANSÄTZE

2.1 Gedanken zum Lerngegenstand „Inklusion“

Inklusion ist ein Lerngegenstand, der sich nicht nur durch eine hohe Komplexität auszeichnet (vgl. Krauskopf, Zahn & Hesse, 2020), sondern darüber hinaus mit Widersprüchen verbunden ist. So enthält die pädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion bei genauer Betrachtung zwei sich überlappende Diskurse: Anknüpfend an die durch Deutschland 2009 ratifizierte UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) wird die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, und jenen, für die das nicht zutrifft, zum verbindlichen Ziel erhoben. Gleichzeitig bedeutet Inklusion darüberhinausgehend, sich mit der Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen für alle Menschen – ungeachtet ihrer Verfasstheiten und ihrer Zugehörigkeiten zu (angenommenen) sozialen Gruppen – aus-

einanderzusetzen. Werning (2014), Sturm (2015) u. a. weisen darauf hin, dass sowohl die strukturell verankerte Selektivität des mehrgliedrigen Schulsystems als auch vorhandene Vorgaben hinsichtlich der Leistungsfeststellung und -bewertung in einem Spannungsverhältnis gegenüber Forderungen stehen, die sich auf die Offenheit von Bildungsinstitutionen gegenüber Vielfalt beziehen. Hazibar & Mecheril (2013) und Yildiz (2015) machen auf die Gefahr aufmerksam, dass bestehende gesellschaftliche Missverhältnisse hinter dem bildungspolitischen Postulat der Inklusion verschwinden bzw. „komplexe, verdichtete und ineinandergreifende gesellschaftliche Ungleichheitszustände durch Erzeugung von Zustimmung, d. h. durch das einleuchtende generalisierende Postulat ‚all inclusive‘, nivelliert werden (Yildiz, 2015, S. 54). Lehrkraft-Verbände kritisieren ungeeignete Rahmenbedingungen (u. a. zu wenig Fortbildungsangebote für Regelschullehrkräfte, zu wenige sonderpädagogische Fachkräfte im Kollegium), um Inklusion als Leitbild für Schule und Unterricht zu implementieren (z. B. Forsa 2015; 2017).

Inklusion an Schulen bezeichnet also in Deutschland keine in der Breite der Schullandschaft erprobte, langbewährte pädagogische Praxis, sondern einen nicht abgeschlossenen und kontrovers diskutierten Veränderungs- und Orientierungsprozess, der Fachkräfte und Einrichtungen herausfordert. Für die Studierenden der Begleitseminare des PppH (ausschließlich angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe) bedeutet dies, dass sie herausgefordert sind, sich bereits im Rahmen ihres Studiums auf einen Prozess des Suchens und Orientierens einzulassen, statt sich an fertigen Strukturen, bewährten Praktiken und Rahmenbedingungen „festhalten“ zu können. Unsere hochschuldidaktischen Gestaltungsentscheidungen sind mit dieser Einschätzung eng verbunden.

2.2 Didaktische Leitgedanken

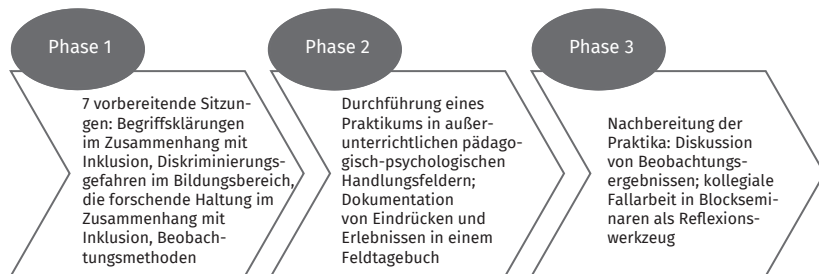
Eine inklusionsorientierte Didaktik darf, anknüpfend an diese Überlegungen, weder der Versuchung erliegen, Komplexität zu stark zu reduzieren und Widersprüche auszublenden, noch sollte sie kritische Positionen „wegargumentieren“. Vielmehr sehen wir ein wesentliches Anliegen darin, die Studierenden anzuregen, sich inmitten unterschiedlicher Aspekte von und vielfältigen Perspektiven auf Inklusion zu orientieren, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und diesen kritisch zu überprüfen. In unserer Seminargestaltung beziehen wir uns auf Konzepte, die Reflexivität als einen wesentlichen Aspekt von pädagogischer Professionalität kennzeichnen (u. a. Nentwig-Gesemann, 2007, Sulzer & Wagner, 2011; Hazibar & Mecheril, 2013; Schwarz, Ferchoff & Vollbrecht, 2014, Geier 2016). Während des PppH erhalten die Studierenden Unterstützung dabei, sich in eine forschende Haltung gegenüber pädagogischen Alltagssituationen zu begeben, sie forschend zu erfassen und mögliche (alternative) Veränderungs- oder

Bewältigungsstrategien zu entwerfen. In den Blick geraten insbesondere alltagsnahe Situationen, die Überlegungen bezüglich Teilhabe und Zugehörigkeit vs. Ausschluss und Diskriminierung nahelegen, denn eine inklusionsorientierte (Weiter-)Entwicklung bestehender *Kulturen, Strukturen und Praxen* in Bildungseinrichtungen (Boban & Hinz, 2009) setzt voraus, kritische Einschätzungen hinsichtlich der Frage vornehmen zu können, welche Barrieren auf den unterschiedlichen Ebenen vorhanden sind, durch welche *Bedingungen* und *Handlungspraxen* Teilhabe also *für wen* verhindert oder erschwert wird.

2.3 Struktur der begleitenden Lehrveranstaltung

Im Folgenden reflektieren wir ausgewählte Elemente der PppH-Gestaltung. Abbildung 1 verdeutlicht die (Grob-)Struktur der Lehrveranstaltungen.

Abbildung 1 Schematischer Ablauf der Begleitseminare zum PppH. Zielgruppe sind Studierenden für ein Sekundarschullehrants (BA) ab dem 3. Semester (eigene Darstellung)



2.3.1 Phase 1: Alltagspädagogische Reflexionen anhand von Fallvignetten und filmdokumentarischem Material

Die Auseinandersetzung mit inklusions- und exklusionsbezogenen Wissensbeständen wird in der ersten Phase des PppH mit der Bezugnahme auf Kurzbeschreibungen von Alltagssituationen verbunden. Hierzu werden beispielsweise Vignetten und/oder ausgewählte Szenen aus pädagogischen Dokumentarfilmen²

² Z. B. „Berg Fidel – eine Schule für alle“ (Hella Wenders, 2011), „Klassenleben“ (Hubertus Siegert, 2006), „Wir machen Schule! Inklusion inklusive“ (WDR, 2013), „Lehrer am Limit – Machtlosigkeit im Klassenzimmer“ (NDR, 2013).

sowie szenische Methoden und Rollenspiele (vgl. Krauskopf & Teke, 2018) genutzt. Die Einbindung dieser Materialien und Methoden erscheint einerseits sinnvoll, um konkrete Einblicke in Alltagspraxen in pädagogischen Einrichtungen zu geben bzw. darauf aufmerksam zu machen, welche Diskriminierungs- und Exklusionsgefahren nicht nur den Strukturen des Bildungssystems, sondern auch alltäglichen Herangehensweisen und Routinen von Fachkräften innewohnen können. Ein großes Potential sehen wir darüber hinaus darin, sie als Anregung für das bewusste Einnehmen einer forschenden Haltung gegenüber pädagogischem Handeln heranzuziehen. Entsprechende Aufgabenstellungen bieten einen geeigneten Rahmen, um die Situationen im Sinne einer Betrachtung durch die „Inklusionsbrille“ (Reutter & Bostanci, 2013) unter Gesichtspunkten von Diversität, Ausschluss vs. Teilhabe und Diskriminierungskritik zu analysieren und Vorschläge für alternative Gestaltungsformen zu entwerfen. Die Ausrichtung solcherlei kritischer Betrachtungen besteht ausdrücklich nicht darin, Handlungsweisen von Fachkräften zu legitimieren bzw. abzuwerten und ihnen vermeintlich inklusionsorientierte „Ideallösungen“ gegenüberzustellen, sondern vielmehr darin, pädagogischen Situationen in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit systematisch auf den Grund zu gehen, Perspektiven und Handlungsbegründungen der Beteiligten wertschätzend nachzuzeichnen, vielfach praktizierte (und den Studierenden häufig vertraute bzw. als „normal“ verinnerlichte) pädagogische Herangehensweisen zu hinterfragen und sich über alternative Vorgehensweisen auszutauschen. Bei der Bearbeitung von Fällen werden unterschiedliche kooperative Formate miteinander verknüpft, um die zentrale Bedeutung von Zusammenarbeit und Perspektiv austausch für die reflektierende Auseinandersetzung mit pädagogischer Handlungspraxis erlebbar zu machen und sicherzustellen, dass alle Studierenden die Möglichkeit haben, sich anhand eigener Erfahrungen und ihnen verfügbarer Wissensbestände an den Analysen zu beteiligen.

2.3.2 Phase 2: Forschende Ergründung vielfältiger pädagogischer Handlungsfelder

Während in Phase 1 zugleich eine theoretische Auseinandersetzung mit systematischen Beobachtungen entlang o. g. spezifischer Praxissituationen eingeübt wurde, erfolgt in Phase 2 das tatsächliche „Eintauchen“ in die Handlungspraxis einer selbstgewählten Einrichtung, beispielsweise im Modus der teilnehmenden Beobachtung. Diese Form der Beobachtung kann als Balanceakt zwischen Nähe (Teil des Praxisfeldes sein) und Distanz (Beobachtungsaufgabe) beschrieben werden. Grundsätzlich empfehlen wir Offenheit bei der Erkundung des Praxisfeldes und gleichzeitig erfordert dessen Erforschung eine gewisse Wahrnehmungszentrierung bzw. eine den Beobachtungen übergeordnete, konkrete inklusionsbezo-

gene Forschungsfrage (vgl. Topsch, 2002). Ein wichtiges kooperatives Format in Vorbereitung auf die Praxisphase bildet wiederum der Ansatz miteinander und voneinander zu lernen. Die Studierenden finden sich gegen Ende der Phase 1 in praktikumsähnlichen Kontexten zusammen, treten in einen vertieften Austausch und präsentieren vorläufige Ergebnisse im Plenum. Angestrebt wird hierbei eine Verknüpfung der Auseinandersetzung mit den Dimensionen, Indikatoren und Fragen aus dem *Index für Inklusion* (Boban & Hinz, 2009) und eigenen Recherchen nach Selbstdarstellungen und Leitbildern der jeweils anvisierten Einrichtungen als Orientierungshilfe zur Entwicklung einer eigenen Fragestellung. Mit einer konkreten Fragestellung begeben sich die Studierenden nun in die Praxis und stellen mitunter fest, dass die Forschungsfrage angesichts der Beobachtungen ggf. modifiziert werden muss. Auch diese Entwicklungen werden von uns unterstützt, denn auch die Modifikation oder gar Veränderung einer Forschungsfrage in eine völlig neue Richtung spiegelt die Komplexität des Gegenstandes *pädagogische Handlungspraxis* wider und offenbart darüber hinaus eine kritische, sensitive bzw. (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Praxis seitens der Studierenden.

Das für die Praxisphase zentrale Feldtagebuch erfüllt zweierlei Funktion. Einerseits ist es als Reflexionshilfe (vgl. Abschnitt 1) zur (Weiter-)Entwicklung einer forschenden Haltung konzipiert und andererseits dienen die Beobachtungsprotokolle als wertvoller Fundus zur Auswahl von forschungsthematisch relevanten Alltagssituationen, die im PppH-Abschlussbericht einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen und vergleichend gegenübergestellt werden sollen. Einen Einblick in mögliche Erkenntnisse auf Basis dieser Tagebücher haben wir im einleitenden Teil gegeben.

In Anknüpfung an Nentwig-Gesemanns Ausführungen zur *forschenden Haltung* als „professionelle Schlüsselkompetenz“ (2007, S. 20) werden die Studierenden dazu angeregt, sich im Rahmen ihrer praktischen Erfahrungen und Beobachtungen „fragend und neugierig dem ‚Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion [zu] erfassen und Perspektivenwechsel vor[zu]nehmen [...]“ (ebd.). Hierzu gehört insbesondere die professionelle Herausforderung, verschiedene alltagspezifische pädagogische Situationen zunächst beschreibend zu erfassen, dabei im Unterschied zu Alltagsbeobachtungen auf Vorannahmen, (Vor-)Urteile oder Bewertungstendenzen systematisch zu verzichten und sich erst in einem zweiten Schritt mit der Herstellung einer Situation auseinanderzusetzen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und darauf aufbauend Deutungen vorzunehmen.

2.3.3 Phase 3: Fallarbeit unter Inklusionsgesichtspunkten

Die letzte Phase des PppH lebt vor allem von einem intensiven Austausch über die Praktikumserfahrungen der Studierenden. Eine vertiefte Form des Austausches ist einerseits per se dadurch gegeben, dass Phase 3 als Blockseminar stattfindet. Andererseits ist gegenüber den anderen PppH-Phasen eine noch stärker ausgeprägte gegenseitige Bezugnahme zu beobachten, da sich die einzelnen Präsentationen von Wissensbeständen nun verstärkt sowohl auf theoretisches Wissen als auch auf praktisches Erfahrungswissen beziehen und alle Teilnehmenden noch unter einem ähnlich „frischen“ Eindruck der Teilnahme an und Beobachtung von pädagogischer Handlungspraxis stehen. Auch in dieser letzten PppH-Phase vor der Abgabe des Abschlussberichts liegt der Schwerpunkt erneut auf kooperativen Austauschformaten. Diese zeigen sich zunächst in der Präsentationsleistung der Studierenden, da hier einerseits die Möglichkeit besteht, in Gruppen zu präsentieren. Die Weichen für diese Option wurden bereits in der Vorbereitungsphase durch den Austausch in praktikumsähnlichen Kontexten gestellt. Andererseits unterstützen wir ausdrücklich die Nutzung innovativer Präsentationsformen (z. B. Rollenspiele), die sich auf die aktive Beteiligung der gesamten Seminargruppe richten und dementsprechend einen hohen kooperativen Anteil aufweisen.

Das Blockseminar wird durch das kooperative Praxisberatungs- und Reflektionsformat *Fallarbeit* abgerundet (vgl. Ludwig, 2003). Ausgehend von einer durch den/die *Fallerzähler:in* geschilderten und als problematisch erlebten pädagogischen Situation, die aus dem PppH, aber auch aus anderen pädagogischen Handlungskontexten resultieren kann, setzt sich die Gruppe der *Fallberatenden* multiperspektivisch mit dem Fall auseinander. Auch hier spiegelt sich die Komplexität pädagogischen Handelns wieder, was vor allem darin seinen Ausdruck findet, dass es im Rahmen der Fallarbeit (i. U. zu anderen Formaten wie z. B. das der kollegialen Fallberatung) nicht primär darum geht, eine Lösung für die Fallbeschreibung zu generieren. Die (weiter-)fragende Perspektive, die im Rahmen des gesamten PppH eingeübt wurde, bleibt also in Orientierung an o. g. *forschende Haltung* als „professionelle Schlüsselkompetenz“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 20) weitestgehend bestehen.

3 EMPIRISCHE BEGLEITFORSCHUNG UND EXEMPLARISCHE ERGEBNISSE

Begleitend zum Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ wurde das Pilotforschungsprojekt *Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich Inklusion (Pilot-ProfInk)* etabliert. Den theoretischen Hintergrund zur Operationalisierung relevanter Professionsaspekte bildet die Verankerung (vor allem) im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz (Terhart, 2011) und das oben skizzierte Rahmenmodell der European Agency (2012). *Pilot-ProfInk* soll in einem ersten Schritt Wege erproben, die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf Aufgabenbereiche zu erfassen, die sich aus dem Spannungsfeld theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde als bedeutsam für Lehrkräfte in inklusiven Bildungssettings ergeben. Dabei wird in Anlehnung an den kompetenzorientierten Professionalitätsansatz eine vorrangig quantitativ-empirische Herangehensweise gewählt. Gleichzeitig erscheint es uns bedeutsam anzuerkennen, dass die Sensibilisierung für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität immer auch die Erfahrung von Differenz berührt, die insbesondere in sozialen Beziehungen erfahrbar wird (vgl. Prenzel, 2006, S. 56 f.). Daher wurde auch ein berufsbiographischer Bestimmungsansatz herangezogen, um es den Studierenden durch kollegiale Fallarbeit zu ermöglichen, ihre Praxiserfahrungen und deren Reflexion als Entwicklungsanlass einzuordnen (Ludwig, 2003; Terhart, 2011). Auf diesen Aspekt wird aber in diesem Beitrag nicht näher eingegangen (vgl. Krauskopf, Kitschke, Jäntsch & Knigge, in Begutachtung; Krauskopf & Knigge, 2018).

Im vorliegenden Beitrag wurde eine Auswahl von Instrumenten getroffen, welche in der empirischen Forschung zur Entwicklung von Lehrkraftkompetenzen häufig im Zentrum stehen: körperliche und geistige Verfasstheit, Herkunft bzw. Kultur und sozioökonomischer Hintergrund. Anhand dieser soll exemplarisch die Untersuchung der Entwicklung Studierender im Rahmen des PppH vor dem Hintergrund des beschriebenen breiten Inklusionsbegriffs dargestellt werden. Die hier präsentierten Ergebnisse sind im Sinne einer Pilotierung zu verstehen, die uns eine erste Annäherung an den Themenkomplex ermöglicht. Eine umfassendere Darstellung dieser Bemühungen um eine Operationalisierung der Wertedimensionen des European Agency Modells (2012) findet sich an anderer Stelle (Knigge et al., 2020). An dieser Stelle fokussieren wir uns auf die Operationalisierung der ersten zwei Dimensionen, d. h. auf Skalen, welche die selbst eingeschätzte *Wertschätzung aller Lernenden* und deren *individuelle Förderung* seitens der Lehramtsstudierenden beziehen. Dabei werden Studierende, die ausschließlich das PppH besuchen, längsschnittlich verglichen mit Studierenden, die das PppH und/oder andere Lehrangebote wahrnehmen (s. nächster Abschnitt).

3.1 Stichprobe

Die Daten wurden von Studierenden über vier aufeinanderfolgende Semester (Sommersemester 16 bis Wintersemester 17/18) aggregiert, wobei jeweils zwei in diesen Semestern an vergleichbaren Messzeitpunkten genutzt wurden. T1 bildet dabei den Beginn des Semesters in der 2. und 3. Semesterwoche ab, t2 wurde ca. 5 Monate später erhoben, nachdem die Blockveranstaltungen des PppH in der vorlesungsfreien Zeit absolviert worden waren. Aus einer Gesamtstichprobe von insgesamt 1178 Studierenden zu t1 ergab sich eine endgültige Stichprobe von 483 Studierenden, die vollständige Angaben zu beiden Zeitpunkten gemacht hatten. Studierende sind im Verlauf eines Semesters vielen Angeboten von Lehr-Lern-Erfahrungen ausgesetzt. Um in die Nähe einer Abschätzung möglicher Effekte der Teilnahme am PppH zu gelangen, wurden post-hoc drei Gruppen von Studierenden gebildet, um Prä-Post-Veränderungen für drei verschiedene Gruppen von Studierenden im Vergleich zu untersuchen und so potentielle spezifische Effekte des PppH herauszuarbeiten: Studierende, die das PppH und parallel dazu die Vorlesung „Einführung in die Inklusionspädagogik“ besuchten (PppH + Vorlesung), Studierende, die ausschließlich das PppH im jeweiligen Semester besuchten (nur PppH) und Studierende, die ausschließlich die Vorlesung besuchten (nur Vorlesung). Die Analysen folgen demnach dem Modell einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit dem dreistufigen Zwischensubjektfaktor „Gruppe“ und dem zweistufigen Innersubjektfaktor „Zeit“.

3.2 Instrumente

Insgesamt wurden Skalen verwendet, deren Validität und Reliabilität in früheren Studien etabliert werden konnte. Für weitere Angaben zur Auswahl müssen wir aus Platzgründen auf eine andere Stelle verweisen (Knigge et al., 2020).

Für den Bereich Behinderung wurden zwei Subskalen der von Bosse und Spörer (2014) entwickelten Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (kurz: KIESEL) gewählt, welche besondere Förderbedarfe in den Blick nimmt. Über je vier Items auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft völlig zu) schätzten die teilnehmenden Studierenden ihre „Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts“ (GiU) und wahrgenommene „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts“ ein. Der Aspekt kultureller Sensibilität wurde mit zwei Subskalen der Teacher Cultural Beliefs Scale (TCB) abgedeckt (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015; Hachfeld et al., 2011), die „Multikulturalität“ und „Colorblindness“ auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu) erfassen und von denen Zusammenhänge mit unterrichtsrelevanten

Tabelle 1 Beispielimens und interne Konsistenz zu beiden Messzeitpunkten für die verwendeten Selbsteinschätzungsskalen

Skala	Anzahl Item	Beispielimens	α (t1)	α (t2)
Einstellung GiU	4	Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.	.73	.74
Selbstwirksamkeit GiU	4	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	.72	.77
TCB – Colorblind	4	Kinder sollten lernen, dass Menschen verschiedener kultureller Herkunft oft sehr viel gemeinsam haben.	.83	.88
TCB – Multicultural	4	Es ist wichtig für Kinder, zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können.	.75	.83
SH – Mehrwert	5	Schülerinnen und Schüler profitieren durch Unterricht in sozial heterogenen Lerngruppen hinsichtlich ihres schulischen Erfolgs.	.78	.86
SH – intr. Motivation	5	Die soziale Heterogenität in unseren Schulklassen empfinde ich als eine Bereicherung meines beruflichen Alltags.	.90	.91

Anmerkungen. GiU = Gestaltung inklusiven Unterrichts. TCB = Teacher Cultural Beliefs. SH = Soziale Herkunft

Verhaltensweisen bekannt sind. Erstere hängen positiv mit dem Enthusiasmus, der Selbstwirksamkeit und adaptiven Unterrichtsweisen zusammen und letztere negativ mit adaptivem Unterricht. Zur Überprüfung der Sensibilisierung im Hinblick auf die Heterogenität sozialer Hintergründe (SH) wurden zwei Skalen zur Erfassung der Einstellung von angehenden Lehrenden, bezogen auf die sozial heterogenen Lerngruppen von Gebauer und McElvany (2013), genutzt, und zwar die Facetten „Mehrwert für Schülerinnen und Schüler“ und „intrinsische Motivation“ in sozial heterogenen Klassen zu unterrichten, ebenfalls mit einer vierstufigen Likert-Skala (vgl. TCB). Für Beispielimens und Angaben zur ausreichenden bis guten Reliabilität siehe Tabelle 1.

3.3 Ergebnisse

Alle Mittelwerte liegen oberhalb der theoretischen Mitte der vierstufigen Skalierung und verweisen somit insgesamt auf positive Einstellungen und relativ hoch eingeschätzte Selbstwirksamkeiten, wobei sich keine Deckeneffekte finden. Im Hinblick auf die Entwicklung über die Zeit für die drei Gruppen zeigt sich für die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ein kleiner signifikanter Haupteffekt für die Zunahme positiver Einstellungen über die Zeit, $F(1, 480) = 5.57$, $p = .02$, partielles $\eta^2 = .01$, jedoch nicht für die unterschiedlichen Gruppen oder die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe, $F_s \leq 1.19$, $p_s \geq .31$. Ein entsprechender Effekt mittlerer Größe ergab sich für die Selbstwirksamkeit bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts, $F(1, 480) = 26.05$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .05$. Auch hier ergaben sich keine weiteren Effekte, $F_s < 1$.

Im Hinblick auf die kulturbezogenen Überzeugungen ergab sich für egalitäre Überzeugungen (Colorblindness) kein Haupteffekt für Gruppenunterschiede, $F < 1$, ein kleiner marginal signifikanter Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 480) = 3.77$, $p = .053$, partielles $\eta^2 = .008$, und ein ebenfalls kleiner signifikanter Interaktionseffekt Gruppe \times Zeit, $F(1, 480) = 4.06$, $p = .018$, partielles $\eta^2 = .017$. Gepaarte T-Tests zeigten, dass sich ausschließlich für die Gruppe „nur PppH“ eine signifikante Abnahme ergab, $t(82) = 2.82$, $p = .006$, von kleiner Effektstärke, $d = 0.297$. Für multikulturelle Überzeugungen ergaben sich keine signifikanten Haupteffekte für Gruppe, $F < 1$, und Zeit, $F(1, 482) = 1.95$, $p = .164$, partielles $\eta^2 = .004$, und ein marginal signifikanter Interaktionseffekt Gruppe \times Zeit, $F(2, 482) = 3.01$, $p = .050$, partielles $\eta^2 = .012$. Letzterer deutete auf kleine Unterschiede zwischen den Gruppen in der Veränderung über die Zeit hin, die in gepaarten T-Tests jedoch keine einzelnen signifikanten Effekte ergaben, $p_s \geq .11$.

Für die Heterogenitätsdimension soziale Herkunft ergaben sich für den wahrgenommenen Mehrwert für Schülerinnen und Schüler kein Haupteffekt für Gruppenunterschiede, $F < 1$, jedoch ein kleiner signifikanter Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 480) = 4.91$, $p = .027$, partielles $\eta^2 = .01$, und ein kleiner Interaktionseffekt Gruppe \times Zeit, $F(1, 480) = 4.09$, $p = .017$, partielles $\eta^2 = .017$. Gepaarte T-Tests zeigten, dass sich nur für die Gruppe „Vorlesung ohne PppH“ eine signifikante Zunahme des wahrgenommenen Mehrwerts sozialer Heterogenität ergab, $t(231) = 4.71$, $p < .001$, bei kleiner Effektstärke, $d = 0.287$. Ein etwas anderes Ergebnismuster ergab sich für die selbst eingeschätzte Motivation, sich der sozialen Heterogenität in Klassen bei der pädagogischen Arbeit zuzuwenden. Es fand sich kein Unterschied zwischen den Gruppen, $F < 1$, kein signifikanter Interaktionseffekt, $F(2, 478) = 1.51$, $p = .221$, partielles $\eta^2 = .006$, und ein marginal signifikanter Zuwachs der intrinsischen Motivation über die Zeit, $F(1, 480) = 3.85$, $p = .050$, partielles $\eta^2 = .008$.

Tabelle 2 Deskriptive Statistiken für die untersuchten Skalen zu beiden Messzeitpunkten für die gesamte Stichprobe und die post-hoc gebildeten Subgruppen

Skala	Gesamt (N = 484)		PppH + Vorlesung (n = 168)		Nur PppH (n = 83)		Nur Vorlesung (n = 233)	
	M (SD) t1	M (SD) t2	M (SD) t1	M (SD) t2	M (SD) t1	M (SD) t2	M (SD) t1	M (SD) t2
Einstellung GIU	2.79 (0.58)	2.86 (0.59)	2.77 (0.58)	2.87 (0.60)	2.87 (0.53)	2.92 (0.60)	2.77 (0.59)	2.83 (0.59)
Selbstwirksamkeit GIU	2.67 (0.51)	2.82 (0.53)	2.68 (0.50)	2.83 (0.55)	2.69 (0.49)	2.78 (0.48)	2.66 (0.53)	2.82 (0.54)
TCB – Colorblind	3.46 (0.51)	3.44 (0.57)	3.48 (0.52)	3.45 (0.59)	3.46 (0.54)	3.30 (0.57)	3.45 (0.49)	3.48 (0.55)
TCB – Multicultural	3.36 (0.50)	3.35 (0.55)	3.39 (0.49)	3.34 (0.57)	3.36 (0.53)	3.25 (0.56)	3.35 (0.50)	3.39 (0.52)
SH – Mehrwert	3.21 (0.49)	3.29 (0.52)	3.22 (0.47)	3.28 (0.52)	3.26 (0.51)	3.22 (0.55)	3.18 (0.49)	3.33 (0.51)
SH – intr. Motivation	3.06 (0.56)	3.13 (0.57)	3.07 (0.55)	3.11 (0.58)	3.08 (0.63)	3.09 (0.57)	3.04 (0.54)	3.16 (0.57)

Anmerkungen. GIU = Gestaltung inklusiven Unterrichts. TCB = Teacher Cultural Beliefs. SH = Soziale Herkunft

4 DISKUSSION UND AUSBLICK

Dieser Beitrag skizziert zum einen Überlegungen dazu, wie der Lerngegenstand „Inklusion“ im Rahmen der Begleitseminare zu einem außerunterrichtlichen Praktikum in hochschuldidaktische Lehr-Lerngelegenheiten übersetzt werden kann. Zum anderen wird ein Vorgehen dargestellt, wie vor diesem Hintergrund eine empirische Begleitforschung zu diesem Format im Rahmen des Pilotprojekts *Pilot-ProfInk* begonnen wurde. Basierend auf einem breiten Inklusionsbegriff wurden hier exemplarisch quantitativ-empirische Ergebnisse dargestellt. Zusammengefasst ergab sich über alle Gruppen – Studierende in Praktikum und Vorlesung zum Thema Inklusion, Studierende nur im Praktikum und Studierende nur in der Vorlesung – hinweg eine leichte Zunahme der positiven Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht für die Heterogenitätsdimensionen Behinderung und Beeinträchtigung und in Teilen bezogen auf die soziale Herkunft sowie der selbst eingeschätzten Fähigkeiten, die Gestaltung eines solchen Unterrichts zu bewältigen. Ebenfalls kleine, signifikante Interaktionseffekte deuteten darüber hinaus auf mögliche spezifische Effekte der Teilnahme am PppH hin, da sich eine Abnahme der selbst eingeschätzten „Colorblindness“ lediglich für Studierende in der Gruppe „nur PppH“ ergab und ein ausschließlicher Besuch der Vorlesung mit einer Steigerung des wahrgenommenen Mehrwerts sozialer Heterogenität im Klassenzimmer assoziiert war.

In erster Linie können die gefundenen Entwicklungen positiv gewertet werden und als anschlussfähig an andere Untersuchungen eingeordnet werden (Bosse et al., 2016; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016), die zeigen, dass Einstellungsänderungen im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts möglich erscheinen im Verlauf des Lehramtsstudiums, jedoch kleine Effektstärken zeigen. Berücksichtigt man jedoch die Einstufung von Effektstärken nach Hattie (2009), der tatsächlich im Bildungssystem erreichbare Effekte in den Blick nimmt, sind die hier gefundenen Entwicklungen durchaus ermutigend. Das differenzielle Ergebnis für die Facette „Colorblindness“ stellt einen Anlass dar, die Fragen der Sensibilisierung gegenüber der Heterogenitätsdimension Kultur differenzierter zu verfolgen. Das hier verwendete Instrument zeigte in einer Studie von Hachfeldt et al. (2015) Zusammenhänge mit unterrichtsrelevanten Verhaltensweisen dergestalt, dass „Multikulturalität“ zwar positiv mit motivationalen Variablen wie Enthusiasmus für das Unterrichten zusammenhängen, jedoch negativ mit adaptiven Unterrichtsstrategien. D.h. inwiefern eine Erhöhung oder eine Abnahme dieser Überzeugungen als mehr oder weniger wünschenswert zu verstehen ist, erscheint derzeit als keine einfach zu beantwortende Frage. Im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ermöglichten Projektes PSI Potsdam konnten vom Sommersemester 2016 bis Sommersemester 2018 durch den Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Pots-

dam (Prof. Christoph Schroeder, Verena Maar, Constanze Eichler) Begleit- und Auswertungsseminare zum PppH angeboten werden, die einen Schwerpunkt auf den Bereich „Sprachliche Heterogenität“ innerhalb des Lerngegenstands Inklusion legen (Eichler et al., 2018; vgl. auch Riemer, 2017). Aufgrund von zu kleinen Fallzahlen können hier keine Vergleiche quantitativer Natur angestellt werden. Um in dieser Hinsicht genauere Eindrücke zu gewinnen, würde ebenfalls eine Analyse der Feldtagebücher dieser Gruppe von Studierenden einen ersten Zugang bieten. Insgesamt ist anzumerken, dass die unterschiedlichen Gruppengrößen die Verallgemeinerbarkeit der Befunde einschränken und die Replikation der Ergebnisse erfolgen sollte.

In ähnlicher Weise gilt es die leichte Zunahme des wahrgenommenen Mehrwerts unter Studierenden, die nur das Vorlesungsangebot wahrnahmen, einzuordnen. Ein erster Schritt könnten detaillierte Analysen der Zusammenhänge der Einstellungen zu unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen sein. Vor allem jedoch erscheint es nötig, längere Zeiträume zu untersuchen und z. B. die Effekte eines aufeinanderfolgenden Besuchs von Vorlesung und PppH im Vergleich mit anderen Studienverläufen zu vergleichen. Wobei immer zu beachten ist, dass wir in diesen naturalistischen Bedingungen nur über statistische Verfahren die Vermischung von Selektions- und Sozialisations- bzw. Lerneffekten versuchen können aufzulesen. In diesem Sinne wäre die Anwendung von Verfahren zur Bildung statistischer Zwillinge ein nächster möglicher Zugang.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass wie eingangs beschrieben dem PppH als außerunterrichtlichem Praktikum konzeptuell auch – und das nicht zuletzt – der Erwerb einer beobachtenden Haltung zur Reflexion pädagogischer Handlungsfelder sowie eigenen pädagogischen Handelns ein professionelles Entwicklungsziel darstellt. Es ist zukünftig also auch zu beachten, dass einerseits ein feinerer Auflösungsgrad bei der Untersuchung der Effekte von Lehr-Lern-Gelegenheiten zur Begleitung von Praxisphasen gewählt werden sollte. Andererseits sollten Anstrengungen unternommen werden nicht nur die in diesem Beitrag fokussierten Facetten inklusionspädagogischer Kompetenzen zu adressieren, sondern entsprechend umfassendere Aspekte der erwähnten „forschenden Haltung“ zu operationalisieren. D. h., bezugnehmend auf die Idee einer Angebots-Nutzungsstruktur des Lehramtsstudiums sind genauere Kenntnisse darüber vonnöten, welche Lerngelegenheiten wie von Studierenden wahrgenommen werden und welche nicht inklusionspädagogisch orientierten Zielgrößen durch diese adressiert werden. Im Falle des PppH wäre es zudem möglich und sinnvoll – wenngleich ebenso aufwändig – aus den einleitend erwähnten Feldtagebüchern Informationen zu erhalten, welche Praxiserfahrungen als bedeutsam erlebt wurden, um diese mit Entwicklungen anhand quantitativer Maße in Verbindung zu bringen. So zeigen erste Untersuchungen mit Daten zur Art der Beteiligung an dem kooperativen Reflexionsformat der Blockveranstaltungen, die ebenfalls im Rahmen

des PppH erhoben wurden, dass nur eine aktive Teilnahme an der kollegialen Fallberatung zu einer positiven Veränderung im Hinblick auf eine reflexive Haltung als Lehrkraft führen (vgl. Krauskopf & Knigge, 2018).

Die in der vorliegenden Studie berichteten positiven Veränderungen von Einstellung und Selbstwirksamkeit unterscheiden sich von den Ergebnissen früherer Analysen ähnlicher Datengrundlage (Knigge et al., 2020), die eine zum Teil geringe Stabilität der Selbstberichtsmaße über den Verlauf eines Semesters ergab und keine signifikanten Haupteffekte für den Besuch des PppH zusätzlich zum Besuch einer einführenden Vorlesung. Zum einen kann ein Grund darin liegen, dass in der vorliegenden Studie manifeste Variablen verwendet wurde, ohne zunächst eine Prüfung der Messinvarianz vorzunehmen. Dies sollte in einem nächsten Schritt nachgeholt werden. Auch sollten in diesem Fall autoregressive Modelle geprüft werden, die nicht – wie hier – Mittelwertveränderungen betrachten, sondern die Rangstabilität als Veränderungsmaß in den Blick nehmen. Ein solcher Vergleich wäre auch interessant, weil hier Daten aus vier Semestern aggregiert wurden, in denen das beschriebene Konzept und dessen Umsetzung durch Dozierende mehr Routine und Sicherheit gewinnen konnte. Die gefundenen Effekte basieren also auf stark aggregierten Daten, die Spezifika einzelner Semester ignorieren. Nicht zuletzt ist auch denkbar, dass die angestrebte Sensibilisierung im Umgang mit Heterogenität durchaus fruchtete in einem Sinne, der nicht als einfache Zu- oder Annahmen abbildbar ist, zum Beispiel im Sinne einer Verunsicherung von bisher als sicher angenommenen Wahrheiten. Sollte dies der Fall sein, so könnte das ein erster Schritt zum Aufbau professioneller Überzeugungen sein, der in der vorliegenden Untersuchung nicht abgebildet werden kann. Dies würde ein kombiniertes quantitatives und qualitatives Vorgehen benötigen, um mehr über die Veränderungen der kognitiven Prozesse der Reflexion eigenen pädagogischen Handelns bedeuten. Auch könnte die Berücksichtigung des Erwerbs von Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Reflexion als professionelle Tätigkeit im Verlauf untersucht werden (vgl. Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner, im Druck).

Insgesamt zeigt sich, dass die Gestaltung der Lehre und der Begleitforschung im Modul Grundlagen der Inklusionspädagogik im Sekundarstufenlehramt an der Universität Potsdam im Sinne der intendierten Ziele grundsätzlich funktioniert. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Passung zwischen Forschung und pädagogischem Handeln ist dennoch ein kontinuierlicher Weiterentwicklungsprozess sinnvoll, für den es vor allem wichtig erscheint, immer wieder spezifische Bezugspunkte herauszuarbeiten.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. *Sozial extra*, 33(9-10), 12–16.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103–164.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Eichler, C., Maar, V. & Schroeder, C. (2018). Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität als inklusionsrelevante Kompetenz – ein Seminarkonzept zur Sensibilisierung innerhalb einer Praxisphase der Lehrkräftebildung. In A. Borowski, A. Ehlert, H. Precht (Hrsg.), *PSI Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 101–113). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [letzter Abruf: 29. 04. 2021].
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In E. Kiel, I. Esslinger-Hinz & K. Reusser (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forsa (Politik- und Sozialforschung GmbH) (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung (Auswertung Baden-Württemberg)*, 21. April 2015. Berlin. URL: <https://www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2015/05/Inklusion-Ergebnisse-BW.pdf> [letzter Abruf: 29. 04. 2021].
- Forsa (Politik- und Sozialforschung GmbH) (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*, 10. Mai 2017. Berlin. URL: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf [letzter Abruf: 29. 04. 2021].
- Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2013). *Erfassung der Einstellung von angehenden Lehrenden bezogen auf heterogene Lerngruppen*. TU Dortmund: Skalendokumentation.
- Geier, T. (2016). Reflexivität und Fallarbeit. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer.

- Grosche, M., Piezunka, A. & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 207–222.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89.
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertpädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23> [letzter Abruf: 29.04.2021].
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg–Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Knigge, M., Krauskopf, K., Jäntsch, C. & Kobs, S. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Inklusion durch den Einsatz forschenden Lernens im Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern? In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunflug (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 4. Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 151–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Knigge, M. & Rotter, C. (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. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499–527.

- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J. & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2018). *Case by case – Promoting teacher students' beliefs about reflexion and collaboration by collaborative case reflection*. Conference of the European Association for research on Learning and Instruction (EARLI), Kristiansand, Juni 2018.
- Krauskopf, K., Kitschke, D., Jäntsch, C. & Knigge, M. (in Begutachtung). Kooperative Fallarbeit als Instrument der Lehrkräftebildung. Eine quasiexperimentelle Studie zur Förderung reflexionsbezogener Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, Themenheft: Psychologische Perspektiven in der Qualitätsorientierte Lehrerbildung (QLB)*.
- Krauskopf, K. & Teke, G. (2018). Begegnung mit dem vermeintlich Sonderbaren. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 17(2), 261–271.
- Krauskopf, K., Zahn, C. & Hesse, F. W. (2020). Conceptualizing (pre-service) teachers' professional knowledge for complex domains. The Case of Technology and Heterogeneity. In T. Lehmann (Hrsg.), *International Perspectives on Knowledge Integration: Theory, Research, and Good Practice in Pre-service Teacher and Higher Education* (S. 31–57). Brill: Sense Publishers.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lenske, G., Thillmann, H., Wirth, J., Dicke, T. & Leutner, D. (2015). Pädagogisch-psychologisches Professionswissen von Lehrkräften: Evaluation des ProwiN-Tests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 225–245.
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (im Druck). Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit – Bedeutsamkeit für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*.
- Ludwig, J. (2003). Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit. *GdWZ*, 3, 119–121.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31(5-6), 20–22.
- Neumann, M. (2016). *Außerunterrichtliche Praktika – ein Nutzen für angehende Lehrkräfte? Welche Lerngelegenheiten (Critical Incidents) bieten außerunterrichtliche Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums für den Aufbau einer pädagogischen Professionalität im Umgang mit heterogenen (Lern-)Gruppen?* Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Potsdam.

- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Reutter, M. & Bostanci, S. (2013). Morgens in einer Kindereinrichtung ... – Eine Situationsanalyse von „Kinderwelten“ unter der Perspektive Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. In S. Ernstson & C. Meyer (Hrsg.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung* (S. 41–51). Wiesbaden: Springer.
- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweisprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerbildung* (S. 71–186). Münster: Waxmann.
- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichem Design. In A. Borowski, A. Ehlerl & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 43–58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schwarz, M. P., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (2014). Professionalität: Wissen – Kontext. *Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [letzter Abruf: 29.04.2021].
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlerl & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Topsch, W. (2002). *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Neuwied: Kriffel.
- Voss, P. D. T., Kunina-Habenicht, D. O., Hoehne, V. & Kunter, P. D. M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.

- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Ry-
chen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65).
Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Werning, P. D. R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswis-
senschaft*, 17(4), 601–623.
- Yildiz, S. (2015). Inklusion!? Was ist daran wahr? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 53–60.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemein-
samen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkenn-
zeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffent-
lichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.