

Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2019 – 2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

Empfohlene Zitation:

Anne Menke; Anna Hauptenthal; Satyam Antonio Schramm: Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung:

Ein Kompetenzmodell und Praktikumskonzept mit Fokus auf Beziehungs- und Reflexionskompetenzen, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 309–327.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61830>



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>


Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Ein Kompetenzmodell und Praktikumskonzept mit Fokus auf Beziehungs- und Reflexionskompetenzen

Anne Menke¹, Anna Haupenthal² & Satyam Antonio Schramm³

¹ Universität Potsdam,  0000-0003-0235-4104

² Universität Potsdam,  0009-0001-7375-3826

³ Universität Potsdam,  0000-0001-7445-4097

ZUSAMMENFASSUNG: Im Rahmen dieses Projekts wurde zunächst auf der Grundlage des COACTIV-Modells der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011) und dessen Spezifizierungen und Ergänzungen für inklusive Bildungsprozesse (Gebhardt et al., 2018; Ries et al., 2020) ein Modell für den sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung entwickelt. Ein besonderer Fokus lag hier auch auf der Förderung von Beziehungs- und Reflexionskompetenzen. Unter Nutzung des entwickelten Modells wurde ein Praktikumskonzept zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erstellt. Die relevanten Kompetenzbereiche wurden mithilfe verschiedener Methoden und Techniken praxisnah operationalisiert und einer gezielten Förderung zugänglich gemacht. Neben der Vermittlung von theoretischem Grundlagenwissen erhielten Studierende die Möglichkeit, im Tandem eine von regelmäßigen Supervisionen und kollegialen Fallberatungen begleitete Einzelfallförderung an Schulen durchzuführen und diese im Einzelfalldesign zu evaluieren. Das Seminarconcept wurde in geltende Studienordnungen implementiert und soll perspektivisch mit den eigens konzipierten Inhalten und Materialien als Open Educational Resources zur freien Verfügung für andere Ausbildungsstandorte gestellt werden. Zudem erfolgt aktuell eine summative Evaluation des Seminarconzepts im Kontrollgruppendesign.

KEYWORDS: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, emotionale und soziale Entwicklung, Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern, Reflexionskompetenz, Beziehungskompetenz

ABSTRACT: In the current project, a practical training concept was developed to promote professionalization of prospective teachers working with children with emotional and behavioral disorders (EBD). Based on professional teaching competencies described in the

COACTIV-model (Baumert & Kunter, 2011) and its specifications and extensions to inclusive educational processes (Gebhardt et al., 2018; Ries et al., 2020) decisive aspects of competence have been emphasized. Another goal was to foster interpersonal and reflective skills. Relevant competence aspects have been operationalized in a practical way using different methods and techniques to allow for a targeted promotion. In addition to the transfer of basic theoretical knowledge, students in tandem got the opportunity to realize specific individual treatments in schools accompanied by regular supervision and critical evaluation. The practical training concept has been implemented in the current study curriculum and is aimed to be published as Open Educational Resources, including the developed contents and materials. A summative evaluation of the concept within a control group design is in progress.

KEYWORDS: professional teaching competencies, emotional and social development, internship in psychological and educational domain, reflective skills, interpersonal skills

1 EINLEITUNG

Im Rahmen des vorliegenden Projekts zur Entwicklung eines Modells zur Professionalisierung von Lehrkräften stand die Frage im Mittelpunkt, welche professionellen Kompetenzen Studierende der Inklusions- und Förderpädagogik im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erwerben müssen, um spezifisch Kinder und Jugendliche im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE) angemessen individuell unterstützen zu können.

Als Ausgangspunkt dient eine Orientierung an grundlegenden Kompetenzen, die im COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011, 2013) beschrieben werden. Dieses bietet einen gleichermaßen theoretischen wie empirischen Beitrag zur Klärung zentraler Konzepte und eine fundierte Grundlage, um wesentliche Merkmale der Professionalisierung von Lehrkräften zu adressieren. Um jedoch den spezifischen Anforderungen in Bezug auf inklusionspädagogische Bildungsprozesse gerecht zu werden, wurde dieses Modell von Gebhardt et al. (2018) erweitert und spezifiziert. Zudem fand in dem Modell, das Reis et al. (2020) auf Basis des COACTIV-Modells weiterentwickelten, der Aspekt der Selbstreflexion Berücksichtigung. Um den besonderen Erfordernissen der professionellen Qualifizierung von Lehrkräften im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gerecht zu werden, wurde außerdem die Beziehungskompetenz als eine Kernkompetenz berücksichtigt, welche in den genannten Modellen, wenn überhaupt, nur implizit vorkommt. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2000) und der Handreichung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM, 2008) wird diese aber explizit gefordert.

2 KOMPETENZMODELLE DER LEHRKRAFTPROFESSIONALITÄT

Das Modell der professionellen Kompetenz von COACTIV (Baumert & Kunter, 2011, 2013) integriert in einem übergreifenden theoretischen, empirisch geprüften und prüfbareren Modell verschiedene Konzepte zur Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften. Der Begriff Kompetenz schließt im COACTIV-Modell neben kognitiven Aspekten auch nicht-kognitive Merkmale ein und es wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen prinzipiell erlern- und somit auch vermittelbar sind. Professionell kompetentes Handeln umfasst demnach das Zusammenspiel aus vier nicht-hierarchischen Kompetenzaspekten: Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation.

Professionswissen setzt sich aus den Kompetenzbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen zusammen, die wiederum eine Operationalisierung durch konkrete Indikatoren erlauben. Als separate Wissensdimensionen werden zudem Organisationswissen und Beratungswissen unter das Professionswissen subsumiert. Neben dem Professionswissen bilden auch *Werthaltungen und Überzeugungen* einer Lehrkraft einen Aspekt professioneller Kompetenz, darunter fallen Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, Zielsysteme sowie subjektive Theorien über das Lehren und Lernen.

Das COACTIV-Modell berücksichtigt neben diesen beiden kognitiven Kompetenzaspekten auch die nicht-kognitiven Merkmale *motivationale Orientierungen* und *Selbstregulationsfähigkeit*. Neben Enthusiasmus wird Selbstwirksamkeit als Teil eines Systems *motivationaler Orientierungen* aufgefasst. Das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (2001). Dabei kann Selbstwirksamkeitserwartung als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 618) definiert werden. Schwarzer und Warner (2014) stellen außerdem heraus, dass Selbstwirksamkeit eine wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation darstellt und fassen die vier Quellen für deren Erwerb, der Stärke ihres Einflusses entsprechend geordnet, zusammen: eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugungen (z. B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und Wahrnehmung eigener Gefühlserregung. Als vierter wichtiger Bestandteil der allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften wird die *Selbstregulation* betrachtet. Diese umfasst die Fähigkeit, verantwortungsvoll mit den eigenen persönlichen Ressourcen umzugehen und bezieht sich auf Engagement einerseits und Distanzierungsfähigkeit andererseits. Es werden dabei drei Einflussfaktoren postuliert: berufliches Engagement, die erlebte Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Belastungen und der Umgang mit Emotionen, die die Berufsausübung begleiten.

In Anlehnung an das COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften haben Gebhardt et al. (2018) ein inklusionsorientiertes Kompetenzmodell entwickelt, das als Grundlage für die Ableitung wesentlicher Bestandteile einer inklusionsorientierten Bildung von Lehrkräften dienen kann. Die vier Kompetenzbereiche Professionswissen, Einstellungen (Überzeugungen), motivationale Orientierung und Selbstregulation des COACTIV-Modells werden aufgegriffen und in Bezug auf die besonderen Anforderungen an inklusive Lehrkräftebildung erweitert und spezifiziert. So umfasst inklusionsorientiertes Professionswissen fachliches Wissen über den Lerngegenstand, Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse, fachdidaktisches Wissen, kommunikative Kompetenz, pädagogisch-psychologisches Wissen, diagnostische Kompetenz, sonderpädagogisches Wissen und kooperative Kompetenz. Die professionelle Dimension Einstellungen wird spezifisch auf inklusive Bildungsprozesse hin als „Implementierung einer inklusionsorientierten Grundhaltung und Menschenbildannahme auf der Ebene der einzelnen Lehrkräfte ... oder in Bezug auf die gesamte Schule als einer inklusiven Kultur“ (Gebhardt et al., 2018, S. 9) beschrieben. Die Relevanz einer inklusiven Sichtweise und positiven Grundhaltung als Grundlage, um eine inklusive Praxis zu ermöglichen, in der die weiteren Kompetenzen positive Handlungen bewirken können, wird betont. Gebhardt et al. (2018) betrachten diesen Aspekt auch als Inhaltsbereich einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung und empfehlen Seminarveranstaltungen, in deren Rahmen gemeinsame Dialoge und Reflexion stattfinden können, um die Einstellungen von Studierenden und deren inklusiven Überzeugungen sowie Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität zu fördern. In Bezug auf die Bedeutsamkeit von Einstellungen wird darüber hinaus verdeutlicht, dass eine Abkehr von einer defizitären Sichtweise auf Schüler:innen mit spezifischen Beeinträchtigungen erforderlich ist. Dementsprechend wird die Perspektive auf spezifische Förderbedarfe und einer ressourcen- und kompetenzorientierten Sicht auf die Fähigkeiten von Schüler:innen hervorgehoben. Die Einstellung, sich mit der Diversität der Lernenden auseinandersetzen zu wollen, wird ebenfalls als wesentlich herausgestellt. Es gilt, diese anzunehmen und inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu gestalten, in denen unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse vorherrschen. Um dies zu ermöglichen, wird der Zusammenhang zu und die Bedeutung der Entwicklung von (selbst-)reflexiven Kompetenzen aufseiten der Lehrkräfte betont.

In Anlehnung an die Ergebnisse von Baumert und Kunter (2011) und einem von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) vorgeschlagenen Kompetenzmodell entwerfen Reis et al. (2020) ein komplexes Modell zur Beschreibung von Kompetenzen für die Lehrkräftebildung. Dieses Modell unterscheidet zwischen der Handlungsgrundlage (Disposition) und der Handlungsrealisierung (Performanz). Neben den Kompetenzbereichen Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen,

pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen), Handlungspotenzialen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Wertorientierungen (Einstellungen, Haltungen) stellen sie im Hinblick auf inklusionsbezogene professionelle Qualifizierung die Relevanz der (forschenden) Selbstreflexion als inklusivem Kompetenzbereich heraus. Wissen, Handlungspotenzial und Wertorientierung fließen demnach in die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft ein, die das Handeln in der Situation bestimmen. Motivationale Orientierungen und Fähigkeiten der Selbstregulation wirken auf die einzelnen Bereiche ein und werden von den gesammelten Erfahrungen beeinflusst. Die fortwährende und forschende (Selbst-)Reflexion der einzelnen Aspekte der Handlungsfähigkeit, auch im Sinne eines zirkulären Prozesses, ist diesem Modell zufolge ein entscheidender Faktor, durch den verstehend und erklärend ein Zugang zum eigenen professionellen Handeln und Verhalten eröffnet wird.

Auch die KMK (2000) verweist darauf, dass regelmäßige themenspezifische Besprechungen, Fallbesprechungen und Supervisionen ein wichtiges und geeignetes Mittel zur Förderung der Reflexionsfähigkeit darstellen und hebt deren Bedeutsamkeit im Kontext des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung hervor:

„Auf Seiten der Lehrkräfte sind Bereitschaft, Wille und Mut zur Veränderung eigener Sicht- und Handlungsweisen Voraussetzung für die Steuerung der Prozesse in Unterricht und Schule. Reflexion und Evaluation des unterrichtlichen Handelns und der eigenen Rolle sind für die Lehrkräfte unabdingbar, um unbewusste Handlungsmuster aufzudecken, eigene Anteile bei schwierigen Interaktionen bewusst zu machen und nach Möglichkeit Veränderungen einzuleiten“ (S. 14).

In der kritischen Betrachtung der bisher genannten professionellen Kompetenzmodelle fällt auf, dass keines der Modelle explizit auf die Beziehungskompetenz eingeht. Vor allem im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist diese Kernkompetenz aber für erfolgreiches professionelles Handeln von besonderer Bedeutung. Darauf weist auch die KMK hin (2000) hin: „Voraussetzung für pädagogisches Handeln ist eine tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung. Sie zeichnet sich durch ein hohes Maß an Verständnis, durch besondere persönliche Zuwendung und pädagogisch-psychologische Unterstützung aus“ (KMK, 2000, S. 14). Auch das LISUM (2008) verweist auf die Relevanz des Beziehungsaspekts:

„Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen sozialer und emotionaler Kompetenzen ist gerade deshalb eine Lehrerhaltung, die geprägt ist durch Annahme, Wertschätzung, Transparenz und Zuverlässigkeit. Der Blick der Pädagoginnen

und Pädagogen sollte sich auf positive Ansätze und Erfolge richten, die es zu verstärken und zu fördern gilt. ‚Schwierige Kinder‘ haben häufig erlebt, dass mit der Ablehnung bestimmter unangemessener Verhaltensweisen eine Abwertung ihrer Person verbunden wurde. Nicht das Kind ist per se schlecht, sondern bestimmte Verhaltensweisen sind nicht angemessen und müssen verändert werden. Dass sich eine solche Veränderung lohnt, erleben Kinder dort, wo sie für das richtige Verhalten gelobt oder belohnt werden, wo sie in ihrer gesamten Persönlichkeit angenommen, ernst genommen und akzeptiert werden. Angemessenes Verhalten kann erlernt werden! Wichtig: Die Lehrerhaltung! Für die Lehrkraft bedeutet dies, sich auch über die eigenen Gefühle zum Kind klar zu sein und die notwendige Distanz zu wahren, um pädagogisch handlungsfähig zu bleiben“ (LISUM, 2008, S. 11).

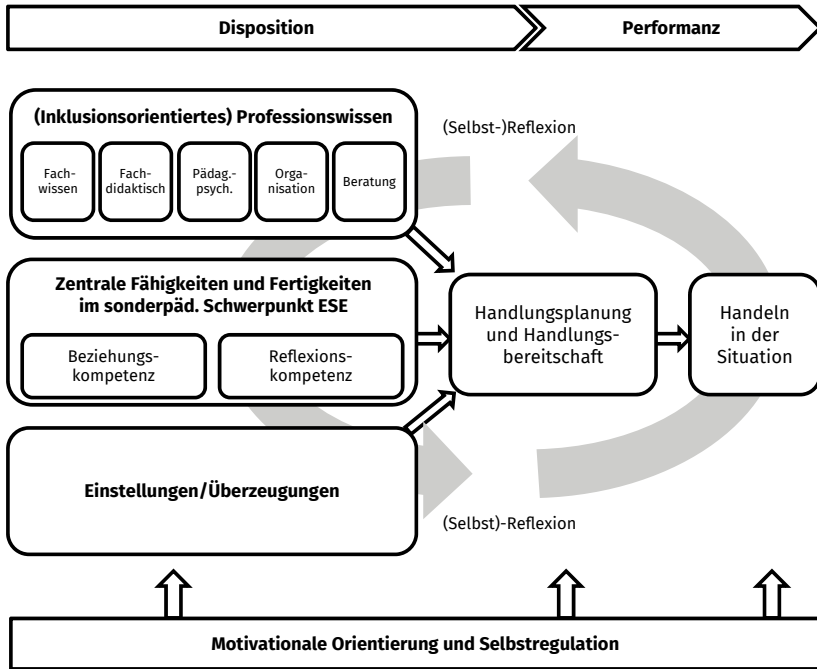
Kollegiale Fallberatung wird dabei als eine Methode empfohlen, die es Lehrkräften ermöglicht, mit schwierigen (Beziehungs-)Situationen umzugehen. Unter Bezugnahme auf Grundannahmen aus der Bindungstheorie und empirischen Ergebnissen aus der Bindungsforschung betonen Bolz et al. (2019) die zentrale Rolle der Beziehungsdimension und der Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung als eine wesentliche Grundlage des Lernprozesses bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. Sie bemängeln, dass die Bedeutung bindungs- und beziehungsbezogener Aspekte insgesamt bislang im deutschsprachigen Raum noch zu wenig empirisch betrachtet und untersucht wird. Auch Leidig et al. (2021) verweisen auf die zentrale Bedeutung einer positiven und tragfähigen Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung in der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Kompetenzmodell für den sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung entwickelt, welches die o. g. Aspekte vereint (siehe Abb. 1).

3 EINBETTUNG IN DIE STUDIENGÄNGE INKLUSIONS- UND FÖRDERPÄDAGOGIK

Im Curriculum des sonderpädagogischen Schwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung an der Universität Potsdam erfolgt in den Bachelorstudiengängen Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik und Förderpädagogik zunächst eine Vermittlung von grundlegendem Wissen zu Gefühls- und Verhaltensstörungen sowie eine transtheoretische Sicht auf deren Ätiologie. Dieses wird im weiteren Studienverlauf durch Veranstaltungen zur Diagnostik, Profes-

Abbildung 1 Kompetenzmodell für Lehrkräfte im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (in Anlehnung an die Modelle von Reis et al. (2020), Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), Baumert und Kunter (2011) und Gebhardt et al. (2018)).



sionalisierung und Didaktik des Sonderpädagogischen Schwerpunkts ergänzt. Im letzten Studienjahr des Bachelorstudiums werden zudem Präventions- und Interventionskonzepte bei Gefühls- und Verhaltensstörungen überblicksartig behandelt.

Eine Gelegenheit, das zumeist theoretisch erworbene Wissen um entscheidende praktische Kompetenzen zu erweitern, bietet das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) im letzten Studienjahr des Bachelorstudiums. Es umfasst neben einem Begleitseminar im Umfang von zwei Semesterwochenstunden über 15 Wochen einen Praxisanteil von mind. 30 Stunden.

Das vorliegende Konzept ist eine Anpassung des PppH an die geforderten professionellen Kompetenzen von inklusions- und förderpädagogischen Lehrkräften. Besonders im Fokus steht dabei die Beachtung der Beziehungs- und Selbstreflexionskompetenzen in der praktischen Auseinandersetzung mit der

Zielgruppe im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (siehe Abb. 1).

4 BESCHREIBUNG DES ENTWICKELTEN SEMINARKONZEPTS

Ausgehend vom COACTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011), dessen Spezifizierungen für inklusive Bildungsprozesse (Gebhardt et al., 2018; Ries et al., 2020) und den Aspekten der Beziehungs- und Reflexionskompetenz wurden bei der Konzeptualisierung des PppH verschiedene Kompetenzbereiche fokussiert. Im Rahmen des zu vermittelnden Professionswissens kam der Förderung des Beratungswissens eine besondere Bedeutung zu, da eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern/Familienangehörigen und schulischen Ansprechpartner:innen bzw. Lehrkräften unabdingbar ist, um Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung bestmöglich unterstützen zu können. Hierauf wurden die Studierenden durch das Erlernen von Gesprächstechniken und Anwendung derselben in Rollenspielen vorbereitet. Die Förderung der Selbstwirksamkeit (als Teil motivationaler Orientierungen), einer inklusionsorientierten Grundhaltung (als Teil von Einstellungen), der Selbstregulation und der Reflexionsfähigkeit bzw. selbstreflexiver Prozesse wurde gleichsam adressiert. Dazu wurden im Begleitseminar des PppH zunächst Grundlagen der Methode der kollegialen Fallberatung nach Schlee und Mutzeck (1996) vermittelt. In der Begleitung des Praxisteils wurden anschließend regelmäßige Fallvorstellungen während der Supervisionssitzungen implementiert und darin auch schwierige Situationen reflektiert.

4.1 Seminarablauf und -ziele

In einer einführenden Sitzung geht es zunächst darum, sämtliche organisatorische Fragen zu klären. Die Studierenden erhalten einen Überblick über den Seminar- und Praktikumsverlauf (siehe Tab. 1) und finden sich als Tandem zusammen. Ebenso werden die Leistungsanforderungen transparent gemacht. Die Prüfungsnebenleistungen beinhalten formell eine mündliche Präsentation, ein Testat sowie regelmäßige und aktive Teilnahme. Konkret setzen sich die Prüfungsnebenleistungen aus einer Fallvorstellung und dem Schreiben eines Protokolls während der Supervisionssitzungen zusammen.

Die Modulprüfung besteht aus einem Praktikumsbericht. Auch die Leistungsanforderungen des Praktikumsberichts werden dargelegt. Generell sollte es ge-

nügend Raum für organisatorische Hinweise und Fragen geben (z. B. Anmeldung des Praktikums, Anerkennung zurückliegender Tätigkeiten, allgemeine Informationen zum Auftreten im Praktikum, Anmeldung in Online-Lernplattform und Eintragen für Seminarleistungen), um darauffolgend den Fokus auf die inhaltliche Ausrichtung des Praktikums und Seminars legen zu können.

Die Inhalte des Begleitseminars ergeben sich wie folgt:

- ◆ Einarbeiten in Interventionsverfahren sowie deren Techniken,
- ◆ Entwicklung einer wissenschaftlichen Fragestellung,
- ◆ Designs von Einzelfallförderung und Anwendung im konkreten Fall,
- ◆ Auswertungsmethoden von Einzelfalldaten mit dem Programm R,
- ◆ Erlernen der Methode der kollegialen Fallberatung,
- ◆ Reflexion der pädagogischen Beziehungsgestaltung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen,
- ◆ Reflexion von schwierigen Situationen während der Intervention.

4.2 Interventionsverfahren

Im Rahmen des Praktikums führen die Studierenden als Tandem ein manualisiertes Interventionsverfahren mit einem Kind im Grundschulalter durch. Im Idealfall schließen die Tandems durch das Absolvieren des Praktikums das zugehörige Modul ab und haben zuvor das im gleichen Modul befindliche, vorbereitende Seminar zum Überblick über Präventions- und Interventionsverfahren erfolgreich absolviert. Dieses Seminar geht genauer auf die einzelnen Verfahren ein. So legt es die Grundlage für das Praktikum und vermittelt das notwendige theoretische Wissen, welches im Rahmen des PppH praktisch umgesetzt werden soll.

Die Studierenden wählen im Anschluss an eine begleitete Anamnese mit den Familien ein passendes manualisiertes Interventionsverfahren aus dem Bereich Gefühls- und Verhaltensstörungen aus, arbeiten sich detailliert ein und machen sich einen genauen Plan, wie die Sitzungsgestaltung aussehen kann.

Je nach Vorauswahl der Kinder und Anzahl der Teilnehmenden stehen ein bis drei Verfahren zur Verfügung:

- ◆ Das Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (Lauth & Schlotzke, 2019),
- ◆ das Training mit sozial unsicheren Kindern (Petermann & Petermann, 2015) und
- ◆ das Training mit aggressiven Kindern (Petermann & Petermann, 2012).

Bei der Planung und Auswahl werden die Tandems von der Seminarleitung unterstützt und beraten. Ihnen werden in diesem Zeitraum bei außerplanmäßigem Unterstützungs- und Beratungsbedarf optional Zeitfenster (20 Minuten) zur Verfügung gestellt, für welche sie sich anmelden können. Die Förderung findet ein- bis zweimal pro Woche statt und insgesamt sollen zehn bis 12 Fördereinheiten mit dem Kind stattfinden.

4.3 Evaluation und Verhaltensbeobachtung

Zusätzlich zur eigentlichen Durchführung evaluieren die Studierenden die Wirksamkeit der Verfahren. Sie erarbeiten eine konkrete Fragestellung, die sie am Ende beantworten und reflektieren. Die Überprüfung der Resultate erfolgt im Einzelfall mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen angelehnt an das Direct Behavior Rating (DBR). Dadurch lernen die Studierenden theoretisch und in der Anwendung ein Instrument kennen, welches ihnen eine systematische Datenerhebung ermöglicht, die zeitnah Aufschluss darüber gibt, ob sich ein Kind durch die Intervention positiv entwickelt oder nicht (Casale, 2017). Dazu legen die Tandems, nachdem sie erste Informationen zum Verhalten bekommen haben, systematisch Beobachtungsvariablen fest, die sie daraufhin kontinuierlich anhand von Ratingskalen beurteilen. Dabei ist entscheidend, dass sich die Beobachtungsvariablen auf Verhaltensweisen beziehen, die gut beobachtbar sind und dass diese Beurteilungen immer von der gleichen Person vorgenommen werden. Dadurch kann insbesondere störendes Verhalten zuverlässig eingeschätzt werden (Casale et al., 2015).

4.4 Auswertung von Einzelfalldaten

Mithilfe dieser kontinuierlichen, systematischen Beobachtung können Verlaufsdaten im Unterricht erhoben werden. Angehende Lehrkräfte werden in ihren künftigen Klassen eine zunehmend heterogene Schülerschaft auffinden. Es ist also von erheblicher Relevanz, Studierenden Möglichkeiten aufzuzeigen, anhand derer sie beispielsweise herausfordernde Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht systematisch erfassen können. Zudem sollten sie in der Lage sein, erfolgte Maßnahmen im Schulalltag evaluativ zu begleiten, um Erfolge, aber auch negative Entwicklungen abzubilden (Spilles & Hagen, 2019).

Grundlage dafür bildet der Vergleich unterschiedlicher Phasen mit und ohne Intervention. Die Studierenden beginnen nach Vorlage des Einverständnisses der Eltern mit der zuvor beschriebenen Beobachtung. Ziel dabei ist es, das Kind mindestens zwei- bis dreimal vor dem Start der Intervention im Unterricht zu

beobachten. Mit Start der Intervention wird weiterhin kontinuierlich einmal wöchentlich in immer der gleichen Unterrichtsstunde am gleichen Wochentag beobachtet, um daraufhin die Grundrate (Baseline) mit der Interventionsphase zu vergleichen. Dazu werden die Studierenden im Begleitseminar darin geschult, die erhobenen Daten visuell darstellen sowie Effektstärken berechnen zu können. Sie nutzen die Open-Source Statistik-Software R.

4.5 Eltern-/Familiengespräche

Vor Beginn des Präventions- bzw. Interventionsverfahrens sollen die Tandems ein Anamnesegespräch mit den Familien der Kinder führen, um ein umfassendes Bild des Kinds und seiner Herausforderungen zu erhalten. Das eigenständige Führen eines solchen Gesprächs und die Vorbereitung darauf ist insbesondere relevant, da Lehrkräfte sich in ihrer Tätigkeit an der Schule regelmäßig mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen müssen, um eine kooperative Beziehung zu ihnen aufzubauen. Viele Lehrkräfte erleben diese Elternarbeit als belastend, da sie sich durch ihr Studium unzureichend darauf vorbereitet fühlen (Wild, 2021). Im Begleitseminar werden daher Gesprächstechniken nach Rogers (Rogers, 1981) erarbeitet. Anschließend werden in Rollenspielen Gesprächssituationen mit Eltern konkret eingeübt, bevor die Tandems die Gespräche in eigener Leitung durchführen.

4.6 Kollegiale Fallberatung/Supervision

Bei der kollegialen Fallberatung handelt es sich um eine „Sonderform der Beratung im beruflichen Bereich“ (Schlee & Mutzeck, 1996). Ziel der Methode ist es, Erfahrungswissen der Teilnehmenden schnell zu integrieren und Lösungsmöglichkeiten und -maßnahmen im Kontext fachlicher und persönlicher Problemkonstellationen zu erarbeiten. Im Fokus steht dabei die Erweiterung der individuellen und professionellen Reflexions-, Problemlöse- und Lernfähigkeit aller Teilnehmenden (Franz & Kopp, 2003). Für angehende Lehrkräfte erscheint diese Art der Beratung gewinnbringend, da in Kollegien Erfahrungswissen weitergegeben werden kann. Zudem können Ratsuchende Berater und Beraterinnen auswählen, die zum einen inhaltlich kompetent, zum anderen nicht selbst in das Problem selbst involviert sind. Die Methode folgt einer klaren Struktur und festen Prinzipien. Diese Grundlagen werden den Studierenden im Seminar vermittelt bevor die Seminargruppe, bestehend aus 20 Studierenden (zehn Tandems), für den weiteren Seminarverlauf in zwei fest bestehende Supervisionsgruppen aufgeteilt wird. In jeder Kleingruppe befinden sich fünf Tandems, eine Super-

Tabelle 1 Tabellarische Darstellung der Seminarstruktur in zwei Varianten

Sitzung Nr./ Zeit Variante 1	Sitzung Nr./ Zeit Variante 2	Thema	Literaturempfehlungen
1. Block: 180'	90'	Einführung, Organisatorisches	Ablauf, Finden der Tandems; Zuteilung Kinder und Optionen der Förderung, Supervisionen, Seminarleistungen (Präsentation eines Falls) und Modulprüfung (Praktikumsbericht)
	90'	Intervention & Beobachtung plus Eltern-/Familiengespräche	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lauth & Schlottke, 2019 ◆ Petermann & Petermann, 2012 ◆ Petermann & Petermann, 2015 ◆ Casale, 2017 ◆ Christ et al., 2009
Start: Unterrichtshospitation und Beobachtung			
2. Block: 180'	90'	Einzelfallförderung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Jain & Spieß, 2012 ◆ Spilles & Hagen, 2019
	90'	kollegiale Fallberatung/Supervision plus Praktikumsbericht	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Schlee & Mutzeck, 1996 ◆ Möhrlein & Hoffart, 2017
Start: Manualisierte Intervention			
Variante 1	Variante 2	Fallvorstellung und Supervision (zehn Studierende pro Gruppe, entsprechend fünf Tandems/Fälle pro Gruppe; 60')	
3./5. 60'	3./5. 60'		
4./6. 60'	4./6. 60'		
5./7. 60'	5./7. 60'		
6./8. 60'	6./8. 60'		
7./9. 60'	7./9. 60'		
8./10. 90'		Abschluss	

visionssitzung dauert 60 Minuten. Jedes Tandem erhält die Möglichkeit, einen Fall aus der Förderung vorzustellen (Seminarleistung Fallvorstellung) und sich von der Gruppe beraten zu lassen. Es finden also insgesamt fünf Supervisions-sitzungen statt. Fälle können sich beispielsweise auf das Verhalten oder die Motivation des Kinds beziehen, sie können aber auch inhaltlich geprägt sein. Die Tandems erhalten vorab Impulsfragen, anhand derer sie entscheiden, welchen Fall sie einbringen möchten. Ein anderes Tandem aus der Gruppe führt währenddessen Protokoll und stellt dieses den Fallvorstellenden im Anschluss zur Verfügung (Seminarleistung Protokoll).

5 DURCHFÜHRUNGSERFAHRUNGEN

Seit Beginn der Durchführung des Seminars im Wintersemester 2020/2021 wurde die Seminarstruktur schrittweise optimiert, um das Praktikum für Studierende und Kinder möglichst gewinnbringend zu gestalten. Dabei gab es drei Aspekte, die angepasst wurden: die Zeitplanung, die Auswahl der Kinder und die Inhalte der Intervention.

5.1 Die Zeitplanung

Da die Förderung der Kinder außerunterrichtlich, aber kombiniert mit der Hospitation in der Schule stattfindet, ist eine Kopplung der Seminarzeiten an die Schul- und Ferienzeiten unabdingbar. Vor allem im Sommersemester ergibt sich daraus ein sehr kurzes Zeitfenster, in welchem die theoretischen Inhalte vermittelt und die Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden können, bevor die Intervention startet. Einen Teil der Lösung dieses Problems stellt die Vermittlung der Inhalte zu Beginn des Semesters in zwei aufeinanderfolgenden Blöcken dar. Somit vergehen nur wenige Wochen bis die Studierenden gut informiert und sicher in die Schulen gehen können, um mit der Hospitation zu starten. Zudem haben die Tandems die Möglichkeit, ihre Intervention zweimal pro Woche durchzuführen. Eine solche Taktung ist allerdings individuell mit den Familien der Kinder abzusprechen und kann nicht pauschal vorgegeben werden. Durch das Ermöglichen eines zeitnahen Beginns der Hospitation und Intervention im Semester besteht im Winter- wie auch im Sommersemester zudem die Möglichkeit, die Intervention notfalls nach den Winter- bzw. Sommerferien abzuschließen und das Praktikum dennoch vor Semesterende zu beenden.

Ein Aspekt, der ebenfalls den Ablauf des Seminars optimiert, ist eine geeignete Festlegung und Taktung der Supervisionssitzungen. Pro Tandem findet eine Sitzung statt und jedes Tandem erhält die Möglichkeit, einen Fall einzubringen. Da die Studierenden sich bereits für die Fallvorstellungen eintragen, wenn sie noch nicht oder gerade erst mit der Förderung begonnen haben, wissen sie häufig noch nicht, an welchem Datum es für sie sinnvoll ist, einen Fall vorzustellen. Um den Tandems im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten dennoch eine maximale Flexibilität zu ermöglichen, wurden in den letzten Semestern acht Termine in acht Wochen für die Supervision angeboten, von denen dann nur die fünf Sitzungen stattfanden, in denen eine Fallvorstellung geplant war. Dadurch wurde es den Tandems ermöglicht, einen Fall vorzustellen, wenn sie auch tatsächlich Bedarf hatten.

5.2 Die Auswahl der Kinder

Auch die Auswahl der zu fördernden Kinder und somit die Kommunikation und Kooperation mit den Schulen steht in engem Zusammenhang mit der zeitlichen Planung. Um den Studierenden einen zeitnahen Start zu ermöglichen, sollte die Auswahl der Kinder bereits weitestgehend vor dem Semesterstart erfolgt sein. Im Wintersemester sollten die Schulen mit allen erforderlichen Informationen inklusive Elterninformation und Einverständniserklärung zeitnah nach den Sommerferien (Anfang September) und im Sommersemester nach den Winterferien (Anfang März) kontaktiert werden. So besteht bereits vor dem Semesterstart die Möglichkeit, auszuwählen, welches Kind für eine Förderung geeignet sein könnte. Als herausfordernd erwies sich in diesem Rahmen die Tatsache, dass zu dem Zeitpunkt noch keine Information darüber vorliegt, wie viele Studierende am Seminar teilnehmen werden. Dadurch hatten die Schulen Schwierigkeiten, eine konkrete Anzahl an Kindern auszuwählen. Als Lösungsansatz ergibt sich, dass diejenigen Kinder, die vorausgewählt wurden, dann aber keine Förderung erhielten, auf eine Warteliste gelangten und ihnen im folgenden Semester eine Förderung angeboten werden kann.

5.3 Die Inhalte der Intervention

Um auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Thematiken der Kinder eingehen zu können, wurde der Fokus der Intervention im Verlauf der Semester eingegrenzt. Während zu Beginn eine Auswahl der drei zuvor genannten Interventionsprogramme ermöglicht wurde und die Studierenden selbst entscheiden konnten, welches Programm zu ihrem Fall passt, wurde im Verlauf bereits bei der Vorauswahl der Kinder durch die Dozierenden darauf geachtet, welche Thematik relevant ist.

So haben die Studierenden in einem Semester beispielsweise ausschließlich Kinder mit expliziten Aufmerksamkeitsproblemen durch das Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (Lauth & Schlottke, 2019) gefördert. Dementsprechend konnte der theoretische Input zu Beginn des Semesters eingegrenzt und eine intensive Einarbeitung in ein Trainingsprogramm ermöglicht werden.

6 ERGEBNISSE DER FORMATIVEN EVALUATION DES KONZEPTE

Alles in allem ergibt sich für die Studierenden nach eigenen Angaben im Rahmen einer Befragung ein intensives, aber sehr gewinnbringendes Praktikum. In der formativen Evaluation wurde der Transfer ihres theoretischen Vorwissens in die Praxis am Ende des Semesters häufig als positiv hervorgehoben. Zudem fühlten sich die Studierenden trotz des Aufwands und der hohen Anforderungen zumeist gut betreut. Hier wurden vor allem die engmaschige Betreuung durch individuelle Beratungszeitfenster und die Supervisionsitzungen benannt. Die Methode der kollegialen Fallberatung ermöglichte auch beratend teilnehmenden Studierenden, wichtige Erkenntnisse für die eigene Gestaltung der Intervention zu sammeln. Die Fallvorstellenden konnten ihre Erfahrungen teilen, wurden von der Gruppe bestärkt und erhielten Lösungsvorschläge, die sie im Verlauf der Intervention umsetzen konnten.

7 VERSTETIGUNG UND AUSBLICK

Die Verstetigung des vorliegenden Seminarkonzepts erfolgte mittels der Implementierung in geltende Studienordnungen. Für alle Studierenden der Studiengänge Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik sowie Förderpädagogik wurde das erstellte Konzept bereits in der hier beschriebenen Form in den entsprechenden Modulen verankert. Zudem ist eine weitere Verstetigung und Nutzbarmachung über den Standort Potsdam hinaus angedacht. So soll das Konzept sowie die eigens erstellten Materialien zu den Seminarinhalten als Open Educational Resources frei verfügbar bereitgestellt werden, so dass andere Ausbildungsstandorte diese in gleicher oder auch abgewandelter Weise nutzen können.

Seit Beginn der Umsetzung im Sommersemester 2021 erfolgte darüber hinaus die summative Evaluation des Konzepts im Kontrollgruppendesign. Mittels eines an die zuvor beschriebenen Komponenten des COACTIV-Modells angelehnten Online-Fragebogens wurden unterschiedliche Wissens- und Kompetenzaspekte erfasst. Selbstregulation und Motivation beispielsweise wurden mittels des AVEM (Schaarschmidt, 2008) sowie Ausschnitten der deutschen Übersetzung des Self-Regulation-Questionnaires (SRQ) (Ryan & Connell, 1989; Emrich, 2009) erhoben. In Bezug auf Einstellungen und Werthaltungen standen besonders die affektiven Einstellungen zu Inklusion im Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung im Fokus (Knigge & Rotter, 2015), wobei die Student Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta, 2001) die Beziehungskompetenz

der Studierenden abbildete. Neben allgemeinen Aspekten des Fach- und Professionswissens wurden unterschiedliche Kompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung abgefragt (Gröschner, 2009).

Als Kontrollgruppe dienten Lehramtsstudierende des Studiengangs Primarstufe, die das PpPH ohne eigene Intervention (meist Hospitation in pädagogischen Einrichtungen) absolvieren. Im Rahmen dieser Evaluation über den Verlauf von vier Semestern liegt eine Stichprobe von 149 Fragebögen vor ($n = 77$ Interventions- und $n = 72$ Kontrollgruppe). Eine Auswertung und Publikation dieser summativen Evaluation ist in Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bolz, T., Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(11), 560–571. <https://doi.org/10.25656/01:25147>
- Casale, G. (2017). „Nützt es was oder nützt es nichts?“ – Direct Behavior Rating (DBR) als diagnostische Methode zur zeitnahen Überprüfung des Fördererfolgs bei unterrichtlichem SchülerInnen- und Schülerverhalten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 1, 1–10. URL: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Casale_2017_Direct_Behavior_Rating.pdf [Letzter Abruf: 29. 08. 2023]
- Casale, G., Hennemann, T., Huber, C., & Grosche, M. (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 41(1), 37–54.
- Christ, T. J., Riley-Tillman, T. C., & Chafouleas, S. M. (2009). Foundation for the Development and Use of Direct Behavior Rating (DBR) to Assess and Evaluate Student Behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 34(4), 201–213. <https://doi.org/10.1177/1534508409340390>

- Emmrich, R. (2009). *Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten. Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Skalenhandbuch)*. Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:2083>
- Franz, H. W., & Kopp, R. (2003). Die Kollegiale Fallberatung: ein einfaches und effektives Verfahren zur ‚Selbstberatung‘. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(3), 285–294. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-38081> [Letzter Abruf: 29.08.2023]
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. URL: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraeften> [Letzter Abruf: 29.08.2023]
- Gehardt, M., Kuhl, J., Wittich, C., & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann, & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Waxmann. URL: https://www.researchgate.net/publication/326556997-Inklusives_Modell_in_der_Lehramtsausbildung_nach_den_Anforderungen_der_UN-BRK [Letzter Abruf: 29.08.2023]
- Gröschner, A. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Universität Jena.
- Jain, A., & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(3/4), 211–245. <https://doi.org/10.25656/01:9300>
- 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 EiInk-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240. <https://doi.org/10.25656/01:11384>
- Kultusministerkonferenz. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [Letzter Abruf: 29.08.2023]
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2008). *Unterrichtsentwicklung. Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*. URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/HR_EmSoz-1.pdf [Letzter Abruf: 29.08.2023]
- Lauth, G. W., & Schlotzke, P. F. (2019). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (7., vollständig überarb. Aufl.). Beltz.

- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, E., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3(3), 30–51. <https://doi.org/10.25656/01:22595>
- Möhrlein, G., & Hoffart, E.-M. (2017). Pädagogisches (Fall-)Verstehen – eine zentrale Kompetenz für alle Lehrkräfte. In D. Zimmermann (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 89–92). Beltz.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2012). *Training mit aggressiven Kindern* (13., überarb. Aufl.). Beltz.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2015). *Training mit sozial unsicheren Kindern: Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst* (11., überarb. und erweiterte Aufl.). Beltz.
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form*. Psychological Assessment Resources, Inc. URL: <https://education.virginia.edu/documents/ehdstrs-professional-manual.pdf> [Letzter Abruf: 29.08.2023]
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Universität Paderborn. URL: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf> [Abrufdatum: 29.08.2023]
- Rogers, C. R. (1981). *Der neue Mensch*. Klett-Cotta.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Schaarschmidt, U. (2008). AVEM: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. In J. Bengel, M. Wirtz, & C. Zwingmann (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren in der Rehabilitation* (S. 360–363). Hogrefe.
- Schlee, J., & Mutzeck, W. (Hrsg.) (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Universitätsverlag C. Winter Heidelberg.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Waxmann. URL: https://www.researchgate.net/publication/342029423_Forschung_zur_Selbstwirksamkeit_bei_Lehrerinnen_und_Lehrern [Letzter Abruf: 29.08.2023]
- Spilles, M., & Hagen, T. (2019). Schulpraktische Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten von Einzelfalldaten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 3, 1–14. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Spilles_Hagen_2019_Schulpraktische_Erhebungs-_und_Auswertungsmoeglichkeiten.pdf [Letzter Abruf: 29.08.2023]

Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht*. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/SoDr_07_Wild_Eltern.pdf [Letzter Abruf: 29. 08. 2023]