

Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat – Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen

Katja Görich, Wassilis Kassis, Ingrid Kunze, Magdalena Hollen, Ekkehard Ossowski

Zusammenfassung

In der vorliegenden Evaluationsstudie wurde die Wirkung der Lehre des universitären Lehrprojektes ‚Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion‘ (EKBI) auf inklusionsbezogene Einstellungen, Haltungen und Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht. Diese Lehre schloss jeweils Lehr tandems aus mindestens zwei Dozierenden sowie interdisziplinäre Kooperationen ein. Die Teilnehmenden der Kurse (Experimentalgruppe, $n = 101$) sowie Studierende, die nicht daran teilgenommen hatten (Kontrollgruppe, $n = 54$), wurden vor und nach dem Semester, in dem die Lehre stattfand, mittels Fragebogen untersucht. Bei der Entwicklung allgemeinerer Einstellungen, Haltungen und Bedenken konnte kein signifikanter Effekt der Zeit in Abhängigkeit von der Gruppe verzeichnet werden. Es zeigte sich aber, dass sowohl die spezifischen unterrichtsbezogenen Einstellungen als auch die subjektiv eingeschätzte Lehrer*innenwirksamkeit in Bezug auf Inklusion in der Experimentalgruppe stärker anstiegen als in der Kontrollgruppe. Es ist zu schlussfolgern, dass die Tandemlehre mindestens kurzfristig wirksam in Bezug auf eine proinklusive Entwicklung ist. Zukünftige Studien könnten die Nachhaltigkeit der Effekte sowie ihren Praxistransfer untersuchen.

Schlagworte

Inklusion, Lehrer*innenbildung, Wirksamkeit, Evaluation, Einstellung, Selbstwirksamkeit

Title

Inclusion-related teacher education in tandem-courses – A study on the effects on inclusion-related attitudes and self-efficacy

Keywords

Inclusion, teacher education, effectiveness, evaluation, attitude, self-efficacy

Abstract

In this study, we evaluated the effectiveness of courses at university with regard to develop positive attitudes, sentiments and self-efficacy in inclusive education. Courses comprised tandems of at least two lecturers and interdisciplinary cooperation. They were incorporated in the project 'Expertise and Cooperation for a Basic Qualification in Inclusion' (EKBI). Students who attended the tandem-courses (experimental group, $n = 101$) and students who did not (control group, $n = 54$) completed a questionnaire before and after the semester in which tandem-courses took place. Development of general sentiments, attitudes and concerns about inclusive education was independent of the group. But specific attitudes related to inclusive teaching as well as subjective ratings of personal teacher efficacy for inclusive practice increased stronger in the experimental group compared to the control group. Consequently, tandem-courses led to short-term effects in fostering open-mindedness for inclusion. Future studies could examine the sustainability of the present effects and their transfer into practical contexts.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Zur Relevanz inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrer*innenbildung
3. Potenziale inklusionsbezogener Tandemlehre als universitäre Lerngelegenheit
4. Methoden
 - 4.1. Ablauf der Erhebungen
 - 4.2. Stichprobe
 - 4.3. Erhebungsinstrument
 - 4.4. Analyseverfahren
5. Ergebnisse
 - 5.1. Deskriptive Statistik
 - 5.2. Vergleich der Entwicklungen beider Versuchsgruppen
6. Diskussion
 - 6.1. Praktische Implikationen
 - 6.2. Limitationen und Forschungsausblick

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Im Jahr 2009 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention durch die deutsche Gesetzgebung ratifiziert. Für das bislang separierende Bildungssystem implizierte dies einen gravierenden Wandel (Grosche, 2015). Auch auf dieser Basis formulieren Wissenschaftler*innen auf nationaler wie internationaler Ebene Grundvoraussetzungen und Gelingensbedingungen für die Realisierung inklusiven Unterrichts (Boban & Hinz, 2003). Daraus resultieren auch Neuorientierungen für die universitäre Lehrer*innenbildung (Merz-Atalik & Franzkowiak, 2011). Es stellt sich die Frage, wie diese angepasst werden kann, um den zukünftigen Lehrkräften eine Professionalisierung zu ermöglichen, die den Systemänderungen gerecht wird. [1]

Aktuell stehen wir vor der Problematik, dass nicht einzig eine enorme Heterogenität der konkreten Inklusionspraxis herrscht, sondern auch die länderspezifischen Inklusionsvorgaben differieren; sogar die Umsetzungsstrategien innerhalb eines Bundeslandes sind widersprüchlich (Beck, Lohmann, Hensen, Maykus, & Wiedebusch, 2015). Wir können und müssen, so Ruberg und Porsch (2016), davon ausgehen, dass in den unterschiedlichen Bundesländern, Kommunen und Schulhäusern Divergentes unter Inklusion verstanden wird. Aus diesen Gründen sind wir noch deutlich von einer verlässlichen Festlegung der bildungs- und schulpolitisch erwünschten Effekte von Inklusion an Schulen entfernt (Grosche, 2015; Ruberg & Porsch, 2016). Ungeachtet dessen werden die Curricula der Lehrer*innenbildung flächendeckend um inklusionsbezogene Inhalte ergänzt. Dabei ist durchaus umstritten, welche Effekte von der Lehrer*innenbildung auf inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzen überhaupt erwartbar sind (Langner, 2015; Moser, 2018). Deshalb sind konsequente Evaluationen und systematische Untersuchungen erforderlich. [2]

Das heuristische Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) benennt die Dimensionen, die Lehrer*innenprofessionalität kennzeichnen und somit in den Curricula der Lehrer*innenbildung Beachtung finden sollten. Dabei handelt es sich um das *Professionswissen* mit seinen Wissensbereichen und -facetten, *Überzeugungen/ Werthaltungen*, *motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten*. Das Professionswissen steht klar im Mittelpunkt der Ausführungen und bildet laut Autor*innen die Basis pädagogischen Handelns. Die anderen drei Dimensionen sind im Modell weniger ausdifferenziert, stehen aber zusammen mit dem Professionswissen in einem komplexen Wirkungsgefüge. Bislang ist weitgehend unklar, inwiefern Aspekte dieser drei Dimensionen im Rahmen der universitären inklusionsbezogenen Lehrer*innenbildung gefördert werden können. Hierzu gehören unter anderem inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, die in diesem Artikel betrachtet werden. [3]

Das an der Universität Osnabrück unter der Federführung des Zentrums für Lehrerbildung durchgeführte Projekt *Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion* (EKBI) kann als universitäre Lerngelegenheit inklusionsbezogener Lehrer*innenbildung im Modell zum Transformationsprozess administrativer Vorgaben (Reintjes, 2019) eingeordnet werden. Gegenstand des vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur finanzierten Projekts war es, es allen Lehramtsstudierenden zu ermöglichen, sich Grundkompetenzen und entsprechende Einstellungen zur Inklusion anzueignen. Die Bestrebungen des Landes Niedersachsen, das Thema Inklusion in der Lehrer*innenbildung verbindlich und wissenschaftlich fundiert zu verankern, waren Ausgangspunkt für den Projektantrag. So sieht die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehramter in Niedersachsen (2015) Inklusion als obligatorisches Querschnittsthema vor. Der Niedersächsische Verbund zur Lehrerbildung (2014) hatte zuvor eine Konzeption zur Implementierung inklusionsspezifischer Inhalte vorgelegt. Diese Verankerung von Inklusion mit dem Fokus auf der Bildung und Erziehung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulwesen verlangt eine Neudefinition bzw. Umgestaltung der Inhalte innerhalb der Lehrer*innenbildung, monierte doch u.a. der Monitor Lehrerbildung (2015): „[...] Die Studierenden bekommen somit Wissen um Inklusion vermittelt, aber es bleibt für sie weitgehend im Dunkeln, wie die Anwendung dieses Wissens gestaltet werden kann und in welcher Form Auswirkungen auf andere Studieninhalte bestehen“ (S. 9). Auf curricularer und

hochschuldidaktischer Ebene wurden im Projekt daher besondere Lehrformate entwickelt, deren Evaluation Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist. Es handelte sich dabei um kooperative, interdisziplinär bzw. multiprofessionell verantwortete Tandemkurse. Wir untersuchen, inwiefern sich der Besuch solcher inklusionsbezogenen Veranstaltungen auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden auswirkt. [4]

2. Zur Relevanz inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrer*innenbildung

Zentral gehen wir im Rahmen dieses Beitrags davon aus, dass gelungene Inklusionsprozesse und -ergebnisse in der Schule auch von spezifischen Effekten der Lehrer*innenbildung abhängig sind (Ruberg & Porsch, 2016). Zugleich ist aber zu berücksichtigen, dass die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung die erforderlichen Qualifikationen nicht vollständig sicherstellen kann. In Bezug auf die drei überfachlichen Dimensionen des Modells professioneller Handlungskompetenz müssen deshalb die Beiträge des Vorbereitungsdienstes und insbesondere der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen und/oder Coachings unbedingt mitbedacht werden (Kassis & Görich, 2019). [5]

Der bisherige Forschungsstand aus dem deutschsprachigen Raum zur Frage der Förderung professioneller Handlungskompetenz für den Inklusionsalltag verweist darauf, dass wir einen Mehrperspektiven-Ansatz zum Einsatz bringen müssen. Es liegt demnach kein Einzelkriterium vor, über welches wir die Angemessenheit der Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den inklusiven Schulalltag prüfen könnten. Es zeichnet sich neben Wissen und Kompetenzen eine besondere Wichtigkeit von Einstellungen, Haltungen und auch Selbstwirksamkeitserwartungen ab (Feyerer & Reibnegger, 2014): Die „[...] selbstbezogenen Kognitionen und spezifischen Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer [gelten] für das pädagogische Handeln [als] von zentraler Bedeutung im Inklusionsprozess“ (Götz, Hauenschild, Greve, & Hellmers, 2015, S. 34). Diese Komponenten werden daher in diesem Beitrag näher untersucht. [6]

Als Maß für subjektiv eingeschätzte persönliche Kompetenzen in inklusiver Pädagogik kann die inklusionsbezogene Lehrer*innenwirksamkeitserwartung verstanden werden. Sie zählt zur Dimension der motivationalen Orientierungen im kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz (Baumert & Kunter, 2006). Bei der Selbstwirksamkeit handelt es sich laut Bandura um „[...] people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives“ (Bandura, 1994, S. 71). Diese Überzeugung der persönlichen Einflussmöglichkeiten richtet sich im hier betrachteten Fall auf die inklusive Pädagogik, also auf Kompetenzen für eine individualisierende, personenbezogene Förderung im gemeinsamen Unterricht (Porsch & Ruberg, 2017). Die diesbezüglich angenommene Performanz ist nach Horowitz et al. (2005) ein wichtiger Prädiktor für die konkreten Handlungen und den Gestaltungswillen von Lehrkräften und damit auch für die Interaktionen mit den Schüler*innen im inklusiven Setting. So lassen sich auf Seite der Lehrenden allgemein positive Auswirkungen wie geringerer Stress sowie höhere Persistenz und Kollegialität feststellen, wenn ihre Selbstwirksamkeitserwartung hoch ist (Park et al., 2016). Mit Blick auf die unterrichtliche Praxis fasst Lipowsky (2006) weitere Studien zusammen und führt z.B. auf, dass sich selbstwirksame Lehrpersonen höhere Ziele stecken, offener für Neues sind und eine intensivere Unterrichtsplanung sowie mehr Enthusiasmus zeigen. Die spezifische Selbstwirksamkeit in der Gestaltung inklusiven Unterrichts stellt darüber hinaus einen Prädiktor für die Intention zur inklusiven Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften dar (Lübke, Meyer, & Christiansen, 2016). Die Förderbarkeit allgemeiner lehrbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen universitärer Lehre konnte bereits belegt werden (Görich, in Vorbereitung). [7]

Inklusionsbezogene Einstellungen und Haltungen sind der Dimension der Überzeugungen/Werthaltungen zuzuordnen (Baumert & Kunter, 2006). In der inklusionsbezogenen Forschung liegen zu Einstellungen national wie international kein einheitliches Begriffsverständnis und kein

einheitliches Konzept vor (Porsch & Ruberg 2017). Alternativ werden z.B. auch Begriffe wie *beliefs* und *Überzeugungen* verwendet. Einstellungen beschreiben die „[...] subjektiv gewertete Beziehung eines Subjektes zum Einstellungsobjekt“ (Eagly & Chaiken, 1993, zit. nach Schön, Stark, & Stark, 2018, S. 2). Unter Einstellungen werden „professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele verstanden, die die spezifische Handlungskompetenz von Lehrkräften entscheidend mitbestimmen“ (Seifried & Heyl, 2016, S. 23). Sie beinhalten kognitive, behaviorale sowie affektive Komponenten (Seifried & Heyl, 2016). Einstellungen gelten als relativ stabil (zusammenfassend Moser, 2018); sie können sich potenziell z.B. durch Ausbildung und Erfahrungen ändern (zusammenfassend Greve & Hauenschild, 2017). Dabei sind für Lehrkräfte sowohl allgemeine als auch spezifische unterrichtsbezogene Einstellungen von Relevanz (Heyl & Seifried, 2014; Lübke et al., 2016). Studien haben ergeben, dass sich positive Einstellungen gegenüber Inklusion eher förderlich auf die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Inklusion auswirken. So befördert etwa eine positive Einstellung zur schulischen oder sozialen Entwicklung von Regelschüler*innen im inklusiven Setting die Intention von Lehrkräften zur inklusiven Unterrichtsgestaltung (Lübke et al., 2016). Porsch und Ruberg (2017) zufolge ist bislang noch unklar, welche Einstellungsdimensionen eine angemessene Förderung und Vorbereitung von Lehramtsstudierenden für den Inklusionsalltag vorherzusagen vermögen. Inwiefern positive inklusionsbezogene Einstellungen – allgemeiner und auch spezifischer unterrichtsbezogener Natur – im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung gesteigert werden können, ist bislang nur in Ansätzen erforscht (Feyerer & Reibnegger, 2014; Hecht, Niedermair, & Feyerer, 2016). Zu Haltungen liegt ebenfalls keine einheitliche Begriffsverwendung vor. Ein umfassendes Verständnis betrachtet eine professionelle pädagogische Haltung als komplexes „Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt [...]“ (Kuhl, Schwer, & Solzbacher, 2014, S. 107). Demgegenüber gibt es auch ein engeres Verständnis im Sinne eines Synonyms zu Einstellungen. [8]

Konsens scheint insgesamt die Wichtigkeit von Einstellungen, Haltungen und eingeschätzten Kompetenzen zu sein (Döbert & Weishaupt 2013; Trumpa, Janz, Heyl, & Seifried 2014; Kassis, 2017). Forschungsergebnisse zu den konkret benötigten inklusionsspezifischen Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen der Studierenden und der Passung zur Schulpraxis differieren jedoch stark (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Sze, 2009). Auch verweisen Forlin, Earle, Loreman und Sharma (2011) darauf, dass die Bedeutung der eingeschätzten Kompetenzen in Relation zu den Einstellungen und Haltungen bislang nicht schlüssig empirisch geklärt sei. Die grundsätzliche Förderung allgemeiner und spezifischer Einstellungen sowie proinklusive Haltungen und hoher inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrer*innenbildung sollte deshalb angestrebt werden. Dringender Forschungsbedarf besteht jedoch zu der Frage, wie wirksam einschlägige Lehrangebote und Lehrformate sind, sowohl kurz- als auch langfristig (Moser, 2018). [9]

3. Potenziale inklusionsbezogener Tandemlehre als universitäre Lerngelegenheit

Professionalisierungsprozesse hin zu einer gelungenen inklusiven Praxis können möglicherweise durch Veranstaltungen, die dem Konzept der Tandemlehre folgen, gefördert werden. Darunter sind einsemestrige Seminare zu verstehen, die von Lehrenden aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Bildungsinstitutionen gemeinsam in Form von Teamteaching angeboten werden. Die Annahme basiert darauf, dass das Setting der Tandemlehre auf ein grundlegendes Manko der (inklusive) Lehrer*innenbildung reagiert, das in deren unzureichenden Kohärenz sowie in der zu geringen vertikalen und horizontalen Vernetzung gesehen wird (Mayer, Ziepprecht, & Meier, 2018). Durch die kollegiale Vernetzung können auch Impulse für eine curriculare Vernetzung gegeben werden. In der Systematik von Vernetzungsformen nach Mayer et al. (2018) ist das Setting dem Tandem-/Brückenmodell und dem Teamteaching-Modell zuzuordnen. Es werden dabei komplementäre Expertisen kombiniert und den Studierenden unterschiedliche Perspektiven verdeutlicht. [10]

Kooperation wird generell als eines der Prinzipien inklusiver Hochschullehre verstanden (Knauf, 2016). Diese solle inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken anbieten und damit erlebbar machen (Plate, 2016). Dies deckt sich mit den Schlussfolgerungen, die aus empirischen Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen von Studierenden bzw. Lehrkräften gezogen werden (Feyerer, 2014; Langner, 2015). [11]

Vom Tandemmodell sind auch mit Blick auf die Anforderungen der inklusiven Schulpraxis positive Effekte zu erwarten: Diese schließen multiprofessionelle Kooperationen und Teamteaching als zentrales und zugleich anspruchsvolles Element ein (Seifert, 2018; Heinrich, Urban, & Werning, 2013). Vereinzelt zeigen Befunde, dass Erfahrungen im interdisziplinären Teamteaching bei Studierenden zu positiveren Einstellungen gegenüber Inklusion führen bzw. zu einer höheren Kompetenzwahrnehmung in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen (Abegglen, Schwab, & Hessels, 2017). Die oben thematisierten Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen könnten somit durch Teamteaching gezielt beeinflusst werden. Gleichwohl liegen bislang kaum Forschungsergebnisse zu Effekten von universitärer Tandemlehre oder anderen kooperativen Lehrangeboten im Themenfeld Inklusion vor. Erste Ergebnisse an der Universität Kassel zeigen die Präferenz von Studierenden für jene Vernetzungsmodelle, die eine direkte Kooperation beinhalten (Ziepprecht & Gimbel, 2018). [12]

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, weitere Erkenntnisse mit Blick auf diese Forschungslücke zu generieren. In unserer Studie wurden daher die Effekte der Tandemlehre des Projekts EKBI geprüft. Es wird betrachtet, wie es sich auf Einstellungen und Haltungen zu inklusiver Pädagogik sowie korrespondierende Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt, wenn Studierende über die Dauer eines Semesters einen solchen inklusionsbezogenen Kurs besuchen. Konkret lassen sich folgende drei Hypothesen ableiten: [13]

Hypothese 1: Die Einschätzung der eigenen Lehrer*innenwirksamkeit in inklusiver Pädagogik steigt über den Verlauf eines Semesters bei Teilnehmenden inklusionsbezogener Tandemkurse stärker an als bei Personen, die solche Kurse nicht besucht haben. [14]

Hypothese 2: Spezifische unterrichtsbezogene Einstellungen zu Inklusion, die kognitive, affektive und behaviorale Aspekte einschließen, ändern sich über den Verlauf eines Semesters bei Teilnehmenden inklusionsbezogener Tandemkurse stärker in eine proinklusive Richtung als bei Personen, die solche Kurse nicht besucht haben. [15]

Hypothese 3: Allgemeine Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu inklusiver Pädagogik ändern sich über den Verlauf eines Semesters bei Teilnehmenden inklusionsbezogener Tandemkurse stärker in eine proinklusive Richtung als bei Personen, die solche Kurse nicht besucht haben. [16]

4. Methoden

Der genaue Ablauf der Erhebungen wird im Folgenden dargelegt. Im Anschluss wird die untersuchte Stichprobe beschrieben. Es schließt sich eine Darstellung des Erhebungsinstruments an. Abschließend wird auf die Analysestrategie eingegangen. [17]

4.1. Ablauf der Erhebungen

Die Evaluation hatte einen prä-post-Vergleich inklusionsbezogener Variablen zum Ziel (s. Abbildung 1). Die Befragungen fanden in Form von Papier-und-Bleistift-Fragebögen und unter Anleitung der Dozierenden in den Seminaren statt. Die Studierenden füllten die Bögen jeweils zu Beginn und zu Ende des Semesters direkt vor Ort während der Veranstaltungszeit aus. Als prä-Messzeitpunkt (t_0) diente die Sitzung in der zweiten Semesterwoche und als post-Messzeitpunkt (t_1) die in der vorletzten Semesterwoche bzw. bei Blockseminaren die letzte Sitzung. Es wurde jeweils nicht die erste oder letzte Woche ausgewählt, da erfahrungsgemäß in diesen Wochen die Teilnehmendenzahlen in den Seminaren zu stark variieren und dies einen starken selektiven Drop-Out zur Folge gehabt hätte. Mit den zwei Messzeitpunkten im Abstand

von etwa drei Monaten wurde die Entwicklung der inklusionsbezogenen Konstrukte dokumentiert.¹ Individualisierte eindeutige fünfstellige Versuchspersonencodes gewährleisteten die anonymisierte Zuordnung der je zwei Fragebögen derselben Person. [18]

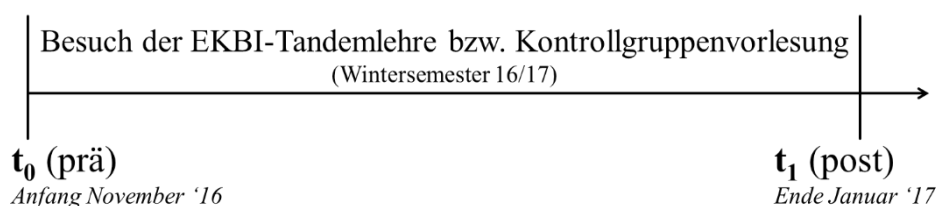


Abbildung 1: Ablauf der Befragungen

4.2. Stichprobe

Als Stichprobe dienten alle Teilnehmenden der inklusionsbezogenen Tandemkurse als Experimentalgruppe (EG) und eine Vorlesungsgruppe als Kontrollgruppe (KG). Die Kurse wurden vorrangig von Lehramtsstudierenden besucht; vereinzelt nahmen auch Studierende des Zwei-Fächer-Bachelors daran teil. Die Entwicklung über die Zeit wurde im Anschluss an den Seminarbesuch zwischen den beiden Gruppen verglichen. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass möglicherweise nachgewiesene Effekte tatsächlich auf die inklusionsbezogenen Tandemkurse zurückzuführen sind und nicht durch andere Umstände hervorgerufen wurden. [19]

Bei der Dateneingabe wurden von Beginn an einige Versuchspersonen wegen nicht-verwertbarer Datensätze nicht berücksichtigt: 1) Personen, die z.B. an mehreren Tandemkursen teilgenommen und den Fragebogen fälschlicherweise zum selben Messzeitpunkt mehrfach (in verschiedenen Tandemkursen) ausgefüllt hatten, 2) Personen, die den Bogen in der KG bearbeitet hatten, aber unerwarteter Weise auch an einem der Tandemkurse teilgenommen hatten, sowie 3) Daten, zu denen kein Versuchspersonen-Code vorlag. An der Untersuchung nahmen (abzüglich der genannten Personengruppen) insgesamt 262 Personen teil. Eine Anzahl von 107 Personen hatte nur an *einem* der beiden Messzeitpunkte teilgenommen, was in schwankenden Teilnahmezahlen in den Veranstaltungen begründet lag. Diese Personen mussten ebenso von der Untersuchung ausgeschlossen werden, da bei ihnen kein prä-post-Vergleich möglich war. Resultierend lagen noch $N = 155$ vollständige Datensätze vor, die im Folgenden als Gesamtstichprobe bezeichnet werden. Die Personen unter den 262 Studierenden, die einzig zum ersten Messzeitpunkt teilgenommen hatten, waren im Hinblick auf die Ausgangswerte der Outcome-Variablen vergleichbar mit der Gesamtstichprobe, sodass ein selektiver Drop-Out ausgeschlossen werden kann (SACIE-R: $t(236) = 0.33$, $p = .778$; TEIP: $t(235) = 0.92$, $p = .359$; EFI-L: $t(135) = -0.79$, $p = .430$).² [20]

Von der verbliebenen Gesamtstichprobe entfielen $n = 54$ auf die KG und $n = 101$ auf die EG. Bei der KG handelte es sich um Teilnehmende einer schulpädagogischen Grundlagenvorlesung „Grundfragen der Didaktik“, die insbesondere in didaktische Theorien einführt und untergeordnet einige Aspekte inklusiven Unterrichts anreißt. Sie richtete sich besonders an Erst- und Drittsemester des Lehramtsstudiums, die in der Regel noch nicht an Kursen der Tandemlehre teilnehmen. Die EG setzte sich u.a. aus sechs Tandemlehre-Kursen zusammen. Die Tandems bestanden aus Erziehungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen oder aus Fachdidaktiker*innen und Lehrkräften aus (inklusive arbeitenden) Schulen oder aus Erziehungswissenschaftler*innen und Expert*innen aus anderen (inklusive) Bildungsinstitutionen, wie z.B. Einrichtungen der Heilpädagogischen Hilfe sowie medizinischen und psychologischen therapeutischen Institutionen. Die Seminare bearbeiteten z.B. im Bereich der Kunst, des Textilen Gestaltens, der Geographie, des Sports und der Naturwissenschaften spezifische, vorrangig unterrichtsbezogene Inklusionsthematiken. Sowohl die Planung als auch die Durchführung fanden im Teamteaching statt. Ergänzend wurde ein außercurricular belegbarer Zertifikatskurs für Studierende sowie praktizierende pädagogische Fach- und Lehrkräfte mit in die EG einbezogen, der das Prinzip des Teamteachings ebenso konsequent umsetzte (zwei

Erziehungswissenschaftler*innen) und durch multiprofessionelle Kooperationen erweiterte (Ossowski, Hollen, & Kunze, 2017). Aufgrund dieser Charakteristika und da der Kurs von der gleichen Studierendenschaft belegt werden konnte wie die üblichen Tandemkurse, wurde er als mit der Tandemlehre vergleichbar befunden. Die Veranstaltung war zwar auch für Lehrkräfte geöffnet worden, doch dieses Angebot nahmen – möglicherweise aufgrund mangelnder Bekanntmachung – lediglich drei Personen wahr. Im Mittel nahmen an den EG-Kursen $M = 14$ ($SD = 6.05$) Personen teil (Range = [7; 25]). [21]

Die Stichprobe bestand zu circa 82% aus weiblichen Teilnehmenden (s. Tabelle 1). Einzig im Zertifikatskurs nahmen auch Lehrkräfte teil ($n = 3$). Bei allen anderen handelte es sich um Studierende (98%). Das Durchschnittsalter betrug zu t_0 $M = 22.63$ Jahre ($SD = 3.39$). Informationen zur Studienerfahrung lagen uns nicht vor. [22]

	Gesamtstichprobe	Kontrollgruppe	Experimentalgruppe
<i>N</i>	155	54	101
Anteil weiblich [%]	82	80	83
Alter zu t_0	22.63 ($SD = 3.39$)	20.81 ($SD = 2.35$)	$M = 23.60$ ($SD = 3.47$)
Anteil Studierende [%]	98	100	97

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung aufgeschlüsselt nach Gruppen

Der Vergleich der personenbezogenen Angaben zwischen KG und EG zeigte einzelne Abweichungen (s. Tabelle 1): Das Durchschnittsalter war in der EG fast drei Jahre höher als in der KG. Dieser Unterschied ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die Vorlesung vorrangig an Studienanfänger*innen richtete, die EKBI-Kurse jedoch eher Modulen zugeordnet waren, die Personen aus höheren Studiensemestern belegen. Auch gab es kleinere Unterschiede in der Geschlechterverteilung (s. Tabelle 1). Idealerweise hätten sich die Daten der beiden Gruppen stärker ähneln sollen – in Bezug auf die Ausgangswerte der gemessenen Konstrukte konnte jedoch ausgeschlossen werden, dass sich die zwei Versuchsgruppen bedeutsam voneinander unterschieden (s. Kapitel 4.4). Eine inferenzstatistische Untersuchung der Einflussnahme des Geschlechts und des Alters auf die Ausgangswerte der drei Outcome-Variablen zeigte zudem, dass diese in fünf von sechs Fällen keine Rolle spielen und einzig in Bezug auf eine Skala ein Einfluss des Alters vorhanden ist (EFI-L: $\beta = .203$, $p = .013$). [23]

4.3. Erhebungsinstrument

Für die Erhebung wurde eigens ein Fragebogeninstrument zusammengestellt, welches darauf abzielte, die inklusionsspezifischen Auswirkungen der Seminare zu erheben. In einem ersten Schritt wurden der Versuchspersonencode sowie personenbezogene Daten abgefragt. Nachfolgend waren inklusionsbezogene Fragebögen zu bearbeiten. Für den vorliegenden Beitrag sind die folgenden drei Skalen relevant: *Skala für Lehrer*innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik* (Feyerer & Reibnegger, 2014), *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte* (Seifried & Heyl, 2016) und *Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik* (Feyerer & Reibnegger, 2014). [24]

Die erste Skala beschäftigte sich mit der *Lehrer*innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik* (TEIP; Feyerer & Reibnegger, 2014) ($\alpha_1 = .85$, $\alpha_2 = .90$) und diente der Untersuchung der Hypothese 1. Auf einer Skala mit sechs Abstufungen von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft voll zu* konnten die Proband*innen ausdrücken, wie hoch sie ihre Kompetenz bei der praktischen Umsetzung inklusiver Pädagogik einschätzen. Die TEIP stellt somit ein Maß für die inklusionsbezogene Lehrer*innenselbstwirksamkeitserwartung dar. Die 18 Items lassen sich drei Unterdimensionen zuordnen. Dabei handelt es sich erstens um das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung (z.B. *Ich schaffe es, talentierte Schüler/innen angemessen zu fordern*). Zweitens existiert eine Unterdimension zum Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bezüglich interdisziplinärer Kooperation (z.B. *Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen*). Die dritte Unterskala bezieht sich wiederum auf Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit

störendem Verhalten (z.B. *Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler/innen zu beruhigen*). [25]

Bei der zweiten Skala handelte es sich um den *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte* (EFI-L; Seifried & Heyl, 2016) ($\alpha_1 = .86$, $\alpha_2 = .91$). Dieser besteht aus 15 Aussagen, die mögliche spezifische unterrichtsbezogene Einstellungen und Einschätzungen von Lehrkräften gegenüber konkreter inklusiver Pädagogik beschreiben. Die Zustimmung konnte über eine sechsstufige Skala ausgedrückt werden. Die drei Unterdimensionen verdeutlichen, welche Aspekte von Einstellungen abgefragt werden: fachliche Förderung im inklusiven Unterricht (z.B. *Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert*), persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht (z.B. *Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten*) und soziale Inklusion im Unterricht (z.B. *Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen*). Die Besonderheit dieses Fragebogens liegt darin, dass er sowohl schüler*innenbezogene als auch lehrer*innenbezogene Items beinhaltet (Seifried & Heyl, 2016). Zudem zeichnet er sich besonders dadurch aus, dass er nicht nur kognitive Einstellungsaspekte abfragt (Dimensionen fachliche Förderung und soziale Inklusion), sondern auch behaviorale und affektive (Dimension persönliche Bereitschaft; Seifried & Heyl, 2016), die sich auf die konkrete inklusive Praxis beziehen. Über die Erweiterung auf drei Einstellungsaspekte sowie den eher spezifischen praxisbezogenen Charakter der Itemformulierungen lässt sich die Skala vom letzten Instrument, der *Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik* (SACIE-R; Feyerer & Reibnegger, 2014), abgrenzen, welches allgemeiner gehalten ist. Insofern stellt der Bogen eine sinnvolle Ergänzung zum SACIE-R dar, obwohl sich beide Instrumente u.a. mit Einstellungen auseinandersetzen. Er bietet die Möglichkeit zur Untersuchung der Hypothese 2. [26]

Vervollständigt wurde die Befragung durch die SACIE-R ($\alpha_1 = .76$, $\alpha_2 = .82$). Sie umfasst 15 Items, die auf einer vierstufigen Likert-Skala von *stimmt überhaupt nicht* bis *stimmt völlig* eingeschätzt werden sollen und sich drei Unterdimensionen zuordnen lassen: Eine der Dimensionen beinhaltet allgemeine negative Einstellungen bezüglich Beeinträchtigungen (z.B. *Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein werde*). Eine andere zählt zum Bereich der positiven Haltungen zur inklusiven Schule, grundsätzlich und allgemein (z.B. *Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/innen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden*). Eine letzte Dimension beinhaltet Items zu Bedenken bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts (z.B. *Ich habe die Sorge, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigungen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden*). Die Skala fand Verwendung bei der Untersuchung der Hypothese 3. [27]

4.4. Analyseverfahren

Bei sämtlichen Datenanalysen haben wir ein Signifikanzniveau von 5% angelegt. Die Normalverteilungsannahme haben wir für beide Versuchsgruppen in Bezug auf alle drei abhängigen Variablen (SACIE-R, TEIP, EFI-L) zu den je zwei Messzeitpunkten mit dem empfohlenen Shapiro-Wilk-Test (Yap & Sim, 2011) überprüft (insgesamt 12 Tests). Es ergab sich kein signifikantes Ergebnis, sodass wir auf parametrische Verfahren wie t-Tests zurückgreifen konnten. Ebenso war die Verwendung der ANOVA zulässig, weil Sphärizität bei einem zweistufigen Faktor (Messzeitpunkt t_0 und t_1) grundsätzlich gegeben ist. [28]

Vor der Analyse der Daten haben wir getestet, ob die Ausgangswerte der beiden Gruppen vergleichbar waren und spätere Unterschiede zwischen den Gruppen demgemäß interpretierbar sind. Die etwas voneinander abweichenden Charakteristika der Versuchspersonen (s. Kapitel 4.2) können als weitestgehend vernachlässigbar bewertet werden, wenn sich die Mittelwerte der Skalen zu t_0 nicht signifikant zwischen den zwei Gruppen unterscheiden. Anhand von drei t-Tests – je einer pro Skala – haben wir dies untersucht. Es zeigte sich bei *keiner* der eingesetzten Skalen ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen zu t_0 , was für ihre Vergleichbarkeit zum Ausgangszeitpunkt spricht (SACIE-R: $t(153) = -1.51$, $p = .133$; TEIP: $t(152) = 0.36$, $p = .726$; EFI-L: $t(151) = -0.84$, $p = .400$). Insofern konnten sämtliche Veränderungen auf Ebene der Gesamtskalen uneingeschränkt interpretiert werden. [29]

Zur Beurteilung der Daten wurden zunächst deskriptive Statistiken berechnet. Auf inferenzstatistischer Ebene haben wir Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Dabei galt die Untersuchungsgruppe als Zwischensubjektfaktor und der Messzeitpunkt als Innersubjektfaktor. Als abhängige Variable wählten wir jeweils den *Gesamtscore* einer der drei inklusionsbezogenen Skalen. Die Unterskalen haben wir nicht separat analysiert, da keine spezifischen Hypothesen für diese vorlagen. Zudem zeigten exploratorische Faktorenanalysen der drei Skalen zu t_0 , dass jeweils fünf oder vier Faktoren entstehen würden und nicht wie postuliert jeweils drei, wenn man als Kriterium einen Eigenwert von mindestens 1 pro Faktor festlegt. Auf eine eingehendere Prüfung der Faktorstruktur wurde aus untersuchungsökonomischen Gründen verzichtet. Besonders relevant war bei der Auswertung der Varianzanalysen die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, da diese einen Indikator dafür darstellt, ob die Entwicklung über die Zeit, wie intendiert, gruppenabhängig ist. [30]

5. Ergebnisse

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse der durchgeführten Evaluation dar. Dabei gehen wir sowohl auf deskriptive Statistiken als auch auf inferenzstatistische Berechnungen ein. Anhand dieser lassen sich Aussagen über die Wirkung der Tandemlehre treffen. [31]

5.1. Deskriptive Statistik

Zunächst wurden die Mittelwerte und Varianzmaße aller relevanten Skalen separat für die EG ($n = 101$) und die KG ($n = 54$) berechnet. Pro Messzeitpunkt und Gruppe ergaben sich drei Werte (s. Tabelle 2). Hohe Werte standen dabei für eine hohe Ausprägung des Konstrukts. Die Skala SACIE-R enthält sowohl positive als auch negative Unterdimensionen. Um die Interpretation und auch die Vergleichbarkeit zwischen den Skalen zu erleichtern, haben wir den Mittelwert hier so generiert, dass hohe Werte eine hohe *positive* Einstellung und Haltung gegenüber inklusiver Pädagogik ausdrücken – analog zu den anderen beiden Skalen. [32]

Die Betrachtung der gruppenspezifischen Mittelwerte (s. Tabelle 2) ließ erste Tendenzen für die aufgestellten Hypothesen erkennen. Beim Vergleich der Mittelwerte von t_0 zu t_1 zeigte sich besonders in der EG ein Anstieg der Werte, während in der KG die Unterschiede geringer ausfielen: In der EG war in sämtlichen Skalenmittelwerten eine Veränderung in eine proinklusive Richtung zu beobachten. In der KG war dies nicht der Fall. So stieg in der EG z.B. der Mittelwert des EFI-L von $M = 3.88$ ($SD = 0.60$) auf $M = 4.19$ ($SD = 0.71$), während der Wert in der KG von $M = 3.79$ ($SD = 0.69$) zum post-Zeitpunkt unverändert blieb ($SD = 0.79$). Die statistische Bedeutsamkeit der Tendenzen wurde im darauffolgenden Schritt geprüft. [33]

	Möglicher Werte- Range	M_{KG}	SD_{KG}	M_{EG}	SD_{EG}
TEIP (t_0)	1-6	4.53	0.43	4.50	0.52
TEIP (t_1)	1-6	4.53	0.50	4.70	0.52
EFI-L (t_0)	1-6	3.79	0.69	3.88	0.60
EFI-L (t_1)	1-6	3.79	0.79	4.19	0.71
SACIE-R (t_0)	1-4	2.60	0.43	2.70	0.35
SACIE-R (t_1)	1-4	2.64	0.45	2.77	0.37

Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) aller Skalen zu beiden Messzeitpunkten (t_0 und t_1) für die Kontrollgruppe (KG, $n = 54$) und die Experimentalgruppe (EG, $n = 101$)

5.2. Vergleich der Entwicklungen beider Versuchsgruppen

Bei Betrachtung der Deskriptiva deutete sich bereits an, dass in den zwei Versuchsgruppen unterschiedliche Entwicklungen über die Zeit vorliegen. Wir haben darauffolgend inferenzstatistisch mittels ANOVA mit den Faktoren Gruppenzugehörigkeit (KG vs. EG) und Messzeitpunkt (t_0 vs. t_1) untersucht, inwiefern diese Unterschiede bedeutsam waren. Insgesamt wurden drei Tests gerechnet. Das Bonferroni-korrigierte Alphaniveau betrug folglich $\alpha = .017$. Die Haupteffekte der Gruppe und des Zeitpunkts sind in dieser Untersuchung von untergeordnetem Interesse. Entscheidend ist, ob die Werte sich über die Zeit hinweg in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit entwickelt haben, sprich ob eine signifikante Gruppe \times Zeitpunkt-Interaktion vorlag. [34]

Den drei Hypothesen entsprechend war allgemein formuliert davon auszugehen, dass in der EG eine stärker proinklusive Entwicklung im Vergleich zur KG zu verzeichnen ist. Von den drei Tests waren bei dem angelegten korrigierten Alphaniveau zwei Gruppe \times Zeitpunkt-Interaktionen signifikant (s. Tabelle 3). Im Folgenden gehen wir auf jede Hypothese separat ein. [35]

Varianzquelle	<i>df</i>	SS	MS	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
<i>TEIP</i>						
Gruppe \times Messzeitpunkt	1	0.66	0.66	8.50	.004	.053
Fehler (Messzeitpunkt)	152	11.72	0.08			
<i>EFI-L</i>						
Gruppe \times Messzeitpunkt	1	1.67	1.67	12.22	.001	.075
Fehler (Messzeitpunkt)	151	20.60	0.14			
<i>SACIE-R</i>						
Gruppe \times Messzeitpunkt	1	0.03	0.03	0.69	.408	.004
Fehler (Messzeitpunkt)	153	5.75	0.04			

Tabelle 3: Ergebnisse der ANOVA mit den Faktoren Gruppe und Messzeitpunkt auf Innersubjekt-Ebene

Die Skala TEIP zur Lehrer*innenwirksamkeit in inklusiver Pädagogik zeigte eine signifikante Gruppe \times Zeitpunkt-Interaktion beim Vergleich der vier Skalenmittelwerte: $F(1,152) = 8.50$, $p = .004$ (s. Abbildung 2). Das partielle Eta-Quadrat betrug $\eta_p^2 = .053$. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt. Ein deskriptiver Vergleich der Differenzen zwischen t_0 und t_1 für die KG und EG bestätigte die postulierte Richtung des Effekts: In der EG stieg der Mittelwert von t_0 zu t_1 , während er in der KG unverändert blieb. Das heißt, bei Personen, die an einem der Tandemkurse teilgenommen hatten, war ein stärkerer Anstieg der Lehrer*innenwirksamkeit in inklusiver Pädagogik zu verzeichnen. Die Einschätzung der eigenen Kompetenz entwickelte sich also positiver. Die Hypothese 1 kann demnach angenommen werden. [36]

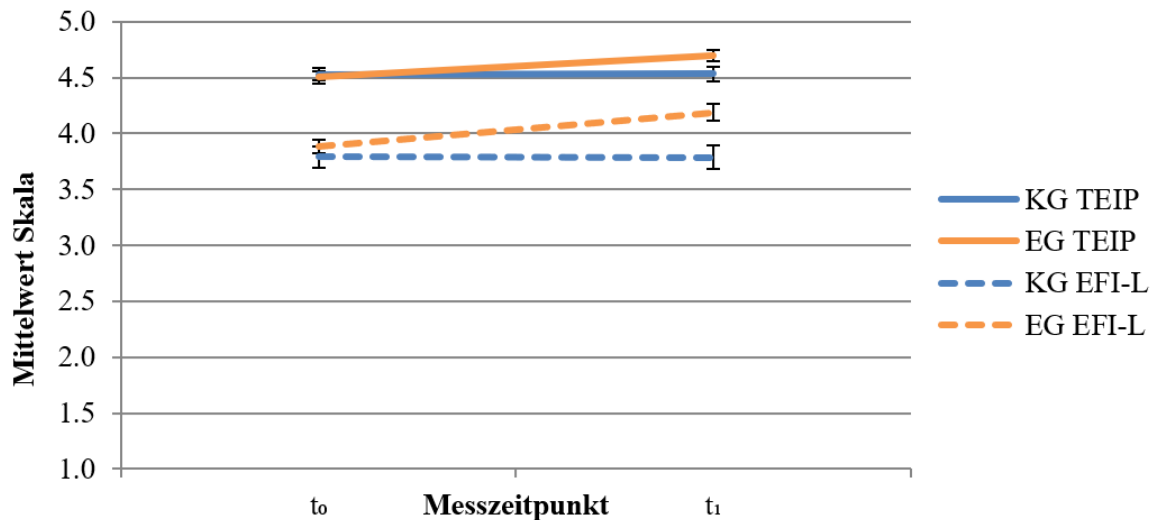


Abbildung 2: Entwicklung des Mittelwerts der Skala TEIP sowie der Skala EFI-L über die Zeit (t₀ vs. t₁) in der Kontrollgruppe (KG, TEIP: n = 53, EFI-L: n = 54) und der Experimentalgruppe (EG, TEIP: n = 101, EFI-L: n = 99) mit Standardfehlern als Fehlerindikatoren. Beide Skalen haben einen möglichen Werterange von 1-6.

Der gleiche Effekt wie bei der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung zeigte sich im Bereich der konkreten auf die Unterrichtspraxis bezogenen Einstellungen zu Inklusion (Skala EFI-L). Auch hier war eine signifikante Gruppe x Zeitpunkt-Interaktion vorhanden: $F(1,151) = 12.22$, $p = .001$ (s. Abbildung 2). Diese lag in der angenommenen Richtung vor, sodass eine stärker proinklusive Entwicklung in der EG beobachtbar war. Das partielle Eta-Quadrat betrug $\eta_p^2 = .075$. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt. Dementsprechend ist Hypothese 2 ebenso anzunehmen. [37]

Innerhalb der Skala SACIE-R zu allgemeinen Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu inklusiver Pädagogik konnten wir keine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Testzeitpunkt feststellen: $F(1,153) = 0.69$, $p = .408$. Die beiden Gruppen entwickelten sich nahezu identisch. Die Wirkung der Zeit war hier insofern unabhängig von der Versuchsgruppe. Dementsprechend musste die letzte Hypothese verworfen werden. [38]

Insgesamt wuchs die Ausprägung der Skalen TEIP und EFI-L bei Teilnehmenden der Tandemlehre stärker an. Somit können die Hypothesen 1 und 2 angenommen werden. Die Untersuchung der Hypothese 3, operationalisiert über den SACIE-R, ergab dagegen keine signifikante Interaktion, weshalb diese Hypothese verworfen werden muss. [39]

6. Diskussion

Die vorliegende Studie hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern allgemeine inklusionsbezogene Einstellungen, Haltungen und Bedenken, spezifische unterrichtsbezogene Einstellungen zu Inklusion und Lehrer*innenwirksamkeitserwartungen in Bezug auf inklusive Pädagogik bei Studierenden durch den Besuch inklusionsbezogener Tandemkurse positiv beeinflusst werden können. Im folgenden Kapitel interpretieren wir die präsentierten Ergebnisse inhaltlich und ordnen sie theoretisch ein. Dabei gehen wir sowohl auf die deskriptiven als auch auf die inferenzstatistischen Ergebnisse ein. Darüber hinaus thematisieren wir praktische Implikationen. Abschließend wird auf Limitationen der Untersuchung eingegangen sowie ein Blick auf mögliche zukünftige Forschung geworfen. [40]

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen die Tendenz, dass über den Verlauf des Semesters sämtliche inklusionsbezogenen Konstrukte bei Teilnehmenden der Tandemkurse deutlicher zunehmen als bei Personen der Vergleichsgruppe. Das bedeutet, dass diese sich im Mittel im Laufe des Semesters stärker proinklusive entwickeln. Diese Entwicklung manifestiert sich wiederum in einem Trend hin zu einer positiveren allgemeinen und spezifischen Einstellung, einer positiveren Haltung, weniger Bedenken und einer erhöhten Lehrer*innenwirksamkeit in Bezug auf Inklusion. [41]

Anhand der inferenzstatistischen Befunde wird deutlich, dass sich die subjektiv eingeschätzte Lehrer*innenwirksamkeit in inklusiver Pädagogik (TEIP) in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit unterschiedlich entwickelt. Bei Teilnehmenden der Tandemkurse steigt die Wirksamkeitserwartung stärker an als bei jenen der Vorlesung, welche als Vergleichsgruppe dienen. Dieser Befund steht im Einklang mit bisherigen Ergebnissen zur Förderbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen in der universitären Lehre (Görich, in Vorbereitung). Dank des Designs kann er in Zusammenhang mit dem Besuch der Tandemkurse gebracht werden. Die aufgestellte Hypothese 1, dass der Anstieg der Wirksamkeitserwartung in inklusiver Pädagogik über das Semester hinweg abhängig von der Untersuchungsgruppe ist, ist daher unter Bestätigung der postulierten Richtung anzunehmen. Dies bedeutet, dass die inklusionsbezogenen Tandemkurse dazu beigetragen haben, dass die Studierenden sich eher in der Lage sehen, im inklusiven Unterricht gezielt Einfluss zu nehmen. Erhöhte lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften stehen, wie in Kapitel 2 eingeführt, in Zusammenhang mit positiven Auswirkungen auf die Lehrenden (Park et al., 2016) und auch die konkrete unterrichtliche Praxis (Lipowsky, 2006). Sind diese Befunde auf die inklusive Pädagogik übertragbar, so kann folglich von ausgesprochen wünschenswerten Auswirkungen der Kurse ausgegangen werden. [42]

Hypothese 2 betrifft *spezifische konkret auf den Unterrichtsalltag bezogene* Einstellungen und Einschätzungen zu Inklusion (EFI-L: fachliche Förderung und soziale Inklusion im Unterricht sowie persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht). Sie kann ebenso bestätigt werden, da diese Einstellungen zu Inklusion – unter Berücksichtigung kognitiver, affektiver und behavioraler Aspekte – sich über den Verlauf eines Semesters bei Teilnehmenden inklusionsbezogener Tandemkurse stärker in eine proinklusive Richtung entwickeln als bei Personen der Vergleichsgruppe. Dies erzeugt neue Kenntnisse für die Förderbarkeit von Einstellungen in der universitären Lehrer*innenbildung, die bislang weniger erforscht ist (Feyerer & Reibnegger, 2014; Hecht et al., 2016). Die Analysen zu Hypothese 1 und 2 bescheinigen den Veranstaltungen eine kleine bis mittlere Wirkung. Der festgestellte positive Effekt auf die selbst eingeschätzten Kompetenzen (TEIP) und die drei spezifischen Einstellungsdimensionen (EFI-L) ist dem Besuch der inklusionsbezogenen Tandemlehre zuzuschreiben – ob hierfür alleine die Beschäftigung mit inklusionsbezogenen Inhalten der Auslöser war oder die Kombination mit dem spezifischen Tandem-Lehrformat, kann aufgrund des Designs nicht aus den Ergebnissen geschlossen werden. Es ist jedoch denkbar, dass es sowohl durch die Doppelbesetzung mit Hochschullehrenden und externen Expert*innen als auch mit unterschiedlichen universitären Disziplinen (wie Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft) den Studierenden ermöglicht wurde, ein breiteres Spektrum sowohl an Wissen wie auch an Erfahrung zu erlangen. Dies deckt sich mit in Kapitel 3 eingeführten Befunden zur positiven Wirkung von Teamteaching auf inklusionsbezogene Einstellungen und Kompetenzwahrnehmungen (Abegglen et al., 2017). [43]

Die Analysen zeigen des Weiteren, dass sich allgemeine Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu inklusiver Pädagogik (SACIE-R) über das Semester hinweg *nicht* in Abhängigkeit von der Gruppe verändern. Aus diesem Grund ist Hypothese 3, die besagt, dass sich diese Aspekte über den Verlauf eines Semesters bei Teilnehmenden inklusionsbezogener Tandemkurse stärker in eine proinklusive Richtung ändern als bei Personen, die solche Kurse nicht besucht haben, zu verwerfen. Das Ergebnis ist somit nicht hypothesenkonform. Das Ausbleiben eines Effektes auf der Skala SACIE-R kann möglicherweise einerseits dadurch erklärt werden, dass diese im Gegensatz zu den anderen beiden Skalen (TEIP und EFI-L) nicht sechs, sondern nur vier Antwortabstufungen hatte. Die Betrachtung der skalenspezifischen Mittelwerte (s. Tabelle 2) zeigt, dass selbst die signifikanten Interaktionsterme auf Unterschieden in den Tandemkursen beruhen, die kleiner als ein Skalenspunkt sind. Insofern ist denkbar, dass die Skala SACIE-R nicht ausreichend änderungssensitiv war. Andererseits ließe sich auf der Inhaltsebene anführen, dass die Items der Skala SACIE-R allgemeinere Aussagen beinhalteten und weniger spezifische Einstellungen wie die Skala EFI-L. Auf Basis dieses Charakteristikums könnten die Einstellungen (sowie Haltungen und Bedenken), die über die Skala SACIE-R erfragt wurden, eine höhere Stärke aufweisen als die vom EFI-L. Laut Eagly und Chaiken (2014) sind Einstellungen mit hoher Stärke weniger veränderbar als andere. Auch in Studien zu anderen Inhaltsbereichen hat sich gezeigt, dass es durchaus möglich ist, dass sich spezifische Einstellungen verändern, während allgemeine gleichbleiben (z.B. Sibley, Liu, & Kirkwood, 2006). Der Befund deckt sich mit Studienergebnissen, die zeigen, dass sich die Unterdimension

Einstellungen des SACIE-R über die gesamte Dauer von Studienbeginn bis zum Berufseinstieg bei Lehramtsstudierenden nicht signifikant verändert und dass sich Bedenken und Haltungen lediglich mit einem kleinen bis mittleren Effekt entwickeln (Hecht et al., 2016). Dies würde erklären, warum die Werte auf dieser Skala vergleichsweise veränderungsresistent sind und sich somit auch keine gruppenspezifischen Entwicklungen beobachten lassen. Die vorliegenden Befunde könnten somit ein Indikator dafür sein, dass *allgemeinere* Einstellungen und Haltungen (SACIE-R) im Sinne von Werthaltungen schwerer veränderbar sind und somit nicht bedeutsam von den Kursen beeinflusst werden konnten. Die Seminare fokussierten stärker auf den konkreten Unterrichtsalltag, was sich in veränderten *spezifischen* unterrichtsbezogenen Einstellungen (EFI-L) manifestiert. [44]

Die Relevanz und gleichzeitig die Grenzen der Einstellungsforschung zeigen Heyl und Seifried (2014) durch ihren Artikel mit dem provokanten Titel: „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ auf, da sie damit indirekt einerseits die breite Zustimmung zu Inklusion in der Bevölkerung und andererseits die hohe soziale Erwünschtheit einstellungsbezogener Aussagen ansprechen. Grundsätzlich kann aber aus der Qualitätssicherungsforschung abgeleitet werden, dass eine positive Einstellung als Basis für Lehrer*innenhandeln zu betrachten ist (Lipowsky & Rzejak, 2012). Gleichwohl kann im Anschluss an Lipowsky und Rzejak (2012) kritisch postuliert werden, dass eine positive(re) Einstellung zu Inklusion jedoch nicht mit einer verbesserten inklusiven unterrichtlichen Praxis gleichgesetzt werden kann. Vielmehr müsse für späteres verändertes Lehrer*innenverhalten der Selbstwirksamkeit mehr Bedeutung beigemessen werden. Auch diese konnte durch die Tandemkurse positiv beeinflusst werden. [45]

6.1. Praktische Implikationen

Die in den Kursen erfolgte stärkere Kooperation von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik wurde bei der 52. Dozent*innentagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE gefordert (Langner, 2018). Die Tandemlehre ließ es zu, pädagogische, allgemein- und fachdidaktische Herausforderungen für den inklusiven Unterricht, für Individualisierung und Differenzierung miteinander verzahnt zu erörtern. Anhand der positiven aufgezeigten Ergebnisse wird die effektive Wirkungskraft inklusionsbezogener Kurse deutlich. Die Einbettung entsprechender Seminare in das Curriculum der Lehrer*innenbildung erscheint dadurch umso wichtiger. Für eine erfolgreiche Durchführung inklusiver Pädagogik ist dies von besonders hohem Nutzen, da auf diese Weise nicht nur potenziell das Fachwissen erweitert, sondern auch an inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen angesetzt werden kann. Somit kann eine Förderung der Dimensionen motivationale Orientierungen und Überzeugungen/Werthaltungen der professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) erfolgen. Folglich ist eine Implementierung inklusionsbezogener Tandemkurse in der Lehrer*innenbildung wünschenswert, wobei es noch zu erforschen gilt, ob die gleichen Effekte auch von inklusionsbezogenen Einzelkursen, die einen geringeren Personalaufwand mit sich bringen, hervorgerufen werden können. [46]

Die Verankerung von Inklusion als Querschnittsthema erfordert eine Implementierung in die universitären Curricula (Moser, 2018). Gleichzeitig existieren vielfältige Unsicherheiten und berechtigte Bedenken, inwiefern ein so komplexes Thema in die schon bestehenden Curricula integriert werden kann (Herzog, 2018). Angesichts zunehmender Aufgaben und Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln (im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung sowie anderer gesellschaftlich relevanter Querschnittsthemen) ist zu prüfen, ob es ein praktikabler Weg sein kann, zum einen alle Studierenden grundlegend mit inklusionsbezogenen Fragen in obligatorischen Modulen in Kombination mit anderen verpflichtenden bildungswissenschaftlichen Themen zu konfrontieren. Zum anderen wäre eine fundierte Vertiefung über Wahlpflichtangebote und ein Angebot von (extracurricularen) Zertifikatskursen zu gewährleisten. Dies böte eine Möglichkeit zur Anbahnung von spezieller Expertise, die in der weiteren Berufslaufbahn ausgebaut werden kann. [47]

Die Erkenntnislage zu den genannten Aspekten ist nach wie vor noch nicht ausreichend empirisch gesichert; die vorliegenden Ergebnisse geben jedoch erste Hinweise darauf, dass es sinnvoll wäre, die über das EKBI-Projekt erprobten Formate zu verstetigen und curricular zu implementieren (Hollen, 2018). Dies böte zudem die Chance, ihre langfristige Wirksamkeit in Bezug auf eine proinklusive Entwicklung zu überprüfen. Kritisch muss dabei bedacht werden,

dass das Tandemformat einen personellen Mehraufwand mit sich bringt. Es sollte daher zunächst noch untersucht werden, inwiefern dieses Lehrformat eine notwendige Bedingung für die beobachteten Effekte darstellt. [48]

6.2. Limitationen und Forschungsausblick

Die vorgelegten Ergebnisse können nicht uneingeschränkt interpretiert werden. So lassen sie sich beispielsweise nicht über die Geschlechter hinweg generalisieren, da vorrangig weibliche Personen untersucht wurden. Ein sehr hoher Frauenanteil entspricht jedoch der realen Population, besonders im Primarbereich (z.B. Oerke, McElvany, Ohle-Peters, Horz, & Ullrich, 2018). Auch waren die beiden Untersuchungsgruppen bezüglich ihrer soziodemographischen Daten nicht vollständig identisch und es handelte sich um sieben Seminargruppen (EG) versus eine Vorlesungsgruppe (KG), sodass kausale Interpretationen nur bedingt möglich sind. Wegen eines Mangels an Alternativen für eine KG konnte keine passendere Vergleichsstichprobe gefunden werden, die zugleich nicht die Möglichkeit der Teilnahme an Tandemkursen hatte. Die nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Skalenmittelwerten der beiden Gruppen zu Beginn der Untersuchung relativieren jedoch diesen Einwand deutlich. Aufgrund der geringeren Besuchsfrequenz von Seminaren zu Ende des Semesters liegt des Weiteren ein Drop-Out vor, der Personen beinhaltet, die weniger motiviert sind, auch an den letzten Sitzungen teilzunehmen. Dies trifft jedoch auf beide Versuchsgruppen gleichermaßen zu und es konnte gezeigt werden, dass das Ausscheiden mit Blick auf die untersuchten Variablen keiner Systematik folgte (s. Kapitel 4.2), sodass diese Einschränkung kaum ins Gewicht fällt. Zusätzlich war die Zeitspanne zwischen den zwei Befragungszeitpunkten kurz (drei Monate). Obwohl es durchaus berechtigt ist, auch in einer so kurzen Zeit Veränderungen zu erwarten, darf nicht ausgeschlossen werden, dass inklusionsspezifische Haltungen und Einstellungen gegebenenfalls einen längeren Zeitraum benötigen, um sich zu festigen. [49]

Zukünftige Untersuchungen sollten an den genannten Limitationen ansetzen und diese möglichst reduzieren. Konkret müssten Personen randomisiert in ausgewogenem Geschlechterverhältnis und mit vergleichbaren Charakteristika wie z.B. Studienerfahrung, die in dieser Studie nicht berücksichtigt wurde, EG und KG zugeordnet werden. In der KG müssten vergleichbar viele Veranstaltungen des gleichen Formats (Seminare) wie in der EG enthalten sein. Der Drop-Out könnte begrenzt werden, indem die Studienteilnahme an den Erwerb von Leistungspunkten in den Seminaren gekoppelt wird (Görich, in Vorbereitung). Es sollte mindestens eine Follow-up-Messung hinzugenommen werden, die erhebt, inwiefern die Effekte ein Jahr nach Abschluss der Seminare noch bestehen bzw. ob die Effekte verstärkt werden, wenn die Teilnehmenden weitere inklusionsbezogene Seminare besuchen. Darüber hinaus ist eine längerfristige Untersuchung der Wirksamkeit von besonders hohem Interesse, da die Effekte idealerweise so nachhaltig sein sollten, dass sie auch noch vorhanden sind, wenn die Teilnehmenden den Lehrberuf antreten. An dieser Stelle wird entscheidend, ob die Effekte in den späteren Lehralltag transferiert werden können. Zur Untersuchung des Praxistransfers könnten Beobachtungen des Lehrverhaltens in Bezug auf eine gelungene Umsetzung inklusiver Pädagogik im Vordergrund stehen. Ebenso wäre es interessant, zu untersuchen, inwiefern die ermittelte Wirkung der Kurse auf das spezifische Format des Lehr tandems oder lediglich auf die allgemeine Auseinandersetzung mit inklusiven Thematiken zurückzuführen ist. Diesbezüglich kann die vorliegende Studie keine Aussage treffen. Um dies zu ermöglichen, müsste eine weitere EG in das Design aufgenommen werden, in der die Studierenden inklusionsbezogene Seminare besuchen, die von einer Einzelperson durchgeführt werden. Zum aktuellen Zeitpunkt kann lediglich geschlossen werden, dass die Kombination von Inklusionsbezug und Tandemlehre effektiv ist im Hinblick auf die Förderung spezifischer proinklusive Einstellungen und von Selbstwirksamkeitserwartungen in inklusiver Pädagogik. [50]

¹ Eine Follow-up-Erhebung konnte nicht erfolgen, da die Studierenden die Bögen in den Kursen ausgefüllt hatten und nach Beendigung des Semesters nicht mehr gesammelt anzutreffen waren. Der Drop-Out bei freiwilliger Abholung eines Fragebogens ohne finanziellen Anreiz ist erfahrungsgemäß deutlich zu hoch.

² Term für EFI-L korrigiert für ungleiche Varianzen

Literatur

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 437-455.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (4. Aufl., S. 71-81). New York: Academic Press.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, A., Lohmann, A., Hensen, G., Maykus, S., & Wiedebusch, S. (2015). Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. *Neue Praxis*, 15(1), 37-52.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.
- de Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2014). Attitude strength, attitude structure, and resistance to change. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Hrsg.), *Attitude strength: Antecedents and consequences* (S. 413-432). New York: Psychology Press.
- Feyerer, E. (2014). Zusammenfassung und Empfehlungen. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair, & P. Hecht (Hrsg.), *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht. April 2014. Forschungsprojekt BMUKK* (S. 169-189).
- Feyerer, E., & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair, & P. Hecht (Hrsg.), *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht, April 2014. Forschungsprojekt BMUKK* (S. 11-70).
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Verfügbar unter <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/5>
- Greve, W., & Hauenschild, K. (2017). Einstellungen zu Inklusion in der Schule – Ein Schlüssel zum Gelingen einer tiefgreifenden Reform. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 313-328.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Görich, K. (in Vorbereitung). *Fit fürs Klassenzimmer - Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende*. Unv. Diss., Universität Osnabrück 2019.
- Götz, J., Hauenschild K., Greve W., & Hellmers S. (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A. K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Jahrbuch Grundschulforschung*, 18. Ausgabe (S. 34-39). Wiesbaden: Springer VS.
- 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*, 8(1), 86-102.

- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 7-24.
- Heyl, V., & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz, & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Hollen, M. (2018). *Zum Verhältnis von Fachdidaktik und der sozialen Innovation Inklusion – Eine exemplarische Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und handlungsbezogener Deutungsmuster von Fachdidaktik(en) im Kontext von Inklusion*. Verfügbar unter <https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2018070555>
- Horowitz, F. D., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Comer, J., Rosebrock, K., Austin, K., & Rust, F. (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (S. 88-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kassis, W. (2017): *Fit für die Inklusion durch das Studium? Vor welcher Gestaltungsaufgabe stehen wir?* Vortrag im Rahmen einer Ringvorlesung, Universität Osnabrück. Verfügbar unter https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_uni_im_ueberblick/zentrum_fuer_lehrerbildung/ekbi/09_01_2017_Inklusion_Theorie_Praxis.pdf
- Kassis, W., & Görich, K. (2019). Inklusionsspezifische Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Performanz von Lehramtsstudierenden. In D. Falkenreck, N. Götzl, M. Hollen, & E. Ossowski (Hrsg.), *Inklusion in Theorie und Praxis* (S. 73-89). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Knauf, H. (2016). Inklusive Hochschuldidaktik: Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme, & A. Plate (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 267-281). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 271-287. doi:10.1007/s35834-014-0109-5
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107-120). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langner, A. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenz für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 47-70). Weinheim u.a.: Beltz.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez, & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235-253). Immenhausen b. Kassel: Prolog.
- Lübke, L., Meyer, J., & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 225-238.

- Mayer, J., Ziepprecht, K., & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9-20). Münster, New York: Waxmann.
- Merz-Atalik, K., & Franzkowiak, T. (2011). Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“ – Lehrerbildung für Inklusion, der European Agency for Development in Special Needs Education. *Zeitschrift für Inklusion*, 5(3). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85/85>
- Monitor Lehrerbildung (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung"*. Verfügbar unter http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283-298). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2014). *Eckpunkte zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen*. Verfügbar unter http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Eckpunktepapier_Inklusion.pdf
- Oerke, B., McElvany, N., Ohle-Peters, A., Horz, H., & Ullrich, M. (2018). Einstellungen, Motivation und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 793-815. doi:10.1007/s11618-017-0804-9
- Ossowski, E., Hollen, M., & Kunze, I. (2017). Der Zertifikatskurs „Sonderpädagogische Basiskompetenzen im Rahmen inklusionspädagogischer Qualifizierung“ als Teil eines inklusionsorientierten Curriculums der Lehrerbildung an der Universität Osnabrück. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 110-122). Münster und New York: Waxmann.
- Park, S., Song, Y. M., Ko, G. N., Jhung, K., Ha, K., Lee, Y. R., & Kim, Y. (2016). The relationship between personality, sense of efficacy, and stress in Korean teachers. *Psychiatry Investigation*, 13(5), 566-570. doi:10.4306/pi.2016.13.5.566
- Plate, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme, & A. Plate (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194-214). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Porsch, R., & Ruberg, C. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(4), 393-415.
- Reintjes, C. (2019). (Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: Professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 171-196). Wiesbaden: Springer VS.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2016). Herausforderungen für die Schulpraxis heute: Zwischen Standardisierung und Individualisierung. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 339-372). Münster: Waxmann.
- Schön, M., Stark, L., & Stark, R. (2018). Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion. Eine typenbildende Clusteranalyse. *Bildungsforschung*, (1), 1-21.
- Seifert, A. (2018). Kooperation und Teamarbeit in der inklusiven Grundschule – Empirische und theoretische Annäherungen an ein Desiderat. In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 192-201). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22-36.
- Sibley, C. G., Liu, J. H., & S. Kirkwood (2006). Toward a social representations theory of attitude change: The effect of message framing on general and specific attitudes toward equality and entitlement. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(1), 3-13.

- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-57.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241-256. doi:10.1007/s35834-014-0103-y
- Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (2015). *Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, Nr. 21/2015 S. 351 - VORIS 20411 vom 02.12.2015. Verfügbar unter <http://www.schule.de/20411/mastervo-lehr.htm>
- Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(21), 2141-2155. doi:10.1080/00949655.2010.520163
- Ziepprecht, K., & Gimpel, K. (2018). Vernetzte Lernumgebungen – empirische Befunde zu Präferenzen von Studierenden und zur Umsetzung im Lehrangebot. In M. Meier, K. Ziepprecht, & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 21-33). Münster, New York: Waxmann.

Kontakt

Katja Görich, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: katja.goerich@uni-osnabrueck.de

Zitation

Görich, K., Kassis, W., Kunze, I., Hollen, M., & Ossowski, E. (2019). Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat – Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), doi: 10.21248/Qfl.10

Eingereicht: 14. März 2019

Veröffentlicht: 05. Dezember 2019



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).