

Abschlussbericht des Forschungsprojekts „Wissenschaftliche Evaluation der zentralen Angebote der Didaktischen Werkstatt für Studierende und Lehrkräfte“

Stand: 29.05.2019

Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung Didaktische Werkstatt

Sandra Mirbek, M.A.
Prof. Dr. Ilonca Hardy
Prof. Dr. Diemut Kucharz

Goethe-Universität Frankfurt
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60629 Frankfurt am Main
Telefon +49 (0)69 798 36367 (Sekretariat)
E-Mail: mirbek@em.uni-frankfurt.de
www.didaktischewerkstatt.uni-frankfurt.de

Gefördert von der randstad stiftung und dem Stifterverband:

randstad stiftung
impulse für unsere
arbeitskultur



STIFTERVERBAND
Bildung. Wissenschaft. Innovation.

Zusammenfassung

An der Goethe-Universität Frankfurt wurde in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium die Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung – Didaktische Werkstatt (Didaktische Werkstatt) gegründet. Diese hat sich zum Ziel gesetzt, zur Professionalisierung von Lehrkräften und Studierenden in ihrem Umgang mit heterogenen Lerngruppen beizutragen. Die Aus- und Fortbildungsangebote unterscheiden sich im Format, welche Zielgruppe angesprochen, welche Dauer das Angebot umfasst und wie hoch der Praxisbezug ist. Die wissenschaftliche Evaluation überprüft, inwiefern mit der Nutzung einzelner Aus- und Fortbildungsangebote ein Kompetenzzuwachs auf Seiten der Teilnehmenden im Umgang mit heterogenen Lerngruppen nachweisbar wird. Untersucht werden hierbei die Kompetenzaspekte Einstellungen zu inklusivem Unterricht, deklaratives und prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität, Wissen zur Klassenführung und die Selbstwirksamkeitserwartungen in Hinblick auf inklusiven Unterricht. Dazu werden verschiedene Angebote im Zeitraum von zwei Jahren mittels eines Prä-Post-Designs untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden und die Lehrkräfte durch die Angebote v.a. positivere Einstellungen zu inklusivem Unterricht sowie höhere Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf inklusiven Unterricht entwickeln. Diese Zuwächse sind durch die Angebote intendiert und somit erfreulich, zumal diese Kompetenzaspekte in der Fachliteratur als eher schwer veränderbar gelten. Dabei wirken sich erwartungsgemäß v.a. mehrtägige Veranstaltungen und solche mit hoher Theorie-Praxis-Verzahnung günstig auf die Entwicklung dieser beiden Kompetenzaspekte aus.

Mit Blick auf die spezifischen Gruppen der Teilnehmenden zeigt sich, dass das deklarative Wissen zum Umgang mit Heterogenität v.a. bei den Studierenden der Erziehungswissenschaften zunimmt. So weisen Teilnehmende mit geringem Vorwissen bzw. Lehrkräfte mit wenig Unterrichtserfahrung zum Post- Zeitpunkt die höchsten Wissenswerte auf. Offenbar können sie die angebotenen Wissens Elemente in den Fort- und Ausbildungen besonders gut nutzen, während bei erfahreneren Teilnehmenden die angebotenen Wissensinhalte unabhängig von der Dauer des Angebots oder dem Anteil an Praxisbezug der Veranstaltungen weniger erfolgreich rezipiert werden. Dem gilt es noch weiter nachzugehen. Das prozedurale Wissen im Umgang mit Heterogenität steigt demgegenüber in den Veranstal-

tungen mit einer mehrtägigen Dauer bzw. hoher Theorie-Praxis-Verzahnung bei allen Teilnehmendengruppen am deutlichsten an. Auch im Bereich des deklarativen Wissens zur Klassenführung können die Studierenden der Erziehungswissenschaften am meisten profitieren; diese weisen zu Beginn erwartungsgemäß eher geringe Kenntnisse in diesem schulspezifischen Wissensbereich auf. Dies fallen bei allen anderen Zielgruppen deutlich höher aus. Weitere Hintergrundvariablen wie das Fachsemester, die Anzahl der besuchten Fort- und Weiterbildungsangebote innerhalb und außerhalb der Didaktischen Werkstatt sowie die Nutzung der weiterführenden Angebote wie Beratung oder der Materialsammlung haben keinen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung in den fünf untersuchten Bereichen.

Demzufolge gelingt es insgesamt mit den Aus- und Fortbildungsangeboten, wie sie in der Didaktischen Werkstatt vorgehalten werden, die Professionalität sowohl von Studierenden als auch von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität zu steigern. Diese Steigerung bezieht sich nicht nur auf einzelne Wissensbereiche, sondern lässt sich auch in der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zu Heterogenität und Inklusion nachweisen. Dabei erweisen sich erwartungsgemäß längerfristige Angebote und solche mit einem hohen Praxisbezug als besonders wirksam.

Inhalt

Zusammenfassung.....	2
Abkürzungsverzeichnis	5
1 Problemaufriss und Zielsetzung	6
2 Die Evaluation der Didaktischen Werkstatt.....	9
3 Erkenntnisinteresse der Evaluation	11
4 Methodisches Vorgehen	13
5 Ergebnisse.....	17
5.1 Stichprobe & Hintergrundvariablen	17
5.2 Einstellungen	23
5.3 Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität	28
5.4 Deklaratives Wissen zur Klassenführung	31
5.5 Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität	33
5.6 Selbstwirksamkeitserwartungen.....	37
5.6 Fallvignetten	41
5.7 Korrelationen der Kompetenzaspekte	48
5.8 Interpretation der Ergebnisse.....	50
6 Schlussfolgerungen und Implikationen für die Didaktische Werkstatt.....	53
Literaturverzeichnis	55
Abbildungsverzeichnis.....	57
Anhang.....	59

Abkürzungsverzeichnis

Didaktische Werkstatt	Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung - Didaktische Werkstatt
EKoL	Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (Forschungsprojekt der Universität Heidelberg)
EKoL-Vignetten	Fallvignetten aus dem Fragebogen zum Umgang mit Heterogenität von Franz, Wacker & Heyl (2017) aus dem Forschungsprojekt Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung der Universität Heidelberg
KIESEL	Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen von Bosse & Spörer (2014)
PUW	Pädagogisches Unterrichtswissen (Testverfahren von König und Blömeke 2010)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TN	Teilnehmende / Teilnehmerinnen und Teilnehmer

1 Problemaufriss und Zielsetzung

Aus einer Vielzahl an soziologischen, entwicklungspsychologischen und empirisch-pädagogischen Untersuchungen ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen an unserem Bildungssystem teilnehmen. Personale, familiäre, kulturelle, sozioökonomische und institutionelle Aspekte prägen die Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Unser Schulsystem ist bislang beim Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern nur wenig erfolgreich: Zu viele Kinder und Jugendliche durchlaufen das Bildungssystem, ohne ausreichende Kompetenzen in zentralen Bereichen wie Lesen und Mathematik erreicht zu haben; herkunftsbedingte Disparitäten werden zu wenig kompensiert, so dass beispielsweise eine Kopplung zwischen sozial-ökonomischem Hintergrund und Bildungserfolg entsteht und die sprachlichen Voraussetzungen in der Familie eine große Rolle für die Entwicklung akademischer Kompetenzen spielen (Klieme et al., 2010). Lehrerinnen und Lehrer sind mit einer zunehmenden Heterogenität in ihren Klassen konfrontiert. Diese begründet sich in der Vielfalt der Lebenswelten, den damit verknüpften Lernvoraussetzungen und dem bestehenden Recht zur inklusiven Beschulung. Das bedeutet: Lehrkräfte müssen sich zunehmend auf Unterschiedlichkeiten in den sprachlichen Voraussetzungen, dem anknüpfungsfähigen Weltwissen, den Lernstrategien, den Arbeitsweisen und den persönlichen Lernbedürfnissen einstellen, was eine Umorientierung in der pädagogischen Haltung und in der Gestaltung von Unterricht bedeutet. Lehrkräfte werden also verstärkt damit konfrontiert, Schülerinnen und Schüler angemessene Lern- und Entwicklungsangebote zu machen, deren Teilhabe in der Gesellschaft aus unterschiedlichen Gründen wie Behinderungen, Leistungsstörungen oder Entwicklungsauffälligkeiten gefährdet ist.

Dies erfordert eine Anpassung der Lehrerbildung an die neuen Gegebenheiten (Heinrich, Urban & Werning 2013, 71ff). Denn unabhängig davon, in welcher Schulart gearbeitet wird: Lehrkräfte haben es immer mit einer heterogen zusammengesetzten Klasse zu tun, die je nach Standort und Schulform in den Merkmalen variieren kann. Für diese Herausforderung müssen die Lehrkräfte nicht nur mit fachlichem Wissen gerüstet sein. Auch die Einstellungen der Beteiligten im Hinblick auf schulische Inklusion sind entscheidend für deren Erfolg (Schwab & Feyerer 2016, 3; Seifried & Heyl 2016, 23). Insgesamt hat die Forschung über Einstellungen zur schulischen Inklusion in den letzten Jahren stark zugenommen, wobei die Wichtigkeit der Weiterentwicklung im Bereich der Forschung betont wird (Schwab &

Feyerer 2016, 3). Hinzu kommen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts und somit auch auf die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler auswirken (Schwarzer & Warner 2014, 663, 666).

Die *Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung – Didaktische Werkstatt* (kurz: Didaktische Werkstatt) hat sich als Einrichtung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften an der Goethe Universität Frankfurt in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium zum Ziel gesetzt, zur Professionalisierung von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften in ihrem Umgang mit heterogenen Lerngruppen beizutragen und als Bindeglied zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung zu fungieren (Goethe-Universität Frankfurt 2018). Dafür stehen verschiedene Angebotsformate sowohl für Studierende als auch Lehrkräfte zur Verfügung. Diese Angebotsformate unterscheiden sich in Zielgruppe, Dauer und Praxisbezug teilweise stark voneinander. Von Interesse ist es hierbei zu überprüfen, inwiefern mit der Nutzung der einzelnen Angebotsformate ein Kompetenzzuwachs auf Seiten der Teilnehmenden im Umgang mit heterogenen Lerngruppen nachgewiesen werden kann. Hierfür wurde die Evaluation der zentralen Angebote der Didaktischen Werkstatt seitens der Goethe-Universität Frankfurt konzipiert und geplant. Gefördert wurde diese durch die Randstad-Stiftung und den Stifterverband, welche im Rahmen der Evaluation ein Promotionsprojekt ermöglichte, sodass über den Projektbericht hinaus weitere Daten erhoben werden, welche die bisherige Datenlage ergänzen und später in Form einer Dissertation veröffentlicht werden. Für die Evaluation, welche im Rahmen des Projektberichts vorgestellt wird, wurde ein Großteil der unterschiedlichen Angebotsformate im Zeitraum von März 2017 bis Dezember 2018 mit jeweils zwei Messzeitpunkten im Prä-Post-Design untersucht. Dieser Ergebnisbericht liefert bereits grundlegende Ergebnisse in Hinblick auf die Frage nach dem Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden in den verschiedenen Aspekten professioneller Lehrkräftekompetenz. Zudem können die Ergebnisse Aufschluss über mögliche Verbesserungen geben, die sich aus den unterschiedlichen Effekten der verschiedenen Veranstaltungsformate bzw. Hintergrundvariablen ergeben, mit denen die Studierenden bzw. Lehrkräfte in die Veranstaltungen der Didaktischen Werkstatt kommen. Somit können die Ergebnisse auch als Entscheidungshilfe für weitere Maßnahmen bzw. Anpassungen der bisherigen Angebote fungieren. Im Fokus stehen dabei Veränderungen bei den Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden bzw. Lehrkräfte zu Diversität bzw. schulischer Inklusion. Hinzu kommen das Wissen zum

Umgang mit Diversität bzw. Inklusion im Unterricht sowie allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen zur Klassenführung.

2 Die Evaluation der Didaktischen Werkstatt

Für die Evaluation der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote der Didaktischen Werkstatt soll überprüft werden, inwieweit die Angebote zur Professionalisierung von Studierenden sowie angehenden Lehrkräften in ihrem Umgang mit heterogenen Lerngruppen beitragen. Demensprechend sollen die dazu beitragen die Studierenden auf den Umgang mit Diversität bzw. schulische Inklusion vorzubereiten und die Lehrkräfte bei dieser Umorientierung zu unterstützen. Dieser Umgang mit hoher Diversität bzw. Inklusion an Schulen erfordert Kenntnisse über verschiedene Kompetenzniveaus und die Fähigkeiten, die jeweiligen Entwicklungsstufen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren sowie entsprechende Förderangebote planen und durchführen zu können. Dieses Unterrichten auf verschiedenen Kompetenzniveaus bzw. der Einbezug der individuellen Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler erfordert erweiterte Kenntnisse sowie eine veränderte Unterrichtsplanung. Dazu wird nicht nur Wissen zu inklusivem Unterricht benötigt, sondern die Angebote arbeiten auch an und mit den Einstellungen der Teilnehmenden, damit diese höhere Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit schulischer Inklusion erlangen können.

Damit die Studierenden sowie die Lehrkräfte in ihren Kompetenzen in Hinblick auf schulische Inklusion gestärkt werden, bietet die Didaktische Werkstatt verschiedene Formate der Aus-, Fort- und Weiterbildung an. Diese Angebote umfassen sowohl einsemestrige wöchentliche Seminare im Themenfeld von Diversität und Inklusion als auch zweisemestrige Praxisprojekte mit wöchentlicher Förderung von Schülerinnen und Schülern für Studierende und universitärer Begleitveranstaltung. Bei diesen Praxisprojekten liegt ein besonderer Augenmerk auf einer hohen Theorie-Praxis-Verzahnung (Input, Erprobungs- und Reflexionsphase). Darüber hinaus gibt es eintägige Fortbildungen sowie mehrmonatige Modulreihen für Lehrkräfte, während deren Laufzeit die Lehrkräfte Gelerntes in der Schule umsetzen können, sodass ebenfalls eine hohe Theorie-Praxis-Verzahnung mit Erprobungs- und Reflexionsmöglichkeiten der neuen Erfahrungen mit der Kursleitenden der Modulreihen vorhanden ist. Diese verschiedenen Angebotsformate unterscheiden sich in Dauer, inhaltlichem Fokus, Zielgruppe und Angebotsform teilweise stark voneinander. Gemeinsam ist allen Angeboten der Didaktischen Werkstatt, dass der Umgang mit Diversität bzw. Inklusion im Vordergrund steht und eine hohe Verknüpfung von Theorie und Praxis gewährleistet ist. Der Lernfortschritt in den entsprechenden Veranstaltungen wird zudem

durch begleitende Angebote der Didaktischen Werkstatt wie z.B. das Beratungsangebot oder die Materialsammlung ergänzt.

3 Erkenntnisinteresse der Evaluation

Im Rahmen der Evaluation soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich durch die Nutzung der Angebote der Didaktischen Werkstatt die professionelle Kompetenz zum Unterrichten in heterogenen Lerngruppen nachweislich verbessert. Dabei unterscheidet die Evaluation nach den verschiedenen Kompetenzaspekten, sowie Angebotsformaten und bezieht verschiedene Hintergrundvariablen bzw. Ausgangssituationen mit ein.

- Dabei steht die Frage nach den Veränderungen im Bereich der Einstellungen zu inklusivem Unterricht, zu deklarativem sowie prozeduralen Wissen zu Klassenführung, sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen in Hinblick auf Inklusion im Vordergrund (Fragestellung 1)
- Die Evaluation unterscheidet zudem die jeweiligen Auswirkungen verschiedener Angebotsformate (Fragestellung 2)
- Weiter werden Einflüsse der Ausgangssituation, der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte sowie der Dauer und des Praxisbezugs der Veranstaltung auf spezifische Lernergebnisse untersucht. (Fragestellung 3)

Die dazugehörigen Hypothesen lauten:

Zu Leitfrage 1:

Durch die Angebote der Didaktischen Werkstatt treten bei den Teilnehmenden Zuwächse in allen drei Kompetenzaspekten auf.

- Insgesamt sind geringere Veränderungen in den Einstellungen bzw. den Selbstwirksamkeitserwartungen zu vermuten, da diese Kompetenzaspekte schwerer veränderbar sind

Zu Leitfrage 2:

Die Veränderungen in den verschiedenen Kompetenzaspekten unterscheiden sich je nach Format des besuchten Angebots. Dabei sind die Unterscheidungsmerkmale Zielgruppe, Dauer und Praxisbezug von Bedeutung.

Hypothesen zur Zielgruppe:

- Die Lehrkräfte weisen aufgrund ihrer Unterrichtserfahrung zu Beginn positivere Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen auf als die Studierenden.

- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften weisen in allen schulbezogenen Wissensbereichen deutlich geringes Wissen auf als die Studierenden des Lehramts.

Hypothesen zur Dauer:

- Bei den TN der eintägigen Veranstaltungen sind keine Veränderungen in den Einstellungen bzw. den Selbstwirksamkeitserwartungen zu vermuten, da diese Kompetenzaspekte schwer veränderbar sind.

Hypothesen zum Praxisbezug:

- Die TN der Veranstaltungen mit einer hohen Theorie-Praxis-Verzahnung (Input, Erprobungs- und Reflexionsphase) erlangen höheres Wissen v.a. im Bereich prozeduralen Wissens.

Zu Leitfrage 3:

Hintergrundvariablen wie beispielsweise berufliche Vorerfahrungen oder der aktuelle Ausbildungsstatus stehen mit der Entwicklung der verschiedenen Kompetenzaspekte in Zusammenhang.

- Die TN mit höherer Unterrichtserfahrung bzw. einem höheren Fachsemester weisen bereits höhere Kompetenzen in den Wissensbereichen auf, sodass deren Zuwachs geringer ausfällt.
- Die TN mit höheren Fachsemester sowie einem höherem Ausmaß an aktiver Unterrichtserfahrung weisen zu Beginn positivere Einstellungen und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterrichten auf.

4 Methodisches Vorgehen

Die Befragung der Teilnehmenden wird mithilfe eines Fragebogens (Online und Paper & Pencil) im Zeitraum zwischen Februar 2017 und Dezember 2018 durchgeführt. Der Fragebogen erfasst die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte, dargestellt durch Fragebereiche zu den Kompetenzaspekten Einstellungen (16 Items), deklaratives und prozedurales Wissen (jeweils vier Items) und Selbstwirksamkeitserwartungen (25 Items) von Studierenden sowie Lehrkräften und dokumentiert deren Entwicklung durch die Teilnahme an den Angeboten der Didaktischen Werkstatt. Fallvignetten, die auf vorhandenes deklaratives Wissen zurückgreifen und praktisch nutzbares, also prozedurales Wissen zu konkreten Situationen abfragen, runden den Fragebogen ab. Die Teilnehmenden der Angebote füllen den Fragebogen sowohl am ersten als auch am letzten Veranstaltungstag aus, sodass Unterschiede zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt erfasst werden können. Die Zuordnung der Daten einer Person zum Prä- sowie Post-Zeitpunkt unter Einhaltung der Datenschutzrichtlinien wird durch einen personenbezogenen Code ermöglicht. Bei den eintägigen Fortbildungen wird den Teilnehmenden die Umfrage vor Beginn mittels der Online-Umfrage-Software SurveyMonkey zur Verfügung gestellt. Nach Ende der Fortbildung findet die Post-Befragung ebenfalls online statt, sodass die ohnehin schon kurze Fortbildungszeit nicht noch weiter durch die Befragungen verkürzt wird. Nachfolgend wird auf die Herkunft bzw. Reliabilität der Skalen bzw. Items des Fragebogens in den Kompetenzaspekten Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen eingegangen. Die genauen Fragestellungen bzw. Skalen sind den Anhängen A-G zu entnehmen.

Die *Einstellungen zum inklusiven Unterricht* werden durch 16 Items einer 4-stufigen Skala (1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu) erhoben. Sie sind der Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL) von Bosse & Spörer (2014) entnommen. Die Reliabilität der Skala ist mit Cronbachs $\alpha = ,903$ (Prä-Befragung) und $,922$ (Postbefragung) sehr hoch. Die genauen Items können dem Anhang A entnommen werden.

Das *deklarative Wissen* zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht wird durch vier Aufgaben des Messinstruments Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW) von König & Blömeke (2010) erfasst, ebenso wie das deklarative Wissen zur Klassenführung. Die genauen Fragestellungen sind in den Anhängen B und C aufgelistet.

Das *prozedurale Wissen* zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht wird mittels drei der EKoL-Vignetten aus dem Forschungsprojekt **Effektive Kompetenzdiagnose** in der Lehrerbildung (EKoL) der Universität Heidelberg erhoben. Die Fragen sind in Anhang D zu finden. Anhang E bis G enthalten die Schilderungen der Fallvignetten.¹ Diese beschreiben verschiedene (Unterrichts-)Situationen, die sich mit dem Rollenverständnis der Lehrkräfte, dem Umgang mit Teamteaching sowie verschiedenen Fördermöglichkeiten für die beschriebenen Schülerinnen und Schüler befassen. Hierbei bekommen die Teilnehmenden einen Fall geschildert und sollten ihre Gedanken und Bewertungen zu diesem dann im Rahmen eines Freitextfeldes notieren. Für die Auswertungen werden die Antworten der Teilnehmenden unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes zu den betreffenden Themen geclustert, sodass beispielsweise die verschiedenen Sichtweisen auf Teamteaching sowie die favorisierten Möglichkeiten der Aufgabenteilung in multiprofessionellen Teams deutlich werden.

Die *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Teilnehmenden in Hinblick auf die Bewältigung inklusiven Unterrichts werden mittels einer 4-stufigen Skala (1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu) erhoben, welche 25 Items umfasst. Diese Items sind sieben verschiedenen Instrumente u.a. in den Bereichen Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz 1999), Diagnostik sowie Förderung von Heterogenität (Meschede & Hardy, eingereicht), subjektive Bedrohung durch Heterogenität (Jerusalem 1995) und Gestaltung des Unterrichts (Bosse & Spörer 2014) entnommen. Die Reliabilität der Skala ist mit Cronbachs $\alpha = ,859$ (Prä-Befragung) und $,895$ (Postbefragung) sehr hoch.

Der Fragebogen wurde in folgenden Angebotsformaten erhoben: Zwölf Pädagogische Praxisprojekte (Dauer: zwei Semester), in denen Studierende in einer Einzelfall- oder Kleingruppenförderung Grundlagen des Förderns und Diagnostizierens erlernen und praktisch anwenden. In Begleitseminaren werden die Studierenden unterstützt und angeleitet. Der inhaltliche Fokus liegt in einem schulischen oder außerschulischen Schwerpunkt. Hierbei liegen Daten von 28 Lehramtsstudierenden und 35 Studierenden der Erziehungswissenschaften vor (Stichprobe: 63). Beim *Markt der Möglichkeiten*, einem Seminar für Studierende (Dauer: ein Semester), fokussieren die Teilnehmenden auf fachdidaktische Fragen

¹ Dies sind unpublizierte Eigenentwicklungen, die durch das Zusammenwirken mehrerer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt entstanden sind.

des Sachunterrichts und gestalten Lernsituationen für Grundschul Kinder, die forschendes Lernen ermöglichen. Durch zwei Praxis-Erprobungen mit Grundschulkindern wird das entwickelte Lehr-Lernangebot reflektiert und optimiert (Stichprobe: 27). Die Modulreihen für Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten mit mehrmonatiger Dauer werden von Lehrkraft-tandems – meist einer Fachlehrkraft und einer Sonderschullehrkraft – besucht und bestehen aus bis zu acht eintägigen Fortbildungsveranstaltungen, welche ein breites thematisches Spektrum zum Unterrichten heterogener Lerngruppen abdecken. Fach- und sonderpädagogische Schwerpunkte können darin gewählt werden. Daneben bildet die Schulentwicklung einen inhaltlichen Schwerpunkt, weshalb ein Mitglied der Schulleitung ebenfalls an den Veranstaltungen teilnimmt. (Stichprobe: 48). Hinzu kommen eintägige ausgewählte Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen, die das Unterrichten heterogener Lerngruppen zum inhaltlichen Schwerpunkt haben. (Stichprobe: 66). Es ergibt sich daraus eine Stichprobengröße von $n=204$.

Zur Auswertung werden die Ergebnisse der Befragungen in das Statistikprogramm *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) eingegeben. Daran schließen sich verschiedene Schritte des Datenmanagements an. Anschließend werden die Daten hauptsächlich mittels SPSS statistisch ausgewertet. Dabei werden u.a. die Mittelwerte der verschiedenen Zielgruppen und Angebotsformate der Angebote der Didaktischen Werkstatt miteinander verglichen, ebenso wie die Ergebnisse der Eingangs- bzw. Post-Befragungen der verschiedenen Befragten. Zudem werden die Ergebnisse der verschiedenen Zielgruppen bzw. Angebotsformate in Hinblick auf Zusammenhänge untersucht, die mit den berufsbezogenen Angaben wie der Unterrichtserfahrung dem Umfang der besuchten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb und außerhalb der Didaktischen Werkstatt einhergehen. Im Bereich des deklarativen Wissens zu inklusivem Unterricht ergänzen qualitative Fallvignetten die quantitativen Fragestellungen. Durch ein deduktiv-induktives Vorgehen werden verschiedene Antwortkategorien gebildet, sodass die Freitext-Antworten der Teilnehmenden kodiert und anschließend geclustert ausgewertet und dargestellt werden können. Graphische Darstellungen unterstützen die Verständlichkeit der Ergebnisse. Hierbei werden schwach signifikante Werte ($p=,01$ bis $,05$) mit einem einfachen Stern (*) gekennzeichnet, hoch signifikante Werte ($p=,001$ bis $,01$) mit einem doppelten Stern (**) und höchst signifikante Werte ($p\leq,00$) mit einem dreifachen Stern (***) gekennzeichnet. Die Korrelationen werden in Anlehnung an Cohen (1988) wie folgt interpretiert: Eine schwache

Korrelation liegt bei Werten zwischen ,10 und ,29 vor. Eine moderarte Korrelation umfasst die Werte zwischen ,30 und ,49. Von der starken Korrelation wird ab einem Wert von ,50 gesprochen. Unterhalb der Abbildung finden sich neben dem Titel der Abbildung auch die Anzahl der einbezogenen Datensätze evtl. unterteilt nach den verschiedenen Veranstaltungsformaten, Angaben zur Berechnung, sowie der Erhebung (z.B. Darstellung der Skala).

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Evaluationsprojekts dargestellt. Dazu werden die erworbenen Kompetenzen der Lehrkräfte, getrennt nach den Kompetenzbereichen Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen, vorgestellt. Dabei wird zum einen der Prä-Post-Unterschied im jeweiligen Kompetenzbereich dargestellt (Fragestellung 1). Zum anderen wird ein Vergleich der verschiedenen Angebotsformate in Hinblick auf den Kompetenzzuwachs vorgenommen (Fragestellung 2). Zum Schluss werden die Ergebnisse zu den Effekten verschiedener Voraussetzungen wie z.B. der Berufserfahrung oder dem Semesterfortschritt vorgestellt (Fragestellung 3).

5.1 Stichprobe & Hintergrundvariablen

Nachfolgend wird auf die Stichprobe des vorliegenden Evaluationsprojekts eingegangen. Dabei liegen von 204 Teilnehmenden Daten des Prä- und Postzeitpunkts vor, die in die Untersuchung eingeben, davon sind 90 Studierende und 114 Lehrkräfte. Der Anteil der weiblichen Teilnehmenden liegt insgesamt bei 85,3%. Eine Übersicht der Stichprobe befindet sich in Tabelle 1. Die Lehrkräfte befinden sich überwiegend in den Altersstufen 31 bis 40 Jahre (n=35), 41 bis 50 Jahre (n=28) und 51-60 Jahre (n=26). 20 Lehrkräfte sind zwischen 26 und 30 Jahre alt. Nur fünf Lehrkräfte liegen über bzw. unterhalb dieser Altersstufen. Bei den Studierenden ist der größte Teil zwischen 20 und 25 Jahre alt (n=52). 19 Studierende sind 26-30 Jahre alt. Einzelne Nennungen entfallen auf ein jüngeres oder älteres Alter.

Tabelle 1: Stichprobe Didaktische Werkstatt

	<i>n</i>	<i>weiblich</i>	<i>Studierende</i>	<i>Lehrkräfte</i>
<i>Gesamt</i>	204	174 (85,3%)	90	114
<i>Seminare</i>	27	21 (77,7%)	27	-
<i>Praxisprojekte (Lehramt)</i>	28	20 (71,4%)	28	-
<i>Praxisprojekte (Erz.wiss)</i>	35	31 (88,6%)	35	-
<i>Modulreihen</i>	48	43 (89,6%)	-	48
<i>Fortbildungen</i>	66	59 (89,4%)	-	66

Erz.wiss = Erziehungswissenschaften

Nachfolgenden werden das aktuelle Fachsemester der Studierenden zum Zeitpunkt der Prä-Befragung in Abbildung 1 sowie die Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte in Abbildung 2 dargestellt.

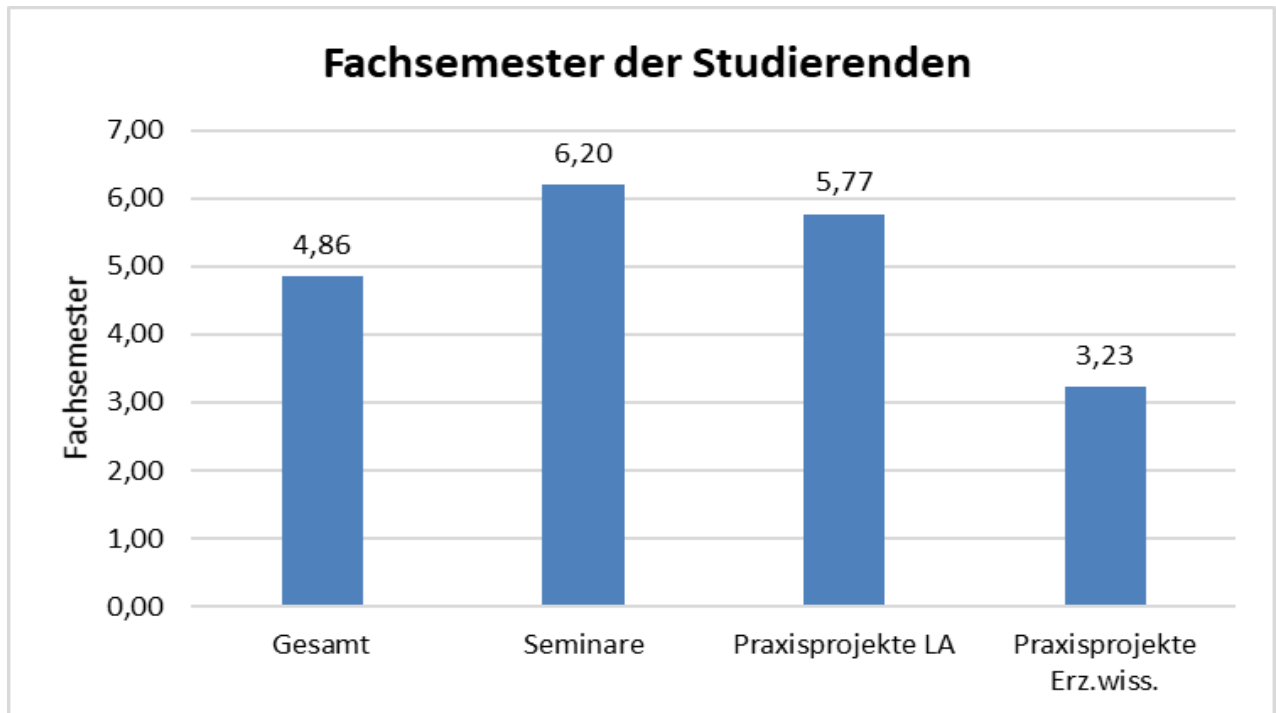


Abbildung 1: Fachsemester der Studierenden

Basis: n = 86

- Die befragten Studierenden befanden sich durchschnittlich im fünften Semester.
- Die Lehramtsstudierenden in den Seminaren und den Praxisprojekten waren durchschnittlich im sechsten Semester eingeschrieben, die Studierenden der Erziehungswissenschaften erst im dritten Semester.

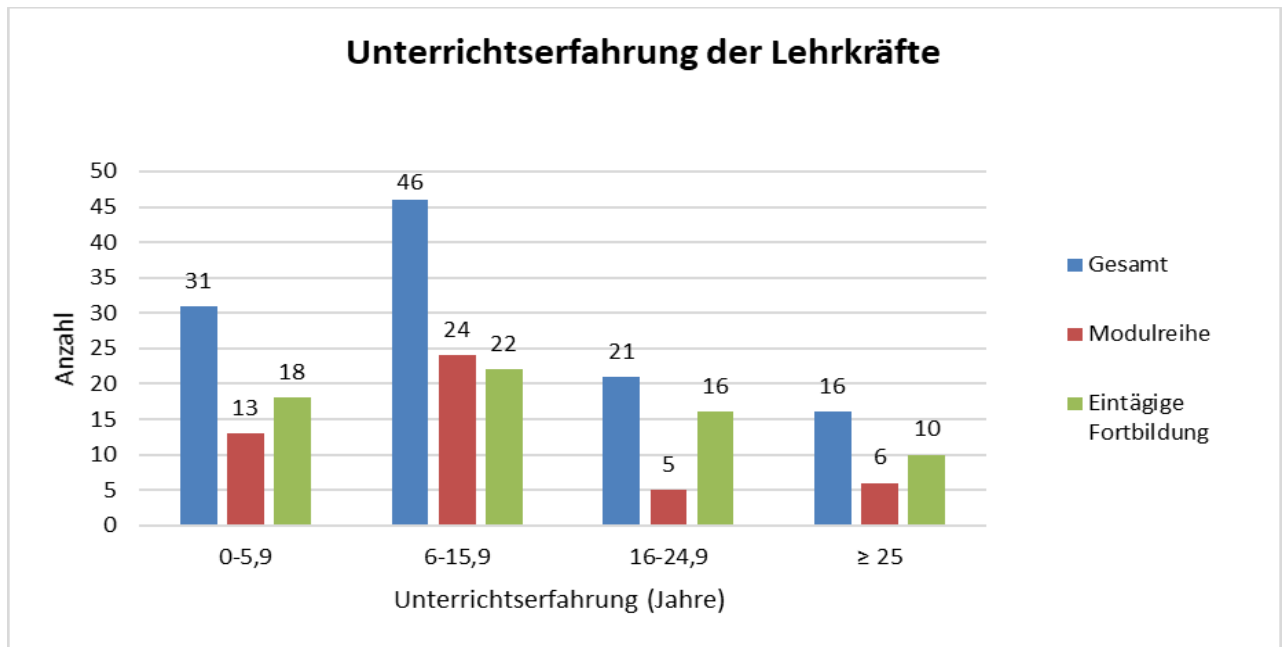


Abbildung 2: Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte

Basis: n = 114 (Modulreihe: 48, Eintägige Fortbildung: 66)

- Die meisten Lehrkräfte verfügten über 6-15,9 Jahre Unterrichtserfahrung (46)
- 31 Lehrkräfte wiesen bis zu sechs Jahren Unterrichtserfahrung (31) auf, bei 21 waren es 16-24,9 Jahre.
- 16 Lehrkräfte waren seit mehr als 25 Jahren im Schuldienst tätig.

Angaben zu Fort- und Weiterbildungen

Im nachfolgenden werden die Teilnahmen der Befragten an Fort- und Weiterbildungsangeboten der Didaktischen Werkstatt dargestellt. Anschließend wird darauf eingegangen, welche Art von Angeboten genutzt worden sind und wie häufig dies geschah. Die Anzahl der Teilnahmen an den Angeboten der Didaktischen Werkstatt getrennt nach den Zielgruppen (Studierende des Lehramts, Studierende der Erziehungswissenschaften sowie Lehrkräfte) sind in Abbildung 3 zu finden. Abbildung 4 zeigt die Anzahl der Nutzungen von weiterführenden Angeboten der Didaktischen Werkstatt (Fort- und Weiterbildung, Materialsammlung, Fachtag, Beratung) auf, Abbildung 5 die gesamte Anzahl an Fortbildungen innerhalb und außerhalb der Didaktischen Werkstatt in einem Zeitraum von zwei Jahren.

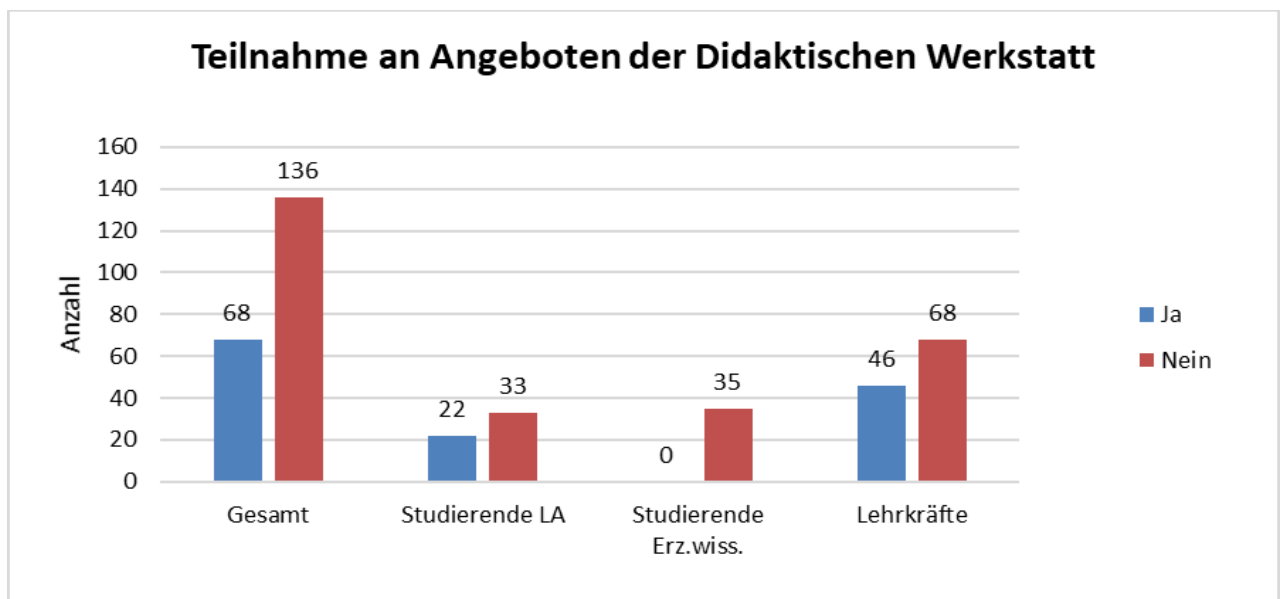


Abbildung 3: Nutzung von Angeboten der DW

Basis: n = 204 (Studierende Lehramt: 55, Studierende Erziehungswissenschaften: 35, Lehrkräfte 114)

- Von 204 Befragten hatten 136 Personen vor der Befragung bereits an Angeboten der Didaktischen Werkstatt teilgenommen.
- Bei den Studierenden des Lehramts hatten 22 bereits mindestens ein Angebot genutzt, 33 Personen nicht.
- Bei den Studierenden der Erziehungswissenschaften nutzte keine/r Studierende/r zuvor ein Angebot der Didaktischen Werkstatt.
- Von den Lehrkräften haben 46 bereits an mindestens einem Angebot teilgenommen und 68 Personen haben zuvor an keinem Angebot teilgenommen.

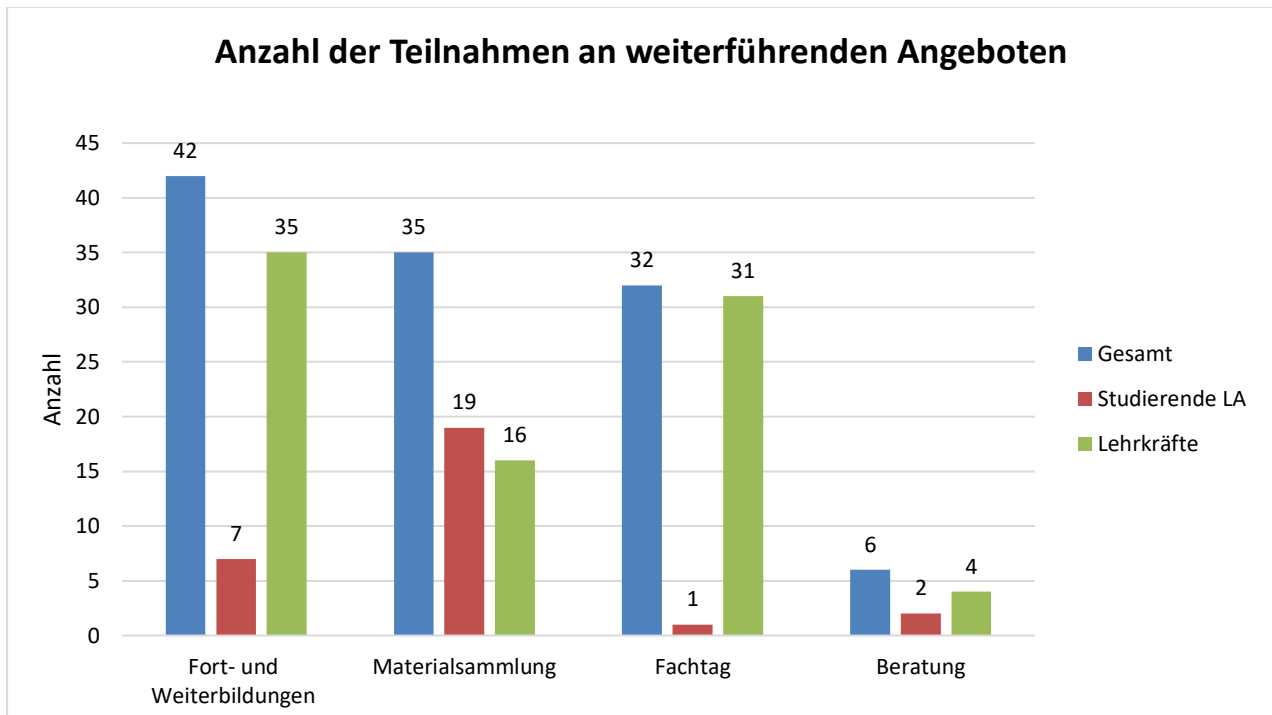


Abbildung 4: Anzahl der Nutzungen von weiterführenden Angeboten der Didaktischen Werkstatt (Gesamt)

Basis: n = 68 (Studierende LA: 22, Lehrkräfte: 46)

- 68 von 204 Befragten haben an weiterführenden Angeboten der Didaktischen Werkstatt teilgenommen.
- 42 der Angebote sind Fort- und Weiterbildungen, 32 Mal wurde der Fachtag genutzt, 35 Mal die Materialsammlung in der Didaktischen Werkstatt und 6 Mal das Beratungsangebot.

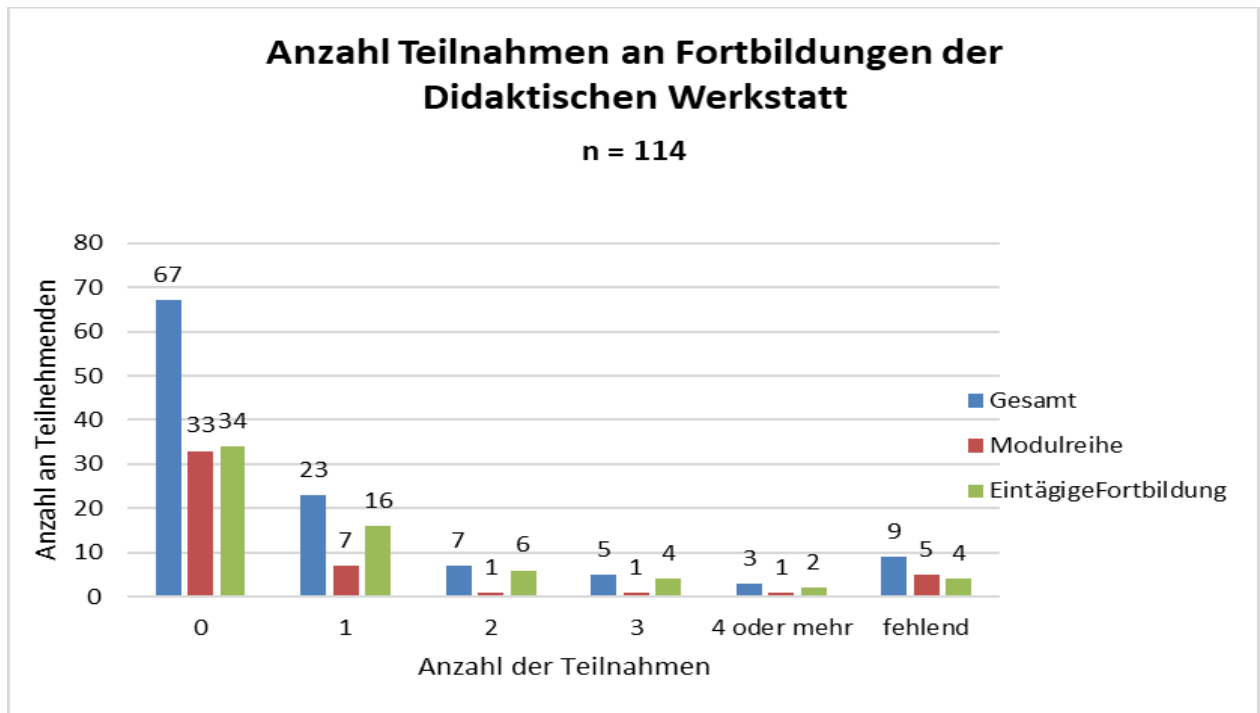


Abbildung 5: Anzahl der Teilnahmen an Fortbildungen in den letzten zwei Jahren innerhalb und außerhalb der Didaktischen Werkstatt

Basis: n = 114 (Modulreihe: 48, eintägige Fortbildung: 66)

- Von 114 Personen, die Angaben zu Ihren Fortbildungen gemacht haben, besuchten 104 Personen in den letzten zwei Jahren Fortbildungen. Dabei zählen sowohl Fortbildungen innerhalb als auch außerhalb der Didaktischen Werkstatt.
- Die meisten Personen (56) besuchten vier oder mehr Fortbildungen. 22 besuchten drei Fortbildungen, 14 Personen zwei Fortbildungen, 12 Personen je eine Fortbildung und 10 Personen besuchten in den letzten zwei Jahren vor der Fortbildung an der Didaktischen Werkstatt keine Fortbildung.

5.2 Einstellungen

Die *Einstellungen zum inklusiven Unterricht* werden durch 16 Items einer 4-stufigen Skala (1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu) erhoben. Die genauen Items können dem Anhang A entnommen werden. Im nachfolgenden werden Veränderungen der Einstellungen in Abhängigkeit von der Zielgruppe (Studierende vs. Lehrkräfte), der Dauer der Angebote (eintägige vs. mehrtägige Veranstaltungen) sowie dem Praxisbezug (geringe bzw. hohe Theorie-Praxis-Verzahnung) ausgewertet und graphisch dargestellt. Hierfür wird eine multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung (rMANOVA) durchgeführt, anhand derer die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kontrollvariablen (Zielgruppe, Dauer, Praxisbezug und Format) und der abhängigen Variable, in diesem Fall der Einstellungen zu inklusivem Unterricht, analysiert werden können. Interaktionseffekte, welche die Dauer einbeziehen würden, können aufgrund der fehlenden Datenlage (TN mit eintägiger Veranstaltungsdauer gehören alle der Zielgruppe der Lehrkräfte an und besuchen Veranstaltungen mit geringer Theorie-Praxis-Verzahnung) nicht untersucht werden. Daher wurden lediglich Interaktionseffekte zwischen Zielgruppe und Praxisbezug untersucht. Hierbei liegen für alle Kompetenzaspekte keine Interaktionseffekte vor. Zudem gibt die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (rANOVA) Aufschluss über die Veränderungen der Einstellungen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt (Prä-Post-Vergleich). Abschließend wird eine Regression gerechnet, um zu erfahren, welchen Anteil die verschiedenen Hintergrundvariablen (Unterrichtserfahrung und Teilnahmen an Fortbildungen) sowie die Ausgangswerte der Teilnehmenden zur Aufklärung der Ergebnisse zum Post-Zeitpunkt beitragen.

Die Einstellungen zu inklusivem Unterricht steigen insgesamt signifikant an ($p=,014$).

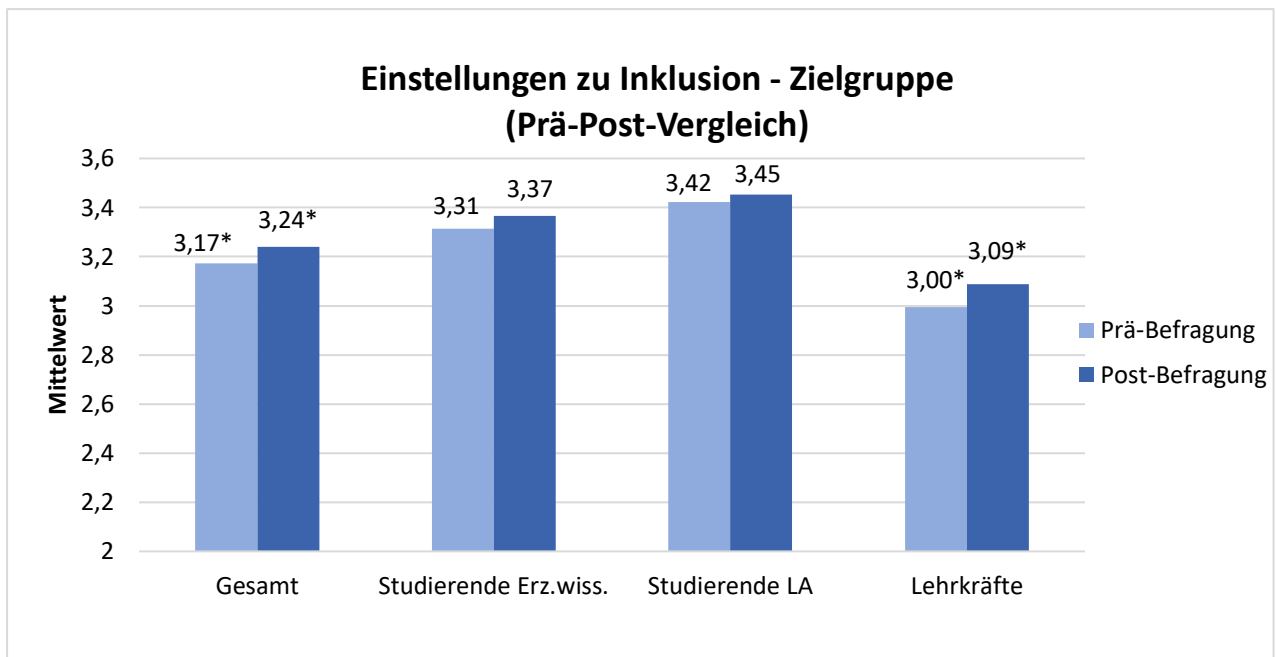


Abbildung 6: Einstellungen zum inklusiven Unterricht der verschiedenen Zielgruppen im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 188$ (Studierende Erz.wiss.: 34, Studierende LA: 53, Lehrkräfte: 101), Varianzanalyse, $* < ,05$

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Die Lehrkräfte starten mit signifikant geringeren Einstellungen zum inklusiven Unterricht als die Studierenden der Erziehungswissenschaften ($p=,001$) bzw. die Studierenden des Lehramts ($p<,001$).
- Die einzige Zielgruppe, bei der die Zuwächse zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt signifikant werden, sind die Lehrkräfte ($p=,010$). Signifikante Unterschiede im Zuwachs zwischen den Zielgruppen können jedoch nicht festgestellt werden.
- Die Lehrkräfte weisen zum Post-Zeitpunkt immer noch signifikant geringere Einstellungen zum inklusiven Unterricht auf als die Studierenden der Erziehungswissenschaften ($p=,003$) bzw. des Lehramts ($p<,001$).

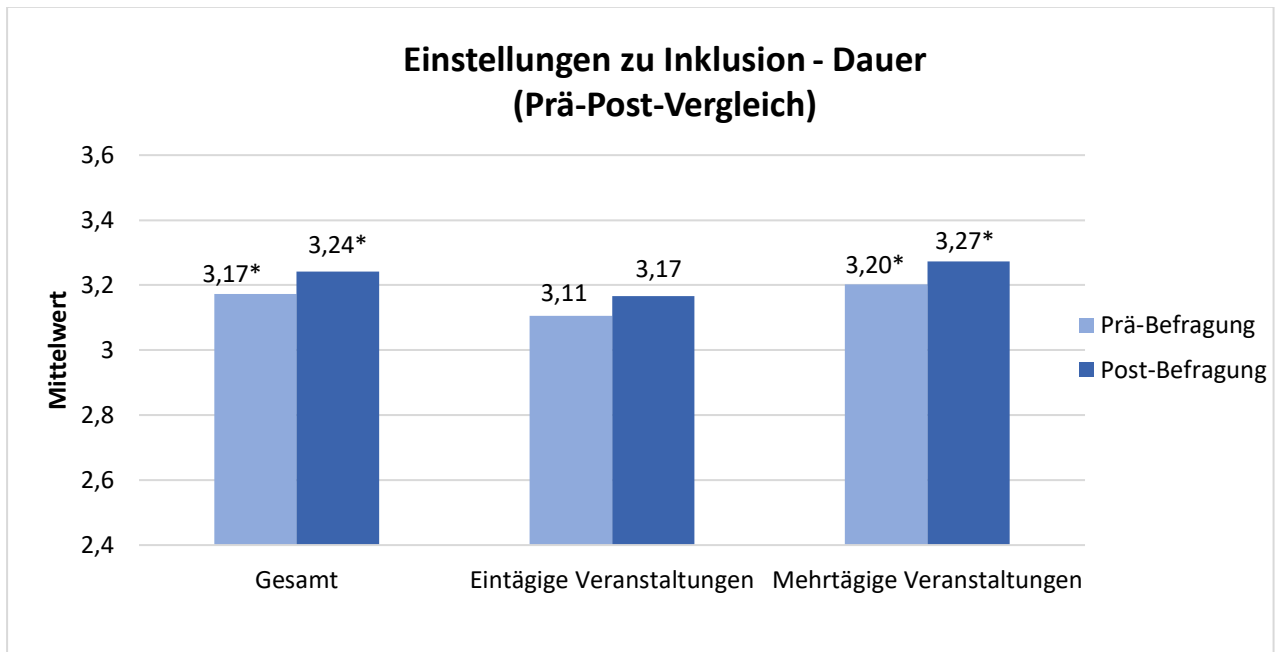


Abbildung 7: Einstellungen zum inklusiven Unterricht bei unterschiedlicher Dauer im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: n = 188 (eintägige Fortbildungen: 56, mehrtägige Fortbildungen: 132), Varianzanalyse, * < ,05

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Zu Beginn der besuchten Veranstaltung unterscheiden sich die TN von Angeboten mit verschiedener Dauer nicht in ihren Einstellungen zu inklusivem Unterricht.
- Der Zuwachs an positiven Einstellungen zu inklusivem Unterricht zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt wird bei den TN mehrtägiger Veranstaltungen signifikant ($p=,034$).

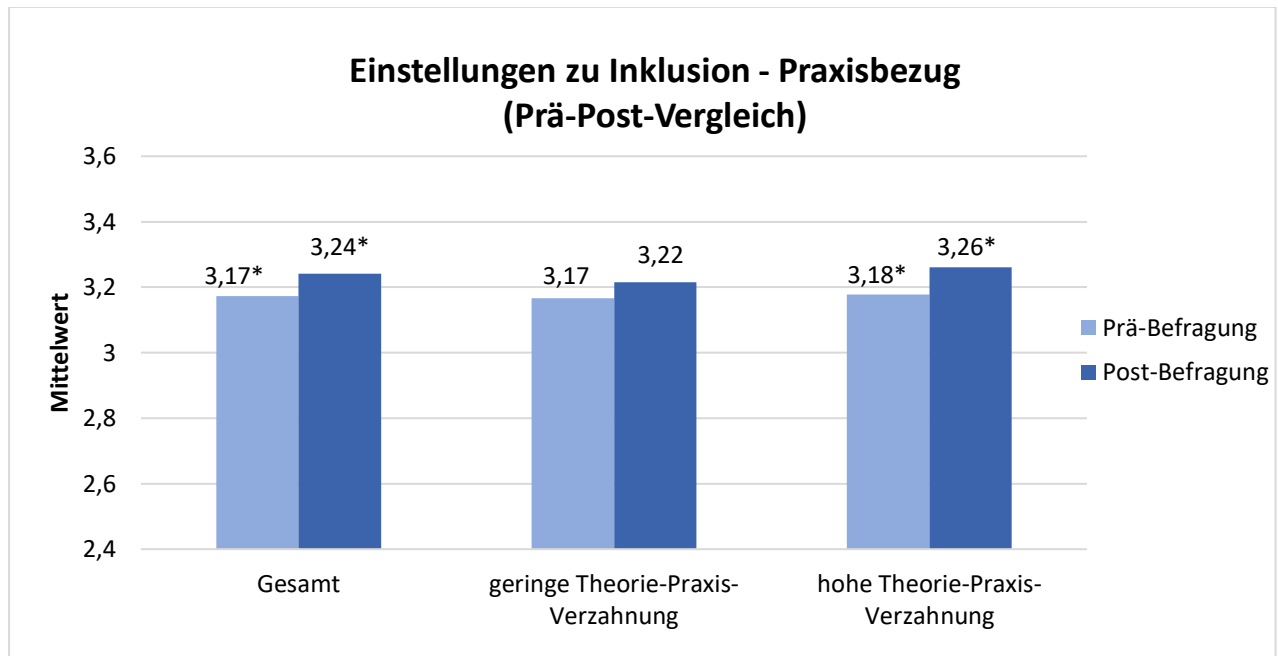


Abbildung 8: Einstellungen zum inklusiven Unterricht bei verschiedenen Graden an Praxisbezug im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 188$ (geringe Theorie-Praxis-Verzahnung: 82, hohe Theorie-Praxis-Verzahnung: 106), Varianzanalyse, $* < ,05$

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Zu Beginn der besuchten Veranstaltung unterscheiden sich die TN von Angeboten mit unterschiedlichem Praxisbezug hinsichtlich der Einstellungen zu inklusivem Unterricht nicht.
- Die TN mit hoher Theorie-Praxis-Verzahnung weisen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt einen signifikanten Zuwachs auf ($p = ,020$). Bei den TN mit geringer Theorie-Praxis-Verzahnung wird der Unterschied nicht signifikant.
- Auch zum Post-Zeitpunkt gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

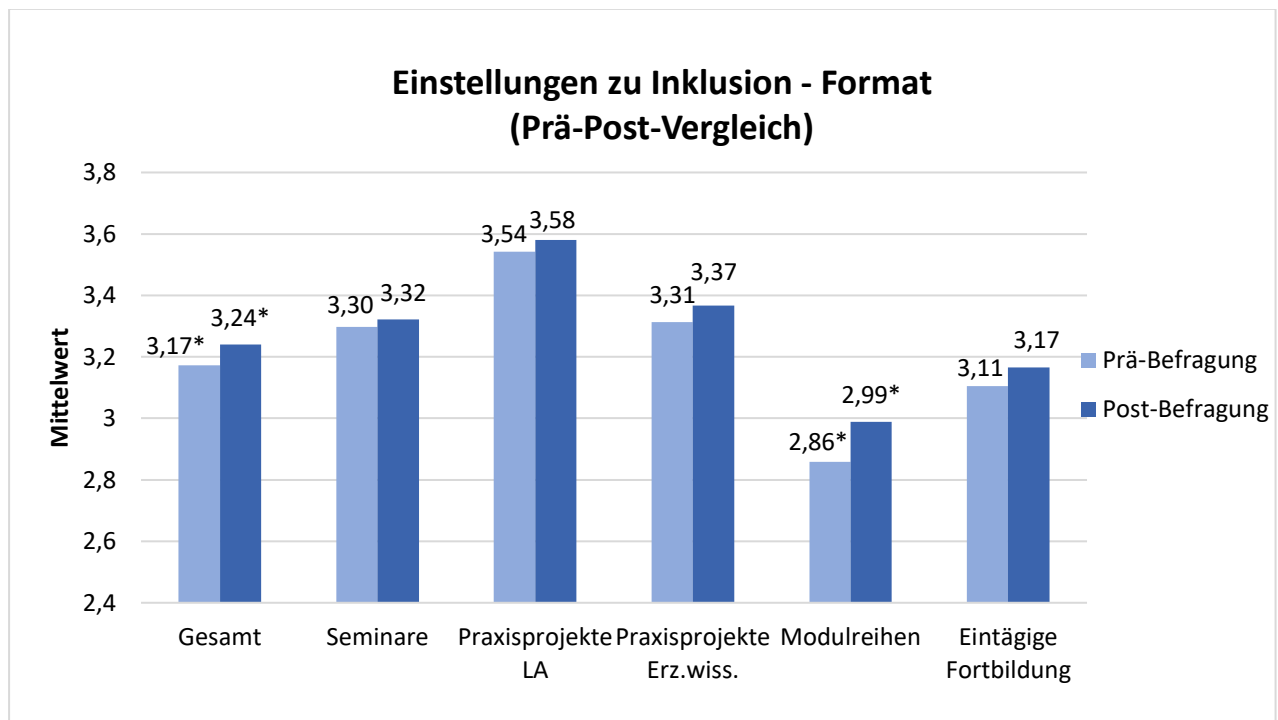


Abbildung 9: Einstellungen zum inklusiven Unterricht der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: n = 188 (Seminar: 26, Praxisprojekt LA: 27, Praxisprojekt Erz.wiss.: 34, Modulreihe: 45, eintägige Fortbildung: 56), Varianzanalyse, * < ,05

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Die Ausgangsbedingungen der TN in den verschiedenen Formaten unterscheiden sich signifikant ($p < ,001$). Dabei starten die Lehrkräfte in den Modulreihen mit signifikant geringeren positiven Einstellungen zu inklusivem Unterricht als die Lehramts- und Erziehungswissenschafts-Studierenden in den Praxisprojekten ($p < ,001$), sowie die Studierenden in den Seminaren ($p = ,001$). Die Lehrkräfte in den eintägigen Fortbildungen weisen etwas positivere Einstellungen auf, welche im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden im Praxisprojekt dennoch signifikant geringer sind ($p = ,001$).
- Der größte Zuwachs ist bei den TN der Modulreihen festzustellen. Dieser Zuwachs an positiven Einstellungen zwischen Prä- und Postzeitpunkt wird hierbei signifikant ($p = ,013$).
- Der Unterschied in den Zuwächsen je nach Format wird nicht signifikant.

Betrachtet man die Einstellungswerte zum Prä-Zeitpunkt zeigt sich bei der Regression ein signifikanter Effekt ($\beta = ,726$; $SE = ,154$; $p < ,001$). TN mit positiveren Einstellungen zu Beginn

weisen zum Post-Zeitpunkt wie erwartet ebenfalls positivere Einstellungen als TN mit vormals negativeren Einstellungen. Die Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte und die Anzahl der Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungsangeboten der Didaktischen Werkstatt tragen darüber hinaus nicht zur Aufklärung bei.

5.3 Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität

Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt unter Berücksichtigung von Zielgruppe, Dauer und Praxisbezug sowie Formate der Veranstaltungen werden in den nachfolgenden Abbildungen visualisiert. Die Berechnungen erfolgen analog zum vorherigen Kapitel 5.2

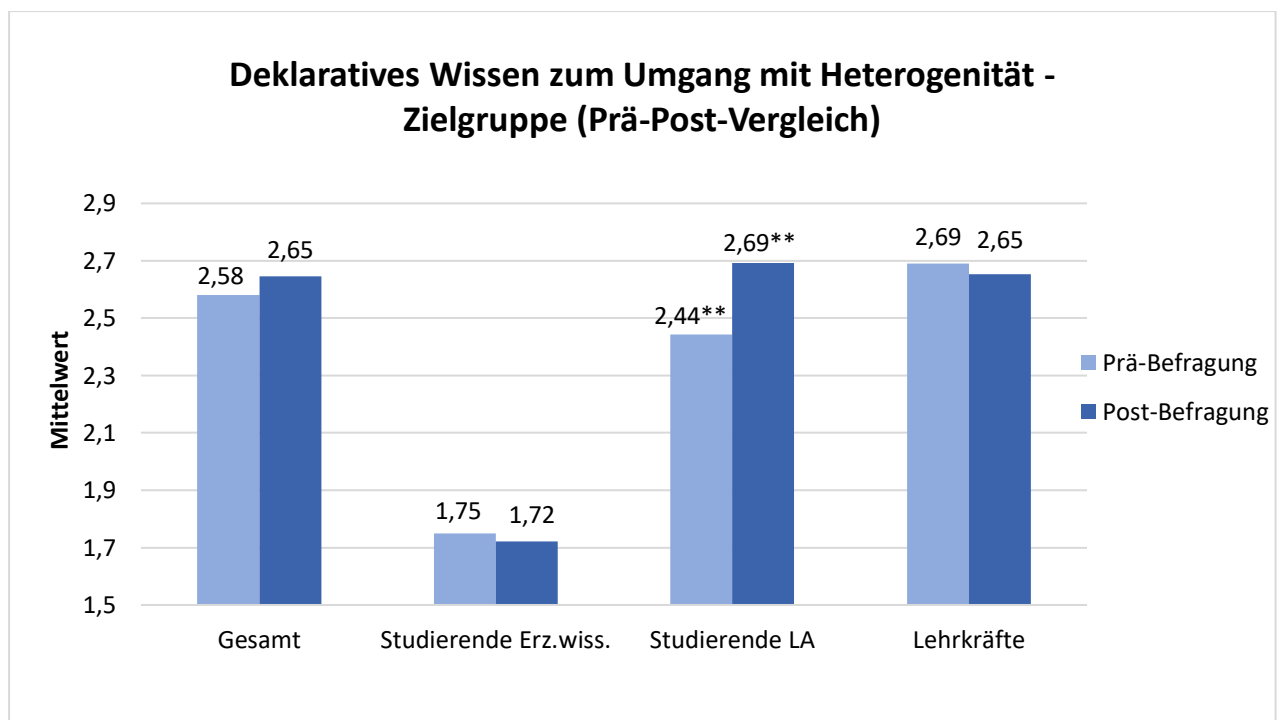


Abbildung 10: Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Zielgruppen im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 133$ (Studierende Erz.wiss.: 3, Studierende LA: 48, Lehrkräfte: 82), Varianzanalyse, $** < 0,01$
Die Mittelwerte basieren auf einer durchschnittlichen Maximalpunktzahl von 3,5 je Frage.

- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften weisen zu Beginn das geringste Wissen zum Umgang mit Heterogenität auf. Dieses ist signifikant geringer als das Wissen der Lehrkräfte ($p=,035$).
- Der Anstieg des Wissens zwischen Prä- und Post-Befragung ist bei den Lehramtsstudierenden signifikant ($p=,002$).

- Zum Post-Zeitpunkt zeigen die Studierenden der Erziehungswissenschaften ein signifikant geringeres Wissen als die Studierenden des Lehramts ($p < ,001$) und die Lehrkräfte ($p < ,001$).

Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität - Dauer

- Die TN der eintägigen Veranstaltungen starten mit einem signifikant höheren Wissen zum Umgang mit Heterogenität ($p = ,013$).
- Die Veränderungen zwischen Prä- und Postzeitpunkt werden in beiden Fällen nicht signifikant. Auch beim Vergleich der Zuwächse zwischen ein- und mehrtägigen Veranstaltungen treten keine signifikanten Unterschiede auf.
- Zum Post-Zeitpunkt lassen sich keine signifikanten Unterschiede im deklarativen Wissen zu Heterogenität feststellen

Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität - Praxisbezug

- Zwischen den TN von Veranstaltungen mit geringer bzw. hoher Theorie-Praxis-Verzahnung gibt es weder zum Prä- und noch zum Post-Zeitpunkt signifikante Unterschiede.
- Der Anstieg des Wissens ist weder bei Veranstaltungen mit geringer, noch mit hoher Theorie-Praxis-Verzahnung signifikant. Beim Vergleich der Zuwächse gibt es ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

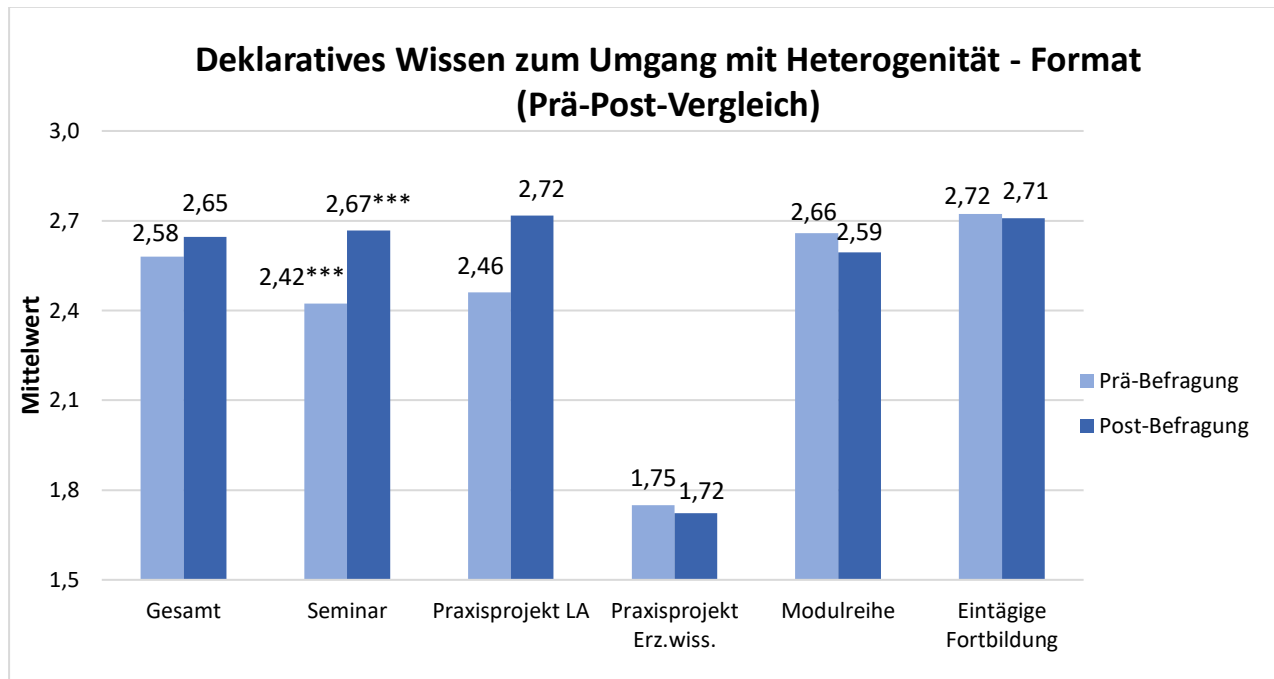


Abbildung 11: Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: n = 133 (Seminar: 23, Praxisprojekt LA: 25, Praxisprojekt Erz.wiss.: 3, Modulreihe: 40, eintägige Fortbildung: 42), Varianzanalyse, *** < 0,001

Die Mittelwerte basieren auf einer durchschnittlichen Maximalpunktzahl von 3,5 je Frage.

- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften in den Praxisprojekten starten mit dem geringsten deklarativen Wissen zum Umgang mit Heterogenität in die Veranstaltungen. Ihre Werte sind signifikant geringer als die der Lehrkräfte in den eintägigen Fortbildungen ($p=,052$).
- Bei den Teilnehmenden der Seminare ist der Zuwachs an deklarativem Wissen zu Heterogenität signifikant ($p=,001$).
- Die Veränderungen zwischen den Formaten unterscheiden sich nicht signifikant.
- Zum zweiten Messzeitpunkt ist das deklarative Wissen zum Umgang mit Heterogenität bei den Studierenden der Erziehungswissenschaften in den Praxisprojekten nach wie vor am geringsten. Es unterscheidet sich signifikant von den Studierenden in den Seminaren bzw. den Lehrkräften in den Modulreihen ($p=,001$) sowie von den Lehramtsstudierenden in den Praxisprojekten sowie den Lehrkräften in den eintägigen Fortbildungen ($p<,001$).

Bei der Regression zeigt sich ein signifikanter Effekt ($\beta=-,185$; $SE=,059$; $p=,004$) bei der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte auf. Dabei erlangen Lehrkräfte mit hoher Unterrichtser-

fahrung nur einen geringen Zuwachs an deklarativem Wissen. Die TN mit geringerem Wissen zum Umgang mit Heterogenität zum Prä-Zeitpunkt weisen erwartungswidrig zum Post-Zeitpunkt die höchsten Werte in diesem Wissensbereich auf. Die anderen Hintergrundvariablen tragen nicht zur weiteren Aufklärung bei.

5.4 Deklaratives Wissen zur Klassenführung

Bei den Aufgaben zur Klassenführung erreichen die TN im Mittel 3,2 von 6 Punkten. Dabei ist kein Unterschied zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt feststellbar. Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt unter Berücksichtigung von Zielgruppe, Dauer und Praxisbezug sowie Formate der Veranstaltungen werden im Folgenden vorgestellt. Die Berechnungen erfolgen analog zu den vorherigen Kapiteln.

Wissen zur Klassenführung - Zielgruppe

- Zum Prä-Zeitpunkt gibt es bei den verschiedenen Zielgruppen signifikante Unterschiede in dem Wissen zur Klassenführung ($p < .001$). Dabei starten die Studierenden der Erziehungswissenschaften erwartungsgemäß mit signifikant geringerem Wissen zu Klassenführung als die Studierenden des Lehramts bzw. die Lehrkräfte ($p < .001$).
- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften erwerben durch die Veranstaltungen einen signifikanten Wissenszuwachs im Bereich der Klassenführung ($p = ,032$). Die anderen beiden Zielgruppen weisen keine signifikanten Veränderungen in diesem Wissensbereich auf.
- Zum Post-Zeitpunkt lassen sich nach wie vor signifikante Unterschiede in den Zielgruppen finden ($p = ,038$). Hierbei weisen die Lehrkräfte ein signifikant größeres Wissen zu Klassenführung auf als die Studierenden der Erziehungswissenschaften ($p = ,045$).

Wissen zur Klassenführung - Dauer

- Die TN der eintägigen Veranstaltungen weisen sowohl zu Beginn als auch am Ende der Veranstaltungen ein signifikant höheres Wissen zur Klassenführung auf als die TN mehrtägiger Veranstaltungen ($p = ,015$).
- Die Veränderungen zwischen Prä- und Post werden in beiden Gruppen nicht signifikant. Der Vergleich der Zuwächse ebenfalls nicht.

Wissen zur Klassenführung - Praxisbezug

- Die TN der in Veranstaltungen mit geringer Theorie-Praxis-Verzahnung verfügen zum Prä- Zeitpunkt über ein signifikant höheres Wissen zur Klassenführung als jene in Veranstaltungen mit hoher Theorie-Praxis-Verzahnung ($p=,040$).
- Zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt können in beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Der Vergleich der Zuwächse ergibt ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

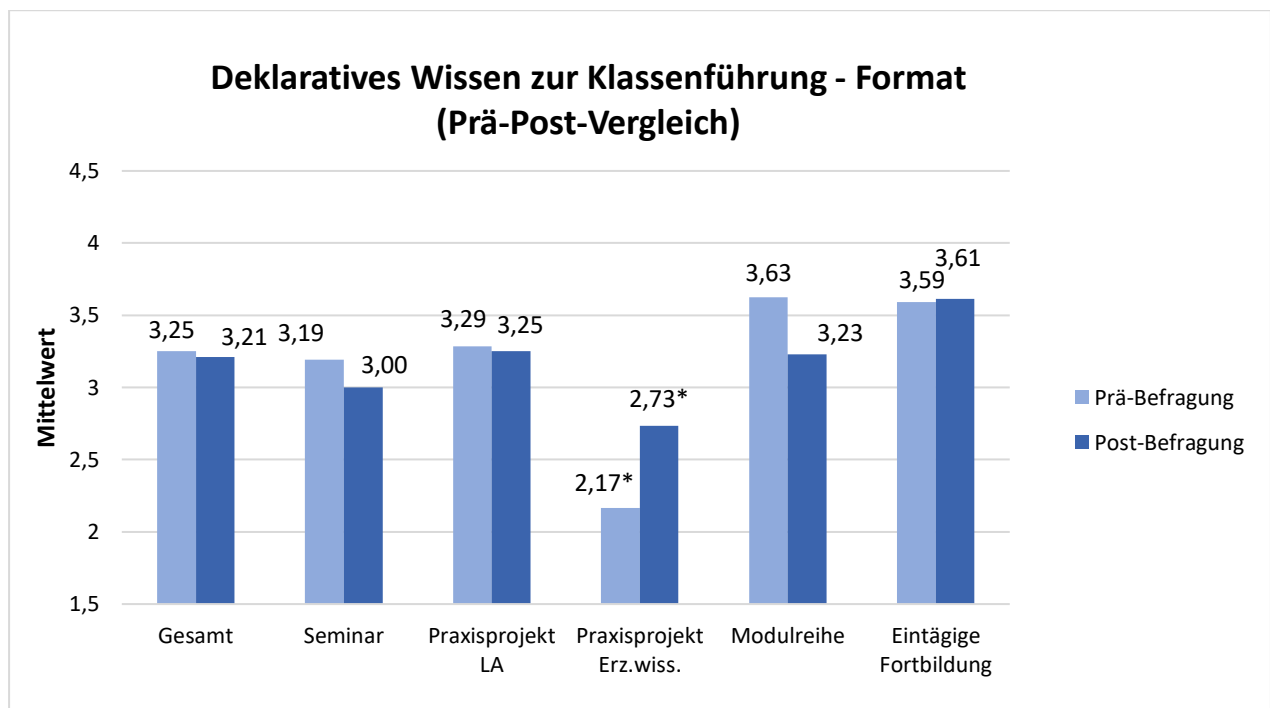


Abbildung 12: Deklaratives Wissen zur Klassenführung der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 176$ (Seminar: 26, Praxisprojekt LA: 28, Praxisprojekt Erz.wiss.: 48, Modulreihe: 44, eintägige Fortbildung: 30), Varianzanalyse, $* < 0,05$

Die Mittelwerte basieren auf einer maximal zu erreichenden Gesamtpunktzahl von 6 für alle Aufgaben zur Klassenführung.

- Beim deklarativen Wissen zur Klassenführung lassen sich zum Prä-Zeitpunkt zwischen den verschiedenen Formaten signifikante Unterschiede finden ($p<,001$). Die Studierenden der Erziehungswissenschaften starten mit signifikant geringerem Wissen als die Lehramtsstudierenden in den Seminaren ($p=,018$), den Praxisprojekten ($p=,005$) sowie die Lehrkräfte in den eintägigen Fortbildungen und Modulreihen ($p<,001$).

- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften erlangen einen signifikanten Zuwachs bezogen auf ihr deklaratives Wissen zur Klassenführung ($p=,032$). Beim Vergleich der Veränderungen zwischen den Formanten treten keine signifikanten Unterschiede auf.
- Zum Post-Zeitpunkt sind die Unterschiede zwischen den Formaten nicht mehr signifikant.

Die Regression zeigt einen signifikanten Effekt bei den Wissenswerten zum Prä-Zeitpunkt ($\beta=,383$; $SE=,183$; $p=,046$). Darüber hinaus tragen die weiteren Hintergrundvariablen nicht zur Aufklärung bei.

5.5 Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität

Das prozedurale Wissen zum Umgang mit Heterogenität steigt insgesamt signifikant an ($p=,038$).

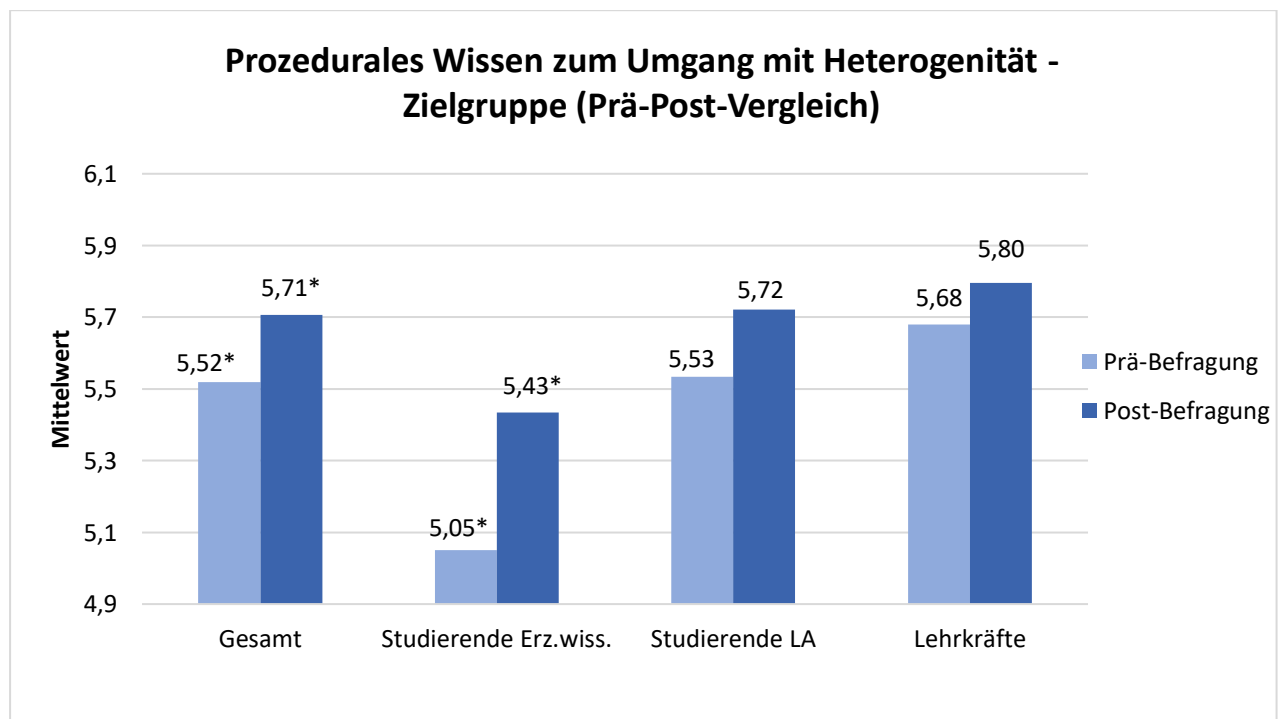


Abbildung 13: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Zielgruppen im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 180$ (Studierende Erz.wiss.: 34, Studierende LA: 53, Lehrkräfte: 101), Varianzanalyse, * $< 0,05$
Die Mittelwerte basieren auf einer maximal zu erreichenden Punktzahl von 8 je EKoL-Vignette.

- Beim prozeduralen Wissen zum Umgang mit Heterogenität starten die Lehrkräfte mit signifikant höheren Ausgangswerten als die Studierenden der Erziehungswissenschaften ($p=,015$).
- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften erwerben durch die Veranstaltungen einen signifikanten Zuwachs in diesem Wissensbereich ($p=,040$). Die anderen beiden Zielgruppen weisen geringe Wissensabnahmen auf, welche jedoch nicht signifikant werden.
- Zum Post-Zeitpunkt sind die Unterschiede zwischen den Zielgruppen nicht mehr signifikant.

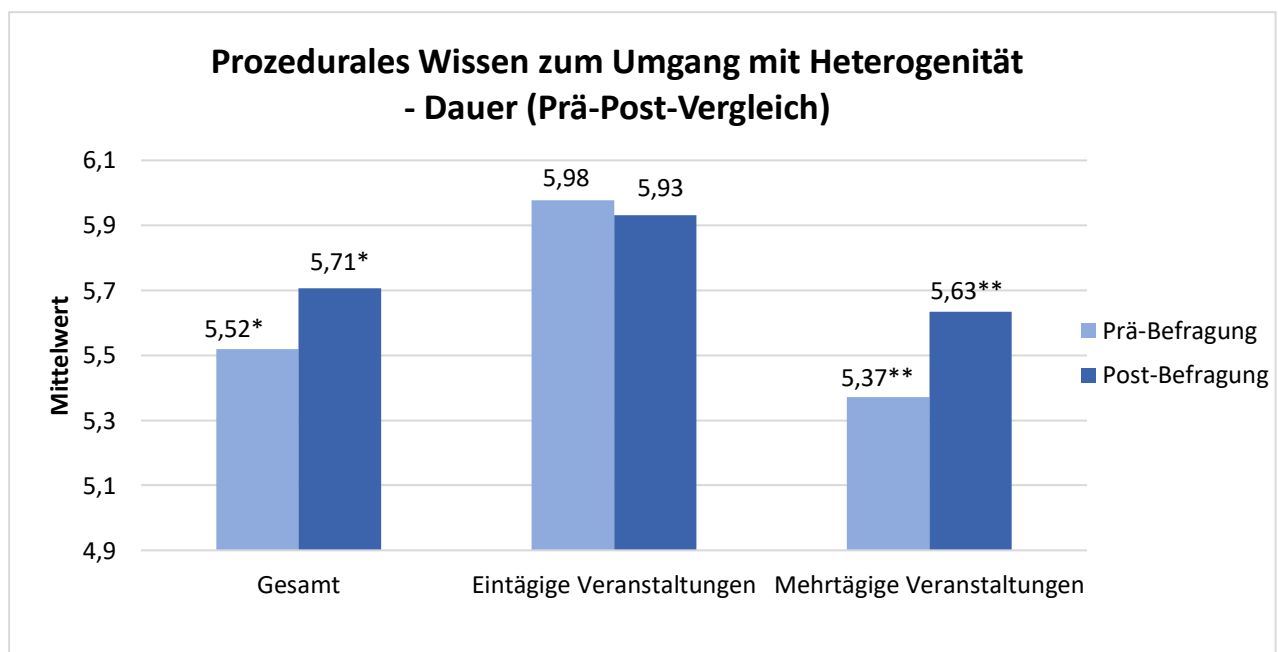


Abbildung 14: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität bei unterschiedlicher Dauer im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 180$ (eintägige Fortbildungen: 56, mehrtägige Fortbildungen: 132), Varianzanalyse, * $< 0,05$, ** $< 0,01$

Die Mittelwerte basieren auf einer maximal zu erreichenden Punktzahl von 8 je EKoL-Vignette.

- Die TN der eintägigen Veranstaltungen zeigen zu Beginn das größte prozedurale Wissen ($p=,001$).
- Der Wissenszuwachs der TN an mehrtägigen Veranstaltungen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt ist signifikant ($p=,012$). Der Vergleich der Zuwächse wird nicht signifikant.
- Zum Post-Zeitpunkt ist kein signifikanter Unterschied im prozeduralen zwischen den TN ein- oder mehrtägiger Veranstaltungen feststellbar.

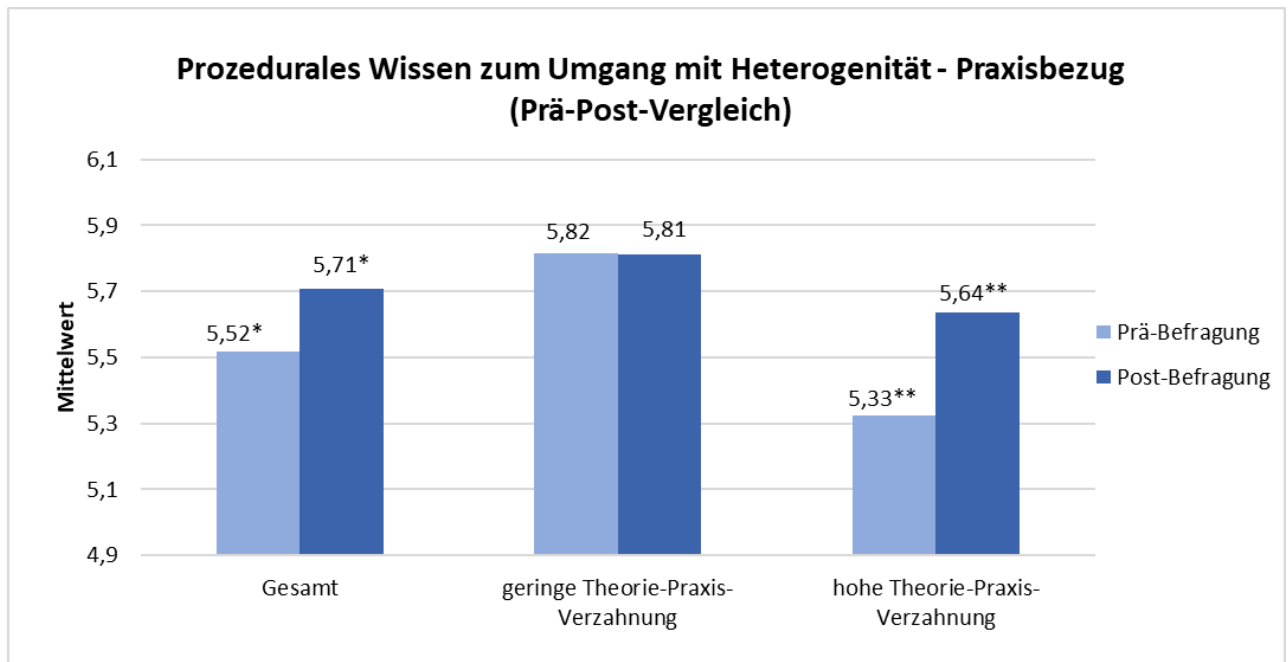


Abbildung 15: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität bei unterschiedlichen Graden an Praxisbezug im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: n = 180 (geringe Theorie-Praxis-Verzahnung: 82, hohe Theorie-Praxis-Verzahnung: 106), Varianzanalyse, * < 0,05, ** < 0,01

Die Mittelwerte basieren auf einer maximal zu erreichenden Punktzahl von 8 je EKoL-Vignette.

- Die TN in Veranstaltungen mit geringer Theorie-Praxis-Verzahnung zeigen zum Prä-Zeitpunkt ein signifikantes größeres prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität als jene in Veranstaltungen mit hoher Theorie-Praxis-Verzahnung ($p=,002$).
- Bei den Veranstaltungen mit geringer Theorie-Praxis-Verzahnung findet erwartungsgemäß kein signifikanter Zuwachs an prozeduralem Wissen zum Umgang mit Heterogenität statt. Bei den Veranstaltungen mit hohem Praxisbezug wird der Zuwachs signifikant ($p=,005$). Ein Vergleich der Zuwächse liefert keine signifikanten Unterschiede.
- Zum Post-Zeitpunkt liegen keine signifikanten Unterschiede mehr vor.

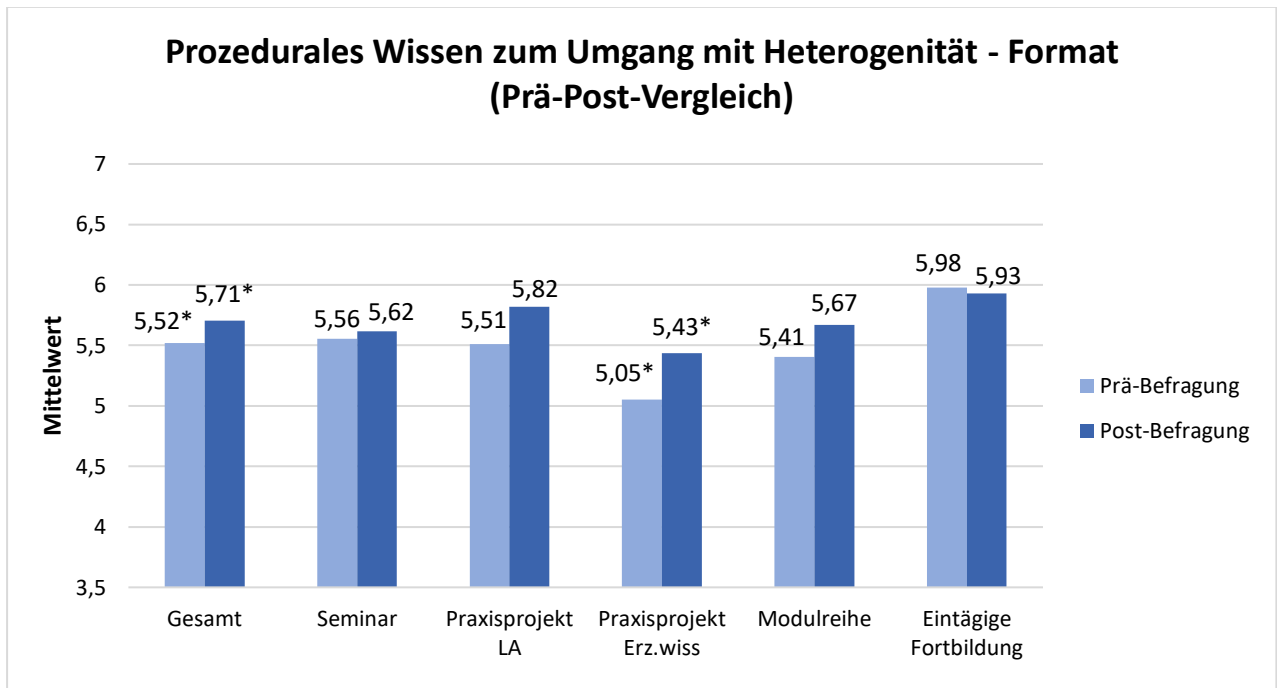


Abbildung 16: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: n = 180 (Seminar: 27, Praxisprojekt LA: 28, Praxisprojekt Erz.wiss.: 48, Modulreihe: 44, eintägige Fortbildung: 33), Varianzanalyse, * < 0,05

Die Mittelwerte basieren auf einer maximal zu erreichenden Punktzahl von 8 je EKoL-Vignette.

- Zum Prä-Zeitpunkt besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Studierenden der Praxisprojekte der Erziehungswissenschaften, welche das geringste prozedurale Wissen zum Umgang mit Heterogenität aufweisen und den Lehrkräften in den eintägigen Fortbildungen ($p=,005$).
- Der Wissenszuwachs im prozeduralen Bereich steigt bei den Studierenden der Erziehungswissenschaften signifikant an ($p=,040$). Beim Vergleich der Zuwächse zwischen den Formaten treten keine signifikanten Unterschiede auf.
- Zum Post-Zeitpunkt liegen keine signifikanten Unterschiede mehr vor.

Die Regression zeigt einen signifikanten Effekt bei den Wissenswerten zum Prä-Zeitpunkt ($\beta=,626$; $SE=,128$; $p < ,001$). Darüber hinaus tragen die weiteren Hintergrundvariablen nicht zur Aufklärung bei.

5.6 Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt unter Berücksichtigung von Zielgruppe, Dauer und Praxisbezug sowie Formate der Veranstaltungen werden in den nachfolgenden Abbildungen visualisiert. Die Berechnungen erfolgten auch hier analog zu Kapitel 5.2.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen der TN in Hinblick auf inklusiven Unterricht steigen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt insgesamt signifikant an ($p < ,001$).

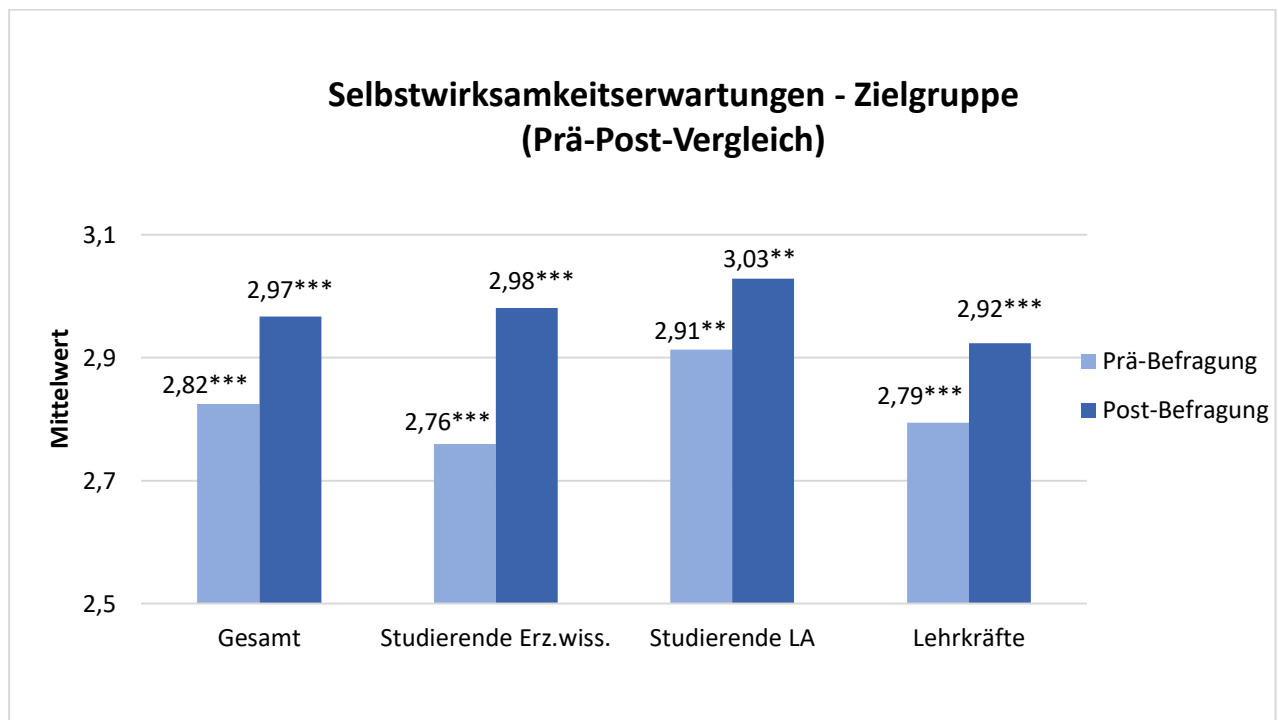


Abbildung 17: Selbstwirksamkeitserwartungen der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 170$ (Studierende Erz.wiss.: 31, Studierende LA: 53, Lehrkräfte: 86), Varianzanalyse, ** $< 0,01$, *** $< 0,001$

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Sowohl zum Prä- als auch zum Post-Zeitpunkt unterscheiden sich die verschiedenen Zielgruppen nicht signifikant hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen.
- Die Selbstwirksamkeitserwartungen steigen bei allen Zielgruppen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt signifikant an (Studierende der Erziehungswissenschaften und Lehrkräfte: $p < ,001$; Studierenden des Lehramts: $p = ,002$).
- Signifikante Unterschiede in den Zuwächsen zwischen den Zielgruppen sind nicht vorhanden.

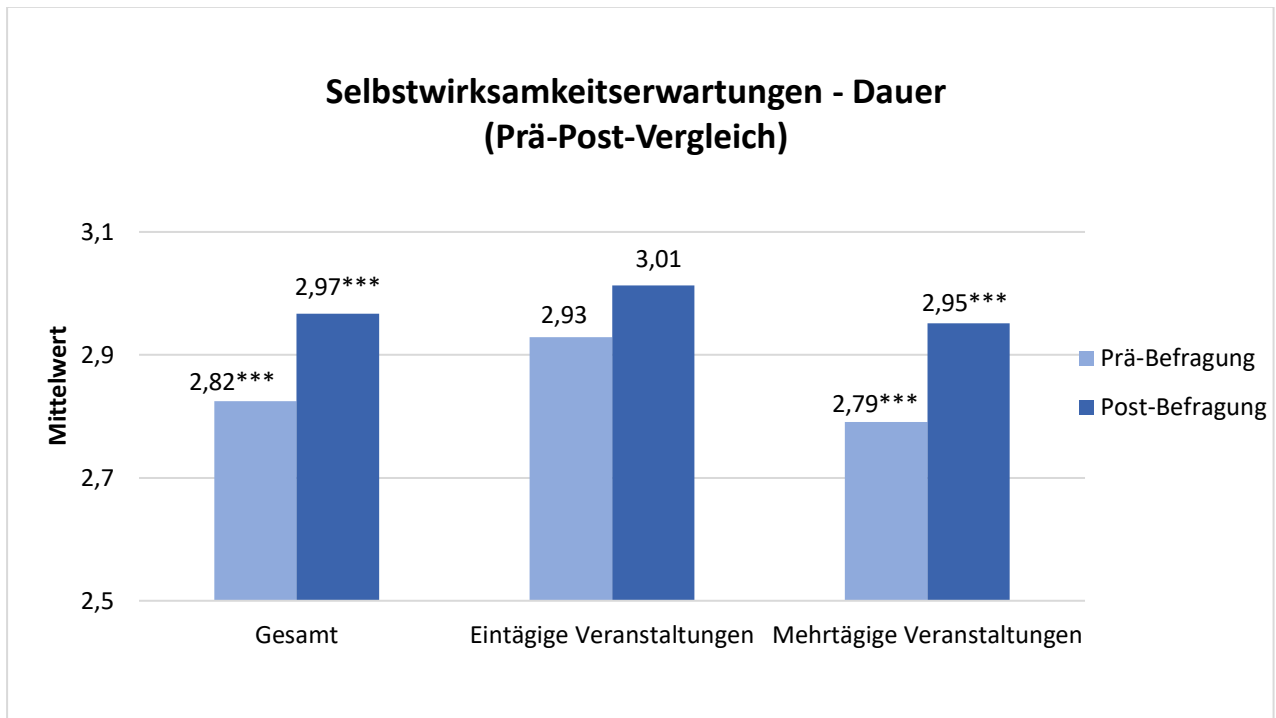


Abbildung 18: Selbstwirksamkeitserwartungen bei unterschiedlicher Dauer im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 170$ (eintägige Veranstaltungen: 42, mehrtägige Veranstaltungen: 128), Varianzanalyse, *** $< 0,001$

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Die TN eintägiger Veranstaltungen weisen zu Beginn signifikant positiverer Selbstwirksamkeitserwartungen in Hinblick auf inklusiven Unterricht auf ($p=,026$).
- Die an mehrtägigen Veranstaltungen Teilnehmenden weisen einen signifikanten Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen auf ($p<,001$).
- Zum Post-Zeitpunkt sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht mehr signifikant.

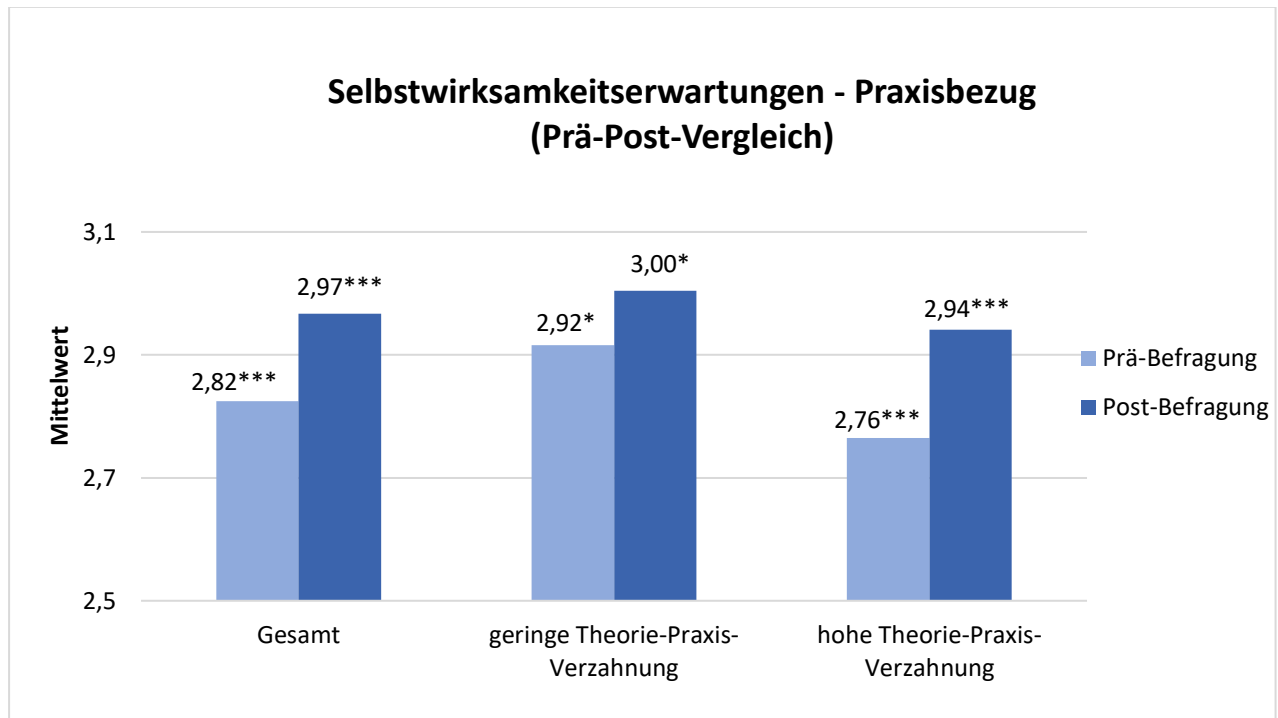


Abbildung 19: Selbstwirksamkeitserwartungen bei verschiedenen Graden an Praxisbezug im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: $n = 170$ (geringe Theorie-Praxis-Verzahnung: 68, hohe Theorie-Praxis-Verzahnung: 102), Varianzanalyse, * $< 0,05$, *** $< 0,001$

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Die TN in Veranstaltungen mit geringer Theorie-Praxis-Verzahnung starten mit positiveren Selbstwirksamkeitserwartungen ($p=,005$). Dieser signifikante Unterschied besteht nach Ende der Veranstaltungen in gleicher Weise.
- Sowohl in den Veranstaltungen mit geringer Theorie-Praxis-Verzahnung ($p=,010$), als auch bei denen mit hoher Theorie-Praxis-Verzahnung ($p<,001$) ist ein signifikanter Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt festzustellen. Beim Vergleich der Zuwächse ist kein signifikanter Unterschied feststellbar.

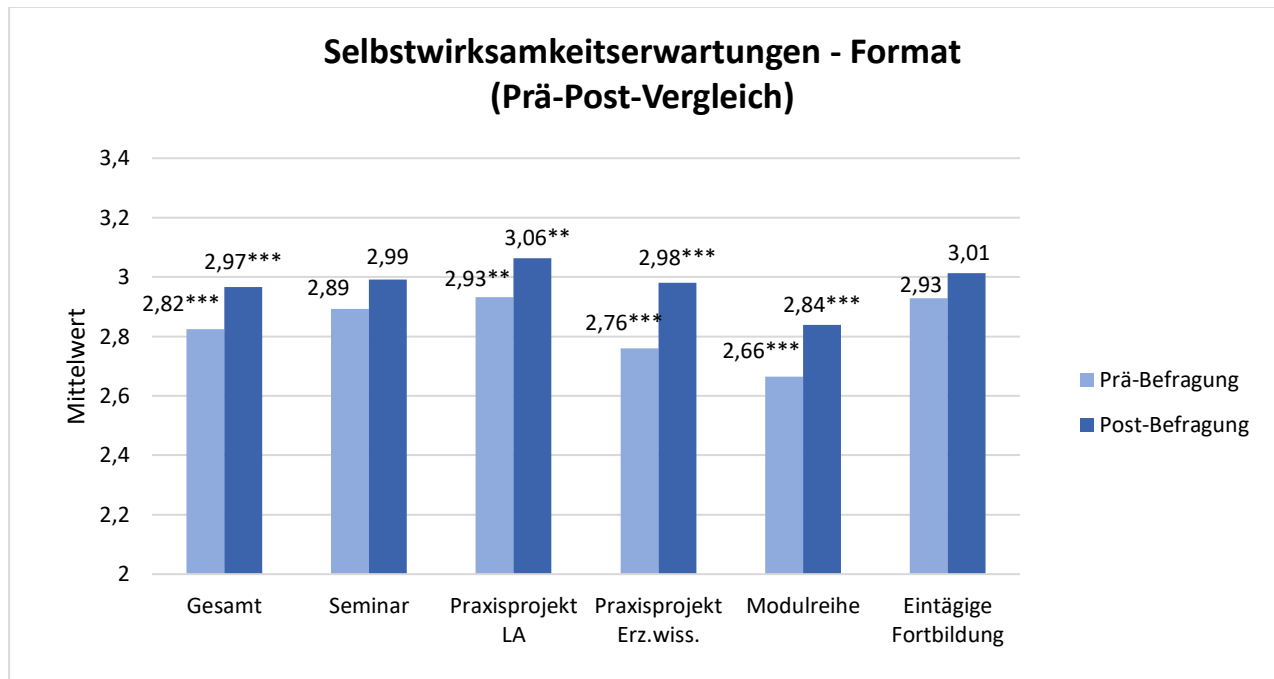


Abbildung 20: Selbstwirksamkeitserwartungen der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)

Basis: n = 170 (Seminar: 26, Praxisprojekt LA: 27, Praxisprojekt Erz.wiss.: 44, Modulreihe: 42, eintägige Fortbildung: 31), Varianzanalyse, ** < 0,01, *** < 0,001

Die Mittelwerte basieren auf einer vierstufigen Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu.

- Die Lehrkräfte in den Modulreihen starten mit signifikant geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen als die Lehramts-Studierenden in den Praxisprojekten ($p=,034$) bzw. die Lehrkräfte in den eintägigen Fortbildungen ($p=,009$).
- Zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt entstehen signifikante Zuwächse bei den Lehramtsstudierenden im Praxisprojekt ($p=,007$), der Studierenden der Erziehungswissenschaften ($p<,001$) sowie den Lehrkräften in den Modulreihen ($p<,001$).
- Der Vergleich der Zuwächse in den fünf Formaten liefert keine signifikanten Unterschiede.
- Zum Post-Zeitpunkt liegen keine signifikanten Unterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen den TN der verschiedenen Formate vor.

Die Regression zeigt erwartungsgemäß einen signifikanten Effekt bei den Selbstwirksamkeitserwartungen zum Prä-Zeitpunkt ($\beta=,646$; $SE=,127$; $p<,000$). Darüber hinaus tragen die weiteren Hintergrundvariablen nicht zur Aufklärung bei.

5.6 Fallvignetten

In den nachfolgenden Kapiteln wird das prozedurale bzw. handlungsnahes Wissen der Teilnehmenden berichtet, das durch Fallvignetten abgefragt wurde. Dabei gab es je einen Fall, der von den Studierenden bearbeitet wurde (Fallvignette Rollenverständnis Luca; s. Anhang E) und einen für die Lehrkräfte (Fallvignette Teamteaching; s. Anhang F). Die letzte Fallvignette (Deutsch; s. Anhang G) wurde sowohl den Studierenden als auch den Lehrkräften vorgestellt.

5.6.1 Fallvignette Rollenverständnis (Luca)

Die Fallvignette Luca, welche das Rollenverständnis der Lehrkräfte abfragt, wurde nur von den Studierenden der Seminare bzw. Praxisprojekte bearbeitet. Dabei sollten sie sich entscheiden, ob und warum sie der Bitte eines Schülers nachkommen, der nach der eigentlichen Förderzeit im Rahmen eines Praxisprojekts noch eine weitere Stunde mit ihnen verbringen will. Die Ergebnisse der Prä- und Post-Befragung werden in den folgenden Absätzen dargestellt. Dabei wird jeweils erst auf die Prä- und anschließend auf die Post-Befragung eingegangen. Diese Ergebnisse werden zudem graphisch visualisiert.

Insgesamt liegt bei der Prä-Befragung von 86 Personen eine Entscheidung vor. Dabei entscheiden sich neun Personen dafür länger zu bleiben, 38 dagegen, 17 geben keine eindeutige Antwort und 22 Teilnehmende entscheiden sich dafür länger zu bleiben, nehmen jedoch Einschränkungen vor (z.B. nur eine gewisse Übergangszeit).

Bei der Post-Befragung liegen 85 Entscheidungen vor, von denen sieben mit Ja und 39 mit Nein beantwortet werden. 19 Studierende entscheiden sich für keine Antwort und 20 Personen beantworten die Frage mit Ja, nehmen jedoch Einschränkungen vor. Im nachfolgenden werden die Begründungen für und gegen die zusätzliche Förderzeit genannt, welche von den Studierenden beschrieben werden. Zudem werden Antworten für uneindeutige Entscheidungen erfasst, welche inhaltliche Argumentationen aufweisen.

Nachfolgend werden die bei der Prä-Befragung genannten Begründungen für die Zu- oder Absage an den Schüler angeführt. Dabei nennen die Studierenden oftmals Pro- und Contra-Argumente, selbst wenn sie zuvor eine klare Entscheidung getroffen haben. Auch geben einige Studierende mehrere Begründungen an. Gründe für eine Zusage liegen beispielsweise in der hohen Motivation des Schülers, welche nicht gebremst werden soll (12),

sowie in der guten Beziehung zum Schüler, die zur weiteren Förderung motiviert (7). Ebenso wird die persönliche Verantwortung als Lehrkraft als Grund angesehen, um die zusätzliche Förderzeit zu unterstützen (6). Jedoch geben auch elf Studierende an, dass ihnen lediglich die nötige Abgrenzung fehlen würde, um eine Absage auszusprechen. Bei der Post-Befragung dominiert ebenfalls mit zwölf Nennungen die hohe Motivation des Schülers als Grund für eine Zusage. Die Beziehungsebene wird mit elf Mal genannt, die persönliche Verantwortung vier Mal. Die fehlende Abgrenzung wird nur noch vier Mal angeführt.

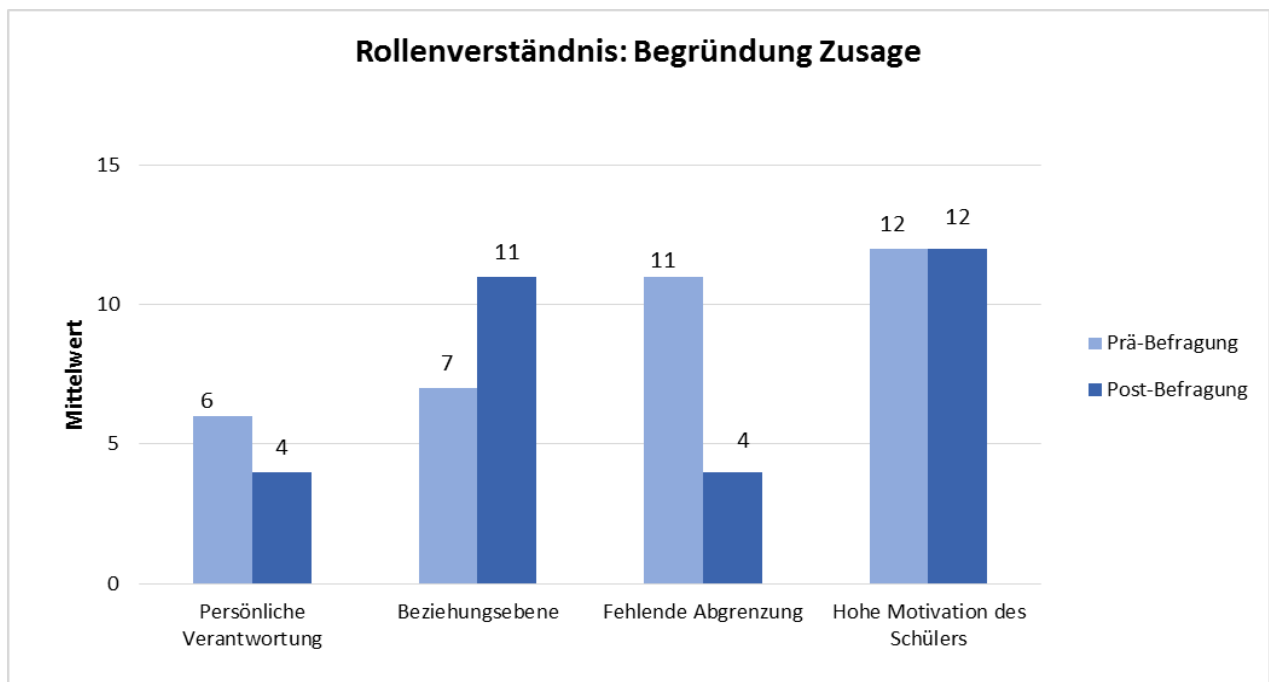


Abbildung 21: Fallvignette Rollenverständnis (Begründung für Zusage)

Basis Prä-Befragung: n = 86

Anzahl der Antworten Prä-Befragung: n = 36

Basis Post-Befragung: n = 85

Anzahl der Antworten Post-Befragung: n = 31

Von über 80 Personen, welche für diese Fallvignette eine Entscheidung treffen, führen nur 36 bzw. 31 Personen einen Grund für die Absage an den Schüler an. Als Gründe für eine Absage werden genannt, dass die Suche nach Beschäftigungsmöglichkeiten für den Schüler besser sei (32) und die rechtlichen Aspekte bzw. Rahmenbedingungen des Projekts dagegenstehen würden (23). Fehlende Professionalität bzw. die Wahrung des Nähe- und Distanzverhältnisses zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräfte wird von 20 Personen als Gegenargument angeführt. 17 Personen geben an, dass die zusätzliche Förderung nicht in ihrer Verantwortung bzw. Zuständigkeit liege. Persönliche Gründe, welche

beispielsweise in fehlenden zeitlichen Ressourcen liegen, werden von 16 Personen angeführt. Ebenso wie eine fehlende Gerechtigkeit gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern, welche keine zusätzliche Zuwendung erhalten (11).

Bei der Post-Befragung wird ebenfalls am häufigsten die Suche nach Beschäftigungsmöglichkeiten (25) genannt. Die Absage aufgrund persönlicher Gründe nimmt mit 23 etwas zu. Rechtliche Aspekte bzw. Rahmenbedingungen des Projekts werden 20 Mal als Gründe für eine Absage genannt, die Professionalität als Lehrkraft 17 Mal. Die fehlende Zuständigkeit wird 12 Mal angeführt. Die Argumentation mit mangelnder Gerechtigkeit gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern (8) nimmt ab.

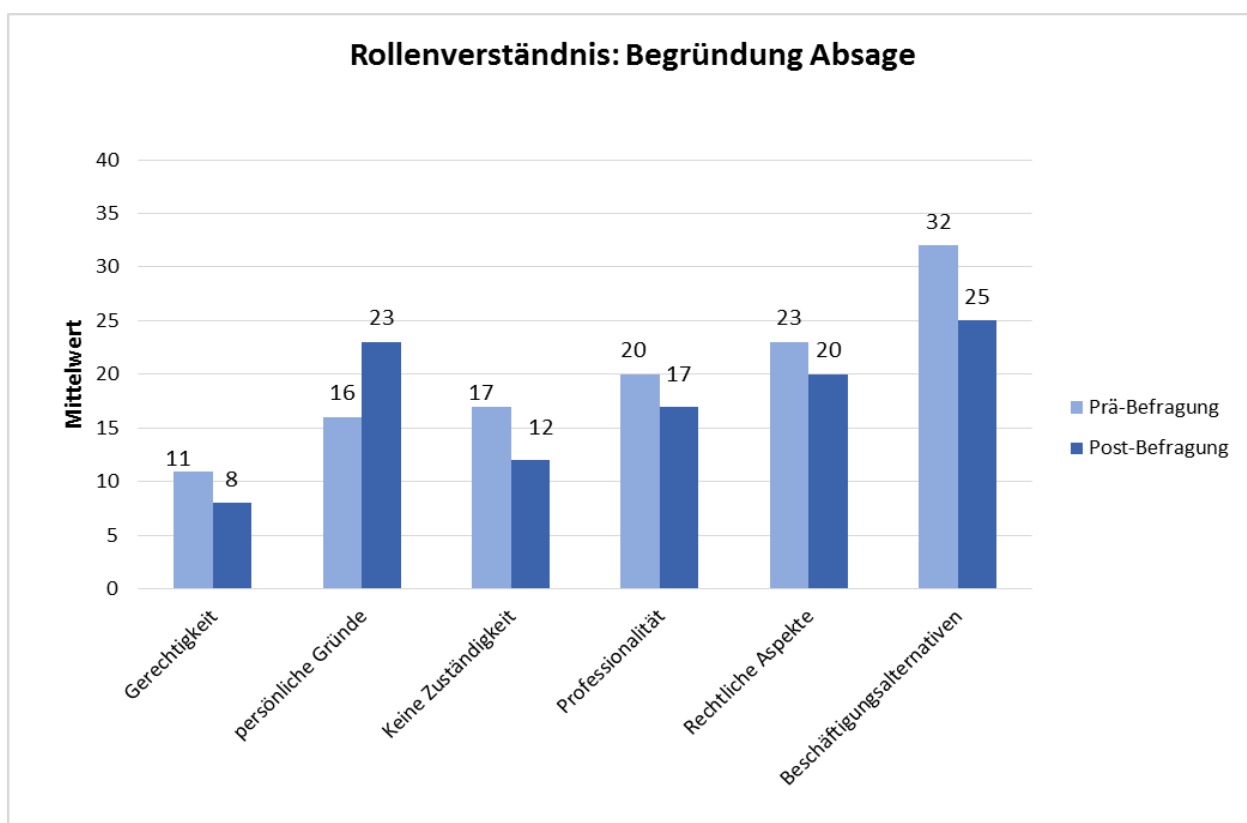


Abbildung 22: Fallvignette Rollenverständnis (Begründung für Absage)

Basis Prä-Befragung: n = 86

Anzahl der Antworten Prä-Befragung: n = 119

Basis Post-Befragung: n = 85

Anzahl der Antworten Post-Befragung: n = 105

Die über 80 Personen, welche für diese Fallvignette eine Entscheidung treffen, führen insgesamt 119 bzw. 105 Gründe für die Zusage an, sodass hierbei einige Mehrfachantworten vorliegen. Einige Personen haben Vorschläge, wie weiter verfahren werden soll, ohne dass sie eine Entscheidung für den vorgestellten Fall geben. Bei der Prä-Befragung wird 22 Mal

nach einer Unterstützung bzw. Entscheidungshilfe bei Lehrkräften oder Eltern des Schülers gesucht. Die Suche nach alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten als Reaktion auf die Anfrage des Schülers wird 20 Mal angeführt. 14 Mal wird genannt, dass die Hintergründe zu klären sind, warum der Schüler sie länger treffen möchte und keine alternativen Beschäftigungen hat.

Die Post-Befragung zeigt, dass bei den uneindeutigen Antworten der Studierenden die Suche nach Unterstützung bzw. Entscheidungshilfe bei Lehrkräften oder Eltern überwiegt (30). Die Suche nach alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten schlagen 21 Studierende vor. Die Klärung der Hintergründe vor einer möglichen Entscheidungsfindung ist für zehn Studierende vorrangig.

Insgesamt kann man sagen, dass die Antworten bei der Prä- und der Post-Befragung sehr ähnlich ausfallen. Bei den Begründungen für die zusätzliche Beschäftigung mit dem Schüler fällt auf, dass nur noch vier statt elf Studierenden angeben, dass ihnen lediglich eine fehlende Abgrenzung an der Absage hindert. Dem gegenüber steht, dass als Gegenargument nun öfter persönliche Gründe wie begrenzte zeitliche Ressourcen angeführt werden. Ein Zuwachs der Argumentation aus Gründen der Professionalität heraus findet nicht statt. Insgesamt ist die Unsicherheit noch hoch, da die Studierenden sowohl zum Prä- als auch zum Post-Zeitpunkt am liebsten die Hilfsstellungen durch Lehrkräfte oder Eltern nutzen würden, um die Entscheidung zu treffen.

5.6.2 Fallvignette Teamteaching

Die Fallvignette Teamteaching stellt eine Lehrsituation im Tandem von zwei Lehrkräften vor, bei dem die erste Person ein Studium des Grundschullehramts absolviert hatte und die zweite Person Förderschullehramt studiert hatte. Während des beobachteten Unterrichts wird die von der Grundschullehrkraft geplante Rollenverteilung von der Förderschullehrkraft nicht eingehalten. Diese Fallvignette wird nur den Lehrkräften, welche Modulreihen und eintägige Fortbildungen besuchen, vorgelegt. Diese sollen eine Einschätzung zur Teamteaching-Situation abgeben. Die Handlungsempfehlungen der Lehrkräfte sind in der Abbildung 23 dargestellt.

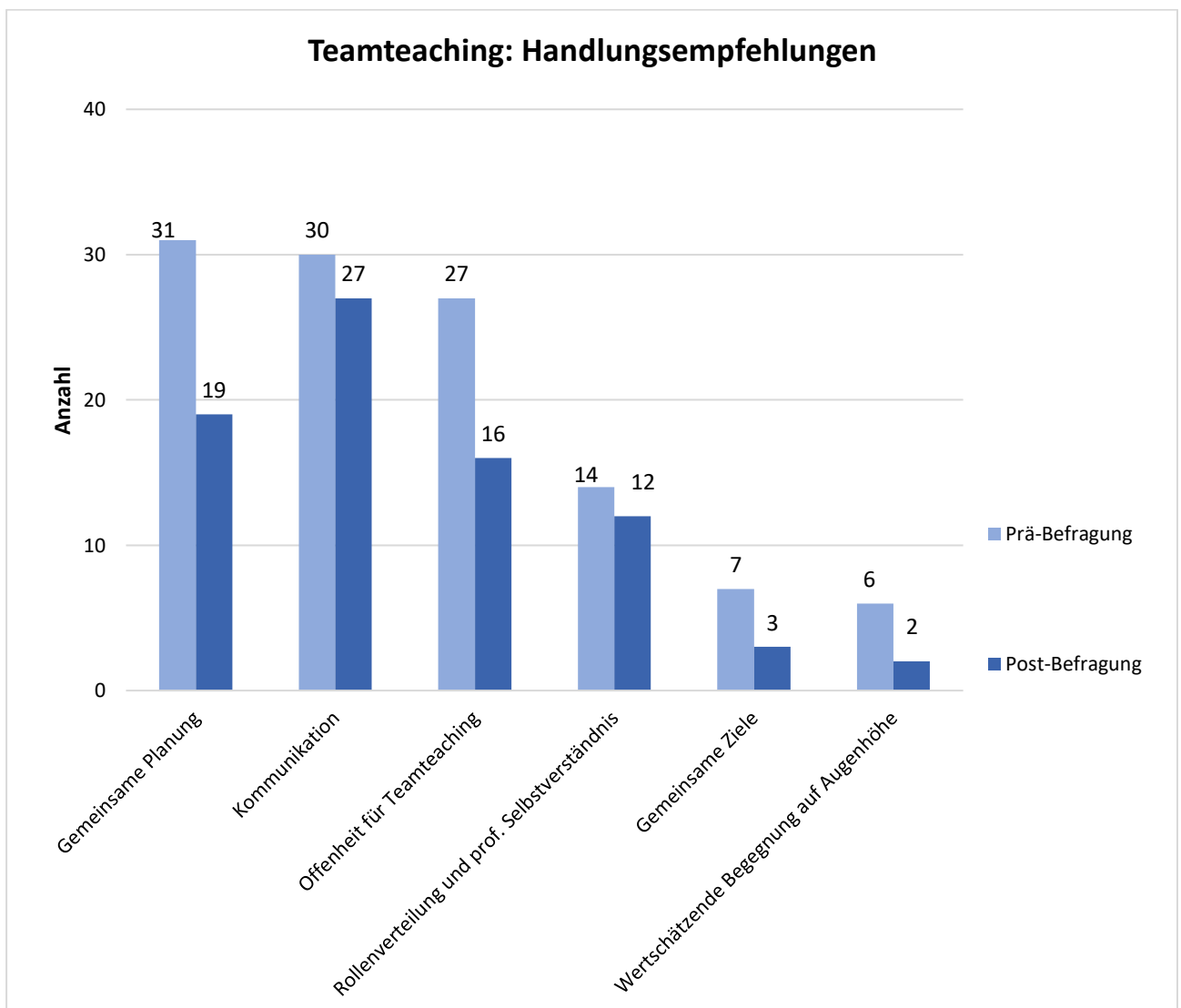


Abbildung 23: Handlungsempfehlungen für das Teamteaching

Basis Prä-Befragung: n = 86

Anzahl der Antworten Prä-Befragung: n = 63

Basis Post-Befragung: n = 85

Anzahl der Antworten Post-Befragung: n = 50

Bei der Prä-Befragung weisen die Lehrkräfte v.a. auf die Wichtigkeit einer gemeinsamen Planung (31), der Kommunikation zwischen den beiden Lehrkräften (30) und auf die Offenheit für Teamteaching (27) hin.

In der Post-Befragung dominiert der Aspekt der Kommunikation mit 27 Nennungen, darauf folgen eine gemeinsame Planung mit 19 Aussagen und die Rollenverteilung wird nur noch 16 Mal angeführt.

5.6.3 Fallvignette Deutsch

Bei der Fallvignette Deutsch (s. Anhang G) wird den Studierenden sowie den Lehrkräften der Hospitationsbericht über eine Schülerin vorgelegt. Dabei wird eine Deutschstunde geschildert, in der die Anlaute sowie die Silbentrennung thematisiert werden. Der Fokus hierbei liegt auf der Beobachtung einer Schülerin mit Flüchtlingshintergrund. Diese ist vor wenigen Monaten mit ihrer Familie nach Deutschland gekommen und konnte zu diesem Zeitpunkt kein Wort Deutsch sprechen. In der Deutschstunde zeigen sich Schwierigkeiten im Verstehen sowie im aktiven Sprechen. Die Teilnehmenden werden um eine Einschätzung bezüglich der Fallvignette gebeten, welche die dargestellte Situation interpretieren und Vorschläge hinsichtlich der Förderung der Schülerin beinhalten soll. Bei den Antwortmöglichkeiten kristallisierten sich drei Bereiche heraus: Diagnostik / Lernstandsbestimmung, Differenzierte Förderung sowie pädagogische Maßnahmen. Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der Studierenden und anschließend die Ergebnisse der Lehrkräfte dargestellt.

Studierende

Insgesamt liegen bei den Studierenden zur *Diagnostik / Lernstandsbestimmung* zum Prä-Zeitpunkt Antworten von sechs und zum Post-Zeitpunkt von zehn Personen vor. Zum Postzeitpunkt beziehen sich alle sechs Aussagen auf die fehlende Passung bzw. Individualisierung der Angebote in Hinblick auf den Lernstand des Mädchens. Zum Post-Zeitpunkt nennen neun von zehn Studierenden diese fehlende Passung. Zusätzlich finden sich fünf Nennungen zur fehlenden Diagnostik des aktuellen Lernstands und eine Studierende bemerkt, dass die in der Stunde vergebenen Hausaufgaben nicht zum Lernstand der Schülerin passen.

Den Bereich *Förderung* nennen zum Prä-Zeitpunkt jeweils acht Studierende, dass die Schülerin einen Deutsch-Zusatzkurs besuchen soll bzw. andere methodische Entscheidungen der Lehrkräfte notwendig wären. Sechs Studierende kritisieren das Lehrerverhalten. Zum Post-Zeitpunkt werden ebenfalls das Lehrerverhalten (7) und der Deutsch-Zusatzkurs (6) häufig genannt. Die methodische Entscheidung der Lehrkraft sowie die Anerkennung der Erstsprache werden von je vier Studierenden genannt.

Pädagogische Maßnahmen bezogen auf die geschilderte Fallvignette werden zu beiden Zeitpunkten von je sechs Studierenden genannt. Diese umfassen das Umsetzen des Kindes nach vorne (je 2 Nennungen), die Unterstützung der Schülerin durch ein Tandem-Kind (4x Prä; 3x Post) sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls des Mädchens (1x Prä; 3x Post)

Lehrkräfte

Insgesamt liegen im Bereich *Diagnostik / Lernstandsbestimmung* zu beiden Messzeitpunkten je 38 Aussagen von 28 Personen vor. Diese sprechen sowohl zum Prä- als auch zum Postzeitpunkt 19 Mal die fehlende Passung der Hausaufgaben zum aktuellen Lernstand an. Je 15 Mal wird auf eine mangelnde allgemeine Passung bzw. Individualisierung eingegangen und drei Mal die fehlende Diagnostik angeführt. Diese Aussagen sind in Abbildung 24 veranschaulicht.

Den Bereich *Förderung* sprechen 36 Lehrkräfte zum Prä- und 30 Lehrkräfte zum Post-Zeitpunkt an. Dabei dominiert jeweils die Empfehlung, die Schülerin einen Deutsch-Zusatzkurs besuchen zu lassen (32/24). Kritik an der methodischen Entscheidung der Lehrkraft nennen ebenfalls einige Lehrkräfte (16/10). Das Lehrerverhalten, die Wortschatzaufbau und die Notwendigkeit von Absprachen zwischen Regelunterricht und Deutschkurs finden ebenfalls einige Nennungen.

Pädagogische Maßnahmen bezogen auf die geschilderte Fallvignette werden zu beiden Zeitpunkten von je sechs Lehrkräften genannt. Diese umfassen das Umsetzen des Kindes nach vorne (je 2 Nennungen), die Unterstützung der Schülerin durch ein Tandem-Kind (4x Prä; 3x Post) sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls des Mädchens (1x Prä; 3x Post)

5.7 Korrelationen der Kompetenzaspekte

In den Tabellen 2 und Tabelle 3 werden Korrelationen zwischen den verschiedenen Kompetenzaspekten dargestellt. Dabei wird zwischen der Korrelation zum Zeitpunkt der Prä-Befragung sowie der Post-Befragung unterschieden.

Tabelle 2: Korrelation zwischen den Kompetenzaspekten (Prä-Befragung)

	Einstellungen	Deklaratives W.	Prozedurales W.	Wissen (Klassenführung)	SWE
Einstellungen	-	,185* (,020)	,159* (,026)	-,066 (,357)	,376*** (,000)
Deklaratives W.	,185* (,020)	-	,219** (,006)	-,270** (,001)	,124 (,122)
Prozedurales W.	,159* (,026)	,219** (,006)	-	,186** (,009)	,187** (,009)
Wissen (Klassenführung)	-,066 (,357)	,270** (,001)	,186** (,009)	-	,117 (,106)
SWE	,376*** (,000)	,124 (,122)	,187** (,009)	,117 (,106)	-

Korrelation nach Pearson (2-seitig); * < ,05; ** < ,01, *** < ,001, W. = Wissen, SWE = Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Korrelationen zwischen den verschiedenen Bereichen zum Prä-Zeitpunkt liegen insgesamt im niedrigen Bereich. Der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen fällt erwartungsgemäß etwas höher aus ($r = ,376$, $p < ,001$). Die Korrelation der verschiedenen Wissensbereiche ist etwas geringer; die Beziehung zwischen den Wissensbereichen und den Einstellungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen fällt erwartungsgemäß am geringsten aus.

Tabelle 3: Korrelation zwischen den Kompetenzaspekten (Post-Befragung)

	Einstellungen	Deklaratives W.	Prozedurales W.	Wissen (Klassenführung)	SWE
Einstellungen	-	,023 (,777)	,234** (,002)	,127 (,093)	,401*** (,000)
Deklaratives W.	,023 (,777)	-	,140 (,087)	-,180* (,027)	-,051 (,539)
Prozedurales W.	,234** (,002)	,140 (,087)	-	,162* (,030)	,147 (,050)
Wissen (Klassenführung)	,127 (,093)	,180* (,027)	,162* (,030)	-	,090 (,236)
SWE	,401*** (,000)	-,051 (,539)	,147 (,050)	,090 (,236)	-

Korrelation nach Pearson (2-seitig); * < ,05; ** < ,01, *** < ,001, W. = Wissen, SWE = Selbstwirksamkeitserwartungen

Zum Post-Zeitpunkt sind insgesamt weniger Korrelationen feststellbar. Die höchste Korrelation entfällt nach wie vor auf die Beziehung zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeit ($r = ,401$, $p < ,001$). Die Wissensbereiche korrelieren weiterhin schwach untereinander.

5.8 Interpretation der Ergebnisse

Als erstes werden die Ergebnisse der ersten beiden Fragestellungen interpretiert. Diese betreffen die Zuwächse in den verschiedenen Kompetenzbereichen (Fragestellung 1) sowie mögliche Unterschiede je nach den Veranstaltungsmerkmalen Zielgruppe, Dauer, Praxisbezug bzw. Format (Fragestellung 2). Dabei werden zuerst die Ergebnisse zu den Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht betrachtet. Daraufhin wird auf das deklarative sowie prozedurale Wissen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht und abschließend auf das deklarative Wissen zur Klassenführung eingegangen. Daran schließt sich die Interpretation der dritten Fragestellung an, welche die Zusammenhänge mit verschiedenen Ausgangsbedingungen bzw. Hintergrundvariablen betrachtet.

Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht

- Insgesamt erhalten die TN durch die Angebote deutlich positivere Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen und fühlen sich den Herausforderungen inklusiver Beschulung deutlich besser gewachsen. Dies ist als besonders positiv zu bewerten, da diese Kompetenzaspekte als eher schwer veränderbar gelten und die Frage nach deren didaktischer Vermittelbarkeit von der Forschung noch nicht abschließend geklärt werden konnte.
- Die Studierenden weisen zu Beginn der Veranstaltungen überraschenderweise positivere Einstellungen und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen um inklusiven Unterricht auf als die Lehrkräfte. Dieser Unterschied bleibt auch nach den Veranstaltungen erhalten und ist vermutlich mit der realitätsnäheren Einschätzung der Lehrkräfte zu erklären.
- In beiden Kompetenzaspekten können die Prä-Werte als Prädiktor für die Post-Werte genutzt werden, da die TN mit den höchsten Anfangswerten auch die höchsten End-Werte aufweisen.
- Der Anstieg an positiven Einstellungen zu inklusivem Unterricht fällt bei der Zielgruppe der Lehrkräfte, bei mehrtägigen Veranstaltungen sowie bei Veranstaltungen mit hoher Theorie-Praxis-Verzahnung besonders hoch aus.
- Einen hohen Zuwachs an Selbstwirksamkeitserwartungen erlangen die TN von Veranstaltungen, welche mehre Tage dauern bzw. eine hohe Theorie-Praxis-Verzahnung aufweisen; die Zielgruppe hat hier keinen Einfluss.

- Betrachtet man die einzelnen Formate, profitieren v.a. die Lehrkräfte in den Modulreihen (mehrtägige Veranstaltung mit hoher Theorie-Praxisverzahnung) von einem Zuwachs an positiven Einstellungen.
- Die Selbstwirksamkeitserwartungen steigen erwartungsgemäß bei den TN der Modulreihen und den Studierenden in den Praxisprojekten, also bei den Veranstaltungen mit mehrtägiger Dauer und hoher Theorie-Praxis-Verzahnung am meisten an.
- Der Zuwachs an positiven Einstellungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen entwickelt sich insgesamt ähnlich. Dies überrascht nicht, da diese beiden Kompetenzaspekte sowohl zu Beginn als auch am Ende der Veranstaltungen korrelieren.

Deklaratives und prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht

- Überraschenderweise ändern sich bei den Teilnehmenden das Wissen deutlich weniger als die Einstellungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen, obwohl letztere als eher konstant gelten.
- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften weisen zu Beginn erwartungsgemäß ein signifikant geringeres deklaratives und prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht auf. Sie erlangen einen deutlichen Anstieg an prozeduralem Wissen.
- Das deklarative Wissen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht steigt bei den Lehramtsstudierenden signifikant an, sodass diese am Ende dasselbe Niveau erreichen wie die Lehrkräfte. Dauer und Praxisbezug haben hierbei keine Auswirkung.
- Das prozedurale Wissen zum Umgang mit Heterogenität steigt insgesamt deutlich an. Besonders förderlich hierfür sind erwartungsgemäß mehrtägige Veranstaltungen.

Deklaratives Wissen zur Klassenführung

- Die Studierenden der Erziehungswissenschaften haben sich zuvor am wenigsten mit der Klassenführung auseinandergesetzt und weisen demzufolge die geringsten Ausgangswerte und die höchsten Zuwächse auf.
- Die Lehramtsstudierenden bzw. Lehrkräfte erreichen im Durchschnitt lediglich etwas mehr als die Hälfte der maximal zu erreichenden Punktzahl, ein Wissenszuwachs im Bereich Klassenführung ist nicht feststellbar.

- Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass das Wissen zur Klassenführung kein spezieller Wissensbereich im Umgang mit Heterogenität ist und somit in den Angeboten der Didaktischen Werkstatt eher nachrangig oder gar nicht thematisiert wird, da diese den Umgang mit Heterogenität bzw. Diversität fokussiert.

Zusammenhänge mit verschiedenen Ausgangsbedingungen bzw. Hintergrundvariablen

- Die TN mit höheren Ausgangswerte in den Einstellungen, den Selbstwirksamkeitserwartungen, dem Wissen zur Klassenführung und dem prozeduralen Wissen zum Umgang mit Heterogenität erreichen in den entsprechenden Kompetenzaspekten erwartungsgemäß auch zum Post-Zeitpunkt höherer Werte.
- Auffällig ist, dass die TN mit dem geringsten deklarativen Wissen zu Heterogenität zu Beginn am Ende die höchsten Werte aufweisen. Zugleich lässt sich ein Einfluss der Unterrichtserfahrung feststellen, sodass Lehrkräfte mit weniger Unterrichtserfahrung am Ende die höchsten Werte erreichen. Hier profitieren die TN mit den geringsten Vorkenntnissen bzw. -erfahrungen am meisten. Grund hierfür könnte sein, dass die Wissensvermittlung in diesem Bereich vor allem für ihr Niveau adaptiv ist, während die TN mit Vorwissen davon weniger profitieren können.
- Weitere Hintergrundvariablen wie das Fachsemester der Studierenden oder die Anzahl der besuchten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb der Didaktischen Werkstatt haben dagegen keinen Einfluss auf die Veränderungen der Kompetenzbereiche, hier profitieren die TN gleichermaßen.

6 Schlussfolgerungen und Implikationen für die Didaktische Werkstatt

Im Folgenden werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der vorliegenden Evaluation abgeleitet und sich daraus ergebende Implikationen für die Didaktische Werkstatt vorgestellt. Diese sind:

- Die Aus- und Fortbildungsangebote der Didaktischen Werkstatt zeigen insgesamt positive Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion – sowohl bei Lehrkräften als auch bei Studierenden. Damit erreichen die Angebote den erwünschten Effekt.
- Insbesondere gelingt es, durch die Aus- und Fortbildungsangebote die Einstellungen zur Heterogenität und die diesbezüglichen Selbstwirksamkeitserwartungen positiv zu beeinflussen. Ein solches Ergebnis ist durch die Angebote der didaktischen Werkstatt intendiert und gleichermaßen besonders hervorzuheben, weil diese Kompetenzbereiche als eher schwer veränderbar gelten. Dabei zeigen vor allem längerfristige Fort- und Ausbildungen mit einer hohen Theorie-Praxis-Verknüpfung besonders gute Ergebnisse. Das betrifft vor allem die Formate „Modulreihen für Lehrkräfte“ und „Praxisprojekte für Studierende“.
- Weniger eindeutig fallen die Ergebnisse bezüglich des deklarativen Wissenszuwachses bezüglich Heterogenität und Klassenführung aus. Hier profitieren vor allem Teilnehmende mit wenigen Vorkenntnissen, während die erfahrenen Teilnehmenden weniger Zuwachs erfahren. Hier gilt es zu überprüfen, wie die Wissensvermittlung noch besser an die unterschiedlichen Voraussetzungen angepasst werden kann, so dass auch „fortgeschrittene“ Studierende und Lehrkräfte einen Zugewinn erfahren.
- Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität braucht erwartungsgemäß längere Zeit, sodass hierfür mehrtägige Veranstaltungen gute Erfolge erzielen.
- Die TN der eintägigen Fortbildungen weisen insgesamt keinen deutlich schlechteren Kompetenzerwerb auf, sodass dieses kurze Format für die Lehrkräfte weiterhin beibehalten werden kann.
- Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass insbesondere die längerfristigen Aus- und Fortbildungsangebote und die mit einem hohen Praxisbezug einen deutlichen Zugewinn im prozeduralen Wissen und in den Einstellungen zur Heterogenität

und der Selbstwirksamkeitserwartung bei den Teilnehmenden bewirken. Diese Ergebnisse decken sich mit bereits vorliegenden Befunden (z.B. Lipowsky 2012). Deshalb sollten solche Angebote weiter ausgebaut und dabei die Art und Weise der Theorievermittlung weiterentwickelt werden.

Literaturverzeichnis

Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*. Jg. 6 (4), 279-299.

Franz, Eva-Kristina; Wacker, Albrecht & Heyl, Vera (2017): Entwicklung von Testitems zur Erfassung Pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz. In: Rutsch, Juliane; Rehm, Markus; Vogel, Markus; Seidenfuß, Manfred & Dörfler, Tobias (Hrsg.): *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrkräftebildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen*. Wiesbaden: Springer Verlag, 47-73.

Goethe-Universität Frankfurt (2018): *Diversity Kompakt*. Zugriff am 08.11.2018 von: http://diversity-kompakt.uni-frankfurt.de/index.php?title=Fachbereich_04_%E2%80%93_Erziehungswissenschaften.

Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann Verlag.

Jerusalem, Matthias (1995). Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern. In: Schwarzer & Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Eigenverlag, 80-83.

König, Johannes & Blömeke, Sigrid (2010): *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt Universität.

Klieme, Eckhard, Artelt, Cordula, Hartig, Johannes, Jude, Nina, Köller, Olaf, Prenzel, Manfred, & Stanat, Petra (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann Verlag.

Meschede, Nicola; Adl-Amini, Katja & Hardy, Ilonca (2017). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Heterogenität. Entwicklung eines Instruments und erste Ergebnisse. In: Miller, Susanne; Holler-Nowitzki, Birgit; Kottman, Brigitte; Lesemann, Svenja; Letmathe-Henkel; Birte; Meyer, Nikolas; Schroeder, René & Veiten, Katrin (Hrsg.). *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 276-281.

Schwab, Susanne & Feyerer, Ewald (2016): Editorial. Schwerpunktthema.: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*. Jg. 23 (1), 3-4.

Schwarzer, Ralf & Warner, Lisa Marie (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag, 662-678.

Seifried, Stefanie & Heyl, Vera (2016): Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). In: *Empirische Sonderpädagogik*. Jg. 23 (1), 22-35.

Schwarzer, Ralf & Schmitz, Gerdamarie S. (1999): Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WirkLehr), In: Ralf, Schwarzer & Jerusalem, Matthias (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Eigenverlag, 60-61.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fachsemester der Studierenden.....	18
Abbildung 2: Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte	19
Abbildung 3: Nutzung von Angeboten der DW	20
Abbildung 4: Anzahl der Nutzungen von weiterführenden Angeboten der Didaktischen Werkstatt (Gesamt)	21
Abbildung 5: Anzahl der Teilnahmen an Fortbildungen in den letzten zwei Jahren innerhalb und außerhalb der Didaktischen Werkstatt.....	22
Abbildung 6: Einstellungen zum inklusiven Unterricht der verschiedenen Zielgruppen im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	24
Abbildung 7: Einstellungen zum inklusiven Unterricht bei unterschiedlicher Dauer im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung).....	25
Abbildung 8: Einstellungen zum inklusiven Unterricht bei verschiedenen Graden an Praxisbezug im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	26
Abbildung 9: Einstellungen zum inklusiven Unterricht der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung).....	27
Abbildung 10: Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Zielgruppen im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	28
Abbildung 11: Deklaratives Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	30
Abbildung 12: Deklaratives Wissen zur Klassenführung der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	32
Abbildung 13: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Zielgruppen im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	33
Abbildung 14: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität bei unterschiedlicher Dauer im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	34

Abbildung 15: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität bei unterschiedlichen Graden an Praxisbezug im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	35
Abbildung 16: Prozedurales Wissen zum Umgang mit Heterogenität der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	36
Abbildung 17: Selbstwirksamkeitserwartungen der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	37
Abbildung 18: Selbstwirksamkeitserwartungen bei unterschiedlicher Dauer im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	38
Abbildung 19: Selbstwirksamkeitserwartungen bei verschiedenen Graden an Praxisbezug im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	39
Abbildung 20: Selbstwirksamkeitserwartungen der verschiedenen Formate im Prä-Post-Vergleich (Intragruppenvergleich zwischen Prä- und Post-Befragung)	40
Abbildung 21: Fallvignette Rollenverständnis (Begründung für Zusage).....	42
Abbildung 22: Fallvignette Rollenverständnis (Begründung für Absage)	43
Abbildung 23: Handlungsempfehlungen für das Teamteaching	45

Anhang

Anhang A: Skala der Einstellungen zum inklusiven Unterricht

Anhang B: Aufgaben zum deklaratives Wissen (Pädagogisches Unterrichtswissen)

Anhang C: Aufgaben zur Klassenführung (Pädagogisches Unterrichtswissen)

Anhang D: Aufgaben zum prozeduralen Wissen (EKoL-Vignetten)

Anhang E: Fallvignette Rollenverständnis

Anhang F: Fallvignette Teamteaching

Anhang G: Fallvignette Deutsch

Anhang H: Skala der Selbstwirksamkeitserwartungen in Hinblick auf inklusiven Unterricht

Anhang A: Skala der Einstellungen zum inklusiven Unterricht

Fragen zu Inklusion

Im Folgenden sind verschiedene Aussagen zur Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (z.B. Kindern mit Behinderung) aufgeführt. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie der Aussage zustimmen, indem Sie das passende Kästchen ankreuzen. Es gibt dabei kein Richtig und Falsch, uns interessiert Ihre persönliche Einschätzung.

Bitte beachten Sie: Es geht um Ihre allgemeine Einschätzung, unabhängig von der derzeitigen Situation, die Sie an einer bestimmten Schule vorfinden.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ein gemeinsamer Unterricht leistungsheterogener Klassen kann durch entsprechende Methoden allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Leistungsstand kann in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht so hoch gehalten werden wie in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine Regelklasse besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen kann gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bringen voraussichtlich Unruhe in den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen können die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit in Regelklassen nicht verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der gemeinsame Unterricht mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern kann gewinnbringend für die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Entwicklungsverzögerung eine Regelklasse besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Leistungsstand kann in Klassen mit behinderten Schülerinnen und Schülern nicht so hoch gehalten werden wie in Klassen ohne Kinder mit Behinderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler können die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit in Regelklassen nicht verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bringen voraussichtlich Unruhe in den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bringen voraussichtlich Unruhe in den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können die Entwicklung ihrer Selbstständigkeit in Regelklassen nicht verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die vorliegende Skala umfasst 16 Items aus der *Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL)* von Bosse & Spörer (2014).

Anhang B: Fragestellungen zum deklarativen Wissen im Umgang mit Heterogenität

Fragen zum Umgang mit Heterogenität

Es folgen nun ein paar Fragen zum Umgang mit Heterogenität. Es interessiert uns, was Sie bereits darüber wissen.

Nennen Sie die vier Sozialformen des Schulunterrichts.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Welche der folgenden Zielsetzungen erfordern Maßnahmen äußerer oder innerer Differenzierung?

Kreuzen Sie bitte ein Kästchen pro Zeile an.

		Die Zielsetzung erfordert...	
		äußere Differen- zierung	innere Differen- zierung
A.	„Die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sollen individualisiert werden.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.	„Schulklassen sollen möglichst leistungshomogen sein.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.	„Interindividuelle Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler sollen in der Schulklasse berücksichtigt werden.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D.	„In der Grundschule sollen Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung im regulären Unterricht integriert werden.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nennen Sie drei Unterrichtskonzepte bzw. Unterrichtsmethoden, die es den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ermöglichen, über die Differenzierung im Unterricht mit zu entscheiden.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Welche Vorteile bietet das „Lernen an Stationen“ (Synonyme: Stationenlernen, Lernzirkel) im Unterricht?

Nenne Sie drei unterschiedliche Vorteile dieser Lehr-Lern-Form, die nach Ihrer Meinung am wichtigsten sind.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Die vorliegenden Fragestellungen entstammen dem Messinstrument *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW)* von König & Blömeke (2010).

Anhang C: Fragestellungen zum deklaratives Wissen zur Klassenführung

Fragen zum Umgang mit Heterogenität

Was kann eine Lehrkraft schon während der Vorbereitung ihres Unterrichts tun, um Störungen im Unterricht entgegenzuwirken?

Nennen Sie drei vorbeugende Maßnahmen, die nach Ihrer Meinung während der Unterrichtsvorbereitung am wichtigsten sind.

1) _____

2) _____

3) _____

Der Schüler Hans meldet sich wiederholt im Unterricht.

Handelt es sich dabei um „operante Konditionierung“?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Ja, Hans zeigt eine Verhaltensweise und erfährt eine positive Konsequenz.	<input type="checkbox"/>
B.	Ja, sein Verhalten wird durch Fremdeinwirkung von außen ausgelöst.	<input type="checkbox"/>
C.	Nein, seine Verhaltensweise ist durch klassische Konditionierung entstanden.	<input type="checkbox"/>
D.	Nein, dieses Verhalten wird spontan gezeigt und ist nicht erlernt	<input type="checkbox"/>

Unter welcher der folgenden Bedingungen ist die Auftretenswahrscheinlichkeit von Disziplinproblemen im Unterricht am höchsten?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Wenn die Schülerinnen und Schüler umfangreiche Mitbestimmungsrechte im Unterricht erhalten.	<input type="checkbox"/>
B.	Wenn die Lehrperson das Unterrichtstempo verlangsamt.	<input type="checkbox"/>
C.	Wenn an die Schülerinnen und Schüler sehr hohe Leistungsanforderungen gestellt werden.	<input type="checkbox"/>
D.	Wenn die Lehrperson partnerschaftlich mit den Schülerinnen und Schüler umgeht.	<input type="checkbox"/>

Wie können Sie als Lehrkraft am besten dafür sorgen, dass ihre Schülerinnen und Schüler genügend Zeit zum Lernen haben?

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.

A.	Routinierte Unterrichtsabläufe planen, unterrichten und einfordern.	<input type="checkbox"/>
B.	Mehrmals die Woche Hausaufgaben geben.	<input type="checkbox"/>
C.	Individuelle Leseaufträge erteilen, bevor neue Themen in der Klasse gemeinsam diskutiert werden.	<input type="checkbox"/>
D.	Neue Inhalte vortragen und die Schülerinnen und Schüler unmittelbar dazu befragen.	<input type="checkbox"/>

Die vorgestellten Fragestellungen entstammen dem Messinstrument *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW)* von König & Blömeke (2010).

Anhang D: Fragestellungen zum prozeduralen Wissen im Umgang mit Heterogenität

Nachfolgend werden die drei Vignetten zum prozeduralen Wissen dargestellt. Diese sind dem Forschungsprojekt Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung (EKoL) der Universität Heidelberg entnommen (Franz, Wacker & Heyl 2017).

Fallbeispiel „Leistungsrückgang in Mathematik“

Ein Schüler der Klasse 6 fällt dadurch auf, dass er immer schlechtere Leistungen in den Mathematiktests zeigt, wodurch seine Versetzung gefährdet werden könnte. In den anderen Fächern hingegen ist die Leistung konstant. Der Fachlehrer, Herr Schneider, möchte die Ursache für den Leistungsabfall in Mathematik herausfinden. Er spricht im Lehrerzimmer mit einer Kollegin:

Wie zielführend ist aus pädagogisch-psychologischer Perspektive Herrn Schneiders Aussage?

<i>Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz.</i>	1	2	3	4	5	6
	trifft gar nicht zu					trifft voll zu
„Dass der Max aber halt auch so faul ist, das bringt ihn nicht weiter.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Könntest du mal auf die Klausur schauen, vielleicht fällt dir ja was auf.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Könntest du Max mal in meinem Unterricht beobachten?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Können wir uns gemeinsam seine Klassenarbeiten und Hefte noch einmal systematisch anschauen?“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallbeispiel „Lese-Rechtschreibschwäche (LRS)“

Daniela kommt mit der Diagnose LRS in die 5. Klasse der Hauptschule Grünbach.

Was sollte die Lehrkraft aus pädagogisch-psychologischer Perspektive im nächsten Schritt unternehmen?

Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz.

	1 trifft gar nicht zu	2	3	4	5	6 trifft voll zu
Die Lehrkraft sollte Kontakt zu einer ausgebildeten Lehrkraft für LRS in der Sekundarstufe aufnehmen und diese um Unterstützung bitten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sollte versuchen Daniela an eine Sprachheilschule zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sollte sich mit Danielas Grundschullehrerin austauschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sollte überlegen, welche Fördermöglichkeiten an der Schule möglich sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fallbeispiel „Elwir“

Elwir besucht die 6. Klasse einer Gemeinschaftsschule. Die Schule nimmt die verschiedensten Kinder auf, unabhängig von ihren Begabungen, Fähigkeiten und kulturellen Hintergründen. In Elwirs Klasse werden sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit anderen Kindern von zwei Lehrern unterrichtet: einem Regelschullehrer der Sekundarstufe I und einem Sonderpädagogen. Elwir besucht jeden Nachmittag die Hausaufgabenbetreuung und nimmt an Sportangeboten teil. Bei Elwir liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen sowie eine Sprachentwicklungsverzögerung aufgrund von Zweisprachigkeit vor. Elwir bekommt nicht viel Rückhalt von der Familie. Die Eltern sprechen kaum Deutsch, die Mutter ist sehr unsicher, was alle Aktivitäten betrifft, und der Vater äußert sich oft negativ gegenüber Elwir bezüglich seiner Leistungen. Dies zeigt sich darin, dass er Elwir auf seine mangelnde Lesekompetenz hinweist und ihm seine angeblich schlechten Zukunftsperspektiven aufgrund seiner Lernentwicklungsverzögerungen deutlich macht. Elwirs Sozialverhalten ist sehr ambivalent. Er versteht sich mit manchen Schülern(innen) sehr gut, jedoch beschweren sich einige auch über ihn, er würde Schimpfwörter benutzen, hätte sie angerempelt oder sich in der Pause mit jemandem gestritten. Auch Erwachsenen gegenüber verhält er sich unangemessen, indem er Schimpfwörter benutzt oder plötzlich Lehrkräfte umarmt. Elwir ist sehr lernwillig. Er hat den Berufswunsch Polizist und weiß, dass er, um Polizist zu werden, fleißig lernen muss, und er will sich dafür anstrengen. Wenn während des Unterrichts jedoch eine Situation entsteht, die er nicht meistern kann oder zumindest glaubt, sie nicht meistern zu können (z.B. einen Satz sinnentnehmend zu lesen), dann kommt es vor, dass er Sätze äußert wie ‚Ich kann das nicht‘ oder ‚Ich bin zu blöd dazu‘.

Wie kann Elwir im schulischen Kontext unterstützt werden?

<i>Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz.</i>	1	2	3	4	5	6
	trifft gar nicht zu					trifft voll zu
Elwir sollte regelmäßig beim Lesen positiv bestärkt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elwir sollte im Deutschunterricht zieldifferent eingestuft werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elwir sollte nur Texte in vereinfachter Sprache lesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elwir sollte Unterstützung bezüglich eines positiven Selbstbildes erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang E: Fallvignette Rollenverständnis (Luca)

Die nachfolgende Fallvignette wurde im Rahmen der Didaktischen Werkstatt entwickelt und ist bislang nicht veröffentlicht worden.

3) Fallbeispiel „Luca“

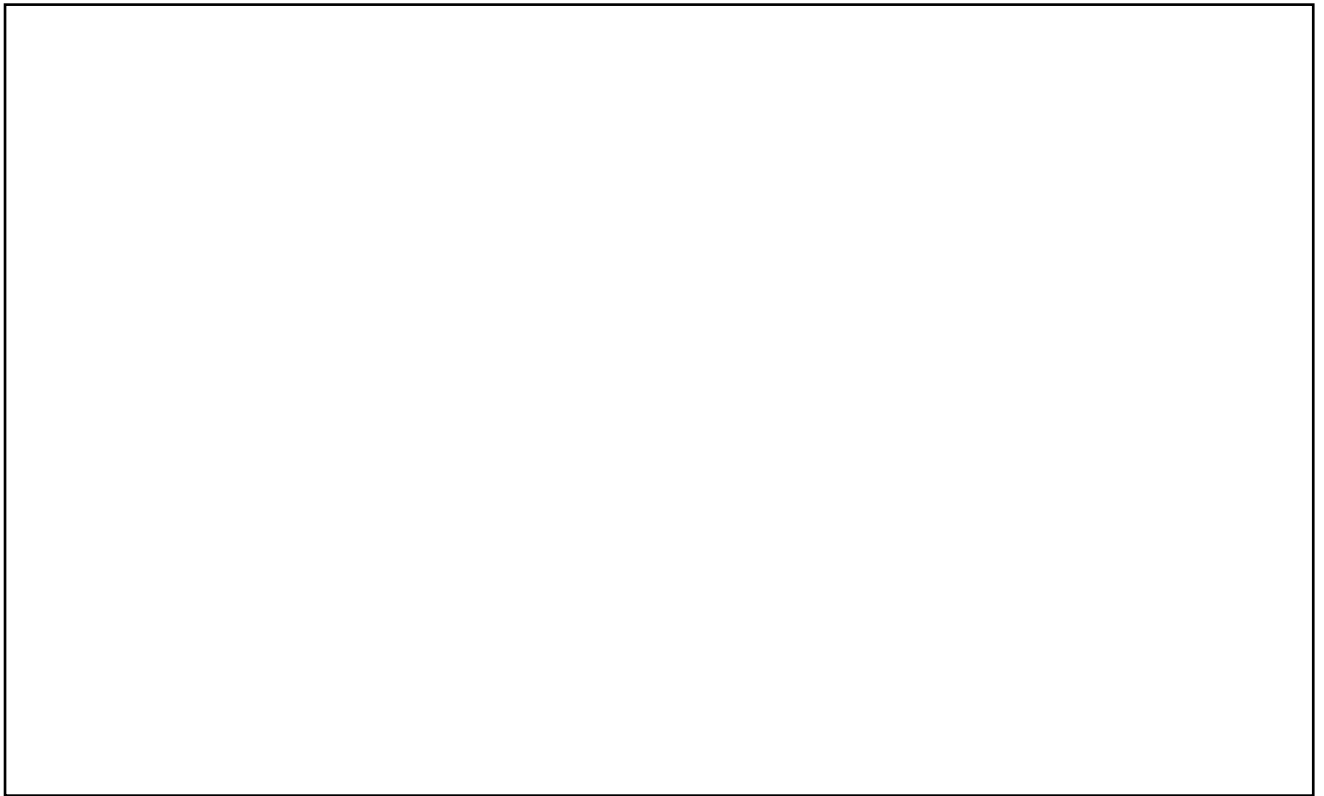
Bitte lesen Sie sich das folgende Fallbeispiel aufmerksam durch.

Luca geht in die 5. Klasse und ist ein Teilnehmer Ihres Praxisprojektes. Vor einigen Wochen hat er beiläufig erzählt, dass er zuhause oft alleine sei und auch jede Woche nach dem Praxisprojekt noch mindestens eine Stunde warten müsse bis seine Geschwister von der Schule kommen. Zuhause verbringe er die Wartezeit alleine vor dem Computer und spiele dort Spiele seines großen Bruders, die noch nicht für Lucas Alter zugelassen sind.

Sie beobachten, wie Luca seit dem Anfang Ihres Praxisprojektes immer motivierter lernt und sich für viele Themen interessiert.

Immer häufiger bleibt er nach Ende der Treffen als Letzter noch da und hilft Ihnen beim Aufräumen. Sie lassen sich manchmal Zeit, weil Sie direkt im Anschluss keinen Termin haben. Heute fragt er: „Kannst du nicht immer eine Stunde länger da bleiben und wir machen noch etwas zusammen? Du hast doch erzählt, dass du danach noch etwas Zeit hast.“

Was antworten Sie?



Bitte blättern Sie um...

Begründen Sie nun bitte Ihre Antwort.

Anhang F: Fallvignette Teamteaching

Die nachfolgende Fallvignette wurde im Rahmen der Didaktischen Werkstatt entwickelt und ist bislang nicht veröffentlicht worden.

Fallbeispiel „Teamteaching“

Während Ihrer Hospitation sind Sie einer Klasse zugeteilt, in der eine Lehrerin (Ausbildung: Grundschullehramt) und eine Sonderpädagogin (Ausbildung: Förderschullehramt) gemeinsam unterrichten. Ihnen ist aufgefallen, dass es Spannungen im Team gibt, passend dazu konnten Sie die folgende Situation beobachten:

Für eine Arbeitsphase hat die Lehrerin alle Kinder in Gruppen eingeteilt. Bei der Einteilung hat sie darauf geachtet, dass die beiden Kinder mit Förderbedarf jeweils in eine passende Gruppe integriert sind. Die Lehrerin hat den Arbeitsauftrag für die einzelnen Gruppen angepasst und geht während der Arbeitsphase von Gruppe zu Gruppe und berät individuell. Die Kollegin aus der Sonderpädagogik hat sie als Unterstützung für die Kinder mit Förderbedarf eingeplant, sie soll spontan dort helfen, wo Probleme entstehen.

Nach einiger Zeit bildet die Sonderpädagogin eine neue Gruppe, in der sich nur noch die beiden Kinder mit Förderbedarf befinden. Alle anderen Gruppen sollen weiterarbeiten. Die Lehrerin spricht die Kollegin an und fragt, warum sie eine neue Gruppe gebildet hat, denn die Gruppenzusammensetzung sei genau geplant gewesen. Die Sonderpädagogin begründet ihr Verhalten damit, dass ihr Auftrag die individuelle Unterstützung der beiden Kinder mit Förderbedarf sei.

Bitte blättern Sie um...

Interpretieren Sie die dargestellte Teamteaching-Situation und begründen Sie Ihre Einschätzung. Was würden Sie den Kolleginnen raten?

Anhang G: Fallvignette Deutsch

Die nachfolgende Fallvignette wurde im Rahmen der Didaktischen Werkstatt entwickelt und ist bislang nicht veröffentlicht worden.

Fallbeispiel „Deutsch“

Bitte lesen Sie sich das folgende Fallbeispiel aufmerksam durch.

Im Rahmen ihres Schulpraktikums verfasst eine Studentin folgenden Hospitationsbericht:

In der ersten Klasse gibt es eine Schülerin, die kein Wort Deutsch konnte, als ihre Familie vor wenigen Monaten nach Deutschland geflüchtet ist. In der Schule wird täglich in der dritten und vierten Stunde während des regulären Unterrichts ein Deutsch-Intensivkurs angeboten. In wenigen Wochen wird zusätzlich ein „Deutsch als Zweitsprache“ Kurs angeboten, an dem die besagte Schülerin auch teilnehmen soll.

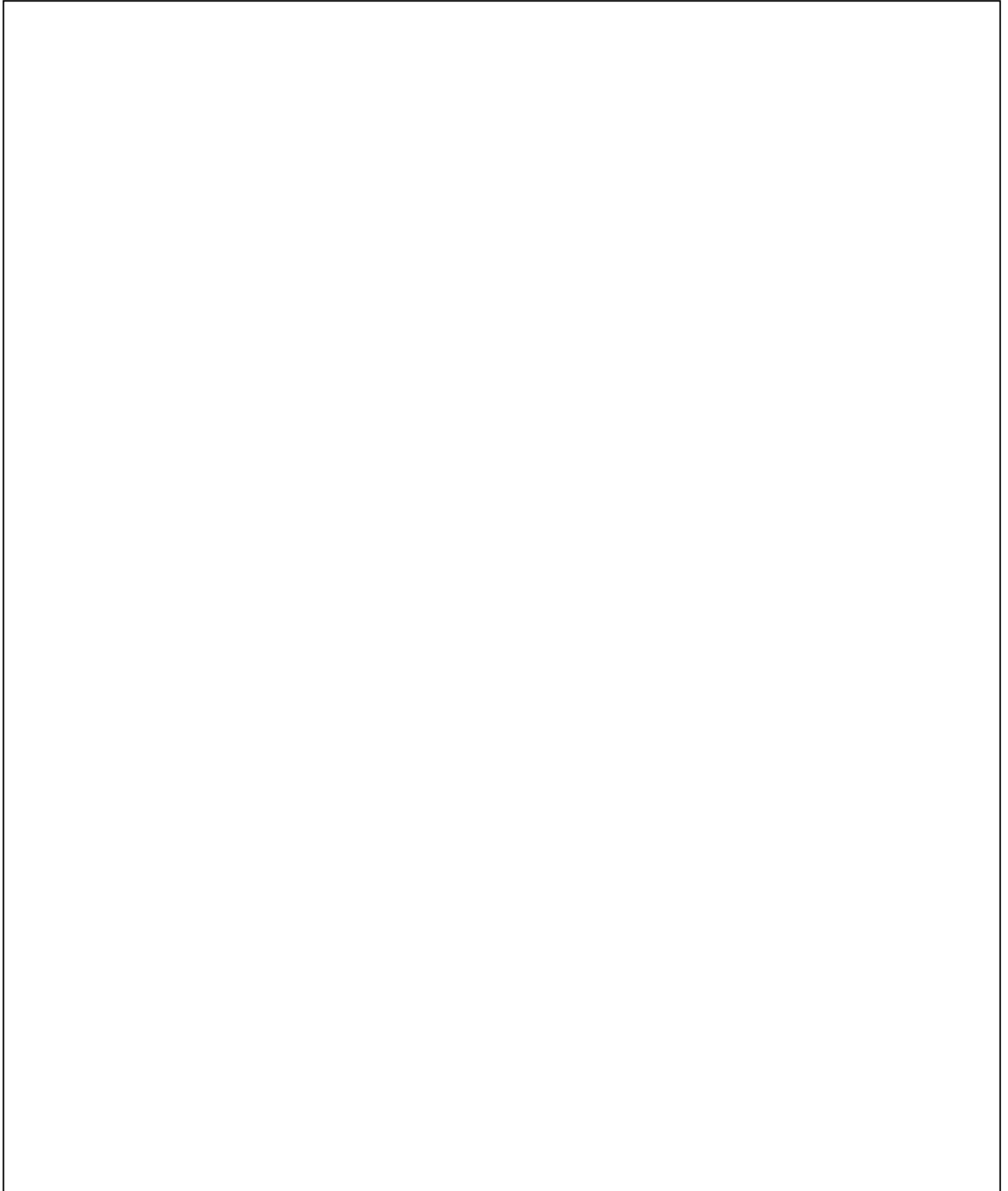
In der Deutschstunde werden die Anlaute sowie die Silbentrennung besprochen. Zuerst wird der Anlaut-Rap gemeinsam gesungen, in dem die Kinder verschiedene Anfangslaute zu Gegenständen spielerisch lernen sollen. Während die Klasse diesen singt, wird die Schülerin nach circa dem vierten Wort zum Mitsingen aufgefordert. Sie nickt, jedoch fällt ihr das Mitsprechen sehr schwer. Den Deutsch Intensiv Kurs besucht sie nur sehr selten, da die Lehrkraft unsicher darüber ist, wann sie sie am besten dort hinschicken soll, ohne dass sie anderen Unterricht verpasst.

Anschließend wird ein Arbeitsblatt ausgelegt, bei dem die Schülerinnen und Schüler Wörter, die in Bildern dargestellt sind, in Silben „zerklatschen“ sollen. Dies soll im Unterricht gemacht werden und ein zweites Blatt mit anderen Bildern soll die Hausaufgabe sein. Die Kinder, die mit dem ersten Arbeitsblatt fertig sind, sollen in ihrem „Nachspurheft“ vorgezeichnete Linien nachzeichnen, um so den sicheren Umgang mit dem Bleistift zu lernen. Die Schülerin kann dies schon recht gut und hat nicht verstanden, dass das zweite Blatt Hausaufgabe ist. Als die Lehrerin während der Arbeitsphase durch den Klassenraum geht, erklärt sie der Schülerin, welches der Blätter als Hausaufgabe zu bearbeiten ist und bittet sie, nun in ihrem „Nachspurheft“ weiter zu arbeiten. Sie solle für das Erledigen der Hausaufgabe in ihrem Hort um Unterstützung bitten.

Zum Ende der Stunde wird nochmal der Anlaut-Rap gesungen, bei dem die Schülerin, die ganz hinten sitzt, nicht richtig mitsingt. Sie hat Schwierigkeiten damit, alle Wörter zu verstehen und kann diese in der Geschwindigkeit auch nicht richtig aussprechen, in der der Rap gesungen werden soll.

Bitte blättern Sie um...

Interpretieren Sie die dargestellte Situation und begründen Sie Ihre Einschätzung hinsichtlich der Förderung der Schülerin. Entwerfen Sie Handlungsalternativen für die Lehrerin.



Anhang H: Skala der Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht

Selbsteinschätzung zum Umgang mit Heterogenität

Bitte kreuzen Sie an, inwiefern Sie persönlich den folgenden Aussagen zustimmen. Uns interessiert wieder Ihre persönliche Meinung, es gibt keine richtigen und falschen Antworten.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich fühle mich in der Lage, passende diagnostische Verfahren für unterschiedliche Zwecke auszuwählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler engagiere, weiß ich, dass ich im Unterricht nicht alle individuell fördern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, Beobachtungsverfahren im Unterricht einzusetzen, um Hinweise auf individuelle Lernentwicklungen zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, Aufgaben so zu stellen, dass sie Erfolgserlebnisse für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube nicht, dass es mir gelingen wird, einen Überblick über unterschiedliche Lernstände der Schülerinnen und Schüler zu behalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass ich ein Thema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Lernprozess teilnehmen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, besonders begabte Schülerinnen und Schüler erkennen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die durch eine inklusive Beschulung auf mich zukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, auch in einer sehr heterogenen Lerngruppe Schülerinnen und Schüler im Lernprozess individuell zu unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Es wird mir schwer fallen, Aufgaben zu entwickeln, die mir Einblick in die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich im Stande, im Unterricht begründete Entscheidungen zu Differenzierungsmaßnahmen zu treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen überfordern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unbekanntem Situationen bin ich in der Lage, neue Herangehensweisen (z.B. indem ich die Fragestellung verändere oder neue Wege zur Informationsbeschaffung erprobe) zu entwickeln, um diese zu bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben der zunehmenden Inklusion bewältigen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in der Lage, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erkennen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sicher, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler produktiv für ihr Lernen nutzen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, individuelle Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern prozessbegleitend zu erfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in der Lage, Lernmaterial zu gestalten, mit dem selbst unterschiedlichste Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich traue mir zu, Lernsituationen so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zuversichtlich selbstständiges Lernen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus zu ermöglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir nicht zu, Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Lernstanderhebung einzubeziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei der Arbeit an einem gemeinsamen Thema individuell herauszufordern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die vorliegende Skala umfasst 25 Items. Diese sind sieben verschiedenen Instrumente u.a. in den Bereichen Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz 1999), Diagnostik sowie Förderung von Heterogenität (Meschede & Hardy o.J.), subjektive Bedrohung durch Heterogenität (Jerusalem 1995) und Gestaltung des Unterrichts (Bosse & Spörer 2014) entnommen.