

Albers, Timm; Filipiak, Agnes; Franzen, Katja; Hellmich, Frank Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU). Eine internationale Perspektive

*Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der
Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 207-214*



Quellenangabe/ Reference:

Albers, Timm; Filipiak, Agnes; Franzen, Katja; Hellmich, Frank: Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU). Eine internationale Perspektive - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 207-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238334 - DOI: 10.25656/01:23833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238334>

<https://doi.org/10.25656/01:23833>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek
Gertraud Kreamsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen 9

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer
 Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.
 Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung 11

Kontroversen

Georg Feuser
 Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!
 oder: Grenzgänge zwischen Welten 27

Mai-Anh Boger
 Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –
 Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen 43

Sven Bärmig
 Dialektik als Methode 59

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz
 Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:
 gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen 67

Felix Kappeller
 Prothetische Absenz, Articulating Gaps:
 Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen
 nicht an den Körper gefügter Prothesen 75

Jana York und Jan Jochmaring
 Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –
 Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und
 Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 84

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger
 Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten
 musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs
 mit digitalen Musizier-Medien 92

Pierre-Carl Link
 Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die
 Inklusions- und Sonderpädagogik 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132

Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der
 Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und
 Online-Lernumgebung 197

Perspektiven

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –
 eine internationale Perspektive 207

Katharina Maria Pongratz
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei
 Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung 215

Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer
 Partizipativen Forschungsgruppe 223

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung 231

Dietlind Gloystein und Ulrike Barth
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung 238

Ann-Christin Faix
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden
 über guten inklusiven Unterricht 246

Katja Baucke
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in
 Deutschland und Kanada 255

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von
 Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven
 für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und
 soziale Entwicklung) 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl

Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl

Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich

Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) – eine internationale Perspektive

1 Einleitung

Die Anforderungen inklusiver Bildungssysteme und die Frage nach Aus-, Fort- und Weiterbildung (angehender) Lehrer*innen für die inklusive Schule zeigen sich global herausfordernd und lösen eine Renaissance des Internationalisierungsgedankens in einer eher lokal orientierten Lehrer*innenbildung aus: Erfahrungen und Forschungsergebnisse – z.B. aus Skandinavien – werden herangezogen und diskutiert, um Konzepte auf- und auszubauen. Im Forschungsprojekt ‚Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU)‘ an der Universität Paderborn wird, in Kooperation mit der Freien Universität Bozen und der PH Linz, die *internationale Perspektive* und deren Einfluss auf eine inklusionsorientierte Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden fokussiert. In diesem Artikel wird *KinU* mit seinen Zielen und Fragestellungen, seiner theoretischen Grundlegung und Methodik vorgestellt sowie erste Ergebnisse diskutiert.

2 Theorien

KinU fußt auf zwei ineinandergreifende Diskurslinien: *Internationalisierung* in der Lehrer*innenbildung im Spannungsfeld von Bildungsföderalismus und Globalisierungstrend sowie der *Kompetenzorientierung* in der Lehrer*innenbildung.

2.1 Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung

Eine internationale Ausrichtung spielt in der Lehrer*innenbildung traditionell keine große Rolle. Das Bildungssystem ist auf nationaler Ebene bundeslandspezifisch organisiert. Entsprechend ist die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften durch lokale Organisationsstrukturen gekennzeichnet. Im Vergleich mit anderen Professionen ist der Wettbewerbsvorteil durch Auslandsaufenthalte für Lehrkräfte gering (vgl. Kämper van den Boogaart 2019; Leutwyler, Mantel & Tremp 2011).

In der Forschung lassen sich verschiedene Argumente ausmachen, die eine Auseinandersetzung mit der internationalen Perspektive in der Lehrer*innenbildung legitimieren:

- a. Die *Professionalisierungsdiskussion*: Besonders in den USA gibt es richtungsweisende Diskurse um Kompetenzstandards und Outcome-Orientierung in der Lehrer*innenbildung (vgl. Gonon 2011, 23f.).
- b. *Reform der Lehrer*innenbildung*: internationale Vergleichsstudien, wie z.B. PISA (vgl. ebd.).
- c. Das *interkulturelle Argument* (vgl. HRK 2014; Leutwyler et al. 2011): Heterogene Klassen erfordern Kompetenzen im Umgang mit diversen Vielfaltsdimensionen (vgl. DAAD 2013).

Insbesondere c) macht deutlich, dass diese Aspekte in besonderem Maß auf eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zutreffen. Die Forderung nach Inklusion hat durch die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) sowie die Salamanca-Erklärung (1994)¹ internationale Tragweite. Deshalb stellt die Umsetzung von Inklusion eine internationale Aufgabe dar, die im Rahmen der nationalen Bildungssysteme und teilweise auch Inklusionsverständnisse (vgl. Bürlü 2010; Europäische Kommission 2002) unterschiedlich bearbeitet wird. Hier lohnt, trotz der nur bedingten Übertragbarkeit auf andere Systeme, der Blick über den eigenen Tellerrand hinaus. Im Hinblick auf die konkrete Berücksichtigung einer internationalen Perspektive in der Lehrer*innenbildung rät die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2014, 97) zu einer „weiten Arbeitsdefinition“ von Internationalisierung, die ‚klassische‘ Internationalisierungsstrategien, z.B. Studierendenmobilität, mit Strategien ‚at home‘ – also ohne einen Auslandsaufenthalt – koppelt. Zentral für die Effektivität solcher Strategien ist laut Leutwyler (2013) die konzeptionelle Einbettung und Begleitung der Maßnahmen.

2.2 Kompetenzen in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Der Bologna-Prozess führte zu einer nachhaltigen Kompetenzorientierung in der Lehrer*innenbildung. In Anlehnung an Weinert (2001, 27f.) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen (...) erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Auch im Bereich der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung stellt sich die

1 Originaldokumente online unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> (letzter Zugriff: 02.02.2021) sowie <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-7df84d79-d0bd-42b0-9c5d-286f3d53cc85> (letzter Zugriff: 02.02.2021).

Frage nach spezifischen Kompetenzen. Gemäß der Hypothese, Inklusion generiere kein grundständig neues Berufsbild und erfordere daher kein eigenes Kompetenzprofil (vgl. Gebhardt, Kuhl, Wember & Wittich 2018, 282f.), knüpft die Forschung hier an bestehende Erkenntnisse aus der allgemeinen Lehrer*innenbildung an, z.B. an das ‚COACTIV-Modell‘ nach Baumert und Kunter (2011). Für Inklusion müssen lediglich bestimmte Kompetenzbereiche (z.B. Diagnostik) ausdifferenziert werden (vgl. Hillenbrand, Melzer & Hagen 2013; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann 2015; Moser 2014). Solche Spezifizierungen finden sich z.B. im Rahmen von international vergleichenden Projekten wie ‚Teacher Education for Inclusion (TE41)‘ (vgl. Merz-Atalik & Franzkowiak 2011). Die ‚European Agency for Development in Special Needs Education‘ (2012) formuliert vier zentrale Kompetenzen von Lehrkräften in inklusiven Settings:

- Wertschätzung von Verschiedenheit,
- Kooperationsfähigkeit,
- Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung und
- Unterstützung für alle Lernenden.

Aufbauend darauf sollen Rückschlüsse auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften möglich werden, die z.B. Curricula an die Kompetenzanforderungen aus der Praxis anpassen und effektive Lehr-/Lernformate entwickeln. Doch obwohl es in diesem Bereich Ansätze gibt, fehlt es an evidenzbasierten Formaten. Hier setzt das *KinU* an.

3 Fragestellungen und Ziele

KinU leistet einen Beitrag zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung, indem es die internationale Perspektive integriert, um Studierende für die Arbeit an inklusiven Schulen zu qualifizieren: Auf der *Makro-Ebene* wird der Einfluss der nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme auf die Entwicklung einer ‚Inklusionskompetenz‘ (Kap. 2.2) untersucht. *Wie prägen nationale Bildungssysteme und Studienordnungen in der Lehrer*innenbildung Einstellungen, Konzepte und Kompetenzen hinsichtlich Inklusion und an welchen Stellen lassen sich im internationalen Austausch konstruktive Synergieeffekte erzeugen?* Auf der *Meso-Ebene* wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Internationalisierungsstrategien (vgl. Leutwyler 2013) ein Lehr-/Lernkonzept entwickelt, das den inklusionsorientierten Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden fördern soll. Hier sollen verschiedene Maßnahmen, wie z.B. Hospitation an Schulen im Ausland oder internationales Arbeiten an inklusionsbezogenen Fragestellungen, erprobt und ihre Wirksamkeit auf die Kompetenzentwicklung untersucht werden: *Führt die reale Konfrontation im Rahmen der Exkursionen zu stärkeren Lerneffekten als die inter-*

*nationale Perspektive ‚at home‘? Bringen Hospitationen im Ausland einen Mehrwert in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung? Welche didaktischen Strategien fördern die Kompetenzentwicklung? Auf der Chrono-Ebene wird die Kompetenzentwicklung der Studierenden, z.B. im Hinblick auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellung gegenüber Inklusion, über den Verlauf der einzelnen Interventionen in den Blick genommen: Wie nehmen Studierende ihre eigene Kompetenzentwicklung wahr? Wie entwickeln sich Einstellungen gegenüber Inklusion und ihrer Umsetzung innerhalb des Seminarverlaufs?*

4 Forschungsdesign und -methodik

KinU ist in zwei parallele Blockveranstaltungen organisiert, an denen jeweils 40 Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (SPF) und an Grundschulen (GS) teilnehmen. Forschungsmethodisch werden die Lerngruppen in ‚*Experimental-‘* (EG) und ‚*Kontrollgruppe‘* (KG) verteilt: Während erstere an Exkursionen nach Linz und Brixen teilnimmt, hospitieren die Studierenden der KG an deutschen, inklusiv arbeitenden Schulen. Die theoretischen Seminarinhalte bleiben dabei gleich. *KinU* ist auf zwei Kohorten ausgelegt. Die folgende Tabelle verdeutlicht Forschungsdesign sowie Ablauf der Lehrveranstaltungen:

Tab. 1: KinU Forschungsdesign

Lehramtsstudierende SPF/GS		Lehrveranstaltung		Intervention		
EG (N=40)	<i>Präerhebung (Fragebogen t1)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infoveranstaltung ▪ 1. Sitzung: Inklusion aus erziehungs-wissenschaftlicher Perspektive/soziale Partizipation in der inklusiven Schule ▪ 2. Sitzung: Beobachtung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in der inklusiven Schule/Inklusion in Österreich und Südtirol ▪ Exkursion bzw. Hospitation inkl. Reflexion ▪ 3. Sitzung: Abschlussreflexion und Prüfung (Posterpräsentation) 	<i>Gruppendiskussion</i>	Exkursion und Hospitation mit EG nach/in Italien und Österreich	<i>Posterhebung (Fragebogen t2)</i>	<i>Leitfadengesitzte Interviews</i>
KG (N=40)				KG hospitiert in Schulen vor Ort und besucht die Laborschule Bielefeld.		

In Anlehnung an den Mixed-Methods-Ansatz werden quantitative (Fragebogenerhebung) und qualitative Methoden (Interviews, Gruppendiskussionsverfahren) kombiniert. Der Präfragebogen (t1) kommt in der ersten Seminarsitzung zum

Einsatz, der Postfragebogen (t2) nach der Intervention. Der Fragebogen beinhaltet Skalen zum Inklusionsverständnis (z.B. in Anlehnung an Wild, Krapp, Schiefele, Lewalter & Schreyer 1995), zu Einstellungen und Überzeugungen gegenüber inklusiven Unterricht und Inklusion (z.B. nach Bergren 1997; Hang & Rabren 2009; Langner 2015; Mahat 2008), Vorerfahrungen (vgl. z.B. Bosse & Spörer 2014) sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im inklusiven Unterricht (vgl. z.B. Kopp 2009).

Es werden Gruppendiskussionen zum Inklusionsverständnis und den unterschiedlichen Schul- und Bildungssystemen in Deutschland, Südtirol und Oberösterreich geführt. Diese werden in Anlehnung an Bohnsack (2008) ausgewertet, um kollektive Orientierungsmuster im Umgang mit inklusionsbezogenen Fragestellungen sichtbar zu machen. Diese qualitativen Daten ergänzen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung auf Makro- und Chrono-Ebene. Zum Ende werden mit einer kleinen Stichprobe Studierender (N=10) leitfadengestützte Interviews geführt, um neben der individuellen Kompetenzentwicklung (Chrono-Ebene) die Fragestellungen auf der Meso-Ebene (Kap. 3) zu erheben und so Erkenntnisse zur Wirksamkeit der vorgenommenen Interventionen zu gewinnen. Die Interviews werden mithilfe qualitativer Inhaltsanalysen nach Mayring (2010) ausgewertet.

5 Erste Ergebnisse

Zum aktuellen Zeitpunkt ist die Auswertung nicht abgeschlossen, sodass hier nur erste Ergebnisse vorgestellt werden können:

- *Makro-Ebene:* Das nationale Bildungssystem ist prägend für Einstellungen und Perspektiven in Bezug auf Inklusion, inklusiven Unterricht und inklusionsbezogene Professionalisierung. Es zeigt sich, dass wenig Bewusstsein für diesen Einflussfaktor gegeben ist. Die internationale Perspektive scheint im Lehramtsstudium eine untergeordnete Rolle zu spielen, sodass hier wenig Vorwissen verfügbar ist, diese Perspektive gleichzeitig als sehr bereichernd empfunden wird:

„Ich fand das [die Hospitationen an Schulen in Österreich und Italien] sehr spannend, weil das mir noch in keinem anderen Seminar verdeutlicht wurde. Und einfach den Unterschied zu Deutschland zu sehen, oder den Vergleich ziehen zu können. Denn da gibt es ja dann doch Unterschiede, zum Beispiel, dass Südtirol ja schon einige Schritte voraus ist.“

- *Meso- und Chrono-Ebene*²:

Die Kompetenzentwicklung der Studierenden zeigt, dass Hospitationserfahrungen positive Auswirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben haben:

„Gerade die Hospitation hat gezeigt, dass Inklusion wirklich machbar ist (...) und das hat mir einfach nochmal mehr Sicherheit gegeben (...) gerade auch im Hinblick auf meinen späteren Beruf.“

Der systematische und informelle Austausch über Inklusion wird als zentral für die Kompetenzentwicklung wahrgenommen:

„Ähm, ich würd' noch sagen, dass es auf jeden Fall mit der Exkursion richtig gut war (...) Dass man mit den anderen Studierenden in den Austausch gekommen ist, auch außerhalb, ähm, von den Seminaren.“

Die Effektstärke ist bei der Experimentalgruppe tendenziell größer, hier ist ein positiver Einfluss der Auslandsexkursion zu vermuten. Der direkte Kontakt mit anderen Schulsystemen und Studierenden erleichtert die Auseinandersetzung mit einer internationalen Perspektive. Studierende geben z.B. an, dass sie nach der Exkursion Erleichterung verspüren, da *„woanders auch nicht alles besser“* ist. Offenbar vermittelt die theoretische Auseinandersetzung mit der internationalen Perspektive im Abgleich mit den eigenen Erfahrungen einen idealisierten Eindruck.

Die folgende Abbildung fasst weitere Teilergebnisse aus den Einzelinterviews zusammen:

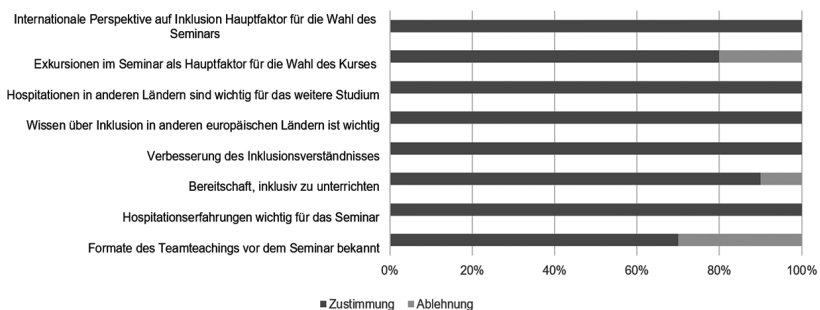


Abb. 1: Ergebnisse Einzelinterviews

2 Da bei der Befragung von Studierenden in die Beantwortung der Fragestellungen auf der Meso-Ebene stets Informationen zur individuellen Kompetenzentwicklung (Chrono-Ebene) einfließen, werden diese Ebenen in dieser ersten Ergebnisdarstellung zusammengefasst.

6 Ausblick

Die Ergebnisse werden durch weitere Daten einer zweiten Kohorte ergänzt und spezifiziert. Bereits jetzt zeichnet sich ab, dass das Potenzial einer internationalen Perspektive in der Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrkräfte für inklusive Settings bisher kaum ausgeschöpft wird und dass der Austausch über Einstellungen und Problemstellungen sowie Reflexion eine wesentliche Rolle spielen. Daraus ergeben sich neue Forschungsfragen:

- Wie kann die internationale Perspektive stärker im Studium verankert werden? Da die Möglichkeiten für Exkursionen aufgrund begrenzter Ressourcen über den Projektzeitraum hinaus eingeschränkt sind: Wie lassen sich Internationalisierungsstrategien ‚at home‘ und Kooperationen stärker etablieren und welche Möglichkeiten sind effektiv?
- Wie können kollaborative Austauschprozesse zwischen den Studierenden stärker in den Lehr-/Lernprozess eingebunden werden, wie lässt sich dabei das Potenzial informellen Austausches nutzen?

KinU kann diese Fragen sicherlich nicht erschöpfend beantworten. Dennoch erscheint ein besonderer Fokus auf kooperative Austauschformate unter Einbindung von E-Learning-Formaten sowohl auf Ebene des Seminars als auch in der Kooperation mit den Hochschulen in Linz und Südtirol zur Überprüfung der bisherigen Ergebnisse sinnvoll.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster, 29-53.
- Bergren, B. A. (1997): Teacher attitudes toward included special education students and co-teaching. Online unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408754.pdf> (letzter Zugriff: 09.11.2020).
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 4, 279-299.
- Bürli, A. (2010): Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? In: Zeitschrift für Inklusion, 4, H.2, o.S. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137> (letzter Zugriff: 08.10.2019).
- DAAD-Fachkonferenz ‚Internationalisierung der Lehrerbildung‘ (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung muss internationaler werden. Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung. Online unter: https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lehrerbildung/2013_pressemeldung_resolution_25141.de.pdf (letzter Zugriff: 08.10.2019).
- Europäische Kommission (2002): Definitionen des Begriffs ‚Behinderung‘ in Europa: Eine vergleichende Analyse. Online unter: www.arbeitundbehinderung.at/downloads/complete_report_de-1.pdf (letzter Zugriff: 02.02.2021).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf (letzter Zugriff: 14.08.2019).

- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wember, F. & Wittich, C. (2018): Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In: Hußmann, S. & Welzel, B. (Hrsg.): *DoProfil. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen und Lehrerbildung*. Münster, 279-292.
- Gonon, P. (2011): Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29, H.1, 20-26.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009): An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. In: *Remedial and Special Education*, 30, H.5, 259-268.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster, 33-68.
- HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ und Internationale Abteilung (2014): Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf (letzter Zugriff: 08.10.2019).
- Kämper van den Boogaart, M. (2019): Lehramtsausbildung – das Elend einer pädagogischen Provinz in einer globalisierten Welt? In: Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.): *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn, 17-34.
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.
- Langner, A. (2015): Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden.
- Leutwyler, B. (2013): Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen. In: *Kentron – Journal zur Lehrerbildung*, 26, 7-15. Online unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelsb/Dokumente/Publicationen/kentron/kentron_26-2013.pdf (letzter Zugriff: 08.10.2019).
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Treppe, P. (2011): Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29, H.1, 5-19.
- Mahat, M. (2008): The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. In: *International Journal of Special Education*, 23, H.1, 82-92.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: *Erziehungswissenschaft*, 26, H.51, 61-80.
- Merz-Atalik, K. & Franzkowiak, T. (2011): Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE41)“ – Lehrerbildung für Inklusion der European Agency for Development in Special Needs Education. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 6, H.3, o.S. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85/85> (letzter Zugriff: 08.10.2019).
- Moser, V. (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Trumpp, S., Seifried, S., Franz, E. & Klauß, T. (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim, 92-106.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel, 17-31.
- Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D. & Schreyer, I. (1995): Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests (Berichte aus dem DFG-Projekt Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation, Nr. 2). Neubiberg.