

Kraatz, Carl Eberhard; Müller, Andrea; Grölz, Katrin
**Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten.
Längsschnittstudie bei Studierenden des Förderschullehramts im
Praxissemester**

Böhnert, Anne [Hrsg.]; Grölz, Katrin [Hrsg.]; Hartig, Katja [Hrsg.]; Klingebiel, Franz [Hrsg.]; Müller, Andrea [Hrsg.]; Staab, René [Hrsg.]: Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 91-116



Quellenangabe/ Reference:

Kraatz, Carl Eberhard; Müller, Andrea; Grölz, Katrin: Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten. Längsschnittstudie bei Studierenden des Förderschullehramts im Praxissemester - In: Böhnert, Anne [Hrsg.]; Grölz, Katrin [Hrsg.]; Hartig, Katja [Hrsg.]; Klingebiel, Franz [Hrsg.]; Müller, Andrea [Hrsg.]; Staab, René [Hrsg.]: Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 91-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301375 - DOI: 10.25656/01:30137

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301375>

<https://doi.org/10.25656/01:30137>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

4 Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten

Längsschnittstudie bei Studierenden des
Förderschullehramts im Praxissemester

Carl Eberhard Kraatz, Andrea Müller & Katrin Grölz¹

Abstract: Im Zuge der aktiven Umsetzung von Inklusionsbestrebungen in der Schule werden für Lehrkräfte Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der inklusiven Gestaltung von Unterricht immer wichtiger. Am Beispiel von Studierenden des Förderschullehramts (N = 598) wird der Erwerb inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen der Evaluation eines Praxissemesters untersucht. Das längsschnittliche Studiendesign mit acht Messzeitpunkten über drei Jahre und statistische Analysen mit gemischten linearen Modellen ermöglichen Aufschlüsse über die langfristige Entwicklung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten sowie über den Einfluss ausgewählter Determinanten wie Unterrichtserfahrung, Betreuung und Zufriedenheit. Es zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit während des Praxissemesters stark steigt, danach allerdings wieder deutlich zurückgeht und sich bis zum Ende der Regelstudienzeit auf einem leicht höheren Niveau als zu Beginn der Praxisphase stabilisiert. Dabei haben im Zeitraum nach der Praxisphase die Unterrichtserfahrung sowie die Betreuung durch schulische und universitäre Mentor*innen statistisch bedeutsamen Einfluss.

In connection with the implementation of inclusive schooling, competences and self-efficacy-expectations regarding inclusive lessons are becoming increasingly important. This article explores the development of such self-efficacy using the example of student teachers in special education (N = 598) passing an expanded practical experience divided into two components. The longitudinal design with eight measurement points over three years and statistical analysis using linear mixed models allows conclusions to be drawn about the long-term development of self-efficacy in inclusive lessons as well as the influence of determinants such as teaching experience, supervision and satisfaction. The results show that self-efficacy increases during the practical experience but subsequently decreases, stabilizing at a slightly higher level by the end of the study curriculum compared to the beginning of practical phase. Significant influences during the period after the practical phase include teaching experience and support provided by teachers and university supervisors in the second stage.

1 Die Autor*innen danken Johannes Herrmann (Statistikberatung Gießen) für seine kritisch-konstruktive und akribische Unterstützung bei den statistischen Berechnungen für diesen Beitrag, insbesondere bei der Verwendung der Prozedur Mixed/SPSS.

Keywords: Selbstwirksamkeitserwartung, Inklusion, Förderschule, Praxissemester, Längsschnitt

self-efficacy, inclusion, special education student teachers, expanded student teacher experience, longitudinal analysis

1. Einleitung

Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als ein wichtiger Aspekt der professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Im Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-Resolution zu Inklusion im Bildungsbereich (KMK & HRK, 2015) erhält die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts verstärkte Aufmerksamkeit (Kopp, 2009). Obwohl der Umgang mit heterogenen Lerngruppen zum schulischen Alltag aller Lehrer*innen gehört, werden in Diskursen über schulische Inklusion vor allem Förderschullehrkräfte als Expert*innen adressiert. Im Studium dieses Lehramts liegt ein großes Augenmerk darauf, die Studierenden zur Konzeptionierung und Umsetzung inklusiver Unterrichtssettings zu befähigen. Der prüfende Blick auf das Studium für das Lehramt an Förderschulen erlaubt daher Aufschlüsse über heterogenitäts- und inklusionsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, die perspektivisch für die universitäre Lehrerbildung aller Lehrämter richtungsweisend sind (Tervooren et al., 2018).

Mit dem Förderschullehramtsstudium geraten auch dessen Praxisphasen in den Fokus des Untersuchungsinteresses bezüglich Selbstwirksamkeitserwartungen. Praxisphasen im Lehramtsstudium gelten als wesentliche Gelegenheiten zur Erlangung und Festigung von Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte im Zuge ihrer Professionalisierung (Arnold et al., 2014). Die Ausgestaltung schulpraktischer Phasen und ihre Integration in das Hochschulstudium sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (Gröschner & Seidel, 2012; Weyland, 2012; Bach, 2013). Empirische Studien zu Auswirkungen von Praxisphasen nehmen allerdings meist nur einen kurzen Zeitraum *während* der Praktika in den Blick (Ulrich & Gröschner, 2020; König et al. 2018). Untersuchungen zur langfristigen Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen auch im längeren Zeitraum *nach* einer Praxisphase sind bisher selten. Somit bleibt die Frage nach der Nachhaltigkeit der durch sie ermöglichten Lernprozesse und Veränderungen von Selbstwirksamkeitserwartungen offen. Ungeklärt ist damit auch, welche Vorhersagekraft die unterschiedlichen Aspekte der Ausgestaltung des Praxissemesters für diese langfristige Entwicklung haben und welche Bedeutung im Gegensatz dazu den übrigen Elementen des universitären Studiums zukommt. Antworten auf diese Fragen könnten den Stellenwert von Praxisphasen sowie ihre Funktion und sozialisatorische Bedeutung für den Kompetenzerwerb innerhalb der Lehrerbildung schließlich konkretisieren.

Mit einem längsschnittlichen Untersuchungsdesign über insgesamt drei Jahre und dem Fokus auf Studierende des Förderschullehramts im Praxissemester bearbeitet der

vorliegende Beitrag die aufgezeigten Desiderata. So können für den auf die Praxisphase folgenden Zeitraum des Studiums sowohl Aussagen über die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten als auch über deren Einflussfaktoren getroffen werden.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Inklusive Unterrichtskompetenz in einem sich wandelnden Berufsfeld

Förderschullehrkräfte befinden sich in einem komplexen Geflecht verschiedener inklusionsbezogener Anforderungen. Ihr spezifisches Studium verfolgt neben dem Wissenserwerb aus dem obligatorischen Kanon der Fachwissenschaften, der Didaktik und der Pädagogik des Lehrberufs vor allem den Kompetenzaufbau zur Unterstützung und Unterrichtung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aufbauend auf ihren diagnostischen und fachdidaktischen Kompetenzen für den *Förderschulbereich* gestalten und beeinflussen sie inklusiven Unterricht an der *Regelschule*, bei dem zusätzlich zum sonderpädagogischen Förderspektrum auch andere Facetten sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsbenachteiligung relevant werden. Somit überschneiden sich in diesem Berufsfeld die beiden sonst meist separiert fokussierten Perspektiven des *engen* (bezogen auf die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf) und *weiten* Verständnisses (bezogen auf alle Kategorien sozialer Heterogenität) von Inklusion (Werning, 2014). Förderschullehrkräfte werden deshalb in besonderer Weise als ‚Expert*innen für Inklusion‘ angesehen.²

Inklusiver Unterricht muss sich sowohl an der Heterogenität von Lerngruppen als auch an der Individualität der einzelnen Schüler*innen orientieren, um jeder und jedem von ihnen eine möglichst angemessene Förderung zu ermöglichen (Schmitz et al., 2020). Zur Erfüllung dieses Anspruchs müssen Unterrichtsgestaltung und -inhalte durch Binnendifferenzierung an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden. Als Zielsetzung für das Studium des Förderschullehramts ergibt sich aus den genannten Anforderungen neben der Erfordernis des Erwerbs fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, allgemeinpädagogischen sowie förderpädagogischen Wissens die Notwendigkeit zum Aufbau einer spezifischen inklusiven bzw. adaptiven Unterrichtskompetenz (Bartels et al., 2020; Frohn et al., 2020; Greiner et al., 2020). Als zentrale Komponenten adaptiver Lehrkompetenz zählen Beck et al. (2007) die Beachtung von Individualität und Heterogenität, die fachliche Sachkenntnis, die didaktische Sachkenntnis sowie die sensible Begleitung und individuelle Beratung der einzelnen Schüler*innen auf. Dabei können analytisch vier Konstruktfacetten unterschieden werden: Sachkompetenz, diagnostische und didaktische Kompetenz sowie

² Diese verkürzte Darstellungsweise des beschriebenen Wandels des Berufsfeldes lässt die Frage unberührt, ob und inwieweit die beschriebenen Prozesse von verschiedenen Akteur*innen aus Schul- und/oder Förderpädagogik befürwortet, abgelehnt bzw. mitgesteuert werden.

Klassenführungscompetenz. Mit der Konkretisierung dieses Modells durch die drei Subfacetten Kontextbewusstsein, Handlungsflexibilität und Repertoire (Frohn et al., 2020) werden zusätzlich die zentralen handlungsleitenden Koordinaten des inklusiven Handelns (hier: Lehrens) benannt. Mit ihrem Instrument zur Erfassung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht untersuchen Bosse und Spörer (2014) adaptive Kompetenz mit explizitem Bezug zum gemeinsamen Unterrichten von Kindern mit und ohne Behinderung.

Da Selbstwirksamkeitserwartungen ein Aspekt der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften sind und vor allem im Zusammenhang mit Praxiserfahrungen aufgebaut werden können, wird im vorliegenden Beitrag die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusiven Unterricht bei den Studierenden des Förderschullehramts, die ein Praxissemester absolvieren, untersucht.

2.2 Bedeutung und Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartung gilt „[...] als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Das von Bandura (1977) entwickelte sozial-kognitive Konzept kann folglich als prospektive Kompetenzselbsteinschätzung bezeichnet werden (Pfitzner-Eden, 2016) und wird in kompetenzorientierten Professionalisierungsmodellen der Lehrkräftebildung als Aspekt der Motivation und Selbstregulation systematisiert (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). Entsprechende Konstrukte werden zur Untersuchung von Kompetenzentwicklungen verwendet (Bartels et al., 2020; Böhnert et al., 2018).

Neben allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich auf alle Lebensbereiche beziehen, lässt sich eine berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung identifizieren (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 39), die für Lehrkräfte bereits umfangreich untersucht wurde (Forschungsüberblick: Tschannen-Moran et al., 1998; Klassen et al., 2011). Im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz prägt diese „[...] vor allem die *Auswahl* von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte *Anstrengung* im Zielerreichungsprozeß, die *Ausdauer* angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren und damit indirekt den Grad des *Handlungserfolges*.“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, o. S., kurs. i. Orig.). Im Bereich des Umgangs mit Inklusion bedeutet eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten zu können, die „Zuversicht Studierender, den Anforderungen heterogener Klassenzusammensetzungen gerecht zu werden“ (Kopp, 2009). Selbstwirksamkeitserwartungen stehen in einem positiven Zusammenhang mit hohem Engagement für die Vorbereitung des eigenen Unterrichtes (Allinder, 1994). Die Review-Studie von Zee und Koomen (2016) belegt, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften mit einer höheren Unterrichtsqualität und besseren Fähigkeiten zur Anwendung adaptiver Unterrichtsmethoden einhergeht. Sie gilt außerdem als förderlich für Berufszufriedenheit und führt zu einem reduzierten Stress- und Belastungsempfinden (Zee & Koomen, 2016). Für Lehramtsstudierende berichtet Pfitzner-Eden (2016), dass ansteigende Selbstwirk-

samkeitserwartungen während Praxisphasen mit einem sinkenden Studienabbruchrisiko zusammenhängen.

In seiner Grundlegung des Konzepts nennt Bandura (1977) vier wichtige Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung: *performance accomplishments*, *vicarious experience*, *verbal persuasion* und *emotional arousal*. Diese Einflussgrößen werden von Schwarzer und Jerusalem (2002) in ihrer einflussreichen deutschsprachigen Adaption für die berufsbezogene Lehrerselbstwirksamkeitserwartung als (1) *eigene* oder (2) *stellvertretende Erfahrungen*, (3) *soziale Ermutigung/verbale Beeinflussung* und (4) *emotionale Zustände* beschrieben, wobei die Reihenfolge einer Gewichtung der Einflussstärke entspricht.

- 1 *Eigene*, vor allem erfolgreiche, *Erfahrungen* stärken das Vertrauen in die persönlichen Fähigkeiten umso mehr, je eher sich die Lernenden die Verantwortlichkeit für Erfolge bzw. Misserfolge selbst zuschreiben (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Da anfängliche Erfahrungen stärkeren Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen haben als spätere, bieten sich vor allem Untersuchungen in frühen Stadien der Entwicklung berufsspezifischer Erfahrungen an (Ding, 2020).
- 2 Auch *stellvertretenden Erfahrungen* werden Einflüsse bescheinigt. Sie können durch Beobachtung der Handlung Anderer gewonnen werden, wobei zentral ist, dass sich die Beobachtenden mit den Handelnden identifizieren können (Schwarzer & Jerusalem, 2002).
- 3 *Soziale Unterstützung* in Form vor allem verbaler Einflussnahme durch als Autoritäten wahrgenommene Personen können die Zuversicht in das eigene zukünftige erfolgreiche Handeln vor allem dann bestärken, wenn sie angemessen und nachvollziehbar sind, beispielsweise durch konkrete Rückmeldungen von Lehrpersonen in Bezug auf gezeigte Leistungen und ihre Ursachen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).
- 4 *Emotionale Zustände* wie positive Affekte und Emotionen aber auch die eigene Stresswahrnehmung gelten als schwächere Einflussquellen für die Herausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich zu den drei vorgenannten (Bandura, 1994; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998).

2.3 Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen in Praxisphasen der Lehrerbildung

Motivationale Orientierungen wie Selbstwirksamkeitserwartungen werden im Wechselspiel von Wissenserwerb und Praxiserfahrungen entwickelt und gelten damit als beeinflussbar und veränderlich (Bauer et al., 2020; Seifert & Schaper, 2018). In diesem Zusammenhang lohnt der Blick auf positive Bedingungen ihrer Entstehung im Verlauf von Praxisphasen aber auch ihrer weiteren Entwicklung auf längere Sicht.

Praxisphasen sind wichtige Lerngelegenheiten zum Erwerb professioneller Kompetenzen (Arnold et al., 2014). Übereinstimmend wird während dieser Phasen ein Anstieg von Selbstwirksamkeitserwartungen berichtet. So beobachten Seifert und

Schaper (2018) bei Masterstudierenden des Lehramts nach einer fünfmonatigen Praxisphase einen leichten Anstieg ihrer beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung. Eisfeld et al. (2020) berichten ähnliche Anstiege auch für Lehramtsstudierende bei einem fünfwöchigen Hospitationspraktikum. Böhnert et al. (2018) untersuchen Absolvent*innen eines Praxissemesters in Bezug auf Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung und weisen dabei einen Anstieg für den Zeitraum von vor bis nach der jeweiligen Praxisphase nach. Diese Effekte konnten allerdings ein Jahr nach der Praxisphase nicht mehr bestätigt werden. Ebenfalls für den Zeitraum von vor bis nach einem Praxissemester berichten auch Klingebiel et al. (2020) in Bezug auf subjektive Kompetenzeinschätzungen einen vergleichbaren Verlauf. Der einjährige Untersuchungszeitraum von Böhnert et al. (2018) und Klingebiel et al. (2020) stellt eine Ausnahme bei den bisherigen Untersuchungen dar, die meist nur einen begrenzten Zeitraum einer Praxis- oder Interventionsphase mit Messzeitpunkten vor und direkt danach in den Blick nehmen. So auch Bartels et al. (2020), die in ihrer Studie zum Praxissemester der Studierenden des Förderschullehramts ebenfalls signifikante Anstiege der Selbstwirksamkeitserwartung – in diesem Fall bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung – über den Zeitraum des Praxissemesters feststellen. Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung über einen längeren Zeitraum und mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur Praxisphase aufzuklären, wird häufig als Forschungsbedarf formuliert (Eisfeld et al., 2020, Bartels et al., 2020).

2.4 Determinanten für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten

In diesem Beitrag werden folgende Einflussgrößen auf die Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten zu können untersucht und dabei eigene Erfahrungen als *Unterrichtserfahrungen*, Unterstützung als *Betreuungsqualität* und emotionale Zustände als *Zufriedenheit mit der Praxisphase* (zu dieser Operationalisierung auch: Gebauer, 2013) gemessen.

Eigene Erfahrungen: Unterrichtserfahrungen

Sowohl eigene Unterrichtsversuche (eigene Erfahrungen) als auch das Beobachten im Zuge von Hospitationen, aber auch beim Ko-Unterrichten mit einer Lehrkraft und damit verbundene stellvertretende Erfahrungen sind Bestandteile von Praxisphasen. Besonders durch eine eigenverantwortliche Durchführung des Unterrichts kann Selbstwirksamkeitserwartung erzeugt werden (Herzog, 2007). Die Feststellung, dass besonders die ersten erfolgreichen Unterrichtserfahrungen den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Herzog, 2007), bestätigen in aktuelleren Studien beispielsweise Bosse et al. (2016) oder auch Seifert und Schaper (2018). Erfahrungen mit inklusiven Lehr-Lernsettings, die im Rahmen von Schulpraktika während des Studiums gesammelt wurden, scheinen einen positiven Einfluss auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung zu haben (Hellmich et al., 2016). Gleich-

wohl berichten Greiner et al. (2020) abnehmende Selbstwirksamkeitswerte bei Studienphasen ohne Praktikum. Studienanfänger*innen im zweiten bzw. dritten Semester von Lehramtsstudiengängen weiterführender Schulen weisen hier signifikant positivere Selbstwirksamkeitswerte auf als Studierende höherer Semester (durchschnittlich 6. Fachsemester), die zu diesem Zeitpunkt noch vor ihrem Praxissemester stehen.

Soziale Unterstützung: Betreuungsqualität

Zahlreiche Forschungsbeiträge beschäftigen sich mit dem Einfluss der Betreuung durch schulische und universitäre Mentor*innen auf den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartung. Die Qualität der Betreuung steht in einem direkten positiven Zusammenhang mit dem Zuwachs an subjektiven Kompetenzeinschätzungen im Bereich des Unterrichts (Schubarth et al., 2012). Eine professionelle Rückmeldung von schulischen oder universitären Betreuungspersonen spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehramtsstudierenden und kann sich gleichzeitig positiv auf die Festigung von Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken (Ingersoll & Strong, 2011). Gröschner und Häusler (2014) erbringen eine empirische Evidenz für den Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen durch gute Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden in ersten schulischen Praxisphasen. Dieser Befund wurde von Seifert und Schaper (2018) für die universitären Mentor*innen bestätigt, wobei sowohl der Umfang als auch die Qualität der Betreuung betrachtet wurden. Auch für qualitativ hochwertige schulische Betreuung werden positive Auswirkungen auf Leistungsfähigkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden berichtet (Kücholl et al., 2019). Die Analysen von Bartels et al. (2020) im Kontext des Lehramts an Förderschulen haben gezeigt, dass vor allem die Qualität der schulischen Betreuung während einer förderschulischen Praxisphase in einem positiven Zusammenhang mit dem Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartung steht.

Emotionale Zustände: Zufriedenheit mit der Praxisphase

Die vierte Einflussgröße auf die Selbstwirksamkeitserwartung (Kap. 2.2) wurde zumindest für (angehende) Lehrkräfte wesentlich seltener untersucht als die ersten drei. Eine Ausnahme bildet die Studie von Gebauer (2013), die den emotionalen Zustand als Berufszufriedenheit bei Lehrkräften untersucht. Diese steht in einem deutlichen positiven Zusammenhang mit deren beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung (Gebauer, 2013). Für Studierende konnte Weyrauch (2019) nachweisen, dass die Praktikumszufriedenheit durch Erfolgserlebnisse erhöht wird, die wiederum eine Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung nach sich zieht. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Studierende, die das Praktikum als erfolgreich erleben, „[...] mit mehr Zuversicht zurück in den Studienkontext gehen, in dem Wissen, dass sie auch hier bestehen werden“ (Weyrauch, 2019, S. 188).

Im Folgenden wird einerseits untersucht, wie die langfristige Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten *über die Praxisphase hinaus* und während der darauffolgenden theoretischen Anteile des Studiums verläuft und andererseits wie die beschriebenen Determinanten dies im bisher kaum beforschten Abschnitt *nach* der Praxisphase beeinflussen. Mit angehenden Förderschullehrkräften und der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung wird eine bislang in diesem Zusammenhang wenig beachtete Studierendengruppe fokussiert (Bartels et al., 2020). Deren spezifische Kompetenzen dürften aber mit Blick auf die Inklusionsinduzierten Veränderungen des Schulsystems für die Lehrerbildungsforschung zukünftig eine stärkere Rolle spielen, da sie perspektivisch zum Anforderungsprofil aller Lehrkräfte gehören werden (Tervooren et al., 2018).

3. Das Praxissemester im Studium des Förderschullehramts in Gießen

Die untersuchten Studierenden absolvieren ihr Studium des Förderschullehramts an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die oben skizzierte Anforderungskonstellation an Förderschullehrkräfte, die sowohl eine förderpädagogische Fachexpertise als auch die umfassende allgemeine Lehrkompetenz an einer Regelschule umfasst, strukturiert nicht nur den curricularen Aufbau des universitären Studiums, sondern auch die Gestaltung der darin integrierten Praxisphasen.³ Anders als für die Studierenden aller anderen Lehrämter, deren Praxissemester aus einer einzigen langen Praxisphase an der jeweiligen Schule besteht, ist das Praxissemester im Förderschullehramt an der Justus-Liebig-Universität Gießen in zwei unterschiedliche Phasen gegliedert: Die erste wird an einer Schule mit förderpädagogischem Schwerpunkt bzw. einem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) und die zweite an einer Regelschule absolviert. Die beiden Phasen sind zeitlich unterschiedlich gestaltet: während die Studierenden fünf Wochen lang täglich in der Förderschule sind, erstreckt sich die Regelschulphase über zehn Wochen, in denen aber nur drei bzw. vier Tage pro Woche an der Schule abzuleisten sind (ausführlich s. Basedow et al., in diesem Band). Die unterschiedlichen Lernfelder des Praxissemesters, unter anderem Beobachtungen und Erprobungen im Handlungsfeld Schule sowie Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsentwicklungen, sind dadurch jeweils an zwei unterschiedlichen Schulen zu verorten. Lediglich in Ausnahmefällen absolvieren die Studierenden beide Phasen an einer der wenigen Schulen, die beide Schulformen integrieren. Der somit nahezu obligatorische Wechsel der Praktikumsschule zwischen den beiden Phasen bedeutet für die Studierenden einen teilweisen Neubeginn der Praxisphase, da sie nicht nur mit einem neuen Umfeld, sondern auch mit einer Verschiebung der inhaltlichen Fokussierung vom förder-schulischen zum fachdidaktischen Schwerpunkt konfrontiert werden. Gleichzeitig

3 Nicht nur das Praxissemester ist, wie im Folgenden beschrieben, zweigeteilt. Auch im vorherigen System der schulpraktischen Studien fand ein Praktikum an einer Förderschule statt, während das zweite an einer allgemeinbildenden Schule absolviert wurde.

ermöglicht ihnen die Durchführung des Praktikums in zwei verschiedenen Schulen „vielfältigere Einblicke in die heterogene Schullandschaft“ (Bartels et al., 2020, S. 171). Da die Besonderheit dieser Zweiteilung in der methodischen Anlage der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wird, können von den Ergebnissen auch neue Einblicke in die Wirkungsweise der beschriebenen Aufteilung des Praxissemesters als Ausdruck der Komplexität der Organisation dieses Studiums erwartet werden.

4. Forschungsfragen und Hypothesen

Folgende Forschungsfragen leiten die Untersuchung: (1) Wie entwickelt sich die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten längsschnittlich über den gesamten Zeitraum von vor dem Praxissemester bis zum Ende der Regelstudienzeit? (2) Wie groß ist dabei der Einfluss der theoretisch bedeutsamen Einflussfaktoren im Zeitraum vom Ende der Praxisphase bis zum Ende der Regelstudienzeit? Der bislang wenig analysierte Zeitraum nach Ende des Praxissemesters wird dazu sowohl (2a) im kurzen Abschnitt bis ein Jahr nach seinem Beginn als auch (2b) im langen Abschnitt bis zum Ende der Regelstudienzeit untersucht. In beiden Abschnitten gilt das Interesse der Vorhersagekraft der *Unterrichtserfahrungen* im Praxissemester, der eingeschätzten *schulischen* und *universitären Betreuungsqualität* sowie der *Zufriedenheit* mit der jeweiligen Phase für die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten bzw. deren Entwicklung.

Die berichteten Befunde aus längsschnittlichen Studien legen als Hypothese (1) nahe, während der Praxisphase mit einer steigenden Selbstwirksamkeitserwartung zu rechnen, danach jedoch einen ebenso deutlichen Rückgang dieser Werte auf das Niveau von vor der Praxisphase zu erwarten. Da die stärksten Einflüsse auf Selbstwirksamkeitserwartungen durch Praxiserfahrungen entstehen, die im weiteren Verlauf des Studiums nicht mehr vorgesehen sind, wird für diesen Zeitraum angenommen, dass die entsprechenden Werte nicht mehr signifikant steigen oder fallen.

Die relevanten Einflussgrößen auf die Selbstwirksamkeitserwartung werden in der Reihenfolge der Stärke ihres Einflusses berichtet (Schwarzer & Jerusalem, 2002). In Bezug auf den kurzen Zeitraum (2a), für den zahlreiche Studien zu einzelnen dieser Determinanten vorliegen, wird demzufolge angenommen, dass die eigenen Erfahrungen in Form selbst gehaltenen Unterrichts darin den stärksten, die Qualität der schulischen und universitären Betreuung einen ebenfalls signifikanten, aber etwas schwächeren und die Zufriedenheit mit der Praxisphase den schwächsten Einfluss zeigen.

Da nach dem Praxissemester keine weiteren Praktika mehr vorgesehen sind, wird auch für den längeren Untersuchungszeitraum (2b), für den kaum vergleichbare Befunde vorliegen, weiterhin ein signifikanter Einfluss aller drei sich aus den Praxissemestererfahrungen speisenden Determinanten auf das Niveau der Selbstwirksamkeitserwartung erwartet.

5. Methode und Daten

5.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Die Studierenden des Förderschullehramts wurden zu acht verschiedenen Zeitpunkten (Messzeitpunkte A bis H) zu ihren Erfahrungen und Selbsteinschätzungen befragt (vgl. Mähler et al., in diesem Band, Abbildung 1 und 2). Die erste Erhebung fand direkt vor dem Praxissemester statt (MZP A), die letzte knapp 3 Jahre später, mit dem Ende der Regelstudienzeit (MZP H). Für die vorliegende Untersuchung von besonderer Bedeutung sind die Erhebungen, die jeweils direkt nach den beiden unterschiedlichen Durchführungsphasen stattfanden: Messzeitpunkt B nach der förderschulischen und Messzeitpunkt C nach der regelschulischen Phase. Während die abhängige Variable *Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten* zu können zu jedem der acht Messzeitpunkte erhoben wurde, wurden die unabhängigen Variablen *Unterrichtserfahrung*, *schulische bzw. universitäre Betreuungsqualität* sowie *Zufriedenheit* mit der Praxisphase zwei Mal, jeweils nach der entsprechenden Durchführungsphase (MZP B bzw. C), erfragt. In die erste – längsschnittliche – Fragestellung gehen die Werte der Selbstwirksamkeitserwartung zu allen acht Messzeitpunkten ein. Für die Fragen nach den Einflüssen der unabhängigen Variablen bezieht sich Frage 2a auf den kurzen Zeitraum von direkt nach dem Praxissemester bis ein Jahr nach ihrem Beginn (MZP C bis D) und Frage 2b auf den längeren Zeitraum bis zum Ende der Regelstudienzeit (MZP C bis H). Die verwendeten Daten aus der Erhebung zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen beziehen sich auf 598 Studierende des Förderschullehramts, die sich gleichmäßig auf vier Kohorten verteilen (Praxissemester 2016: 21.4 %, 2017: 25.1 %, 2018: 22.6 %, 2019: 30.9 %), von denen 83 % weiblich sind und die zu Beginn des Praxissemesters durchschnittlich 22.72 (SD = 3.31; Median = 22) Jahre alt waren.

5.2 Operationalisierung

Als abhängige Variable fungiert in unseren Analysen die Subskala *Selbstwirksamkeit⁴ bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts* der KIESEL-Skala (Bosse & Spörer, 2014), bzw. der Mittelwert ihrer vier Items (s. Tab. 1) und wird im Folgenden mit „Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten“ oder kurz „Selbstwirksamkeitserwartung“ bezeichnet. Die Antwortmöglichkeiten reichen von 1=‘stimme überhaupt nicht zu‘ bis 6=‘stimme voll und ganz zu‘⁵. Die Reliabilität kann zu allen acht Messzeitpunkten als zufriedenstellend betrachtet werden.

4 Entgegen der Benennung in der vorliegenden Studie bezeichnen Bosse und Spörer ihr Konstrukt nicht als ‚Selbstwirksamkeitserwartung‘, sondern als ‚Selbstwirksamkeit‘.

5 Alle Variablen dieser Untersuchung sind mit dem beschriebenen Antwortformat 1 (keine Zustimmung/negativ) bis 6 (volle Zustimmung/positiv) erhoben worden (ausführlich: Mähler et al., in diesem Band). Das theoretische Mittel der Skalen beträgt somit 3,5. Im Folgenden wird der Übersichtlichkeit halber auf die Dokumentation der wörtlichen Aus-

Tab. 1: Abhängige Variable „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts“

Item-Nr.	Text
1	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.
2	Ich weiß, dass ich ein Unterrichtsthema so vielfältig aufbereiten kann, dass auch Kinder mit geistigem Förderbedarf aktiv am Unterricht teilnehmen können.
3	Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.
4	Ich kann Unterricht auch im bestehenden System so organisieren, dass sogar hochbegabte Kinder in ihren Stärken gefördert werden können.

Anmerkung: Quelle: Bosse & Spörer (2014); Cronbachs Alpha je nach MZP .78 bis .85

Die unabhängigen Variablen sowie ihre Korrelationen werden in Tabelle 2 und 3 beschrieben.

Die Einflussgröße ‚Unterrichtserfahrungen‘ gibt Auskunft über die Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunden im Praxissemester und wird in einem offenen Antwortformat zum Messzeitpunkt B und C erhoben. Dabei werden Unterrichtsstunden summiert, die Studierende allein in Anwesenheit einer Lehrperson (‚Unterrichtsversuche‘) und solche, die sie gemeinsam mit der Lehrperson gehalten haben (Lünne- mann et al., 2013). Für die Erfassung der Betreuungsqualität werden die Mittelwerte zweier Subskalen des Messinstruments der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (Abs et al., 2009) verwendet. Die Dimension ‚Qualität‘ fokussiert die schulische Betreuung der Lehramtsstudierenden seitens der schulischen Betreuer. Sie wird anhand von elf Items erfasst wie zum Beispiel: „Praktikant*innen können von ihren schulischen Betreuer*innen lernen, wie sie guten Unterricht halten können.“ Die universitäre Begleitung wird durch die zweite Dimension ‚Aufgabenerfüllung‘ mithilfe von neun Items erhoben. Ein Beispielitem lautet: „Für Unterrichtsbesuche werden die jeweiligen Beobachtungsschwerpunkte vorher abgesprochen.“ Beide Subskalen werden jeweils zu den Messzeitpunkten B und C eingesetzt und haben gute Reliabilitätswerte (s. Tab. 2). Zur Erfassung der Zufriedenheit mit der jeweiligen Praxisphase werden die Mittelwerte eines selbstentwickelten Instruments eingesetzt, das für die erste Phase (Förderschule) mit sechs und für die zweite Phase (Regelschule) mit sieben Items die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten erfragt, zum Beispiel die „Kommunikation zwischen Universität und Ihrer Schule“. Die Reliabilitätswerte liegen auch bei diesem Konstrukt im zufriedenstellenden Bereich (s. Tab. 2). Um die Eigenheit der nicht nur zeitlichen, sondern auch inhaltlichen Zweiteilung des Praxissemesters in eine erste (förderschulische) und eine zweite (regelschulische) Phase zu beachten, können die zu Messzeitpunkt B und C erhobenen Werte nicht als sich verändernde Ausprägungen *einer* Variable gesehen werden, sondern müssen als je einmalige Einschätzung der konkreten Phase und somit *einzelne* Variablen behandelt

gestaltung der einzelnen Antwortmöglichkeiten verzichtet. Einzige Ausnahme dieser Regel ist die Unterrichtserfahrung, die in Unterrichtsstunden (à 45 Min.) erhoben wurde.

werden. Das bedeutet für die jeweiligen Determinanten: Die während der jeweiligen Phase gemachten *Unterrichtserfahrungen* sind nicht ohne weiteres vergleichbar, da sowohl fachliche Inhalte und didaktische Herangehensweisen als auch die Zusammensetzungen der Klassen stark differieren können. Die Aussagen der Studierenden zur *Betreuungsqualität* sind bedingt durch den Wechsel der jeweiligen Bezugspersonen zu den unterschiedlichen Befragungszeitpunkten auf unterschiedliche Personen zu beziehen, da mit dem Übergang von der Förderschul- zur Regelschulphase sowohl in der universitären Begleitung durch Praktikumsbeauftragte als auch in der schulischen Betreuung durch Mentor*innen neue Personen relevant werden. In der gleichen Weise ist die *Zufriedenheit mit der Praxisphase* zu den Zeitpunkten nach den beiden Teilphasen nicht als eine sich entwickelnde Kontinuität der Einschätzung desselben Praktikums zu verstehen, sondern als jeweilige Einzelbewertung der gerade beendeten Durchführungsphase. Somit handelt es sich um acht unabhängige Variablen, vier für jede Phase (s. Tab. 2). Die Korrelationstabelle (s. Tab. 3) zeigt, dass die höchsten signifikanten Zusammenhänge zwischen der *Betreuungsqualität* durch die schulischen Mentor*innen $BQ_S (F)$ bzw. $BQ_S (R)$ und der *Zufriedenheit mit der jeweiligen Phase* $Z (F)$ bzw. $Z (R)$ bestehen (.398/.391).

Tab. 2: Unabhängige Variablen

Determinante	Förder- schule (erhoben: MZP B)	Items	Cron- bachs Alpha	MW	SD	Re- gelschule (erhoben: MZP C)	Items	Cron- bachs Alpha	MW	SD
<i>Unterrichtserfahrung</i> : Stunden, die selbst oder zusammen mit einer Lehrkraft unterrichtet wurden	$UE (F)$	2	-	65.7	35.2	$UE (R)$	2	-	61.0	39.1
<i>Betreuungsqualität</i> durch Mentor*in in der Schule*	$BQ_S (F)$	11	.919	4.83	.96	$BQ_S (R)$	11	.947	4.45	1.24
<i>Betreuungsqualität</i> durch Mentor*in der Universität*	$BQ_U (F)$	9	.845	4.43	.94	$BQ_U (R)$	9	.866	4.24	1.02
<i>Zufriedenheit mit der Praxisphase*</i>	$Z (F)$	6	.675	3.95	.85	$Z (R)$	7	.740	3.65	.96

Anmerkung: $N_{MZP B} = 398-475$; $N_{MZP C} = 403-425$; *Antwortoptionen von 1 (keine Zustimmung/negativ) bis 6 (volle Zustimmung/positiv)

Tab. 3: Korrelationen der unabhängigen Variablen (nach Pearson)

	UE (F)	UE (R)	BQ_S (F)	BQ_S (R)	BQ_U (F)	BQ_U (R)	Z (F)	Z (R)
UE (F)	1	.146**	.070	.000	-.002	.045	.157**	-.038
UE (R)		1	-.004	.226**	-.029	.040	.044	.124**

	UE (F)	UE (R)	BQ_S (F)	BQ_S (R)	BQ_U (F)	BQ_U (R)	Z (F)	Z (R)
BQ_S (F)			1	.099*	.196**	.082	.398**	-.147**
BQ_S (R)				1	.163**	.079	.009	.391**
BQ_U (F)					1	.232**	.348**	.109*
BQ_U (R)						1	.061	.320**
Z(F)							1	.247**
Z(R)								1

***. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant; **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.**

5.3 Statistische Analysen mit gemischten linearen Modellen

Um die Besonderheiten längsschnittlicher Untersuchungen mit vergleichsweise vielen Messzeitpunkten – besonders die Abhängigkeiten der Daten sowie die im zeitlichen Verlauf häufig abnehmende Teilnehmer*innenzahl an den Befragungen (Panelmortalität) – zu berücksichtigen, wurden die Analysen mit gemischten linearen Modellen (Prozedur MIXED) und der Schätzmethode REML unter Verwendung der Software IBM SPSS Statistics (Version 26.0.0.1) durchgeführt (Norušis, 2012). Die durch die mehrfachen Messwiederholungen entstehenden Abhängigkeiten werden hierbei mit modelliert. Dazu haben sich Random-Intercept-Modelle, die die individuellen Level der einzelnen Personen berücksichtigen, als den Daten am besten angepasst erwiesen. Durch die Umstrukturierung der Daten in Beobachtungen je Messzeitpunkt gehen im Vergleich zu listenweisem Fallausschluss weniger Datenpunkte je Person verloren. Die durchgeführten Ausfallanalysen zeigen, dass die Panelmortalität (s. Tab. 4 und 5) zu keinen systematischen Ausfällen führt.

5.3.1 Längsschnittliche Analysen der Selbstwirksamkeitserwartung

In die längsschnittlichen Analysen gingen Daten von 598 Personen mit insgesamt 2001 Beobachtungen ein (s. Tab. 4).⁶ Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung wurde mit einem Random-Intercept-Modell mit dem jeweiligen Messzeitpunkt als Faktor analysiert.

Tab. 4: Längsschnittliche Analysen: Verteilung der Beobachtungen auf die Messzeitpunkte

Messzeitpunkt	A	B	C	D	E	F	G	H	Gesamt
N _{Beobachtungen}	412	466	421	249	147	149	77	80	2 001

Anmerkung: (N_{Personen} = 598)

6 Die Befragungen der Messzeitpunkte A bis C fanden mit einem Fragebogen in Präsenzveranstaltungen statt, ab Messzeitpunkt D wurde online erhoben. Dies kann die ab Messzeitpunkt D sinkenden Teilnehmezahlen erklären.

5.3.2 Längsschnittliche Analysen der Einflussfaktoren im Zeitraum nach dem Praxissemester

Die Ermittlung der Einflüsse der unabhängigen Variablen bzw. ihrer Interaktionen mit dem Messzeitpunkt auf die Selbstwirksamkeitserwartung wurde ebenfalls mit Random-Intercept-Modellen vorgenommen, bei denen die acht unabhängigen Variablen, ihre Interaktionen mit dem Messzeitpunkt sowie der Messzeitpunkt selbst als feste Effekte modelliert wurden. Alle Variablen (außer dem Messzeitpunkt *MZP* und der Kohorte *KH*) wurden *Z*-standardisiert, um interpretierbare standardisierte Regressionskoeffizienten zu erhalten. Für die Analysen der Einflussfaktoren wurde eine verminderte Stichprobe ($N = 268$) verwendet, da hierbei im Gegensatz zu den längsschnittlichen Analysen der abhängigen Variable in Kap. 5.3.1 nur Personen eingingen, für die gültige Werte zu allen acht unabhängigen Variablen zum jeweiligen Messzeitpunkt vorlagen. In die Analyse des kurzen Zeitraums nach dem Praxissemester von Messzeitpunkt C bis Messzeitpunkt D gingen 367 Beobachtungen, in die des langen Zeitraums (C bis H) 521 Beobachtungen mit ein (s. Tab. 4).

Tab. 5: Analysen im Zeitraum nach dem Praxissemester: Verteilung der Beobachtungen auf die Messzeitpunkte

Messzeitpunkt	Zeitraum	C	D	E	F	G	H	Gesamt
$N_{\text{Beobachtungen}}$	C bis D	268	99	-	-	-	-	367
$N_{\text{Beobachtungen}}$	C bis H	268	99	53	52	24	25	521

Anmerkung: ($N_{\text{Personen}} = 268$)

Die Analyse der Interaktionen zwischen den unabhängigen Variablen und dem jeweiligen Messzeitpunkt identifiziert Einflüsse der unabhängigen Variablen auf die Art der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung, während für die Einzelvariablen als feste Effekte der jeweilige Einfluss auf das Niveau der Werte der Selbstwirksamkeitserwartung im jeweiligen Zeitraum analysiert wird.

6. Ergebnisse

6.1 Längsschnittliche Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung (Hypothese 1)

Der theoretische Skalenmittelwert der abhängigen Variable „Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten“ liegt bei 3.5 (s. Kap. 5.2). Hohe Werte stehen somit für eine hohe Selbstwirksamkeit und umgekehrt. Der empirische Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartung liegt zu Beginn des Praxissemesters (Messzeitpunkt A) bei 3.79 und steigt im Verlauf des Praxissemesters auf 4.05 nach der ersten (förder-schulischen) Durchführungsphase (MZP B) und auf 4.21 nach der zweiten (regel-schulischen) Durchführungsphase (MZP C), um ein Jahr nach Beginn der Praxisphase (MZP D) wieder auf 3.90 zu sinken (s. Tab. 6). Nach weiteren leichten An- und Abstiegen liegt der Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartung am Ende der Regel-

Tab. 6: Differenzen der Mittelwerte der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten und paarweise Vergleiche

	Differenz der Mittelwerte								
	MW (SE)	MZP A	MZP B	MZP C	MZP D	MZP E	MZP F	MZP G	MZP H
MZP A	3.79 (.05)		.26***	.42***	.07	.25**	.20	.18	.24
MZP B	4.05 (.05)			.17*	-.19**	.00	-.06	-.08	-.02
MZP C	4.21 (.05)				-.36***	-.17	-.22*	-.25	-.19
MZP D	3.90 (.06)					.19	.13	.11	.17
MZP E	4.04 (.07)						-.06	-.08	-.02
MZP F	3.99 (.07)							-.02	.04
MZP G	3.97 (.09)								.06
MZP H	4.03 (.09)								

Anmerkung: ($N_{\text{Personen}} = 598$; $N_{\text{Beobachtungen}} = 2001$) * $p < .050$; ** $p < .010$ *** $p < .001$; Methode: Prozedur MIXED;

studienzeit bei 4.03. Dabei sind die Unterschiede von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt von A bis C jeweils statistisch bedeutsam, ebenso der Unterschied von A bis E und von C bis F. Die größte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Messzeitpunkten liegt bei 0.42 (Anstieg zwischen A und C), zwischen zwei aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten bei 0.36 (Abnahme von C bis D) und die von Beginn bis Ende der Messungen bei 0.24 (Anstieg zwischen A und H). Damit wird die erste Hypothese sowohl in ihrem ersten Teil in Bezug auf Anstieg und Rückgang im Verlauf der Praxisphase bestätigt als auch in Bezug auf sich nur wenig ändernde Werte im Zeitraum nach dem Praxissemester, da der Anstieg der Werte von D bis H nicht signifikant ist. Die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten erhöht sich während des Praxissemesters stark, geht allerdings anschließend wieder deutlich zurück und stabilisiert sich bis zum Ende der Regelstudienzeit auf einem leicht höheren Niveau als zu Beginn der Praxisphase.

6.2 Deskriptive Ergebnisse für die unabhängigen Variablen

Neben der Frage der längsschnittlichen Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten, stand der Einfluss ihrer theoretischen Determinanten *Unterrichtserfahrungen*, *schulische* bzw. *universitäre Betreuungsqualität* und *Zufriedenheit* für den Zeitraum nach Ende des Praxissemesters im Mittelpunkt des Interesses. Diese Einflussgrößen wurden mit acht Variablen erhoben (s. Tab. 2). Die eigenen Unterrichtserfahrungen, gemessen als Anzahl von Stunden, die selbst oder zusammen mit einer Lehrperson gehalten wurden, sind in beiden Phasen ähnlich groß, die hohen Standardabweichungen beider Werte verweisen auf eine hohe Varianz zwischen den einzelnen Befragten. So liegt die Spanne der von den Studierenden angegebenen Unterrichtsstunden für die erste Phase bei 4 bis 203, für die zweite Phase bei 0 bis 220 Stunden. Die Betreuungsqualität wird in beiden Phasen für die schulischen Betreuungspersonen höher eingeschätzt als für die universitären

Betreuenden. Sie erreicht für die Lehrkräfte an der Förderschule den höchsten Wert. Die Qualität der Betreuung wird generell in der ersten Phase höher eingeschätzt als in der zweiten Phase. Auch die Zufriedenheit mit der Organisation der Durchführungsphasen betreffend wird der förderpädagogische (erste) Teil des Praxissemesters positiver eingeschätzt. Zusammengefasst unterrichten die Studierenden in der ersten Phase etwas mehr, schätzen dort die Betreuungsqualität höher ein und sind auch mit dem Praktikum insgesamt zufriedener als in der zweiten Phase.

6.2.1 Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartung im kurzen Zeitraum (Hypothese 2a)

Bei der Analyse der Einflüsse der unabhängigen Variablen auf den kurzen Zeitraum von MZP C bis D zeigt sich über die Interaktion der Unterrichtserfahrungen beider Durchführungsphasen mit dem Messzeitpunkt ein signifikanter Einfluss dieser Variable auf die *Entwicklung* der Selbstwirksamkeitserwartung. Die Anzahl der Unterrichtsstunden aus den beiden unterschiedlichen Phasen wirkt dabei in je gegensätzlicher Richtung.

Tab. 7: Schätzer der unabhängigen Variablen im kurzen Zeitraum (MZP C-D)

Parameter	b	SE (b)	p
Konstanter Term	-.341	.125	.007
MZP * Unterrichtserfahrung Förderschulphase	-	-	.031
MZP * Unterrichtserfahrung Regelschulphase	-	-	.004
MZPC * Unterrichtserfahrung Förderschulphase	.028	.058	.625
MZP D * Unterrichtserfahrung Förderschulphase	-.153	.086	.075
MZP C * Unterrichtserfahrung Regelschulphase	.019	.059	.744
MZP D * Unterrichtserfahrung Regelschulphase	.253	.085	.003
Kohorte	-	-	.039
Schulische Betreuungsqualität Förderschulphase	.046	.062	.460
Universitäre Betreuungsqualität Förderschulphase	.050	.059	.398
Schulische Betreuungsqualität Regelschulphase	.140	.060	.020
Universitäre Betreuungsqualität Regelschulphase	.216	.058	.000
Zufriedenheit mit der Förderschulphase	.038	.066	.568
Zufriedenheit mit der Regelschulphase	-.123	.067	.068

Anmerkung: $N_{\text{Personen}} = 268$; $N_{\text{Beobachtungen}} = 365$; Methode: Prozedur MIXED;

Während für den hier betrachteten Zeitraum C bis D mit den oben berichteten längsschnittlichen Mittelwertvergleichen allgemein ein signifikanter Rückgang der Werte der Selbstwirksamkeitserwartung festgestellt werden konnte, zeigt sich hier: Je mehr die Studierenden in der Förderschulphase selbst unterrichten, desto stärker nimmt ihre Selbstwirksamkeitserwartung von Messzeitpunkt C bis D ab. Dagegen gilt: je

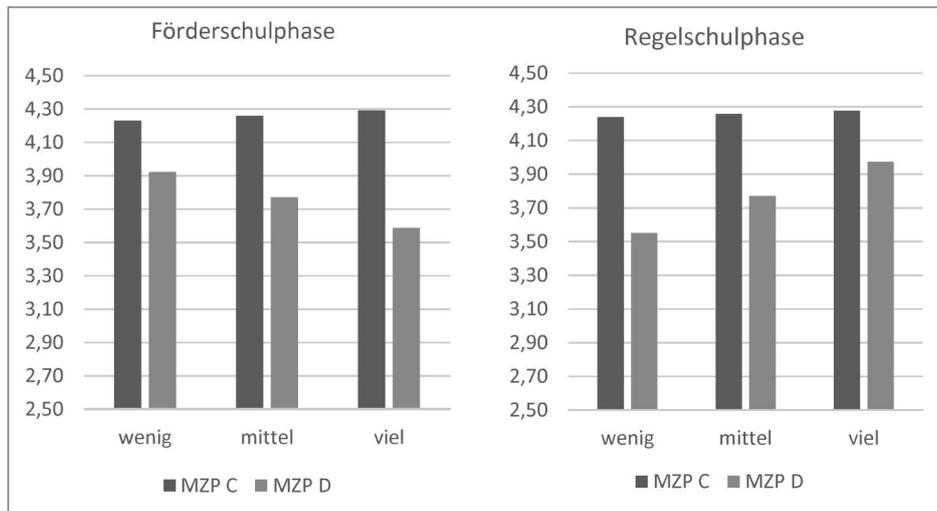


Abb. 1: Konditionale Effekte der Interaktion Unterrichtserfahrung*MZP auf die Mittelwerte der Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten im kurzen Zeitraum nach dem Praxissemester (C-D).

Anmerkung: wenig Unterrichtserfahrung = $MW+1SD$; mittel = MW ; viel Unterrichtserfahrung = $MW+1SD$; (theoret. Mittel = 3,5; Darstellung mit Ausschnitt 2,5 bis 4,5); $N_{\text{Personen}} = 268$; $N_{\text{Beobachtungen}} = 365$;

mehr in der zweiten Phase (Regelschule) unterrichtet wird, desto weniger stark sinken die Werte der Selbstwirksamkeitserwartung (s. Abb. 1).

Neben diesen gegensätzlichen Einflüssen auf die *Entwicklung* der Selbstwirksamkeitserwartung zeigen sich weitere signifikante Einflüsse auf ihr *Niveau*. Je höher die Betreuungsqualität während der Regelschulphase eingeschätzt wird, desto höher liegt der Wert der Selbstwirksamkeitserwartung. Dieser Effekt ist für die universitäre Betreuungsqualität ($b=.216$) stärker als für die schulische ($b=.140$). Weder die Betreuungsqualität in der Förderschulphase noch die Zufriedenheit mit einer der beiden Phasen haben signifikante Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten.

Mit diesen Befunden kann die Hypothese (2a) zum kurzen Untersuchungszeitraum (C bis D) direkt nach dem Praxissemester prinzipiell als bestätigt gelten. Wie angenommen, zeigt die *Unterrichtserfahrung* die stärksten Einflüsse auf die Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten, allerdings je nach Durchführungsphase in gegensätzlicher Weise. Auch die eingeschätzte *Qualität der Betreuung* während des Praxissemesters hat wie vermutet einen signifikanten Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten, obwohl dies nur für die zweite Phase (Regelschule) gilt. Somit muss allerdings die Teilhypothese verworfen werden, die innerhalb der Betreuungsformen für die schulische Betreuung der Förderschulphase den stärksten Einfluss annimmt. Für die dritte Determinante der *Zufriedenheit mit der Praxisphase* kann die Hypothese eines Einflusses auf die Selbstwirksamkeits-

erwartung nicht bestätigt werden, da der (negative) Einfluss der Zufriedenheit mit der zweiten Durchführungsphase unter Kontrolle der Kohorte nicht signifikant wird.⁷

6.2.2 Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartung im langen Zeitraum (Hypothese 2b)

Für die gesamte Zeit nach dem Praxissemester (Zeitraum C bis H) gibt es keine signifikanten Einflüsse auf die *Entwicklung* der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten. Dennoch zeigen sich auch für diese längere Phase die Einflüsse der schulischen und universitären Betreuung in der zweiten Durchführungsphase auf das *Niveau* der Selbstwirksamkeitserwartung mit nahezu gleichen Effekten wie im kurzen Zeitraum C bis D als statistisch bedeutsam (s. Tab. 8).

Tab. 8: Schätzungen fester Parameter der unabhängigen Variablen im langen Zeitraum (MZP C-H)

Parameter	b	SE(b)	p
Konstanter Term	.181	.145	.214
[MZP = C]	.013	.145	.929
[MZP = D]	-.502	.150	.001
[MZP = E]	-.207	.159	.194
[MZP = F]	-.379	.161	.019
[MZP = G]	-.341	.183	.063
[MZP = H]	0a	0	
Unterrichtserfahrung Förderschule	-.009	.053	.869
Unterrichtserfahrung Regelschule	.049	.055	.370
Schulische Betreuungsqualität Förderschule	.030	.061	.623
Universitäre Betreuungsqualität Förderschule	.049	.057	.393
Schulische Betreuungsqualität Regelschule	.149	.058	.011
Universitäre Betreuungsqualität Regelschule	.203	.056	.000
Zufriedenheit mit der Förderschulphase	.042	.065	.518
Zufriedenheit mit der Regelschulphase	-.126	.065	.056

a. Referenzkategorie

Anmerkung: $N_{\text{Personen}} = 266$; $N_{\text{Beobachtungen}} = 519$; Methode: Prozedur MIXED;

Auch für diesen Zeitraum zeigt sich ein negativer, allerdings nicht signifikanter Einfluss der Zufriedenheit mit der zweiten Praxisphase auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Die Anzahl der selbst oder mit einer Lehrkraft gehaltenen Unterrichtsstunden

7 Bei der Analyse der Einflüsse der Determinanten im kurzen Zeitraum von MZP C bis D zeigt sich ein Kohorteneffekt, der aber ohne Auswirkungen auf die Einflüsse der unabhängigen Variablen bleibt, mit Ausnahme der Zufriedenheit. Dieser Kohorteneffekt ist ansonsten weder beim reinen Längsschnittmodell noch bei der Analyse des langen Zeitraums vorhanden.

hat auf die Selbstwirksamkeitserwartung keinen bedeutenden Einfluss. Somit kann für den längeren Zeitraum dieser Studie tendenziell eine Verfestigung der Ergebnisse des kurzen Untersuchungszeitraums konstatiert werden, die in einem fortdauernden Einfluss der Betreuungsqualität in der zweiten Durchführungsphase besteht. Die eigenen Unterrichtserfahrungen in beiden Phasen und die Zufriedenheit mit dem Praxissemester zeigen auf die lange Sicht keine bedeutenden Effekte mehr. Dennoch muss trotz der signifikanten Wirkungsweise der Betreuungsqualität in der zweiten Phase Hypothese 2b verworfen werden, die für den langen Untersuchungszeitraum einen (schwachen) signifikanten Einfluss aller Determinanten annimmt. Von allen Variablen haben in diesem langen Zeitraum nur die Betreuungsqualität durch schulische bzw. universitäre Mentor*innen in der Regelschulphase signifikanten Einfluss auf das Niveau der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten.

7. Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse können zum Verständnis der spezifischen Praxissemesterkonstruktion beitragen, die zwei sehr unterschiedliche Praktikumsphasen aneinander anschließt. Nachdem mittlerweile differenzierte Befunde zur kurzfristigen Wirkung von Praxisphasen in Bezug auf Kompetenz- und Selbstwirksamkeitszuwachs vorliegen, sollte mit dem Aufbau dieser Studie das Augenmerk auf den zeitlichen Abschnitt *nach* dem Praxissemester bis zum Ende der Regelstudienzeit gelegt werden, in dem curricular keine weiteren Praktika mehr vorgesehen sind. Damit kann ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, welche Faktoren der Praxisphase auf lange Sicht für eine nachhaltige Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen verantwortlich sind.

Mit Blick auf die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten bei Förderschullehramtsstudierenden, die ein Praxissemester absolvieren, werden dabei zunächst bisherige Befunde bestätigt, die sowohl Einstiegswerte der Selbstwirksamkeitserwartung über dem theoretischen Mittelwert als auch deren Anstiege während Praxisphasen beschreiben (Bartels et al., 2020; Eisfeld et al., 2020; Seifert & Schaper, 2018). Auch der festgestellte fast genauso starke Rückgang der entsprechenden Werte im Anschluss an das Praxissemester hebt sich nicht von Ergebnissen bisheriger Studien (z. B. Böhnert et al., 2018) ab. Für den weiteren Verlauf des universitären Studiums zeigen die Analysen einen kleinen, nicht signifikanten Anstieg der Selbstwirksamkeitswerte, die sich auf einem Niveau leicht über dem Ausgangswert stabilisieren. Dieser festgestellte Gesamtverlauf fügt sich in die Erkenntnisse ein, dass berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem durch erste (Praxis-) Erfahrungen veränderbar sind.

Beim Vergleich der deskriptiven Ergebnisse der unabhängigen Variablen mit denen aus den Analysen der gemischten linearen Modelle ergibt sich zunächst ein einheitliches Bild. Während die Mittelwerte sowohl der beiden Betreuungsvariablen als auch der Zufriedenheit jeweils in der Förderschulphase über denen der Regelschulphase liegen (und die Studierenden in dieser ersten Phase auch im Durchschnitt mehr Stunden selbst unterrichten), zeigen sich nur für diejenigen unabhängigen Variablen

signifikante Einflüsse im kurzen Zeitraum nach dem Praxissemester, die sich auf die zweite Durchführungs- also die Regelschulphase beziehen. Lediglich die Anzahl der selbst durchgeführten Unterrichtsstunden in der Förderschulphase hat hier bedeutsamen Einfluss, dies aber in negativer Richtung: der ohnehin zu beobachtende Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung im Zeitraum von direkt nach der Praxisphase bis ein Jahr danach wird durch sie verstärkt. Je höher die Zahl der Unterrichtsstunden in der ersten Phase angegeben wird, desto stärker nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung im untersuchten Zeitraum ab. Mit der Zahl der Unterrichtsstunden in der zweiten Phase verhält es sich genau umgekehrt, sie verringert den Rückgang der Werte in der betrachteten Zeitspanne. Eine Erklärung für die Unterschiedlichkeit der Ausprägungen und Auswirkungen der unabhängigen Variablen Betreuungsqualität und Unterrichtserfahrung in den beiden Phasen könnte in einer stärkeren Identifikation der Studierenden mit den förderpädagogischen Tätigkeiten in der ersten Phase liegen, in denen sie den Kern ihres gewählten Studiums sehen und sich deshalb tendenziell hier besser aufgehoben fühlen (höhere Mittelwerte, s. Tab. 2). Gleichzeitig stellen sie in diesem Bereich eventuell höhere Ansprüche an sich selbst, was die Gefahr problematischer Erfahrungen, partiellen Scheiterns und entsprechender Frustration birgt. Dagegen könnte der anders gerichtete Einfluss der Unterrichtserfahrung aus der zweiten Phase mit zweierlei Ursachen erklärt werden. Zum einen könnte sich nach den ersten fünf Wochen Praktikum (Dauer der ersten Phase) eine gewisse Gewöhnung bzw. Routinisierung eingestellt haben, die nun das bewusstere Wahrnehmen der gelingenden Aspekte des Unterrichts ermöglicht. Vor allem aber ist anzunehmen, dass die Studierenden in der Regelschule stärker mit Inklusion konfrontiert werden als in der Förderschule und sich somit auch eher Erlebnisse und Erfahrungen einstellen, die Einfluss auf die Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusives Unterrichten haben.

Bei der Betrachtung des langen Zeitraums bis zum Ende der Regelstudienzeit erweist sich die Determinante *Erfahrung* als nicht mehr statistisch bedeutsam für die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten. Offensichtlich findet im Verlauf des weiteren Studiums eine Relativierung der starken Eindrücke des eigenen Unterrichts statt, die eine Integration des Gelernten in das eigene Kompetenzerleben und -zutrauen ermöglicht.

Anders verhält es sich mit der Determinante *Betreuungsqualität*, die in beiden Untersuchungszeiträumen einen gleichbleibenden Einfluss zeigt. Während Bartels et al. (2020) bei Analysen vergleichbarer Daten⁸ zum Zeitpunkt direkt nach dem Praxissemester einen Einfluss der schulischen Betreuung in der ersten Praxisphase auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten feststellen, ist dieser weder im kurzen Zeitraum nach dem Praxissemester noch im längeren Abschnitt bis zum Ende der Regelstudienzeit nachweisbar. In beiden Zeiträumen zeigt hingegen die Betreuungsqualität in der Regelschulphase einen positiven Einfluss auf die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten und hier wiederum die universitäre Betreuungsqualität stärker als die schulische.

8 Der Beitrag analysiert Daten aus der 1. Kohorte der Evaluationsbefragung (Praxissemester 2016), die auch Teil dieser Stichprobe ist.

Mit Blick auf die durchschnittlichen Einschätzungen der Betreuung fällt ins Auge, dass der Variable, die im Mittelwertvergleich der vier unabhängigen Variablen zur Betreuungsqualität die niedrigsten Werte erreicht (Betreuung durch universitäre Dozent*innen während der Regelschulphase), das größte Gewicht in Bezug auf die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf inklusives Unterrichten zufällt. Anscheinend ergeben sich die positiveren Einschätzungen zur schulischen Betreuungsqualität in der ersten Phase, die zum Ende des Praxissemesters noch einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben (Bartels et al., 2020), als Folge eines starken gegenwärtigen Eindrucks, der im Laufe der Zeit an Gewicht verliert. Die Betreuung des Praktikums durch Dozierende der Universität mit ihrer stärker vom Alltag an der Schule distanzierteren und mit wissenschaftlich-theoretischen Bezügen komplexeren Konzeption wird von Lehramtsstudierenden zwar im Vergleich zur schulischen Betreuung als weniger praxisrelevant eingeschätzt (Gröschner et al., 2013), ist aber offensichtlich in Bezug auf nachhaltige Reflexion und zuversichtsfördernde Integration des Erfahrenen wirkungsvoller. Um die Unterschiede der Einflüsse der Betreuung in den beiden Phasen zu erklären, muss berücksichtigt werden, dass sich diese nicht nur durch ihren inhaltlichen Schwerpunkt (förderpädagogisch bzw. fachdidaktisch), sondern auch durch verschiedene Schularten und eine differente zeitliche Strukturierung unterscheiden. Diese führt dazu, dass die Studierenden nahezu doppelt so lange an einer Regel- wie an einer Förderschule tätig sind. Diese ungleiche zeitliche Gewichtung könnte somit durchaus Konsequenzen für die langfristige Wirkung der jeweiligen Einflüsse haben. Zusätzlich muss zumindest in Erwägung gezogen werden, dass die auf die zweite Phase bezogenen Einschätzungen gewisse Anteile aus den Einschätzungen zur ersten Phase miteinbeziehen und somit entgegen der oben betonten Notwendigkeit ihrer Abgrenzung voneinander, auch Effekte einer Summierung bzw. Aufsichtung beinhalten. Das könnte dazu führen, dass beispielsweise inhaltliche Aspekte der fachdidaktischen Unterrichtsberatung durch schulische Mentor*innen in der Regelschule vor dem Hintergrund der zeitlich vorangegangenen Besprechungen mit den förderschulischen Lehrpersonen stattfinden. Die eingebrachten Argumente, Methoden und Tipps der Betreuenden in der zweiten Phase werden also nicht als neu und gewissermaßen alleinstehend rezipiert, sondern im Anschluss an Vorgängiges als Ergänzungen, Relativierungen oder Widersprüche/Infragestellungen begriffen. Hierin könnte eine stärkere Herausforderung liegen, die kurzfristig als Zumutung bzw. Überforderung empfunden wird aber dennoch auf längere Sicht eine dialektische Wirkung auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen entfalten könnte.

Der Blick auf die eingangs skizzierte mehrperspektivische Bezogenheit des Förderschullehrberufs und seiner im Wandel befindlichen Praxis auf schulische Inklusion, vor allem im Bereich des Unterrichtens, lässt diese Interpretation der Befunde als Indikatoren einer kontinuierlichen Erfahrungs- und Wissensaufsichtung bzw. -relationierung im Verlauf der Praxisphase und auch im Fortgang des Studiums als plausibel erscheinen. Die in der Förderschulpraxis und mit entsprechender Betreuung und Beratung erfahrenen Praktiken beispielsweise der Diagnostik und Differenzierung werden vermutlich im Zuge der stärkeren Bezugnahme auf fachdidaktische Notwendigkeiten ohnehin anders

gelagerte heterogene Zusammensetzungen der Lerngruppen irritiert und in Frage gestellt. In diesem Licht besteht kein Widerspruch in der Gleichzeitigkeit einer zunächst schlechteren oder kritischeren Einschätzung einer Betreuung, die sich eventuell herausfordernder darstellt als die zuvor erlebte, und ihrer im Gegensatz dazu trotzdem stärkeren Auswirkung auf das eigene Zutrauen in die Bewältigung zukünftiger Anforderungen.

8. Fazit

Mit dem acht Messzeitpunkte umfassenden Untersuchungsdesign kann erstmals die langfristige Stabilität der positiven Werte der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusives Unterrichten im Zeitraum nach einem Praxissemester gezeigt werden. Die auf den ersten Blick unspektakulär verlaufende Kurve der Selbstwirksamkeitserwartung kann als Bestätigung der Einschätzung gelten, dass die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartung als ein langfristiger Prozess mit unterschiedlichen Phasen und vielen Einflussfaktoren anzusehen ist. Auch Praxisphasen sind ein essentieller Bestandteil dieses Prozesses – aber entgegen teilweise überhöhter Erwartungen vor allem an Praxissemester (Rothland, 2020) möglicherweise nicht der einzig entscheidende. Die sich an das Praxissemester anschließenden Studiensemester beinhalten ebenso wichtige und nachhaltig wirksame Lern- und Reflexionsmöglichkeiten, die dazu beitragen, professionelle Kompetenzen und entsprechende Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln. So lässt sich einordnen, dass die Werte der Selbstwirksamkeit nach dem starken Rückgang zu Beginn der Postpraxisphase wieder deutlich ansteigen und sich im Laufe der Zeit auf leicht höherem Niveau als vor dem Praxissemester verfestigen.

Das vorliegende Längsschnittsdesign beweist eine zusätzliche Stärke bei der Analyse langfristig wirksamer Einflüsse. So kann über beide untersuchten Zeiträume hinweg ein signifikanter Einfluss der Betreuungsqualität aus der zweiten Praktikumsphase nachgewiesen werden: je höher sie eingeschätzt wird, desto größer ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung. Damit wird in der vorliegenden Untersuchung erneut die große Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Begleitung und Betreuung während praktischer Phasen des Studiums bestätigt, wie dies bereits von Gröschner und Seidel (2012) festgestellt wurde. Zur Aufklärung der Ursachen unterschiedlicher Einflussstärken zwischen schulischer und universitärer Betreuungsqualität sowie zwischen den beiden Phasen könnten vertiefende Detailanalysen beitragen, um die jeweiligen Interpretationen von Spekulationen zu befreien.

Weder der quantitative Umfang der im Praktikum gemachten Unterrichtserfahrungen noch die Zufriedenheit mit der Praxisphase haben auf lange Sicht einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung inklusiv unterrichten zu können. Die unterschiedliche Wirkung der Unterrichtserfahrung aus den beiden Phasen kann dabei als Hinweis gesehen werden, die Studierenden behutsamer an die Praxis heranzuführen und eventuell erst später in größerem Umfang selbst unterrichten zu lassen. Stärkeres Gewicht hat aber die Erkenntnis eines interdependenten Zusammenhangs beider Phasen, von denen die erste die diagnostischen und

didaktischen Aspekte förderpädagogischen Handelns thematisiert, während die zweite tatsächlich inklusives Unterrichten ermöglicht.

Viele Studierende sammeln auch nach dem Praxissemester noch weitere pädagogische Erfahrungen, teils sogar in Unterrichtssituationen (z. B. Vertretungsunterricht oder auch Unterricht im Rahmen der Schülerakademien sowie Lerncamps), die aber außerhalb des universitären Curriculums zu verorten sind und somit auch keinen Eingang in die Evaluationsbefragung finden. Diese nicht erfassten Erfahrungen sollten in zukünftige Untersuchungen ebenfalls miteinbezogen werden, um die Rolle dieser Determinanten aufzuklären.

Durch die verstärkten Bestrebungen, Inklusion in allen Bildungsbereichen zu realisieren, werden sich allerdings auf die Dauer nicht nur Förderschullehrer*innen, sondern alle Lehrkräfte den dadurch entstehenden Herausforderungen stellen müssen. Entsprechend sollten zukünftige Untersuchungen die Bedingungen für die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf inklusives Unterrichten für alle Lehramtsstudiengänge identifizieren und somit umzusetzen helfen.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem): Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung: Bd. 22.* GFPE.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area: Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (Bd. 21, S. 11–26). Waxmann.
- Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 87.* Waxmann.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behavior* (S. 71–81). Academic Press.
- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R. & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 155–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5

- Bauer, M., Traub, S. & Kunina-Habenicht, O. (2020). Zur Stabilität und Variabilität motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte im Verlauf des Integrierten Semesterpraktikums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 367–391. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2007). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Waxmann.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen – Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum, *II*. 2018, I, 85–108.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 103–116.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*(4), 279–299.
- Ding, K. (2020). *Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden: Empirische Untersuchung im Kontext des Semesterpraktikums unter besonderer Berücksichtigung von Attributionsstilen*.
- Eisfeld, M., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden: Empirische Ergebnisse einer landesweiten Studie in Mecklenburg-Vorpommern. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(1), 48–66. <https://core.ac.uk/download/pdf/287232088.pdf>
- Frohn, J., Schmitz, L. & Pant, H. A. (2020). *Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht*. https://doi.org/10.35468/5798_02.2
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden: Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6>
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 316–335). Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>

- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 67–85.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf: Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2006. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 58*. Waxmann. <http://www.waxmann.com/kat/1770.html>
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klingebl, F., Mähler, M. & Kuhn, H. P. (2020). Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 179–208). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_6
- KMK & HRK. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 87–114). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Lünemann, M., Darge, K., Tachtsoglou, S. & König, J. (2013). *Ewi+. Erziehungswissenschaftlich begleitete praktische Lerngelegenheiten von angehenden Lehrkräften in Uni und*

- Schule (EwiPLUS): Codebook zum Pilotierungsfragebogen AT*. https://kups.ub.uni-koeln.de/5061/1/EwiPlus_Codebuch_AT_2013-02-18.pdf
- Norušis, M. J. (2012). *IBM SPSS statistics 19 advanced statistical procedures companion*. Prentice Hall.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz: Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstrumentes*.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gotmann, C., Kamm, C. & Krohm, M. (2012). *Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg*, S. 137–169. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(44), 28–53.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester: Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 195–222). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottruck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Edition ZfE. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg.
- Weyrauch, M. (2019). *Effekte der Praktikumszufriedenheit im Bachelor of Arts Studiengang auf die Studienmotivation der Bachelor of Arts Studierenden an der RWTH Aachen*.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>