pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Mirbek, Sandra; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online)

Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion. Wie können Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? Ergebnisse einer Evaluationsstudie

Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]: Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 331-344. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)

Quellenangabe/ Reference:
Mirbek, Sandra; Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten (15. : 2022 : Online): Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion. Wie können Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? Ergebnisse einer Evaluationsstudie - In: Weber, Nadine [Hrsg.]; Moos, Michelle [Hrsg.]; Kucharz, Diemut [Hrsg.]; Burgwald, Caroline [Mitarb.]; Fuchs, Constanze [Mitarb.]; Schomburg, Chiara [Mitarb.]; Stehle, Sebastian [Mitarb.]; Rotter, Silke [Mitarb.]: Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 331-344 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307239 - DOI: 10.25656/01:30723; 10.35468/6106-27

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307239
https://doi.org/10.25656/01:30723

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
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-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or 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

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Nadine Weber / Michelle Moos
Diemut Kucharz (Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings

klinkhardt

Weber / Moos / Kucharz

Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von Hartmut Wedekind,
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Nadine Weber
Michelle Moos
Diemut Kucharz
(Hrsg.)

Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum

Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings

unter Mitarbeit von
Caroline Burgwald, Constanze Fuchs,
Chiara Schomburg, Sebastian Stehle
und Silke Rotter

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Goethe-Universität Frankfurt am Main unterstützt.

The open access publication of this book was funded by the Open Access Publication Fund of Goethe University Frankfurt am Main.

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.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © WavebreakMediaMicro, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

ISBN 978-3-7815-6106-9 digital **doi.org/10.35468/6106**
ISBN 978-3-7815-2651-8 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber 5

NeHle-Vorstand
Hochschullernwerkstatt(t)räume, digital und/oder analog 11

Michelle Moos und Nadine Weber
Rahmenbeitrag 13

Keynote

Ulrike Stadler-Altmann
Lernen ermöglichen. Lernwerkstätten und Innovative Lernumgebungen im Vergleich 25

Auseinandersetzung mit dem Raum

Robert Baar
Wenn der Raum abhandenkommt: Hochschullernwerkstätten im Zeichen pandemiebedingter Schließungen. Eine empirische Untersuchung 43

Marie Fischer und Markus Peschel
Dichtephänomene in der Hochschullernwerkstatt 60

Matthea Wagener, Franziska Herrmann und Katharina Hummel
Raum zum Lernen und Forschen – Überlegungen, Erfahrungen und Ausblicke zur Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden 75

Clemens Griesel, Agnes Pfrang, Ralf Schneider, Hendrikje Schulze, Sandra Tänzer und Mark Weißhaupt
Didaktik und Hochschuldidaktik zwischen informellen und formalen Bildungsprozessen denken und gestalten – Potenziale aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten 85

Susanne Schumacher und Ulrike Stadler-Altmann
Transformer – diskursive Konfigurationen von Wissen in analogen und digitalen Lernräumen der EduSpace-Lernwerkstatt 95

Sebastian Rost, Julia Höke und Patrick Isele
Reflexion des Raumnutzungsverhaltens in der Lernwerkstatt³ mit Blick auf Adressierungen und Adressat*innen 103

Alina Schulte-Buskase und Annika Gruhn
Raum und Digitalität – pädagogisch-programmatische und empirische Verhältnisbestimmungen 115

Digitale, hybride und analoge Lernkonzepte in Hochschullernwerkstätten

Marco Wedel, Marco Albrecht und Mareen Derda
Analoges Lernen digital aufbereiten – die Unterstützung der digitalen Lehre durch Elemente analogen Lernens 129

Brigitte Kottmann, Birte Letmathe-Henkel und Verena Wohnhas
„Lernen durch Spielen" in der Lernwerkstatt – In analogen und digitalen Lern- und Spielräumen 142

Eva-Kristina Franz und Julia Kristin Langhof
Hochschullernwerkstatt² – digital, analog auf dem Campus und jetzt auch noch „to go"? 150

Claudia Albrecht, Anne Vogel und Julia Henschler
(Hochschul-)Lernwerkstätten vs. Digital Workspaces – Nachwirkungen eines Tagungsbeitrags 162

Caroline Burgwald, Michelle Moos, Hasan Özenc, Hannah Spuhler und Juliane Engel
Lernräume erfahren – gemeinsam „praktisch" erleben 170

Ulrike Stadler-Altmann, Jeanette Hoffmann und Eva-Elisabeth Moser
Digitale Bilder – Analoge Rezeption? Digitale Bilderbücher als Herausforderung für pädagogische Werkstattarbeit 178

Linda Balzer
Interreligiöse Lernerfahrungen digital 192

Melanie Wohlfahrt, Aurica E. Borszik, Olga Bazileviča, Lisa Roch, Anja Mede-Schelenz und Katharina Weinhold
„Werkstatttage: Analoges digital denken" – Überlegungen zur Gestaltung digitaler Lernräume für Lehrkräfte im Seiteneinstieg 201

Katja D. Würfl und Julius Erdmann
Die Umsetzung praxisorientierter naturwissenschaftlich-technischer Veranstaltungen im digitalen Raum. Ein Aufbruch zur Nutzung hybrider Lehrkonzepte auch nach der Pandemie 210

Lernwerkstätten stellen sich vor

Jeanette Hoffmann
Die *KinderLiteraturWerkstatt* an der Freien Universität Bozen – ein analoger Raum in digitalen Zeiten 227

Carolin Uhlmann und Michael Lenk
Wieviel Digitalisierung braucht eine Hochschullernwerkstatt? 242

Elisabeth Hofer und Simone Abels
Leuphana Lernwerkstatt Lüneburg – multifunktionelle Ausrichtung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Lehr-Lern-Raums 254

Anna Kölzer
Die Lernwerkstatt der Hochschule Düsseldorf – Weiterentwicklung in Zeiten digitaler Lehre 263

Thomas Hoffmann und Miriam Sonntag
Inklusive Lernräume kooperativ erforschen und entwickeln: Das Lehr-Lern-Labor für Inklusive Bildung an der Universität Innsbruck 271

Allgemeine Perspektiven und Diskurse

Franziska Herrmann und Pascal Kihm
Zur Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt 285

Barbara Müller-Naendrup
Translate „Lernwerkstatt"? – Ein Essay über die „richtige" Übersetzung eines Fachbegriffs 297

Mareike Kelkel und Markus Peschel
‚Was willst *DU* lernen?!' – Teil III
Der Einfluss von (zu) früher Öffnung und einem Überangebot an Transparenz auf den individuellen Lernprozess der Studierenden 304

Dietlinde Rumpf und Gina Mösken
Eigenaktivität und Selbstverantwortung herausfordern.
Potenziale von Design Thinking und Lernwerkstattarbeit 318

Prof. Dr. Sandra Mirbek
Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion: Wie können Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? – Ergebnisse einer Evaluationsstudie 331

Autorinnen und Autoren 345

Sandra Mirbek

Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Fachkräften im Umgang mit Diversität und Inklusion: Wie können Hochschullernwerkstätten zur Professionalisierung beitragen? – Ergebnisse einer Evaluationsstudie

1 Einführung

Am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt wurde in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium 2004 eine Hochschullernwerkstatt mit dem Namen *Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung – Didaktische Werkstatt* gegründet. Deren Ziel ist es, zur Professionalisierung von Studierenden und Lehrkräften in der ersten bzw. dritten Phase der Lehrkräftebildung im Hinblick auf Diversität und Inklusion beizutragen also z. B. dem Erwerb von Wissen, diagnostischen Kompetenzen und Förderkompetenzen sowie positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum Umgang mit Diversität bzw. Inklusion. Dabei steht ein weites Verständnis von Inklusion im Vordergrund, welches alle Schüler*innen einbezieht und nicht auf Schüler*innen mit Behinderung verkürzt wird. Aus diesem Grund werden verschiedene Aus- sowie Fortbildungsformate angeboten, welche den Umgang mit Diversität und Inklusion fokussieren. Zu den Veranstaltungsformaten für Studierende zählen Lehrveranstaltungen und Praxisprojekte sowie kurze Fortbildungen und Fortbildungsreihen für die Lehrkräfte, welche alle im analogen Raum der Hochschullernwerkstätte stattfinden.

Um die Wirksamkeit der Angebote zu überprüfen, wurde eine längsschnittliche Evaluation durchgeführt, welche ihren Fokus darauflegt, inwieweit sich Wissen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht im Laufe der Angebote verändern. Dabei werden verschiedene studien- und berufsbezogene Hintergrundvariablen (z. B. Schulform, Unterrichtserfahrung, Alter, Geschlecht oder die Ausgangswerte in den verschiedenen Kompetenzfacetten) einbezogen. In diesem Beitrag wird zuerst auf die theoretischen Grundlagen und den Forschungsstand eingegangen sowie die methodische Vorgehensweise mit Fragestellungen und Erhebungsinstrumenten vorgestellt. Daran schließt sich

doi.org/10.35468/6106-27

die Ergebnisdarstellung an, wobei der Zuwachs in den drei Kompetenzfacetten während der Angebote berichtet und auf den Einfluss der Hintergrundvariablen eingegangen wird. Eine detaillierte Auswertung nach den verschiedenen Veranstaltungsformaten und deren Vergleichsgruppen sowie den Korrelationen zwischen den Kompetenzfacetten kann bei Mirbek (2021) nachgelesen werden. Ein Fazit rundet diesen Beitrag ab.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) besagt, dass alle Schüler*innen Zugang zum allgemeinbildenden Bildungssystem erhalten müssen, einzelne nicht ausgesondert werden dürfen und die Chancengleichheit im Bildungssystem grundsätzlich vorangebracht werden muss (UN 2006). Dieser bezieht sich längst nicht mehr nur auf Schüler*innen mit Behinderung, sondern betrifft z. B. auch Schüler*innen mit „Fluchthintergrund, in Armutslagen sowie sprachliche und religiöse Minderheiten" (Mirbek 2021, 25). Denn Inklusion beschreibt das „Konzept eines gesellschaftlichen Systems, in welchem Vielfalt als bereichernd angesehen wird, keine Vergleichsnorm vorgesehen ist und alle Menschen, unabhängig von ihren Differenzmerkmalen (Diversitätskategorien), gleichberechtigt partizipieren können" (Mirbek 2021, 29).
Dabei soll die Diversität der Schüler*innenschaft nicht als Hindernis, sondern die Vielfalt als Ressource für gemeinsames Lernen angesehen werden (Feyerer 2017). Gemäß dem Kompetenzmodell der Lehrkräftebildung nach Baumert & Kunter (2011) ist es eine Herausforderung, dass die Lehrkräfte nicht nur über passendes fachliches Wissen verfügen müssen, sondern auch Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte entscheidend für den Erfolg schulischer Inklusion sind (Schwab & Feyerer 2016). Gerade die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte wirken sich auf die Gestaltung des Unterrichts und das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler*innen aus (Schwarzer & Warner 2014). Positive Einstellungen sowie hohe Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in Hinblick auf inklusiven Unterricht fördern zudem die Motivation, „sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen" (Hellmich & Görel 2014, 237). Somit sind Wissen, Einstellungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Diversität und Inklusion wichtige Kompetenzfacetten. Da die Aus- und Fortbildung der (angehenden) Lehrkräfte einen entscheidenden Einfluss auf deren Kompetenzfacetten sowie die gelungene Umsetzung schulischer Inklusion hat, ist es von Bedeutung, welchen Beitrag verschiedene Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für die Verbesserungen der Lehrkräftekompetenzen leisten und welche Angebotsmerkmale für deren Wirksamkeit ausschlaggebend sind (Lipowsky 2014).

doi.org/10.35468/6106-27

Das dieser Evaluation zugrundeliegende Kompetenzmodell entstammt dem Projekt *Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics (COACTIV)*. Es wurde speziell für Lehrkräfte entwickelt und beinhaltet neben kognitiven auch emotionale sowie motivationale Aspekte und bietet somit einen vielschichtigen Blick auf die Kompetenzen der Lehrkräfte (Kunter et al. 2011). Die vier übergeordneten Kompetenzaspekte sind: Professionswissen, Überzeugungen & Werthaltungen, motivationale Überzeugungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Das Professionswissen umfasst u. a. das prozedurale pädagogisch-psychologische *Wissen zu inklusivem Unterricht*. Die *Einstellungen* zu inklusivem Unterricht lassen sich dem Kompetenzaspekt der Überzeugungen & Werthaltungen zuordnen, wohingegen die *Selbstwirksamkeitserwartungen* eine Facette der motivationalen Überzeugungen darstellen. Der Aspekt der Selbstregulation, welcher das subjektive Belastungserleben der Lehrkräfte beeinflusst, wurde nicht erhoben, da dieser nur schwer zu erfassen ist, dessen Veränderbarkeit noch nicht nachgewiesen werden konnte und er somit trotz seiner Bedeutung für die Lehrkräftegesundheit kein klassischer Kompetenzbereich der Lehrkräftebildung ist (Klusmann 2011). Der jeweilige Forschungsstand bezogen auf Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zu inklusivem Unterricht sowie die Forschung zur Wirkung von Lehrkräftebildung werden im Folgenden dargestellt.

2.1 Einstellungen zu inklusivem Unterricht

Neben einigen qualitativen Untersuchungen gibt es überwiegend quantitative Studien mit querschnittlichen Forschungsdesigns, Befragungen der Lehrkräfte sowie Erhebungen an der Schulform Grundschule, wobei die Wichtigkeit der weiteren Forschung in diesem Bereich betont wird (Schwab & Feyerer 2016). Insgesamt zeigen sich überwiegend positive Einstellungen zur schulischen Inklusion (u. a. Hecht et al. 2016). Die Studierenden der Sonderpädagogik bzw. die Lehrkräfte an Förderschulen zeigen im Vergleich zu denen anderer Schulformen positivere Einstellungen zu schulischer Inklusion (Dignath et al. 2020). Befragte mit höherem Fachsemester bzw. einem höheren Ausmaß an (Unterrichts-)Erfahrungen weisen ebenfalls eine positivere Haltung zu Inklusion auf (Abegglen et al. 2017; Bosse & Spörer 2014).

2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht

Studierende sowie Lehrkräfte weisen überwiegend mittlere bis hohe Selbstwirksamkeitserwartungen auf, welche größtenteils deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert liegen (u. a. Hecht et al. 2016). Insgesamt ist die Forschungslage zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften und v. a. von Studierenden im Vergleich zu den Einstellungen deutlich dürftiger. Es finden sich jedoch

doi.org/10.35468/6106-27

Hinweise darauf, dass Lehramtsstudierende teils unrealistisch hohe Selbstwirksamkeitserwartungen haben, welche nach einem Praxisschock im ersten Unterrichtsjahr deutlich sinken (Scheer et al. 2015).
Bezogen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen fallen die Werte der Studierenden der Sonderpädagogik besonders hoch aus (Meschede & Hardy 2020). Ein Zusammenhang zwischen der Unterrichtserfahrung und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte ist ebenfalls zu finden (Bosse & Spörer 2014). Einflüsse von sonder- und inklusionspädagogischen Inhalten im Studium auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zeigen sich bei Meschede & Hardy (2020) sowie Kopp (2009). Denn Studierende, welche entsprechende Lehrveranstaltungen besuchen, weisen in beiden Untersuchungen anschließend höhere Selbstwirksamkeitserwartungen auf (Kopp 2009; Meschede & Hardy 2020). Bei Meschede & Hardy (2020) bezieht sich der Anstieg an Selbstwirksamkeitserwartungen v. a. auf die Diagnostik sowie die Differenzierung und Förderung in heterogenen Lerngruppen.

2.3 Prozedurales Wissen zu inklusivem Unterricht

Im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens zu inklusivem Unterricht gibt es noch kaum Studien, welche diesen Kompetenzerwerb untersuchen. Erste Erkenntnisse liegen dahingehend vor, dass im Laufe des Lehramtsstudiums v. a. das deklarative Wissen erfolgreich vermittelt werden kann, wohingegen ein signifikanter Zuwachs an prozeduralem Wissen erst mit Beginn der Berufstätigkeit, also nach Abschluss des Studiums, erfolgt (Blömeke & Kaiser 2015). Die COACTIV-Studie liefert erste Ergebnisse im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens, jedoch keine Erkenntnisse im Hinblick auf das Wissen zu Diversität bzw. Inklusion (Voss & Kunter 2011). Weitergehende Forschungen, z. B. zu den Zusammenhängen von Wissen und anderen Kompetenzbereichen wie Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen oder den Auswirkungen einzelner Facetten des pädagogischen Wissens auf das professionelle Handeln v. a. zum Umgang mit Diversität bzw. Inklusion, stehen weitgehend noch aus (König 2014, Mirbek 2021).

2.4 Forschung zur Wirkung von Lehrkräftebildung

Im Hinblick auf wirksame Aus- und Fortbildungsangebote in der Lehrkräftebildung ist bekannt, dass diese einen Wechsel zwischen Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen erfordern und eher langfristig angelegt sein sollen, wobei der Kompetenzanstieg mit zunehmender absoluter Dauer nicht linear erfolgt (Lipowsky & Rzejak 2017). Neben der Zeitspanne (mind. 6 Monate) sind dabei die absolute Anzahl der Stunden, sowie der Einbezug von Reflexionsphasen von Bedeutung (Timperley et al. 2007). Diese Erkenntnisse aus der Wirksamkeitsforschung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte (dritte Phase) können jedoch nicht ein-

doi.org/10.35468/6106-27

fach auf die erste Phase der Lehrkräftebildung (Studium) übertragen werden. Zusätzlich zu den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung und den Merkmalen der Angebote sollten auch Einflüsse der verschiedenen Schulformen berücksichtigt werden. Dies ist sinnvoll, da z. B. der Umgang mit Diversität in der Grundschule vergleichsweise länger ein Thema in Theorie und Praxis ist und die Lehrkräfte für Förderschulen in ihrer Ausbildung bereits vermehrtes pädagogisch-psychologisches Wissen zu Sonderpädagogik bzw. Inklusion erhalten und somit von verschiedenen Voraussetzungen, Sichtweisen und Motivationen der Lehrkräfte in ihrer Beschäftigung mit Diversität bzw. Inklusion in der Schule ausgegangen wird.

3 Methodische Vorgehensweise

Ziel der Evaluationsstudie ist es, die Auswirkungen der Aus- und Fortbildungsangebote der Hochschullernwerkstatt auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf Diversität und Inklusion zu erheben. Dabei steht die Entwicklung der Kompetenzfacetten Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht während der Angebote sowie der Einfluss der Hintergrundvariablen im Vordergrund. Im Folgenden wird die Fragestellung vorgestellt und auf die Stichprobe sowie das Vorgehen bei der Erhebung und das Erhebungsinstrument eingegangen.

3.1 Fragestellung

Zu den Kompetenzfacetten in der Lehrkräftebildung existieren einige Studien, die den aktuellen Stand der jeweiligen Studierenden bzw. Lehrkräfte feststelle, sowie Untersuchungen, welche die Wirksamkeit verschiedener Aus- und Fortbildungsformate in den Blick nehmen. Dennoch gibt es noch wenige Studien, welche die Wirkung konkreter Maßnahmen zur Professionalisierung von Studierenden und Lehrkräften im Hinblick auf Diversität bzw. Inklusion an Universitäten, wie diese an der Hochschullernwerkstatt durchgeführt werden, untersuchen (Mirbek 2021). Aus diesem Grund ergibt sich die Forschungsfrage *Welchen Beitrag leisten die Angebote der Hochschullernwerkstatt für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sowie Lehrkräften im Umgang mit Diversität bzw. Inklusion?* Dabei werden zum einen die drei Kompetenzfacetten Einstellungen, Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht in den Blick genommen und zum anderen der Einfluss der Hintergrundvariablen untersucht.

3.2 Stichprobe und Erhebungsinstrument

Entsprechend der Forschungsfrage werden die Werte in den drei Kompetenzfacetten je zu Beginn (Prä-Zeitpunkt) sowie am Ende der Aus- bzw. Fortbildungsangebote (Post-Zeitpunkt) mittels eines Fragebogens erhoben, um mögliche Veränderungen zwischen beiden Messzeitpunkten erheben zu können. Die Stichprobe

doi.org/10.35468/6106-27

besteht aus den Teilnehmer*innen der Angebote der Hochschullernwerkstatt, von denen während des 29-monatigen Testzeitraums 373 Personen an der Vor- und Nachbefragung teilnahmen. Neben statistischen Angaben wie z. B. Geschlecht, Alter, beruflicher Vorerfahrung oder studierter Schulform werden die Kompetenzfacetten Einstellungen, prozedurales Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht abgefragt. Der Anteil der weiblichen Befragten liegt bei 83,9%, die Befragten sind überwiegend zwischen 20 und 25 Jahre alt und bei der studierten Schulform dominieren das Grundschul- sowie das Förderschullehramt. Die Lehrkräfte verfügen überwiegend zwischen 6 und 15,9 Jahre Unterrichtserfahrung und die Studierenden befinden sich durchschnittlich im 5 Fachsemester (Mirbek 2021).

Die Skala zur Erfassung der *Einstellungen zu inklusivem Unterricht* besteht aus 16 Items, die der Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL) von Bosse & Spörer (2014) entnommen sind. Während im Original lediglich nach Einstellungen zu Schüler*innen mit Behinderungen gefragt wurde, werden diese um Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie heterogenem Leistungsstand ergänzt. Dazu werden die Items analog aufgebaut und lediglich die Diversitätskategorie ausgetauscht. Zu den positiv oder negativ formulierten Items gibt es Antwortmöglichkeiten auf einer 4er Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*. Beispiele hierfür sind: *Wenn Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Entwicklungsverzögerung eine Regelklasse besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderungen* oder *Ein gemeinsamer Unterricht leistungsheterogener Klassen kann durch entsprechende Methoden allen Schülerinnen und Schüler gerecht werden* (Mirbek 2021). Die Reliabilität der neu entstandenen Skala ist mit Cronbachs α = .904 (Prä-Befragung) und .918 (Post-Befragung) sehr hoch.

Die drei verwendeten Fallvignetten zum *prozeduralen Wissen im inklusiven Unterricht* entstammen dem Fragebogen zum Umgang mit Heterogenität des Forschungsprojekts ***E**ffektive **Ko**mpetenzdiagnose in der **L**ehrerbildung (EKoL)* der Universität Heidelberg und fokussieren das Wissen im Hinblick auf das Diagnostizieren und Anwenden passender Maßnahmen aufgrund der vorangegangenen Diagnosen bzw. Analysen (Franz et al. 2019). Das Erhebungsinstrument erreicht mit Cronbachs α = .765 (Prä-Befragung) und .834 (Post- Befragung) eine ausreichende interne Konsistenz. Damit wird ein Erhebungsinstrument mit Fallvignetten verwendet, welches „mit geschlossenen Antwortalternativen operiert und das angenommene Arbeitsmodell valide abbilden kann“ (Franz et al. 2019, 141). Nach der Fallbeschreibung folgen vier Items, die teilweise positiv und teilweise negativ gepolt sind. Eine 6er-Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu* ermöglicht eine differenzierte Einschätzung der Antwortmöglichkeiten. Bei der Auswertung werden für die jeweils richtige Antwort zwei Punkte vergeben und für direkt daran angrenzende Felder ein Punkt berechnet, sodass maximal acht Punkte pro

doi.org/10.35468/6106-27

Fallvignette erreicht werden können. Eine Beispiel-Fallvignette mit den vier Items, der 6er-Skala und den korrekten Lösungen ist nachfolgend zu finden.

> „Daniela kommt mit der Diagnose LRS in die 5. Klasse der Hauptschule Grünbach. Was solltedie Lehrkraft aus pädagogisch-psychologischer Perspektive im nächsten Schritt unternehmen?“ (Franz 2015, 10)

Tab. 1: Fallvignette Wissen (Mirbek 2021, 115; in Anlehnung an Franz 2015, 10)

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

Die *Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht* erfassen die Überzeugungen der Lehrkräfte, adaptiven bzw. inklusiven Unterricht gestalten und mit einer heterogenen Schüler*innenschaft umgehen zu können. Um die Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht möglichst umfassend erheben zu können, wurde eine neue Skala erstellt, deren Reliabilität mit Cronbachs α = .884 (Prä-Befragung) und .886 (Post-Befragung) als sehr hoch einzuschätzen ist. Diese umfasst 25 Items und setzt sich aus den folgenden fünf Instrumenten bzw. Subskalen zusammen: *Selbstwirksamkeitserwartungen zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen* (SAUL) (Meschede & Hardy 2020), *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* (Schwarzer & Schmitz 1999), *Selbstwirksamkeit bezogen auf adaptive Unterrichtsgestaltung* (Kopp 2009), *Gestaltung des Unterrichts* (Bosse & Spörer 2014) und *Subjektive Bedrohung durch Heterogenität* (Jerusalem, 1995). Die Antwortskala umfasst, wie bei den Einstellungen, eine 4-stufige Skala *(1=trifft gar nicht zu* bis *4=trifft voll zu).*

doi.org/10.35468/6106-27

4 Ergebnisse

4.1 Zuwachs in den drei Kompetenzfacetten zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Ergebnisse. Hierbei wird für jede Kompetenzfacette die Anzahl (n) der einbezogenen Datensätze aller Studierenden und Lehrkräfte erfasst.

Tab. 2: Zuwachs in den drei Kompetenzfacetten zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt (Mirbek 2021, 140)

Kompetenzfacette	n	Prä MW (SD)	Post MW (SD)	Zuwachs	$\eta 2_p$
Einstellungen	352	3,20 (0,46)	3,28 (0,47)	$F_{1,351}$=18,361; p<0,001	0,050
Prozedurales Wissen	341	5,48 (1,11)	5,66 (1,19)	$F_{1,340}$=7,450; p=0,018	0,021
Selbstwirksamkeitserwartungen	321	2,84 (0,35)	2,97 (0,345)	$F_{1,320}$=84,590; p<0,001	0,209

rANOVA.

Die Einstellungen zu Inklusion steigen von 3,20 zum Prä- auf 3,28 (Skalenmittelwert 2,5) zum Post-Zeitpunkt signifikant und mit schwachem Effekt an. Diese Werte des prozeduralen Wissens zu inklusivem Unterricht steigen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt von 5,48 auf 5,66 signifikant an (theoretischer Maximalwert 8), während die Effektstärke schwach ist. Die Selbstwirksamkeitserwartungen zu Inklusion steigen zwischen den beiden Messzeitpunkten von 2,84 auf 2,97 (Skalenmittelwert 2,5) signifikant und mit starkem Effekt an. Die Ergebnisse der Evaluationsstudie zeigen, dass die Teilnehmenden der Angebote in allen drei Kompetenzfacetten profitieren, wobei die Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden besonders zunehmen. Diese steigen mit einem starken Effekt durchschnittlich um 4,58% an, während das prozedurale Wissen mit 3,28% und die Einstellungen mit 2,5% lediglich einen schwachen Effekt aufweisen (Mirbek 2021).

4.2 Einfluss der Hintergrundvariablen auf den Zuwachs in den Kompetenzfacetten

Neben dem allgemeinen Zuwachs in den Kompetenzfacetten ist der Einfluss der Hintergrundvariablen auf die verschiedenen Kompetenzfacetten der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte von Interesse. Dazu wird je eine multiple lineare

doi.org/10.35468/6106-27

Regressionsanalyse auf den Zuwachs in jeder der drei Kompetenzfacetten für die Lehrkräfte und die Studierenden gerechnet. In die Analyse werden neben den Ausgangswerten in den drei Kompetenzfacetten auch Geschlecht und Alter der Teilnehmenden sowie deren studierte Schulform berücksichtigt. Bei den Lehramtsstudierenden wird zusätzlich das Fachsemester und bei den Lehrkräften die Unterrichtserfahrung in Jahren, die vorangegangene Nutzung von Angeboten der Hochschullernwerkstatt und der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen in der Hochschullernwerkstatt sowie die Anzahl der insgesamt besuchten Fortbildungen miteinbezogen. Bei der Schulform wird das Gymnasium als Referenzkategorie genutzt, sodass deren Werte mit denen der anderen Schulformen gegenübergestellt werden und in den Tabellen lediglich die drei anderen Schulformen genannt werden, welche mit dem Gymnasium in Dummy-Variablen verglichen werden (Mirbek 2021).
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionsanalyse mit Beitrag auf den Zuwachs der Einstellungen der Lehramtsstudierenden für jede der drei Kompetenzfacetten dargestellt, bevor die Ergebnisse zu den Lehrkräften berichtet werden. Dabei werden jeweils nur die Hintergrundvariablen berichtet, welche einen Beitrag auf die Kompetenzentwicklung in der jeweiligen Kompetenzfacette leisten. Die übrigen Daten können bei Mirbek (2021) nachgelesen werden.

4.2.1 Ergebnisse der Lehramtsstudierenden

Im Hinblick auf die *Einstellungen zu inklusivem Unterricht* lässt sich bei den Lehramtsstudierenden ein signifikanter Beitrag des Fachsemesters (ß=-0,042; SE=0,014; p=0,003) feststellen. Der Regressionskoeffizient ß hat hierbei ein negatives Vorzeichen, was besagt, dass die Lehramtsstudierenden in niedrigeren Fachsemestern einen höheren Zuwachs an Einstellungen zwischen Prä- und Post-Zeitpunkt erlangen als diejenigen in höheren Fachsemestern. Die weiteren Hintergrundvariablen tragen nicht zur Aufklärung bei.
Beim *prozeduralen Wissen zu inklusivem Unterricht* der Lehramtsstudierenden zeigt die Regressionsanalyse einen signifikanten Effekt der Einstellungen zum Prä-Zeitpunkt (ß=-0,778; SE=0,324; p=0,0117), wobei die Studierenden mit geringeren positiven Einstellungen zu Beginn einen höheren Wissenszuwachs erlangen.
Die männlichen Lehramtsstudierenden erlangen einen größeren Zuwachs an *Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht* als ihre weiblichen Kommilitoninnen (ß=0,122; SE= 0,063; p=0,047).

4.2.2 Ergebnisse der Lehrkräfte

Beim Zuwachs an *Einstellungen zu inklusivem Unterricht* bei den Lehrkräften gibt es einen signifikanten Effekt bei der Schulform, wobei die Lehrkräfte des Lehramts an Hauptschulen (ß=0,262; SE=0,123; p=0,035), Grundschulen (ß=0,280; SE=0,123; p=0,025) und Förderschulen (ß=0,295; SE=0,136; p=0,033) jeweils

doi.org/10.35468/6106-27

einen deutlich höheren Zuwachs an positiven Einstellungen erreichen als die Lehrkräfte, welche das Lehramt an Gymnasien studiert haben.
Im Hinblick auf das *prozedurale Wissen zu inklusivem Unterricht* der Lehrkräfte ist kein signifikanter Effekt feststellbar, sodass davon auszugehen ist, dass keine der Hintergrundvariablen einen entscheidenden Beitrag für die Wissensentwicklung der Lehrkräfte leistet.
Bei den *Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht* zeigt sich die Bedeutung des Geschlechts, wobei die männlichen Teilnehmenden einen deutlich größeren Zuwachs an positiven Selbstwirksamkeitserwartungen erlangen können als ihre weiblichen Kolleginnen (ß=0,194; SE= 0,071; p=0,008). Zusätzlich trägt die Schulform zur Aufklärung des Zuwachses bei, wobei die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte mit Hauptschul- (ß=0,249; SE=0,081; p=0,003), Grundschul- (ß=0,220; SE=0,079; p=0,007) und Förderschullehramt (ß=0,221; SE=0,090; p=0,016) im Vergleich zu denjenigen mit Gymnasiallehramt deutlich mehr gestärkt werden.
Abbildung 2 veranschaulicht die Ergebnisse, wobei in den Pfeilen die Einflussgrößen zu finden sind, welche zu den jeweiligen Kompetenzfacetten auf der rechten Seite gehören.

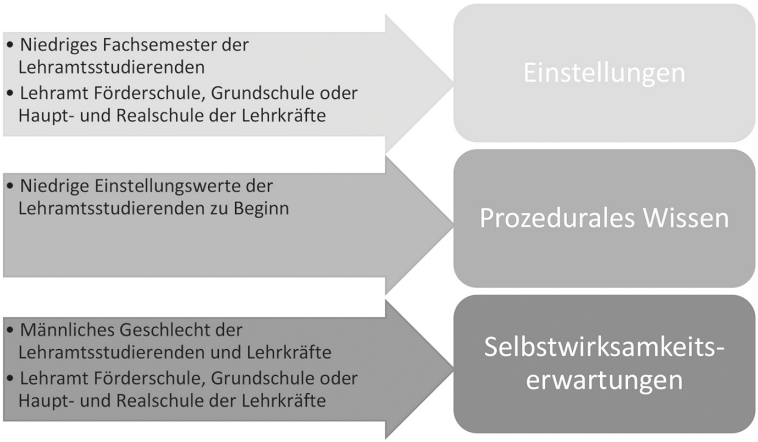

Abb. 1: Einflüsse der Hintergrundvariablen auf den Zuwachs in den verschiedenen Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden sowie Lehrkräften (Mirbek 2021, 190)

Insgesamt zeigen die Hintergrundvariablen, dass die Studierenden, vor allem in den unteren Semestern, einen hohen Einstellungszuwachs erzielen, was daran liegen könnte, dass „diese im Vergleich mit geringeren positiven Einstellungen zu inklusivem Unterricht starten, sodass hier ein größerer Zuwachs möglich ist und evtl. Vorbehalte, Unsicherheiten sowie Ängste gegenüber inklusivem Unterricht

doi.org/10.35468/6106-27

durch die Angebote abgebaut werden können“ (Mirbek 2021, 190). Die Lehrkräfte, welche nicht das Lehramt Gymnasium studiert haben, können ihre Einstellungen zu inklusivem Unterricht besonders steigern.
Ihr Wissen zu inklusivem Unterricht können v. a. diejenigen Lehramtsstudierenden steigern, welche zu Beginn der Angebote geringere positive Einstellungen aufweisen. Aufgrund der Korrelation der Kompetenzfacetten Einstellungen und Wissen bei den Studierenden zu Beginn (Mirbek 2021) ist davon auszugehen, dass die Studierenden, welche mit besonders hohen Einstellungswerten starten, bereits über sehr hohe Wissenswerte verfügen, die auffällig häufig den Maximalwert erreichen bzw. nur knapp unter diesem liegen, sodass für diese im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden mit geringeren positiven Einstellungen zu Beginn eine Steigerung kaum bzw. nicht mehr möglich ist. Da die Lehrkräfte zu Beginn durchschnittlich deutlich geringere Einstellungswerte aufweisen und die Gruppe der Teilnehmenden mit hohen Einstellungswerten nicht so nah an der Maximalpunktzahl liegt, tritt dieser Effekt bei den Lehrkräften nicht auf.
Wenngleich zu Beginn kein geschlechtsspezifischer Unterschied bestand, zeigt sich bei den männlichen Teilnehmern beider Zielgruppen ein höherer Anstieg an Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit inklusivem Unterricht als bei den weiblichen. Das Förderschul-, Grundschul- oder Haupt- und Realschullehramt wirkt sich ebenfalls prognostisch günstig auf den Zuwachs der Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Lehrkräften aus.
Weitere Hintergrundvariablen wie die Ausgangswerte im Wissen oder den Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht, das Alter, die Unterrichtserfahrung oder die vorangegangene Nutzung von Fortbildungen bzw. weiteren Angeboten der Hochschullernwerkstatt wirken sich nicht auf den Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden aus.

5 Fazit und Ausblick

Insgesamt gelingt es mit den Angeboten der Hochschullernwerkstatt die Professionalität von Studierenden und Lehrkräften bezüglich Diversität bzw. Inklusion im Unterricht und v. a. ihre diesbezüglichen Selbstwirksamkeitserwartungen zu steigern. Besonders bedeutsam ist hierbei der hohe Zuwachs an Selbstwirksamkeitserwartungen, da hierdurch nicht nur das Zutrauen der Teilnehmenden in ihre Fähigkeiten mit Diversität und Inklusion im Unterricht umgehen zu können und deren berufliche Resilienz gestärkt wird, sondern sich diese zudem positiv auf die Unterrichtsgestaltung auswirken und zu positiveren Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler*innen beitragen. Dieser Zuwachs und die positiven Veränderungen der Einstellungen sind somit auch für die Weiterentwicklung von Inklusion und die grundsätzliche Etablierung einer inklusiven Schulkultur von Bedeutung.

doi.org/10.35468/6106-27

Die Ergebnisse zeigen, dass die Angebote der Hochschullernwerkstatt insgesamt zu einer Verbesserung in den drei Kompetenzfacetten beitragen und somit die Wirksamkeit der Angebote der Hochschullernwerkstatt bestätigen. Dabei profitieren die Teilnehmenden v. a. von einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen, wohingegen das prozedurale Wissen sowie die positiven Einstellungen deutlich geringer ansteigen. Zudem weisen sie darauf hin, dass bei den Lehrkräften weitere konzeptionelle Überlegungen notwendig sind, um passende Fortbildungsangebote anzubieten, welche auch Lehrkräften an Gymnasien vergleichbare Verbesserungen in den Kompetenzfacetten Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht ermöglichen.

Eine Follow-Up-Untersuchung wäre anzuraten, um die Nachhaltigkeit der Veränderungen in den drei Kompetenzfacetten, v. a. den Selbstwirksamkeitserwartungen, nach einer längeren Umsetzungsphase zu erfassen und zu klären, inwieweit evtl. eine Überschätzung der Selbstwirksamkeitserwartungen zum Post-Zeitpunkt vorlag. Sinnvoll wären weitergehende quantitative sowie qualitative Untersuchungen, welche z. B. Unterschiede in den Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf verschiedene Diversitätskategorien erheben, um vertieftere Kenntnisse über die Qualität der Veränderungen in diesen zu erhalten und mögliche Anpassungsbedarfe herausfinden zu können sowie die Umsetzung in der Unterrichtspraxis zu überprüfen.

Literatur

Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen. Empirische Befunde. Praxisbeispiele* (S. 189-202), Göttingen: Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-52), Münster: Waxmann.

Blömeke, S. & Kaiser, G. (2015). *Teacher Education and Development Study: Follow up (TEDS-FU).* Berlin: Eigenverlag.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, *6* (4), 279-299.

Dignath, C., Meschede, N., Kunter, M. & Hardy, I. (2020). Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 67 (3), 194-211.

Feyerer, E. (2017). Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung. In B. Schörkhuber, M. Rabl & H. Svehla (Hrsg.), *Vielfalt als Chance* (S. 13-22), Münster: LIT.

Franz, E.-K. (2015). Fragebogen zum Umgang mit Heterogenität (EKoL 2). Universität Heidelberg: Unveröffentlichter Fragebogen.

doi.org/10.35468/6106-27

Franz, E.-K., Heyl, V., Wacker, A. & Dörfler, T. (2019). Konstruktvalidierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. *Journal for Educational Research Online, 11* (2), 116-146.

Hecht, P.; Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik, 8* (1), 86-102.

Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 4* (3), 227-240.

Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: M. Kunter, M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277-291), Münster: Waxmann.

König, J. (2014). Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In. E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 615-641), Münster: Waxmann.

Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen. *Empirische Sonderpädagogik, 1* (1), 5-25.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, *70* (4), 379-399.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 510-541), Münster: Waxmann.

Meschede, N. & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23* (3), 565-589.

Mirbek, S. (2021). *Diversität und Inklusion in der Lehrkräftebildung – Eine Evaluationsstudie zu den Auswirkungen von universitären Aus- und Fortbildungsangeboten auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sowie Lehrkräften*. Hamburg: Dr. Kovac.

Scheer, D.; Scholz, M.; Rank, A. & Donie, C. (2015). Inclusive Beliefs and Self-Efficacy Concerning Inclusive Education Among German Teacher Trainees and Student Teachers. *Journal for Cognitive Education and Psychology, 14* (3), 270-293.

Schwab, S. & Feyerer, E. (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 23* (1), 3-4.

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

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

Timperley, H.; Wilson, A.; Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES).* Wellington: Ministry of Education New Zealand.

United Nations Organization (UN) (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006*. In Bundesgesetzblatt Teil II. NR. 35. Köln: Bundesanzeiger.

Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften: In M. Kunter, B. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193-214), Münster: Waxmann.

doi.org/10.35468/6106-27

Autorin

Mirbek, Sandra, Prof. Dr.
IU Internationale Hochschule
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heil- und Inklusionspädagogik, Motologie/Psychomotorik, Körperlichkeit & Diskriminierung, Inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung (iBNE)
sandra.mirbek@iu.org

doi.org/10.35468/6106-27