

Hintergrund

Der konstruktive Umgang mit der Diversität der Schüler/innen gehört für Lehrkräfte zu den anspruchsvollsten Aufgaben ihres Berufs. Um in einer inklusiven Schule erfolgreich unterrichten zu können, kommt den Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte und damit der Lehrer/innenbildung eine entscheidende Rolle zu (Lindmeier 2013). Forschungsergebnisse zum Kompetenzerwerb von Lehramtsstudierenden (im Bereich Inklusion) zeigen:

- Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts sowie Praxiserfahrungen in inklusiven Settings beeinflussen die Einstellung zur schulischen Inklusion bei Studierenden (Hellmich et al. 2016; Kopp 2009).

- Es besteht ein Zusammenhang zwischen einem größeren Wissen, einer stärker positiven Einstellung und geringeren Zweifeln an Inklusion (Forlin et al. 2011).
- Erfolgreiche Inklusionsprogramme basieren auf positiven Einstellungen der Lehrkräfte (Santoli et al. 2008).
- Systematisch unterstützte Praxiserfahrungen zeigen positive Auswirkung auf den Kompetenzzuwachs (Gökdere 2012; Loreman et al. 2013; Rank 2012).

Bereits im Studium ist auch der Erwerb von Handlungskompetenzen auf Basis positiver Fallbeispiele und eigener Praxiserfahrungen zentral, um besser auf gemeinsamen Unterricht vorbereitet zu sein (Franz 2014).

Ziel und Aufbau des Zertifikats

Ziel



Aufbau

Die Inhalte des Zertifikats verteilen sich pro Semester jeweils auf ein Theorie- und ein Praxisseminar. Eine Übersicht zeigt folgende Tabelle:

Sem.	Theorie-seminar	Praxis-seminar
1	Grundlagen Inklusion	Individuelle Förderung
2	Lernen in inklusiven Settings	Unterstützung aller Lernenden I
3	Beratung und Kooperation	Unterstützung aller Lernenden II
ab 2	3-wöchiges Blockpraktikum	

Konzept der Praxisseminare

Der einmal wöchentlich stattfindende Praxisvormittag wird an der Universität im Praxisseminar systematisch vorbereitet, begleitet und nachbereitet.

Praxistag

Der Fokus variiert von Semester zu Semester.



Seminar an der Universität

Einmal wöchentlich findet das begleitende Praxisseminar an der Universität statt.

Struktur Praxisseminar

1. Reflexion der Praxiserfahrung, Rückmeldungen durch Dozierende und Studierende
2. ausgewählter Theorieinput
3. Bezug der erarbeiteten Theorie auf Praxiserfahrungen
4. Portfolioaufgabe

Begleitforschung

Fragestellungen

- Welche Voraussetzungen zeigen die teilnehmenden Studierenden im Vergleich zu Studierenden einer Kontrollgruppe und wie entwickeln sich diese weiter?
- Wie bauen die Studierenden Handlungskompetenzen auf und welchen Einfluss haben die Praxiserfahrungen auf den Erwerb dieser Kompetenzen?

Design



Stichprobe

GS/MS-Lehramtsstudierende der Universität Regensburg
EG: n = 23, 96 % weiblich ; KG: n = 19, alle weiblich

	M	SD	min	max	M	SD	min	max
	EG				KG			
Alter	21.13	2.34	18	27	20.44	1.72	18	24
Semester	3.17	1.83	2	8	2.89	1.57	2	8

Erste Ergebnisse zu MZP 2

Die Ergebnisse der linearen Regressionsanalyse zeigen, dass sich für die abhängigen Variablen *berufsbezogene Kompetenzerwartung* (Cramer, 2012), *inklusive Überzeugung* und *inklusive Selbstwirksamkeitserwartung* (Kopp, 2009; Scholz, Rank, 2015) signifikante Zuwächse in der Experimentalgruppe ergeben. In der Kontrollgruppe sind diesbezüglich keine signifikanten Veränderungen erkennbar.

Das *berufsbezogene Interesse* (Cramer, 2012) bleibt bei den Studierenden der Experimentalgruppe gleichbleibend hoch, in der Kontrollgruppe hingegen ist ein signifikanter Abfall des berufsbezogenen Interesses zu verzeichnen.

Berufsbezogene Interessen					Berufsbezogene Kompetenzerwartungen					Inklusive Überzeugung					Inklusive Selbstwirksamkeitserwartung				
Covariate	Estimate	SE	t	p	Covariate	Estimate	SE	t	p	Covariate	Estimate	SE	t	p	Covariate	Estimate	SE	t	p
Intercept	3.965	0.036	110.835	<.001	Intercept	2.956	0.049	60.289	<.001	Intercept	1.895	0.023	83.531	<.001	Intercept	2.029	0.023	89.344	<.001
Gruppeneffekt	0.256	0.076	3.361	<.001	Gruppeneffekt	-0.239	0.106	-2.251	0.025	Gruppeneffekt	0.171	0.049	3.485	<.001	Gruppeneffekt	0.029	0.049	0.586	0.559
Zeiteffekt KG	-0.266	0.081	-3.276	0.002	Zeiteffekt KG	0.005	0.134	0.039	0.969	Zeiteffekt KG	-0.038	0.052	-0.725	0.470	Zeiteffekt KG	-0.107	0.060	-1.778	0.078
Zeiteffekt EG	0.176	0.111	1.580	0.120	Zeiteffekt EG	0.433	0.186	2.323	0.023	Zeiteffekt EG	0.226	0.078	2.901	0.005	Zeiteffekt EG	0.357	0.088	4.074	<.001

Weitere Entwicklung des Projekts

Weiterentwicklung des Zertifikats

Es wird eine Verfestigung des Zertifikats als zusätzliches Studienangebot für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Regensburg angestrebt. Aufbauend auf den Evaluationsergebnissen wird dieses Lehrangebot optimiert und den Bedürfnissen der Studierenden angepasst.

Perspektiven für die Begleitforschung

Neben den Fragebogenerhebungen liegen Daten aus leitfadengestützten Interviews mit einzelnen Studierenden beider Gruppen sowie die im Portfolio ausgearbeiteten Aufgaben der Studierenden der Experimentalgruppe vor, welche hinsichtlich der Fragestellungen qualitativ ausgewertet werden sollen.

Literatur

Kontakt
Meike Unverferth
Veronika Weiß
+49 941 630915829
zertifikatinklusion@ur.de
www.zib.ur.de

Cramer, C. (2012). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klunkhardt, Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education* 38(1), S. 17-32. Franz, E. (2014). Entwicklungsaufgaben der Lehrprofessionalisierung im Kontext von Inklusion. In: Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E. & Klauß, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz. Juvenis, S. 122-136. Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 32(4), 2009-2006. Hellmich, T., Göbel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudierenden und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: *Empirische Sonderpädagogik* (1), S. 67-87. Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts Grundschule? In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), S. 5-25. Lindmeier, T. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (5), S. 180-193. Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. Available at: <http://ro.uow.edu.au/ajte/vol38/iss1/3/>. Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? In: *Zeitschrift für Grundschulpädagogik*, 5, 2, S. 79-93. Santoli, S. P., Sachs, J. & Ramey, E. A. (2008). A successful formula for middle school inclusion: collaboration, time, and administrative support. *Research in Middle Level Education Online*, 3(2), 1-13. Scholz, M., Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. In: *Vierteljahrsheft für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85 (PrePrint online), S. 53-67.

GEFÖRDERT VOM



KOLEG wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.