

Begleitforschung eines Förderprojektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Design und Ergebnisse am Beispiel der Maßnahme „Inklusion und Heterogenität“

Jan Henning-Kahmann^{1,*}, Stefanie Vigerske²,
Katja Scharenberg³ & Wolfram Rollett⁴

¹ Pädagogische Hochschule Freiburg

² Duale Hochschule Baden-Württemberg

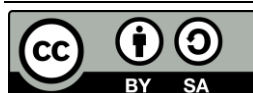
³ Ludwig-Maximilians-Universität München

⁴ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Freiburg,
Institut für Psychologie,
Abteilung für Sozialpsychologie und Evaluation,
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg im Breisgau
Mail: jan.henning@ph-freiburg.de

Zusammenfassung: Mit der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern wurde ein komplexes Förderprogramm etabliert, um die Qualität der Lehramtsausbildung nachhaltig zu verbessern. Begleitforschung kommt bei derartigen Programmen die wichtige Aufgabe zu, die Wirksamkeit der an den Hochschulen entwickelten Maßnahmen zu überprüfen. Bisher fehlt es jedoch an empirischen Arbeiten, die detailliert aufzeigen, wie eine solche wissenschaftliche Begleitung in den QLB-geförderten Projekten umgesetzt wurde. Hieran knüpft der vorliegende Beitrag an, indem das Design der Begleitforschung zu den Maßnahmen der Freiburger School of Education FACE dargestellt und anhand von Ergebnissen zur Maßnahme *Inklusion und Heterogenität* veranschaulicht wird. Dabei wird untersucht, ob sich inklusionsbezogene Überzeugungen bzw. Einstellungen und selbsteingeschätzte Kompetenzen von Lehramtsstudierenden durch die im Zuge der QLB am Hochschulstandort Freiburg initiierten Maßnahmen verändert haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die eingeleiteten Maßnahmen bei den Studierenden mit positiven Veränderungen ihrer Überzeugungen und Einstellungen, nicht jedoch hinsichtlich ihrer selbsteingeschätzten Kompetenzen einhergingen. Befunde liegen sowohl für den querschnittlichen Vergleich verschiedener Kohorten als auch für die Betrachtung einer Studierendenkohorte im Studienverlauf vor. Allerdings waren die Veränderungen nicht durchgängig für alle untersuchten inklusionsbezogenen Aspekte und Studiengänge nachweisbar. Der Beitrag verdeutlicht beispielhaft Möglichkeiten und Grenzen der Begleitforschung zu QLB-geförderten Projekten.

Schlagerwörter: Begleituntersuchung; Evaluation; Inklusion; Lehramtsstudium; Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung

Zur Unterstützung der Reform des deutschen Hochschulsystems erfolgte im Zuge des Bologna-Prozesses eine verstärkte Projektfinanzierung durch Bund und Länder in Form komplexer Förderprogramme (Altfeld et al., 2015). Dies umfasste nicht nur strukturell-finanzielle Maßnahmen (z.B. Hochschulpakt 2020), sondern im Fall des Bund-Länder-Förderprogramms *Qualitätspakt Lehre* auch gezielte Unterstützung zur (Weiter-)Entwicklung von Maßnahmen der Qualitätssicherung und -steigerung. Dabei ergab die begleitende Evaluation dieses Förderprogramms, dass „die überwiegende Mehrheit der geförderten Hochschulen [...] das Projekt im Programmverlauf durch eine Evaluation oder projektinterne Begleitforschung“ flankierte (Schmidt et al., 2020, S. 28). Dies zeigt, dass die Hochschulen großes Interesse an der Überprüfung der Wirksamkeit der geförderten Maßnahmen und des damit verbundenen Projekterfolgs haben. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse der programmbegleitenden Evaluation aber auch die spezifischen Herausforderungen einer solchen Wirksamkeitsüberprüfung: Obwohl Evaluation und Qualitätssicherung ein zentrales Aufgabenfeld der Hochschulen darstellen, sind diese keineswegs in gleichem Maße mit der Überprüfung der Wirksamkeit bzw. wissenschaftlichen Begleitung von im Rahmen komplexer Investitionsprogramme geförderten Projekten vertraut (Schmidt et al., 2020). Auch für die hochschulische Lehramtsausbildung wurde angesichts hoher Erwartungen und wiederkehrender Fragen nach ihrer Wirksamkeit im Anschluss an verschiedene Studienreformen (Drewek, 2017) ein umfangreiches Förderprogramm implementiert. In der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) von Bund und Ländern sowie einer darauf aufbauenden Förderrichtlinie mit den Themenschwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ bzw. „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ wurden seit 2015 insgesamt 91 Projekte an 72 lehrkräftebildenden Hochschulen aller Bundesländer gefördert, um die Qualität der Lehramtsausbildung im Sinne nachhaltiger Reformen zu verbessern (BMBF, 2021). Im Zuge der begleitenden Programmevaluation wurde dokumentiert, inwiefern die beteiligten Hochschulen ihre Projekte evaluiert haben, jedoch wurde „die ursprüngliche Intention einer öffentlichen Datenbank [...] zur Qualitätssicherung oder Typologisierung der Qualitätssicherungskonzepte [...] nicht aufrechterhalten“ (Altrichter et al., 2020, S. 137). Daher fehlt es im Rahmen der QLB bisher an einem systematischen Überblick, in welcher Art bzw. in welchem Ausmaß die Hochschulen Maßnahmen zur wissenschaftlichen Begleitung bzw. Evaluation ihrer Projekte implementiert haben. Somit lässt sich (hinter-)fragen, ob die konkreten evaluativen bzw. die Forschung begleitenden Tätigkeiten der QLB-geförderten Hochschulen geeignet waren, um die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen nachzuweisen (vgl. Webler, 2015).

Hieran anknüpfend stellt der vorliegende Beitrag basierend auf den Erfahrungen der Begleitforschung zur Freiburger School of Education (SoE) FACE an einem Teilprojekt dar, wie sich die Wirksamkeit der Maßnahmen eines Förderprojektes der QLB überprüfen lässt.¹ Dazu wird ausgehend von einer begrifflichen Unterscheidung zwischen Evaluation und Begleitforschung (Kap. 2.1) zunächst auf Begleitforschung im Rahmen der QLB eingegangen (Kap. 2.2). Es folgt ein Überblick über die Begleitforschung zu den Maßnahmen der SoE FACE (Kap. 2.3) und eine Erörterung der Bedeutung von Inklusion und Heterogenität als zentralem Thema der Lehramtsausbildung (Kap. 3), das als eine der Maßnahmen in diesem Beitrag exemplarisch näher betrachtet wird. Im Anschluss an die Ziele und Fragestellung (Kap. 4) der hier vorgestellten Untersuchung werden die Methode (Kap. 5) sowie Ergebnisse (Kap. 6) der Begleitforschung zur Maßnahme

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1818B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Inklusion und Heterogenität präsentiert. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Diskussion (Kap. 7), die die zentralen Befunde zusammenfasst und interpretiert sowie Limitationen und praktische Implikationen aufzeigt.

2 Begleitforschung in der Lehramtsausbildung

Um der Frage nachzugehen, wie sich die Wirksamkeit von Maßnahmen im Rahmen komplexer Förderprogramme an (lehrkräftebildenden) Hochschulen überprüfen lässt, bedarf es zunächst einer Begriffskonkretisierung. In der Lehramtsausbildung werden Aktivitäten zum Zwecke einer solchen Wirksamkeitsprüfung oft synonym als *Begleitforschung* (auch: wissenschaftliche Begleitung bzw. wissenschaftliche Begleitforschung) oder *Evaluation* beschrieben. Dies ist insofern problematisch, als sich die beiden Begriffe – trotz Überschneidungen in zentralen Aspekten – in ihren Vorgehensweisen, v.a. hinsichtlich der Nutzung der hierbei gewonnenen Erkenntnisse, unterscheiden. Im Folgenden werden daher Gemeinsamkeiten und Unterschiede erörtert und es wird eine begriffliche Abgrenzung vorgenommen.

2.1 Evaluation oder Begleitforschung? – Eine Begriffsbestimmung

Die Kernmerkmale von Evaluation lassen sich an einer Definition von Balzer und Beywl (2018) aufzeigen: „Evaluation ist eine wissenschaftliche Dienstleistung, die für festgelegte Zwecke und nach begründeten Kriterien insbesondere Programme und Maßnahmen beschreibt und bewertet“ (ebd., S. 25). Evaluation ist insofern eine Dienstleistung, als sie einen direkten Bezug zu Entscheidungen aufweist, an konkrete Verwertungsinteressen gekoppelt ist und daher auch als *Auftragsforschung* bezeichnet wird. Anders als Grundlagenforschung, bei der Theoriebildung und Generalisierbarkeit von Ergebnissen im Vordergrund stehen, dient Evaluation vorab festgelegten, spezifischen Zwecken und zeichnet sich somit durch eine instrumentelle Ergebnisnutzung aus. Dabei wird das Evaluationsobjekt nach bestimmten Kriterien beschrieben und bewertet, d.h., es werden Informationen bewertungsorientiert gesammelt und ausgewertet. Im Bildungsbereich, wie z.B. in der Lehramtsausbildung, sind vor allem neu eingeführte Maßnahmen oder Programme Gegenstand einer Evaluation. Zudem ist Evaluation als wissenschaftlich zu bezeichnen, da sie sich (sozial-)wissenschaftlicher Methoden bedient, um datenbasiert zu nachvollziehbaren Aussagen zu gelangen (vgl. Balzer & Beywl, 2018).

Die wissenschaftliche Begleitung von Projekten (*Begleitforschung*) weist zwar Gemeinsamkeiten mit einer als wissenschaftliche Dienstleistung verstandenen Evaluation auf. So lässt sich beides als angewandte, praxisorientierte Forschung betrachten, die unter ähnlichen methodologischen Rahmenbedingungen versucht, belastbare, d.h. empirisch korrekte, Informationen über den Verlauf bzw. die Ergebnisse von Maßnahmen (z.B. Projekte) bereitzustellen. Ein wichtiger Unterschied ergibt sich aber aus dem Anspruch, empirisch gestützte Bewertungen bzw. Qualitätsurteile zu gewinnen. Da dies nicht methodologisch legitimierbar ist und empirische Daten keine normative Funktion ausüben können, plädiert Kromrey (2007) dafür, die Prozesse des Evaluierens und Forschens sowohl begrifflich als auch handlungsbezogen zu trennen und von *Evaluation und Forschung* statt *Evaluation durch Forschung* zu sprechen. Damit wird die Frage angesprochen, wer in welcher Funktion eine Evaluation durchführt, wobei sich dies nicht nur auf die Datengewinnung bezieht, sondern v.a. zentrale Entscheidungsprozesse wie die Festlegung der Zwecke, die Auswahl von Kriterien und die Bewertung des Gegenstandes umfasst. Eine in der Folge sinnvolle Aufgabenteilung mag sich zum einen durch die Fokussierung der Forschung auf die Sammlung und Analyse der für spezifische Bewertungen erforderlichen Informationen vollziehen sowie zum anderen in der Übertragung der Evaluationsfunktion, d.h. des Bewertens und Ableitens von Konsequenzen, auf ausgewählte Instanzen bzw. Gremien, die selbst nicht in das evaluierte Projekt involviert sind. Auch Balzer und Beywl (2018) befürworten eine solche Fokussierung: „Für die

angemessene Planung und Durchführung einer Untersuchung ist es unverzichtbar, eine klare Priorität auf Forschung oder Evaluation zu setzen“ (S. 21). Im Gegensatz zur Evaluation kennzeichnet Begleitforschung also der Verzicht auf Bewertungen oder Entscheidungen hinsichtlich des untersuchten Gegenstandes. Gleichwohl ist es möglich und sinnvoll, „die Forschung möglichst genau auf den Zweck ‚Bewertung‘ auszurichten, indem wenn schon nicht direkt bewertende, so doch bewertungsrelevante Informationen gesammelt und systematisiert werden“ (Kromrey, 2007, S. 126).

2.2 Begleitforschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Angesichts der Bedeutung komplexer Förderprogramme als zentrales Instrument der Qualitätsentwicklung in der Lehramtsausbildung (Pasternack et al., 2017) sowie der dafür aufgewendeten finanziellen Ressourcen ist es nachvollziehbar, dass ein großes Interesse am Nachweis der Effektivität der geförderten Projekte besteht. In der Bund-Länder-Vereinbarung über das gemeinsame Programm der QLB lautete eines der Förderkriterien daher, dass die vorgelegten Gesamtkonzepte für die geplante Entwicklungsarbeit „Strategien der Hochschulen zur Prozessbegleitung, Qualitätssicherung und Zielerreichung“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013, §4c) erkennen ließen. Entsprechend haben viele QLB-geförderte Projekte im Rahmen ihrer Vorhaben Begleitforschungen implementiert (Durdel et al., 2023), um die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen zu überprüfen. Allerdings fehlt es hier an einem systematischen Überblick, sodass sich zu Art und Ausmaß der Begleitforschungen in der QLB kaum Aussagen treffen lassen. Zwar werden sie in forschungsbezogenen Publikationen zu den Maßnahmen mit angesprochen (Drechsel et al., 2021) oder in zusammenfassenden Ergebnisberichten des Förderprogramms erwähnt (BMBF, 2021), sie thematisieren aber häufig nur die Maßnahmen innerhalb einzelner Teilprojekte.

Eine umfassende oder sogar vollständige Darstellung der Begleitforschung findet sich allenfalls auf den QLB-bezogenen Internetseiten einzelner Projekte, wie z.B. die Student Teacher Professional Development Study (STePS) des Projektes *Lehramt mit Perspektive an der CAU* (www.oew.ipn.uni-kiel.de/steps-ergebnisse/) oder die Qualitätssicherung des Projektes *ProfaLe* (www.profale.uni-hamburg.de/qualitaetsicherung.html). Andere Projekte, wie z.B. *PSI-Potsdam* (www.uni-potsdam.de/de/qlb/), stellen ausführliche Zwischen- und Ergebnisberichte online zur Verfügung, denen sich i.d.R. auch Beschreibungen der Begleitforschung zu den einzelnen Projektmaßnahmen entnehmen lassen. Diese Art der Dokumentation erhöht zwar die Transparenz im Sinne der Zugänglichkeit v.a. für die Öffentlichkeit, fördert aber kaum die Rezeption von und den Austausch über verschiedene Formen der Begleitforschung in der Lehramtsausbildung. Es wäre daher wünschenswert, die konkrete Darstellung der meist komplexen Begleitforschung in Ergänzung zu online verfügbaren Informationen auch auf gängige Kanäle wissenschaftlicher Fachpublikationen (z.B. Zeitschriftenartikel, Sammelbände) auszuweiten und somit der wissenschaftlichen Gemeinschaft leichter zugänglich zu machen. Einen ersten Schritt in diese Richtung will der vorliegende Beitrag leisten, indem zentrale Merkmale der Begleitforschung zu den Maßnahmen der Freiburger SoE FACE in einer Gesamtschau präsentiert und anhand von Ergebnissen für die Maßnahme *Inklusion und Heterogenität* exemplarisch veranschaulicht werden.

2.3 Begleitforschung zu den Maßnahmen der School of Education FACE

Mit Beginn der Freiburger Lehramtskooperation zwischen der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (UNI FR) und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH FR) im gemeinsamen Kooperationsnetzwerk *Freiburg Advanced Center of Education* (FACE) wurden 2015 Entwicklungsmaßnahmen zur Verbesserung der Lehramtsausbildung am Hochschulstandort Freiburg initiiert (Wittwer et al., 2015). Die Aktivitäten dieses Kooperationsnetzwerks, das durch die gemeinsame Gründung der SoE FACE 2018 in eine

hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung überführt (Vigerske et al., 2023) und 2019 um die Hochschule für Musik Freiburg (HfM FR) erweitert wurde, wurden im Rahmen der QLB gefördert und umfassten im Zuge der ersten von drei Förderphasen sieben Projektmaßnahmen: Lehrkohärenz (M1), Praxiskolleg (M2), Inklusion und Heterogenität (M3), Wissenschaftsorientierung und Nachwuchsförderung (M4), Fort- und Weiterbildung (M5), Unterstützungsstrukturen (M6) sowie Qualitätssicherung (M7). Um die übergeordnete Qualitätssicherung des Gesamtvorhabens projektbegleitend zu unterstützen, wurde eine Begleitforschung implementiert, die die einzelnen Maßnahmen wissenschaftlich begleitet und untersucht, ob bzw. inwieweit sich diese für die Entwicklungsarbeit als wirksam erweisen. Ein hierfür zentrales Element stellt die FACE-Studierendenbefragung dar, die Studierendekohorten vor und nach (bzw. während) der Einführung der Entwicklungsmaßnahmen vergleicht.

2.3.1 Multi-Kohorten-Design der FACE-Studierendenbefragung

Bei der FACE-Studierendenbefragung wurden Lehramtsstudierende dreier Kohorten (A, B, C) im Rahmen eines Multi-Kohorten-Designs (Abb. 1) jeweils zu drei Messzeitpunkten (MZP) – nach dem ersten Studienjahr (MZP 1), zum Ende des Bachelor- (MZP 2) und des Masterstudiums (MZP 3) – befragt. Für eine aussagekräftige Datengrundlage wurde zu Beginn der Begleitforschung im Wintersemester (WS) 2016/17 eine Zufallsstichprobe aller Lehramtsstudierenden gezogen. Dies umfasste sowohl Studierende der bis dahin geltenden Studienordnungen (Staatsexamen) als auch jene, die nach Einführung der gestuften Lehramtsstudiengänge ihr Bachelorstudium zum WS 2015/16 begonnen hatten (Kohorte A) und sich somit im 3. Semester befanden.

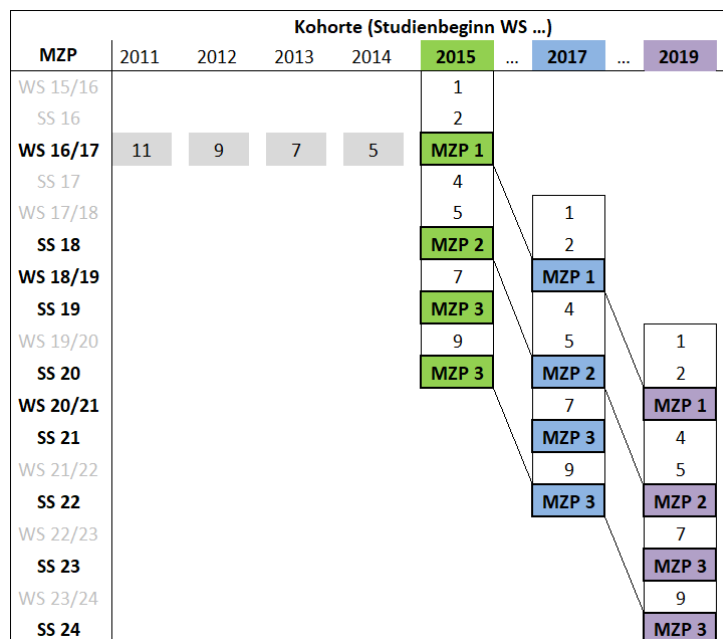


Abbildung 1: Multi-Kohorten-Design der FACE-Studierendenbefragung (eigene Darstellung)

In dieser Kohorte (A) wurden die Studierenden noch zwei weitere Male mit dem gleichen Instrumentarium befragt, und zwar im 6. Semester sowie im 8. bzw. 10. Semester.²

² Im Gegensatz zum viersemestrigen Masterstudium der Sekundarstufe, in das die von der Hochschule begleiteten schulpraktischen Studien integriert sind, endet dieses für Studierende der Primarstufe bereits nach dem 2. Fachsemester, da das Referendariat (Vorbereitungsdienst) für zwei Semester in das Studium integriert ist.

Um die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung abzubilden, wurde die Befragung auf zwei weitere Studierendekohorten mit Studienbeginn im WS 2017/18 (Kohorte B) bzw. WS 2019/20 (Kohorte C) mit ebenfalls je drei Messzeitpunkten ausgeweitet. Die einmalig erhobenen Daten von Studierenden der bis dahin geltenden Studienordnungen dienen als zusätzliche Referenz, mit der die Ergebnisse der Studierenden im neuen Bachelor- und Masterstudiengang, die primär von den im Rahmen der QLB initiierten Maßnahmen profitieren sollten, verglichen werden können. Mit Hilfe dieses Multi-Kohorten-Designs lassen sich konfundierte Effekte – hier v.a. Zeitpunkt- und Alterseffekte – vermeiden, Unterschiede im Studienverlauf abbilden und die Auswirkungen der Projektarbeit auf die Lehramtsausbildung quasi-längsschnittlich nachzeichnen. Dabei kann zum einen über den Kohortenvergleich untersucht werden, ob und nach welcher Dauer sich ggf. messbare Unterschiede zeigen, die mit den eingeleiteten Maßnahmen korrespondieren. Zum anderen lässt sich innerhalb einer Kohorte betrachten, ob Unterschiede zu verschiedenen Zeitpunkten im Studienverlauf bestehen.

2.3.2 Online-Fragebogen der FACE-Studierendenbefragung

Da für die spezifischen Zwecke der Befragung auf kein etabliertes Instrumentarium zurückgegriffen werden konnte, erfolgte die Instrumententwicklung auf Grundlage der im QLB-Antrag gesetzten Ziele, aus denen für jede Maßnahme geeignete Indikatoren abgeleitet wurden. Für diese wurde jeweils geprüft, ob zu deren Erfassung empirisch bereits bewährte Verfahren sowie geeignete (Teil-)Skalen bzw. Items vorlagen, die dann für die Begleitforschung übernommen und ggf. adaptiert wurden. Für die übrigen Indikatoren wurden auf Basis des jeweiligen Theorie- und Forschungsstandes zu den Zielgrößen sowie projektspezifischen Überlegungen eigene Items entwickelt. Der gesamte Fragebogen wurde einem internen Reviewprozess durch themenspezifische Expert*innen der einzelnen Projektmaßnahmen (M1–M6) unterzogen und in einem Pretest bezüglich Inhalt und technischer Umsetzung überprüft. Aufgrund studentischer Rückmeldungen und eines nochmaligen Reviewprozesses wurden einzelne Items angepasst und ergänzt, um Unklarheiten zu vermeiden sowie bisher unberücksichtigte Inhaltsbereiche abzudecken. Die Items wurden in einen Online-Fragebogen überführt und mit einer Likert-Skala mit fünf Antwortkategorien administriert, mittels derer i.d.R. die Zustimmung der Studierenden zu vorgegebenen Aussagen erfasst wurde.

3 Inklusion und Heterogenität als zentrales Thema der Lehrkräftebildung und Maßnahme in der School of Education FACE

Mit dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK], Artikel 24) verpflichten sich die Vertragsstaaten zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (United Nations, 2006). Dies erfordert neben Anpassungen im Bildungsbereich auch Weiterentwicklungen in der Lehrkräftebildung, um angehende Lehrkräfte darauf vorzubereiten, den in der UN-BRK formulierten Anspruch auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen in einem inklusiven Bildungssystem zu erfüllen (Münch, 2011). Somit besteht die komplexe und anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe, angehende Lehrkräfte für Inklusions- und Exklusionsprozesse im Bildungssystem sowie für die Benachteiligung von Personengruppen zu sensibilisieren (Werning, 2014), die z.B. aufgrund ihrer Behinderung bzw. Beeinträchtigung, ihrer kulturellen und sozialen Herkunft von Marginalisierung bedroht sind (Ainscow, 2008).

Vor dem Hintergrund eines solchen weiten Inklusionsverständnisses ist das Ziel einer inklusionsorientierten Lehramtsausbildung, Studierende auf die gemeinsame Beschul-

lung aller Kinder und Jugendlichen in heterogenen Lerngruppen angemessen vorzubereiten (Amrhein, 2011; Merz-Atalik, 2014). Dabei wird die hochschulische Lehramtsausbildung als wichtiger Professionalisierungsprozess angesehen, der einerseits dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten sowie andererseits der Entwicklung professioneller Einstellungen und Überzeugungen zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen dient (Greiner et al., 2020), z.B. in Bezug auf die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, die Unterstützung aller Lernenden ungeachtet ihrer jeweiligen individuellen Voraussetzungen, die Zusammenarbeit mit anderen sowie die Bereitschaft zur persönlichen beruflichen Weiterentwicklung. Dementsprechend wurden die Leitbilder für die Lehrkräftebildung angepasst (European Agency for Special Needs Education and Inclusive Education, 2012). In Baden-Württemberg formulierte die Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung daher den Erwerb grundlegender Kompetenzen für Inklusion als wichtiges Ziel des Lehramtsstudiums (MWK, 2013). So wurden Inhalte wie z.B. inklusive Pädagogik, inklusive Didaktik und Fachdidaktik oder multiprofessionelle Kooperation integriert, sodass die Themenfelder Inklusion und Heterogenität nunmehr feste Bestandteile in den Curricula für die Lehramtsstudiengänge aller Schulformen sind.

Am Hochschulstandort Freiburg erfolgte mit der Neugestaltung der Lehramtsstudiengänge unter Berücksichtigung der geltenden Rahmenverordnungen des Landes Baden-Württemberg und der Standards für die Lehrerbildung der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) eine interdisziplinäre Lehr- und Curriculumsentwicklung zu den Themenbereichen Inklusion und Heterogenität (Köpfer & Scharenberg, 2019; Köpfer et al., 2017; Scharenberg et al., 2018): Seit Beginn der Masterstudiengänge Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) in Freiburg im WS 2018/19 wird für alle Lehramtsstudierenden der drei an der SoE FACE beteiligten lehrkräftebildenden Hochschulen klassenstufen- und schulartübergreifend ein grundständiges Modul *Inklusion* angeboten (vgl. Online-Supplement, Anhang A). Das Pflichtmodul umfasst eine Vorlesung zu bildungswissenschaftlichen Aspekten von Inklusion und Heterogenität sowie eine Ringvorlesung, in der die Inhalte aus fachdidaktischer Perspektive unter interdisziplinärer Beteiligung von Lehrenden aller Fakultäten vertieft werden. Zudem werden die Themenfelder Inklusion und Heterogenität bereits in der Bachelorphase in den Bildungswissenschaften berücksichtigt und als Querschnittsthemen im gesamten Studienverlauf verankert. Gerahmt wird das Modul durch eine studienbegleitende Praxisphase, die der Reflexion der eigenen Unterrichts- und Handlungspraxis dient. Während Aspekte von Inklusion und Heterogenität vor der Lehramtsreform in Baden-Württemberg eher punktuell in den Fächern thematisiert wurden, wurde im Zuge der Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge die Inklusionsthematik verbindlich in die neue Studienstruktur integriert, sodass den Studierenden nun entsprechende systematische und kohärente Lernangebote gemacht werden.

4 Ziele und Fragestellung

Der vorliegende Beitrag soll aufzeigen, wie sich die Wirksamkeit der Maßnahmen eines Förderprojektes der QLB empirisch überprüfen lässt. Dazu wurde exemplarisch der Themenbereich *Inklusion und Heterogenität* ausgewählt. Die im Folgenden vorgestellte Untersuchung bezieht sich daher auf die entsprechende Maßnahme (M3), deren Wirksamkeit vor dem Hintergrund der Entwicklungsarbeit in der SoE FACE im Rahmen der QLB überprüft wurde. Dabei sollten zur Einordnung der Ergebnisse der theoretische Diskurs und der aktuelle Forschungsstand zur Inklusionsthematik berücksichtigt werden (vgl. hierzu Blasse et al., 2023). Ziel des Beitrags ist es indes weniger, spezifischen inklusionsbezogenen Fragestellungen nachzugehen und somit zur Forschung in diesem Bereich beizutragen, sondern die Möglichkeiten und Grenzen einer Begleitforschung im Rahmen eines Förderprojektes der QLB beispielhaft zu verdeutlichen.

Die zentrale, auf die Wirksamkeit der Maßnahmen bezogene Fragestellung lautete, ob sich die inklusionsbezogenen Überzeugungen bzw. Einstellungen sowie selbsteingeschätzten Kompetenzen von Studierenden in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts positiv verändert haben. Unter der Annahme, dass sich Effekte derartiger studienstruktureller Änderungen erst nach einem gewissen Zeitraum, d.h. ggf. in späteren Studierendekohorten, auf Ebene studentischer Beurteilungen manifestieren und zudem nicht zu allen Zeitpunkten des Studienverlaufs gleichermaßen sichtbar werden, lauteten die Forschungsfragen (FF) und Hypothesen (H):

FF 1) Lassen sich in den Studierendekohorten, die von der Etablierung inklusionsbezogener Maßnahmen profitieren sollten, im Vergleich zur Referenzgruppe Unterschiede hinsichtlich inklusionsbezogener Überzeugungen bzw. Einstellungen und selbsteingeschätzter Kompetenzen feststellen?

Da die Inklusionsthematik vor der Neugestaltung der Lehramtsstudiengänge lediglich punktuell adressiert wurde, ist anzunehmen, dass die Einführung der Entwicklungsmaßnahmen im Rahmen der QLB im Sinne inklusiver Lerngelegenheiten (vgl. Elting et al., 2023) bei den Studierenden zu einer positiven Veränderung in Bezug auf inklusionsbezogene Konstrukte führte. Die entsprechende Hypothese lautete:

H1: Studierende der drei Kohorten A, B bzw. C weisen hinsichtlich ihrer inklusionsbezogenen Überzeugungen bzw. Einstellungen und selbsteingeschätzten Kompetenzen höhere Werte auf als Studierende der bisherigen Studienordnungen (Staatsexamen) mit vergleichbarem Studienfortschritt (Referenzgruppe).

FF 2) Zu welchen Zeitpunkten im Verlauf des Bachelor- und Masterstudiums zeigen sich bei den Studierenden erwartbare Veränderungen hinsichtlich inklusionsbezogener Überzeugungen bzw. Einstellungen und selbsteingeschätzter Kompetenzen?

In den neu gestalteten Lehramtsstudiengängen sind inklusionsbezogene Aspekte curricular zwar bereits im Bachelorstudium als Querschnittsthema integriert. Da das grundlegende Modul *Inklusion* jedoch im Masterstudium verortet ist, kann analog zu bisherigen Forschungsbefunden (vgl. Elting et al., 2023; Greiner et al., 2020) angenommen werden, dass sich entsprechende Effekte erst im späteren Studienverlauf zeigen. Die Hypothese lautete daher:

H2: Studierende weisen am Ende des Masterstudiums (MZP 3) höhere Werte hinsichtlich ihrer inklusionsbezogenen Überzeugungen bzw. Einstellungen und selbsteingeschätzten Kompetenzen auf als im Bachelorstudium (MZP 1 bzw. 2).

5 Methode

5.1 Studiendesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die auf Maßnahme M3 bezogenen Daten der FACE-Studierendenbefragung verwendet, zu der alle Lehramtsstudierenden der an der SoE FACE beteiligten Hochschulen eingeladen wurden, die sich im entsprechenden Semester des jeweiligen Messzeitpunktes befanden. Dies umfasste die Bachelor- und Masterstudiengänge Primar- und Sekundarstufe I (PH FR) sowie den polyvalenten Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang bzw. den Master of Education für das gymnasiale Lehramt der Sekundarstufe II (UNI FR bzw. HfM FR). Für beide Forschungsfragen wurden mittels des Multi-Kohorten-Designs jeweils geeignete Stichproben ausgewählt: Für die erste Forschungsfrage waren dies die Daten von Studierenden

aller drei Kohorten (A, B und C) zum zweiten Messzeitpunkt (6. Semester) sowie von Studierenden der bisherigen Studienordnungen mit vergleichbarem Studienfortschritt als Referenzgruppe (RG). Diese Auswahl begründete sich darin, dass einerseits für den dritten Messzeitpunkt noch keine vollständigen Daten für alle Kohorten vorlagen und es andererseits fraglich war, ob sich die zu erfassenden Unterschiede bereits zum ersten Messzeitpunkt (am Ende des ersten Studienjahrs) ausreichend manifestiert haben. Für die zweite Forschungsfrage wurde Kohorte B herangezogen, da diese eine ausreichende Datengrundlage über alle drei Messzeitpunkte im Studienverlauf bot (s. Abb. 1), während in Kohorte A nur wenige und in Kohorte C noch keine Daten von Masterstudierenden vorlagen. Zudem war davon auszugehen, dass erst Studierende dieser Kohorte vollumfänglich, d.h. auch im seit dem WS 2018/19 eingeführten Masterstudium, von den etablierten Maßnahmen profitieren konnten.

5.2 Stichprobe

Bei einem Rücklauf von ca. 25 Prozent ergab sich als Datengrundlage für Forschungsfrage 1 eine Stichprobe von insgesamt $n = 588$ Studentinnen (74 %) und Studenten (24 %), die die inklusionsbezogenen Items beantworteten. Diese stammten zu etwa gleichen Teilen (ca. 26 %) aus den Kohorten A und C sowie der Referenzgruppe und zu ca. 21 Prozent aus Kohorte B. Gut die Hälfte der Studierenden war der Sekundarstufe II ($n = 304$) zuzuordnen, gefolgt von der Primarstufe ($n = 189$) sowie einem geringeren Anteil der Sekundarstufe I ($n = 95$). Für Forschungsfrage 2 lagen Antworten von insgesamt $n = 472$ Studentinnen (72 %) und Studenten (26 %) vor. Diese stammten zu einem größeren Anteil (46 %) aus MZP 1, während auf MZP 2 und 3 mit 26 Prozent bzw. 28 Prozent etwa gleiche Anteile entfielen. Auch hier bestand ein größerer Teil der Befragten aus Studierenden der Sekundarstufe II ($n = 209$), gefolgt von der Primarstufe ($n = 179$) und der Sekundarstufe I ($n = 84$).

5.3 Instrumente

Der Online-Fragebogen der FACE-Studierendenbefragung (Kap. 2.3.2) beinhaltet zur Maßnahme M3 insgesamt 14 Items, die in Anlehnung an bzw. Adaption von Kopp (2009) sowie Bosse und Spörer (2014) entwickelt wurden und inklusionsbezogene Beurteilungen der Studierenden erfassen (vgl. Online-Supplement, Anhang B). Ein erstes Item erfragt die Zustimmung zur *allgemeinen* inklusiven Überzeugung, dass „alle Kinder unabhängig von ihrem Leistungsstand und ihrem kulturellen bzw. sozialen Hintergrund gemeinsam in der Schule lernen sollten“. Die Zustimmung zu den drei darin enthaltenen, *spezifischen* Überzeugungen zum Leistungsstand sowie zum kulturellen und sozialen Hintergrund wurde ab dem Sommersemester 2018, d.h. ab MZP 2 von Kohorte A, zusätzlich über je ein einzelnes Item erfasst. Die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts wurden im Sinne der wahrgenommenen Bedeutsamkeit („Als zukünftige Lehrkraft ist es mir wichtig, ...“) mit Hilfe von vier Items erhoben, die die Skala *Inklusionsbezogene Einstellung zu inklusivem Unterricht* (IEIU) bilden. Die selbsteingeschätzten Kompetenzen bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts („Wie schätzen Sie als zukünftige Lehrkraft Ihre derzeitigen Fähigkeiten in diesem Bereich ein?“) wurden zudem über sechs Items erfasst, die die Skala *Selbsteingeschätzte Kompetenzen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts* (SKIU) bilden. Die Items waren über eine Likert-Skala mit fünf voll verbalisierten Antwortkategorien (von 1 = „stimme nicht zu“ bis 5 = „stimme zu“) und einer zusätzlichen, nicht-inhaltlichen Kategorie (keine Angabe) zu beantworten. Hohe Werte bedeuten dabei ein hohes Maß an Zustimmung. Für die beiden Skalen wurden mit dem R-Paket *coefficientalpha* Reliabilitätswerte (McDonald's ω) ermittelt, die für die zu analysierenden Gruppen hinreichend bis gut ausfielen. So wies die Skala IEIU für Forschungsfrage 1 (MZP 2; Kohorte A, B bzw. C sowie Referenzgruppe) Werte von $\omega = .74 - .86$ und für Forschungsfrage 2 (Kohorte B; MZP 1, 2 bzw. 3) Werte

von $\omega = .76 - .88$ auf. Die Skala SKIU zeigte entsprechend für Forschungsfrage 1 Werte von $\omega = .83 - .87$ und für Forschungsfrage 2 Werte von $\omega = .82 - .86$.

5.4 Analysen

In den ausgewählten Stichproben (Kap. 5.1) wurden die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen zunächst mittels einfaktorieller Varianzanalyse miteinander verglichen. Beim Vorliegen eines Haupteffekts dienten Post-hoc-Tests zur Klärung, welche Gruppen sich signifikant unterschieden. Sofern keine Normalverteilung gegeben war, wurden die Ergebnisse mit einem nichtparametrischen Verfahren (Kruskal-Wallis-Test) verifiziert. Bei fehlender Varianzhomogenität wurde ein robusteres Verfahren (Welch's F-Test) angewendet. Da für die drei Items bezüglich spezifischer Überzeugungen zur gemeinsamen Beschulung von Kindern unabhängig von Leistungsstand, kulturellem und sozialem Hintergrund keine Daten der Referenzgruppe (aus MZP 1) vorlagen, erfolgte stattdessen ein Vergleich der Mittelwerte der Kohorten A bis C. Die Gruppenvergleiche wurden jeweils separat für Studierende der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II durchgeführt, da sich die drei untersuchten Studiengänge in ihren Studieninhalten und -strukturen teils deutlich unterscheiden. Für die statistischen Analysen wurden die R-Pakete *afex*, *emmeans* und *rstatix* verwendet sowie ein zweiseitiges Alpha-Niveau von .05 zugrunde gelegt.

6 Ergebnisse

6.1 Unterschiede zwischen den Kohorten zum Ende des Bachelorstudiums (FF 1)

Bezüglich FF 1 konnten für zwei der drei Lehramtsstudiengänge signifikante Ergebnisse festgestellt werden (Tab. 1). So zeigten Studierende der Primarstufe in Kohorte C eine signifikant höhere allgemeine inklusive Überzeugung als in Kohorte A ($t(183) = 3.01$, $p = .016$, $d = 0.59$) sowie eine tendenziell, knapp nicht signifikant höhere Überzeugung als in der Referenzgruppe ($t(183) = 2.43$, $p = .076$, $d = 0.52$). Bei den inklusiven Überzeugungen in Bezug auf den Leistungsstand fiel die Zustimmung der Studierenden in Kohorte C signifikant höher aus als in Kohorte A ($t(143) = 2.64$, $p = .025$, $d = 0.52$) und in Kohorte B ($t(143) = 2.78$, $p = .017$, $d = 0.61$). Die inklusiven Überzeugungen bezüglich des kulturellen bzw. sozialen Hintergrunds sowie die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts waren bei allen Kohorten und der Referenzgruppe sehr stark ausgeprägt ($4.53 \leq M \leq 4.94$).

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der inklusionsbezogenen Überzeugungen, Einstellungen und selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Kohorten (+ Referenzgruppe) für Studierende der Primar- und Sekundarstufe I bzw. II zum Ende des Bachelorstudiums (MZP 2) (eigene Berechnung)

	Primarstufe					Sekundarstufe I					Sekundarstufe II				
	Kohorte					Kohorte					Kohorte				
	RG	A	B	C	F (df)	RG	A	B	C	F (df)	RG	A	B	C	F (df)
Allg. inklusive Überzeugung	3.68 (1.13)	3.60 [#] (1.09)	3.72 (1.19)	4.22 ⁺ (1.01)	3.67 ^a (3, 183)*	3.25 (1.56)	3.35 (1.31)	3.55 (1.04)	3.36 (0.93)	0.17 ^b (3, 35.4)	3.15 (1.35)	3.26 (1.27)	3.33 (1.41)	3.27 (1.29)	0.25 ^a (3, 293)
Spez. inklusive Überzeugung zum:															
a) Leistungsstand	-	3.35 [#] (1.20)	3.25 [#] (1.25)	3.91 ⁺ (0.96)	5.16 ^a (2, 143)**	-	3.03 (1.35)	2.55 (1.04)	3.00 (0.96)	0.69 ^a (2, 53)	-	2.36 (1.29)	2.53 (1.31)	2.63 (1.46)	0.73 ^a (2, 216)
b) kulturellen Hintergrund	-	4.88 (0.38)	4.89 (0.46)	4.69 (0.65)	2.52 ^a (2, 144)	-	4.65 (0.71)	4.55 (0.69)	4.79 (0.58)	0.41 ^a (2, 53)	-	4.76 (0.65)	4.93 (0.25)	4.84 (0.43)	2.49 ^a (2, 220)
c) sozialen Hintergrund	-	4.94 [#] (0.24)	4.92 (0.36)	4.72 ⁺ (0.56)	3.72 ^b (2, 80.4)*	-	4.74 (0.58)	4.45 (0.82)	4.79 (0.58)	1.03 ^a (2, 53)	-	4.88 (0.41)	4.93 (0.30)	4.84 (0.51)	1.04 ^a (2, 220)
Skala IEIU	4.53 (0.60)	4.65 (0.41)	4.78 (0.35)	4.74 (0.47)	2.35 ^a (3, 183)	4.40 (0.70)	4.47 (0.55)	4.30 (0.65)	4.52 (0.59)	0.30 ^a (3, 90)	4.44 [#] (0.60)	4.47 (0.56)	4.60 (0.47)	4.70 ⁺ (0.46)	3.81 ^b (3, 161.8)*
Skala SKIU	3.33 (0.67)	3.23 (0.61)	3.39 (0.87)	3.58 (0.62)	3.02 ^a (3, 183)	3.03 (0.86)	3.29 (0.65)	3.17 (0.93)	3.23 (0.76)	0.66 ^a (3, 88)	3.10 (0.78)	2.95 (0.96)	3.08 (0.81)	3.04 (1.09)	0.37 ^b (3, 159.1)

Anmerkung: M (SD in Klammern), RG = Referenzgruppe. Wertebereich von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme zu). IEIU = Inklusionsbezogene Einstellung zu inklusivem Unterricht; SKIU = Selbsteingeschätzte Kompetenzen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. Pro Zeile sind signifikante Unterschiede der Mittelwerte durch unterschiedliche Indizes, gleiche Mittelwerte durch gleiche Indizes gekennzeichnet. ^a ANOVA (+ Tukey HSD-Tests). ^b Welch's F-Test (+ Games-Howell-Tests). * $p < .05$, ** $p < .01$.

Während sich die Überzeugungen bezüglich des kulturellen Hintergrunds zwischen den Kohorten A bis C nicht signifikant unterschieden, wurde dem Item bezüglich des sozialen Hintergrunds in Kohorte A erwartungswidrig signifikant stärker ($t(78.61) = 2.73$, $p = .021$, $d = 0.52$) zugestimmt als in Kohorte C. Bezüglich der Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts wie auch der selbsteingeschätzten Kompetenzen gab es weder zwischen den Kohorten noch im Vergleich zur Referenzgruppe signifikante Unterschiede.

Für die Studierenden der Sekundarstufe I ließen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kohorten bzw. im Vergleich zur Referenzgruppe feststellen, wenngleich die deskriptiven Werte auf eine etwas höhere Ausprägung der allgemeinen inklusiven Überzeugung und der selbsteingeschätzten Kompetenzen bei Studierenden der Kohorten A bis C gegenüber der Referenzgruppe hindeuteten. Auch hier waren die spezifischen inklusiven Überzeugungen bezüglich des kulturellen bzw. sozialen Hintergrunds sowie die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts in allen Kohorten und der Referenzgruppe mit Mittelwerten zwischen 4.30 und 4.79 stark ausgeprägt. Die selbsteingeschätzten Kompetenzen wurden hingegen eher neutral beurteilt ($3.03 \leq M \leq 3.29$).

Für die Studierenden der Sekundarstufe II zeigten sich hinsichtlich der allgemeinen wie auch der spezifischen inklusiven Überzeugungen keine signifikanten Unterschiede, wenngleich das Item bezüglich des kulturellen Hintergrunds in Kohorte B eine tendenziell höhere, knapp nicht signifikante Zustimmung erfuhr als in Kohorte A ($t(220) = 2.22$, $p = .071$, $d = 0.35$). Erneut waren die spezifischen inklusiven Überzeugungen bezüglich des kulturellen bzw. sozialen Hintergrunds sowie die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts in allen Kohorten und der Referenzgruppe sehr stark ausgeprägt ($4.44 \leq M \leq 4.93$), während die selbsteingeschätzten Kompetenzen eher neutral ausfielen ($2.95 \leq M \leq 3.10$). Die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts waren zudem in Kohorte C signifikant höher ausgeprägt als in der Referenzgruppe ($t(148.04) = 2.98$, $p = .018$, $d = 0.47$) sowie tendenziell, knapp nicht signifikant höher ausgeprägt als in Kohorte A ($t(125.65) = 2.56$, $p = .055$, $d = 0.43$).

6.2 Unterschiede im Studienverlauf des Bachelor- und Masterstudiums in Kohorte B (FF 2)

Bezüglich FF 2 konnten in Kohorte B für zwei der drei Lehramtsstudiengänge signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten festgestellt werden (Tab. 2). Studierende der Primarstufe zeigten zum Ende des Masterstudiums (MZP 3) eine signifikant höhere allgemeine inklusive Überzeugung als nach dem ersten Studienjahr ($t(175) = 3.35$, $p = .003$, $d = 0.57$) sowie eine tendenziell, knapp nicht signifikant höhere Überzeugung als zum Ende des Bachelorstudiums ($t(175) = 2.24$, $p = .068$, $d = 0.50$). Das Item zur spezifischen inklusiven Überzeugung bezüglich des Leistungsstandes erfuhr zum Ende des Masterstudiums (MZP 3) eine signifikant höhere Zustimmung als nach dem ersten Studienjahr ($t(175) = 5.65$, $p < .001$, $d = 1.00$) bzw. als zum Ende des Bachelorstudiums ($t(175) = 3.36$, $p = .003$, $d = 0.68$). Darüber hinaus ließen sich keine weiteren signifikanten Unterschiede zwischen den MZP nachweisen. Die spezifischen inklusiven Überzeugungen bezüglich des kulturellen bzw. sozialen Hintergrunds sowie die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts waren jedoch zu allen drei MZP sehr stark ausgeprägt ($4.70 \leq M \leq 4.92$). Die selbsteingeschätzten Kompetenzen wurden dagegen eher neutral beurteilt ($3.27 \leq M \leq 3.39$).

Für die Studierenden der Sekundarstufe I ließen sich keine signifikanten Unterschiede im Studienverlauf feststellen, wenngleich die deskriptiven Werte durchgängig auf eine etwas stärkere Zustimmung bzw. positivere Ausprägung der inklusionsbezogenen Überzeugungen im späteren Studienverlauf hindeuteten.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der inklusionsbezogenen Überzeugungen, Einstellungen und selbsteingeschätzten Kompetenzen zu drei Messzeitpunkten für Studierende der Primar- und Sekundarstufe I bzw. II in Kohorte B (eigene Berechnung)

	Primarstufe				Sekundarstufe I				Sekundarstufe II			
	MZP				MZP				MZP			
	1	2	3	F (df)	1	2	3	F (df)	1	2	3	F (df)
Allg. inklusive Überzeugung	3.60 [#] (1.30)	3.72 (1.19)	4.25 ⁺ (0.98)	6.08 ^a (2, 175)**	3.29 (1.30)	3.55 (1.10)	3.67 (1.40)	0.73 ^a (2, 81)	2.95 (1.40)	3.33 (1.40)	3.29 (1.50)	1.79 ^a (2, 205)
Spez. inklusive Überzeugung zum:												
a) Leistungsstand	2.97 [#] (1.04)	3.25 [#] (1.25)	3.97 ⁺ (0.96)	16.66 ^a (2, 175)***	2.61 (1.20)	2.55 (1.00)	3.21 (1.20)	2.19 ^a (2, 81)	2.22 (1.20)	2.53 (1.30)	2.71 (1.40)	2.33 ^a (2, 206)
b) kulturellen Hintergrund	4.70 (0.64)	4.89 (0.46)	4.78 (0.56)	1.34 ^a (2, 176)	4.31 (0.98)	4.55 (0.69)	4.62 (0.49)	1.29 ^a (2, 81)	4.72 [#] (0.73)	4.93 ⁺ (0.25)	4.89 (0.32)	3.56 ^b (2, 93.3)*
c) sozialen Hintergrund	4.79 (0.45)	4.92 (0.36)	4.82 (0.51)	1.03 ^a (2, 176)	4.51 (0.79)	4.45 (0.82)	4.75 (0.44)	1.07 ^a (2, 81)	4.71 [#] (0.75)	4.93 ⁺ (0.30)	4.94 ⁺ (0.24)	3.93 ^b (2, 117.5)*
Skala IEIU	4.74 (0.51)	4.78 (0.35)	4.73 (0.46)	0.19 ^a (2, 175)	4.39 (0.69)	4.30 (0.65)	4.46 (0.61)	0.21 ^a (2, 80)	4.55 (0.51)	4.60 (0.47)	4.44 (0.59)	1.07 ^a (2, 205)
Skala SKIU	3.27 (0.72)	3.39 (0.87)	3.33 (0.76)	0.29 ^a (2, 175)	3.16 (0.81)	3.17 (0.93)	3.24 (0.95)	0.08 ^a (2, 80)	3.13 (0.75)	3.08 (0.81)	3.21 (0.84)	0.36 ^a (2, 199)

Anmerkung: M (SD in Klammern). Wertebereich von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme zu). IEIU = Inklusionsbezogene Einstellung zu inklusivem Unterricht; SKIU = Selbsteingeschätzte Kompetenzen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. Pro Zeile sind signifikante Unterschiede der Mittelwerte durch unterschiedliche Indizes, gleiche Mittelwerte durch gleiche Indizes gekennzeichnet. ^a ANOVA (+ Tukey HSD-Tests). ^b Welch's F-Test (+ Games-Howell-Tests). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die spezifischen inklusiven Überzeugungen bezüglich des kulturellen bzw. sozialen Hintergrunds sowie die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts waren auch hier zu allen drei MZP stark ausgeprägt ($4.30 \leq M \leq 4.75$). Die selbsteingeschätzten Kompetenzen wurden wiederum eher neutral beurteilt ($3.16 \leq M \leq 3.24$).

Unter den Studierenden der Sekundarstufe II wiesen die deskriptiven Werte – mit Ausnahme der Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts – insgesamt auf eine positivere Ausprägung der inklusionsbezogenen Überzeugungen im späteren Studienverlauf hin. Signifikante Unterschiede zeigten sich hier für zwei der drei spezifischen inklusiven Überzeugungen: zum einen bezüglich des Items zum kulturellen Hintergrund, das zum Ende des Bachelorstudiums (MZP 2) eine signifikant höhere Zustimmung erfuhr als nach dem ersten Studienjahr ($t(124.84) = 2.65, p = .024, d = 0.41$). Zum anderen wurde dem Item zum sozialen Hintergrund sowohl zum Ende des Bachelorstudiums ($t(133.74) = 2.66, p = .024, d = 0.41$) als auch zum Ende des Masterstudiums ($t(129.84) = 2.68, p = .022, d = 0.53$) signifikant höher zugestimmt als nach dem ersten Studienjahr (MZP 1). Erneut waren die spezifischen inklusiven Überzeugungen bezüglich des kulturellen bzw. sozialen Hintergrunds sowie die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts im gesamten Studienverlauf sehr stark ausgeprägt ($4.44 \leq M \leq 4.94$), während die selbsteingeschätzten Kompetenzen eher neutral beurteilt wurden ($3.08 \leq M \leq 3.21$).

7 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, anhand des Themenbereichs *Inklusion und Heterogenität* exemplarisch zu verdeutlichen, wie sich die Wirksamkeit der Maßnahmen eines Förderprojektes der QLB überprüfen lässt. Dazu wurde der Frage nachgegangen, ob bzw. zu welchen Zeitpunkten des Studienverlaufs sich die inklusionsbezogenen Überzeugungen bzw. Einstellungen sowie selbsteingeschätzten Kompetenzen von Studierenden in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts im Zuge der initiierten Entwicklungsmaßnahmen der SoE FACE positiv verändert haben. Die Ergebnisse zeigen, dass derartige Veränderungen nachgewiesen werden konnten, jedoch nicht durchgängig für alle inklusionsbezogenen Aspekte und Studiengänge.

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage waren bei Studierenden der Primarstufe die meisten Unterschiede festzustellen: Hier zeigten Studierende in der letzten der drei Kohorten eine stärkere Überzeugung, dass grundsätzlich alle Kinder gemeinsam in der Schule lernen und dies vor allem unabhängig von ihrem Leistungsstand der Fall sein sollte. Gleichzeitig waren die Studierenden jedoch weniger überzeugt davon, dass das gemeinsame Lernen unabhängig vom sozialen Hintergrund der Kinder geschehen sollte. Dabei entsprachen die nachgewiesenen Unterschiede jeweils einer mittleren Effektstärke. Hinsichtlich der Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und den selbsteingeschätzten Kompetenzen unterschieden sich die Studierenden der Primarstufe dagegen nicht zwischen den Kohorten bzw. der Referenzgruppe. Bei Studierenden der Sekundarstufe II ließ sich eine positive Entwicklung lediglich bezüglich der Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zugunsten von Kohorte C in Höhe eines mittleren Effekts feststellen, nicht jedoch für die inklusionsbezogenen Überzeugungen bzw. selbsteingeschätzten Kompetenzen. Unter den Studierenden der Sekundarstufe I zeigten sich zudem keinerlei Unterschiede zwischen den Kohorten bzw. der Referenzgruppe. Die erste Hypothese kann daher in Bezug auf die Primarstufe für drei der sechs erhobenen inklusionsbezogenen Aspekte beibehalten werden, während sie für die Sekundarstufen I und II vollständig bzw. weitgehend zu verwerfen ist. Die Ergebnisse liefern somit Hinweise darauf, dass zum Ende des Bachelorstudiums nahezu ausschließlich Studierende der Primarstufe von der Einführung der Entwicklungsmaßnahmen profitierten und dies nur für einzelne inklusionsbezogene Aspekte zutrifft. Letzteres steht im Einklang mit Befunden, nach denen bei Studierenden des Grundschullehramts verschiedene

inklusive Lerngelegenheiten (z.B. Lehrveranstaltungen oder Praktika) mit unterschiedlichen inklusiven Überzeugungen zusammenhängen (Elting et al., 2023). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die bei allen Studierenden bereits in der Referenzgruppe bzw. Kohorte A sehr stark ausgeprägten inklusiven Überzeugungen zum kulturellen bzw. sozialen Hintergrund sowie Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts nur wenig Raum für positive Veränderungen ließen (vgl. Schwab & Seifert, 2015). Bei der allgemeinen inklusiven Überzeugung und den selbsteingeschätzten Kompetenzen war dies gleichwohl nicht der Fall.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage konnten bei Studierenden der Primar- und Sekundarstufe II im Verlauf des Bachelor- und Masterstudiums Veränderungen hinsichtlich inklusionsbezogener Überzeugungen aufgedeckt werden. So war bei Studierenden der Primarstufe zum Ende des Masterstudiums eine stärkere Überzeugung als nach dem ersten Studienjahr festzustellen, dass grundsätzlich alle Kinder gemeinsam in der Schule lernen und dies vor allem unabhängig von ihrem Leistungsstand der Fall sein sollte. Dabei wiesen die beobachteten Unterschiede einen mittleren sowie einen großen Effekt auf. Unter Studierenden der Sekundarstufe II zeigte sich eine Veränderung hingegen bei den inklusiven Überzeugungen zum kulturellen bzw. sozialen Hintergrund, die bereits zum Ende des Bachelorstudiums bzw. jeweils zum Ende des Bachelor- und Masterstudiums in Höhe eines kleinen bis mittleren Effekts stärker ausgeprägt waren als nach dem ersten Studienjahr. Unter den Studierenden der Sekundarstufe I zeigten sich keinerlei Unterschiede im Studienverlauf. Die zweite Hypothese kann somit in Bezug auf die Primar- und Sekundarstufe II für zwei der sechs erhobenen, inklusionsbezogenen Aspekte beibehalten werden, während sie für die Sekundarstufe I zu verwerfen ist. Hier liefern die Ergebnisse somit Hinweise darauf, dass sich erwartbare Veränderungen in der Primarstufe bereits zum Ende des Bachelorstudiums, in der Sekundarstufe II aber erst zum Ende des Masterstudiums zeigen. Zudem scheint dies nur inklusionsbezogene Überzeugungen zu betreffen, nicht jedoch Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und selbsteingeschätzte Kompetenzen. Letztere blieben bei allen Studierenden unverändert auf mittlerem Niveau, was zu einem Befundmuster von positiveren Einstellungen bei gleichzeitig geringeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen passt, wie es bereits zuvor in der Literatur berichtet wurde (Elting et al., 2023; Greiner et al., 2020). Die im gesamten Studienverlauf stark ausgeprägten Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts weisen auf einen geringen Veränderungsspielraum hin.

Die berichteten Ergebnisse sind vor dem Hintergrund verschiedener Limitationen zu betrachten, die zugleich die methodischen Herausforderungen von Begleitforschungen verdeutlichen. So lagen zu den drei spezifischen inklusiven Überzeugungen keine Daten der Referenzgruppe vor, da diese Items erst nachträglich in das Instrument aufgenommen wurden, was die Überprüfung der Wirksamkeit der Entwicklungsmaßnahmen (FF 1) bezüglich dieser Aspekte einschränkte. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass die für FF 2 verwendeten Daten nicht in einer Panelstudie, sondern einem Quasi-Längsschnitt (vgl. Abb. 1) erhoben wurden, womit keine Aussagen zu intraindividuellen Veränderungen, z.B. im Studienverlauf, möglich sind. Zudem muss für die zu beiden Forschungsfragen ausbleibenden Effekte bei Studierenden der Sekundarstufe I auch eine niedrige Teststärke aufgrund der geringen Teilstichprobengröße als Erklärung in Betracht gezogen werden. Dies deutet die Grenzen der Begleitforschung zu QLB-geförderten Projekten an, die es sowohl bei der sorgfältigen Vorbereitung und Durchführung (vgl. Webler, 2015) als auch bei der Interpretation von Ergebnissen zu beachten gilt. Gleichwohl veranschaulicht der vorliegende Beitrag am Beispiel der Freiburger SoE FACE ein mögliches Design der wissenschaftlichen Begleitung von Projektmaßnahmen und liefert wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Frage, wie sich die Wirksamkeit von Maßnahmen zur (Weiter-)Entwicklung der Lehrkräftebildung im Rahmen komplexer Förderprogramme empirisch überprüfen lässt.

Literatur und Internetquellen

- Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity: The Next Big Challenge. In F.M. Connelly, M.F. He & J. Phillion (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 240–258). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976572>
- Altfeld, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2015). Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich. *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (2), 56–63. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_d89cc93ca4c94e1dbd739fad498dae82.pdf
- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., Morgenstern, J., Mühleib, M. & Tölle, J. (unter Mitarbeit von J. Rieksneuwöhner & M. Wende) (2020, März). *Evaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Abschlussbericht. Rambøll Management Consulting. https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Abschlussbericht%20der%20Evaluation_barrierefrei.pdf
- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 5 (3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84>
- Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *Evaluiert: erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2., überarb. Aufl.). hep.
- Blasse, N., Budde, J., Köpfer, A., Rosen, L. & Schneider, E. (2023). Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung. *Erziehungswissenschaft*, 67 (2), 63–71. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.07>
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 279–299. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10019/pdf/ESP_2014_4_Bosse_Spoerer_Erfassung_der_Einstellung_und_der_Selbstwirksamkeit.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2021). *Meilensteine der Lehrkräftebildung: Kontinuität und Weiterentwicklung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31697_Meilensteine_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Drechsel, B., Kracke, B. & Sparfeldt, J.R. (Hrsg.). (2021). Editorial: Professionelle Entwicklung im Lehramtsstudium. Einführung in das Themenheft „Psychologische Perspektiven in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3/2021. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art10d>
- Drewek, P. (2017). Programme und Initiativen zur Verbesserung der Lehrerbildung. Rückblick, Zwischenbilanz, strategische Herausforderungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (3), 7–12.
- Durdel, A., Morgenstern, J., Tölle, J. & Altrichter, H. (unter Mitarbeit von P. Boll) (2023). *Programmevaluation der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Handlungsansätze zur Stärkung der Anerkennung und Autonomie der Lehrkräftebildung. *Jahresbericht 2022*. Rambøll Management Consulting. https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/QLB_Jahresbericht%202022.pdf
- Elting, C., Ertl, S. & Liebner, S. (2023). Inklusive Lerngelegenheiten, inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen von Grundschullehramtsstudierenden. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InkuWi. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 145–151). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-17>
- European Agency for Special Needs Education and Inclusive Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european->

- agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>
- 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>
- Köpfer, A. & Scharenberg, K. (2019, März). Praxisorientierte Professionalisierungsprozesse im Kontext inklusiver Lehrerbildung – Erkenntnisse aus der Evaluation eines Lehr-Forschungsprojekts zum Forschenden Lernen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 150–156). BMBF. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-verzahnung_von_theorie_un-m_lehramtsstudium_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Köpfer, A., Scharenberg, K., Leuders, J. & Schneider, K. (2017). Inklusion in der Lehrer/-innenbildung. Ein Querschnittsthema im Studienverlauf. *PH-FR. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 42 (1), 4–5. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Pubs/PH-FR/ph-fr_17.pdf
- Kopp, B. (2009). Inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5–25. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9461/pdf/ESP_2009_1_Kopp_Inklusive_Ueberzeugung.pdf
- Kromrey, H. (2007). Begleitforschung und Evaluation – fast das Gleiche, und doch etwas Anderes! In M. Glaser & S. Schuster (Hrsg.), *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen* (S. 113–135). Deutsches Jugendinstitut, Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/96_8946_Evaluation_praeventiver_Praxis_gegen_Rechtsextremismus.pdf
- Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag!“ In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266–277). Klinkhardt.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK). (Hrsg.). (2013, 22. Februar). *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen*. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/weiterentwicklung_lehrerbildung.pdf
- Münch, J. (2011). *Chancengleichheit in der Differenz. Zur überfälligen Neuorientierung der Lehrerbildung auf ein inklusives Bildungssystem*. https://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/Muench/muench_lehrerbildung.pdf
- Pasternack, P., Burkhardt A., Paschke, S., Thielemann, N. & Baumgarth, B. (2017). *Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001599w>
- Scharenberg, K., Köpfer, A., Leuders, J., Rott-Fournier, C. & Schneider, K. (2018). Freiburger Inklusiver Schulbegleitforschung (FRISBI) – Studierende, Hochschule und Schulen entwickeln und bearbeiten gemeinsam Forschungsfragen im Kontext von Inklusion. *PH-FR. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 43 (1),

- 10–11. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Pubs/PH-FR/ph-fr_18.pdf
- Schmidt, U., Besch, C., Schulze, K., Heinzlmann, S. & Andersson, M. (2020, 31. Dezember). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre): Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/ExterneLinks/de/bmbf/a-z/q/qualitaetspakt-lehre-de/files_abschlussbericht_evaluati_on_qpl_2020_pdf_9ea4059f33_pub.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- United Nations. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Teilhaber/uebereinkommen-ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Vigerske, S., Henning-Kahmann, J., Rollett, W. & Druwe, U. (2023). Entwicklung einer School of Education als kooperatives Projekt von Hochschulen: die Freiburger School of Education FACE. *Bildung und Erziehung*, 76 (2), 189–206. <https://doi.org/10.13109/buer.2023.76.2.189>
- Webler, W.-D. (2015). Wirkungsanalyse komplexer Reformen als Begleitforschung. *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (2), 35–46.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Wittwer, J., Nückles, M., Mikelskis-Seifert, S., Schuhmacher, M., Rollett, W. & Leuders, T. (2015). Kohärenz, Kompetenz- und Forschungsorientierung – Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Freiburg. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Praxisbeispiele und Innovationen in Institutionen* (Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Bd. E) (S. 93–116). Raabe.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Henning-Kahmann, J., Vigerske, S., Scharenberg, K. & Rollett, W. (2024). Begleitforschung eines Förderprojektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Design und Ergebnisse am Beispiel der Maßnahme „Inklusion und Heterogenität“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 432–450. <https://doi.org/10.11576/hlz-6903>

Eingereicht: 01.12.2023 / Angenommen: 01.07.2024 / Online verfügbar: 22.11.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Accompanying Research of a Funding Project of the „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Design and Results Using the Example of “Inclusion and Heterogeneity”

Abstract: With the joint Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) of the Federal Government and the Länder, a complex funding program was established to sustainably improve the quality of teacher training. In such programs, accompanying research has the important task of analyzing the effectiveness of the measures developed at the universities. So far, however, there is a lack of empirical work that illustrates how such scientific monitoring was implemented in the QLB-funded projects. This article takes up this perspective by presenting the design of the accompanying research on the measures of the Freiburg School of Education FACE and illustrating it with results on the measure “Inclusion and Heterogeneity”. It examines whether student teachers’ inclusion-related beliefs and attitudes as well as their self-assessed competences have changed as a result of the measures initiated in Freiburg in the course of the QLB. The results show that the implemented measures were associated with positive changes in students’ inclusive beliefs and attitudes, but not in their self-assessed competencies. Findings are available both for the cross-sectional comparison of different cohorts and for the observation of a cohort of students over the course of their studies. However, changes were not consistently observable for all inclusion-related aspects and degree programs examined. The article exemplifies the possibilities and limitations of accompanying research on QLB-funded projects.

Keywords: accompanying research; evaluation; inclusion; teacher education; Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)