

Stefanie Czempiel, Franziska Greiner & Bärbel Kracke

Wie inklusiv ist meine Praktikumsschule? Ein hochschuldidaktisches Instrument zur Wahrnehmung und Reflexion des Umgangs mit Heterogenität in der Schulpraxis

Abstract

Im Beitrag wird der „Beobachtungs- und Reflexionsbogen Schulpraktikum“ als ein hochschuldidaktisches Instrument vorgestellt, das bei Lehramtsstudierenden während des Schulpraktikums die Wahrnehmung und Reflexion des Umgangs mit Heterogenität in der Schulpraxis anregen soll. Neben der Konzeption des Beobachtungsbogens und der didaktischen Einbettung in das pädagogisch-psychologische Begleitseminar werden erste qualitative Evaluationsergebnisse präsentiert, die sich auf die Formulierung eigener Lernziele nach dem Praxissemester beziehen.

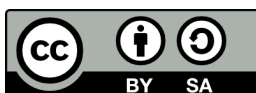
This article presents the "Observation and Reflection Sheet for the School Internship" as a didactic instrument designed to stimulate student teachers' perception of and reflection on the handling of heterogeneity in school practice during the school internship. In addition to the conception of the observation sheet and the didactic embedding in the pedagogical-psychological accompanying seminar, first qualitative evaluation results are presented, which refer to the formulation of own learning goals after the internship semester.

Schlagwörter

Lehrer*innenbildung, Professionalisierung, Praxisphase, Inklusion, Reflexion
Teacher education, professionalization, school internship, inclusion, reflection

I. Professionalisierung im Praxissemester und Inklusion

Praxisphasen im Lehramtsstudium gelten als zentral und unabdingbar für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte und sollen zugleich mehrere Ziele erfüllen. Sie sollen der Erprobung des professionellen Selbst im späteren Berufsfeld dienen, einen Abgleich eigener Kompetenzen, Haltungen und Einstellungen mit der Schulrealität ermöglichen, berufliche Handlungskompetenzen fördern und durch die Theorie-Praxis-Verknüpfung im besten Fall die Motivation für das Studium steigern. Als entscheidend für das Gelingen der angezielten Theorie-Praxis-Relationierung wird neben der Begleitung durch schulische Mentor*innen auch die universitäre Begleitung betrachtet, die durch mehrere Akteur*innen der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erfolgt (vgl. Gröschner & Klaß, 2020). In Bezug auf Fach- und Selbstkompetenz sind Praxisphasen auch „wertvolle Lerngelegenheiten, die es gezielt vor dem Hintergrund einer Pädagogik der Vielfalt zu gestalten gilt“ (Hascher & de Zordo, 2015: S. 165). Die Entwicklung von Kriterien zum kon-



struktiven Umgang mit Heterogenität und die eigene Gestaltung von heterogenitätssensiblen Unterricht können in Praxisphasen systematisch angeleitet und begleitet werden. Dass dies vielfach an den Standorten der lehrerbildenden Universitäten geschieht, ist nicht anzuzweifeln. Dennoch ist der Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung inklusiven Unterrichts nach wie vor ein herausforderndes zentrales Thema sowohl in der Schulpraxis als auch der Lehrer*innenbildung (vgl. KMK & HRK, 2020). Bislang finden sich in den hochschuldidaktischen Veröffentlichungen wenig erprobte Instrumente oder Konzepte, die gezielt die Erfahrungen mit inklusiver Schule und inklusivem Unterricht mit den Studierenden anstoßen und reflektieren. Auf dieses Desiderat wiesen bereits im Jahr 2015 Hascher und de Zordo hin; eine aktuelle Literaturrecherche in der Vorbereitung dieses Beitrags kommt zum gleichen Ergebnis.

Gemäß dem Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum können die spezifischen Bedingungen der Praktikumschule als Einflussfaktor für den Erfolg des Langzeitpraktikums betrachtet werden (vgl. Hascher & Kittinger, 2014). Vor dem Hintergrund inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Praxisschulen ist anzunehmen, dass Studierende sehr unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität machen, da sich Schulen stark in dem Maße unterscheiden, wie sie eine Entwicklung in Richtung Inklusion fokussieren (auf Bundesländer-Ebene vgl. Klemm, 2022). Insbesondere in Verbindung mit den Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Fit für Inklusion“ (2015-2018) bzw. „Inklusion systematisch implementieren“ (Isi, 2019-2023)¹ stellte sich die Frage, wie sich diese heterogenen Erfahrungen der Studierenden im Praxissemester systematisch im Rahmen der Hochschullehre aufgreifen und reflektieren lassen. Diese Frage bildete den Ausgangspunkt unserer Überlegungen für die Gestaltung des Begleitseminars Pädagogische Psychologie, das Diagnostik und individuelle Förderung fokussiert. Dabei lag ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, das alle Aspekte von Vielfalt umfasst und an das Verständnis der KMK-Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (2020) anknüpft. Ausgehend vom fachlichen Hintergrund der Pädagogischen Psychologie beziehen die Projekte explizit psychische Auffälligkeiten und Erkrankungen sowie einen Fokus auf mentale Gesundheit in das weite Verständnis mit ein.

Im sogenannten *Jenaer Modell der Lehrerbildung* ist das Langzeitpraktikum im fünften bzw. sechsten Semester etabliert und soll eine frühzeitige Erprobung im Berufsfeld ermöglichen. Das Praxissemester findet über 18 Wochen an einer Schule statt, wobei die Studierenden vier Tage pro Woche an der Schule eingebunden sind und jeweils freitags die universitären Begleitseminare besuchen. Die Praxisphase gliedert sich in eine Hospitationsphase an der Schule und eine sich daran anschließende Phase, in der weitgehend eigenständig unter der Begleitung schulischer Mentor*innen Unterricht geplant und durchgeführt wird. Leistungsbewertung gehört dabei nicht zu den Aufgaben der Studierenden im Praxissemester. Die schulischen Mentor*innen stellen im Praktikum bedeutende Rollenmodelle für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden dar (vgl. Caruso, Neuweg, Wagner & Harteis, 2022; vgl. Zastrow, Kleinespel & Lütgert, 2018). Der

¹ <https://www.profil.uni-jena.de/teilverhaben/inklusion-isi>

Einfluss der Mentor*innen im Praktikum auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist empirisch bestätigt (vgl. Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020). Die Bedeutung der schulischen Mentor*innen gewinnt in Thüringen zudem zusätzlich an Bedeutung, da das Praxissemester Teil des Vorbereitungsdienstes ist, sodass sich die 2. Phase der Lehramtsausbildung verkürzt (vgl. Gröschner & Klaß, 2020).

Als ein konkretes hochschuldidaktisches Instrument zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte für Inklusion wird in diesem Beitrag der „Beobachtungs- und Reflexionsbogen Schulpraktikum“ als ein Baustein des Begleitseminars „Individuelle Förderung“ der Pädagogischen Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena vorgestellt. Dabei gehen wir auf den theoretischen Rahmen ein, den Aufbau und die Konzeption des Bogens und geben erste Einblicke in die Ergebnisse einer qualitativen Evaluation.

2. Praxissemesterbegleitung aus pädagogisch-psychologischer Perspektive

Das Begleitseminar Pädagogische Psychologie umfasst vier Blöcke von jeweils vier Stunden während des 18-wöchigen Praktikums in der Schule. Es verfolgt das Ziel, eine Theorie-Praxis-Relationierung anzuregen, d. h. konkrete pädagogisch-psychologische Theorien und Modelle mit praktischen Erfahrungen im Unterricht zu verknüpfen. Zentral im Konzept des Begleitseminars ist die Fallarbeit, d. h. die Lehramtsstudierenden erarbeiten pädagogisch-psychologische Theorien und Modelle zur Erklärung und theoretisch fundierte Interventionsansätze anhand einer realen, selbst beobachteten Unterrichtssituation aus dem Praktikum. Mit den im ersten Schritt möglichst neutral bzw. wertfrei protokollierten subjektiven Situationsschilderungen (vgl. Wahl, Weinert & Huber, 1986) lassen sich in der Analyse die pädagogisch-psychologischen Themen Kognition, Motivation, Emotion, Selbstkonzept oder Sozialverhalten verknüpfen. Damit soll also bereits erworbenes pädagogisch-psychologisches Fachwissen vertieft und in einer Situationsanalyse diagnostisch angewendet werden.

Um das Verständnis für Diagnostik zu fördern, ist das Begleitseminar entlang der Schritte des diagnostischen Zirkels aufgebaut: (1) Beobachtung einer Situation, (2) Perspektivwechsel, (3) Hypothesenbildung, (4) Hypothesenprüfung und (5) Zielbestimmung und Auswahl der Handlungsmöglichkeiten (vgl. Wahl et al., 1986). Ziel dieses diagnostischen Zirkels ist es, Informationen über Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens der einzelnen Schüler*innen zu gewinnen und diese für pädagogische Entscheidungen z. B. zur Gestaltung differenzierter Lernangebote zu nutzen.

Wie in allen universitären Begleitveranstaltungen im Laufe des Praxissemesters wird mit dem Seminarkonzept und der Fallarbeit ebenfalls das Ziel verfolgt, Reflexionsprozesse über pädagogische Praxis anzuregen. Dabei beziehen wir uns auf die aktuelle aus einem Review 49 deutschsprachiger empirischer Artikel herausgearbeitete Begriffsbestimmung von Lenske und Lohse-Bossenz, die den Selbstbezug der gedanklichen Auseinandersetzung mit realen Fällen betont: „Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein anlassbezogener mentaler Prozess, der unter explizitem Selbstbezug auf ein erweitertes Verständnis pädagogischer Praxis abzielt“ (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023: o. S.).

In der weiteren Arbeit mit den Fällen spielt gerade in der Generierung von theoretisch angebundenen Lösungsansätzen der Blick auf die Mikro-, Meso- und Makroebene der spezifischen Unterrichtssituation eine Rolle. Hier zeigt sich in der Praxis jede Schule als Mehrebenensystem mit eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Diese Ebenen werden in den Präsenztreffen angesprochen. Um das Kennenlernen der Praxisschule zu strukturieren und den Austausch darüber gut vorzubereiten, wurde der Beobachtungs- und Reflexionsbogen Schulpraktikum erarbeitet, der im Folgenden vorgestellt wird.

3. Der Beobachtungs- und Reflexionsbogen Schulpraktikum

In den QLB-Projekten „Fit für Inklusion“ (vgl. Greiner & Kracke, 2018) und nachfolgend „Inklusion systematisch implementieren“ (Isi²) wurde mit dem Ziel, den reflexiven Blick der Lehramtsstudierenden für inklusive Schulstrukturen und -kulturen während des Langzeitpraktikums zu schärfen, der „*Beobachtungs- und Reflexionsbogen Schulpraktikum*“ entwickelt. Konkreter formuliert soll der Einsatz des Bogens eine systematische Beobachtung von inklusionsrelevanten Merkmalen auf Schul- und Unterrichtsebene sowie eine fundierte Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen ermöglichen. Der Beobachtungs- und Reflexionsbogen wurde vor dem Hintergrund der Merkmale einer inklusiven Schule (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2016; vgl. Moser, 2013) sowie guten Unterrichts (vgl. Helmke, Helmke, Lenske, Pham, Praetorius, Schrader & Ade-Thurow, 2011) entwickelt. Die Items zur Zusammenarbeit von Lehrkräften sind an die Studie zur Lehrer*innenkooperation von Richter und Pant (2016) angelehnt. Ziel war es, ein für den Einsatz im Seminar ökonomisches Instrument zu entwickeln, das einerseits die Komplexität inklusiver Schulkultur und inklusiver Unterrichtssituationen annähernd erfassen und andererseits Raum für eine Analyse bzw. eine kritische Distanz zum Beobachteten schaffen kann, sodass eine systematische Bearbeitung im Seminar möglich ist. Der umfassende und umfangreiche Index für Inklusion (vgl. Booth & Ainscow, 2002) zeichnet sich dagegen vor allem durch den Fokus auf Schulentwicklung aus, weshalb er uns für unseren geplanten Einsatz im Rahmen der Hochschullehre zwar theoretisch anregend aber praktisch nicht geeignet erschien. Auch wenn sich der leitende Inklusionsbegriff an einem weiten Verständnis orientiert (siehe Kapitel 1), so gestaltet sich die Operationalisierung in konkrete Items für einen Beobachtungsbogen schwierig. Das weite Inklusionsverständnis ist gleichzeitig so komplex und so allgemein, dass es sich nicht in wenigen Fragen abbilden lässt. Einige Diversitätsfacetten wurden daher nicht explizit im Bogen adressiert. Die Fragen im Reflexionsteil wurden wiederum bewusst weit gefasst, um alle Diversitätsfacetten einzubeziehen.

Der Aufbau des Bogens gliedert sich in vier Ebenen: (A) *Schulebene – äußere Rahmenbedingungen*, (B) *Unterrichtsebene – Hospitationserfahrungen*, (C) *Unterrichtsebene –*

² Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1808 PROFJL2 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Wie ich Unterricht gestalte und (D) Reflexion. Auf Schulebene werden 17 Fragen zu äußeren Rahmenbedingungen der Schule wie Schulform, Anzahl der Schüler*innen, Personal, räumliche und technische Ausstattung und Barrierefreiheit gestellt. Auf Unterrichtsebene werden jeweils die Aspekte der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen der Klassen, Diagnostik, Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen, Zusammenarbeit der Lehrkräfte und das Klassenklima erfasst. Die Items sind bei (B) und (C) gleich, nur aus einer anderen Perspektive heraus erfragt (Hospitation fremden Unterrichts vs. eigener Unterricht). Außerdem kommen im Teil (C) Fragen zur Begleitung durch die schulischen Mentor*innen dazu. Der abschließende Teil (D) zur Reflexion umfasst sechs Fragen zur Einschätzung der Inklusivität der Praktikumsschule, zu eigenen Stärken, zu individuellen Lernzielen in der beruflichen Entwicklung und vier Fragen zur Rückmeldung über den Bogen selbst. Zur Veranschaulichung zeigt Tabelle 1 einen Überblick über die Dimensionen und Beispielfragen des Beobachtungsbogens. Als Antwortformat ist meist eine vierstufige Skala von „nie“, „selten“, „häufig“, „immer“ vorgegeben.

Inhaltliche Dimension	Beispielfragen
(A) Schulebene – äußere Rahmenbedingungen	1) Hat die Schule ein Leitbild? Falls ja, welche Schwerpunkte werden im Leitbild bzw. dem Konzept ausdrücklich genannt? 2) Gibt es ein Ganztagsangebot? 15) Sind alle Räume im Schulgebäude erreichbar (z. B. mittels Aufzug, Türöffnungssysteme)?
(B) Unterrichtsebene – Hospitationserfahrungen	22) Die Lehrkräfte dokumentieren ihre Beobachtungen zur Leistungsentwicklung der Schüler*innen. 33) Die Schüler*innen erhalten Aufgaben auf verschiedenen Anforderungsniveaus. 51) Lehrkräfte und Schüler*innen gehen wertschätzend miteinander um.
(C) Unterrichtsebene – Wie ich Unterricht gestalte	60) Ich dokumentiere meine Beobachtungen zur Leistungsentwicklung der Schüler*innen. 71) Ich gebe Aufgaben mit verschiedenen Anforderungsniveaus. 87) Mein Umgang mit den Schüler*innen ist wertschätzend.
(D) Reflexion	2) Wie inklusiv schätzen Sie Ihre Praktikumsschule ein (1 – sehr exklusiv 10 – sehr inklusiv)? 3) Wie inklusiv schätzen Sie Ihren eigenen Unterricht ein (1 – sehr exklusiv 10 – sehr inklusiv)? 4) Was ist Ihnen schon richtig gut gelungen?

Tab. 1: Inhaltliche Dimensionen des Beobachtungs- und Reflexionsbogens Schulpraktikum

Der Bogen ist in Form einer bearbeitbaren PDF unter dem Link https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00047278 verfügbar. In diesem Format wird er auch den Stu-

dierenden im Begleitseminar zur Verfügung gestellt. Nach Bearbeitung reichen die Teilnehmenden den Bogen via des Lernmanagementsystems Moodle ein. Eine anonymisierte Auswertung ist möglich, da keine personenbezogenen Daten erfasst werden.

Im Erarbeitungsprozess wurden die vorläufigen Versionen des Bogens immer wieder Expert*innen aus verschiedenen Bereichen vorgestellt und gemeinsam diskutiert, z. B. bei Beratungen des bundesweiten QLB-Netzwerkes Inklusion und universitätsintern mit verschiedenen Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen. Die Rückmeldungen aus diesen Inhaltsvalidierungen wurden für die Überarbeitungen des Bogens berücksichtigt.

Durch die systematische Beobachtung und Auseinandersetzung mit der Praktikumsschule sollen die Lehramtsstudierenden Schule als komplexes Mehrebenensystem begreifen lernen und Impulse für Handlungsansätze zur Bewältigung verschiedener Situationen erhalten. Der Bogen dient im Seminar als Basis für den angeleiteten Austausch über zentrale Kriterien für das Gelingen von Inklusion, mögliche Barrieren und unterschiedliche Schulkulturen. Darüber hinaus kann mit Hilfe des Bogens ein Gesprächsanlass für den Austausch mit den Lehrkräften und den Mentor*innen an der Schule geschaffen werden.

Für eine erste Auswertung, welche Reflexionsimpulse der Beobachtungsbogen möglicherweise setzen kann, nehmen wir individuelle Professionalisierungsziele in den Blick. Merkmale auf Schulebene wie Ausstattung oder Barrierearmut sind im Rahmen eines Praktikums zwar wahrnehm-, aber nicht beeinfluss- und veränderbar. Diese Kriterien stehen daher nicht im Fokus der ersten Auswertung.

4. Professionalisierungsbedarfe aus der Sicht von Lehramtsstudierenden – Eine explorative, qualitative Studie

Der Beobachtungsbogen wird seit dem Sommersemester 2021 im Begleitseminar Pädagogische Psychologie als fakultative Aufgabe eingesetzt. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf das Sommersemester 2021. Als Anreiz zur Teilnahme erhielten die Lehramtsstudierenden Zusatzpunkte für die abschließende Prüfungsleistung im Seminar. Von 216 Teilnehmenden reichten 154 den Beobachtungsbogen am Ende des Semesters ein (71 %). Von diesen waren 121 vollständig ausgefüllt (56 % bezogen auf die Grundgesamtheit der Teilnehmenden) und konnten in die Auswertung einbezogen und in MAXQDA Plus 2018 codiert werden. Die 121 Lehramtsstudierenden absolvierten das Praxissemester an unterschiedlichen Schulformen, die meisten dieser Stichprobe an Gymnasien (45,5 %). Eine Übersicht der Schulformen der Praxisschulen zeigt Tabelle 1.

Schulform	Häufigkeit in absoluter Zahl	Anteil in %
Gymnasium	55	45,5
Regelschule ²	23	19
Gesamtschule	4	3,3

Gemeinschaftsschule ³	18	14,9
Berufsbildende Schule	2	1,7
Deutsche Schule im Ausland	3	2,5
Ohne Angabe	16	13,2

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung – Übersicht der Schulformen der Praktikumsschulen (N = 121)

Die erste Auswertung des Bogens bezieht sich auf den Reflexionsteil (Teil (D), S. 9). Hier war das Antwortformat der neun Fragen offen. Die Lehramtsstudierenden antworteten teilweise in Stichpunkten, teilweise in vollständigen Sätzen. Für diesen Beitrag werden die Antworten zu Aufgabe 6 „*Formulieren Sie bitte ein bis zwei individuelle Lernziele für Ihre weitere berufliche Entwicklung!*“ genauer beleuchtet, da die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im Fokus des vorliegenden Beitrags steht.

Die erste Codierung in MAXQDA erfolgte nach einem rein induktiven Vorgehen und hatte dadurch ein sehr feingliedriges, ausdifferenziertes Kategoriensystem zur Folge. Um für alle Äußerungen offen zu sein und die Daten zu explorieren, wurde dieses Vorgehen gewählt. Bereits in diesem ersten Schritt fiel auf, dass viele der genannten Lernziele keinen Bezug zu inklusiver Unterrichtsgestaltung aufwiesen. Im zweiten Schritt wurden die Lernziele zusammengefasst und vor dem Hintergrund des Modells, das dem Aufbau des Beobachtungsbogens zu Grunde liegt, kategorisiert. Dies erfolgte also deduktiv nach dem Modell der Merkmale inklusiven Unterrichts. Ergänzt wurde das Kategoriensystem durch die im ersten Codierzyklus induktiv gewonnenen Kategorien „Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit“ und „fachbezogene Lernziele“. Die einzelnen Codiereinheiten umfassten Wortgruppen (stichpunktartige Formulierungen) oder vollständige Sätze. Für eine Codiereinheit konnten auch mehrere Codes vergeben werden (z. B. „Ich möchte gern lernen, wie man fächerübergreifenden Unterricht gemeinsam plant und umsetzt.“ P27. Codiert als *Organisation* und *Kooperation*). Schwierigkeiten in der Zuordnung von Kategorien wurden im Team diskutiert.

Das Kategoriensystem umfasst folgende Kategorien:

- Unterrichtsorganisation,
- Diagnostik,
- Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen,
- Kooperation von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal,
- Klassenklima und Klassenmanagement,
- Fachdidaktisches Wissen ohne Inklusionsbezug,
- Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit/der eigenen Persönlichkeit,
- Fachkompetenz,
- Sonstige Lernziele, z. B. Zeitmanagement.

³ Eine Gemeinschaftsschule ist eine besondere Schulform in Thüringen. Sie umfasst Grundschule und weiterführende Schule (1. bis 12. Klasse) und bietet alle Bildungsgänge an. Die Regelschule umfasst in Thüringen die Bildungsgänge Haupt- und Realschule.

5. Ergebnisse

Von den 121 Studierenden, die am Ende des Beobachtungs- und Reflexionsbogens Schulpraktikum Lernziele formulierten, gaben 18 Personen jeweils ein Lernziel und 103 Personen zwei Lernziele an. Somit lagen 224 Lernzielformulierungen vor. Insgesamt wurden 229 Codes vergeben.

Am häufigsten wurde die Kategorie *Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen* (35 %) codiert. Es können also die meisten formulierten Lernziele dem Bereich des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion zugeordnet werden. Darunter fallen z. B. Aussagen zur Differenzierung des Unterrichts oder zu Besonderheiten im Umgang mit bestimmten Förderbedarfen. Am zweithäufigsten wurde die Kategorie *Fachdidaktisches Wissen ohne Inklusionsbezug* vergeben (24 %). Hier wurde besonders oft die Aussage „Ich möchte meine Methodenvielfalt ausbauen“ getroffen. Danach wurden 28-mal Codes im Bereich *Lehrerpersönlichkeit bzw. eigene Persönlichkeit entwickeln* vergeben (12 %). Die Kategorie *Sonstiges* kommt mit 19 Nennungen noch recht oft vor und umfasst alle Themen, die in den anderen Kategorien nicht eingeschlossen werden konnten; hier kommen z. B. Themen wie „Zeitmanagement lernen“ oder „sich in Schulentwicklung einbringen“ vor. Das Thema „Diagnostik“ wurde nur 16-mal (7 %) genannt, obwohl es als Grundlage für individuelle Förderung von zentraler Bedeutung ist. Mit Blick auf die einzelnen Aussagen in dieser Kategorie lässt sich feststellen, dass die Studierenden eher allgemeine Aussagen machen (z. B. „Ich möchte im Bereich der Diagnostik weitere Kompetenzen erlernen.“) als konkrete Bezüge zum diagnostischen Zirkel oder dessen Teilschritten herstellen. Zur Veranschaulichung der Kategorien dient die folgende Tabelle mit illustrierenden Beispieltaten.

Kategorie	Häufigkeit (in absoluten Zahlen und in Prozent)	Beispiel
Unterrichtsorganisation	3 1,3 %	„Ich möchte gern lernen, wie man fächerübergreifenden Unterricht gemeinsam plant und umsetzt.“
Diagnostik	16 7 %	„Ich möchte die Entwicklung einzelner SuS genauer dokumentieren.“ „Ich möchte mehr Perspektiven in meine Diagnostik einbeziehen.“
Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen	81 35,4 %	„Ich nehme mir vor, meinen Unterricht verstärkt an die heterogenen Leistungsvoraussetzungen der SuS anzupassen.“ „Ich möchte differenzierten Unterricht gestalten lernen.“ „Ich möchte inklusiven Unterricht ausprobieren.“

		„Ich möchte differenziertes Feedback geben.“
Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal	9 3,9 %	„Ich möchte mehr mit anderen zusammenarbeiten.“
Klassenklima & Klassenmanagement	14 6,1 %	„Ich möchte lernen, Klassenregeln zu etablieren, um eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre zu schaffen.“ „Ich möchte lernen, mit Störungen im Unterricht umzugehen.“
Fachdidaktisches Wissen ohne Inklusionsbezug	54 23,6 %	„Ich möchte die Unterrichtsvorbereitung kleinschrittiger gestalten.“ „Ich möchte meine Methodenvielfalt erweitern.“
Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit/der eigenen Persönlichkeit	28 12,2 %	„Ich übertrage die Abneigung der SuS gegen das Fach nicht als Abneigung auf mich.“ „Ich möchte ein verständnisvoller und konsequenter Lehrer sein.“ „Ich möchte gerne meinen individuellen Unterrichtsstil verbessern.“
Fachkompetenz	5 2,2 %	„Ich würde mein Fachwissen gerne vertiefen um vielfältigeren Unterricht zu gestalten.“
Sonstige Lernziele, z. B. Zeitmanagement	19 8,3 %	„Ich kann meinen Unterricht in angemessener Zeit sinnvoll planen.“

Tab. 3: Ergebnisse der Codierung der Lernziele (Angabe in % bezieht sich auf N=229 Codes)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich viele, aber nicht alle Studierende bei der Formulierung der Lernziele auf die erfragten Kategorien des Beobachtungsbogens beziehen. Relativ viele Studierende setzen sich Lernziele im allgemein-didaktischen bzw. im fachlichen Bereich, aber auch Lernziele mit Inklusionsbezug werden formuliert. Dies liefert Hinweise darauf, dass der Beobachtungs- und Reflexionsbogen die intendierten Impulse im Erleben der Praktikumsschule und dem Reflektieren eigener Lernerfahrungen setzen kann. Interessant ist, dass die Kategorie „Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit“ recht oft genannt wird.

6. Diskussion und Fazit

Die vorgestellte Häufigkeitsverteilung von Lernzielen, die Studierende am Ende des Praxissemesters offen formulieren, gibt einen ersten Einblick in die Gewichtung von Themen der Professionalisierung aus Sicht der Studierenden. Studierende im Praxissemester erleben in Bezug auf inklusiven Unterricht sehr unterschiedliche Schulkontexte, die wiederum einen bestimmten Rahmen für potentielle Praxiserfahrungen bieten. Lernziele, die

sie für ihre eigene berufliche Entwicklung am Ende des Praktikums identifizieren, beziehen sich häufig auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion im Unterricht und gar nicht auf die Ebene der Schulorganisation. Dass häufig Lernziele in Bezug auf Fachdidaktik, z. B. „Methodenvielfalt auszubauen“, genannt werden, ist vor dem Hintergrund der starken fachlichen Verortung der angehenden Lehrkräfte sowohl im Studium als auch im Praxissemester plausibel. Sowohl Begleitung durch schulische Mentor*innen als auch durch die fachdidaktischen Begleitseminare ist fachbezogen und nicht unter einem allgemeindidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Fokus. Lehrerpersönlichkeit ist keine Kategorie in Modellen der inklusiven Schule, aber erscheint im Zuge der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung gerade in der Praxisphase wichtig und entscheidend. Ähnliche Befunde zu subjektiven Vorstellungen der Bedeutsamkeit der Persönlichkeit finden sich auch in anderen Forschungsarbeiten (vgl. z. B. Caruso et al., 2022). Möglicherweise spiegeln die Aussagen der Studierenden am Ende des Praxissemesters die subjektiven Verständnisse der Mentor*innen wider. Caruso et al. (2022) zeigen außerdem, dass Mentor*innen eine Theorie-Praxis-Relationierung nicht von sich aus thematisieren und keine bildungswissenschaftlichen Fachbegriffe verwenden. Hier könnte der Beobachtungsbogen als Gesprächsgrundlage dienen und Impulse setzen. Beispielsweise könnten konkrete Fragen und Vorgehensweisen der pädagogischen Diagnostik als Basis zur Gestaltung von individuellen Lernarrangements im Dialog zwischen Studierenden und Mentor*innen aufgegriffen werden.

Der hier präsentierte erste Einblick in die qualitativen Daten verbleibt auf der Oberfläche, da wir eine reine inhaltliche Strukturierung der genannten Lernziele vornehmen. Eine Analyse in Bezug auf die Qualität der formulierten Lernziele steht noch aus. Beispielsweise ist offen, wie konkret bzw. in welchem Abstraktionsgrad die Lernziele formuliert wurden. Ein Analyseraster könnte sich an den SMART-Regeln zur Zielformulierung orientieren. Vielleicht zeigen sich bei einer weitergehenden qualitativen Analyse auch innerhalb einer Kategorie Subkategorien und unterschiedliche Gewichtungen von Themen, z.B. Größe der Relevanz von Differenzierung im Unterricht. Einschränkend muss auf die Selektivität der Stichprobe hingewiesen werden. Durch die Freiwilligkeit der Aufgabe kann angenommen werden, dass im Sinne einer Positivselektion eher die höher motivierten Studierenden den Bogen vollständig ausgefüllt haben. Da rund die Hälfte der Befragten das Praxissemester an einem Gymnasium absolvierten, stellt sich auch die Frage, inwieweit an dieser Schulform inklusionsbezogene Aspekte tatsächlich beobachtet und reflektiert werden können. Möglicherweise sind an Gymnasien besondere, systembedingte Barrieren für Inklusion zu beachten, die nicht direkt im Bogen erfasst werden. Außerdem fehlt für eine systematische Evaluation eine Kontrollgruppe, die ohne den Einsatz des Bogens ihre Lernziele am Ende des Praxissemesters benennt. Hier wäre auch die Auswertung quantitativer Evaluationsdaten in einem Prä-Post-Design mit einer Kontrollgruppe hilfreich.

Insgesamt besteht zu den Fragen, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende im Praxissemester zum Umgang mit Heterogenität machen und wie sie das Erlebte reflektieren weiterer Forschungsbedarf.

Ziel des Beitrags war, ein konkretes hochschuldidaktisches Instrument vorzustellen, das die Auseinandersetzung mit Kriterien inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts im Praktikum fördern kann. Dazu sollte ein erster Einblick in die Auswertung der qualitativen Daten des Reflexionsbogens gegeben werden. Eine schulbezogene und indikatorengel leitete Auseinandersetzung mit Inklusion unterstützt die Studierenden offenbar dabei, eigene konkrete Lernziele für das weitere Studium bzw. Professionalisierungsbedarfe identifizieren und konkretisieren zu können. In Bezug auf Professionalisierungsziele während der Praxisphase knüpfen wir an Rothland (2016) an: Beobachtete Praktiken müssen systematisch reflektiert werden, wobei das „[...] eigene Handeln [...] verstanden, erklärt und als adäquat und richtig begründet werden [...]“ sollte (S. 8). Universitäre Angebote sollten entsprechend gestaltet werden. In den Begleitseminaren zum Praxissemester und in nachfolgenden Veranstaltungen sollte an den Praxiserfahrungen der Lehramtsstudierenden angeknüpft und mit theoretischem Wissen in Beziehung gesetzt werden. Dabei sind die Einsatzmöglichkeiten des Beobachtungs- und Reflexionsbogen vielfältig. Der Bogen könnte in mehreren Begleitseminaren aufgegriffen werden, eventuell auch aus fachdidaktischen Perspektiven. Ein großer Vorteil ist die Möglichkeit, einen Kooperationsanlass mit schulischen Mentor*innen zu schaffen. Gemeinsam können Merkmale von Inklusion aus theoretischer und schulischer Perspektive diskutiert werden. In Seminaren nach dem Praxissemester könnte im Rahmen einer Vertiefung an den einzelnen Kategorien gearbeitet werden, z. B. zu Unterrichtsentwicklung oder Barrierearmut. Durch konkrete Kriterien für inklusive Schule und inklusiven Unterricht eröffnet der Bogen Handlungsspielräume und kann Stellschrauben für Veränderung im Sinne von Unterrichts- und Schulentwicklung identifizieren. Dadurch wird deutlich, dass Lehrkräfte und auch Studierende aktive Rollen in der Gestaltung von Unterricht und Schule einnehmen.

Auch wenn hier nur ein kleiner Baustein für die Lehramtsausbildung im Praxissemester vorgestellt wurde, bleibt es wichtig zu betonen, dass das Thema Inklusion in allen Phasen der Lehrerbildung systematisch eingebunden sein muss. Dabei bietet besonders die Praxisphase eine hervorragende Lerngelegenheit, Spannungsfelder, Barrieren und Konflikte wahrzunehmen und zu reflektieren, die im (inklusive) Unterricht zu Tage treten.

7. Literatur

- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016). *Inklusion kann gelingen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (zuletzt abgerufen am 30.07.2024)
- Caruso, Carina; Neuweg, Georg Hans; Wagner, Marlene & Harteis, Christian (2022). Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester: Die Perspektive der Mentor*innen. Eine explorative Studie. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25, S. 1481–1503. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01123-x>

- Greiner, Franziska & Kracke, Bärbel (2018). Fit für Inklusion?! Entwicklung und Erprobung curricularer Bausteine für das Lehramtsstudium. In Winkler, Iris; Gröschner, Alexander & May, Michael (Hg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 150-166. DOI: 10.25656/01:16120
- Gröschner, Alexander & Klaß, Susi (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 629-635.
- Hascher, Tina & de Zordo, Lea (2015). Praktika und Inklusion. In Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 165-184.
- Hascher, Tina & Kittinger, Cornelia (2014). Learning process in student teaching: analyses from a study using learning diaries. In Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 222-235.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Lenske, Gerlinde; Pham, Giang; Praetorius, Anna-Katharina; Schrader, Friedrich-Wilhelm & Ade-Thurow, Manuel (2011). *EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 3.2 Kultusministerkonferenz*. Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Klemm, Klaus (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschlands-schulen-eine-bildungsstatistische-momentaufnahme-202021-all>
- KMK & HRK (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Lenske, Gerlinde & Lohse-Bossenz, Hendrik (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, o. S. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Moser, Vera (2013). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften den Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf als Gegenstand der Lehrerbildung. Zur Einführung ins Studienbuch. In Rothland, Martin (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, S. 7-15. DOI: 10.36198/9783838586809
- Ulrich, Immanuel; Klingebiel, Franz; Bartels, Antonia; Staab, René; Scherer, Sonja & Gröschner, Alexander (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In Ulrich, Immanuel & Gröschner, Alexander (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf*

Studierende. Wiesbaden: Springer, S. 1-66. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>

Wahl, Diethelm; Weinert, Franz Emanuel & Huber, Günter Ludwig (1986). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösel.

Zastrow, Maya; Kleinespel, Karin & Lütgert, Will (2018). Ko-Konstruktion, Unterrichtsdiagnostik und Beratung. Ein phasenübergreifendes Curriculum-Projekt in der Lehrkräftebildung. In Winkler, Iris; Gröschner, Alexander & May, Michael (Hg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 29-43. DOI: 10.25656/01:16120

Über die Autorinnen

Dr. Stefanie Czempiel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule, inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und Inklusion in der Lehrer*innenbildung.

Korrespondenzadresse: stefanie.czempiel@uni-jena.de

Dr. Franziska Greiner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Pädagogische Psychologie mit Schwerpunkt Lehre, Lernen und Entwicklung an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Teachers' Mental Health Literacy, psychische Gesundheit von Schüler:innen, Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion und heterogenitätssensible Hochschullehre.

Korrespondenzadresse: franziska.greiner@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Bärbel Kracke ist Lehrstuhlinhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusionskompetenz in der Lehrer*innenbildung, Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts, Diagnose und Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse und Berufswahlforschung.

Korrespondenzadresse: baerbel.kracke@uni-jena.de