



UNIVERSITÄT PADERBORN  
*Die Universität der Informationsgesellschaft*



Lea Egener

# **EINSTELLUNGEN UND SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNGEN VON STUDIERENDEN DES LEHRAMTS FÜR SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG ZUR SCHULISCHEN INKLUSION**

Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung  
Band 1

Herausgegeben von  
Désirée Laubenstein & David Scheer

# **Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung**

## Band 1

Herausgegeben von  
Désirée Laubenstein & David Scheer

Zugleich Bachelorarbeit an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft (Erstprüferin: Prof. Dr. Désirée Laubenstein; Zweitprüfer: David Scheer).

2018, Universitätsbibliothek Paderborn  
Erschienen unter Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0, Internationale Lizenz (CC-BY-ND 4.0).  
Informationen unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de>



URN: urn:nbn:de:hbz:466:2-31863  
doi: [10.17619/UNIPB/1-429](https://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-429)

Zitiervorschlag:

Egener, L. (2018). Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden des Lehramts sonderpädagogische Förderung zur schulischen Inklusion (Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung, Bd. 1). Paderborn: Universitätsbibliothek. <https://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-429>

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>1 Inklusion und Integration</b>	<b>5</b>
<b>2 Einstellungen</b>	<b>6</b>
2.1 Einstellungsänderungen .....	6
2.2 Relevanz der Einstellungsforschung im schulischen Kontext .....	7
2.3 Forschungsstand zur schulischen Inklusion .....	8
<b>3 Selbstwirksamkeitserwartungen</b>	<b>11</b>
3.1 Ursachen für Selbstwirksamkeitserwartungen.....	11
3.2 Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	12
3.3 Forschungsstand zur schulischen Inklusion .....	12
<b>4 Beziehung zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung</b>	<b>14</b>
<b>5 Fragestellungen und Untersuchungsschwerpunkte</b>	<b>15</b>
<b>6 Untersuchungsmethode</b>	<b>16</b>
6.1 Konstruktion des Instruments.....	16
6.2 Stichprobe und Erhebungszeitraum .....	17
6.3 Umgang mit fehlenden Werten.....	18
<b>7 Ergebnisse</b>	<b>19</b>
<b>8 Diskussion</b>	<b>23</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>27</b>

# Einleitung

In den letzten Jahren wurde die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen zunehmend ausgebaut. Spätestens seit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2006a) und deren Ratifizierung in Deutschland im März 2009 steht Deutschland vor der Herausforderung, allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Behinderung einen gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem zu ermöglichen (vgl. United Nations, 2006b, S. 15).

Mit der Umsetzung dieses Rechts auf umfangreiche Teilhabe an der Bildung und unserer Gesellschaft (vgl. ebd.) gehen auch neue Anforderungen an die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer sowie Neuerungen in der Lehrerbildung einher. Insbesondere eine verstärkte Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen ist für die erfolgreiche Umsetzung der Inklusion von Bedeutung und führt bei beiden Professionen zu einer Veränderung des bisherigen Arbeitsfeldes (vgl. Lösel, 2013, S. 107). Damit angehende Sonderpädagogen auf diese veränderten Anforderungen vorbereitet werden, verfolgt der Bachelorstudiengang „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ in Paderborn das Ziel, den Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten für die Arbeit in inklusiven Handlungsfeldern zu vermitteln (vgl. Universität Paderborn, 2016, S. 4).

Neben Kenntnissen und Fähigkeiten werden für die erfolgreiche Umsetzung der Inklusion häufig positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften als Gelingensbedingungen formuliert (vgl. Niedermair & Hecht, 2014, S. 198; Schwab & Seifert, 2015, S. 73; Hecht, 2014, S. 229f.). Dies wirft die Frage auf, wie bereits angehende Lehrkräfte der inklusiven Beschulung gegenüber eingestellt sind, inwieweit sie sich in diesem Kontext als selbstwirksam wahrnehmen und ob sich diese Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Verlauf des Lehramtsstudiums verändern. Zu diesen Fragen liegen eine Vielzahl von Veröffentlichungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Stichproben vor. Im Rahmen dieser Arbeit wird gezielt der Frage nachgegangen, ob sich Studienbeginner und Studierende am Ende der Bachelorphase im Studiengang „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ an der Universität Paderborn hinsichtlich ihrer Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zur Inklusion unterscheiden. Hierzu werden zunächst grundlegend die Ausprägungen der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen betrachtet und anschließend auf mögliche Gruppenunterschiede untersucht. Des Weiteren wird in diesem Kontext überprüft, ob sich auf-

grund bisheriger Studien zu erwartende Unterschiede in der Einstellung in Abhängigkeit von der Behinderungsart der Kinder bestätigen. Auch im Rahmen dieser Fragestellung werden mögliche Unterschiede zwischen Studienbeginnern und Studierenden am Ende des Bachelorstudiums genauer in den Blick genommen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen den erhobenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen besteht.

Um den bisherigen Stand der Forschung reflektiert betrachten und daraufhin eine eigene Erhebung durchführen zu können, müssen zunächst die dahinterstehenden theoretischen Konstrukte Inklusion, Integration, Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung näher betrachtet werden. Hierzu werden in Kapitel 1 die Begrifflichkeiten Inklusion und Integration beleuchtet und deren uneinheitliche Verwendung thematisiert. In Kapitel 2 folgt eine theoretische Fundierung des Einstellungsbegriffes. In diesem Kontext wird näher auf die bis heute diskutierte Struktur des Konstrukts und die Frage nach der Veränderbarkeit von Einstellungen eingegangen. Anschließend wird die Relevanz der Einstellungsforschung für den schulischen Kontext und die Umsetzung von Inklusion herausgestellt und der bisherige Forschungsstand zur Einstellung von Lehrkräften und angehenden Lehrpersonen zur inklusiven Beschulung skizziert. Hierbei wird der Fokus auf die Frage gelegt, ob sich über die verschiedenen internationalen aber auch deutschsprachigen Veröffentlichungen hinweg Faktoren identifizieren lassen, die die Einstellung möglicherweise beeinflussen. In Kapitel 3 erfolgen zunächst eine theoretische Grundlegung des Begriffs der Selbstwirksamkeitserwartung und eine Vorstellung möglicher Ursachen für Selbstwirksamkeitserwartungen. Im Anschluss wird genauer auf den Begriff der Lehrer-Selbstwirksamkeit eingegangen. Am Ende des Kapitels werden auch an dieser Stelle die bisherigen Forschungsergebnisse vorgestellt und die Gemeinsamkeiten der vorliegenden Studien zusammengefasst.

Nachdem die Konstrukte Einstellung und Selbstwirksamkeit zunächst getrennt voneinander vorgestellt wurden, wird in Kapitel 4 auf einen möglichen Zusammenhang der beiden Konstrukte eingegangen. In den darauffolgenden Kapiteln wird die eigene Methode, die untersuchten Fragestellungen und die Stichprobe vorgestellt. In Kapitel 7 erfolgt eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsschwerpunkte. Diese Ergebnisse werden abschließend im Kontext der bisherigen Forschungsergebnisse diskutiert und es wird die Relevanz der Befunde für die Lehrerbildung herausgestellt.

# 1 Inklusion und Integration

Im Inklusionsdiskurs zeigt sich ein uneinheitliches Begriffsverständnis. Insbesondere das Verhältnis von Inklusion und Integration wird kontrovers diskutiert. Häufig erfolgt der Versuch einer Unterscheidung der beiden Begrifflichkeiten. Allerdings lassen auch synonyme Verwendungsvorschläge finden (siehe hierzu auch Wockens, 2013, S. 59ff.; Bürl, 2009, S. 32ff.).

Wird eine Unterscheidung der Begrifflichkeiten vorgenommen, geschieht dies meist, indem der Integration eine Zwei-Gruppen-Theorie, der Versuch der „Normalisierung“ der integrierten Kinder und eine defizitäre Praxis vorgeworfen wird (vgl. Wockens, 2013, S. 59ff.). Inklusion wird in diesem Kontext als optimierte und erweiterte Integration aufgefasst und „verändert nach und nach den Unterricht und das gesamte Klassenleben, weil die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet wird, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit“ (Sander, 2004, S. 242). Diese Unterscheidung kritisieren beispielsweise Feyerer und Prammer (2003, S. 15) und betonen, dass Integration eben nicht zur Beschreibung von Ausgrenzungen innerhalb der Regelschule verwendet werden sollte. Vielmehr verstehen sie „unter Integration [...] immer schon das gemeinsame Leben, Lernen und Arbeiten aller Menschen“ (ebd.) und verwendet daher beide Begrifflichkeiten synonym „für die Idee einer Gesellschaft/Schule, die keinen Menschen ausschließt und jedem die Möglichkeit zur vollen Partizipation am gemeinsamen Leben gibt“ (ebd.).

Insgesamt zeigt sich, dass weder eine vollständige Gleichsetzung noch eine Trennung von Integration und Inklusion

der Komplexität der Begrifflichkeiten gerecht wird. Die vorliegende Arbeit folgt daher der pragmatischen Terminologieempfehlung Wockens (2013, S. 85f.) und verwendet ausschließlich den Inklusionsbegriff. Sie verzichtet somit auf den Begriff der Integration. Dies erscheint auch im internationalen Kontext sinnvoll, da der Integrationsbegriff aktuell international wenig Verwendung findet. Werden andere Veröffentlichungen im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt, werden die dort verwendeten Begrifflichkeiten übernommen. In eigenen und zusammenfassenden Darstellungen wird der Begriff der Inklusion verwendet.

Auch für den Inklusionsbegriff selbst liegt jedoch keine einheitliche und allumfassende Definition vor. Grosche (2015, S. 29f.) betont, dass dies immense Folgen für Studien im Bereich der empirischen Bildungsforschung habe, da Vergleiche häufig kaum möglich seien. Jede Studie müsse daher eine „klare Definition, vollständige Beschreibung und Diskussion der vorgenommenen Operationalisierung von Inklusion“ (ebd., S. 29) vornehmen. Er selbst schlägt hierzu eine Reihe von Konkretisierungen vor, aus denen einzelne Definitionen für die jeweilige Verwendung ausgewählt und verknüpft werden können (vgl. ebd., S. 33ff.).

In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Grosche eine Definition von Inklusion im schulischen Kontext verwendet, die diejenigen Facetten umfasst, die im Rahmen des eingesetzten Fragebogens operationalisiert und untersucht werden können. Die folgende Definition (siehe Tabelle 1) stellt eine gewisse Reduktion dar und erhebt nicht den Anspruch, den Inklusionsbegriff vollständig abzubilden.

**Tab. 1:** Ausgewählte Inklusionsdefinitionen nach Grosche (2015, S. 33ff.)

<b>Schulische Inklusion ist...</b>	
<i>Unterrichtsdefinition</i>	1. individualisierter Unterricht.
<i>Anerkennungsdefinition</i>	2. [, dass] [a]lle Schülerinnen und Schüler [...] unabhängig ihrer Verhaltensweisen willkommen geheißen und als Bereicherung für die Gemeinschaft anerkannt [werden].
<i>Förderzieldefinition</i>	3. die Förderung von Schulleistungen und anerkennenden Beziehungen zwischen den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sowie zu den Lehrkräften.
<i>Definition über multiprofessionelle Teams</i>	4. die Kooperation, Beratung und Supervision in und durch multiprofessionelle Teams.

## 2 Einstellungen

Das Konzept der Einstellung (attitude) und dessen Einfluss auf das Denken und Verhalten stellt einen zentralen Inhalt und Forschungsbereich der Sozialpsychologie dar (vgl. Rosch & Frey, 1997, S. 296; Haddock & Maio, 2007, S. 188). Bereits 1935 wurde Einstellung von Allport wie folgt definiert:

„An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.“ (Allport, 1935, S. 810)

Einstellungen dienen einem Individuum somit als soziales Orientierungssystem, indem sie die Wahrnehmungen der Umwelt vorstrukturieren und selektieren (vgl. Bierhoff, 2002, S. 40). Sie stellen eine Gesamtbewertungen von Objekten, Personen oder auch Gruppen dar und werden durch die Äußerung eines bewertenden Urteils über einen Stimulusgegenstand deutlich (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 188ff.). Eagly und Chaiken betonen diesen Aspekt der Einstellungsäußerung, indem sie Einstellung definieren als „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (Eagly & Chaiken, 1993, S.1).

Es liegen verschiedene Modelle zum Einstellungsbegriff vor, die sich in der Anzahl der angenommenen Einstellungs-komponenten unterscheiden. Thurstone (1931, S. 261) versteht Einstellungen als Emotionen und Gefühle, die ein Individuum gegenüber einem Objekt empfindet. In diesem Modell wird in dem Konstrukt der Einstellung nur eine affektive Komponente gesehen. Nach anderen Modellen (Fishbein & Ajzen, 1974; Bagozzi & Burnkrant, 1979; Zajonc & Markus, 1982) ist in Bezug auf Einstellungen neben der affektiven auch eine kognitive Komponente relevant. In diesen Zweikomponentenmodellen wird zwar von einem Zusammenhang zwischen der Einstellung eines Individuums und dessen Verhaltensweisen ausgegangen, das Verhalten selbst wird jedoch nicht als Komponente der Einstellung verstanden (vgl. Bagozzi & Burnkrant, 1979, S. 914).

Als eigenständige Komponente aufgefasst wird es hingegen im Dreikomponentenmodell (Eagly & Chaiken, 1993; Triandis 1975; Rosenberg & Hovland, 1960). In diesem bedeutsamen und heute gängigen Einstellungsmodell (siehe Abb. 1) beinhalten Einstellungen einer kognitive und eine affektive Komponente sowie eine Verhaltenskomponente (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, S. 10). Diese drei Komponenten stehen miteinander in Beziehung (vgl. Triandis, 1975, S. 11).

Die kognitive Komponente wird häufig auch als Überzeugung (belief) bezeichnet und umfasst die Überlegungen und Gedanken eines Individuums, die dieses mit einem Einstellungsgegenstand verbindet. Die affektive Komponente beinhaltet die mit einem Einstellungsobjekt assoziierten Gefühle und Emotionen. Die Verhaltenskomponente, auch konative Komponente, bezieht sich auf bereits gezeigte Verhaltensweisen, die ein Individuum mit einem Einstellungsobjekt verbindet. Die Bewertung eines Objektes kann jedoch auch bereits durch eine Verhaltensabsicht beeinflusst werden. Demnach muss eine Handlung noch nicht ausgeführt sein. Die Intention, sie in der Zukunft auszuführen, kann ausreichen um einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber einem Objekt zu nehmen (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, S. 10ff.).

### 2.1 Einstellungsänderungen

Es liegt eine Vielzahl von Modellen zur Einstellungsänderung vor. Diese unterscheiden sich grundlegend durch die angenommene Strategie, durch die eine Änderung der Einstellung erreicht werden kann. Ein Teil der Theorien beschreibt, wie Persuasion Einstellungsveränderungen hervorrufen kann. Demnach können durch den gezielten Einsatz von Botschaften Einstellungen und auch Verhaltensweisen von Individuen beeinflusst werden (vgl. Stroebe, 2007, S. 226ff.). Andere Modelle beschreiben, wie durch Anreize oder auch rechtliche Sanktionen eine Verhaltensänderung angeregt wird. Wenn sich die Verhaltensweise eines

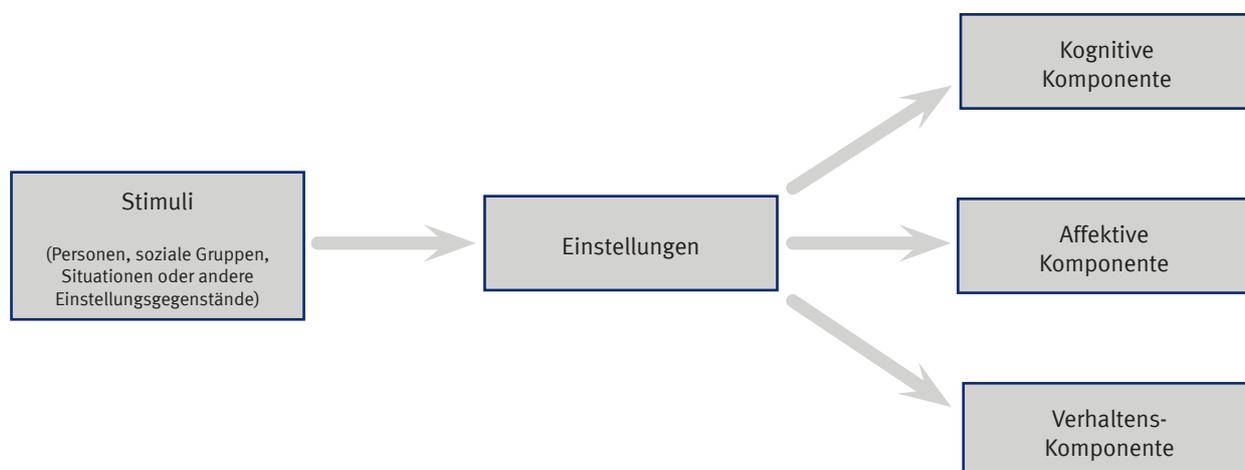


Abb. 1: Das Dreikomponentenmodell, eigene Darstellung nach Rosenberg & Hovland (1960, S. 3)

## Einstellungen

Individuums verändert hat, ist sie nicht mehr mit der bisherigen Einstellung vereinbar und kann daher auch zu einer Veränderung der Einstellung führen (vgl. ebd., S. 253ff.).

Es wird deutlich, dass unterschiedliche Faktoren eine Einstellungsveränderung hervorrufen können. Triandis (1975, S. 215ff.) fasst diese möglichen Veränderungen mit Bezug auf die drei Komponenten der Einstellung zusammen. Einstellungsänderungen können demnach durch die Veränderung einer der drei Komponenten angeregt werden. So können beispielsweise neue Informationen die kognitive Komponente beeinflussen. Wenn ein Individuum hingegen mit einem Einstellungsgegenstand konfrontiert wird und diese Situation Gefühle auslöst, die nicht mit den bisherigen Erfahrungen übereinstimmen, kann dies eine Veränderung der affektiven Komponente bewirken. Die Verhaltenskomponente kann dann Ausgangspunkt für Einstellungsänderungen sein, wenn äußere Gegebenheiten ein Individuum zu gewissen Verhaltensweisen zwingen. Ein solcher Zwang entsteht beispielsweise durch veränderte Normen oder Gesetze, die bisherige Verhaltensweisen des Individuums verurteilen oder verbieten.

Wenn nun eine der Einstellungskomponenten eine Modifizierung erfährt, führt dies zu einer Dissonanz zwischen den Komponenten. Das Individuum versucht diese Unstimmigkeiten zu verringern und eine erneute Konsistenz zwischen der kognitiven, affektiven und konativen Komponente zu erreichen. Hierdurch modifizieren sich nun auch die beiden bisher unveränderten Komponenten (vgl. ebd.).

In Bezug auf Einstellungsänderungen sind nach Allport (1971, S. 267) des Weiteren insbesondere die Begegnungen von menschlichen Gruppen bedeutsam. In Einstellungen und Überzeugungen werden auch vorhandene ethische Vorurteile deutlich (vgl. ebd., S. 27). Sie sind zu verstehen als „eine Antipathie, die sich auf fehlerhafte und starre Verallgemeinerungen gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als Ganzes richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist“ (ebd., S. 23). Nach der Kontakthypothese sind Begegnungen, die zu neuem Wissen und Bekanntschaften führen, dazu in der Lage, vorhandene Vorurteile zu verringern (vgl. ebd., S. 273). Eine Verringerung dieser Vorurteile gelingt durch einen Kontakt insbesondere dann, wenn die aufeinandertreffenden Personen über den gleichen Status verfügen, gemeinsame Ziele verfolgen, ähnliche Interessen erkennen und die Annäherung außerdem durch Normen, Werte und Gesetzgebungen unterstützt wird und erwünscht ist (vgl. ebd., S. 285f.).

### 2.2 Relevanz der Einstellungsforschung im schulischen Kontext

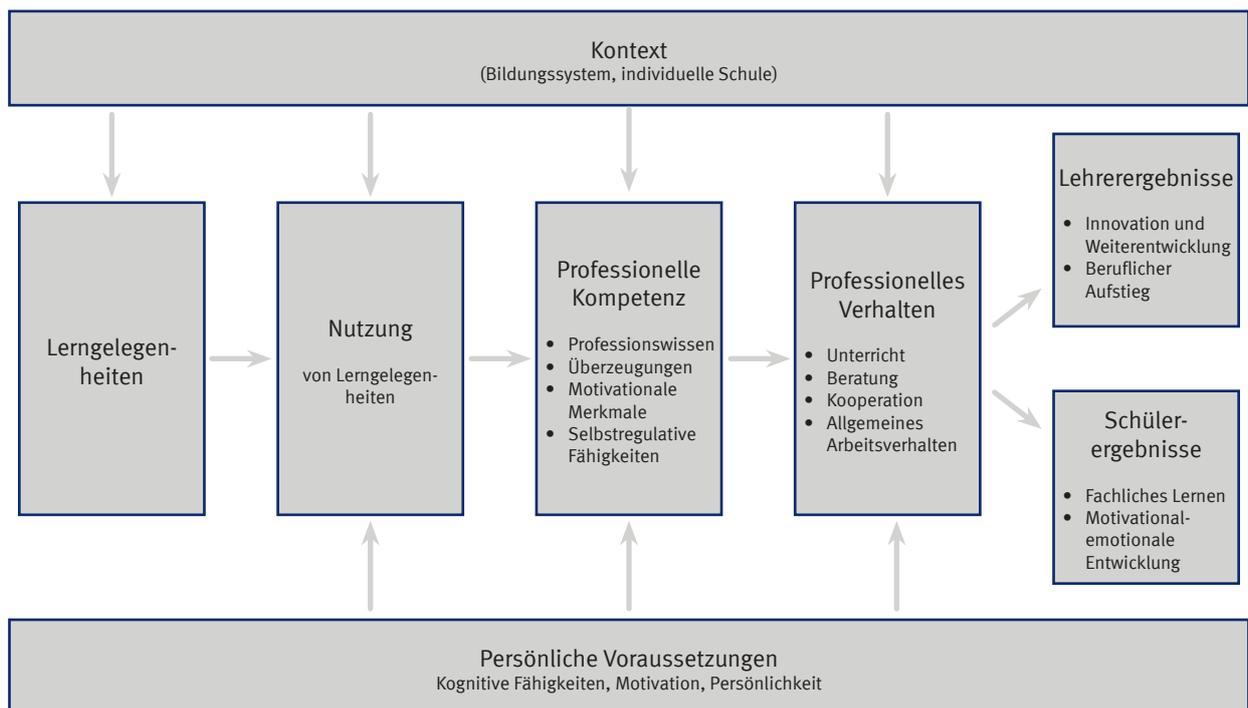
Veröffentlichungen, die sich mit der Einstellung von Lehrkräften oder auch Studierenden verschiedener Lehramts- und Pädagogikstudiengänge beschäftigen, betonen die Bedeutung von Einstellungen zur Inklusion für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Schulsettings (siehe z.B. Schwab & Seifert, 2015, S. 73; Feyerer, 2014, S. 219). Häufig findet sich als theoretische Begründung der Bedeutsamkeit eine Bezugnahme auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006) (siehe z.B. Hellmich & Görel, 2014, S. 228; Schwab &

Seifert, 2015, S. 75). In dem Modell werden neben Wissen und Können auch Werthaltungen und Überzeugungen sowie motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten als Komponenten professioneller Handlungskompetenz angesehen. Einstellungen werden in den Veröffentlichungen der Komponente der Werthaltungen und Überzeugungen zugeordnet. Baumert und Kunter selbst benennen das psychologische Konstrukt der Einstellungen jedoch nicht explizit in ihrem Modell. Sie unterscheiden innerhalb der Komponente der Werthaltungen und Überzeugungen zwischen Wertbindungen, epistemologischen Überzeugungen, subjektiven Lerntheorien und angestrebten Unterrichtszielen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 479ff.). Da sie weiter einen Einfluss der Werthaltungen und Überzeugungen auf die Wahrnehmung von Situationen, den Umgang mit Heterogenität und das konkrete professionelle Handeln annehmen (vgl. ebd., S. 498f.) liegt der Verweis auf das Modell zur Betonung der Relevanz der Einstellungsforschung im schulischen Kontext nahe. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass das hier verwendete Konstrukt nicht mit Einstellungen gleichgesetzt werden kann, da es sich, anders als der Begriff der Einstellung, eher nur auf kognitive Aspekte konzentriert.

Als alleinige Begründung greift der Bezug auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz nicht weit genug. Die Bezugnahme hat seine Berechtigung, ist jedoch insbesondere dann kritisch zu sehen, wenn die Begrifflichkeiten gleichgesetzt und ohne weitere Erklärung synonym verwendet werden. Auffällig ist des Weiteren, dass die Studien, welche sich auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften beziehen, nicht berücksichtigen, dass dieses in späteren Veröffentlichungen als Grundlage für das COACTIV-Forschungsprogramm verwendet wird (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 29). In diesem Kontext wird das Modell in ein Rahmenmodell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59) eingeordnet. Außerdem werden die theoretisch angenommenen Kompetenzfacetten bezogen auf Mathematiklehrkräfte operationalisiert und überprüft sowie deren Handlungsrelevanz genauer betrachtet (vgl. Baumert et al., 2011, S. 17). Auch wenn die empirische Überprüfung sich bisher auf die Stichprobe der Mathematiklehrer beschränkt und stark das Professionswissen fokussiert, zeigt das Rahmenmodell dennoch mit Bezug auf differenzierte Forschungsergebnisse den Einfluss der Überzeugungen und auch der anderen Kompetenzfacetten auf das professionelle Verhalten und die Schüler- und Lehrerergebnisse auf (vgl. Abbildung 2).

Neben dem Modell und den dazugehörigen Studien lassen sich auch explizit für die Relevanz der Einstellung im schulischen Kontext und in Bezug auf die Inklusionsthematik empirische Hinweise finden. Hartinger et al. (2006, S. 110) konnten einen Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrkräften zum Lehren und Lernen und deren Gestaltung des Unterrichts nachweisen. Der systematische Review von Rix et al. (2006, S. 4) zeigt auf, dass positive Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion die Qualität der Interaktion mit ihren Schülerinnen und Schülern begünstigen. Lehrkräfte, die das inklusive Unterrichten aller Schülerinnen und Schüler als Teil ihres Arbeitsfeldes verstehen

## Einstellungen



**Abb. 2:** Rahmenmodell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59)

und nicht anderen Professionen zuschreiben, interagieren qualitativ hochwertiger mit ihren Schülerinnen und Schülern. Diese Befunde decken sich mit denen von Jordan et al. (2009), die ebenfalls herausstellen konnten, dass „teacher who believe students with special needs are their responsibility tend to be more effective overall with all their students“ (ebd., S. 538).

Die empirischen Ergebnisse weisen demnach auf einen Zusammenhang zwischen den Einstellungen von Lehrkräften und deren Verhalten im schulischen Kontext hin. Das Verhalten kann, mit Bezug auf das Rahmenmodell nach Kunter et al. (2011, S. 59), wiederum als Einflussgröße bezogen auf die Schüler- und Lehrerergebnisse verstanden werden. Gebhardt et al. (2011, S. 286) betonen jedoch, dass Einstellungsmessungen nicht dazu in der Lage sind, das tatsächliche Verhalten der Lehrpersonen eindeutig zu prognostizieren. Es zeigt sich insgesamt, dass sich ein Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrkräften und deren Handeln in der Praxis belegen lässt. Das Vorhandensein dieses Zusammenhangs bedeutet jedoch nicht, dass eine eindeutige und direkte Vorhersage des Verhaltens durch Einstellungsmessungen möglich ist.

### 2.3 Forschungsstand zur schulischen Inklusion

Es liegt eine Vielzahl von Studien zur Einstellung zur schulischen Inklusion unterschiedlicher Personengruppen vor. Neben Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Berufsstätigen im Allgemeinen werden häufig Lehrkräfte oder angehende Lehrpersonen in Hinblick auf deren Einstellung zur schulischen Inklusion untersucht. Die zentralen Befunde

werden im Folgenden genauer dargelegt. Hierzu werden zunächst exemplarisch zwei größere Übersichtsarbeiten zur Einstellung zur Inklusion von Lehrkräften vorgestellt. Deren Gemeinsamkeiten werden erneut aufgegriffen und mit den Ergebnissen weiterer Studien abgeglichen. Im Anschluss werden Befunde zur Einstellung zur Inklusion von angehenden Lehrpersonen vorgestellt und mit den Ergebnissen der Lehrkräfte verglichen.

Selbstverständlich unterliegt der direkte Vergleich der Studien, aufgrund der unterschiedlichen Stichproben, Zeitpunkte und Erhebungsorte sowie den damit verbundenen Unterschieden im Schulsystem und in der Bildungspolitik, einigen Einschränkungen. Er ermöglicht aber einen umfangreichen Überblick über die aktuellen Ergebnisse, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Kritisch anzumerken ist des Weiteren, dass der Einstellungsbegriff in vielen der Studien verwendet wird, ohne dass näher auf die dahinterstehenden Theorien oder Einstellungsmodelle eingegangen wird. Es wird häufig nicht offengelegt, welche Komponenten der Einstellung betrachtet werden, was einen Vergleich zusätzlich erschwert (siehe hierzu auch de Boer et al., 2011).

#### 2.3.1 Einstellung von Lehrkräften

Eine länderübergreifende<sup>1</sup> Gesamtübersicht über 26 zwischen 1999 und 2008 publizierten Studien zur Einstellung von Grundschullehrkräften zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen liefert der Review von de Boer et al. (2011). Sie stellten heraus, dass die befragten Lehrkräfte der verschiedenen Studien insgesamt eine neutrale bis negative

<sup>1</sup> Die untersuchten Studien beziehen sich auf China, Griechenland, Großbritannien, Indien, den Iran, Israel und Palästina, Korea, Neuseeland, Portugal, Serbien, Simbabwe, die Türkei, die USA, die Vereinigten Arabischen Emirate und Zypern (vgl. de Boer et al., 2011, S. 337).

## Einstellungen

Einstellung bezüglich der inklusiven Beschulung äußerten. Des Weiteren zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und der inklusiven Einstellung. Lehrerinnen und Lehrer mit längeren Erfahrungen im Unterrichten waren insgesamt negativer gegenüber der schulischen Inklusion eingestellt als diejenigen mit weniger Berufspraxis. Lehrkräfte, die hingegen bereits Erfahrungen in inklusiven Settings sammeln konnten oder Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch nahmen, zeigten eine positivere Einstellung. Auch die Art der Behinderung schien die Einstellung zu beeinflussen. Während eine inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sensorischer oder körperlicher Beeinträchtigung eher positiver bewertet wurde, bestanden bei den Lehrkräften größere Bedenken bei der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit Lernstörungen, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung oder anderen Verhaltensauffälligkeiten.

Auch Avramidis und Norwich (2002) zeigen in ihrem Review<sup>2</sup> den Einfluss der Behinderungsart auf die Einstellung der Lehrkräfte auf. Gerade die gemeinsame Beschulung von Kindern mit mehrfacher Behinderung und schwerwiegenderen Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten wurde von den Lehrpersonen kritischer bewertet. Positiver eingeschätzt wurden geringere Behinderungsgrade und sensorische und körperliche Beeinträchtigungen. Grundsätzlich konnte jedoch insgesamt eine positive Einstellung der befragten Lehrkräfte zur Inklusion aufgezeigt werden. Allerdings stimmten die Befragten nicht einer ausnahmslosen Inklusion aller Schülerinnen und Schüler zu. In dem Review entstand außerdem ein uneinheitliches Bild bezüglich des Einflusses von personenbezogenen Variablen, wie dem Geschlecht, der Berufserfahrung oder der Ausbildung, auf die Einstellung der Lehrkräfte. Keine der Variablen stellte für sich allein genommen einen Prädiktor für die Einstellung zur gemeinsamen Beschulung dar. Einheitlicher zeigten sich die untersuchten Studien bezogen auf die umgebungsbedingten Variablen. Insgesamt wurden positivere Einstellungen in Verbindung mit umfangreicheren Unterstützungsmöglichkeiten an den Schulen geäußert.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Art der Behinderung die Einstellung bezüglich der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf maßgeblich zu beeinflussen scheint. Einheitlich wurde die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Behinderungen in den hier vorgestellten Reviews am positivsten bewertet. Kritischere Einstellungen äußerten die Lehrkräfte gegenüber der inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Diese Ergebnisse decken sich bezogen auf die Einstellungen hinsichtlich der körperlichen Behinderung auch mit Befunden aus dem deutschsprachigen Raum (vgl. Gebhardt et al. 2011; Eichfeld & Algermissen, 2016). Gebhardt et al. (2011) berichten des Weiteren von etwas geringeren Zustimmungen bezüglich der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung, gefolgt von denjenigen mit geistiger Behinderung. Diese niedrige Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler mit

geistiger Behinderung in der eigenen Klasse zu unterrichten, wird auch bei Eichfeld und Algermissen (2016) deutlich. Während die befragten sächsischen Grundschullehrkräfte gemischte Bereitschaften bezüglich Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten äußerten, wurden geistige Behinderungen und auch Verhaltensauffälligkeiten negativer bewertet.

Trotz der Bedenken bezüglich der gemeinsamen Beschulung einiger Förderschwerpunkte weist die Studien von Avramidis & Norwich (2002) darauf hin, dass die Lehrkräfte der schulischen Inklusion tendenziell positiv gegenüberstehen. Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Gebhardt et al. (2011). Zusätzlich konnte im Rahmen der Untersuchung des Weiteren eine positive Entwicklung der Einstellung zur schulischen Inklusion zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten in den Jahren 1998 und 2009 beobachtet werden. Die Ergebnisse widersprechen denen des Reviews von de Boer et al. (2011), in dem die Lehrkräfte eine neutrale bis negative Einstellung zeigten. Dieses uneinheitliche Bild bleibt auch bei der Betrachtung weiterer Forschungsergebnisse bestehen. Hellmich & Görel (2014) stellten eine neutrale Einstellung von Grundschullehrkräften in Nordrhein-Westfalen heraus. Leipziger et al. (2012) berichten hingegen von einer positiven Einstellung oberfränkischer Grundschullehrkräfte, betonen jedoch gleichzeitig deren Skepsis und Unsicherheiten.

Die uneinheitlichen Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit, Bedingungsgrößen näher zu betrachten, die gegebenenfalls die Einstellung der Lehrkräfte beeinflussen. Häufig untersucht werden mögliche Einflüsse von Erfahrungen bezüglich der Umsetzung von Inklusion und von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Viele Untersuchungen beobachten positive Zusammenhänge zwischen der Erfahrung von Lehrkräften in inklusiven Arbeitssettings und deren Einstellung (siehe z.B. de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014). Allerdings stellten de Boer et al. (2011) parallel hierzu einen negativen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Berufserfahrung und der Einstellung von Lehrkräften heraus und schlussfolgern, dass Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung als eine größere Herausforderung sehen. Sie zeigten weiter einen positiven Zusammenhang zwischen absolvierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und der Einstellung zur schulischen Inklusion auf. Diese Annahme bestätigen Befunde von Dessemontet et al. (2014) in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung. Lehrkräfte zeigten in dieser Studie nach dem Besuch von Fort- und Weiterbildungen eine größere Bereitschaft, Kinder mit geistiger Behinderung zu unterrichten.

Insgesamt zeigt sich ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion. Deutlich wird insbesondere, dass Faktoren wie die Art der Behinderung, die Erfahrung in inklusiven Settings und der Besuch von Fort- und Weiterbildungen die Einstellung beeinflussen.

<sup>2</sup> Der Review bezieht sich neben Studien aus Amerika und Großbritannien auf Ergebnisse aus Australien, Ägypten, Botswana, Deutschland, Ghana, Griechenland, Israel, Italien, Jordanien, Kolumbien, Mexiko, Norwegen, den Philippinen, Portugal, Sambia, dem Senegal, Taiwan, Thailand, der Tschechoslowakei, Venezuela (vgl. Avramidis & Norwich, 2002, S. 131ff.).

## Einstellungen

### 2.3.2 Einstellung von angehenden Lehrkräften

Eine Vielzahl der veröffentlichten Studien zur Einstellung zur Inklusion wählte Studierende, insbesondere Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge, als Stichprobe. Schwab und Seifert (2015) untersuchten die Einstellung von 664 Lehramts- und Pädagogikstudierenden und konnten eine insgesamt positive Einstellung der Studierenden zur schulischen Inklusion herausstellen. Diese grundsätzlich positive Einstellung zeigte sich auch in einer Untersuchung von Scheer et al. (2015), die neben Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge auch Lehramtsanwärter berücksichtigte. Ergebnisse von Bosse und Spörer (2014) sprechen hingegen lediglich für neutralen bis positiven Einstellungen. Die Stichprobe umfasste allerdings keine Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung. Ein Vergleich mit den beiden vorherigen Studien ist nur bedingt zulässig, da Ergebnisse vorliegen, die Unterschiede zwischen verschiedenen Studiengängen nahelegen. Scheer et al. (2015) zeigten auf, dass zukünftige Förderschullehrkräfte positivere Überzeugungen bezüglich der inklusiven Beschulung äußerten als angehende Regelschullehrkräfte. Innerhalb der Gruppe der angehenden Regelschullehrkräfte wurden außerdem positivere Überzeugungen der zukünftigen Grundschullehrkräfte im Vergleich zu den anderen Schulformen deutlich. Allerdings liegen auch Ergebnisse vor, in denen keine signifikanten Unterschiede zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen deutlich wurden (vgl. Schwab & Seifert, 2015).

Zusammenfassend zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der schulischen Inklusion aufweisen. Die Studien ergeben ein einheitlicher positives Bild als diejenigen, die die Einstellung von Lehrkräften untersuchten. Tatsächlich konnten Burke und Sutherland (2004) positivere Einstellungen von zukünftigen Lehrkräften im Vergleich zu bereits im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern aufzeigen. Angehende Lehrkräfte waren eher von positiven Effekten inklusiver Beschulung überzeugt. Sie gaben an, über das notwendige Fachwissen zu verfügen, fühlten sich insgesamt gut auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung vorbereitet und waren daher eher bereit eine inklusive Klasse zu übernehmen als bereits berufstätige Lehrkräfte.

In Bezug auf die Einstellung von angehenden Lehrpersonen lassen sich ähnlich wie bei der Einstellung von Lehrkräften Einflüsse der Behinderungsart feststellen. Sowohl die Ergebnisse von Scheer et al. (2015) als auch von Schwab und Seifert (2015) liefern Hinweise darauf, dass die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen am positivsten wahrgenommen wird. Nach den Ergebnissen von Schwab und Seifert werden Lernbehinderungen etwas weniger befürwortet, gefolgt von geistigen Behinderungen. Am negativsten fiel die Bereitschaft zur gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten aus. An dieser Stelle lassen sich Unterschiede zu den Ergebnissen von Scheer et al. aufzeigen. Angehende Lehrkräfte äußerten in dieser Studie die stärksten Bedenken bei der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Mehrfachbehinderung. Es zeigte sich, dass die inklusive Überzeugung mit der angenommenen Kognition des jewei-

ligen Kindes eng zusammenhing. Je geringer die kognitiven Fähigkeiten eingeschätzt wurden, desto eher wurde eine inklusive Beschulung abgelehnt, da größere Schwierigkeiten erwartet wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die angehenden Lehrkräfte in gewisser Weise von gleichen und verbindlichen Lernzielen für alle Schülerinnen und Schülern ausgehen.

Diese Sichtweise wurde auch in der von Kopp (2009) durchgeführten Studie an Grundschullehramtsstudierenden deutlich. Die Studierenden wiesen geringe inklusive Überzeugungen hinsichtlich der Lernzielgleichheit auf. Allerdings zeigte sich, dass diese Denkweise durch gezielte Thematisierung in Lernveranstaltungen verändert werden kann. Kopp untersuchte die Auswirkung einer Lernveranstaltung zum Umgang mit Heterogenität auf die inklusive Überzeugung und konnte eine positive Entwicklung beobachten. Nach der Veranstaltung äußerten die Studierenden insgesamt eine positivere Überzeugung zur schulischen Inklusion und sahen Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern weniger im Zusammenhang mit verbindlichen Lernzielen.

Die Veränderbarkeit der inklusiven Überzeugung durch Lehrveranstaltungen wirft die Frage auf, ob sich Studierende in verschiedenen Studienphasen bezüglich ihrer inklusiven Einstellung signifikant unterscheiden. Bosse und Spörer (2014) konnten in ihrer Untersuchung den vermuteten Zusammenhang zwischen Einstellung und Studienphase bestätigen. Studierende im Masterstudium wiesen insgesamt positivere Einstellungen auf als Studierende im Bachelorstudium. In der Untersuchung wurde außerdem ein möglicher Einfluss von persönlichen und unterrichtlichen Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung auf die Einstellung näher betrachtet. Es zeigte sich, dass sowohl Erfahrungen im privaten als auch im beruflichen Bereich die Einstellung bezüglich der schulischen Inklusion positiv beeinflussten. Diese Befunde decken sich mit denen von Barr und Bracchitta (2012). Diese stellten persönliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung als wichtigen Einflussfaktor heraus. Gerade enge Kontakte und Freundschaften mit Menschen mit Behinderungen standen in der Untersuchung in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung der befragten Studierenden.

Insgesamt zeigt sich eine positive Einstellung angehender Lehrpersonen zur schulischen Inklusion. Die Einstellung scheint jedoch, ähnlich wie bei den Lehrkräften, von der Behinderungsart beeinflusst zu werden. Als weitere Einflussfaktoren konnten die studierte Schulform, die Studienphase sowie persönliche und berufliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen herausgestellt werden.

## 3 Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Selbstwirksamkeitserwartung eines Individuums beschreibt „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).

Das Konzept basiert auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1979, S. 10), welche das Verhalten als ein Ergebnis einer dauerhaften Wechselwirkung zwischen Umwelt- und Verhaltensdeterminanten sowie kognitiven Faktoren beschreibt. Demnach wird ein Individuum von externen Einflüssen bestimmt, verfügt aber gleichzeitig über das Potential, das eigene Verhalten durch Selbstregulierungsprozesse zu beeinflussen. Bandura selbst beschreibt die Selbstwirksamkeitserwartung, die auch als wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezeichnet wird, wie folgt: „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (Bandura, 1997, S. 3).

Dieser Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten kommt innerhalb von Zielerreichungsprozessen eine entscheidende Bedeutung zu, da sie beeinflusst, welche Ziele angestrebt werden und inwieweit sie in Handlungen umgesetzt und trotz Anstrengungen und Herausforderungen beibehalten werden (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich demnach auf konkrete Verhaltensweisen, die für das Erreichen eines Ziels in der Zukunft notwendig sind, und erfordern eine sehr genaue Beurteilung der eigenen Möglichkeiten. Aus diesem Grund ermöglichen formulierte Selbstwirksamkeitserwartungen eines Individuums Vorhersagen über dessen tatsächliche Verhaltensweisen (vgl. Jerusalem, 2016, S. 170).

Insgesamt können sich Selbstwirksamkeitserwartungen nach Jerusalem (2016, S. 172f.) hinsichtlich ihres Grades der Generalität und Spezifität unterscheiden. Er differenziert hierbei die allgemeine, die bereichsspezifische sowie die situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung. Während die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sämtliche Bereiche des Lebens mit einschließt, umfasst die bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung lediglich einzelne Teilbereiche wie zum Beispiel die Schule, das Führungs- oder Sozialverhalten. Den höchsten Grad an Spezifität weist die situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung auf. Sie beschreibt die Erwartung an die eigene Wirksamkeit hinsichtlich einer konkreten Situation unter Berücksichtigung der jeweiligen Herausforderungen.

Neben der bisherigen Unterscheidung nach dem Grad der Generalität und Spezifität lassen sich des Weiteren individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden. Individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf die Überzeugungen eines Individuums hinsichtlich seiner Fähigkeiten. Kollektive Erwartungen der Selbstwirksamkeit meinen hingegen die Einschätzung eines Gruppenmitglieds über die Wirksamkeit einer gesamten Personengruppe (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 41).

### 3.1 Ursachen für Selbstwirksamkeitserwartungen

Bandura (1994, S. 71f.) nennt vier grundlegende Ursachen, die die Erwartung eines Individuums an dessen eigene Selbstwirksamkeit beeinflussen. Eigene Erlebnisse (mastery experiences) in Form von Erfolgen sind das effektivste Mittel zum Aufbau stabiler Selbstwirksamkeitserwartungen. Erfolge wirken sich stabilisierend auf das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit aus, während Misserfolge die Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere dann schwächen, wenn diese eintreten, bevor sich die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit festigen konnte. Dennoch sind Misserfolge für den Aufbau belastbarer Selbstwirksamkeitserwartungen erforderlich. Individuen, die für das Erreichen von Erfolgen keine Hindernisse überwinden oder Rückschläge überstehen mussten, entmutigen bei Herausforderungen schnell. Misserfolge sind somit notwendige Voraussetzungen, um zu erkennen, dass für Erfolge in der Regel kontinuierliche Bemühungen erforderlich sind.

Auch stellvertretende Erfahrungen (vicarious experiences) können das Gefühl der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflussen. Die Beobachtung einer Person bei der erfolgreichen Bewältigung einer Herausforderung kann auch beim Beobachter selbst das Vertrauen bestärken, vergleichbare Aufgaben bewältigen zu können. Auch das Scheitern eines Vorbilds wirkt sich auf die beobachtende Person aus und kann zu einer Verminderung der erlebten Selbstwirksamkeit und einer damit verbundenen geringeren Anstrengungsbereitschaft führen. Diese Effekte sind jedoch nur dann signifikant, wenn das beobachtende Individuum die handelnde Person als ihm ähnlich wahrnimmt. Des Weiteren suchen sich die Individuen Verhaltensmodelle, die über die Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, die sie selbst anstreben. Diese Modelle vermitteln dem beobachtenden Individuum neue Fähigkeiten und das Wissen über effektive Strategien zur Bewältigung spezifischer Anforderungen. Der Erwerb dieser geeigneten Verhaltensoptionen steigert die wahrgenommene Selbstwirksamkeit des Beobachters (vgl. ebd.).

Soziale Überredungen (social persuasion) stellen einen weiteren Faktor dar, der die wahrgenommene Selbstwirksamkeit beeinflussen kann. Personen, die ermutigt werden, dass sie über die notwendigen Fähigkeiten zur Bewältigung einer bestimmten Herausforderung verfügen, zeigen häufig eine größere Anstrengungsbereitschaft und halten diese Bestreben trotz möglicher Selbstzweifel länger aufrecht. Sofern die persuasive Verstärkung dazu führt, dass Personen zu einer größeren Anstrengung bereit sind und aufgrund dieser Leistung Herausforderungen meistern, begünstigen soziale Überredungen die Entwicklung von Fähigkeiten und Kenntnissen und vermitteln ein Gefühl für die eigene Selbstwirksamkeit. Allerdings können unrealistische Überredungen sich schwächend auf das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit auswirken, da sie durch ein Scheitern widerlegt werden (vgl. ebd.).

Bei der Beurteilung der eigenen Fähigkeiten vertrauen Individuen außerdem auf ihren Gefühlszustand (somatic

## Selbstwirksamkeitserwartungen

and emotional states). Die wahrgenommene Stimmung, Anspannung oder Erschöpfung dient dem Individuum als Indikator, um die eigene Leistung und Selbstwirksamkeit zu beurteilen. Entscheidend sind hierfür nicht die tatsächlichen körperlichen Symptome, sondern vielmehr die Interpretationen dieser (vgl. ebd.).

Auch Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 42ff.) greifen die von Bandura formulierten Ursachen erneut auf und betonen des Weiteren die Bedeutung von Nahzielen und der Förderung von Bewältigungsstrategien. Das Setzen von Nahzielen oder auch Teilzielen kann die Entwicklung der Selbstwirksamkeit positiv beeinflussen, da Ziele überschaubar werden und Erfolgserlebnisse eintreten. Auch die Förderung von Bewältigungsstrategien kann sich positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung eines Individuums auswirken. Diese Bewältigungsstrategien umfassen sowohl Strategien zur Lösung von Aufgaben als auch Strategien zur Selbstregulation.

### 3.2 Lehrer-Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, auch Lehrer-Selbstwirksamkeit, „kennzeichnet Überzeugungen von Lehrern, schwierige berufliche Anforderungen auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern“ (Jerusalem, 2016, S. 173). Sie bezieht sich ausschließlich auf die Erwartungen hinsichtlich der beruflichen Wirksamkeit und ist somit als bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung zu verstehen (siehe Kapitel 3). Diese Erwartungen können sich sowohl auf allgemeine Lehrertätigkeiten als auch auf spezifische Aufgabenbereiche beziehen (vgl. Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269).

Die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften im schulischen Kontext wird beispielsweise durch die Untersuchung von Schmitz und Schwarzer (2016) deutlich. Sie stellten heraus, dass Lehrkräfte, die sich selbst als selbstwirksam wahrnahmen, sich pädagogisch auch außerhalb der Unterrichtszeit engagierter zeigten als diejenigen, die sich als weniger selbstwirksam wahrnahmen. Sie konnten außerdem einen negativen Zusammenhang zwischen der Lehrereffektivität und dem Burnout-Syndrom aufzeigen. Auch Schwarzer und Warner (2011, S. 505f.) betonen die Relevanz der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Kontext der Prävention von Burnout. Sie sehen des Weiteren einen entscheidenden Einfluss des Konstrukts bei der Umsetzung von Schulreformen. Innerhalb dieser Innovationen sind nach Schwarzer und Warner sowohl die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen der einzelnen Lehrkräfte als auch die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen innerhalb des Kollegiums entscheidend.

### 3.3 Forschungsstand zur schulischen Inklusion

In Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften und angehenden Lehrpersonen sowie die Veränderbarkeit dieser Erwartungen liegen verschiedene Studien vor. Im Folgenden werden die Ergebnisse der unterschiedlichen Studien zusammenfassend dargestellt. Auch wenn der Vergleich, ähnlich wie bereits für den Vergleich der Einstellungsstudien herausgestellt, einigen Einschränkungen unterliegt, ermöglicht er auch hier einen zusammenfassenden Überblick über den bisherigen Stand der Forschung.

#### 3.3.1 Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften

Die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion stehen nach Ergebnissen von Soodak und Podell (1993) in einem engen Zusammenhang mit der Bewertung der allgemeinen Schulen als geeigneten Förderort für alle Schülerinnen und Schüler. Die Studie zeigt, dass sowohl Regelschullehrkräfte als auch Sonderpädagogen die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher befürworteten, wenn sie sich als selbstwirksam wahrnahmen. Lehrkräfte, die nicht davon ausgingen, dass sie die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen können, sahen eine inklusive Beschulung hingegen kritischer. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte, die sowohl von ihrer eigenen Selbstwirksamkeit als auch von der allgemeinen Wirksamkeit des Unterrichts überzeugt sind, eine höhere Bereitschaft zeigen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Klasse zu unterrichten. Auch spätere Ergebnisse von Soodak et al. (1998) bestätigen, dass Lehrkräfte mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung der schulischen Inklusion besorgter und verunsicherter gegenüberstehen als Lehrkräfte, die sich als selbstwirksam wahrnehmen.

Das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit scheint entscheidend für die Befürwortung einer inklusiven Beschulung. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit Lehrkräfte von ihrer Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts überzeugt sind. Hellmich und Görel (2016) wiesen insgesamt mäßig ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Grundschullehrkräften bezüglich der Umsetzung inklusiven Unterrichts nach. Bosse et al. (2016) berichten hingegen von positiven Selbstwirksamkeitserwartungen inklusiv arbeitender Grundschullehrkräfte. Diese positiveren Ergebnisse sind mit denen von Hellmich und Görel dennoch vereinbar, da sich die Studie von Bosse et al. auf bereits inklusiv arbeitende Lehrkräfte bezieht. Hellmich und Görel stellten heraus, dass Lehrkräfte, die bereits umfangreiche Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht sammeln konnten, über deutlich höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügten als diejenigen ohne Erfahrungen in inklusiven Settings. Bedeutsam scheint jedoch die Intensität der gesammelten Erfahrungen zu sein. Während sich Lehrkräfte ohne Erfahrungen und diejenigen mit moderat ausgeprägten Erfahrungen nicht signifikant in ihrer Selbstwirksamkeit unterschieden, wiesen Lehrkräfte mit umfangreichen Erfahrungen deutlich positivere Selbstwirksamkeitserwartungen auf.

Bosse et al. (2016) gingen in ihrer längsschnittlich angelegten Studie außerdem der Frage nach, inwieweit sich die Selbstwirksamkeitserwartungen der inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräfte über die Zeit verändern. Sie konnten über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren keine deutlichen Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts beobachten.

Insgesamt zeigen die vorliegenden Studien auf, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte eng mit deren Bereitschaft zur gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Die Lehrkräfte äußerten insgesamt neutrale bis positive Erwartungen bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit, wobei Lehrkräfte mit Erfahrungen

## Selbstwirksamkeitserwartungen

in inklusiven Settings höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufwiesen. Des Weiteren geben die Ergebnisse erste Hinweise darauf, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen von inklusiv arbeitenden Lehrkräften über die Zeit nicht signifikant verändern.

### 3.3.2 Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften

Die bisherigen Befunde zur Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrkräfte weisen insgesamt auf eine positive Tendenz hin. Bosse & Spörer (2014) berichten von neutralen bis hohen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen. Auch Hecht (2014) konnte insgesamt hohe inklusive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen österreichischer Lehramtsstudierender und berufseinstiegender Lehrkräfte aufzeigen. Die Befragten äußerten, dass sie sich hinsichtlich der Umsetzung inklusiven Unterrichts, der Zusammenarbeit mit Expertinnen, Experten und Eltern sowie des Umgangs mit Verhalten als selbstwirksam wahrnehmen.

Diese Ergebnisse stimmen mit denen von Kopp (2009) überein, die ebenfalls eher positive Erwartungen bayrischer Grundschullehramtsstudierenden bezogen auf deren Selbstwirksamkeit aufzeigte. Allerdings äußerten die befragten Studierenden Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeiten, den zukünftigen Unterricht adäquat an die Voraussetzungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler anzupassen. Weiter schätzten sie auch ihre Selbstwirksamkeit in Bezug auf ein erfolgreiches Unterrichten eher geringer ein. Sie fühlten sich demnach nicht ausreichend kompetent, um alle Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, Erfolge zu erzielen. Weniger Bedenken zeigten die Studierenden jedoch in Bezug auf die Fähigkeit ein inklusives Klassenklima zu schaffen. Außerdem schätzten sie sich selbst als inklusive Lehrerpersönlichkeit ein.

Kopp (2009) setzte sich außerdem damit auseinander, inwieweit das Konstrukt der Selbstwirksamkeit veränderbar ist. Sie konnte aufzeigen, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen der von ihr untersuchten Studierenden durch den Besuch eines Seminars zum Umgang mit Heterogenität insgesamt positiv veränderten. Die Studierenden äußerten zum zweiten Messzeitpunkt stärkere Selbstwirksamkeitserwartungen insbesondere hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts und des erfolgreichen Unterrichts. Weniger veränderbar schienen die Erwartungen der eigenen Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Erzeugen eines inklusiven Klassenklimas und hinsichtlich der inklusiven Lehrerpersönlichkeit.

Da der Besuch von Lehrveranstaltungen zu inklusionspädagogischen Themen die Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen zu können scheint, stellt sich die Frage, ob sich Unterschiede zwischen Studierenden in verschiedenen Phasen des Studiums feststellen lassen. Bosse und Spörer (2014) untersuchten diesen möglichen Einfluss der Studienphase, konnten jedoch keine Unterschiede zwischen Studierenden in der Bachelor- und der Masterphase feststellen. Diese Ergebnisse decken sich nur begrenzt mit denen von Hecht (2014). Sie stellte heraus, dass sich zwar die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die Umset-

zung inklusiven Unterrichts sowie die Zusammenarbeit über die Studienjahre nicht signifikant verändern, berichtet aber von deutlichen Unterschieden hinsichtlich der Selbstwirksamkeit bezogen auf den Umgang mit Verhalten. Hier nahmen sich Lehrkräfte im Berufseinstieg als signifikant selbstwirksamer wahr als Studienbeginner.

Neben dem Einfluss der Studienphase nehmen einige der vorliegenden Studien weitere mögliche Bedingungsgrößen in den Blick. Untersucht werden unter anderem mögliche Einflüsse der angestrebten Schulform, der bisherigen Erfahrungen oder des Geschlechts auf die Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich des inklusiven Unterrichts.

Ergebnisse von Scheer et al. (2015) weisen darauf hin, dass sich angehende Lehrkräfte unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der schulischen Inklusion unterscheiden. Zukünftige Sonderpädagogen sind von ihrer Selbstwirksamkeit im Kontext der Inklusion am deutlichsten überzeugt, gefolgt von angehenden Grundschullehrkräften. Die geringsten Selbstwirksamkeitserwartungen äußerten zukünftige Lehrkräfte der weiterführenden Schulformen. Diese Ergebnisse decken sich mit Befunden von Forlin et al. (2010), die ebenfalls signifikant niedrigere Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften weiterführender Schulen im Vergleich zu denen der Primarstufe feststellen konnten.

Bosse und Spörer (2014) untersuchten des Weiteren das Geschlecht als mögliche Einflussgröße, konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede aufzeigen. Dies widerspricht den Befunden von Forlin et al. (2010), die von geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen männlicher angehender Lehrkräfte berichten. Beide Studien beschäftigten sich außerdem mit einem möglichen Einfluss des Kontakts mit Menschen mit Behinderung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der angehenden Lehrkräfte. In der Studie von Forlin et al. bestätigte sich, dass die intensive Erfahrung mit Menschen mit Behinderung eine positive Einflussgröße darstellt. Bosse und Spörer differenzierten diese Erfahrungen weiter aus und stellten lediglich bezogen auf aktive Unterrichtserfahrungen einen Einfluss fest. Passive Unterrichtserfahrungen sowie persönliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung beeinflussten die Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen nicht signifikant.

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Studien neutrale bis positive Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte auf. Diese Erwartungen scheinen in gewissem Maße veränderbar, sofern eine Auseinandersetzung mit der Inklusionsthematik erfolgt. Außerdem lassen sich, ähnlich wie bereits für die Einstellung aufgezeigt, Unterschiede in Bezug auf den Studiengang und den Umfang der gesammelten Erfahrungen erkennen.

## 4 Beziehung zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung

Bisher wurden die Befunde zur Einstellung und zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften getrennt vorgestellt. Einige vorliegende Studien greifen in Erhebungen jedoch beide Konstrukte auf und beschäftigen sich nach einer getrennten Betrachtung auch mit einem möglichen Zusammenhang von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der schulischen Inklusion.

Bosse und Spörer (2014) konnten in ihrer Untersuchung den angenommenen positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden bestätigen. Auch Hellmich und Görel (2014) berichten von einem mittleren Zusammenhang zwischen der Einstellung zum inklusiven Unterricht und der Selbstwirksamkeitserwartung von Grundschullehrkräften. Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden von Bosse et al. (2016), die ebenfalls einen bedeutsamen Zusammenhang

zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften der Grundschule in Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts herausstellen konnten.

Die vorliegenden Studien, die sich mit möglichen Korrelationen zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften oder angehenden Lehrkräften beschäftigt haben, zeigen somit einheitlich einen positiven Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten auf. Mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen scheinen nach diesen Befunden positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern einherzugehen. Dies bestätigen auch Ergebnisse von Soodak et al. (1998), die von einer größeren Aufgeschlossenheit und geringeren Verunsicherung derjenigen Lehrkräfte berichten, die von ihrer eigenen Wirksamkeit hinsichtlich des Unterrichtens überzeugt waren.

## 5 Fragestellungen und Untersuchungsschwerpunkte

Die vorliegende Untersuchung geht der übergeordneten Frage nach, ob sich Studienbeginner und Studierende am Ende der Bachelorphase im Studiengang „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ an der Universität Paderborn hinsichtlich ihrer Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zur Inklusion unterscheiden. Neben dieser übergeordneten Fragestellung ergeben sich zwei weitere Unterfragen. Sowohl für die übergeordnete Fragestellung als auch für die Unterfragen werden im Folgenden zu überprüfende Hypothesen aufgestellt. Aus der übergeordneten Fragestellung ergeben sich aufgrund des bisherigen Forschungsstands zunächst zwei Annahmen:

**Übergeordnete Forschungsfrage (1):** „Unterscheiden sich Studienbeginner von Studierenden am Ende der Bachelorphase im Studiengang „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ an der Universität Paderborn hinsichtlich ihrer Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zur Inklusion?“

- *Hypothese 1a:* Studienfortgeschrittene verfügen über eine positivere Einstellung zur schulischen Inklusion als Studienbeginner.
- *Hypothese 1b:* Studienfortgeschrittene verfügen über eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der schulischen Inklusion als Studienbeginner.

Aufgrund der bisher in vielen Studien herausgestellten signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion in Bezug auf unterschiedliche Behinderungsarten der Kinder wird für die Erhebung ein Instrument verwendet, das die Einstellung der Studierenden in Hinblick auf ver-

schiedene Behinderungsarten erfragt. Hieraus ergeben sich die zweite Frage und die damit verbundenen Hypothesen:

**Unterfrage (2):** „Lassen sich Unterschiede in der Einstellung der Studierenden bezüglich verschiedener Behinderungsarten festmachen?“

- *Hypothese 2a:* Studierende zeigen die positivsten Einstellungen gegenüber der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen Behinderung.
- *Hypothese 2b:* Studierende zeigen negativere Einstellungen gegenüber der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernbehinderungen und geistigen Behinderungen.

In dem durchgeführten Fragebogen werden, ähnlich wie in bereits vorliegenden Untersuchungen, die Einstellung und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden erfasst. Dies ermöglicht neben einer getrennten Betrachtung auch eine weitere Unterfrage. Die dazugehörige Hypothese ergibt sich aus den bisherigen Forschungsergebnissen, die einen Zusammenhang der beiden Konstrukte nahelegen:

**Unterfrage (3):** „Besteht ein Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden zur schulischen Inklusion?“

- *Hypothese 3:* Studierende mit einer positiven Einstellung zeigen insgesamt höhere Selbstwirksamkeitserwartungen in Hinblick auf die schulische Inklusion.

## 6 Untersuchungsmethode

In der vorliegenden Untersuchung wird ein Fragebogen verwendet, der sich aus bereits vorhandenen Skalen zur Erfassung der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zusammensetzt. Auf diesen Aufbau wird zunächst genauer eingegangen. Hierzu werden die verwendeten Skalen vorgestellt und deren Auswahl begründet. Anschließend erfolgt die Vorstellung der Stichprobe und eine Beschreibung, wie mit fehlenden Werten in der darauffolgenden Auswertung umgegangen wird.

### 6.1 Konstruktion des Instruments

Der im Rahmen dieser Erhebung eingesetzte Fragebogen setzt sich insgesamt aus fünf Komponenten zusammen. Eingangs werden soziodemografische Daten und Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung der Studierenden erfasst. Darauf folgen vier adaptierte Skalen, wobei im Rahmen dieser Arbeit lediglich die dritte und vierte Skala Berücksichtigung finden<sup>3</sup>. Bei der dritten Skala handelt es sich um die „Attitudes Towards Inclusion Scale“ (ATIS) von Schwab et al. (2014). Darauf folgt die „Teachers Efficacy for Inclusive Practices Skale“ (TEIP) von Sharma et al. (2012).

Es liegen insgesamt viele internationale aber auch erste deutschsprachige Instrumente zur Messung der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung zur Inklusion vor. Sie unterscheiden sich in Hinblick auf deren Zielgruppen, aber auch bezüglich der Größe der Stichprobe sowie der erreichten Reliabilität.

Für die Messung der Einstellung zur schulischen Inklusion fällt die Entscheidung auf die „Attitudes Towards Inclusion Scale“ (ATIS) von Schwab et al. (2014). Sie eignet sich, im Vergleich zu den anderen vorliegenden Instrumenten, neben ihrer Aktualität insbesondere aufgrund der vorgenommenen Unterscheidung von verschiedenen Behinderungsarten. Es handelt sich bei der Skala um einen fallbasierten Fragebogen mit vier Fallvignetten (körperliche Behinderung, Lernbehinderung, geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeit). Den Fallvignetten können zwei verschiedene Eingangstexte mit der Beschreibung einer Integrations- oder einer Sonderschulklasse vorangestellt werden. Durch diese differenzierten Vorstellungen der Beispiele und Settings ist es möglich auch Studierenden zu befragen, die möglicherweise aufgrund der frühen Studienphase noch nicht über ein fundiertes Wissen über den Inklusionsbegriff verfügen. Es entsteht durch die Vorstellung der Beispiele bei den Befragten ein einheitliches Verständnis über die Schülerinnen und Schüler auf die sich die darauffolgenden Fragen zur inklusiven Beschulung beziehen. Gerade aufgrund der bisher herausgestellten signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Behinderungsarten ist die vorgenommene Unterscheidung sinnvoll und notwendig. Zusätzlich gewährleistet die vorangestellte Beschreibung des Settings, dass die Befrag-

ten die gleichen Gegebenheiten annehmen. Dies verringert die Gefahr, dass unterschiedliche Einstellungen nur aufgrund verschiedener angenommener Ressourcen, wie beispielsweise der Anwesenheit einer Sonderpädagogin, geäußert werden.

In der Originalversion wurden insgesamt acht verschiedene Fragebögen eingesetzt. In der Hälfte der Fragebögen wurde erst das integrative und dann das segregative Setting beschrieben, im anderen Teil der Bögen wurde diese Reihenfolge getauscht, um mögliche Reihenfolgeneffekte auszuschließen. Nach der Beschreibung des ersten Settings folgte ein Fallbeispiel. Danach wurde das andere Setting beschrieben und es folgte erneut das vorherige Fallbeispiel. Die Befragten gaben ihre Einstellung hinsichtlich der inklusiven beziehungsweise segregativen Beschulung mithilfe von sechs Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala an. Die Autoren berichten von Cronbachs Alpha Werten der sechs Items von .82 bei vorangestelltem integrativen Setting und von .78 bei vorangestelltem segregativen Setting (vgl. Schwab et al. 2014, S. 26).

Im Rahmen dieser Untersuchung wird anders als in der Originalversion lediglich eine Fragebogenversion eingesetzt. In jedem Fragebogen wird der Eingangstext für integrative Settings vorangestellt. Darauf folgen in allen Fragebögen die vier Fallbeispiele. Die Befragten werden gebeten, für jedes der Fallbeispiele die darauffolgenden sechs Items zu beantworten.

Da die Items anhand einer fünfstufigen Likertskala beantwortet werden und der minimale Wert bei 1 und der maximale Wert bei 5 liegt, ergibt sich ein theoretischer Mittelwert von 3. Schwab et al. definieren keine Bereiche, die für eine negative, neutrale oder positive Gesamteinstellung sprechen. Allerdings findet sich in einer späteren Veröffentlichung von Schwab und Seifert (2015, S. 80) der Vorschlag, Werte zwischen 2 und 4 als neutrale Einstellung zu definieren. Werte unter 2 gelten demnach als negative Einstellung, während Werte größer als 4 als positive Einstellung gedeutet werden können. Diese von Schwab und Seifert vorgeschlagenen Bereiche werden für die folgende Auswertung angewendet, um eine Aussage über die Ausprägung der Einstellungen der Studierenden treffen zu können.

Schwab et al. (2014, S. 28) merken an, dass Einstellungsmessungen nur dazu in der Lage seien die kognitive und die affektive Dimension zu erfassen. Sie nehmen jedoch keine Stellung dazu, ob das von ihnen entwickelte Instrument beide Dimensionen in gleichem Maße berücksichtigt. De Boer et al. (2011, S. 337) unternehmen den Versuch, vorliegende Studien anhand der betrachteten Komponenten der Einstellung (siehe Kapitel 3) zu kategorisieren. Diese Zuordnung zeigt, dass durchaus Instrumente vorliegen, die die Verhaltenskomponente berücksichtigen. Mit Bezug auf die von

<sup>3</sup> Unberücksichtigt bleiben im Rahmen dieser Arbeit die Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskaala (ASKU) von Beierlein et al. (2012) und die Skala Proaktives Coping (Schwarzer et al., 1999).

## Untersuchungsmethode

**Tab. 2:** Verteilung der Gesamtstichprobe nach Geschlecht, Fachsemester und Studiengangwechsel

	Geschlecht		Fachsemester						Wechsel	
	m	w	1	2	3	4	5	6	ja	nein
<i>N</i>	14	92	37	1	2	6	9	51	32	75

**Tab. 3:** Verteilung der Studierendengruppen nach Erfahrung mit Menschen mit Behinderung

	<i>N</i>	schulische Erfahrung		außerschulische Erfahrung	
		ja	nein	ja	nein
Gesamtstichprobe	107	95 (88.8%)	12 (11.2%)	72 (67.3%)	35 (32.7%)
Studienbeginner	40	31 (77.5%)	9 (22.5%)	27 (67.5%)	13 (32.5%)
Studienfortgeschrittene	66	63 (95.5%)	3 (4.5%)	45 (68.2%)	21 (31.8%)

de Boer et al in diesem Kontext formulierten Beispielitems<sup>4</sup> wäre die hier verwendete Skala der kognitiven Komponente zuzuordnen, wobei eine vollständige und klare Trennung der Dimensionen, gerade aufgrund der von Triandis (1975, S. 11) herausgestellten Beziehungen zwischen den Komponenten (siehe Kapitel 2), nur bedingt sinnvoll erscheint. Es lässt sich dennoch festhalten, dass die hier verwendete Skala einen deutlichen Fokus auf die kognitive Komponente der Einstellung setzt.

Die Erhebung der Selbstwirksamkeitserwartung erfolgt anhand der Teacher Efficacy for Inclusive Practices Skala (TEIP) von Sharma et al. (2012). Diese Skala eignet sich für die folgende Erhebung, da sie auch für angehende Lehrkräfte verwendet werden kann (vgl. ebd., S. 12), ausreichende Reliabilitäten aufweist und außerdem eine Unterscheidung hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen zu den Bereichen Kooperation, Umgang mit Verhalten und Unterrichten ermöglicht. Sie wurde des Weiteren bereits erfolgreich in übersetzter Form im deutschsprachigen Raum verwendet (vgl. Hecht, 2014).

Die Erwartungen der angehenden Lehrkräfte werden anhand von 18 Items erfasst, wobei die Antworten jeweils auf einer sechsstufigen Skala anzugeben waren. Inhaltlich beziehen sich die Items auf die drei Subskalen „Efficacy to use inclusive instructions“, „Efficacy in collaboration“ und „Efficacy in managing behaviour“. In der Originalskala ergab sich ein Cronbachs Alpha von .89 für die Gesamtskala und von .93, .85 und .85 für die Subskalen. Für die folgende Erhebung wurde eine Übersetzung von Scheer (o.J.) der englischsprachigen Items verwendet. Außerdem wurde die Beschreibung des inklusiven Settings der Attitudes Towards Inclusion Scale (Schwab et al., 2014) auch dieser Skala vorangestellt, um auch weiterhin ein einheitliches Verständnis der Ressourcen und Gegebenheiten zu gewährleisten.

### 6.2 Stichprobe und Erhebungszeitraum

Für die Untersuchung wurden zwei Seminare aus dem Bachelorstudiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung ausgewählt. Das erste Seminar wird von den Stu-

dierenden nach Studienverlaufsplan im ersten Semester belegt, während das zweite Seminar für Studierende des sechsten Semesters vorgesehen ist. Die Erhebung fand in beiden Seminaren zu Beginn des Sommersemesters 2017 statt. In den Seminaren füllten alle anwesenden Studierenden anonym die Papierfragebögen aus. Von diesen 109 ausgefüllten Fragebögen wurden zwei ausgeschlossen, da sie von Studierenden anderer Studiengänge stammten, die die Seminare aufgrund eines Profilstudiums belegten. Es verbleibt somit eine Gesamtstichprobe von 107 Studierenden im Alter von 19 bis 39 Jahren ( $M = 23.07$ ,  $SD = 3.3$ ). Die befragten Studierenden stammen aufgrund der ausgewählten Seminare überwiegend aus dem ersten und sechsten Fachsemester (siehe Tabelle 2).

Um die Studierenden anderer Fachsemester, die die Seminare belegt haben, nicht ausschließen zu müssen, werden Studierende des ersten bis dritten Fachsemester als Studienbeginner zusammengefasst. Als Studienfortgeschrittene gelten Studierende ab dem vierten Fachsemester. Es ergibt sich somit eine Stichprobe von  $N = 40$  Studienbeginnern ( $m = 7, w = 33$ ) im Alter von 19 bis 39 Jahren ( $M = 23.32$ ,  $SD = 4.84$ ). Die Gruppe der Studienfortgeschrittenen beläuft sich auf  $N = 66$  Studierende ( $m = 7, w = 58$ ) im Alter von 20 bis 32 Jahren ( $M = 22.91$ ,  $SD = 1.9$ ). Die beiden Studierendengruppen verfügen in ähnlichem Maße über Erfahrungen in der außerschulischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung (siehe Tabelle 3).

Im schulischen Bereich weisen im Vergleich zu den Studienbeginnern mehr Studienfortgeschrittene Erfahrungen auf. Insgesamt verfügen 12 Studierende (11.2%) über keine Erfahrungen in der schulischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung.

Die Erhebung ergab des Weiteren eine hohe Anzahl von Studierenden, die aus anderen Studiengängen in den Studiengang „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ gewechselt haben ( $N = 32$ ). Um sicherzustellen, dass dies die Testergebnisse nicht beeinflusst, wurde überprüft, ob sich die Studierenden, die aus einem anderen Studiengang gewechselt sind, signifikant von Studierenden unterscheiden,

<sup>4</sup> Kognitive Komponente: „I believe that pupils with special needs have the right to be educated in regular schools“; Affektive Komponente: „I feel I am competent in teaching pupils with special needs“; Verhaltenskomponente: „Which pupils would you like to see removed from your class?“ (de Boer et al., 2011, S. 335).

die nicht aus einem anderen Studiengang gewechselt sind. Die Durchführung eines T-Tests für unabhängige Stichproben zeigt, dass sich die beiden Gruppen weder in ihrer Einstellung ( $t(105) = 0.27, p = 0.78, d = 0.06$ ) noch in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung ( $t(105) = 0.23, p = 0.82, d = 0.05$ ) signifikant unterscheiden. In der folgenden Auswertung ist daher eine Unterscheidung der beiden Gruppen nicht notwendig.

### **6.3 Umgang mit fehlenden Werten**

In der vorliegenden Stichprobe sind fehlende Werte enthalten. Die Fälle mit fehlenden Werten werden, sofern sie für die jeweilige Auswertung relevant sind, ausgeschlossen. Dies führt in einigen Teilen der Auswertung zu leichten Veränderungen in der Anzahl der berücksichtigten Fälle (N). Diese Anzahl der Befragten, deren Angaben für die Auswertung verwendet werden konnten, werden daher in der Ergebnisdarstellung jeweils mit angegeben.

## 7 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst kurz allgemein Ergebnisse der beiden Messinstrumente vorgestellt. Anschließend erfolgt die inhaltliche Auswertung anhand der in Kapitel 5 erarbeiteten Fragestellungen und Hypothesen, wobei zunächst die erste Unterfrage (2) im Kontext der allgemeinen Auswertung, dann die übergeordnete Fragestellung (1) und zuletzt die zweite Unterfrage (3) betrachtet wird.

Die Einstellung der Studierenden wurde anhand des ATIS erfasst. Die Analyse der internen Konsistenz der Einstellungsskala zeigt für die Gesamtskala einen Cronbachs Alpha von .90 auf. Dieses Ergebnis ist nach Bundschuh (2010, S. 92) im guten Bereich einzuordnen. Der Wert für das Fallbeispiel körperliche Behinderung liegt bei .67, der für geistige Behinderung bei .81. Für das Fallbeispiel Lernbehinderung ergibt sich ein Wert von .84 und für das Beispiel Verhaltensauffälligkeiten einer von .85. Der Cronbachs Alpha fällt für die einzelnen Fallbeispiele demnach etwas geringer aus, liegt aber mit Ausnahme des Fallbeispiels körperliche Behinderung im ausreichenden Bereich (vgl. Bundschuh, 2010, S. 92). Des Weiteren ergab ein durchgeführter Shapiro-Wilk-Test eine Normalverteilung der Daten der Einstellungsskala ( $p > .05$ ). Die Auswertung der Gesamtstichprobe ergibt einen empirischen Mittelwert von 3.38 (SD = 0.51, 95% CI = [3.29, 3.48]). Dieser Wert liegt über dem theoretischen Mittelwert von 3. In Anlehnung an Schwab und Seifert (2015, S. 80) kann das Ergebnis als neutrale Einstellung gewertet werden.

In Bezug auf die Fallbeispiele lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Art der Behinderung feststellen (siehe Tabelle 4). Das Fallbeispiel körperliche Behinderung wurde im Mittel am positivsten bewertet. Dieses Ergebnis bestätigt die Hypothese 2a, dass zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit körperlicher Behinderung die positivsten Einstellungen geäußert werden.

Geringer fiel die Einstellung für das Fallbeispiel geistige Behinderung aus, gefolgt von dem Fallbeispiel Lernbehinderung. Das Fallbeispiel Verhalten weist einen noch ge-

ringeren Mittelwert auf. Allerdings liegen auch die Einstellungen in Bezug auf die einzelnen Fallbeispiele über dem theoretischen Mittelwert und innerhalb des Bereichs, der als neutrale Einstellung zu werten ist. Auch die Annahme in Hypothese 2b, dass die Studierenden negativer hinsichtlich der inklusiven Beschulung der anderen Behinderungsarten eingestellt sind, bestätigt sich demnach, wobei auch innerhalb dieser anderen Behinderungsarten Unterschiede deutlich werden. Bezogen auf die Unterfrage 1 lässt sich somit feststellen, dass sich tatsächlich Unterschiede zwischen den verschiedenen Behinderungsarten aufzeigen lassen.

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden wurde mit Hilfe des TEIP erfasst. Für die Gesamtskala ergibt sich ein als ausreichend einzuordnender Cronbachs Alpha von .86 (vgl. Bundschuh, 2010, S. 92). Die interne Konsistenz der Subskalen ist mit Werten von .68, .74 und .76 weniger zufriedenstellend. Außerdem wurde durch die Durchführung eines Shapiro-Wilk-Tests deutlich, dass eine Normalverteilung der Daten der Selbstwirksamkeitserwartungsskala vorliegt ( $p > .05$ ).

Bei einem theoretischen Minimum von 1 und einem Maximum von 6 liegt der theoretische Mittelwert der TEIP-Skala bei 3.5. Der empirische Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden liegt mit einem Wert von 4.44 (SD = 0.46, 95% CI = [4.35, 4.53]) somit über dem theoretischen Mittelwert. Auch die Ergebnisse der Subskalen liegen über dem theoretischen Mittelwert (siehe Tabelle 5).

Am selbstwirksamsten nehmen sich die Studierenden im Mittel hinsichtlich der Kooperation wahr, gefolgt von der Einschätzung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit Verhalten. Die geringsten Selbstwirksamkeitserwartungen äußern die Studierenden hinsichtlich des inklusiven Unterrichts.

Die übergeordnete Forschungsfrage bezieht sich auf mögliche Unterschiede zwischen Studierenden zu Beginn und zu Ende des Bachelorstudiums. Als erste Hypothese (1a) gilt es zu überprüfen, ob Studienfortgeschrittene tatsächlich

**Tab. 4:** Einstellung zur schulischen Inklusion in der Gesamtstichprobe

Skala ATIS	N	M	SD	SE	95%-CI	
					LL	LU
Gesamtskala	107	3.38	0.51	0.05	3.29	3.48
Fallbeispiel KB	105	3.88	0.47	0.05	3.79	3.97
Fallbeispiel GB	106	3.37	0.66	0.06	3.25	3.50
Fallbeispiel LB	106	3.23	0.70	0.07	3.10	3.36
Fallbeispiel V	107	3.09	0.70	0.07	2.96	3.22

## Ergebnisse

**Tab. 5:** Selbstwirksamkeitserwartungen zur schulischen Inklusion in der Gesamtstichprobe

Skala TEIP	N	M	SD	SE	95%-CI	
					LL	LU
Gesamtskala	107	4.44	0.46	0.04	4.35	4.53
Kooperation	107	4.60	0.60	0.06	4.48	4.71
Verhalten	107	4.30	0.55	0.05	4.19	4.40
Unterrichten	107	4.44	0.51	0.05	4.34	4.53

**Tab. 6:** Einstellung zur schulischen Inklusion nach Studienphase

Skala ATIS	N	M	SD	SE	95%-CI	
					LL	LU
<i>Studienbeginner</i>						
Gesamtskala	40	3.20	0.49	0.08	3.05	3.35
Fallbeispiel KB	38	3.84	0.36	0.06	3.73	3.96
Fallbeispiel GB	39	3.27	0.70	0.11	3.05	3.49
Fallbeispiel LB	39	2.92	0.71	0.11	2.69	3.14
Fallbeispiel V	40	2.88	0.65	0.10	2.67	3.08
<i>Studienfortgeschrittene</i>						
Gesamtskala	66	3.51	0.48	0.06	3.39	3.62
Fallbeispiel KB	66	3.91	0.52	0.06	3.78	4.03
Fallbeispiel GB	66	3.43	0.63	0.08	3.28	3.59
Fallbeispiel LB	66	3.43	0.61	0.07	3.29	3.58
Fallbeispiel V	66	3.24	0.69	0.08	3.08	3.41

über eine positivere Einstellung zur Inklusion verfügen als Studienbeginner.

Ein erster Vergleich zeigt sowohl einen Anstieg der Einstellung zur Inklusion insgesamt als auch in den einzelnen Fallbeispielen (siehe Tabelle 6; Abbildung 3). Die Studienbeginner äußern im Mittel negativere Einstellungen hinsichtlich der inklusiven Beschulung ( $M = 3.20$ ,  $SD = 0.49$ ,  $95\% \text{ CI} = [3.05, 3.35]$ ) als die Studienfortgeschrittenen ( $M = 3.51$ ,  $SD = 0.48$ ,  $95\% \text{ CI} = [3.39, 3.62]$ ). Ein durchgeführter T-Test für unabhängige Stichproben deutet auf einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Studierendengruppen in Bezug auf die Gesamtskala hin ( $t(104) = 3.17$ ,  $p = 0.002$ ,  $d = 0.64$ ). Nach Cohen (1988, S. 82) liegt ein mittlerer Effekt vor.

Das Fallbeispiel Körperbehinderung wird hinsichtlich der inklusiven Beschulung in beiden Studierendengruppen am positivsten eingeschätzt. Auch hier äußern die Studienbeginner etwas niedrigere Einstellung als die Studienfortgeschrittenen (siehe Tabelle 6). Die Durchführung eines T-Tests für unabhängige Stichproben zeigt, dass der Unterschied als nicht signifikant zu beurteilen ist ( $t(102) = 0.70$ ,  $p = 0.48$ ,  $d = 0.14$ ). Nach Cohen (1988, S. 82) ist kein Effekt vorhanden.

Das Fallbeispiel geistige Behinderung wird in beiden Studierendengruppen negativer hinsichtlich der gemeinsamen Beschulung eingeschätzt als das Fallbeispiel Körperbehinderung. Wieder unterscheiden sich die Studienbeginner im Mittel von den Studienfortgeschrittenen (siehe Tabelle 6). Ein T-Test für unabhängige Stichproben weist darauf hin, dass dieser Unterschied nicht signifikant ist ( $t(103) = 1.21$ ,  $p = 0.23$ ,  $d = 0.25$ ). Dieses Ergebnis ist nach Cohen (1988, S. 82) als kleiner Effekt zu deuten.

Das Fallbeispiel Lernbehinderung wird von den Studienbeginnern hinsichtlich der gemeinsamen Beschulung negativer bewertet als die beiden vorherigen Fallbeispiele Körperbehinderung und geistige Behinderung. Die Studienfortgeschrittenen äußern ebenfalls negativere Einstellungen in Bezug auf die inklusive Beschulung des Fallbeispiels Lernbehinderung im Vergleich zum Fallbeispiel Körperbehinderung. In dieser Gruppe zeigen sich im Mittel jedoch identische Einstellungen bezogen auf die Fallbeispiele geistige Behinderung und Lernbehinderung (siehe Tabelle 6). Ein durchgeführter T-Test für unabhängige Stichproben deutet darauf hin, dass der Unterschied zwischen den Studierendengruppen signifikant ist ( $t(103) = 3.97$ ,  $p < 0.001$ ,  $d = 0.80$ ). Der Effekt ist nach Cohen (1988) als groß zu beurteilen.

Beide Studierendengruppen äußern die negativsten Einstellungen in Bezug auf das Fallbeispiel Verhalten. Auch bei diesem Fallbeispiel liegen die Einstellungen der Studienbeginner im Mittel unterhalb derer der Studienfortgeschrittenen (siehe Tabelle 6). Anhand eines T-Tests für unabhängige Stichproben zeigt sich, dass dieser Unterschied als signifikant einzuschätzen ist ( $t(104) = 2.73$ ,  $p = 0.008$ ,  $d = 0.55$ ). Nach Cohen (1988, S. 82) liegt ein mittlerer Effekt vor.

Bezogen auf Hypothese 1a wird deutlich, dass die Studienfortgeschrittenen tatsächlich über eine positivere Einstellung zur schulischen Inklusion verfügen als die Studienbeginner. Signifikant ist der Unterschied sowohl für die

Einstellung insgesamt als auch für die Fallbeispiele Lernbehinderung und Verhalten.

Für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage gilt es nun auch die zweite Hypothese (1b) zu untersuchen. Es muss überprüft werden, ob Studienfortgeschrittene über eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der schulischen Inklusion verfügen als Studienbeginner.

Bezogen auf die Gesamtskala zeigen Studienbeginner ( $M = 4.45$ ,  $SD = 0.46$ ,  $95\% \text{ CI} = [4.30, 4.59]$ ) und Studienfortgeschrittene ( $M = 4.44$ ,  $SD = 0.47$ ,  $95\% \text{ CI} = [4.33, 4.56]$ ) im Mittel vergleichbare Ergebnisse. Ein T-Test für unabhängige Stichproben bestätigt, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Studierendengruppen vorliegt ( $t(104) = 0.29$ ,  $p = 0.98$ ,  $d = 0.01$ ). Nach Cohen (1988, S. 82) liegt kein Effekt vor. Auch hinsichtlich der Subskalen lassen sich keine Unterschiede der Mittelwerte zwischen den Studierendengruppen erkennen (siehe Tabelle 7). Dies bestätigt auch ein durchgeführter T-Test für unabhängige Stichproben. Die p-Werte der Skalen Kooperation, Verhalten und Unterrichten sind  $> .05$  ( $p_k = 0.39$ ,  $p_v = 0.83$ ,  $p_u = 0.46$ ). Es werden demnach keine signifikanten Unterschiede deutlich. Nach Cohen (1988, S. 82) liegt bei keiner der Skalen ein Effekt vor ( $d_k = 0.17$ ,  $d_v = 0.04$ ,  $d_u = 0.17$ ).

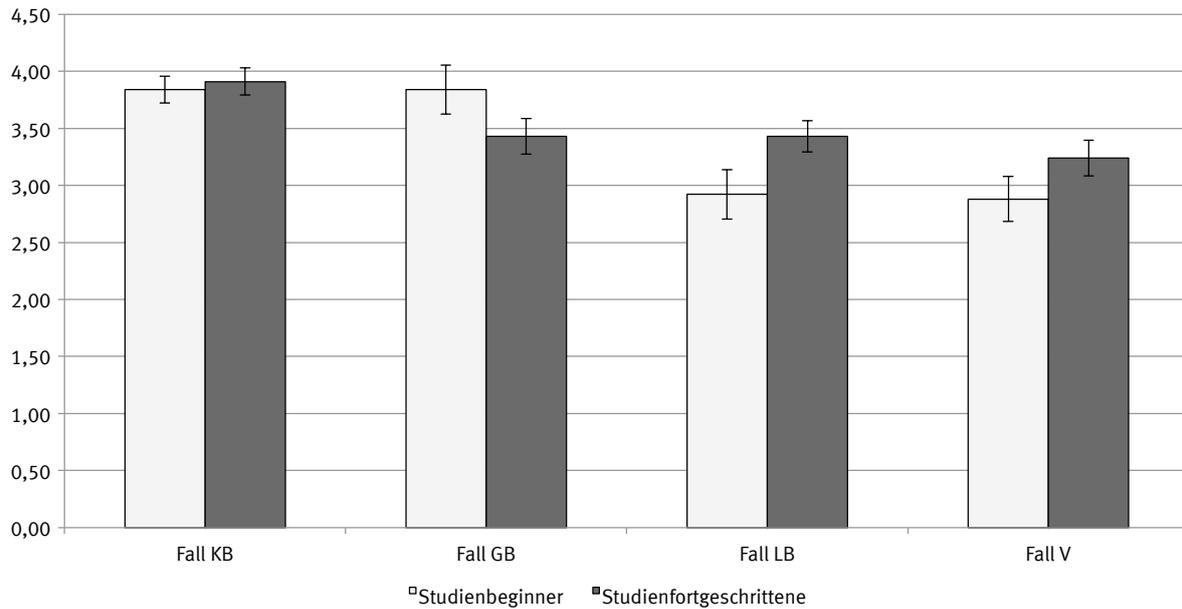
Sowohl die empirischen Mittelwerte der Studienbeginner als auch die der Studienfortgeschrittenen liegen über dem theoretischen Mittelwert. Dies gilt auch für die drei Subskalen. Innerhalb der Subskalen zeigt sich, dass sich beide Studierendengruppen am selbstwirksamsten hinsichtlich der Kooperation wahrnehmen, gefolgt von der Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das inklusive Unterrichten. Sowohl die Studienbeginner als auch die Studienfortgeschrittenen weisen die geringste Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich des Umgangs mit Verhalten auf.

Die Hypothese 1b konnte somit nicht bestätigt werden. Studienfortgeschrittene verfügen nicht über signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als Studienbeginner.

Die übergeordnete Fragestellung zielt auf mögliche Unterschiede zwischen Studienbeginnern und Studienfortgeschrittenen hinsichtlich ihrer Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartungen ab. Durch die Überprüfung der ersten beiden Hypothesen ergibt sich ein differenziertes Bild dieser Unterschiede. Während sich die beiden Studierendengruppen bezüglich ihrer Einstellung zur inklusiven Beschulung und hierbei insbesondere in den Fallbeispielen Lernbehinderung und Verhalten signifikant unterscheiden, lassen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen feststellen.

Die dritte Unterfrage (3) bezieht sich auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden zur schulischen Inklusion. Hierzu muss die Hypothese 3 überprüft werden. Es wird angenommen, dass die Einstellung und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zur schulischen Inklusion miteinander korrelieren. Diese Annahme bestätigt sich. Die beiden Konstrukte korrelieren miteinander ( $r(105) = 0.24$ ,  $p = 0.014$ ). Der Effekt ist nach Cohen (1988, S. 82) als klein zu beurteilen. Es besteht demnach ein schwacher Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden.

## Ergebnisse



**Abb. 3:** Vergleich der Einstellungen zur schulischen Inklusion nach Studienphase (Fehlerbalken = 95%-CI)

**Tab. 7:** Selbstwirksamkeitserwartung zur schulischen Inklusion nach Studienphase

Skala ATIS	N	M	SD	SE	95%-CI	
					LL	LU
<i>Studienbeginnende</i>						
Gesamtskala	40	4.45	0.46	0.07	4.30	4.59
Kooperation	40	4.67	0.66	0.10	4.46	4.87
Verhalten	40	4.28	0.54	0.09	4.11	4.44
Unterrichten	40	4.39	0.55	0.09	4.22	4.56
<i>Studienfortgeschrittene</i>						
Gesamtskala	66	4.44	0.47	0.06	4.33	4.56
Kooperation	66	4.56	0.57	0.07	4.43	4.70
Verhalten	66	4.30	0.56	0.07	4.16	4.44
Unterrichten	66	4.47	0.48	0.06	4.35	4.58

## 8 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin herauszufinden, ob sich Studienbeginner und Studierende am Ende der Bachelorphase des Studiengangs „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ hinsichtlich ihrer Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden. Es konnte aufgezeigt werden, dass sich die Studierenden zwar in Bezug auf ihre Einstellung zur schulischen Inklusion signifikant unterscheiden, allerdings nicht hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen. Im Zusammenhang mit den Unterschieden in den Einstellungen konnten des Weiteren interessante Einflüsse der Art der Behinderung festgestellt werden.

Die beobachteten Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen zur Inklusion decken sich mit den bisherigen Befunden anderer Studien, die beispielsweise eine positive Entwicklung der Einstellungen zur Inklusion über die Studienphasen hinweg (vgl. Bosse & Spörer, 2014) oder durch eine gezielte Thematisierung von Heterogenität in einer Lehrveranstaltung (vgl. Kopp, 2009) aufzeigen konnten.

Einstellungsänderungen können nach Triandis (1975, S. 215ff.) durch die Veränderung einer der drei Komponenten der Einstellung angeregt werden (siehe Kapitel 2.1). Auch wenn das fachliche und didaktische Vorwissen in der Untersuchung nicht explizit erhoben wurde, ist anzunehmen, dass die Studierenden im Verlauf ihres Studiums sowohl Fachwissen als auch didaktische Kompetenzen erwerben (vgl. Universität Paderborn, 2016, S. 7f.). Besonders vertieft wird dieses Wissen aufgrund der studierten Förderschwerpunkte in den Bereichen Lernen und soziale und emotionale Entwicklung. Gerade in den beiden Fallbeschreibungen Lernen und Verhalten lassen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der beiden Studierendengruppen aufzeigen. Dies deutet darauf hin, dass der Aufbau des neuen Wissens und die damit verbundenen neuen Informationen die kognitive Komponente der Einstellung beeinflussen und dadurch eine Einstellungsänderung anregen. Auch im Kontext der Ergebnisse von Kopp (2009) erscheint diese Annahme, dass der Informationszuwachs möglicherweise die Einstellung der Studierenden beeinflusst, sinnvoll. Außerdem lassen sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Fallbeispiele körperliche und geistige Behinderung zwischen den Studierendengruppen identifizieren. Auch diese Ergebnisse sind vereinbar mit der Annahme einer Veränderung der kognitiven Komponente, da womöglich keine explizite und vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Förderschwerpunkten im Bachelorstudium erfolgt.

Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung nicht um eine längsschnittlich angelegte Studie handelt. Es werden demnach nicht die gleichen Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten verglichen, sondern in Form eines „unechten“ Längsschnitts zeitgleich Studierende in verschiedenen Studienphasen befragt. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass weitere nicht näher betrachtete Unterschiede in den beiden

Studierendengruppen die herausgestellten Gruppenunterschiede zusätzlich beeinflussen.

Aussagen über mögliche Einstellungsänderungen durch Modifizierungen der affektiven Komponente oder der Verhaltenskomponente (vgl. Triandis, 1975, S. 215ff.) sowie über die Kontakthypothese (vgl. Allport, 1971, S. 267ff.) lassen sich anhand der Ergebnisse nicht treffen. Hierzu wären Daten der Studierenden über bereits gesammelte Erfahrungen relevant. Diese Angaben wurden zwar zu Beginn des Fragebogens erhoben, allerdings verfügte nur eine sehr geringe Anzahl ( $N = 12$ , siehe Kapitel 6.2) nicht über Erfahrungen in der schulischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Außerdem wurde weder die Intensität dieser Erfahrungen genauer differenziert, noch erfragt, ob diese Erfahrungen innerhalb inklusiver Settings gesammelt wurden. Um Aussagen über den Einfluss der Erfahrungen auf mögliche Einstellungsänderungen treffen zu können, wären weitere Untersuchungen notwendig. Eine genauere Betrachtung wäre in jedem Fall sinnvoll, da bisherige Studien von einem Einfluss der Erfahrung auf die Einstellung sowohl bei angehenden als auch bei bereits berufstätigen Lehrkräften ausgehen (siehe z.B. de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011, Hellmich & Görel, 2014).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung in höheren Fachsemestern über eine positivere Einstellung verfügen. Parallel hierzu konnte jedoch auch festgestellt werden, dass alle Studierenden im Mittel hinsichtlich ihrer Einstellung zur schulischen Inklusion und auch zu den Fallbeispielen neutral eingestellt sind. Die empirischen Mittelwerte liegen, mit Ausnahme der Ergebnisse für die Einstellung der Studienbeginner gegenüber den Fallbeispielen Lernen und Verhalten, über dem theoretischen Mittelwert. Insgesamt fielen die Einstellungen jedoch etwas negativer aus als es der bisherige Forschungsstand vermuten ließ (siehe Kapitel 2.3.2).

Während sich die Studierendengruppen hinsichtlich ihrer Einstellung signifikant unterschieden, bestätigten sich die angenommenen Unterschiede in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartungen nicht. Im Mittel liegen sowohl die Selbstwirksamkeitserwartungen der Gesamtstichprobe als auch die der beiden Studierendengruppen deutlich über dem theoretischen Mittelwert. Beide Gruppen nehmen sich hinsichtlich der Kooperation am selbstwirksamsten wahr, gefolgt von den Erwartungen bezogen auf das Unterrichten. Die geringsten Selbstwirksamkeitserwartungen äußerten die Befragten beider Gruppen in Bezug auf den Umgang mit Verhalten. Die ausbleibenden Unterschiede zwischen den Studierendengruppen widersprechen Ergebnissen von Kopp (2009) oder auch Hecht (2014), decken sich jedoch mit Befunden von Bosse und Spörer (2014). Es zeigt sich somit ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte, wobei der direkte Vergleich einigen Einschränkungen unterliegt. Kopp (2009) betrachtete mögliche Unterschiede

## Diskussion

vor und direkt nach dem Besuch eines Seminars zum Umgang mit Heterogenität. Die von ihr beobachteten Differenzen könnten jedoch möglicherweise lediglich Kurzzeitwirkungen darstellen, da die Einstellungen nicht erneut zu einem späteren Zeitpunkt erfragt wurden. Auch Effekte der sozialen Erwünschtheit wären gerade in diesem Kontext denkbar. Hecht (2014), die Unterschiede in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich des Umgangs mit Verhalten beobachtete, verglich in ihrer Studie Lehrkräfte im Berufseinstieg mit Studienbeginnern, während Bosse & Spörer (2014), die keine Unterschiede feststellen konnten, Studierende in der Bachelor- und Masterphase verglichen. Möglicherweise beeinflussen bereits gesammelte Erfahrungen der Berufseinsteiger die Ergebnisse.

Nach Bandura (1994, S. 71) stellen eigene Erfahrungen das effektivste Mittel zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen dar (siehe Kapitel 3.1). Auch aktuelle Forschungsergebnisse im Kontext der schulischen Inklusion bestätigen eine Beeinflussung von intensiven Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung (vgl. Forlin et al., 2010) auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Gerade aktive Unterrichtserfahrungen werden als bedeutsam herausgestellt (vgl. Bosse & Spörer, 2014).

Bezieht man die vorliegenden Forschungsergebnisse auf die hier durchgeführte Untersuchung finden sich Hinweise für die ausbleibenden Unterschiede der Studierendengruppen. Sowohl die Studienbeginner als auch die Studierenden am Ende der Bachelorphase stehen noch vor den längeren Praxisphasen in Form des Praxissemesters und des Vorbereitungsdienstes. Zwar sind bereits im Bachelorstudiengang drei vier- bis fünfwöchige Praktika vorgesehen, allerdings sind in Rahmen dieser Praktika nur erste Erprobungen der eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten vorgesehen und der Fokus liegt vor allem auf der Erkundung und Reflexion des schulischen Feldes (vgl. Universität Paderborn, 2016, S. 9). Es ist daher anzunehmen, dass während der Praktika nur in gewissem Maße eigene aktive Unterrichtserfahrungen gesammelt werden können. Nach Bandura (1994, S. 72) stellen zwar auch stellvertretende Erfahrungen eine Möglichkeit dar, um Selbstwirksamkeitsveränderungen hervorzurufen, allerdings konnten Bosse und Spörer (2014) keinen Unterschied zwischen Studierenden ohne Erfahrungen und denjenigen mit passiven Unterrichtserfahrungen finden. Auch die Ergebnisse von Hellmich und Görel (2016) zeigen keine Unterschiede zwischen Lehrkräften ohne Erfahrungen und mit moderat ausgeprägten Erfahrungen. Es scheinen somit intensive aktive Erfahrungen im inklusiven Unterricht notwendig, damit eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen angeregt wird.

Um den konkreten Einfluss möglicher Erfahrungen im Unterricht im Kontext der vorliegenden Untersuchung zu betrachten fehlen, ähnlich wie bereits für die Einstellungen herausgestellt, differenziertere Angaben der Studierenden. Sinnvoll erscheint im Kontext des aktuellen Forschungsstands zukünftig eine Unterscheidung hinsichtlich aktiver und passiver Unterrichtserfahrungen sowie der Intensität dieser Erfahrungen. Des Weiteren wäre eine Betrachtung möglicher Unterschiede von Studierenden vor und nach dem Praxissemester in Form einer „echten“ Längsschnitt-

studie sinnvoll, um den Fokus explizit auf den Einfluss von Unterrichtserfahrungen setzen zu können.

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung wurde in Bezug auf die Einstellungen eine Differenzierung von vier Behinderungsarten vorgenommen. Es bestätigten sich die angenommenen Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zur inklusiven Beschulung der verschiedenen Fallbeispiele. Sowohl bezogen auf die Gesamtstichprobe als auch innerhalb der Gruppe der Studienbeginner und der der Studienfortgeschrittenen wurden die positivsten Einstellung in Bezug auf die gemeinsame Beschulung des Fallbeispiels körperliche Behinderung geäußert. In der Gesamtstichprobe und der Gruppe der Studienbeginner folgen darauf mit geringerer werdender Zustimmung die Fallbeispiele geistige Behinderung, Lernbehinderung und Verhalten. In der Gruppe der Studienfortgeschrittenen ist eine ähnliche Reihenfolge beobachtbar, wobei in Bezug auf die Fallbeispiele geistige Behinderung und Lernbehinderungen vergleichbare Einstellungen hinsichtlich der schulischen Inklusion geäußert wurden. Für das Fallbeispiel Verhalten zeigen sich auch bei den Studienbeginnern im Mittel die größten Bedenken, wobei über alle Fallbeispiele hinweg positivere Einstellungen der Studienfortgeschrittenen im Vergleich zu den Studienbeginnern deutlich werden.

Die Ergebnisse decken sich in Bezug auf das Fallbeispiel körperliche Behinderung vollständig mit bisherigen Befunden zu berufstätigen und angehenden Lehrkräften (siehe Kapitel 2.3). Anders als in einigen anderen vorliegenden Studien werden in Hinblick auf das Fallbeispiel geistige Behinderung positivere Einstellungen deutlich als hinsichtlich der Beispiele Lernbehinderung und Verhalten. Die Studierenden scheinen somit ihre Einschätzungen weniger anhand der kognitiven Fähigkeiten vorzunehmen als es andere Studien vermuten ließen (vgl. Scheer et al., 2015; Kopp, 2009). Die negativere Bewertungen der Fallbeispiel Lernbehinderung und Verhalten decken sich zwar mit den bisherigen Befunden (vgl. de Boer et al., 2011; Avramidis & Norwich, 2002) sind jedoch mit Blick auf die Zusammensetzung der Stichprobe interessant. Obwohl sich die befragten Personen für einen Studiengang mit einer inklusiven Ausrichtung und den Förderschwerpunkten Lernen und emotional soziale Entwicklung entschieden haben, zeigen sie hinsichtlich der gemeinsamen Beschulung dieser Schwerpunkte im Mittel größere Bedenken als in Bezug auf die anderen Beispiele. Auch wenn die Einstellungen eine positive Tendenz aufweisen, bleibt die Reihenfolge der Einschätzung, mit der Ausnahme der Annäherung der Fallbeispiele geistige Behinderung und Lernbehinderung, bestehen. An dieser Stelle wäre eine erneute Betrachtung der Einstellungen zu einem späteren Zeitpunkt des Studiums interessant. Es wäre aufschlussreich die Studierenden am Ende der Masterphase oder nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes erneut zu befragen und zu untersuchen, ob eine weitere positive Entwicklung über alle Förderschwerpunkte erfolgt und wie die studierten Förderschwerpunkte zu einem späteren Ausbildungszeitpunkt im Vergleich zu den beiden anderen Schwerpunkten bewertet werden.

In der vorliegenden Studie wird des Weiteren lediglich die Einstellung hinsichtlich der inklusiven Beschulung der jeweiligen Fallbeispiele erfragt. Es können keine Aussagen

## Diskussion

darüber getroffen werden, ob größere Vorbehalte gegenüber der gemeinsamen Beschulung bedeuten, dass die Studierenden eine segregative Beschulung als geeigneter für die jeweiligen Schülerin und Schüler ansehen. Hierzu wäre eine Erhebung der Einstellung der Studierenden zu beiden Settings notwendig gewesen. Diese Unterscheidung wurde im Rahmen dieser Arbeit bewusst nicht vorgenommen, könnte jedoch gerade in Bezug auf die Deutung der Unterschiede zwischen den Behinderungsarten sinnvoll sein. Eine differenzierte Betrachtung der Settings würde es ermöglichen Aussagen darüber zu treffen, ob die Studierenden die inklusive Beschulung der Fallbeispiele Lernbehinderung und Verhalten lediglich als anspruchsvoller ansehen oder ob sie für diese Beispiele eher eine segregative Beschulung befürworten.

Die Herausstellung der Unterschiede zwischen den verschiedenen Behinderungsarten wäre ohne den Einsatz der Fallvignetten nicht möglich gewesen. Allerdings widerspricht die Verwendung dieser Beispiele in gewisser Weise einem umfangreichen Inklusionsbegriff, in dem jegliche Heterogenitätsdimensionen vereint werden. Grosche (2015, S. 32) betont in diesem Kontext die Problematik der Messbarkeit des Inklusionsbegriffs. Der Begriff muss operationalisiert und somit auch reduziert werden, um eine empirische Verwendung zu ermöglichen. Die vorliegende Studie untersucht somit nur einige Facetten der Inklusion. Durch die vorherige Definition dieser Facetten ist es jedoch möglich nachzuvollziehen, welche Schwerpunkte gesetzt werden und welche Dimensionen zunächst unberücksichtigt bleiben. Die hier verwendete Beschreibung des Inklusionsbegriffs und der Einsatz der Fallvignetten sind demnach durchaus mit einem weiten Inklusionsbegriff vereinbar, da die Untersuchung nicht den Anspruch erhebt, alle Aspekte der Inklusion zu erfassen. Der Einsatz der Fallvignetten erscheint daher auch in weiteren Untersuchungen angebracht. Denkbar wäre jedoch eine Erweiterung und Variation dieser Vignetten je nach Forschungsinteresse. Auch andere Heterogenitätsdimensionen wie die soziale Herkunft oder der Migrationshintergrund (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 10) wären im Kontext der schulischen Inklusion denkbar.

Auch wenn die verwendete Skala zur Erfassung der Einstellung, unter anderem aufgrund der Beschreibung der Behinderungsarten und des Settings, sehr geeignet scheint um Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion zu erfassen, muss dennoch herausgestellt werden, dass die Skala einen Fokus auf die Erfassung der kognitiven Komponente legt (siehe auch Kapitel 6.1). Weniger berücksichtigt scheinen die affektive Komponente oder die Verhaltenskomponente. Es stellt sich somit die Frage, ob der Begriff der Überzeugung, ähnlich wie er im Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (siehe Kapitel 2.2) verwendet wurde, treffender wäre. Der Begriff der Einstellung bietet jedoch die Möglichkeit auf umfangreiche psychologische Grundlagen zurückzugreifen und auch die Zusammenhänge zwischen der Einstellung und dem Verhalten von Individuen zu diskutieren. Außerdem erscheint eine klare Trennung der verschiedenen Komponenten schwer und wenig zielführend. Daher ist eine Verwendung der Begrifflichkeit Einstellung durchaus sinnvoll. Es sollte jedoch, anders als in vielen vorliegenden Studien (siehe hierzu auch de

Boer et al, 2011), transparent werden, welche Facetten der Einstellung in einer Skala berücksichtigt und welche eher weniger untersucht werden. Im Rahmen weiterer Erhebungen wäre ein stärkerer Einbezug der affektiven Komponente und der Verhaltenskomponente im Kontext der Einstellung zur Inklusion denkbar.

Anhand des Fragebogens wurden insgesamt sowohl die Einstellungen als auch die Selbstwirksamkeitserwartungen zur schulischen Inklusion der Studierenden erfragt. Bereits vorliegende Studien deuten einheitlich auf einen Zusammenhang der beiden Konstrukte hin. Auch im Rahmen dieser Untersuchung ergab sich ein schwacher Zusammenhang zwischen der Einstellung und Selbstwirksamkeit zur schulischen Inklusion der Studierenden. Es zeigt sich, dass mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen in gewissem Maße auch positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion einhergehen. Auch für weitere Untersuchungen erscheint es aufgrund des vorliegenden Zusammenhangs somit sinnvoll, beide Konstrukte im Kontext der schulischen Inklusion zu betrachten. Auch Schwab und Seifert (2015, S. 85) halten einen stärkeren Einbezug der Selbstwirksamkeitserwartungen in Folgeuntersuchungen zur Einstellungen für angebracht, um einen stärkeren Praxisbezug zu erreichen.

Welche Schlüsse lassen sich insgesamt aus den vorliegenden Ergebnissen für die Praxis ziehen? Sowohl die Relevanz der Einstellungen als auch die der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften im Kontext der schulischen Inklusion lassen sich empirisch belegen. Positive Einstellungen zur Inklusion gehen beispielsweise einher mit qualitativ hochwertigeren Interaktionen und effektiveren Strategien der Lehrkräfte (siehe Kapitel 2.2). Die Selbstwirksamkeitserwartungen stehen in einem Zusammenhang mit dem Engagement der Lehrkräfte und sind insbesondere im Kontext von Innovationsprozessen von Bedeutung (siehe Kapitel 3.2).

Es konnte des Weiteren gezeigt werden, dass sich die Einstellungen zur schulischen Inklusion im Studienverlauf in eine positive Richtung verändern. Für die inklusionsspezifische Lehrerausbildung ist dieser Befund durchaus bedeutsam, da er darauf hindeutet, dass die fachliche und didaktische Auseinandersetzung dazu in der Lage ist die Studierenden dazu anzuregen bisherige Einstellungen zu hinterfragen und zu verändern. Auch wenn aus den Einstellungen nur begrenzt Konsequenzen für das tatsächliche Verhalten im späteren Unterricht abgeleitet werden können, so betonen die Ergebnisse dennoch die Relevanz der expliziten Thematisierung inklusionsspezifischer Inhalte. In diesem Kontext sind auch die herausgestellten Unterschiede hinsichtlich der Behinderungsarten von Bedeutung. Ein Bewusstsein für das Vorhandensein dieser Unterschiede ist hilfreich, um ein Studienangebot zu entwickeln, das gezielt die möglichen Unsicherheiten der angehenden Lehrkräfte berücksichtigt und aufgreift.

Die vorliegenden Befunde zur Einstellung sind über die Gruppe der Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung hinaus relevant. Auch andere angehende Lehrkräfte sind später für die erfolgreiche Umsetzung der schulischen Inklusion von entscheidender Bedeutung. Daher sollten auch andere Lehramtsstudiengänge genauer daraufhin untersucht werden, ob eine umfangreiche und

## *Diskussion*

verbindliche fachliche, fachdidaktische und allgemeindidaktische Thematisierung der Inklusionsthematik erfolgt und inwieweit diese dazu in der Lage ist, die Studierenden zu einer Reflexion ihrer Einstellungen anzuregen.

Weniger Einfluss scheint die Auseinandersetzung im Studiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zu haben. Auch wenn die Ergebnisse im Mittel deutlich über dem theoretischen Mittelwert liegen ist es dennoch auffällig, dass kein Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen über den Studienverlauf zu beobachten ist. Gerade im Kontext der Implementierung und Weiterentwicklung der Inklusion an den Schulen wäre eine positive Entwicklung der Erwartungen wünschenswert. Über die Gründe des Ausbleibens einer Veränderung konnten an dieser Stelle lediglich Vermutungen angestellt werden. Sie sollten in weiteren Untersuchungen genauer betrachtet werden. Sinnvoll wäre in diesem Kontext insbesondere eine differenziertere Betrachtung der bereits gesammelten aktiven Unterrichtserfahrungen. Auch die Stichprobe sollte in weiteren Erhebungen gegebenenfalls einen größeren Unterschied der beiden Gruppen hinsichtlich der Ausbildungsdauer aufweisen als es in dieser Studie der Fall war.

# Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1935): Attitudes. In: Murchison, C.: A Handbook of Social Psychology. Worcester, Massachusetts: Clark University Press. 798-844.
- Allport, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Hrsg. d. dt. Ausg. Graumann, C. F./überS. v. Graumann, H., Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch Köln.
- Avramidis, E./Norwich, B. (2002): Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of literature. In: European Journal of Special Needs Education 17 (2). 129-147.
- Bagozzi, R. P./Burnkrant, R. E. (1979): Attitude Organization and the Attitude-Behavior Relationship. In: Journal of Personality and Social Psychology. 913-929.
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Hrsg. d. dt. Ausg. Verres, R./überS. v. Koper, H., R. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bandura, A. (1994): Self-Efficacy. In: Ramachandran, V.S.: Encyclopedia of human behaviour (4). San Diego u.a.: Academic Press. 71-81.
- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barr, J./ Bracchitta, K. (2012): Attitudes Towards Individuals With Disabilities: The Effects of Age, Gender, and Relationship. In: Journal of Relationships Research 3. 10-17.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4). 469-520.
- Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, U./Neubrand, M.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 29-53.
- Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, U./Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, U./Neubrand, M.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 7-25.
- Bierhoff, H. W. (2002): Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bosse, S./Henke, T./Jäntschi, C./Lambrecht, J./Vock, M./Spörer, M. (2016): Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In: Empirische Sonderpädagogik 1. 203-116.
- Bosse, S./Spörer, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 4. 279-299.
- Bundschuh, K. (2010): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 7. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Burke, K./Sutherland, C. (2004): Attitudes towards Inclusion: Knowledge vS. Experience. In: Education 125 (2). 163-172.
- Bürli, A. (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, A./Strasser, U./Stein, A. (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. 15-61.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Science. 2. Auflage. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- de Boer, A./Pijl, S. J./Minnaert, A. (2011): Regular primary school-teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: International Journal of Inclusive Education 15 (3). 331-353.
- Dessemontet, R. S./Morin, D./Crocker, A. G. (2014): Exploring the Relations between In-service Training, Prior Contacts and Teacher's Attitudes towards Persons with Intellectual Disability. In: International Journal of Disability, Development and Education 61 (1). 16-26.
- Eagly, A. H./Chaiken, S. (1993): The Psychology of Attitudes. Fort Worth TX: Harcourt Brace & Company.
- Eichfeld, C./Algermissen, P. (2016): Aber nicht in Sachsen...? Synopse von Studien zur Einstellung sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In: Liebers, K./Landwehr, B./Reinhold, S./Riegler, S./Schmidt, R. (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und –didaktischer Forschung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 20. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Imprint: Springer VS. 67-72.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Feyerer, E. (2014): Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. In: Erziehung und Unterricht 3-4. 219-227.
- Feyerer, E./Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Fishbein, M./Ajzen, I. (1974): Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. In: Psychological Review 81 (1). 59-74.
- Forlin, C./Cedillo, I. G./Romero-Contreras, S./Fletcher, T./Rodríguez Hernández, H. J. (2010): Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. In: International Journal of Inclusive Education 14 (7). 723-739.
- Gebhardt, M./ Schwab, S./Reicher, H./Ellmeier, B./Gmeiner, S./Rossmann, P./Gasteiger Klicpera, B. (2011): Einstellung von Lehrer/innen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik 4, 275-290.
- Grosche (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsklausur zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, P./Pant, H. A./Prenzel, M: Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 17-39.
- Haddock, G./Maio, G.R. (2007): Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In: Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. 5. Auflage. Heidelberg: Medizin Verlag. 178-223.
- Harteringer, A./Kleickmann, T./Hawelka, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (1). 110-126.
- Hecht, P. (2014): Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: Erziehung und Unterricht 3-4. S. 228-235.
- Hellmich, F./Görel, G. (2014): Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 4 (3). 227-240.
- Hellmich, F./Görel, G. (2016): Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften. In: Liebers, K./Landwehr, B./Reinhold, S./Riegler, S./Schmidt, R. (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und –didaktischer Forschung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 20. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Imprint: Springer VS. 81-86.

## Literaturverzeichnis

- Jerusalem, M. (2016): Selbstwirksamkeit. In: Bierhoff, H./Frey, D.: Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung. Serie VI, Sozialpsychologie. Band 1, Selbst und soziale Kognition. Göttingen: Hogrefe. 169-189.
- Jordan, A./Schwartz, E./McGhie-Richmond, D. (2009): Preparing teachers for inclusive classroomS. In: Teaching and Teacher Education 25. 535-542.
- Kopp, B. (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen. In: Empirische Sonderpädagogik. 5-24.
- Kunter, M./Pohlmann, B. (2009): Lehrer. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. 261-282.
- Kunter, M./Kleickmann, T./Klusmann, U./Richter, D. (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, U./Neubrand, M.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 55-68.
- Leipziger, E./Tretter, T./Gebhardt, M. (2012): Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10. S. 433-439.
- Lösel, J. M. (2013): „Support Teacher Modell“ – Eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In: Werning, R./Arndt, A.: Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickelt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 107-124.
- Niedermaier, C./Hecht, P. (2014): Themenschwerpunkt: Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen von Studierenden und Lehrpersonen zur Umsetzung inklusiver Bildung. Vorwort. In: Erziehung und Unterricht 3-4. 197-199.
- Rix, J./Hall, K./Nind, M./Sheehy, K./Wearmouth, J. (2006): A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needS. Technical report. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Online verfügbar: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/SEN%20%20Technical%20report%20-%20WEB.pdf?ver=2006-12-21-104008-843> [Stand: 02.06.2017]
- Rosenberg, M. I./Hovland, C. I./ (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudeS. In: Hovland (Hrsg.), C. I./Rosenberg (Hrsg.), M. J. (Hrsg.)/McGuire, W. J./Abelson, R. P./Brehm, J. W.: Attitude Organization and Change. New Haven and London: Yale University Press. 1-14.
- Rosch, M./Frey, D. (1997): Soziale Einstellung. In: Frey, D./Greif, S.: Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 4. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sander, A. (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (5). 240-244.
- Scheer, D. (o.J.): Deutschsprachige Übersetzung der Teacher Efficacy for Inclusive Practices Skale. Unveröffentlichte Übersetzung. Universität Paderborn.
- Scheer, D./Scholz, M./Astrid, R./Donie, C. (2015): „Alle außer Aaron...“ – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66. 388-400.
- Schmitz, G./Schwarzer, R. (2016): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften. In: Jerusalem, M./Hopf, D.: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 192-210.
- Schwab, S./Seifert, S. (2015): Einstellung von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 5 (1). 73-87.
- Schwab, S./Tretter, T./Gebhardt, M. (2014): Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83. 20-32.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M./Hopf, D.: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 28-53.
- Schwarzer, R./Warner, L. M. (2011): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M.: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. 496-510.
- Sharma, U./Loreman, T./Forlin, C. (2012): Measuring teacher efficacy to implement inclusive practiceS. In: Journal of Research in Special Educational Needs 12 (1). 12-21.
- Soodak, L. C./Podell, D. M. (1993): Teacher Efficacy and Student Problems as Factors in Special Education Referral. In: The Journal of Special Education 27 (1). 66-81.
- Soodak, L. C./Podell, D. M./Lehman, L. R. (1998): Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. In: The Journal of Special Education 31 (4). 480-497.
- Stroebe, W. (2007): Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In: Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M. (Hrsg.): Sozialpsychologie. 5. Auflage. Heidelberg: Medizin Verlag. 178-223.
- Thurstone, L. L. (1931): The Measurement of Social AttitudeS. In: The Journal of Abnormal and Social Psychology 26 (3). 249-269.
- Triandis, H. C. (1975): Einstellung und Einstellungsänderungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- United Nations (2006a): Convention on the Rights of Persons with DisabilityS. Online verfügbar: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Stand 17.05.2017]
- United Nations (2006b): Behindertenrechtskonvention (CRPD). Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467> [Stand: 17.05.2017]
- Universität Paderborn (2016): Allgemeine Bestimmung der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn. Online verfügbar: <https://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/lehramtsstudium-und-pruefungen/lehramtsstudium-bachelor-of-education/bachelor-of-education-fuer-die-lehraemter-g-hrsg-gyge-bk-mit-gleichwertigen-fachern-und-sp/pruefungsordnungen-bed-vor-wise-201617/> [Stand: 10.06.2016]
- Wocken, H. (2013): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 4. Auflage. Hamburg: Edition Hamburger Buchwerkstatt Feldhaus Verlag.
- Zajonc, R. B./Markus, H. (1982): Affective and Cognitive Factors in PreferenceS. In: Journal of Consumer Research 9 (2). 123-131.

## *Literaturverzeichnis*

## *Literaturverzeichnis*