



Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion

Franziska Greiner · Päivi Taskinen · Bärbel Kracke

Online publiziert: 8. Februar 2020
© Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Positive Einstellungen und hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte gelten als zentrale Gelingensbedingungen schulischer Inklusion. Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts mit Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion sowie mit inklusionsbezogenen Kontakterfahrungen zusammenhängen. Die Stichprobe umfasst Lehramtsstudierende weiterführender Schulen im ersten ($n = 197$) und im dritten Studienjahr ($n = 279$). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden am Anfang und in der Mitte des Studiums neutral bis tendenziell positiv ausgeprägt sind. Zudem zeigen sich in der Subgruppe der fortgeschrittenen Studierenden die persönlichen Kontakterfahrungen als bedeutsam für die Höhe der Einstellungen und die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse als bedeutsam für die Höhe der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Aus den Ergebnissen können Impulse für die Lehrkräftebildung generiert werden, da leicht veränderbare Faktoren – Kontakterfahrungen mit Inklusion und Grundlagenkenntnisse über Inklusion in der Schule – identifiziert wurden, die für die Ausprägung von inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen relevant sind.

Schlüsselwörter Inklusion · Lehrkräftebildung · Einstellungen · Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (<https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>) enthalten.

F. Greiner (✉) · B. Kracke
Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie,
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena, Deutschland
E-Mail: franziska.greiner@uni-jena.de

P. Taskinen
Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL), Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Senckenberganlage 31–33, 60325 Frankfurt am Main, Deutschland

Attitudes and self-efficacy beliefs of pre-service teachers towards inclusive education: Relationship with inclusive experiences and knowledge about inclusive education

Abstract Teachers' positive attitudes and high self-efficacy beliefs are regarded as central conditions for a successful inclusive education. This article examines whether attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusive education of student teachers are related to basic knowledge about inclusive education and to inclusion-related experiences. The sample includes student teachers for secondary schools; $n = 197$ in the first study year and $n = 279$ in the third study year. The results indicate that the inclusion-related attitudes and self-efficacy beliefs are generally neutral to positive. Latent regression analyses point to the importance of personal inclusion-related experiences for attitudes and the importance of knowledge about inclusion for self-efficacy beliefs; however, only in the subgroup of advanced students and not among students at the beginning of their studies. The results can be used to generate impulses for teacher training by identifying easily changeable factors (personal inclusion-related experiences for attitudes and the importance of knowledge about inclusion) that are important for the development of inclusion-specific attitudes and self-efficacy beliefs.

Keywords Inclusion · Teacher education · Attitudes · Self-efficacy beliefs

1 Problemstellung

Inklusiver Unterricht gilt als Ziel für alle Schulen in Deutschland (KMK und HRK 2015). Gleichzeitig berichten Lehrkräfte von Unsicherheit und Frustration im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft im Schulalltag (Gidlund 2018; Smith und Tyler 2011). Da dies teilweise auf die unzureichende Vorbereitung in der Ausbildung zurückgeführt werden kann (Hecht et al. 2016; Anderson et al. 2007), sollten bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung entsprechende Lehr-Lern-Angebote geschaffen werden, um angehende Lehrkräfte für einen professionellen Umgang mit Diversität zu qualifizieren (Greiten et al. 2017). Mit dem Ziel inklusiver Bildung sind tiefgreifende Veränderungsprozesse verbunden, deren Erfolg maßgeblich von der Umsetzungsbereitschaft Akteurinnen und Akteure abhängt (Langner 2015). Daher erhalten Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts besondere Bedeutung.

Im Rahmen dieses Beitrags wird inklusiver Unterricht aus dem Blickwinkel des Gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet. Die Diversitätsfacette sonderpädagogischer Förderbedarf wird nicht als einzige unterrichtsrelevante, sondern als exemplarische Differenzlinie für den Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht verstanden, die insbesondere seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention neue Anforderungen an Lehrkräfte stellt (Amrhein 2015).

Für die Entwicklung und Ausprägung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts werden verschiedene Bedingungs-

faktoren angenommen (Avramidis und Norwich 2002; de Boer et al. 2011; Loreman et al. 2014). Jedoch sind bisherige Forschungsergebnisse teilweise widersprüchlich, und unterschiedliche Untersuchungsgruppen sowie Definitionen von Inklusion erschweren die Generalisierbarkeit der Aussagen. Eine Identifizierung von veränderbaren Bedingungsfaktoren erscheint jedoch besonders wichtig, um positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bereits im Lehramtsstudium gezielt zu fördern. Dieses Desiderat greift der vorliegende Beitrag auf: Beleuchtet werden die Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit inklusionsbezogenen Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. Dabei hat die Kombination dieser Konstrukte besonderen Neuigkeitswert. Zudem können Impulse für die Lehrkräftebildung generiert werden, indem die Bedeutung von Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen für die Ausprägung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beleuchtet wird. Denn sowohl das Sammeln von ersten Erfahrungen mit der schulischen Praxis als auch der Erwerb von Kenntnissen werden als zentrale Lernziele der ersten Phase der Lehramtsausbildung definiert (Kunina-Habenicht et al. 2013).

Unter Berücksichtigung verschiedener Studienphasen wird sowohl von Anstiegen (Bosse und Spörer 2014; Hecht et al. 2016) als auch von rückläufigen Tendenzen der Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts im Laufe des Studiums berichtet (Feyerer et al. 2014; Costello und Boyle 2013). So ist nicht abschließend geklärt, wie hoch die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Laufe des Studiums ausgeprägt sind und ob die Ausprägung durch zentrale Bedingungsfaktoren, beispielsweise am Anfang und in der Mitte des Studiums, ähnlich erklärt werden kann. Der vorliegende Beitrag knüpft an dieser Forschungslücke an, indem er unterschiedliche Studienabschnitte berücksichtigt und somit mögliche Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden am Studienanfang und zu einem späteren Zeitpunkt im Studium fokussiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts

Einstellungen bilden die individuelle Bereitschaft ab, ein bestimmtes Einstellungsobjekt mit Befürwortung oder Ablehnung zu bewerten (Eagly und Chaiken 1993). „Je stärker die Einstellung, desto stabiler und änderungsresistenter ist sie und desto valider sagt sie Verhalten voraus“ (Wänke und Bohner 2006, S. 405). So sind Menschen mit positiveren Einstellungen gegenüber einer Aufgabe eher gewillt, sich dieser anzunehmen (Kraus 1995; Schwab und Seifert 2015).

Unter *Einstellungen zu inklusivem Unterricht* werden im vorliegenden Beitrag verbale Äußerungen in Form von Befürwortung oder Ablehnung zusammengefasst, die sich auf die konkrete Gestaltung inklusiven Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf oder auf dessen Effekte für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler beziehen (Bosse und Spörer 2014).

Dabei handelt es sich nicht um vorbewusste (implizite), sondern explizite Einstellungen, die z. B. mit Fragebögen erfasst werden können.

In ihrem Literaturreview fassen Avramidis und Norwich (2002) zusammen, dass in den meisten Studien neutrale bis positive Einstellungen zu inklusivem Unterricht berichtet werden. Auch in deutschsprachigen Studien wird von ähnlichen Einstellungen berichtet, wobei sich die Werte häufig auf Studierende des Grundschullehramts (Bosse und Spörer 2014; Hecht et al. 2016) oder bereits tätige Lehrkräfte beziehen (Heyl und Seifried 2014). De Boer et al. (2011) resümieren in ihrem Literaturreview hingegen, dass die Mehrzahl der untersuchten Grundschullehrkräfte schulischer Inklusion neutral oder negativ gegenübersteht.

Ebenso wenig eindeutig sind die Studienergebnisse zu Einstellungen im Studienverlauf. Während Bosse und Spörer (2014) darauf hinweisen, dass die Einstellungen im fortgeschrittenen Studium positiver ausgeprägt sind als am Studienanfang, zeigen die Befunde von Feyerer et al. (2014), dass die Einstellungen im zweiten Studienjahr positiver als im ersten ausfallen, im dritten allerdings wieder absinken. Obwohl in allen zitierten Studien der Fokus auf der Diversitätsfacette „sonderpädagogischer Förderbedarf“ liegt, scheint die Befundlage bezüglich der Ausprägung von Einstellungen insgesamt nicht einheitlich zu sein.

Selbstwirksamkeit wird definiert als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer und Jerusalem 2002, S. 35). Die Selbstwirksamkeit stellt ein handlungsnahes Konzept dar, welches das tatsächliche Verhalten beeinflusst (Bandura 2011). Eine hohe Selbstwirksamkeit ist eine bedeutsame personale Ressource für den Umgang mit Belastungen (Schmitz und Schwarzer 2002), was ihren Stellenwert insbesondere im Kontext schulischer Inklusion hervorhebt. Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeit stellen sich größeren Herausforderungen, strengen sich mehr an und haben mehr Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben und der Erreichung von Zielen (Parker et al. 2006).

In der vorliegenden Studie werden *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts* konzeptualisiert als Überzeugung, Unterricht so gestalten zu können, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam an einem Lerngegenstand lernen können. Unterricht in inklusiven Settings muss an die verschiedenen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden in besonderem Maße angepasst werden – Lehrkräfte benötigen also profunde Fertigkeiten zur adaptiven Unterrichtsgestaltung (Borsch 2018). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich adaptiver Unterrichtsgestaltung sind demnach wesentlicher Bestandteil inklusionsbezogener Selbstwirksamkeit.

Zudem sollten Lehrkräfte insbesondere in inklusiven Settings über Fertigkeiten im Umgang mit Unterrichtsstörungen verfügen (Textor 2007), weil sich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf manchmal aggressiv und wenig prosozial verhalten (v. a. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) oder den Unterricht z. B. aufgrund fehlenden Vorwissens stören. Infolgedessen sind sie häufiger weniger sozial integriert (Schwab et al. 2013).

Daher stellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen eine weitere zentrale Facette inklusionsbezogener Selbstwirksamkeit dar. Bezüglich inklusiven Unterrichts wird insgesamt von tendenziell positiven

Werten in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Studierenden des Grundschullehramts berichtet (Bosse und Spörer 2014; Hecht et al. 2016; Hellmich et al. 2016) – sowohl im Hinblick auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen als auch hinsichtlich der adaptiven Unterrichtsgestaltung (Bosse und Spörer 2014). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts im Rahmen des Studiums bzw. durch den Besuch einer Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion positiv entwickeln können (u. a. Kraska und Boyle 2014).

Dass hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit positiven Einstellungen zusammenhängen, konnte sowohl mit Lehramtsstudierenden als auch mit Lehrkräften gezeigt werden: So haben Lehrkräfte signifikant positivere Einstellungen zu inklusivem Unterricht, wenn sie sich selbst als selbstwirksam einschätzen (Bosse et al. 2016; Savolainen et al. 2012; Urton et al. 2015). Zudem ist bekannt, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgrund eines „Praxisschocks“, insbesondere beim Berufseinstieg, sinken können (Müller-Fohrbrodt et al. 1978; Richter et al. 2013).

2.2 Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnisse als Bedingungsfaktoren von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts

Für die Ausbildung von Lehrkräften sind besonders solche Bedingungsfaktoren von inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen interessant, die im Laufe des Studiums veränderbar sind: In dieser Studie beleuchten wir daher *Kontakterfahrungen* mit inklusiven Settings und *selbsteingeschätzte Grundlagenkenntnisse* über schulische Inklusion.

Lehrkräfte weiterführender Schulen kommen deutlich weniger mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kontakt als Förderpädagoginnen und -pädagogen, aber auch weniger im Vergleich zu Grundschullehrkräften (Peperkorn und Horstmann 2018). Generell können sich inklusionsbezogene Kontakterfahrungen auf den privaten Lebensbereich (z. B. Familie und Freunde), auf die Tätigkeit als Lehrkraft oder auf die eigene Schulzeit beziehen. Während private, nicht familiäre Kontakte eher freiwilligen Charakter haben, sind berufsbezogene Kontakte schwer zu umgehen (Cloerkes und Felkendorff 2001). Quantitativ können die Kontakthäufigkeit oder die Anzahl der Kontaktpersonen betrachtet werden. Qualitativ spielen situative Bedingungen und das emotionale Erleben der Kontakte eine wichtige Rolle (Cloerkes und Felkendorff 2001). Somit ist ein Kontakt nicht unbedingt mit einer intensiven Auseinandersetzung gleichzusetzen. Kontakte zu Menschen mit Behinderung und zum inklusiven Unterricht können jedoch einen ersten, wichtigen Schritt zu intensiveren Erfahrungen in inklusiven Settings darstellen.

Eine mögliche Erklärung für den positiven Zusammenhang von Einstellungen und Kontakterfahrungen liefert die Kontakthypothese (Allport 1954), die postuliert, dass negative Vorurteile durch direkten Kontakt zu einem Einstellungsobjekt reduziert werden können. Der positive Effekt basiert auf der Annahme, dass der Kontakt das Wissen über diese Gruppe verbessert, da Vorurteile und Angst reduziert werden, während die Empathie zunimmt (Pettigrew und Tropp 2006). Hinsichtlich

schulischer Inklusion konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte, die bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung hatten, positivere Einstellungen zu inklusiven Bildungssettings haben als Lehrkräfte ohne Kontakterfahrungen (Ahmed et al. 2012; Hintermair et al. 2013).

Überdies gibt es aktuelle Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von berufsbezogenen Inklusionserfahrungen und Einstellungen, die zeigen, dass Lehrkräfte und Lehramtsstudierende mit mehr Erfahrungen in inklusiven Unterrichtssettings positivere Einstellungen als ihre weniger erfahrenen Kolleginnen und Kollegen aufweisen (de Boer et al. 2011; Leatherman und Niemeyer 2005).

Einige Studien haben Kontakterfahrungen in der eigenen Schulzeit fokussiert: Schwab und Seifert (2015) berichten beispielsweise von ähnlichen Einstellungen gegenüber Inklusion von Lehramtsstudierenden mit und ohne Inklusionserfahrung in ihrer eigenen Schulzeit.

Die Kontakterfahrungen mit inklusiven Settings sind auch für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen relevant. Laut Bandura (1997, 2011) haben die eigenen Erfahrungen den größten Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit. In inklusiven Settings sind das die Erfahrungen einer Lehrkraft mit der Gestaltung von Unterricht für heterogene Lerngruppen, wie z. B. für Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein positiver Zusammenhang derartiger Erfahrungen mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich des inklusiven Unterrichts konnte z. B. in der Meta-Analyse von Zee und Koomen (2016) untermauert werden. Auch Malinen et al. (2013) konnten zeigen, dass Erfahrungen im inklusiven Unterricht den stärksten Prädiktor für positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darstellen.

Die Selbstwirksamkeit kann auch durch stellvertretende Erfahrungen, z. B. das Beobachten von Verhaltensmodellen, beeinflusst werden (Bandura 2011). Tschannen-Moran und Hoy (2007) zeigten, dass die stellvertretenden Erfahrungen einen stärkeren Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit geringen eigenen Berufserfahrungen haben, während für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von erfahrenen Lehrkräften die eigenen Unterrichtserfahrungen am bedeutsamsten sind. Inwiefern die Beobachtung einer in inklusiven Settings kompetent agierenden Lehrkraft die Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts fördert, wurde allerdings erst in wenigen Studien überprüft. Beispielsweise berichten Bosse und Spörer (2014) von einem nicht bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der stellvertretenden Erfahrung.

Vereinzelte Studien haben den Zusammenhang zwischen persönlichen Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts untersucht. Beispielsweise weisen die Ergebnisse von Sharma et al. (2015) mit einer Stichprobe aus pakistanischen Lehramtsstudierenden auf einen positiven Zusammenhang hin. Auch Peebles und Mengaglio (2014) konnten zeigen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den Lehramtsstudierenden signifikant höher ausgeprägt waren, die bereits persönliche Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderungen gemacht haben, als bei Studierenden ohne persönliche Kontakterfahrungen.

Neben Kontakterfahrungen betrachten wir im vorliegenden Beitrag selbsteingeschätzte Grundlagenkenntnisse über Inklusion als relevant für die Ausprägung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts. Die vereinzelt Studien, die den Zusammenhang von Wissensbeständen und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen thematisiert haben, fokussierten Wissen in Form selbsteingeschätzter Kenntnisse (Loreman et al. 2013; Sharma et al. 2015). Dabei konnte gezeigt werden, dass das selbsteingeschätzte Wissen (z. B. über rechtliche Rahmenbedingungen inklusiver Bildung) signifikant positiv mit den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der angehenden Lehrkräfte zusammenhängt.

Studienergebnisse aus der Stigma-Forschung zeigen, dass die Vermittlung von Wissen bzw. Kenntnissen über eine „Fremdgruppe“ eine erfolgreiche Strategie darstellt, um Vorurteile und negative Einstellungen gegenüber dieser Gruppe zu verändern (Couture und Penn 2003). Burke und Sutherland (2004) haben an einer kleinen, randomisierten Stichprobe ($N=30$) statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den selbsteingeschätzten, sonderpädagogischen Kenntnissen und den Einstellungen zu inklusivem Unterricht gefunden. Im Einklang damit stehen die Ergebnisse einer Trainingsevaluation von Taylor und Ringlaben (2012), in der durch gezielte Vermittlung von Kenntnissen positive Einstellungen gefördert werden konnten. Costello und Boyle (2013) baten 193 Lehramtsstudierende der Sekundarstufe u. a. um eine Definition von Inklusiver Bildung. Für die Datenanalyse wurden die Definitionen in fünf Elaborationsgrade kategorisiert. Es zeigte sich, dass Studierende, die eine hoch elaborierte, korrekte Definition von Inklusiver Bildung formulierten, signifikant positivere Einstellungswerte gegenüber Inklusion hatten als Studierende mit keiner oder einer nur teilweise korrekten Definition.

Die Bedeutung von Wissensbeständen über Inklusion zeigt sich auch für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts. Loreman et al. (2013) erfassten in ihrer Studie mit 380 Lehramtsstudierenden das Wissen über inklusionsrelevante Gesetze und Rahmenbedingungen mittels Selbsteinschätzungen auf einer fünfstufigen Skala und fanden statistisch signifikante Zusammenhänge: „[T]hose with no or poor knowledge [...], reporting lower levels of teaching self-efficacy for inclusion than those reporting average or some knowledge [...]“ (Loreman et al. 2013, S. 34). Ähnlich sind die Befunde von Sharma et al. (2015), die berichten, dass Lehramtsstudierende, die ihre Kenntnisse über die Rechte von Menschen mit Behinderung höher einschätzen, höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich des Unterrichts in inklusiven Settings aufweisen. Ebenfalls weist die experimentelle Studie von Kormos und Nijakowska (2017) darauf hin, dass der Erwerb von Kenntnissen im Rahmen von Kursen mit einer positiven Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden einhergeht.

So scheint es plausibel zu sein, dass selbsteingeschätzte Kenntnisse über schulische Inklusion, die „als subjektive Wahrnehmung über die Verfügbarkeit des eigenen Wissens“ (Schlag und Glock 2019, S. 226) definiert werden können, in positivem Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts stehen. Generell können die selbsteingeschätzten Kenntnisse der Lehramtsstudierenden im Sinne einer Selbstbewertung als Teil des Selbstregulationsprozesses

verstanden werden (Bandura 1990), was ihre Bedeutsamkeit für die professionelle Entwicklung verdeutlicht.

3 Hypothesen

Bei den zahlreichen empirischen Befunden zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fällt auf, dass eher wenige Erkenntnisse darüber vorhanden sind, wie die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden weiterführender Schulen ausgeprägt sind. Daher widmet sich der vorliegende Beitrag im ersten Teil der Ausprägung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts. Dabei werden folgende Hypothesen untersucht:

H1 a) Aufgrund der geringeren Inklusionsquoten an weiterführenden Schulen ist zu vermuten – unter Berücksichtigung der Kontakthypothese –, dass die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden weiterführender Schulen negativer bzw. niedriger ausgeprägt sind als von Grundschullehrkräften.

Da bisher unklar ist, wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Laufe des Studiums ausgeprägt sind, wird darüber hinaus folgende Hypothese beleuchtet:

H1 b) Unter Berücksichtigung des positiven Zusammenhangs von Kenntnissen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Loreman et al. 2013; Sharma et al. 2015) ist zu vermuten, dass fortgeschrittene Lehramtsstudierende aufgrund ihres Wissensvorsprungs positivere Einstellungen und höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Lehramtsstudierende am Studienanfang haben.

Auch wenn die bisherige Forschungslage zur Bedeutsamkeit von Kontakterfahrungen und selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnissen für die Ausprägung von inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht eindeutig bzw. unzureichend ist, weist sie darauf hin, dass diese relevante Bedingungsfaktoren sein können. Daher wird im zweiten Teil die folgende Hypothese untersucht:

H2) Auf Grundlage der im Theorieteil aufgeführten Befunde ist davon auszugehen, dass sowohl die inklusionsbezogenen (Kontakt-)Erfahrungen als auch die Grundlagenkenntnisse über schulische Inklusion positiv mit den Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts zusammenhängen.

4 Methode

4.1 Stichprobe und Design

Die Stichprobe setzt sich aus 476 Lehramtsstudierenden des Lehramts weiterführender Schulen (90,5 % Gymnasiallehramt, 9,5 % Regelschul- und Berufsschullehramt) der Friedrich-Schiller-Universität Jena zusammen. Die Fragebogenerhebung erfolgte zu Beginn der Semester (SoSe 2017, WS 2017/18, SoSe 2018). Darunter befinden sich 197 Studierende am Studienbeginn (Fachsemester im 1. Unterrichtsfach $M=2,4$, $SD=1,2$, im Folgenden SA) und 279 fortgeschrittene Studierende direkt vor dem Beginn des Praxissemesters (Fachsemester im 1. Unterrichtsfach $M=6,0$, $SD=1,8$, im Folgenden SF). Die Fortgeschrittenen haben jeweils drei bildungswissenschaftliche Pflichtveranstaltungen absolviert (zwei Vorlesungen und ein Seminar) und befinden sich nach Musterstudienplan im dritten Studienjahr. Die Studierenden am Studienbeginn befinden sich nach Musterstudienplan im ersten Studienjahr und absolvieren die erste bildungswissenschaftliche Pflichtveranstaltung.

Im Sommersemester 2017 haben alle Studierenden der fortgeschrittenen Kohorte ($N=134$) den Fragebogen in Paper-Pencil-Form ausgefüllt. Die ab dem Wintersemester befragten Studierenden ($N=342$) haben denselben Fragebogen online ausgefüllt.

54,4 % der Befragten war weiblich (SA: 51,3 %; SF: 56,8 %). Das durchschnittliche Alter betrug zum Zeitpunkt der Erhebung 21,8 Jahre ($SD=3,0$; $M_{SA}=20,5$, $SD_{SA}=2,3$; $M_{SF}=22,8$; $SD_{SF}=3,1$).

4.2 Instrumente

Die Einstellungen wurden durch zwei Skalen erfasst: 1) Einstellungen zur *Gestaltung* inklusiven Unterrichts und 2) Einstellungen zu *Effekten* inklusiven Unterrichts. Beide Skalen weisen ein 4-stufiges Antwortformat auf (1 = „lehne voll ab“ bis 4 = „stimme voll zu“) (vgl. Tab. 1). Es wurden die Skalen von Bosse und Spörer (2014) genutzt, die bereits in weiteren Studien eingesetzt wurden (Bosse et al. 2016). Die Reliabilitäten sind in der vorliegenden Stichprobe etwas geringer als in der Originalstudie, liegen jedoch im akzeptablen Bereich.

Für die Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden zwei Skalen eingesetzt, die die Unterrichtsebene fokussieren: 3) *Selbstwirksamkeit in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung* und 4) *Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Die Skalen 3) und 4) haben ein 4-stufiges Antwortformat (1 = „lehne voll ab“ bis 4 = „stimme voll zu“). Beide Skalen sind an dem Fragebogen von Bosse und Spörer (2014) sowie von Kopp (2009) orientiert, beziehen sich jedoch nicht auf Fallvignetten von Kindern im Grundschulalter mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Beide Skalen weisen etwas geringere Reliabilitätswerte auf als die Originalskalen; die Werte sind jedoch akzeptabel bis gut.

Um persönliche Kontakterfahrungen und berufsspezifische Inklusionserfahrungen zu erfassen, wurden zwei Skalen mit 4-stufigem Antwortformat entwickelt („1 = nie“ bis „4 = oft“). Die Skala *Persönliche Kontakterfahrungen* erfragt Kontakte in der Familie sowie im Freundes- und Bekanntenkreis mit drei Items ($\alpha_{SA}=0,57$, $\alpha_{SF}=0,68$)

Tab. 1 Skalen zur Erfassung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Skala	Item- anzahl	Beispielitem	Cronbachs Alpha	
			SA	SF
Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts	4	„Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird.“	0,69	0,69
Einstellungen zu Effekten inklusiven Unterrichts	4	„Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können ihre Selbstständigkeit durch das Lernen in Regelklassen verbessern.“	0,72	0,74
Selbstwirksamkeit in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung	8	„Ich kann Unterricht methodisch so gestalten, dass alle Kinder ein für sie passendes Arbeitsangebot finden können.“	0,77	0,78
Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen	4	„Ich bin in der Lage, ein Kind zu beruhigen, das stört.“	0,65	0,74

(Beispielitem: „Ich habe bzw. hatte persönlichen Kontakt zu Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderung in meiner Familie.“). Die Skala *Berufsspezifische Erfahrungen* erfasst sowohl die eigene Unterrichtsdurchführung als auch Unterrichtshospitationen in inklusiven Settings mit zwei Items ($\alpha_{SA} = 0,82$, $\alpha_{SF} = 0,72$) (Beispielitem: „Ich habe schon in inklusiven Klassen unterrichtet.“). Zusätzlich wurden die Kontakterfahrungen in der eigenen Schulzeit mit einem Item erfasst („Ich hatte persönlichen Kontakt zu Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderung als Schüler*in in meiner Klasse.“). Die drei Facetten der Erfahrungen ließen sich in einer explorativen Faktorenanalyse trennen.

Zur ökonomischen Erfassung der Grundlagenkenntnisse über schulische Inklusion wurde eine Skala mit 4-stufigem Antwortformat (1 = „lehne voll ab“ bis 4 = „stimme voll zu“) entwickelt. Die Skala umfasst fünf Items (Beispielitem: „Ich kenne die rechtlichen Grundlagen des Gemeinsamen Unterrichts von SuS mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.“) und weist eine gute interne Konsistenz auf (SA: $\alpha = 0,80$, SF: $\alpha = 0,79$). Die Items aller Skalen können im Online-Anhang dieses Beitrags eingesehen werden.

4.3 Analysen

Die Mittelwerte und Mittelwertunterschiede der Skalen wurden in IBM SPSS Statistics 25 (IBM Corp 2017) berechnet. Die Zusammenhangsanalysen wurden in Mplus als Strukturgleichungsmodell durchgeführt (Muthén und Muthén 1998–2010). Die Korrelations- und Regressionsanalysen erfolgten getrennt für Studienanfängerinnen und -anfänger sowie Fortgeschrittene. Es werden standardisierte Regressionskoeffizienten (β) berichtet, die ähnlich den Effektstärken nach Cohen (1988) zu interpretieren sind. Die Berücksichtigung von einzelnen fehlenden Werten (<1,7% pro Item außer bei der Skala *Berufsspezifische Erfahrungen*; 20,2% Missing-by-Design) erfolgte durch den Schätzer Full Information Maximum Likelihood (FIML).

Das Verfahren benutzt alle verfügbaren Daten zur Schätzung der fehlenden Werte und eignet sich auch für Daten mit Missing-by-Design (Enders 2010).

5 Ergebnisse

Zunächst wird der Frage nachgegangen, wie die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden am Studienanfang bzw. kurz vor dem Praxissemester ausgeprägt sind (H1 a und b) (s. Tab. 2).

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass beide Untersuchungsgruppen keine überwiegend negativen Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und zu Effekten inklusiven Unterrichts haben (die Werte liegen im positiven Bereich $M > 2,5$, s. Tab. 2 für einzelne Mittelwerte und Standardabweichungen). Dabei weisen die Studienfortgeschrittenen signifikant positivere Einstellungen als die Studierenden am Studienanfang auf – sowohl für die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ($t(473) = -3,44, p = 0,001$) als auch für die Einstellungen zu den Effekten inklusiven Unterrichts ($t(473) = -3,50, p = 0,001$).

Ebenfalls weisen beide Untersuchungsgruppen keine überwiegend niedrigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung und in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen auf (s. Tab. 2). Hier zeigen die Studierenden am Studienanfang signifikant höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung ($t(473) = 2,64, p = 0,009$) sowie in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen ($t(472) = 2,63, p < 0,001$) als die Studienfortgeschrittenen.

Vor Beleuchtung der Hypothese zum Zusammenhang zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Kontakterfahrungen werden zunächst die Häufigkeiten der Erfahrungen berichtet. 66 % der Studierenden am Studienanfang berichten von persönlichen Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung. Bei den Studienfortgeschrittenen haben 55 % derartige Erfahrungen gemacht. Deutlich geringer ist bei beiden Kohorten der Anteil der berufsspezifischen Erfahrungen (Unterrichtshospitation oder eigene Unterrichtsdurchführung in inklusiven Klassen): So geben ca. 21 % der Studierenden am Studienanfang und 27 % der Studienfortgeschrittenen zum Befragungszeitpunkt an, berufsspezifische Erfahrungen gesammelt

Tab. 2 Ausprägungen der Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Skala	<i>M (SD)</i>		<i>t (df)</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
	SA	SF			
Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts	2,58 (0,58)	2,76 (0,53)	-3,44 (473)	0,001	0,32
Einstellungen zu Effekten inklusiven Unterrichts	2,82 (0,55)	2,99 (0,52)	-3,50 (473)	0,001	0,32
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung	2,81 (0,42)	2,71 (0,41)	2,64 (473)	0,009	0,24
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf Umgang mit Unterrichtsstörungen	2,79 (0,49)	2,63 (0,49)	3,55 (472)	0,001	0,33

SA Studierende am Studienanfang; SF Studienfortgeschrittene

zu haben. Knapp 40% der Studierenden am Studienanfang und etwa 35% der Studienfortgeschrittenen gaben Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Schulzeit an.

Auf Ebene der Mittelwerte ist zunächst festzustellen, dass die Werte beider Kohorten im Bereich von 1 („nie“) bis 2 („selten“) liegen. Die beiden Kohorten unterscheiden sich lediglich in der Häufigkeit der persönlichen Erfahrungen signifikant voneinander ($t(473) = 2,19, p = 0,029$): Die Lehramtsstudierenden am Studienanfang haben häufiger persönlichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung als die Studienfortgeschrittenen (s. Online-Anhang für komplette Darstellung der Kontakt Erfahrungen).

Ihre Grundlagenkenntnisse schätzen beide Kohorten als eher unzureichend ein (SA: $M = 1,99, SD = 0,66$; SF: $M = 2,10, SD = 0,60$), wobei kein signifikanter Unterschied besteht ($p = 0,06$) (Antwortkategorie 2: „selten“).

Als nächstes wird die Frage untersucht, inwieweit die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den Studienanfängerinnen und -anfängern sowie Studienfortgeschrittenen mit den Kontakterfahrungen und den Grundlagenkenntnissen zusammenhängen (H2). Die latenten Korrelationen zeigen, dass für die Studierenden am Studienanfang keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und den Kontakterfahrungen sowie den Grundlagenkenntnissen bestehen. Lediglich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung hängen positiv mit den selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion zusammen ($r = 0,20, p = 0,02$) (s. Online-Anhang für die komplette Korrelationstabelle).

Für die Studienfortgeschrittenen zeigen sich mehrere signifikante Zusammenhänge: Die Studierenden mit positiveren Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und zu den Effekten inklusiven Unterrichts weisen mehr persönliche Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung auf ($r = 0,21, p = 0,005$; $r = 0,28, p = 0,03$). Fortgeschrittene Studierende mit stärkeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung weisen mehr persönliche Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung ($r = 0,25, p = 0,001$), mehr Kontakterfahrungen aus der eigenen Schulzeit ($r = 0,21, p = 0,10$) und höhere Grundlagenkenntnisse auf ($r = 0,38, p < 0,001$). Für die Höhe der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen sind die Kontakterfahrungen aus der eigenen Schulzeit ($r = 0,14, p = 0,04$) und die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse über schulische Inklusion ($r = 0,31, p < 0,001$) bedeutsam (s. Online-Anhang für die komplette Korrelationstabelle). Um zu prüfen, inwieweit die Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnisse einen eigenen Anteil an Varianz der Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erklären können, werden alle Merkmale in einem Gesamtmodell simultan berücksichtigt. Die Kennwerte für die Modellgüte weisen auf eine zufriedenstellende bis gute Modellpassung hin (RMSEA = 0,057, SRMR = 0,073).¹

¹ In den Voranalysen wurde ein Multigruppen-Modell geschätzt. Die Ergebnisse weisen auf eine bessere Passung des Modells mit getrennter Modellierung der Kohorten hin (im Vergleich zu einer gemeinsamen Modellierung aller Studierenden) ($\chi^2(453) = 633,66, p < 0,001$).

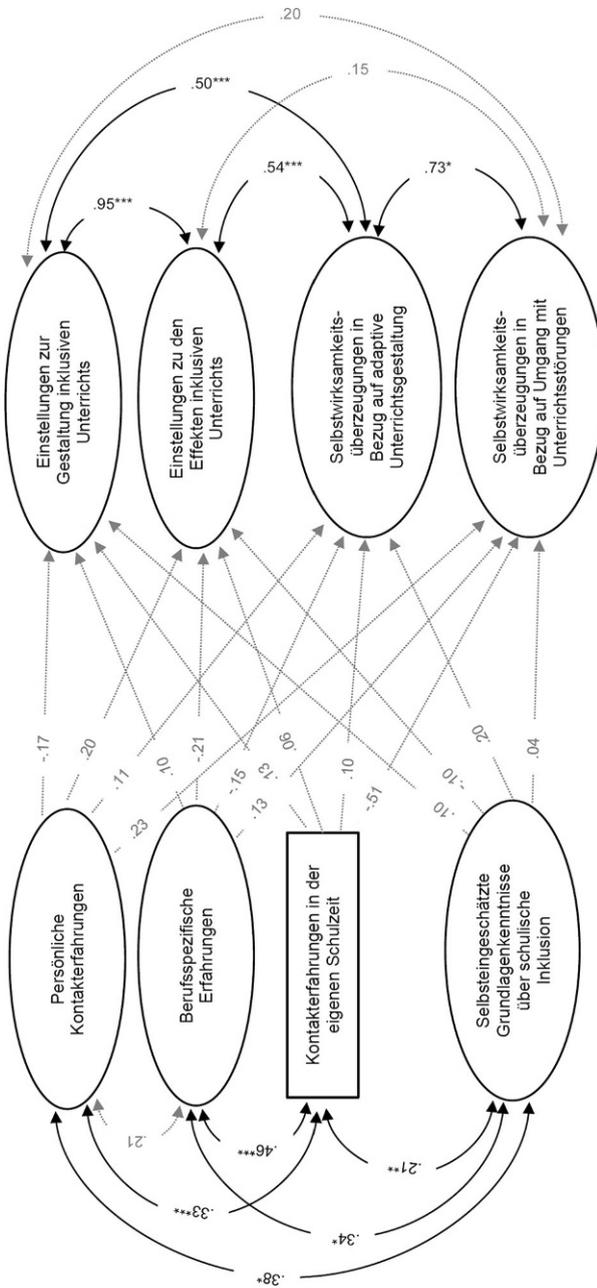


Abb. 1 Gesamtmodell: Kohorte der Studierenden am Studienanfang

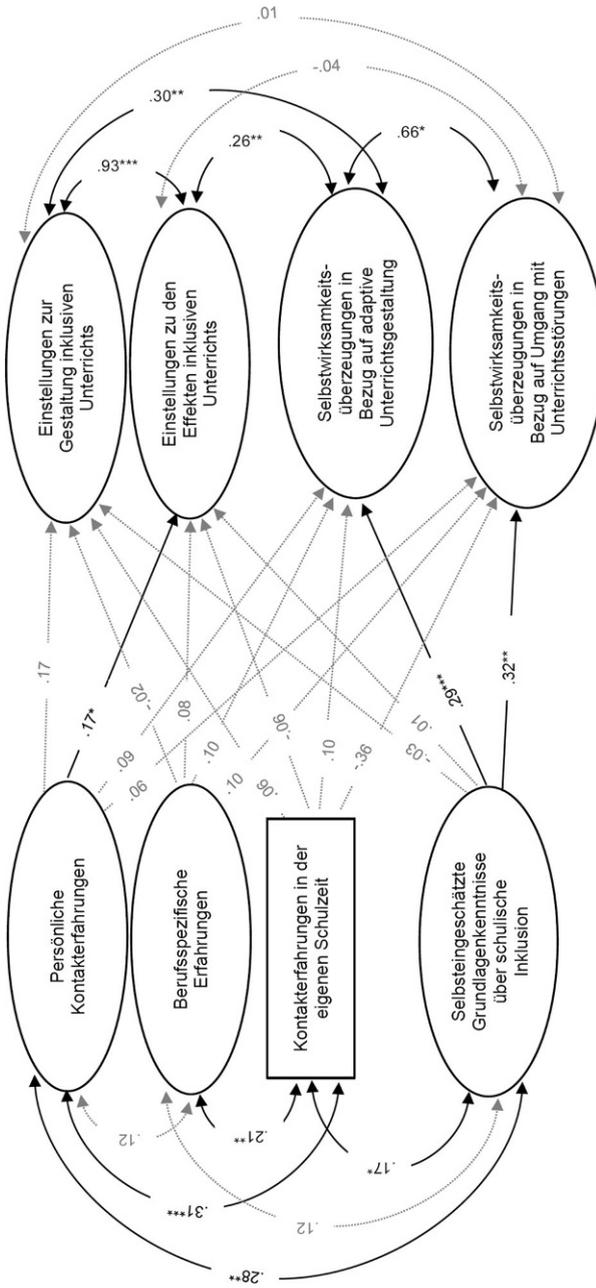


Abb. 2 Gesamtmodell: Kohorte der Studienfortgeschrittenen

Zunächst werden die Studierenden am Studienanfang fokussiert (s. Abb. 1). Der in der Korrelationsanalyse einzige signifikante Zusammenhang – zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung und selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnissen – ist im Modell ähnlich groß ($\beta = 0,20$), dennoch nicht signifikant, wenn andere unabhängige Variablen simultan berücksichtigt werden.

Für die Studienfortgeschrittenen zeigt sich in Abb. 2, dass die Höhe der Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts nicht durch einzelne Merkmale signifikant erklärt werden kann. Auch die persönlichen Kontakterfahrungen, die in einem signifikanten Zusammenhang zu Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts stehen, können im Gesamtmodell keinen eigenständigen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Die Einstellungen zu den Effekten inklusiven Unterrichts können durch die persönlichen Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung erklärt werden ($\beta = 0,17$, $p = 0,02$), wenn andere Merkmale im Modell gleichzeitig berücksichtigt werden. Bei den Skalen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigt sich, dass die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse den stärksten Bedingungsfaktor darstellen. Die Kontakterfahrungen können im Gesamtmodell keinen eigenständigen Anteil an Varianz erklären, obwohl sie in der Korrelationsanalyse (s. Online-Anhang) teilweise in Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen. Konkret können die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung deutlich durch die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse erklärt werden ($\beta = 0,29$, $p < 0,001$), wenn alle anderen Variablen gleichzeitig im Modell berücksichtigt sind. Bei den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen zeigt sich ähnliches: Die Höhe kann deutlich durch die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse erklärt werden ($\beta = 0,32$, $p = 0,01$).

Beim Vergleich der Modelle der Studierenden am Studienanfang und der Fortgeschrittenen ist festzustellen, dass die beiden Einstellungsfacetten in beiden Untersuchungsgruppen stark korrelieren ($r > 0,93$). Der Zusammenhang zwischen den Einstellungsfacetten und den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung ist bei den Studierenden am Studienanfang stärker ausgeprägt ($\Delta r = 0,20/0,28$). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen hängen in beiden Gruppen nicht mit den Einstellungen zu inklusivem Unterricht zusammen. Zusätzlich zeigt sich, dass die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse über schulische Inklusion bei den Studierenden am Studienanfang in stärkerem Zusammenhang zu den persönlichen Kontakterfahrungen und berufsspezifischen Erfahrungen stehen als bei den Fortgeschrittenen ($\Delta r = 0,10/0,22$). Zusätzlich hängen die berufsspezifischen Erfahrungen bei den Studierenden am Studienanfang stärker mit den Kontakterfahrungen in der eigenen Schulzeit zusammen als bei den Fortgeschrittenen ($\Delta r = 0,25$).

6 Diskussion

Positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen in einem Zusammenhang mit der konkreten Unterrichtsgestaltung (Zee und Koomen 2016; Guo

et al. 2012) und beeinflussen den tatsächlichen Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern positiv (Voss et al. 2011; Caprara et al. 2006). Daher ist es wichtig, Informationen über die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden Lehrkräften zu haben, um diese gegebenenfalls bereits im Lehramtsstudium stärker fördern zu können. Daran anknüpfend untersuchte die vorgestellte Studie zunächst die Höhe von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts von Lehramtsstudierenden weiterführender Schulen. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Studierenden am Studienanfang sowie fortgeschrittene Studierende keine überwiegend negativen Einstellungen gegenüber Inklusion oder überwiegend geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen. Damit stehen unsere Ergebnisse im Einklang mit vielen bisherigen Befunden – sowohl hinsichtlich der Einstellungen als auch hinsichtlich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden (Avramidis und Norwich 2002; Bosse und Spörer 2014; Hellmich et al. 2016; Hecht et al. 2016) –, die ebenfalls von neutralen bis positiven Ausprägungen berichten.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die untersuchten Studierenden der Realisierung inklusiver Bildung tendenziell positiv gegenüberstehen und sich hinsichtlich der Gestaltung von inklusivem Unterricht noch wenig zutrauen. Dass die Studierenden ihre Fähigkeiten insbesondere bezüglich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen noch als unzureichend einschätzen, steht im Einklang mit internationalen Befunden (McLeskey et al. 2001; Leyser und Romi 2008).

Vor dem Hintergrund der Lehrkräfteprofessionalisierung könnte das Lehramtsstudium damit eine echte Chance darstellen, positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu inklusivem Unterricht zu stärken und zu fördern. Um das nachweisen zu können, wäre allerdings eine systematische Interventionsstudie notwendig.

Die Daten deuten auf mehrere signifikante Unterschiede je nach Studienphase in der Höhe der Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hin, die inhaltlich betrachtet mit einem Fünftel einer Antwortkategorie zunächst als eher klein einzustufen sind. Aufgrund der eher geringen Streuung der Mittelwerte zeigen sich dennoch deutliche Unterschiede ($0,24 \leq d \leq 0,33$). So stimmt der Befund mit Studien überein, die davon berichten, dass Studierende in höheren Semestern deutlich positivere Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum inklusiven Unterricht aufweisen als Studierende am Anfang ihres Studiums (Bosse et al. 2016; Hecht et al. 2016; Hellmich et al. 2016; Kraska und Boyle 2014). Interessant ist, dass in unserem Datensatz die fortgeschrittenen Studierenden direkt vor dem Einstieg in die Praxis geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungswerte aufweisen als Studierende am Studienanfang. Somit stellt sich die Frage, ob die Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Berufserfahrung bereits zu einem Sinken der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Forlin und Chambers 2011) im Sinne des in der Lehrkräfteforschung als sog. „Konstanzer Wanne“ bekannt gewordenen Phänomens führen könnte (Müller-Fohrbrodt et al. 1978).

Hinsichtlich der Förderung positiver inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Rahmen des Studiums wird den Kontakterfahrungen mit Inklusion (de Boer et al. 2011) und der Vermittlung von Kenntnissen über Inklusion (Costello und Boyle 2013; Kormos und Nijakowska 2017; Loreman

et al. 2013; Taylor und Ringlaben 2012) eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Unsere Ergebnisse betonen dabei die Rolle von persönlichen Kontakterfahrungen für die Einstellungen und die Bedeutung von selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; allerdings nur in der Subgruppe der Fortgeschrittenen und nicht bei den Studienanfängerinnen und -anfängern. Je mehr Kontakte die fortgeschrittenen Studierenden im privaten Kontext mit Menschen mit Behinderung hatten, desto positiver waren ihre Einstellungen zu Effekten und zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. Die privaten Kontakte haben auch eine Erklärungskraft für die Höhe der Einstellungen zu Effekten des inklusiven Unterrichts, wenn weitere Bedingungsmerkmale gleichzeitig im Modell berücksichtigt wurden. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass der überwiegende Teil der Studierenden wenig Kontakt zu Menschen mit Behinderung hat. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Studierenden *nicht* die Bedürfnisse oder speziellen Situationen von inklusiv unterrichteten Kindern und Jugendlichen aufgrund eigener Erfahrungen (er-)kennt.

Zudem berichtet weniger als ein Drittel der Studierenden von berufsspezifischen Erfahrungen mit inklusiven Settings. Dass diese in unserer Stichprobe im Gegensatz zur Metanalyse von de Boer et al. (2011) in keinem Zusammenhang mit den Einstellungen stehen, könnte daran liegen, dass die fortgeschrittenen Studierenden in unserer Stichprobe noch kein Pflichtpraktikum im Rahmen des Studiums absolviert haben. So sind pädagogische Praktika vor Beginn des Studiums oder in Form ehrenamtlicher Tätigkeiten als Quellen für berufsspezifische Erfahrungen denkbar; vermutlich wurde mit diesen jedoch keine konkrete Zielstellung in Bezug auf Professionalisierung in inklusiven Settings verfolgt. Mit Blick auf die geringen Kontakterfahrungen im Alltag oder im schulischen Kontext der befragten Studierenden, kann als Aufgabe der Lehrkräftebildung abgeleitet werden, dass im Rahmen von Praktika verbindliche Hospitationen in inklusiven Settings integriert werden sollten. Diese sollten von Hochschullehrenden, u. a. mit konkreten Fragestellungen systematisch vorbereitet werden (Hoeltje et al. 2003). Studierende sollten im universitären Setting die Möglichkeit erhalten, ihre schulbezogenen Erfahrungen zu reflektieren (Brouwer und Korthagen 2005). Allerdings konnten wir, wie Schwab und Seifert (2015), keinen Zusammenhang zwischen den Kontakterfahrungen aus der eigenen Schulzeit und den Einstellungen finden. Dies könnte daran liegen, dass die inklusionsbezogenen Kontakterfahrungen in weiterführenden Schulen aufgrund der dort noch nicht systematischen Umsetzung von Inklusion vermutlich eher oberflächlich sind.

Es fand sich in unserer Studie ebenfalls kein Zusammenhang zwischen den inklusionsbezogenen Einstellungen und den selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. Dass unsere Erkenntnisse im Widerspruch zu den wenigen bisherigen Studien (Burke und Sutherland 2004; Costello und Boyle 2013; Taylor und Ringlaben 2012) stehen, in denen ein Zusammenhang von Kenntnissen und Einstellungen identifiziert wurde, könnte an den verschiedenen Ebenen der Konstrukte liegen: Während sich die Skalen zur Erfassung der Einstellungen auf die konkrete Unterrichtsebene beziehen, fokussiert unsere Skala zur Erfassung der Grundlagenkenntnisse über Inklusion die schulische Ebene. Eine weitere Ursache für den von anderen Studien abweichenden Befund könnten die unterschiedlichen

Curricula der Hochschulen sein. So hatten in unserer Stichprobe auch die fortgeschrittenen Studierenden nur wenige Pflichtlehreinheiten zum Thema Inklusion absolviert. Folglich kann hinsichtlich der Untersuchung des Zusammenhangs von Kenntnissen und Einstellungen zukünftiger Forschungsbedarf identifiziert werden.

In Bezug auf die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen weisen die Ergebnisse konkret darauf hin, dass für diese sowohl persönliche Kontakterfahrungen und Kontakterfahrungen aus der eigenen Schulzeit als auch die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse über schulische Inklusion relevant sein können. Wir konnten kleine bis moderate Zusammenhänge zwischen den Merkmalen in der Subgruppe der Fortgeschrittenen finden. Im Gesamtmodell zeigte sich jedoch, dass die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse eine stärkere Erklärungskraft für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht haben als die Kontakterfahrungen. So erweitert unsere Studie die vereinzelt Forschungsbefunde, die bisher für die Relevanz von Kontakterfahrungen für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sprechen (Peebles und Mendaglio 2014; Sharma et al. 2015) und auf die Bedeutsamkeit von allgemeinen Kenntnissen über Inklusion für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinweisen (Kormos und Nijakowska 2017; Loreman et al. 2013; Sharma et al. 2015). In Anbetracht der stärkeren Erklärungskraft der selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse scheint es sinnvoll, diese in Zukunft vermehrt als Bedingungsfaktor von inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den Mittelpunkt zu rücken – bei gleichzeitiger Einbeziehung von Einstellungen als Bedingungsfaktor.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind einige Limitationen der vorgestellten Studie zu berücksichtigen. Zunächst ist zu betonen, dass für die Analyse Querschnittsdaten verwendet wurden. So können über die tatsächlichen kausalen Zusammenhänge keine Aussagen getroffen werden, auch wenn theoretisch anzunehmen ist, dass mehr Kontakterfahrungen und Kenntnisse zu positiveren Einstellungen und höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen führen.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Grundlagenkenntnissen ist wiederholt zu bemerken, dass die Kohorte der Studienfortgeschrittenen erst kurz vor dem Pflichtpraktikum stand und bislang nur vereinzelt Pflichtsitzungen zum Thema schulische Inklusion absolviert hatte. Unsere Daten deuten zwar auf die Relevanz von Kenntnissen für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, jedoch speisen sich die Kenntnisse hier gegebenenfalls nur bedingt aus der universitären Lehre. Um die Differenzen zwischen den Studienabschnitten systematisch zu erfassen, scheint es in zukünftigen Studien sinnvoll zu sein, Studierende zu untersuchen, die mehr universitäre Pflichtveranstaltungen zu Inklusion besuchen und bereits Möglichkeiten zur professionellen Reflexion schulischer Inklusion hatten.

Eine weitere Limitation der Studie besteht darin, dass die Kenntnisse nur über Selbsteinschätzungen erfasst wurden, was vor allem bei Studierenden am Studienanfang problematisch sein könnte: So lassen die durch die Daten gezeigten stärkeren Zusammenhänge zwischen den Kontakterfahrungen und Kenntnissen bei den Studierenden am Studienanfang im Vergleich zu den Fortgeschrittenen vermuten, dass sie ihre eigenen, vermutlich eher unreflektierten Erfahrungen in inklusiven Settings stärker als Basis für die Einschätzung der eigenen Kenntnisse nutzen als die

fortgeschrittenen Studierenden. Um die Kenntnisse zu schulischer Inklusion und inklusivem Unterricht valider, und eher im Sinne von *general pedagogical knowledge* (Shulman 1987) zu erfassen, sollte in zukünftigen Studien auf kognitive Wissenstests zurückgegriffen werden (König et al. 2017).

Zudem ist kritisch anzumerken, dass die Kontakterfahrungen in der vorliegenden Studie rein quantitativ erfasst wurden. Jedoch könnte die Art der Kontakterfahrungen für die Ausprägungen der Einstellungen wichtig sein. So stellte Praisner (2003) heraus, dass die Unterschiede in den Einstellungen zur Inklusion bei Schulleitungen von der Qualität ihrer Kontakterfahrungen abhängen. Garcia et al. (2009) weisen in ihrem Review darauf hin, dass die Umgebung, in der der Kontakt stattfindet sowie Intensität und Regelmäßigkeit der Kontakterfahrungen Einfluss auf die Wirkung des Kontaktes haben. In zukünftigen Studien sollte daher versucht werden, die Qualität der (Kontakt-)Erfahrungen abzubilden. Überdies könnte in zukünftigen Längsschnittstudien der Einfluss von Einstellungen auf Erfahrungen differenzierter beleuchtet werden. Denn Einstellungen können den Zugriff auf Gedächtnisinhalte wie Erfahrungen beeinflussen, indem einstellungskonträre Informationen anders verarbeitet werden als einstellungskonforme (Wänke und Bohner 2006). In Anlehnung an die Theorie der Kognitiven Dissonanz (Festinger 1957) wäre anzunehmen, dass negative Einstellungen durch positive Kontakterfahrungen (konträre Information) nur schwer geändert bzw. eventuell sogar gefestigt werden könnten.

Des Weiteren ist zu reflektieren, dass der vorliegende Beitrag Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit einhergehenden Forderung nach Gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betrachtet. Dass im Rahmen des Inklusionsdiskurses die Differenzlinie „disability“ fokussiert wird, ist weder im deutschsprachigen (Bosse et al. 2016; Hecht et al. 2016; Hellmich et al. 2016; Ruberg und Porsch 2017) noch im internationalen Raum (Loreman et al. 2013; Campbell et al. 2003; Burke und Sutherland 2004; Ahmmed et al. 2012) ungewöhnlich. Es sollte jedoch bedacht werden, dass der Inklusionsdiskurs damit auf eine Diversitätsfacette verengt wird und andere Diversitätsmerkmale wie Kultur oder sozioökonomischer Hintergrund außer Acht gelassen werden. Zukünftig sollte daher versucht werden, weitere Diversitätsfacetten zu erfassen (Ruberg und Porsch 2017).

Trotz dieser Limitationen liefert der Beitrag konkrete Impulse für die Gestaltung der Lehrkräftebildung. So kommt den Kenntnissen über Inklusion eine zunehmende Bedeutung zu: Die Entwicklung eines fundierten fachdidaktischen und pädagogischen Wissens in Bezug auf Inklusion sollte bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung angestrebt werden (Kormos und Nijakowska 2017; Sharma et al. 2015). Dies kann nur gelingen, wenn eine stärkere Verzahnung von (sonder-)pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven erfolgt, was wiederum eine Öffnung der Hochschuldidaktik erfordert, die sich beispielsweise an internationalen Modellen inklusionsorientierter Lehrkräftebildung orientieren könnte (Pugach und Blanton 2009). Die konkrete Verankerung der inklusionsbezogenen Inhalte in den jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen könnte dabei einen ersten Schritt darstellen.

Bei der Konzipierung und Implementierung von Studienelementen sollte vor allem auf eine gewisse Dauer geachtet werden: Mit kurzen, überblickshaften Lehr-

veranstaltungen wie einzelnen Vorlesungssitzungen zum Thema Inklusion können kaum signifikanten, positiven Einstellungsveränderungen erreicht und hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gefördert werden (Kosko und Wilkins 2009). Die empirischen Befunde sprechen eher für intensive (Langzeit-)Trainings (Waitoller und Artiles 2013).

Neben dem Format ist natürlich auch dem Inhalt der Studienelemente besondere Aufmerksamkeit zu schenken: Die berichteten Befunde von Campbell et al. (2003) sprechen beispielsweise dafür, dass durch Wissensvermittlung mit spezifischem Fokus (z. B. auf Down-Syndrom) die Einstellungen gegenüber Behinderung im Allgemeinen gefördert werden können. Gewinnbringend scheint auch die Kombination von systematischen, reflektierten Erfahrungen und fokussierter Wissensvermittlung zu sein (Leyser und Romi 2008; Loreman et al. 2013; Couture und Penn 2003), die in zukünftigen Trainings genutzt und evaluiert werden könnte.

Funding Open Access funding provided by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenausbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderson, C., Klassen, R., & Georgiou, G. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131–147.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bandura, A. (1990). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Hrsg.), *Perspectives on motivation, nebraska symposium on motivation 1990* (S. 69–164). Nebraska: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology: volume two* (S. 349–373). London: SAGE.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Borsch, F. (2018). *Alle lernen gemeinsam!: Pädagogisch-psychologisches Wissen für den inklusiven Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279–299.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103–164.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Cloerkes, G., & Felkendorff, K. (2001). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (2. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–143.
- Couture, S., & Penn, D. (2003). Interpersonal contact and the stigma of mental illness: a review of the literature. *Journal of Mental Health*, 12(3), 291–305.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK*
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- García, M. A., Diaz, A. L., & Rodriguez, M. A. (2009). A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 81–94.
- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 441–455.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A., & Köninger, M. (Hrsg.). (2017). *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Guo, Y., McDonald Connor, C., Yang, Y., Roehring, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *Elementary School Journal*, 113(1), 3–24.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67–85.
- Heyl, V., & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hintermair, M., Pöhler, J., & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(4), 397–410.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H., & Ziemer, T. (2003). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen. Abschlussbericht der Evaluation 2000–2003*
- IBM Corp (2017). *IBM SPSS statistics for Windows*. Armonk: IBM. Version 25.0, Released 2017
- KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugegriffen: 29. Okt. 2018.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Berlin, Bonn.

- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A. M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *Professional Educator*, 33(2), 1–10.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228–246.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: a meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58–75.
- Kunina-Habenschicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht: eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer.
- Leatherman, J. M., & Niemeier, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23–36.
- Leyser, Y., & Romi, S. (2008). Religion and attitudes of college preservice teachers toward students with disabilities: implications for higher education. *Higher Education*, 55(6), 703–717.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: a systematic review of the literature. In C. Forlin (Hrsg.), *International perspectives on inclusive education. Measuring inclusive education* (S. 165–188). Bingley: Emerald.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T.-S. H., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 108–115.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus User's Guide* (Sixth Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9, 111–129.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321–1336.
- Peperkorn, M., & Horstmann, D. (2018). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht – Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform. *Prävention & Gesundheitsförderung*, 14(2), 183–189.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135–145.
- Pugach, M. C., & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575–582.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 394–415.

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51–68.
- Schlag, S., & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft, 47*(2), 221–241.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrerinnen und Lehrern. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, 192–214.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 5*(1), 73–87.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Sozialverhalten von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sekundarstufe I. *Heilpädagogische Forschung, 39*(3), 140–147.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, 28–53. Beiheft Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(2), 97–105.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects, 41*(3), 323–339.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies, 2*(3), 16–23.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(2), 147–157.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: a critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research, 83*(3), 319–356.
- Wänke, M., & Böhner, G. (2006). Einstellungen. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 404–414). Göttingen: Hogrefe.
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015.