

Empirische Sonderpädagogik, 2022, Nr. 3, S. 265-285
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

Wenig Personal, hohe Anforderung – dennoch zuversichtliche Lehramtsstudierende? Effekte von Personalressourcen und Schülermerkmalen auf inklusive Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit.

Josef Künsting, Ina Duckhorn & Ann-Catherine Burger

Pädagogische Hochschule Freiburg

Zusammenfassung

Mit einer Stichprobe von 104 angehenden Lehrkräften wird geprüft, welchen Einfluss das Ausmaß angekündigter Personalressourcen und die Art des sonderpädagogisch relevanten Schüler(innen)merkmals auf die Konstrukte inklusive Lehrer(innen)-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit ausüben. Mit einem Fragebogen wurden die genannten Konstrukte zweidimensional nach sonderpädagogisch relevantem Schüler(innen)merkmal (körperliche Beeinträchtigung und Verhaltensauffälligkeiten) sowie zweifach nach Personalbedingung (ressourcenarm vs. -reich) erfasst. Im Ergebnis zeigen sich (neben faktorenanalytisch trennbaren und reliablen Skalen) bedeutsame Effekte der Personalbedingung und der Art des sonderpädagogisch relevanten Schüler(innen)merkmals auf die inklusive Lehrer(innen)-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit. Zusammenfassend beschreiben sich die Befragten z. B. bei ressourcenreicher Personalbedingung bzw. im Falle körperlich beeinträchtigter Schüler(innen) deutlich überzeugter und selbstwirksamer als bei ressourcenarmer Personalbedingung bzw. bei verhaltensauffälligen Schülerinnen. Die Personalbedingung stellt keine signifikante Moderatorvariable dar.

Schlagwörter: Inklusion, Lehrer-Überzeugung, Lehrer-Selbstwirksamkeit, Personalressourcen, körperliche Beeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeiten

Few staff, high demands – nevertheless confident student teachers? Effects of personnel resources and student features on inclusive teacher belief and -self-efficacy.

Abstract

With a sample of 104 student teachers, the influence of extent of announced personnel resources and the kind of student feature relevant for special needs education on the constructs inclusive teacher belief und -self-efficacy is examined. Using a questionnaire, the mentioned constructs were measured two-dimensionally according to student feature relevant for special needs education (physical impairment and behavioral disorders) and twofold according to personnel condition (resource-poor vs. -rich). As a result (next to factor-analytically separable and reliable scales), significant effects of personnel condition and student feature relevant for special needs education on inclusive teacher belief and -self-efficacy are found. In summary, for example, the respondents describe themselves as clearly more convinced and self-efficacious under the resource-rich personnel condition and, respectively, in case of students with physical impairment, compared to the resource-poor personnel condition and, respectively, students with behavioral disorders. The personnel condition is revealed not to be a significant moderator.

Keywords: Inclusion, teacher belief, teacher self-efficacy, personnel resources, physical impairment, behavioral disorders

Mit dem Prozess schulischer Inklusion nehmen Heterogenität und damit die Notwendigkeit differenzierender Maßnahmen im Regelschulunterricht zu. Von Lehrkräften wird viel erwartet: Sie sollen ihre eigenen Ressourcen im Unterricht so investieren, dass alle Schüler(innen) gemäß ihren Voraussetzungen möglichst optimal gefördert werden (Künsting et al., 2010). Professionelle Kompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben und Herausforderungen im inklusiven Unterricht (Herzmann & König, 2016; König et al., 2017) sind gefragter denn je und werden verstärkt in Lehreraus- und -fortbildung berücksichtigt. Professionelle Handlungskompetenz entsteht allerdings nicht allein aus Wissensbereichen als zentralen Kern, sondern aus einem Zusammenspiel der Wissensbereiche mit weiteren Merkmalen, wie z. B. Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006). Analog kann dies auch für inklusiven Unterricht angenommen werden. Hier zählen neben Professionswissen z. B. besonders inklusive *Überzeu-*

gungen (auch: Einstellungen) und *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Lehrkräfte zu Gelingensbedingungen (Bosse et al., 2016; Rank, 2012; Strauß & König, 2017), sind handlungsregulierend (Kopp, 2009; Kraus, 1995) und hängen auch untereinander zusammen (Bosse & Spörer, 2014). Eine Forschungslücke ist indes, inwieweit inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit bereits bei angehenden Lehrkräften von zentralen Bedingungen inklusiven Unterrichts in Form personeller Ressourcen und der Art des sonderpädagogisch relevanten Schülermerkmals abhängen. Wesentliches Ziel der vorliegenden Studie ist, diese offene Frage empirisch zu untersuchen und Ergebnisse zu liefern, um Ausprägungen inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit nicht pauschal, sondern differenzierter in Abhängigkeit von den genannten Bedingungen betrachten zu können.

Lehrer-Überzeugungen und ihre Relevanz

In der Literatur zu *Lehrer-Überzeugungen*¹ herrscht eine große Begriffsvielfalt (z. B. Calderhead, 1996; Pajares, 1992). Ohne einheitliche Definitionen werden unterschiedliche Begriffe parallel genutzt. Lehrer-Überzeugungen werden nicht immer als solche bezeichnet, sondern mit unterschiedlichen Begriffen (neben Überzeugungen u. a. Einstellungen, Haltungen) gefasst (Hecht et al., 2016; Reusser & Pauli, 2014). Dass eine Abgrenzung zwischen Überzeugungen und Einstellungen oft sehr unscharf oder fließend ist (Reusser & Pauli, 2014), zeigt sich auch in einer Beschreibung der Sozialpsychologie, nach der die beiden Konstrukte verwoben sind: „Einstellungen können also auf Überzeugungen, Gefühlen und Verhaltensweisen beruhen, während sie zugleich auch Überzeugungen, Gefühle und Verhaltensweisen formen.“ (Haddock & Maio, 2014, S. 198).

In diesem Beitrag werden Lehrer-Überzeugungen („Teacher Beliefs“) als Begriff verwendet und nach Reusser und Pauli (2014; Kunter et al., 2020) verstanden als affektiv getönte, bewertungshaltige Vorstellungen, Annahmen zu Phänomenen, Lehr-Lernprozessen, Inhalten, Fächern und Rollenverständnissen im Kontext von Schule, Unterricht, Bildung und Erziehung. So können Lehrkräfte unterschiedliche Überzeugungen dazu haben, welche Lehrmethoden wirksam sind, was ein Schulfach ausmacht, wie wichtig Schüleraktivität ist usw. (Oser & Blömeke, 2012). Lehrer-Überzeugungen gelten als Kompetenzfacetten (Biedermann, 2013; Reusser & Pauli, 2014), die mit Verhalten, Unterrichtsgestaltung (Hartinger et al., 2006) und Schülerleistung zusammenhängen (Staub & Stern, 2002). Zur *inklusi-ven* Lehrer-Überzeugung wird argumentiert, dass diese den Erfolg inklusiver Praktiken beeinflusst, da eine von Lehrkräften geheg-

te Akzeptanz der Idee von Inklusion das Verpflichtungsgefühl und Engagement bei der Implementation begünstigt (Avramidis & Norwich, 2002; Norwich, 1994). Nach Bender et al. (1995) berücksichtigen Lehrkräfte, die behinderten Kindern mit hoher Akzeptanz gegenüberstehen, auch stärker die Bedürfnisse aller Kinder. In der Studie von Monsen et al. (2014) erlebten Schüler(innen) im Unterricht mehr Zufriedenheit, mehr Zusammenhalt, weniger Anspannung, weniger Wettbewerb und weniger Schwierigkeiten, wenn ihre Lehrkräfte stärker zugunsten von Inklusion überzeugt waren.

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Relevanz

Unter Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977) von Lehrkräften wird das Ausmaß ihrer Zuversicht verstanden, Aufgaben, Anforderungen oder Situationen im Lehrerberuf durch eigene Kompetenz erfolgreich bewältigen zu können, auch unter schwierigen Bedingungen (vgl. Künsting et al., 2016). Für die hohe Bedeutung von *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen im Allgemeinen* sprechen viele Studien. Beispielsweise geht höhere Lehrer-Selbstwirksamkeit einher mit höherer Berufszufriedenheit (Betoret, 2006; Klassen & Chiu, 2010), Motivation (Kocher, 2014; Tschannen-Moran et al., 1998) und Lernzielorientierung (Künsting et al., 2016), weniger Stresserleben (Betoret, 2006) und geringerer Burnout-Neigung (Schwarzer & Hallum, 2008). Auch zeigen sich positive Zusammenhänge von Lehrer-Selbstwirksamkeit mit Merkmalen der Unterrichtsqualität wie Unterrichtsklima, effektive Klassenführung, kognitive Aktivierung (Künsting et al., 2016), Verantwortung für verständlichen Unterricht (Kocher, 2014) und Lehrstrategie- wie Technologienutzung (im Überblick Zee & Koomen, 2016), aber auch mit Merkmalen der Schüler(innen), wie deren Moti-

1 Anders als im Abstract wurden in diesem Beitrag ohnehin schon zusammengesetzte Begriffe, wie z. B. „Lehrer-Überzeugung“, zugunsten von Lesbarkeit, Prägnanz und Begriffspräzision nicht durch Explizit-Nennung mehrerer Geschlechter zusätzlich verlängert, die jedoch selbstverständlich gleichberechtigt mitgemeint sind.

vation und Leistung (Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992; Tschannen-Moran et al., 1998; Zee & Koomen, 2016).

Zur *Lehrer-Selbstwirksamkeit für inklusiven Unterricht* ist die Befundlage vergleichsweise noch dünn. Vorliegende Studien deuten aber daraufhin, dass selbstwirksamere Lehrkräfte häufiger Maßnahmen der Differenzierung im Unterricht zeigen (Zee & Koomen, 2016), weniger ängstlich sind (Soodak et al., 1998), positiver zu inklusivem Unterricht und soziokultureller Diversität eingestellt sind (Ahsan et al., 2012; Gao & Mager, 2011), Schüler(innen) anspruchsvoller fördern, erfolgreicher mit schwächeren Schüler(innen) umgehen (Ross, 1995), Schülerverhalten weniger oft als Problem einstufen und weniger wahrscheinlich Sonderschulempfehlungen geben würden (Meijer & Foster, 1988).

Inklusionsmerkmale von Schüler(inne)n und Personalressourcen

Aufgrund der Relevanz inklusiver Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit ist auch die Frage bedeutsam, wovon diese selbst abhängig sein können. Neben Merkmalen berufstätiger und angehender Lehrkräfte selbst, wie Sozialisierung, Vorerfahrung und Professionswissen, dürften weitere Einflüsse von Belang sein, wie unter anderem die Art des *Inklusionsmerkmals*. Letzteres wird in dieser Studie verstanden als sonderpädagogisch relevantes Merkmal von an Regelschulen inklusiv unterrichteten Schüler(inne)n: Körperliche Beeinträchtigung, geistige Beeinträchtigung oder Verhaltensauffälligkeiten sind Beispiele für solche Inklusionsmerkmale, denen Lehrkräfte sehr häufig nicht mit gleichermaßen hoher Akzeptanz begegnen.

So akzeptieren Lehrende *körperlich beeinträchtigte Schüler(innen)* oft mehr als solche mit geistigen Beeinträchtigungen oder Lernbehinderungen (Forlin, 1995; s. Gebhardt et al., 2015). In den Arbeiten von Langner (2014) und Schwab und

Seifert (2015; Hecht et al., 2016) fiel die Lehrer-Überzeugung zum gemeinsamen Unterricht mit *verhaltensauffälligen Schüler(inne)n* besonders negativ aus. Erklärt werden könnte dies durch Schwierigkeiten und erhöhte Anforderungen, die mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen im Unterricht oft verbunden werden. Tatsächlich zeigen sich verhaltensauffällige Schüler(innen) meist gleich in mehreren Bereichen ihres Arbeits- und Sozialverhaltens deviant (Hälg, 1982). Deviantes Verhalten ist nicht selten externalisierend und betrifft verschiedene Lebensbereiche, wie auch die Schule (Arnold, 2004), wo es oft zu Unterrichtsstörungen führt. Beispiele für Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht sind lautes Dazwischenreden, defizitäre Emotionsregulation (z. B. Wut nicht kontrollieren können), Impulsivität, verbale und körperliche Aggression, Hyperaktivität oder/und eingeschränkte Aufmerksamkeit (Textor, 2007). Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche können erfolgreiches Lehren und Lernen im Unterricht stören oder sogar verhindern (Menzel, 2009), erheblichen Stress in Lehrkräften auslösen und für diese ein Gesundheitsrisiko bedeuten (Krause & Dorseman, 2014).

Daher wäre denkbar, dass inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen berufstätiger wie angehender Lehrkräfte von per Inklusionsmerkmal geprägten Bedingungen abhängen, wenngleich auch eigene Erfahrungen eine Rolle spielen können (Avramidis & Kalyva, 2007; Gebhardt et al., 2015; vgl. Kopp, 2009; Malinen et al., 2013).

Einen zentralen Faktor stellen darüber hinaus *verfügbare Ressourcen an der Schule* dar, wie z. B. *Personalressourcen*, was in empirischen Studien bislang kaum berücksichtigt wurde. Naheliegender ist, dass inklusiver Unterricht verstärkt Ressourcen binden kann, da die Schülerschaft in Inklusionsklassen einen sehr vielgestaltigen und oft besonderen Förderbedarf hat. Notwendig sind neben baulichen Maßnahmen (z. B. für Rollstuhlmobilität) vor allem auch

personelle Erweiterungen, da eine Regelschullehrkraft allein für erfolgreichen inklusiven Unterricht meist nicht ausreicht und unterstützt werden muss durch eine sonderpädagogische Lehrkraft, so dass nicht selten Doppelbesetzungen benötigt werden (Niederastroth, 2018). Gemäß „*Response-to-Intervention*“-Modell (RTI-Modell; Berkeley et al., 2009; Huber & Grosche, 2012) soll eine evidenzbasierte und barrierefreie Unterrichtsgestaltung allen Schüler(inne)n ermöglichen, zu profitieren, was z. B. beeinträchtigte, besonders förderbedürftige und hochbegabte Kinder einbezieht. Vock und Gronostaj (2017) betonen im Zusammenhang mit dem RTI-Modell die Wichtigkeit kontinuierlicher und differenzierter Lernstandsdiagnostik bei jedem Lernenden sowie die Berücksichtigung von deren Reaktion („*Response*“; z. B. Lernerfolg in Tests) auf unterrichtliche Angebote („*Intervention*“). Die Autorinnen (ebd.) verweisen auf hohe Anforderungen des Umgangs mit Heterogenität (viel Diagnostik, individuelle Lernmaterialgestaltung, Kooperation mit zusätzlichen Fachkräften etc.). Neben angepasster materieller Ausstattung verlangt inklusionsbedingte Heterogenitätssteigerung auch eine erweiterte Kompetenzentwicklung und ein klar erforderliches Mehr an Personalressourcen (Holtmann, 2015; Huber & Grosche, 2012; Niederastroth, 2018). Doch in der inklusiven Unterrichtsrealität sind Regelschullehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung häufig allein mit besonders förderbedürftigen Kindern, für die oft z. B. nur drei bis vier Stunden pro Woche eine sonderpädagogische Lehrkraft erscheint, aufgrund des Mangels an sonderpädagogisch ausgebildetem Personal (Henn et al., 2014; Herz et al., 2018). Für konsequente Doppelbesetzungen aus Fach- und Sonderpädagogen im inklusiven Regelschulunterricht reichen nach Holtmann (2015) durch Förderschulschließungen neu zu beschäftigende sonderpädagogische Lehrkräfte allein nicht aus. Hollenbach-

Biele und Klemm (2020) verweisen auf in den Jahren 2019/20 bis 2025/26 gut 7.200 fehlende sonderpädagogische Lehrkräfte in Deutschland.

Anzunehmen ist, dass mangelnde Personalressourcen eine negative Sicht auf inklusiven Unterricht begünstigen können. So nannten Lehrkräfte in einer Forsa-Umfrage vor allem Fachpersonalmangel an Regelschulen und unzureichende Ausbildung als gegen Inklusion sprechende Gründe (Forsa, 2017; vgl. Götz et al., 2015).

Zudem kann das für inklusiven Unterricht nötige Personalressourcenausmaß in Abhängigkeit vom Inklusionsmerkmal, das die Anforderungen stark determinieren kann, gesehen werden. Denn Lehrkräfte akzeptieren Inklusionsmerkmale in unterschiedlichem Maße, z. B. körperlich beeinträchtigte Kinder mehr als kognitiv beeinträchtigte (Forlin, 1995; Gebhardt et al., 2015). In den Studien von Langner (2014) und Schwab und Seifert (2015) sahen angehende Lehrkräfte vor allem inklusiven Unterricht mit verhaltensauffälligen Schüler(inne)n als Problem.

Vor dem geschilderten Hintergrund könnten inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit auch angehender Lehrkräfte davon abhängen, welches Inklusionsmerkmal welchem Ausmaß an Personalressourcen gegenübersteht.

Dimensionalität inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung

Internationale Studien zeigten eine mehrdimensionale Struktur inklusiver *Lehrer-Überzeugung* bzw. *-Selbstwirksamkeitserwartung* (Forlin et al., 2011; Malinen et al., 2013; Savolainen et al., 2012). Seit Beginn der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland gibt auch die nationale Literatur solche Studien her (Bosse & Spörer, 2014; Kopp, 2009). So fanden Bosse

und Spörer (2014) drei Faktoren zu Einstellungen (Überzeugungen)²: 1) Zur Gestaltung inklusiven Unterrichts, 2) zu Effekten inklusiven Unterrichts, 3) zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht, sowie drei Faktoren zur Selbstwirksamkeit: 1) Bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts, 2) auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen und 3) auf die Zusammenarbeit mit Eltern.

Herleitung und Präzisierung der Forschungsfragen

In bisherigen Studien bearbeiteten Lehramtsstudierende oder Lehrkräfte die Items in Fragebögen zu inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit in einfacher Ausfertigung, ohne Differenzierung nach ressourcenarmer und -reicher Bedingung.

Von unterschiedlichen Ressourcen betrachten Lehrende insbesondere Personalressourcen als relevant (Holtmann, 2015; Forsa, 2017). In der vorliegenden Studie wird unter *ressourcenarm* eine in der gegenwärtigen inklusiven Unterrichtspraxis häufig vorzufindende Personalsituation verstanden, in der die Klasse von *nur einer* Regelschullehrkraft unterrichtet wird, unterstützt durch eine sonderpädagogische Lehrkraft für nur ein bis zwei Stunden pro Tag. Gegenübergestellt wird eine vergleichsweise *ressourcenreiche* Personalsituation, in der die Klasse von *zwei* Regelschullehrkräften unterrichtet wird, unterstützt durch eine sonderpädagogische Lehrkraft für mehr als nur ein bis zwei Stunden pro Tag.

Eine Abhängigkeit der Konstrukte inklusive Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit von in Aussicht gestellten Ressourcen wäre zwar auch bei der Inklusion körperlich beeinträchtigter Schüler(innen) denkbar, aber besonders bei der Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen), da diese im Unterricht häufiger stören, unauf-

merksamer sind und anweisungswidriger agieren (Lauth & Mackowiak, 2004). Während die Inklusion körperlich beeinträchtigter Kinder noch relativ positiv bewertet wird (de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2015; Gebhardt et al., 2011), sind mit verhaltensauffälligen Kindern hohe Anforderungen und sehr negative Haltungen assoziiert (Langner, 2014; Schwab & Seifert, 2014; Hecht et al., 2016). So dürften hier die Personalressourcen als wichtiger erscheinen, da ein Mehr an diesen verspricht, die durch verhaltensauffällige Kinder erhöhten Anforderungen besser bewältigen zu können.

Im Vergleich zur ressourcenreichen sollte unter ressourcenarmer Personalbedingung die Zustimmungseignung von Probanden zu den Items stärker vom Inklusionsmerkmal abhängen, also davon, ob Schüler(innen) körperlich beeinträchtigt oder verhaltensauffällig sind. Unterschiede zwischen Item-Antworten im Falle der Inklusion körperlich beeinträchtigter und jenen im Falle der Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) sollten unter ressourcenarmer Personalbedingung größer ausfallen als unter ressourcenreicher Personalbedingung.

Obwohl ein hoher Mittelwertunterschied zwischen zwei Messungen nicht unbedingt mit deren niedriger Korrelation einhergehen muss, diese also dennoch hoch sein kann, ist in dieser Studie erwartbar, dass die ressourcenarme im Vergleich zur ressourcenreichen Bedingung nicht nur zu größeren Mittelwertunterschieden führt, sondern auch zu mehr Verschiebungen der Rangpositionen zwischen den Messungen der Inklusionsmerkmale. Dann würde die inklusive Lehrer-Überzeugung zu körperlich beeinträchtigten mit der zu verhaltensauffälligen Schüler(inne)n bei ressourcenarmer Bedingung schwächer korrelieren als bei ressourcenreicher Bedingung, was analog für Lehrer-Selbstwirksamkeit zu erwarten wäre.

2 Bosse und Spörer (2014) verwenden für die erstgenannten drei Faktoren (Skalen) zwar den Begriff Einstellungen, jedoch lässt sich aus ihrem Beitrag schließen (z. B. aus Item-Formulierungen usw.), dass die entsprechenden Konstruktfacetten mit dem Begriff Überzeugungen vereinbar operationalisiert wurden.

Somit kann die Bedingung der Personalressourcen ein Moderator sein: Mittelwertdifferenzen und Korrelationen könnten sich in ihrer Ausprägung unter der einen Ressourcenbedingung deutlich von jener unter der anderen Ressourcenbedingung unterscheiden.

Der Einfluss der Personalressourcen könnte sich auch bereits in der im Vorfeld zu prüfenden Faktorenstruktur niederschlagen, da denkbar ist, dass die genannten Unterschiede und Verschiebungen nur bei ressourcenarmer Personalsituation klar genug sind, um homogene Ladungsmuster der Items für klar trennbare Faktoren nach Inklusionsmerkmal zu ermöglichen.

Im Rahmen der obigen Herleitung werden folgende Forschungsfragen präzisiert:

1. Zeigt sich je ein Zweifaktorenmodell mit den beiden Inklusionsmerkmalen als Faktoren?
 - a. Resultiert bei ressourcenarmer und -reicher Bedingung je ein Zweifaktorenmodell mit inklusiver Lehrer-Überzeugung zu körperlich beeinträchtigten und jener zu verhaltensauffälligen Schüler(inne)n als Faktoren?
 - b. Resultiert bei ressourcenarmer und -reicher Bedingung je ein Zweifaktorenmodell mit inklusiver Lehrer-Selbstwirksamkeit bei körperlich beeinträchtigten und jener bei verhaltensauffälligen Schüler(inne)n als Faktoren?
2. Hängt die Konstruktausprägung von der Ressourcenbedingung ab?
 - a. Ist sowohl die Lehrer-Überzeugung zur Inklusion körperlich beeinträchtigter als auch jene zur Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) je bei ressourcenreicher Bedingung positiver als bei ressourcenarmer Bedingung?
 - b. Ist sowohl die Lehrer-Selbstwirksamkeit bei Inklusion körperlich beeinträchtigter als auch jene bei Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) je bei ressourcenreicher Bedingung positiver als bei ressourcenarmer Bedingung?
3. Hängt die Konstruktausprägung vom Inklusionsmerkmal ab?
 - a. Ist die Lehrer-Überzeugung zur Inklusion körperlich beeinträchtigter Schüler(innen) sowohl bei ressourcenreicher als auch bei ressourcenarmer Bedingung positiver als zur Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen)?
 - b. Ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Inklusion körperlich beeinträchtigter Schüler(innen) sowohl bei ressourcenreicher als auch bei ressourcenarmer Bedingung positiver als zur Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen)?
4. Fungiert die Ressourcenbedingung als Moderator?
 - a. Zeigen sich im Vergleich zur ressourcenreichen bei ressourcenarmer Bedingung sowohl eine größere Mittelwertdifferenz als auch eine geringere Korrelation zwischen Lehrer-Überzeugung zur Inklusion körperlich beeinträchtigter und jener zur Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen)?
 - b. Zeigen sich im Vergleich zur ressourcenreichen bei ressourcenarmer Bedingung sowohl eine größere Mittelwertdifferenz als auch eine geringere Korrelation zwischen Lehrer-Selbstwirksamkeit bei Inklusion körperlich beeinträchtigter und jener bei Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen)?

Methoden

Begründung der Stichprobenauswahl. Der Erfolg des Etablierens von inklusivem Unterricht hängt insbesondere von der Mitwirkungsbereitschaft der Lehrkräfte ab, so dass deren inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit ein hohes Gewicht erlangen. Doch empfinden Lehrkräfte in der Schulpraxis oft Unsicherheit und Frustration im Umgang mit heterogenen Schulklassen (Gidlund, 2018; Smith & Tyler 2011; Greiner et al., 2020), was zum Teil auf vorausgehende Ausbildungsmängel zurückgeführt wird (z. B. Hecht et al., 2016). Daher sollten bereits im Lehramtsstudium Lerngelegenheiten zum professionellen Umgang mit Diversität geschaffen werden (Greiner et al., 2020; Greiten et al., 2017). Eine solche auf inklusiven Unterricht vorbereitende Professionalisierung sollte neben entsprechendem Wissenserwerb auch die damit verbundene Entwicklung konstruktiver inklusiver Überzeugung und Selbstwirksamkeit umfassen. Doch ist es für eine inklusionszuträgliche Formung wissensbegleitender Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen wichtig zu wissen, ob diese von schulischen Personalressourcen und Inklusionsmerkmalen deutlich beeinflusst werden, um dies früh im Professionalisierungsprozess berücksichtigen zu können.

Vor diesem Hintergrund wurden in der vorliegenden Studie angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrerbildung als Stichprobe gewählt. Zudem ist damit eine Anschlussfähigkeit an viele bisherige Studien zu inklusiven Lehrer-Überzeugungen (bzw. -Einstellungen) und Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen gegeben (z. B. Bosse & Spörer, 2014; Greiner et al., 2020; Kopp, 2009; Schwab & Seifert, 2015).

Design und Stichprobe

Diese Studie folgt einem korrelativen Querschnittsdesign mit Einsatz eines anonymen Online-Fragebogens (Darstellung der Fragebogenstruktur: Tab. 2.). Die Stichprobe

umfasst $N = 104$ Lehramtsstudierende (84% weiblich; $M = 23.44$ Jahre alt, $SD = 2.65$) im durchschnittlich fortgeschrittenen 5. Fachsemester ($M = 5.75$, $SD = 2.58$). Die vollständig freiwillige und anonyme Befragung wurde online über die Web-Applikation SoSci Survey durchgeführt, sah eine ca. 15-minütige Bearbeitungsdauer vor und war in den letzten zwei Juni-Wochen des Jahres 2016 freigeschaltet. Die Befragten kamen überwiegend aus Baden-Württemberg (48.1%), Bayern (19.2%) und NRW (11.5%), die restlichen 21.2% entfallen mit 7.7% bis 1% auf sieben weitere Bundesländer. Als Hochschulstandort gaben 20.2% Freiburg an, 9.6% Ludwigsburg, ebenfalls 9.6% Köln, die restlichen 60.6% betreffen 24 weitere Standorte mit geringer Häufigkeit von 1% bis 7.7%. Als Studiengang nannten 35.6% Gymnasiallehramt, 21.2% Grundschullehramt, 22% Sekundarstufe I (z. B. Haupt-/Realschullehramt) und 21.2% Sonderpädagogik. Kontakt zu Menschen mit Behinderungen oder besonderem Förderbedarf hatten bereits 70.2% (z. B. in der Schul- oder Studienzeit, bei der Arbeit, in der Familie oder durch Freunde).

Erfahrungen mit schulischer Inklusion wurden in fünf sinnvoll abgrenzbaren Kategorien ausgewertet: Mit schulischer Inklusion hatten 11.7% noch gar keine Erfahrungen, 18.4% haben in Lehrveranstaltungen davon gehört, 9.7% haben ein Praktikum an einer inklusiven Schule, aber nicht in einer inklusiven Klasse absolviert, 35.9% haben im Praktikum inklusiven Unterricht beobachtet und 24.3% haben bereits selbst in einer inklusiven Klasse unterrichtet (Zusatzkategorie „Sonstiges“ ist nur durch $N = 1$ Fall besetzt und wird daher ausgeschlossen).

Variablen und Instrument

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Fragebogen (sechsstufige Likertskala, „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) mit insgesamt 30 Items zur Messung der zwei Konstrukte Lehrer-Überzeugung und

-Selbstwirksamkeit in Bezug auf inklusiven Unterricht entwickelt. Beide Konstrukte wurden je zweidimensional gemäß Inklusionsmerkmal gemessen, was wiederum je unter zwei verschiedenen Personalbedingungen erfolgte (vgl. Tab. 2).

Als Inklusionsmerkmale wurden ‚Körperliche Beeinträchtigung‘ und ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ von Schüler(inne)n betrachtet. Neun Items wurden zur Lehrer-Überzeugung sowohl zum gemeinsamen Unterricht mit körperlich beeinträchtigten als auch zum gemeinsamen Unterricht mit verhaltensauffälligen Schüler(inne)n dargeboten, bei ansonsten gleicher Item-Formulierung (d. h. zusammen 18 Items zur Lehrer-Überzeugung). Analog wurde für die Items zur Selbstwirksamkeit verfahren, mit hier je sechs Items (d. h. zusammen 12 Items).

Um die zwei Personalbedingungen zu berücksichtigen, haben die Probanden sämtliche Items zweimal nebeneinander beantwortet: Sowohl für die Bedingung mit geringen als auch für jene mit hohen verfügbaren Personalressourcen (ressourcenarm vs. -reich, vgl. Tab. 2).

Für die Konstruktion der Items wurde zunächst die Literatur zu bestehenden Instrumenten gesichtet und hinsichtlich erfasster Konstrukte sowie statistischer Kennwerte analysiert. Geeignete Items wurden ausgewählt, modifiziert und an die vorliegende Studie angepasst.

Von neun Items zur *Überzeugung zum inklusiven Unterricht mit körperlich beeinträchtigten Schüler(inne)n* wurden drei in Anlehnung an Reicher (1990), zwei an Stoiber et al. (1998; Paulus, 2013), zwei an Kopp (2009), eines an Forlin et al. (2011) und eines ganz neu entwickelt. Analog entstanden weitere neun Items zur *Überzeugung zum inklusiven Unterricht mit verhaltensauffälligen Schüler(inne)n*. Die Items zur *Selbstwirksamkeit bei inklusivem Unterricht mit körperlich beeinträchtigten* (6 Items) bzw. *verhaltensauffälligen Schüler(inne)n* (6 Items) wurden in Anlehnung an Kopp (2009) konstruiert.

Ergebnisse

Die *Dimensionalität* zur inklusiven Lehrer-Überzeugung unter ressourcenarmer und -reicher Bedingung wurde mit exploratorischen Faktorenanalysen (Varimax-Rotation) mit der Statistiksoftware SPSS 27 geprüft. Erstens wurden exploratorische Faktorenanalysen gewählt, weil zwar fast alle Items an vorhandene Instrumente angelehnt, aber an diese Studie angepasst wurden, so dass die Skalenzusammensetzung neu ist. Zweitens liegen dem Beitrag keine Hypothesen, sondern Forschungsfragen zugrunde. Drittens reicht die Stichprobengröße von $N = 104$ für exploratorische, gilt aber als kritisch für konfirmatorische Faktorenanalysen.

Forschungsfrage 1

– Prüfung der Dimensionalität

Forschungsfrage 1a). Unter Vorgabe der ressourcenarmen Bedingung resultieren vier Faktoren mit Eigenwerten > 1 (1.21 bis 6.16). Da jedoch bei alleiniger Berücksichtigung des Eigenwertekriteriums oft zu viele und somit auch häufig erklärungsarme Faktoren extrahiert werden (Fabrigar et al., 1999), wurde der Scree-Test (Cattell, 1966) berücksichtigt, der auf zwei Faktoren hinwies. Im nächsten Schritt wurden sämtliche Items mit Nebenladungen $> .30$ eliminiert. Ausgewählt wurde die zweifaktorielle Lösung mit insgesamt neun Items, einem auf gute Dateneignung verweisenden KMO-Maß (Kaiser-Meyer-Olkin) von .80 (Backhaus et al., 2011) und einer Varianzaufklärung von 57.42%. Die Faktorladungen reichen von .70 bis .81 (Tab. 1). Die trennbaren und gut interpretierbaren Faktoren spiegeln folgende Dimensionen wider: „Inklusive Lehrer-Überzeugung bei körperlich beeinträchtigten Schüler(innen)“ (5 Items, Cronbachs $\alpha = .83$, $M = 4.52$, $SD = 1.15$) und „Inklusive Lehrer-Überzeugung bei verhaltensauffälligen Schüler(innen)“ (4 Items, Cronbachs $\alpha = .71$, $M = 3.18$, $SD = 1.14$).

Die zur Faktorenlösung 1a analoge Item-Zusammensetzung führt für die *ressourcen-*

reiche Bedingung ebenfalls zu einer klar interpretierbar zweidimensionalen Lösung mit einem KMO-Maß von .83, einer Varianzaufklärung von 62.86% und Faktorladungen von .70 bis .84 (Tab. 1; „Inklusive Lehrer-Überzeugung bei körperlich beeinträchtigten Schüler(inne)n“, 5 Items, Cronbachs $\alpha = .86$, $M = 4.98$, $SD = 1.10$; „Inklusive Lehrer-Überzeugung bei verhaltensauffälligen Schüler(inne)n“, 4 Items, Cronbachs $\alpha = .77$, $M = 3.88$, $SD = 1.20$).

Forschungsfrage 1b). Nach gleichem faktorenanalytischen Prinzip wurde die Dimensionalität zur inklusiven Lehrer-Selbstwirksamkeit unter ressourcenarmer und -reicher Bedingung geprüft. Bei *ressourcenarmer* Bedingung ergeben sich zwei Faktoren mit Eigenwerten > 1 (1.53 bis 5.81). Auch der Scree-Test verweist auf zwei Faktoren. Alle Items mit Nebenladungen $> .30$ wurden entfernt. Ausgewählt wurde das Zweifaktorenmodell mit insgesamt sechs Items, einem KMO-Maß von .75, einer Varianzaufklärung von 68.59% und Faktorladungen von .79 bis .83 (Tab. 1). Zwei klar abgrenzbare und interpretierbare Faktoren resultieren: „Inklusive Lehrer-Selbstwirksamkeit bei körperlich beeinträchtigten Schüler(inne)n“ (3 Items, Cronbachs $\alpha = .75$, $M = 5.00$, $SD = .99$) und „Inklusive Lehrer-Selbstwirksamkeit bei verhaltensauffälligen Schüler(inne)n“ (3 Items, Cronbachs $\alpha = .76$, $M = 3.46$, $SD = 1.51$).

Die zur Faktorenlösung 1b analoge Item-Zusammensetzung mündet für die *ressourcenreiche* Bedingung in eine weitgehend klar interpretierbar zweidimensionale Lösung mit dem KMO-Maß von .77, der Varianzaufklärung von 76.42% und Faktorladungen von .76 bis .90, wobei zwei Items Nebenladungen von .39 bzw. .41 aufweisen (Tab. 1; „Inklusive Lehrer-Selbstwirksamkeit bei körperlich beeinträchtigten Schüler(inne)n“, Cronbachs $\alpha = .85$, $M = 5.39$, $SD = 1.02$; „Inklusive Lehrer-Selbstwirksamkeit bei verhaltensauffälligen Schüler(inne)n“, Cronbachs $\alpha = .79$, $M = 4.22$, $SD = 1.24$).

Tabelle 1 enthält neben den Faktorladungen auch die Item-Wortlaute, in Tabelle 2

sind neben der Fragebogenstruktur auch zentrale statistische Kennwerte der resultierten Skalen skizziert.

Vorausgehende Unterschiedsanalysen

Bevor die faktorenanalytisch ermittelten Skalen zur Beantwortung der Forschungsfragen 2–4 genutzt werden, wird vorab geprüft, ob sich in diesen Skalen Unterschiede in Abhängigkeit vom studierten Lehramt, vom Geschlecht und von Inklusionserfahrungen zeigen.

Die vier *Lehramtsstudiengänge* als Faktor in je einer einfaktoriellen ANOVA ergeben zwei Haupteffekte: Auf Lehrer-Selbstwirksamkeit bei verhaltensauffälligen Schüler(inne)n mit ressourcenarmer Bedingung, $F(3, 100) = 6.40$, $p < .01$, $\eta^2 = .16$, und auf das gleiche Konstrukt mit ressourcenreicher Bedingung, $F(3, 100) = 7.83$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Gemäß Post-Hoc-Tests (Scheffé) für Einzelgruppenvergleiche rührt erstgenannter Haupteffekt daher, dass sich bei ressourcenarmer Bedingung Gymnasiallehramtsstudierende deutlich weniger selbstwirksam beschrieben als Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I ($p < .01$, $d = 0.99$) und Sonderpädagogikstudierende ($p < .01$, $d = 0.89$). Zweitgenanntem Haupteffekt liegt zugrunde, dass sich bei ressourcenreicher Bedingung Studierende des Lehramts an Gymnasien klar weniger selbstwirksam fühlen als die des Lehramts der Sekundarstufe I ($p < .05$, $d = 0.79$) und die der Sonderpädagogik ($p < .001$, $d = 1.14$), und dass sich, im Vergleich zu letzteren, Grundschullehramtsstudierende weit weniger selbstwirksam beschrieben ($p < .05$, $d = 1.00$). *Geschlechtsunterschiede* liegen nicht vor ($.07 \leq p \leq .80$).

Für die fünf Kategorien *inklusive Erfahrungen* (s. Design und Stichprobe) als Faktor in je einer einfaktoriellen ANOVA resultiert nur ein einziger signifikanter Haupteffekt: Auf Lehrer-Selbstwirksamkeit bei verhaltensauffälligen Schüler(inne)n mit ressourcenarmer Bedingung, $F(4, 98) = 3.90$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$. Von den Scheffé-Tests ist nur

Tabelle 1*Items und Faktorladungen der exploratorischen Faktorenanalysen*

Items – Inkl. Lehrer-Überzeugung	$\lambda_{Kör}$	λ_{Ver}	Items – Inkl. Lehrer-Selbstwirksamkeit	$\lambda_{Kör}$	λ_{Ver}
Schüler mit einer körperlichen Behinderung sollten eine Regelschule besuchen.	.81 (.83)	-.07 (.05)	Ich kann Unterricht methodisch so gestalten, dass auch Schüler mit körperlicher Behinderung ein für sie angemessenes Arbeitsangebot mit passendem Arbeitsrhythmus finden können.	.83 (.85)	.15 (.22)
Schüler mit einer körperlichen Behinderung haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden.	.71 (.77)	.14 (.00)	Ich bin mir sicher, einen Schüler mit einer körperlichen Behinderung als Person wertschätzen zu können.	.82 (.90)	.13 (.07)
Der gemeinsame Unterricht bietet für Schüler mit körperlicher Behinderung mehr Anregung und Förderung als der einer Förderklasse.	.81 (.82)	-.03 (.14)	Ich kann es schaffen, die Klassengemeinschaft so zu beeinflussen, dass sich auch Schüler mit einer körperlichen Behinderung darin angenommen fühlen.	.79 (.83)	.19 (.20)
Schüler mit körperlicher Behinderung entwickeln im Kontakt mit Kindern ohne Behinderung Fähigkeiten, die für ihr späteres Leben in der Gesellschaft notwendig sind.	.78 (.84)	.08 (.07)	Ich fühle mich in der Lage, den Bedürfnissen von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten gerecht zu werden.	.27 (.39)	.80 (.79)
Schüler mit einer körperlichen Behinderung entwickeln in inklusiven Klassen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderklassen.	.74 (.72)	.21 (.25)	Auch wenn ich den Unterricht offen und individualisierend gestalte, wird es mir nicht gelingen, Kinder mit problematischem Verhalten über eine längere Zeit hinweg zu konzentrierter Arbeit, die die anderen nicht stört, zu motivieren.	.01 (-.10)	.79 (.87)
In einer Klasse, in der auch Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten sind, ist es schwer, das Leistungsniveau zu halten.	-.04 (.14)	.76 (.80)	Selbst wenn der Unterricht durch verhaltensauffällige Schüler aufgehalten oder gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	.25 (.41)	.82 (.76)
Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten werden in der Klasse Außenseiter sein.	.05 (.10)	.75 (.78)			
Den Bedürfnissen eines Kindes mit Verhaltensauffälligkeiten kann eine Regelschullehrkraft nicht entsprechen.	.09 (.02)	.70 (.70)			
Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten können am besten in einer Einrichtung für schwer erziehbare Kinder unterrichtet werden.	.15 (.15)	.70 (.78)			

Anmerkungen. Es resultieren je zwei Faktoren nach Inklusionsmerkmal (2-faktorielle Lehrer-Überzeugung u. 2-faktorielle Lehrer-Selbstwirksamkeit); $\lambda_{Kör}$ = Ladungen auf den Faktor zum Inklusionsmerkmal ‚Körperliche Beeinträchtigung‘; λ_{Ver} = Ladungen auf den Faktor zum Inklusionsmerkmal ‚Verhaltensauffälligkeit‘; Wert ohne (bzw. mit) Klammern: Faktorladung bei ressourcenarmer Bedingung (bzw. bei ressourcenreicher Bedingung).

Tabelle 2

Darstellung der Fragebogenstruktur und Kennwerte resultierender Skalen (Faktoren)

Ressourcenbedingung	Inklusive Lehrer-Überzeugung		Inklusive Lehrer-Selbstwirksamkeit	
	Inklusionsmerkmal		Inklusionsmerkmal	
ressourcen _{arm} (1 Regelschullehrkraft + 1 sonderpädagogische Lehrkraft für 1-2h/Tag)	Körperliche Beeinträchtigung (5 Items)	Verhaltens- auffälligkeit (4 Items)	Körperliche Beeinträchtigung (3 Items)	Verhaltens- auffälligkeit (3 Items)
	Cronbachs α = .83	Cronbachs α = .71	Cronbachs α = .75	Cronbachs α = .76
	$M = 4.52$	$M = 3.18$	$M = 5.00$	$M = 3.46$
	$SD = 1.15$	$SD = 1.14$	$SD = 0.99$	$SD = 1.51$
ressourcen _{reich} (2 Regelschullehrkräfte + 1 sonderpädagogische Lehrkraft für > 1-2h/Tag)	Körperliche Beeinträchtigung (5 Items)	Verhaltens- auffälligkeit (4 Items)	Körperliche Beeinträchtigung (3 Items)	Verhaltens- auffälligkeit (3 Items)
	Cronbachs α = .86	Cronbachs α = .77	Cronbachs α = .85	Cronbachs α = .79
	$M = 4.98$	$M = 3.88$	$M = 5.39$	$M = 4.22$
	$SD = 1.10$	$SD = 1.20$	$SD = 1.02$	$SD = 1.24$

Tabelle 3

Mittelwertvergleiche der Konstrukte nach Personalressourcen

Konstrukt - Inklusionsmerkmal	Personal- ressourcen	M	SD	SE	$t(df)$	p	$d_H (CI_{95\%})$
Überzeugung - Inklusion körperlich beeinträchtigter SuS	ressourcen _{arm}	4.53	1.15	.11	6.39(103)	<.001	0.41 (0.21-0.60)
	ressourcen _{reich}	4.98	1.10	.11			
Überzeugung - Inklusion verhaltens- auffälliger SuS	ressourcen _{arm}	3.18	1.14	.11	8.53(103)	<.001	0.60 (0.39-0.80)
	ressourcen _{reich}	3.88	1.20	.12			
Selbstwirksamkeit - Inklusion körperlich beeinträchtigter SuS	ressourcen _{arm}	5.00	0.99	.10	4.96(103)	<.001	0.39 (0.19-0.59)
	ressourcen _{reich}	5.40	1.02	.10			
Selbstwirksamkeit - Inklusion verhaltens- auffälliger SuS	ressourcen _{arm}	3.46	1.23	.12	8.50(103)	<.001	0.62 (0.41-0.82)
	ressourcen _{reich}	4.22	1.24	.12			

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, SE = Standardfehler, t = t-Wert aus t-Test für verbundene Stichproben, p = Signifikanz, d_H = Effektstärke nach Cohens d mit gepoolter Streuung und Hedges Korrektur; $CI_{95\%}$ = 95%-Konfidenzintervall der Effektstärke

der Unterschied zwischen den Kategorien „In Lehrveranstaltungen davon gehört“ ($M = 2.82$; $SD = 1.19$) und „Bereits selbst in einer inklusiven Klasse unterrichtet“ ($M = 3.99$; $SD = 1.08$) signifikant ($p < .05$, $d = 1.03$).

Konstruktausprägung in Abhängigkeit von den Ressourcen

Gemäß Forschungsfrage 2 wurde geprüft, ob Überzeugung (2a) und Selbstwirksamkeit (2b) zu beiden Inklusionsmerkmalen bei ressourcenreicher Bedingung je höher ausgeprägt sind als bei ressourcenarmer

Bedingung (Verfahren: t-Test für verbundene Stichproben mit Effektstärken- und Konfidenzintervallermittlung). Wie Tabelle 3 zeigt, kann dies bejaht werden: Im Vergleich zur ressourcenarmen Personalbedingung beschreiben sich die angehenden Lehrkräfte bei ressourcenreicher Personalbedingung durchgehend statistisch und praktisch bedeutsam überzeugter sowie selbstwirksamer. Das gilt sowohl für die Inklusion körperlich beeinträchtigter als auch für die Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(inne)n. Die beiden größten Unterschiede sind bei der Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit bezüglich der Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) mit $d = 0.60$ bzw. $d = 0.62$ zu verzeichnen, was der Differenz von je fast zwei Drittel einer Standardabweichung entspricht.

Konstruktausprägung in Abhängigkeit vom Inklusionsmerkmal

Mit *Forschungsfrage 3* wurde untersucht, ob Überzeugung (3a) und Selbstwirksamkeit (3b) unter beiden Personalbedingungen

je beim Inklusionsmerkmal körperlicher Beeinträchtigung höher ausgeprägt sind als beim Inklusionsmerkmal Verhaltensauffälligkeit (Verfahren: t-Test für verbundene Stichproben mit Effektstärken- und Konfidenzintervallermittlung). Wie Tabelle 4 ausweist, ist dies durchgängig der Fall, bei statistisch signifikanten Mittelwertvergleichen und hohen Effektstärken. Die zwei stärksten Effekte finden sich für die Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit unter ressourcenarmer Personalbedingung mit $d = 1.17$ bzw. $d = 1.37$, womit diese Differenzen das Ausmaß einer ganzen Standardabweichung überschreiten.

Ressourcenbedingung als Moderator

Mit *Forschungsfrage 4* war zu analysieren, ob die Bedingung der Personalressourcen eine Moderatorvariable darstellt. Gefragt wurde, ob im Vergleich zur ressourcenreichen bei ressourcenarmer Bedingung eine größere Mittelwertdifferenz und eine kleinere Korrelation zwischen Lehrer-Überzeugung zur Inklusion körperlich beein-

Tabelle 4

Mittelwertvergleiche der Konstrukte nach Inklusionsmerkmal

Konstrukt	Inklusionsmerkmal	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>d_H</i> (<i>CI_{95%}</i>)																																				
- Ressourcenarme Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	4.53	1.15	.11	9.22(103)	<.001	1.17 (0.92-1.42)																																				
	<i>Verhaltensauff.</i>	3.18	1.14	.11				- Ressourcenreiche Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	4.98	1.10	.11	7.93(103)	<.001	0.95 (0.72-1.18)		<i>Verhaltensauff.</i>	3.88	1.20	.12	- Ressourcenarme Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	5.00	0.99	.10	12.67(103)	<.001	1.37 (1.10-1.64)		<i>Verhaltensauff.</i>	3.46	1.23	.12	- Ressourcenreiche Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	5.40	1.02	.10	9.98(103)	<.001	1.03 (0.79-1.27)		<i>Verhaltensauff.</i>
- Ressourcenreiche Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	4.98	1.10	.11	7.93(103)	<.001	0.95 (0.72-1.18)																																				
	<i>Verhaltensauff.</i>	3.88	1.20	.12				- Ressourcenarme Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	5.00	0.99	.10	12.67(103)	<.001	1.37 (1.10-1.64)		<i>Verhaltensauff.</i>	3.46	1.23	.12	- Ressourcenreiche Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	5.40	1.02	.10	9.98(103)	<.001	1.03 (0.79-1.27)		<i>Verhaltensauff.</i>	4.22	1.24	.12										
- Ressourcenarme Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	5.00	0.99	.10	12.67(103)	<.001	1.37 (1.10-1.64)																																				
	<i>Verhaltensauff.</i>	3.46	1.23	.12				- Ressourcenreiche Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	5.40	1.02	.10	9.98(103)	<.001	1.03 (0.79-1.27)		<i>Verhaltensauff.</i>	4.22	1.24	.12																							
- Ressourcenreiche Bedingung	<i>Körperl. Beeintr.</i>	5.40	1.02	.10	9.98(103)	<.001	1.03 (0.79-1.27)																																				
	<i>Verhaltensauff.</i>	4.22	1.24	.12																																							

Anmerkungen. *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *SE* = Standardfehler, *t* = t-Wert aus t-Test für verbundene Stichproben, *p* = Signifikanz, *d_H* = Effektstärke nach Cohens *d* mit gepoolter Streuung und Hedges Korrektur; *CI_{95%}* = 95%-Konfidenzintervall der Effektstärke

trächtigter und jener zur Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) resultieren (4a), und ob dies analog auftritt, wenn statt Lehrer-Überzeugung die -Selbstwirksamkeit im Fokus steht (4b).

Für Forschungsfrage 4 wurden die jeweiligen Mittelwertdifferenzen und Korrelationen gegenübergestellt und je auf statistisch signifikante Unterschiedlichkeit getestet. Für den Vergleich der Mittelwertdifferenzen wurde geprüft, ob sich die Konfidenzintervalle (95%) der zugehörigen Effektstärken (Tab. 4) überlappen oder nicht. Nur bei Nicht-Überlappung liegt statistische Signifikanz des Unterschieds zwischen verglichenen Effekten vor, obschon dies bei nur geringfügiger Überlappung nicht per se ausgeschlossen werden kann (vgl. Deeks et al., 2019). In vorliegender Studie resultieren für die ressourcenarme Bedingung tatsächlich je größere Effekte ($d = 1.17$, $d = 1.37$) als für die ressourcenreiche Bedingung ($d = 0.95$, $d = 1.03$). Diese Effektunterschiede deuten eine Moderation tendenziell an, sind aber aufgrund überlappender Konfidenzintervalle (CI 0.92-1.42 mit CI 0.72-1.18; CI 1.10-1.64 mit CI 0.79-1.27) nicht als signifikant anzusehen (Tab. 4). Korrelativ resultiert im Vergleich zur ressourcenreichen bei -armer Bedingung ein kleinerer, aber nicht signifikant verschiedener Zusammenhang zwischen Lehrer-Überzeugung zur Inklusion körperlich beeinträchtigter und jener zur Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) ($r = .16$ vs. $r = .25$; $z = .66$, $p = .26$, Cohens $q = .09$)³. Dies gilt analog, wenn der Vergleich statt für Lehrer-Überzeugung für -Selbstwirksamkeit erfolgt ($r = .39$ vs. $r = .45$; $z = .47$, $p = .32$, Cohens $q = .07$). Zusammenfassend wurde also kein signifikanter Moderatoreffekt gefunden.

Diskussion

In der Literatur mangelte es an empirischer Evidenz zur Frage, inwieweit wahrgenommene Personalressourcen im Regelschulunterricht neben Inklusionsmerkmalen die Ausprägung der Konstrukte inklusiver Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit beeinflussen können. Die Bedeutsamkeit dieser offenen Frage besteht vor allem darin, dass sich die Ausprägung der genannten Konstrukte entscheidend auf unterrichtliches Lehrerhandeln und damit auch auf das Lernen der Schüler(innen) auswirken kann (im Überblick Zee & Koomen, 2016).

Vor dem Hintergrund wurde in dieser Studie untersucht, welche Rolle Personalressourcen und das Inklusionsmerkmal (Art des sonderpädagogisch relevanten Merkmals von in Regelschulen inkludierter Schüler(inne)n) für die inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte ($N = 104$) spielen. Letztere bearbeiteten Skalen zur inklusiven Überzeugung und Selbstwirksamkeit nicht nur je für die Inklusionsmerkmale ‚Körperliche Beeinträchtigung‘ und ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ bei Schüler(innen), sondern zudem je zweifach differenziert, das heißt, zum einen unter der Prämisse einer personalressourcenarmen, zum anderen unter der Prämisse einer personalressourcenreichen Bedingung (Tab. 2). Durch diese Methode war es möglich, die in Abschnitt 5 präsentierten Forschungsfragen statistisch zu untersuchen.

Zu *Forschungsfrage 1* wurde faktorenanalytisch die erwartete Zweidimensionalität gemäß den Inklusionsmerkmalen körperliche Beeinträchtigung versus Verhaltensauffälligkeit gezeigt. Dies ergab sich sowohl für das Konstrukt Lehrer-Überzeugung als auch für das der Lehrer-Selbstwirksamkeit - im Falle der ressourcenarmen Bedingung für beide Konstrukte je mit durchgehend homogenem Ladungsmuster. Im Falle der ressourcenreichen Bedingung trifft dies

3 Cohens q (Cohen, 1988) ist ein Effektstärkemaß, das erlaubt, die praktische Bedeutsamkeit der Differenz zwischen zwei Korrelationen zu interpretieren. Cohen schlug Kategorien zur Größeninterpretation von q vor: $< .10$ (kein Effekt), $.10$ bis $.30$ (kleiner Effekt), $.30$ bis $.50$ (mittelgroßer Effekt), $> .50$ (großer Effekt).

auch für die Lehrer-Überzeugung voll zu, hingegen für die Lehrer-Selbstwirksamkeit nur weitgehend (mit zwei Nebenladungen von .39 bzw. .41). Insgesamt jedoch ist die faktorielle Skalierung gelungen und ergab interpretierbare, abgrenzbare Skalen mit je 3 bis 5 Items und durchgängig zufriedenstellenden bis guten Reliabilitäten. Damit liegen ökonomisch einsetzbare und hinreichend reliable Skalen mit Hinweisen auf faktorielle Validität vor.

Mit *Forschungsfrage 2* galt es herauszufinden, ob die inklusiven Überzeugungen und Selbstwirksamkeiten der angehenden Lehrkräfte je deutlich stärker sind, wenn sie unter ressourcenreicher verglichen mit ressourcenarmer Bedingung erfasst werden. Mit je moderater praktischer Bedeutsamkeit traf dies zu für beide Konstrukte und beide Inklusionsmerkmale (körperliche Beeinträchtigung und Verhaltensauffälligkeit), das heißt, für alle vier Mittelwertvergleiche ($0.39 \leq d \leq 0.62$; Tab. 3). Dieses Ergebnis unterstreicht die Wichtigkeit personeller Ressourcen für inklusive Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit bereits bei angehenden Lehrkräften. Letztlich kann dies auch deren zukünftigen inklusiven Unterricht und dessen Qualität berühren. Denn letztere profitiert nicht nur *direkt* durch ein Mehr an Lehrpersonal (z. B. bessere Umsetzbarkeit von Differenzierung, individueller Förderung), sondern auch *indirekt*, da durch mehr Personalressourcen bedingte positivere Überzeugung und höhere Selbstwirksamkeit ein engagierteres und erfolgreicherer Unterrichtshandeln begünstigen (Avramidis & Norwich, 2002; Norwich, 1994; Zee & Koomen, 2016).

Gemäß *Forschungsfrage 3* wurde untersucht, inwieweit angehende Lehrkräfte eine stärkere inklusionsbefürwortende Überzeugung und eine höhere inklusive Selbstwirksamkeit hegen, wenn es um gemeinsamen Unterricht mit körperlich beeinträchtigten Schüler(inne)n geht, verglichen mit der Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen). Dies wurde gezeigt, mit durchweg (sehr) hohen Effektstärken ($0.99 \leq d \leq 1.37$; Tab.

4). Diese Befunde harmonieren mit den Arbeiten von Langner (2014) und Schwab und Seifert (2014; Hecht et al., 2016), in denen Lehrkräfte negativ zur Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) eingestellt waren, und mit der Studie von Forlin et al. (2011), in der angehende Lehrkräfte am wenigsten zuversichtlich waren, wenn es um die Bewältigung störenden Schülerverhaltens ging.

Abschließend wurde mit *Forschungsfrage 4* die Ressourcenbedingung als mögliche Moderatorvariable geprüft, da die inklusive Lehrer-Überzeugung und -Selbstwirksamkeit bei ressourcenarmer (im Vergleich zur ressourcenreichen) Personalbedingung stärker davon abhängen könnten, ob es sich um die Inklusion körperlich beeinträchtigter oder die Inklusion verhaltensauffälliger Schüler(innen) handelt. Mittelwertdifferenz und Korrelation zwischen Lehrer-Überzeugung zum Inklusionsmerkmal körperliche Beeinträchtigung und jener zum Inklusionsmerkmal Verhaltensauffälligkeit waren unter ressourcenarmer Bedingung zwar deskriptiv, aber nicht signifikant verschieden von ihren Pendanten unter ressourcenreicher Bedingung. Gleiches galt analog für das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Zusammenfassend konnte in dieser Studie mit faktorenanalytisch weitestgehend gut trennbaren und interpretierbaren Skalen gezeigt werden, dass die Ausprägungen inklusiver Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte moderat vom angekündigten Ausmaß der Personalressourcen abhängen und substanziell vom Inklusionsmerkmal (Inklusion körperlich beeinträchtigter vs. verhaltensauffälliger Kinder). Indes resultierte kein bedeutsamer Moderatoreffekt der Personalressourcen.

Diese wichtigen Evidenzen wurden nach Kenntnis der Autor(inn)en mit vorliegender Studie erstmalig zur Literatur beigetragen. Gezeigt wurde, dass sowohl das Ausmaß angekündigter Personalressourcen als auch - und insbesondere - das Inklusionsmerkmal eine bedeutsame Rolle für die inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte spielen.

Limitationen und Ausblick

Eine Limitation der Studie besteht in der im Verhältnis zum Forschungsdesign relativ kleinen Stichprobe von 104 Lehramtsstudierenden, die nicht als reine Zufallsstichprobe, sondern im Sinne einer freiwilligen Teilnahme befragt werden konnten. Wünschenswert wäre eine Befundreplikation anhand einer zweiten und größeren Stichprobe, um die Repräsentativität der vorliegenden Studie zu prüfen. Dass keine bereits im Beruf stehenden Lehrkräfte als Vergleichsgruppe untersucht werden konnten, stellt eine weitere Limitation dar, da berufstätige Lehrkräfte mit dem (meist zu geringen) Ausmaß personeller Ressourcen im Rahmen größerer Schulpraxiserfahrung täglich real konfrontiert sind, was sich in Skalenausprägungen niederschlagen könnte. Daher sollten künftige Studien nicht nur eine Stichprobe angehender, sondern auch eine Stichprobe bereits berufstätiger Lehrkräfte erfassen und gegenüberstellen. Zudem könnten in größer angelegten Studien tatsächlich verfügbare Personalressourcen in Schulen und Klassen erfasst und in komplexeren Mehrebenenmodellen mit mehr Variablen (auch auf Schülerebene) untersucht werden. Schließlich können Längsschnitterhebungen empfohlen werden, z. B. um die Richtung von Zusammenhängen und Entwicklungen über die Zeit analysieren zu können.

Literatur

- Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8, 1–20.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Arnold, K.-H. (2004). Von den Schwierigkeiten der Diagnostik ‚verhaltensgestörter‘ Schülerinnen und Schüler. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 24–36). Beltz.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-9>
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden* (13. Aufl.). Springer.

- Beetz, A. (2013). Bindung und Emotionsregulationsstrategien bei Jugendlichen mit und ohne emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 144–159. <https://doi.org/10.25656/01:8914>
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87–94. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G. & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85–95. <https://doi.org/10.1177/0022219408326214>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Biedermann, H. (2013). Auf den Ausbildungsort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 163(1-2), 62–70.
- de Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8, 101–114. <https://doi.org/10.25656/01:11857>
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 279–299. <https://doi.org/10.25656/01:10019>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library Reference.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Deeks, J. J., Higgins, J. P. T. & Altman, D. G. (2019). Analysing data and undertaking meta-analyses. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, et al. (Eds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (pp. 241–284). John Wiley & Sons.
- Fabrigar, I. R., Wegner, D.T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.
- Forsa (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Gao, W. & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26, 92–107.

- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211–229.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Rossmann, P., Ellmeier, B., Gmeiner, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Zeitschrift für empirische Sonderpädagogik*, 4, 275–290. <https://doi.org/10.25656/01:9328>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370739>
- Götz, J., Hauenschild, K., Greve, W. & Hellmers, S. (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 34–39). Springer VS.
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.). (2017). *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Waxmann.
- Haddock, G. & Maio G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie* (pp. 197–230). Springer.
- Hälg, P. (1982). *Leistung und Verhalten von Schulanfängern: Eine empirische Untersuchung zum Einfluß familiärer und schulischer Erziehungsbedingungen*. Lit-Verlag.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 110–126. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0008-1>
- 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.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen – Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42, 397–403.
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Reinhardt e-Journals, VHNplus*, 87, 1–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art18d>
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studentexte Bildungswissenschaft*. Klinkhardt.
- Hoffmann, G. (2004). Classroom Management: Anleitung zur Verhaltensmodifikation in der Schule. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Beltz.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020035>

- Holtmann, M. (2015). «All inclusive»? Möglichkeiten und Risiken der schulischen Inklusion aus Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 227–230. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000359>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 312–322.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität - Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang*. Waxmann.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschule? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25. <https://doi.org/10.25656/01:9461>
- 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, 223–242.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0146167295211007>
- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E., Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Waxmann.
- Künsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 299–322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Künsting, J., Post, S., Greb, K., Faust, G. & Lipowsky, F. (2010). Leistungsheterogenität in der Schuleingangsphase - Ein Risiko für die Leistungsentwicklung? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 46–64.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Springer.
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von Beliefs? *Erziehung und Unterricht*, 164(3-4), 262–296.
- Lauth, G. & Mackowiak, K. (2004). Unterrichtsverhalten von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 13(3), 158–166. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.13.3.158>
- Liesen, C. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 17(8), 11–18.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378–385. <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>

- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In D. Menzel & W. Wiater (Eds.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (pp. 11–37). Klinkhardt.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, Perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Norwich, B. (1994). 'The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison, *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91–106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>
- Niederastroth, M. (2018). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“: Herausforderung für Educational Governance, Schulentwicklung und schulisches Qualitätsmanagement*. Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828869615>
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421. <https://doi.org/10.25656/01:10405>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAL*. Am 10.07.2021 verfügbar unter: <http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/index.html>
- Rank, A. (2012). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 79–93.
- Reicher, H. (1990). Zur schulischen Integration behinderter Kinder: Eine empirische Untersuchung der Einstellungen von Lehrern/-innen. *Erziehung & Unterricht*, 140(9), 540–551.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan.
- Ross, J. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227–251. <https://doi.org/10.1177/016146819509700205>
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65. <https://doi.org/10.2307/1495395>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 73–87. <https://doi.org/10.1007/S35834-014-0107-7>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>

- Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323–339. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9207-5>
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66–81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107–124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Strauß, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45, 243–261.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:13049>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- 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). Waxmann.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Autorinnen- und Autorenhinweis:

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Josef Künsting
 Direktor des Instituts für Psychologie
 Pädagogische Hochschule Freiburg
 Heinrich-von-Stephan-Straße 5a
 D-79110 Freiburg
 josef.kuensting@ph-freiburg.de

Erstmals eingereicht: 12.08.2021

Überarbeitung eingereicht: 17.01.2022

Angenommen: 22.04.2022