

Empirische Sonderpädagogik, 2013, Nr. 1, S. 3-24

Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern

Jan Kuhl¹, Vera Moser², Lea Schäfer² & Hubertus Redlich²

¹ Justus-Liebig-Universität Gießen

² Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung

Beliefs nehmen als Merkmal einzelner Professioneller bei der Gestaltung des Unterrichts sowie der Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte eine moderierende Rolle ein. Inwiefern sie jedoch auch konstituierend für die Profession sind, gilt es hinsichtlich der durch die Umsetzung inklusiver Beschulung anstehenden Veränderungen in der Schullandschaft insbesondere für jene der Förderschullehrerinnen und -lehrer zu untersuchen. Ebenso stellt sich die Frage, ob Grundschullehrkräfte andere Beliefs aufweisen als Förderschullehrkräfte.

In der vorliegenden Studie wurde ein heuristisches Modell von Lehrer-Beliefs erarbeitet, auf dessen Grundlage ein quantitativer Fragebogen entwickelt wurde. Die Stichprobe (Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Förderschulen, Studierende des Lehramts an Förderschulen sowie des Lehramts an Grundschulen; N = 330) zielte auf die Prüfung des heuristischen Beliefs-Modells sowie auf die Entwicklung eines geeigneten Erhebungsinstruments.

Die Fragebogendaten wurden mehreren explorativen Faktorenanalysen unterzogen. Aus den Ergebnissen und theoretischen Überlegungen wurde eine Lösung mit drei Faktoren abgeleitet. Anhand der aus diesen Faktoren gebildeten Skalen wurden mittels t-Tests die Unterschiede zwischen den verschiedenen Probandengruppen (Förderschullehrkräfte, Grundschullehrkräfte, Studentinnen und Studenten des Lehramts an Förderschulen, Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen) geprüft. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Beliefs lehramtsspezifisch ausgeprägt sind. Trotz einiger Einschränkungen und weiterem Forschungsbedarf stellt der Fragebogen einen vielversprechenden Ansatz zur empirischen Erfassung von Beliefs dar.

Key words: Beliefs, Professionalisierung, Einstellungen von Lehrkräften, pädagogische Überzeugungen

Empirical Acquisition of Teachers' Beliefs About Special Education

Abstract

There is empirically evidence that attitudes and beliefs take a moderating role as attributes of different professionals for the conceptualization of instructions in school classes as well as the use of specific didactical concepts. But it remains to be investigated whether beliefs are also constitutive for the profession of special education teachers, especially regarding forthcoming changes in schools as a result of the implementation of the idea of inclusion. The question also arises whether primary school teachers show different beliefs compared to teachers in special schools.

In the present study a heuristic model of teacher beliefs was developed and on this basis a quantitative questionnaire was designed. The sample (elementary and special education teachers and student-teachers, N=330) was used to evaluate the heuristic model as well as the questionnaire. Through exploratory factor analysis a three factor model could be obtained. On the basis of those factors scales could show differences among the different types of teachers by using t-tests. Here

evidence is provided that beliefs differ among elementary and special education teachers and student-teachers.

Also, the results show that the questionnaire – despite some constraints and further research demands – presents a promising basic approach for the empirical acquisition of beliefs.

Key words: beliefs, professionalization, teachers' beliefs, educational beliefs

Die empirische Erforschung von Beliefs von Förderschulpädagoginnen und -pädagogen ist in der einschlägigen sonderpädagogischen Lehr-Lernforschung überraschender Weise bisher vollkommen unterentwickelt. Dabei spielt doch ausgerechnet die ethische Profilierung des Faches eine herausragende Rolle zur Bestimmung eines förderschwerpunktübergreifenden gemeinsamen Nenners. Sicherlich nicht zufällig liegen vielzitierte Werke mit den Titeln „Heilpädagogik als Wertgeleitete Wissenschaft“ (Haeberlin, 1996) oder „Behindertenpädagogik als angewandte Ethik“ (Bleidick & Antor, 2000) vor und in jüngster Vergangenheit regte Urs Haeberlin gar eine Diskussion zur Entwicklung eines heilpädagogischen Berufseids an (vgl. zusammenfassend Fischer, 2010, S. 28ff.).

Eine Untersuchung zur Profilbildung des Faches auf der Basis einer Rekonstruktion der Architektonik der Theoriebildung (Moser, 2003) konnte zeigen, dass insbesondere über eine sogenannte ‚Dialogische Haltung‘ versucht wird, die sonderpädagogischen Professionellen von anderen Berufsgruppen abzugrenzen: In der Fachliteratur wird eine ‚Dialogische Haltung‘ beschrieben, die sich als ‚Sinnstiftung unter erschwerten Lebensbedingungen‘ (Bedingungen von Behinderung oder Beeinträchtigung) versteht (vgl. ebd.). Dem vorausgesetzt ist die Annahme einer ‚verstörten Subjektivität‘ bzw. im Anschluss an Goffman gar einer ‚beschädigten Identität‘, die einen besonderen pädagogischen Zugang, der bei Paul Moor schon in einer besonderen ‚Haltgebung‘ beschrieben wurde, erforderlich mache (Moor, 1965). Interessanter Weise vereint diese dialogische Positionierung des Faches ganz unterschiedliche Theorieströme, von geisteswissenschaftlichen Traditionen (Moor, Kobi, Haeberlin) wie z.B. die Auffas-

sung Kobis, nach der die „dialogische Frage“ eine der „wichtigsten und für das erzieherische Gelingen bedeutsamste“ sei (Kobi, 1993, S. 424), über humanistisch-psychologische (Reiser) bis hin zu materialistischen Ansätzen (Feuser, Jantzen), nach denen die „kooperative Tätigkeit (...) zum Zentrum pädagogischer Praxis“ werde, welche die „Dialog- und Kommunikationsfähigkeit“ zentral mit einschließe (Feuser, 1995, S. 183). Dieses Konstrukt der Dialogizität wird trotz unterschiedlicher theoretischer Referenzen als Kernmerkmal heil- bzw. behindertenpädagogischer Tätigkeit beschrieben (vgl. Moser, 2003, S. 92ff.; Moser & Sasse, 2008). Demgegenüber ist jedoch die Befassung damit, wie diese ‚Dialogische Haltung‘ auszubilden bzw. zu professionalisieren sei, eigentümlich blass. Vielmehr wird von Grundüberzeugungen ausgegangen, die die Professionellen entweder bereits mitbringen oder en passant erwerben oder, wie jüngst vorgeschlagen, in einem Berufseid beschwören – ein diesbezügliches Professionalisierungskonzept sucht man freilich vergeblich. Lediglich in den Arbeiten von Andrea Dlugosch wird diese Frage im Bereich der Erziehungshilfepädagogik angeschnitten (vgl. z.B. Dlugosch, 2003), obgleich die Thematik der Hochschulbildung von Lehrkräften ein gegenwärtig zunehmend bedeutsameres Forschungsfeld darstellt und hier auch die Dimension des Erwerbs von Beliefs systemisch, insbesondere in den Fachdidaktiken, untersucht wird – ebenso wie in allgemeindidaktischen Feldern, beispielsweise zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkräfte und ihrer Bereitschaft zur Individualisierung im Unterricht (Hofmann & Gottein, 2011).

Im Bereich der Sonderpädagogik fehlen bislang grundlegende Arbeiten zur empiri-

schen Aufklärung über tatsächlich vorhandene Beliefs von Förderschullehrkräften, wie sie im Konzept der ‚Dialogischen Haltung‘ askriptiv und affirmativ vorgelegt wurden. Inwiefern sich diese ‚Dialogische Haltung‘, die, wie gezeigt, als wesentliches Professionsmerkmal beschrieben wurde, empirisch wiederfinden lässt, soll die nachstehende Untersuchung klären. Einschlägige Beliefsforschungen finden sich derzeit lediglich im Bereich der Untersuchungen von Einstellungen zur schulischen Integration/Inklusion (vgl. z.B. Meyer, 2010; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cook, Semmel & Gerber, 1999; Tait & Purdie, 2000; Santiuste, Vicente, Miras & Padilla, 2009; Kiel, Weiß & Braune, 2012). Eine darüber hinausgehende Untersuchung ist jedoch deshalb von herausragender Bedeutung, weil Analysen von differenzierteren professionellen Handlungskonzepten auch Untersuchungen von Beliefs erforderlich machen, denn, so betonen u.a. Armstrong, Armstrong und Spandagou (2010, S. 35), für die Erforschung inklusiver Settings stehen nicht nur methodische, sondern auch ethische Fragestellungen im Raum.

Konzepte pädagogischer Beliefs¹

Das Konzept ‚Beliefs‘ wird in diesem Forschungsprojekt verwendet, weil die deutsche Übersetzung ‚Überzeugungen‘ eine starke kognitive Beteiligung nahelegt, wohingegen Beliefs als ‚educational philosophy‘ (Yilmaz, Altinkurt & Cokluk, 2011) zu verstehen sind: Beliefssysteme bestehen aus „an eclectic mix of rules of thumb, generalisations, opinions, values, and expectations grouped in a more or less structured way“ (Hermans et al., 2008, S. 1500). Beliefs sind damit auch von epistemischen Überzeugungen abzugrenzen, die sich vorwiegend auf den Erwerb von Wissen beziehen: „Epistemological beliefs are those beliefs about the nature of knowledge, knowing and how people acquire knowledge.“ (Jordan, Schwarz &

McGie-Richmond, 2009, S. 535; vgl. auch Yilmaz & Sahin, 2011). Aufgrund seiner Komplexität werden Beliefs mit unterschiedlichen theoretischen Referenzsystemen aufgeklärt – dazu zählen Persönlichkeitstheorien, Verhaltenstheorien, subjektive Theorien, Untersuchungen zu Werthaltungen, Einstellungen, Motivationen, persönlichen Orientierungen, etc. (vgl. Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008; Hofmann & Gottstein, 2011; Sang et al., 2009).

Einstimmigkeit herrscht derzeit darüber, dass es aktuell kein konsistentes theoretisches Beliefs-Konzept gibt, sondern bislang eher widersprüchliche Definitionen vorliegen oder aber in einschlägigen Forschungsarbeiten auf präzise Bestimmungen ganz verzichtet wird (vgl. Krey, 2012, S. 76, Törner, 2002, S. 77 und Pajares, 1992). Markic, Eilks & Valanides (2008) halten zusammenfassend fest, dass Beliefs sowohl Vorstellungen wie Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Auffassungen, aber auch subjektive und implizite Theorien umfassen. Sie können forschungspraktisch als „mental representations that teachers or student teachers hold (consciously and unconsciously) in their minds that influence, to a certain extent, their (potential) behaviour as teachers (...)“ definiert werden (Markic, Eilks & Valanides, 2008, S. 111). Als problematisch gilt dabei die biographische Dimension von Beliefs, denn diese wird sowohl in formal organisierten Bildungsgängen als auch informell im Lebenslauf erworben, sodass Herkunft und Ursachen von Beliefs in der Regel nicht aufgeklärt und ausbildungsspezifische von anderen schwer abgegrenzt werden können (vgl. Hermans et al., 2008; Hofmann & Gottein, 2011, S. 64f.).

Des Weiteren herrscht Unklarheit über den Bezugsrahmen, an den sich Beliefs adressieren, so dass Yilmaz & Sahin (2011, S. 73) schreiben: „Belief has been described as a preference of doing something“. Pajares (1992) bezeichnete es deshalb schon vor einiger Zeit als ein ‚messy construct‘. Jedoch

¹ Für zahlreiche Literaturverweise danken wir an dieser Stelle Holger Wilhelm.

weist die Forschungsliteratur auf einige bedeutsame Aspekte hin: So sei z.B. zu unterscheiden, auf welche Weise Beliefs erworben werden (erfahrungs-/erkenntnis-/informati-onsbasiert) und andererseits auf welche Bereiche sie sich beziehen: (a) Vertrauen, (b) Stellenwert im Überzeugungssystem, (c) Abhängigkeit zu anderen Überzeugungen und (d) Funktionalität (Leder, Pehkonen & Törner, 2002, S. 3). Darüber hinaus weisen Beliefs eine quasi-logische Struktur auf und seien in Clusterform – thematisch wie strukturell – komponiert (Furinghetti & Pehkonen, 2002, S. 44f.; Hermans et al. 2008, S. 1500). Dass eine starre Abgrenzung von kognitiven, motivationalen und volitionalen Faktoren möglich ist, wird in allen einschlägigen Darstellungen durchgehend bezweifelt.

Zusammenfassend wird – unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es im deutschen Sprachraum bislang noch keine systematische und trennscharfe Abgrenzung der Beliefs von ähnlichen Konzepten gibt – in dieser Studie die folgende Definition von Beliefs vorgeschlagen:

Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wer-tebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.

Im Bereich der Empirischen Unterrichtsforschung werden Lehrerbeliefs als einflussreiche Variable für die Gestaltung von Unterricht sowie für die Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte angesehen. Laut der prominenten Metaanalyse von Hattie (2009) sind etwa 30% der Varianzen von Schülerleistungen auf Merkmale der Lehrkräfte und des Unterrichts zurückzuführen (Reusser, 2011, S. 14).

Im Bereich der Mathematikdidaktik sind Lehrerbeliefs bislang am besten erforscht. Blömeke et al. (2008, S. 220) stellten unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstands in diesem Feld Folgendes fest: Wenn Beliefs „fach- und anforderungsspezifisch operationalisiert werden, ist der Zusammenhang von Schülerleistungen für Überzeugungen sehr viel stärker empirisch belegt als für die einzelnen kognitiven Komponenten professioneller Kompetenz“. Beliefs werden somit verstanden als eine „Brücke zwischen Wissen und Handeln“ (ebda.).

Für die nachstehende Untersuchung wurden Lehrerbeliefs als relevant auf den folgenden Ebenen angenommen (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008):

- Überzeugungen, den Gegenstand des Faches (Allgemeine Sonderpädagogik/ Grundschulpädagogik) betreffend
- Überzeugungen über den Prozess des Lehrens und Lernens
- fächerübergreifende Überzeugungen zur Lehrerrolle und zur Rolle von Schulen in der Gesellschaft.

Neben dieser thematischen Zuweisung von Lehrerbeliefs war für die Entwicklung des methodischen Designs zu berücksichtigen, dass Beliefs auch als teilweise unbewusst angenommen werden müssen. Insofern wurde in der Fragebogenerhebung ein Ratingverfahren gewählt, in dem unterrichtsnahe Situationen spontan bewertet werden sollten, was einen Einschluss auch unbewusster Anteile von Lehrerbeliefs erwarten lässt. Bei der Konstruktion der Items wurde zudem beachtet, dass nicht direkt auf die dahinterstehenden Dimensionen geschlossen werden kann.

Beliefs von Förderschullehrkräften und Unterschiede zu anderen Lehrerguppen

Vermutlich gehen in der Bundesrepublik Deutschland mit unterschiedlichen schulbezogenen Ausbildungsgängen im Lehramtsstudium auch unterschiedliche – gewisserma-

ßen kollektive – Beliefs einher. Diese mögen bei Förderschullehrkräften eine spezifische Orientierung auf die Klientel und bei den anderen Lehramtsstudiengängen jahrgangsbezogene und/oder fachwissenschaftliche Orientierungen sein: So geben Grundschulpädagoginnen und -pädagogen oftmals als Studienmotivation ‚Spaß an der Arbeit mit Kindern‘ (so ein Ergebnis eigener, unveröffentlichter Befragungen) und Förderschulstudentinnen und -studenten ‚Erfahrungen im Umgang mit behinderten Menschen‘ an (ebda.). Da in diesem Zusammenhang noch keine weiteren Forschungen vorliegen, sei hier weitere anekdotische Evidenz angeführt, die vor allem aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Studentinnen und Studenten stammt: Förderschullehrkräfte berichten häufig von persönlichen Kontakten mit Menschen mit Behinderung, die sie zum Studium dieses Lehramtes veranlasst haben, ebenso finden sich vermehrt Menschen mit Behinderungen im näheren Familien- oder Bekanntenkreis. Bei Männern waren meist Erfahrungen während ihrer Zivildienstzeit ausschlaggebend. Erfahrungen in der eigenen Schulzeit spielen insgesamt – im Gegensatz zu anderen Lehrerinnen und Lehrern – meist keine besondere Rolle. Eine weitere Motivation ist das therapeutische Arbeiten mit dem einzelnen Kind. In Gesprächen über ihre Schülerinnen und Schüler betonten Förderschullehrkräfte häufiger als Grundschullehrkräfte die individuelle Förderung des Einzelnen. Grundschullehrerinnen und -lehrer betonten hingegen eher ihre Verantwortung für die gesamte Gruppe.

Es ist anzunehmen, dass Beliefs sich vor allem während der Studienzeit ausprägen und von der Ausbildung beeinflusst werden. Da sie aber vermutlich auch im Zusammenhang mit der Studienwahl stehen, unterscheiden sich möglicherweise die Beliefs von Studentinnen und Studenten verschiedener Lehramtsstudiengänge bereits in der Frühphase des Studiums.

Auch die Forschungen zu Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung lassen Unterschiede bezüglich der Beliefs von

Lehrkräften annehmen. So denken Förderschullehrkräfte positiver über diesen Personenkreis als Regelschulpädagoginnen und -pädagogen. Die günstigsten Beliefs weisen jedoch Professionelle aus dem sozialen Bereich (z.B. Werkstätten) auf (Cloerkes, 2007). Bei einer Untersuchung der Beliefs von Studentinnen und Studenten gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung fanden Kuhl und Walther (2008) allerdings nur tendenzielle Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten des Lehramts an Förderschulen und denjenigen des Lehramts an Grundschulen. In Bezug auf ihre Beliefs zur Integration lagen sogar beide Gruppen gleich auf. In einer anderen Untersuchung wiesen hingegen Förderschullehrerinnen und -lehrer signifikant positivere Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung auf als Grund-, Haupt-/Real- oder Gymnasialschullehrkräfte (Andrä, 2009). Diese Erkenntnisse gilt es jedoch insbesondere für den Bereich der Unterrichts- und Ausbildungsforschung zu differenzieren.

Heuristisches Beliefs-Modell von Förderschullehrerinnen und -lehrern – Dokumentenanalyse und Fragebogenentwicklung

Als ersten Untersuchungsschritt der Studie zu förderschulpädagogischen-professionellen Beliefs wurde eine quantitative Inhaltsanalyse der Fachliteratur durchgeführt. Das Ergebnis der frequenzanalytischen Auswertung (Häufigkeitszählung auf der Grundlage der am Material induktiv gewonnenen Kategorien) (Dieckmann, 2006) der einschlägigen allgemein-sonderpädagogischen Fachliteratur von 1990 bis 2007 waren etwa 2.000 Items, die die Grundlage eines heuristischen Beliefs-Modell von Förderschullehrkräften bildeten.

Den einzelnen Beliefs liegen auf der Basis der Frequenzanalyse folgende Definitionen zugrunde (vgl. Schäfer, 2009; Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2012):

- a) *Schulklima-inklusionsorientiert*: Hier wird die Beachtung der personalen und sozialen Integration in der Lerngruppe und in der Schule beschrieben. Z.B. drückt sich dieser Belief in der besonderen Berücksichtigung des sozialen Lernens aus.
- b) *Individuell förderbezogen orientiert*: Dies umfasst das Erkennen und die Berücksichtigung individueller Entwicklungs- und Lernstände sowie unterschiedlicher Lernstrategien. Lehrkräfte dieses Typs favorisieren z.B. binnendifferenzierte Unterrichtskonzepte sowie individuell orientierte Lernmaterialien.
- c) *Biografisch-lebenslagenbezogen*: Dies meint die Orientierung an der Lebenswelt eines/r jeden einzelnen Schülers/in und die Präferenz für eine lebensweltliche Förderdiagnostik ebenso wie lebensweltbezogene Aufgabenstellungen. Beispielsweise bevorzugen hier Lehrkräfte Unterrichtsthemen, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern entstammen.
- d) *Dialogisch-psychotherapeutisch orientiert*: Dies bezieht sich auf eine starke Orientierung an einer professionellen Beziehungs- und Empathiefähigkeit, die für die individuelle Kommunikation zwischen Schüler bzw. Schülerin und Lehrkraft bedeutsam ist. Das Bemühen um das Verstehen der Motive und Handlungen der Schülerinnen und Schüler steht hier im Vordergrund.
- e) *Behinderungsbezogen medizinisch-therapeutisch*: Dies umfasst eine Orientierung an medizinisch basierten Behinderungskonzepten. So führen Lehrkräfte dieses Typs z.B. Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern auf medizinische Ursachen zurück.
- f) *Selektionsorientiert*: Dieser Belief drückt die Überzeugung aus, dass Schülerinnen und Schüler am besten in homogenen Gruppen lernen. Hier favorisieren Lehrkräfte das Lernen von behinderten Schülerinnen und Schülern in Sonderklassen/Förderschulen und begründen dies auch mit der Schonraum-Theorie.
- g) *Gesellschafts-/schulkritisch orientiert* bezieht sich auf das Vertreten der Menschenrechte sowie auf die Reflexion des Menschenbildes und betont insgesamt die Notwendigkeit eines Bewusstseins für die gesellschaftliche Funktion von Schule. Zum Beispiel handelt es sich hier um Lehrkräfte, die die Realisierung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem für besonders wichtig erachten.

Design eines Fragebogens zur Erhebung förderpädagogischer Beliefs

Da Beliefs ein individuell-biografisches Überzeugungssystem darstellen, werden üblicher Weise qualitative Forschungsdesigns präferiert (vgl. z.B. Pajares, 1992; Fischler, 2001). Um jedoch Auskunft über tatsächlich vorhandene Beliefs innerhalb einer repräsentativen Stichprobe zu erhalten, wurde ein quantitatives Verfahren gewählt. Als Grundkonzept diente ein Fragebogen mit Bezügen zu alltäglichen Unterrichtssituationen (vgl. auch Fischer, 2010). Dies erweist sich gegenüber qualitativen Zugängen als praktikabler, um verlässliche Profile an einer größeren Gruppe von Befragten identifizieren und dabei auch unbewusste Beliefsanteile mit erfassen zu können. Als Basis wurden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Fachliteratur herangezogen, um die für die Profession von Expertinnen und Experten benannten relevanten Beliefs untersuchen zu können. Da bei Befragungen oftmals eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem, wie man handeln möchte und wie man tatsächlich handelt (Fischler, 2001) besteht, sind die Items des Fragebogens so komponiert, dass sie nicht auf Antrieb eine moralische Intention erwarten lassen und damit die Gefahr, gemäß sozialer Erwünschtheit zu antworten, verringert ist. Die Items bildeten alle sieben Beliefs, die aus der Fachliteratur generiert wurden, ab und wurden auf den drei von Blömeke, Lehmann & Kaiser (2008) vorgeschlagenen Ebenen operationalisiert – so z.B.: „Die Schule muss sich

auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen.“ [Frage 21, Individuell-förderbezogener Belief, Ebene a) Überzeugungen, das Fach betreffend]

Fragestellungen und Hypothesen der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Evaluation eines Fragebogens zur Erfassung von Beliefs von Förderschullehrkräften. Der Fragebogen sollte zufriedenstellende Item- und Skalenskennwerte aufweisen.

Weiterhin wird anhand der Fragebogendaten untersucht, ob sich das heuristische Beliefs-Modell empirisch bestätigen lässt oder ob gegebenenfalls Modifikationen erforderlich sind.

Darüber hinaus geht die Studie der Fragestellung nach, ob sich die Beliefs von Förder- und Grundschullehrkräften sowie die Beliefs von Studentinnen und Studenten dieser Lehramter unterscheiden. Dabei sollen die folgenden Hypothesen geprüft werden:

- H1: Beliefs sind lehramtsspezifisch. D.h. es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Beliefs von Förderschullehrkräften und Grundschullehrkräften. Ebenso unterscheiden sich die Beliefs von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Förderschulen und denjenigen des Lehramts an Grundschulen signifikant.
- H2: Fachspezifische Beliefs bestehen bereits während der Ausbildung. D.h. die Beliefs der Studentinnen und Studenten eines Lehramts unterscheiden sich nicht signifikant von den Beliefs der Lehrerinnen und Lehrer desselben Lehramts. Hingegen unterscheiden sich die Beliefs von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Förderschulen signifikant von den Beliefs von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen.

Methode

Stichprobe und Ablauf der Untersuchung

Da es eine unproblematische Rekrutierung einer relativ großen Stichprobe ermöglichte, wurde der größte Teil der Befragung auf einem Kongress des Verbands Sonderpädagogik e.V. (vds) durchgeführt. Dies bedeutet zwar, dass es sich um eine selektierte Stichprobe handelt; dies ist jedoch für eine erste Erprobung des Fragebogens durchaus vertretbar. Insgesamt wurden auf dem Kongress 290 Fragebögen ausgefüllt. Zusätzlich wurden 50 Lehrkräfte von Grundschulen in Baden-Württemberg sowie 25 Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen der Justus-Liebig-Universität Gießen befragt.

Insgesamt wurde der Fragebogen von 365 Personen bearbeitet. Davon waren 330 Fragebögen vollständig und konnten in die Analyse einbezogen werden.

Die genaue Zusammensetzung der Stichprobe ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Das Messinstrument

Ausgehend von den Vorarbeiten im Rahmen der Inhaltsanalyse der Fachliteratur wurde der Fragebogen konstruiert. Jeweils 6 Items pro theoretisch analysiertem Belief dienten als erster Testentwurf, um eine messgenaue Erfassung der Beliefs zu garantieren, die Skalen in Form der einzelnen Beliefs jeweils gleich breit messen zu können sowie der Inhaltsvalidität im Vorfeld der Erhebung durch eine repräsentative Itemmenge möglichst nah zu kommen (Bühner, 2006). Als Antwortformat wurde die Likert-Skala eingesetzt, um differenzierte Antworten zu bekommen, die später detailgenau analysiert werden können. Die Antworten wurden mit den Ziffern von 0 (für „trifft gar nicht zu“) bis 3 (für „trifft voll zu“) codiert. Ein hoher Wert drückt dadurch eine hohe Zustimmung und ein niedriger Wert eine niedrige Zustimmung aus. Die Skala ist vierstufig, um eine Tendenz zur Mitte zu vermeiden. Zusätzlich zu den 42 Items

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe.

	Förderschul- lehrer/innen	Grundschul- lehrer/innen	Studenten/innen des Lehramts an Förderschulen	Studenten/innen des Lehramts an Grundschulen
Gesamt	199	50	56	25
weiblich	139	45	50	22
männlich	58	5	6	3
keine Angabe Geschlecht	2	0	0	0
zusätzliches Studium Lehramt an Grundschulen	25	-	-	-
zusätzliches anderes Studium	42	0	-	-
arbeitet an einer Förderschule	170	0	-	-
arbeitet an einer Regelschule	29	50	-	-
Erfahrung mit integrativem Unterricht	75	10	-	-

enthielt dieser erste Entwurf allgemeine Angaben wie Alter, Geschlecht, Studiengang, Studienmotivation, Arbeitsfeld und Berufserfahrung in Anzahl der Jahre. Ebenso wurde im ersten Pretest am Ende des Fragebogens ein offenes Kommentarfeld eingefügt, um ggf. aufgetretene Unklarheiten bzgl. der Verständlichkeit der Fragen und deren Ursache in Form einer offenen Antwortmöglichkeit mit zu erheben.

Dieser erste Entwurf des Fragebogens wurde in den Jahren 2008 bis 2010 mehrmals in unterschiedlichen Versionen an Studentinnen und Studenten sowie Lehrkräften der Grund- und Förderschulpädagogik erprobt und nach jedem Pretest entsprechend der aufgetretenen technischen Probleme, der „Verständlichkeit“, der „Akzeptanz“ und der „Antworttendenzen“ modifiziert (Bühner, 2006). Durch die statistische Itemanalyse hinsichtlich Itemschwierigkeit, -streuung und -trennschärfe konnte eine Itemselektion sowie eine Umformulierung einzelner Items und Ergänzung durch neue Items durchgeführt werden, um sowohl die Reliabilität als auch die Inhaltsvalidität weiterhin zu gewährleisten (Bühner, 2006). Ergebnis dieser Pretests war ein Fragebogen mit letztlich 23 Items, welche in die folgende Erhebung so-

wie weitere Evaluation des Messinstruments einbezogen wurden. Jeder theoretisch angenommene Belief wurde von mindestens 3 Items repräsentiert.

Ergebnisse

Evaluation des Messinstruments

Zunächst wurde eine explorative Faktorenanalyse gerechnet, in die alle 23 Items des Fragebogens eingingen (siehe Tabelle 2). Da anzunehmen ist, dass sich zwar die Ausprägung, nicht jedoch die Struktur der Beliefs von Grundschul- und Förderschullehrkräften unterscheiden, wurden in diese Analyse alle 330 verwertbaren Datensätze einbezogen. Dabei wurde als Methode die Hauptachsenanalyse mit Promax-Rotation verwendet. Eine bestimmte Anzahl von Faktoren wurde nicht vorgegeben. Als Extraktionskriterium wurde ein Eigenwert > 1 verwendet. Die Voraussetzungsanalyse fiel mit einem KOM-Maß von .78 (Bartlett $p < .001$) noch zufriedenstellend aus.

Es wurden sieben Faktoren extrahiert, die das Kriterium Eigenwert > 1 erfüllten. Die erklärte Gesamtvarianz betrug anfänglich

Tabelle 2: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse über alle 23 Items (rotierte Lösung).

Originalfragen des Fragebogens (Theoretisch zugeordnetes Belief)	Faktoren						
	1	2	3	4	5	6	7
(1) In allen Schulen sollte es lebenslagenbezogene Beratungsangebote geben. (BL)	.55						-.19
(2) Jede/r Schüler/in sollte nach einem individuellen Förderplan unterrichtet werden. (IF)	.55					.12	
(3) Lehrkräfte sollten mit externen Einrichtungen, wie z.B. Hausaufgabenhilfen, Jugendzentren usw. kooperieren. (GS)	.54				.14	.13	-.25
(4) Lernmaterial sollte auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder abgestimmt sein. (IF)	.51		.16				
(5) Die Schule muss sich auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler/innen einstellen. (IF)	.44		.19	-.12			
(6) Lehrkräfte sollten ihre Handynummer angeben, um so auch außerhalb der Schule erreichbar zu sein. (DP)	.32	.24			.14	-.23	
(7) Die Förderung des Gemeinschaftsgefühls einer Klasse dient der Lernentwicklung jedes Einzelnen. (SI)	.32	-.13	.24		.19		
(8) Die Einbeziehung psychotherapeutischer Kenntnisse gehört in den Schulalltag. (DP)		.73			-.13		
(9) Für die Beschulung auffälliger Schüler benötige ich Wissen über psychiatrische Krankheitsbilder. (BM)		.67			.13		
(10) Lösungswege von Aufgaben erarbeite ich mit den einzelnen Schülern/innen im Dialog. (DP)	-.17	.26	.21			.13	.23
(11) Wenn ein Schüler im Unterricht nicht mitarbeitet, bin ich in jedem Fall bemüht, den Grund dafür in einem Gespräch mit ihm herauszufinden. (DP)	.15		.51			-.11	
(12) Bei Störungen des Unterrichtsverlaufs unterbreche ich den Unterricht und kläre das Problem mit der/dem Betroffenen. (SI)			.37	.13			
(13) Die Fähigkeit, sich spezifischen Lernstoff anzueignen, ist abhängig vom jeweiligen IQ des Schülers. (BM)				.59	-.14		
(14) Ich finde es gegenüber den stärkeren Schülern ungerecht, dass schwache Schüler manchmal mehr Aufmerksamkeit benötigen. (SO)	-.13		.10	.55			



Fortsetzung Tabelle 2

Originalfragen des Fragebogens (Theoretisch zugeordnetes Belief)	Faktoren						
	1	2	3	4	5	6	7
(15) Viele Sozialformen im Unterricht sind für behinderte Schüler/innen nicht geeignet. (GS)			-.15	.36	.13		
(16) Wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, erkundige ich mich in der Regel nach seinem häuslichen Lernumfeld. (BL)			.37		.57		
(17) Wenn ein/e Schüler/in Schwierigkeiten bei der Lösung seiner Mathematikhausaufgaben hat, versuche ich gegebenenfalls auch in seinem familiären Umfeld zu ergründen, woran dies liegen könnte. (BL)					.48		
(18) Bei der Vorbereitung des Lernmaterials sind mir Inputs von Zuhause seitens der Schüler/innen besonders wichtig. (BL)	.23		-.12	.18	.31		.24
(19) Für meine berufliche Tätigkeit ist eine Weiterbildung in Gesprächsführung erforderlich. (DP)			-.11			.59	
(20) Bei Lernproblemen schließe ich auch organische Ursachen nicht aus. (BM)	.11				-.14	.49	
(21) Die politische Forderung nach wohnortnaher Beschulung ist mir sehr wichtig. (GS)	-.14						.61
(22) Alle Unterrichtsthemen können so aufbereitet werden, dass sie sich an der Lebenswelt der Schüler orientieren. (BL)	.27						.34
(23) Für manche Kinder mit Behinderung stellt die Sonder-/Förderschule einen wichtigen Schonraum dar. (SO)		.10	.25	.22		.11	-.27
Eigenwerte (rotierte Lösung)	2.99	2.04	1.69	1.08	1.43	1.39	1.39

SI = Schulklimainklusionsorientiert; IF = Individuell förderbezogen orientiert; BL = Biografisch-lebenslagenbezogen; DP = Dialogisch-psychotherapeutisch orientiert; BM = Behinderungsbezogen medizinisch-therapeutisch; SO = Selektionsorientiert; GS = Gesellschafts-/schulkritisch orientiert

53%. Nach der Rotation ergab sich eine Lösung, bei der fünf der sieben Faktoren gut inhaltlich-theoretisch interpretierbar sind. Der erste Faktor umfasste mit sieben Items die größte Anzahl Fragen (1 – 7). Dies ist auch der inhaltlich breiteste Faktor. Die Fragen beziehen sich auf die Notwendigkeit der individuellen Förderung von Schülerinnen und

Schülern, betonen aber auch die Wichtigkeit eines über den Unterricht und kognitive Lernziele hinausgehenden Engagements der Lehrkraft und der Schule. Der zweite Faktor (Fragen 8 und 9) umfasst Fragen, die sich auf die Notwendigkeit von psychiatrisch-psychotherapeutischem Wissen in der Schule beziehen. Die Fragen 10 – 12 können unter dem

Aspekt des direkten Dialoges zwischen Lehrkräften und Schülern bzw. Schülerinnen zusammengefasst werden. Die Fragen 11 und 12 luden eindeutig am höchsten auf den dritten Faktor. Die Frage 10 lud zwar auch auf diesen Faktor (.21), jedoch war die Ladung auf den zweiten Faktor mit .26 etwas höher. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist allerdings eine Zuordnung zum dritten Faktor sinnvoller. Auf den vierten Faktor luden die Fragen 13, 14, 15 am höchsten. Diese Fragen können als selektions- bzw. schonraumorientiert zusammengefasst werden, da die Bildung homogener Lerngruppen nahegelegt wird. Der fünfte Faktor umfasste Fragen, die sehr konkret die Wichtigkeit der Kontaktaufnahme mit dem häuslichen Umfeld betonen. Die auf den sechsten und siebten Faktor ladenden Fragen weisen keine sinnvoll interpretierbaren inhaltlichen Zusammenhänge auf. Daher wurden diese Fragen (19 – 23) aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.

Insgesamt sind die sieben Faktoren mäßig miteinander korreliert (siehe Tabelle 3). Am höchsten und häufigsten korreliert der erste Faktor, während der vierte Faktor am geringsten – und dann meist negativ – mit den anderen Faktoren korreliert.

Nach dem Ausschluss der Items 19 – 23 wurde die Hauptachsenanalyse mit Promax-Rotation und dem Extraktionskriterium Eigenwert > 1 wiederholt. Dabei ergab sich eine Lösung, bei der fünf Faktoren das Kriterium erfüllten (siehe Tabelle 4). Die erklärte Gesamtvarianz betrug anfänglich 50 %.

Insgesamt änderte sich, im Vergleich zur Analyse mit allen 23 Fragen, die Zuordnung

der Fragen zu den Faktoren kaum. Lediglich bei zwei Items kam es zu Verschiebungen. Die Frage 18 (Inputs von zu Hause wichtig bei Vorbereitung von Lernmaterial) wechselte deutlich vom fünften auf den ersten Faktor. Bei der Frage 10 (Erarbeitung von Lösungswegen im Dialog) verschoben sich die Ladungen nur leicht, aber die Frage lädt nun auf den dritten Faktor am stärksten. Inhaltlich ist diese Frage auch am besten dem dritten Faktor zuzuordnen.

Die meisten Faktoren korrelieren niedrig bis mittelhoch miteinander (siehe Tabelle 5). Sehr geringe bis praktisch keine Korrelationen bestehen zwischen dem ersten und fünften, dem zweiten und dem dritten, dem zweiten und dem vierten sowie dem dritten und dem fünften Faktor. Der vierte Faktor korreliert mit den Faktoren eins und drei negativ.

Als vollkommen zufriedenstellend ist die Lösung mit fünf Faktoren allerdings nicht zu betrachten, da die Eigenwerte der Faktoren vier und fünf nur relativ knapp über einem Eigenwert von 1 lagen. Der Screeplot sprach sogar für eine zweifaktorielle Lösung (siehe Abb. 1)

Daher wurde die Faktorenanalyse unter Vorgabe von drei Faktoren und unter Vorgabe von zwei Faktoren wiederholt (siehe Tabelle 6). Die anfängliche Varianzaufklärung der zweifaktoriellen Lösung betrug 30 %. Es ergab sich ein relativ starker erster Faktor (Eigenwert 2.9), auf den nun auch die Items luden, die sich auf eine psychiatrisch-therapeutische Orientierung beziehen. Auf den schwächeren zweiten Faktor (Eigenwert 1.5) luden positiv Items, die sich auf individuelle

Faktor	1	2	3	4	5	6	7
1	-	.44	.38	-.20	.33	.29	.48
2		-	.25	.14	.34	.36	.15
3			-	-.17	.13	.39	.23
4				-	.20	.04	-.32
5					-	.17	.06
6						-	-.03
7							-

Tabelle 3:
Korrelationen der sieben Faktoren.

Tabelle 4: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse unter unter Ausschluss von 5 Items (rotierte Lösung).

Abgekürzte Fragen des Fragebogens	Faktoren				
	1	2	3	4	5
(2) individueller Förderplan für alle Schüler	.57				
(4) individuelle Fähigkeiten der Schüler berücksichtigen	.50		.16		
(5) auf individuelle Voraussetzungen der Schüler/innen einstellen	.47		.32		-.15
(3) mit externen Einrichtungen kooperieren	.46				.18
(1) lebenslagenbezogene Beratungsangebote	.45				
(18) Inputs von Zuhause wichtig bei Vorbereitung von Lernmaterial*	.42			.19	.18
(6) Handynummer angeben	.34	.15			
(7) Förderung des Gemeinschaftsgefühls	.33	-.12	.24		.15
(8) Psychotherapeutische Kenntnisse gehören in den Schulalltag		.71	.17		-.18
(9) Wissen über psychiatrische Krankheitsbilder		.67			.12
(12) Gespräch bei Störungen des Unterrichtsverlaufs			.46	.16	
(11) Gespräch bei Nichtmitarbeit im Unterricht			.41		.14
(10) Erarbeitung von Lösungswegen im Dialog*		.26	.29		
(14) Ungerechtigkeit gegenüber stärkeren Schülern	-.12		.16	.60	
(13) Lernfähigkeit ist IQ-abhängig			.10	.58	-.14
(15) Viele Sozialformen nicht geeignet für behinderte Schüler/innen			-.17	.37	
(16) nicht gemachte Hausaufgaben, häusliches Lernumfeld	-.11		.41		.62
(17) Schwierigkeiten Mathematikhausaufgaben, familiäres Umfeld	.20				.46
Eigenwerte (rotierte Lösung)	2.62	1.62	1.79	1.09	1.13
% erklärte Varianz (anfänglich)	20.79	9.65	6.80	6.45	6.19
% erklärte Varianz (Summen von quadrierten Faktorenladungen für Extraktion)	17.17	6.05	3.70	2.67	2.31

*Diese Item luden bei der vorherigen Analyse am stärksten auf einen anderen Faktor.

Faktor	1	2	3	4	5
1	-	.37	.54	-.27	.19
2		-	.15	.10	.33
3			-	-.34	.06
4				-	.27
5					-

Tabelle 5:
Korrelationen der fünf Faktoren.

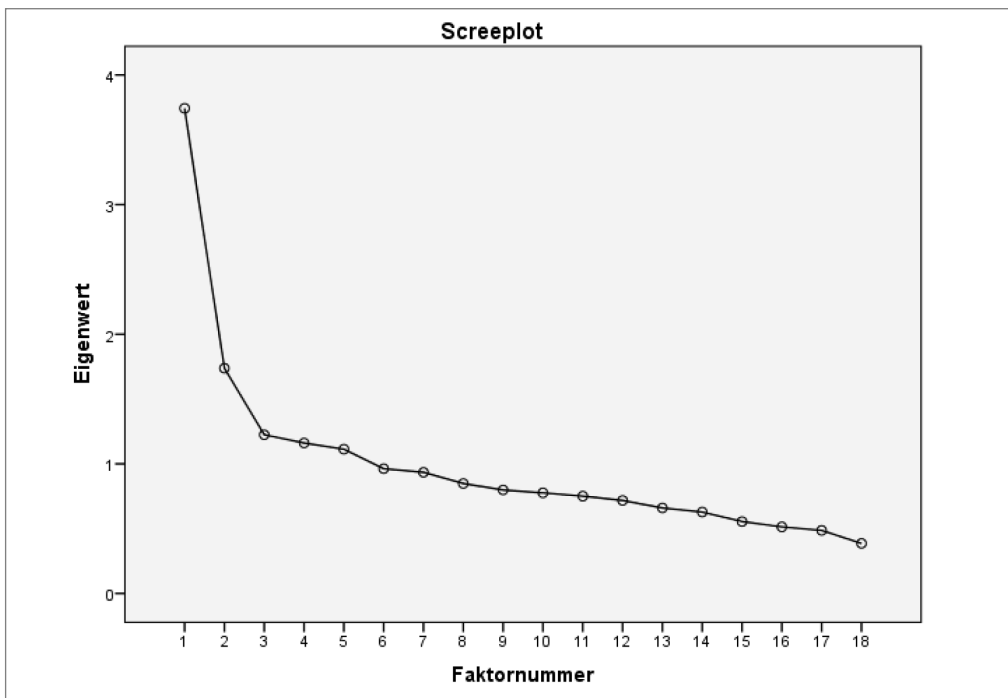


Abbildung 1: Screplot zur explorativen Faktorenanalyse.

Förderung beziehen, und negative Items, die als selektionsorientiert zu beschreiben sind. Aus zwei Gründen wurde diese Lösung von uns nicht präferiert: Erstens war der erste Faktor durch die Aufnahme der psychiatrisch-therapeutisch orientierten Items inhaltlich noch breiter und schwieriger zu interpretieren. Theoretisch wäre aber die Abgrenzung eines psychiatrisch-therapeutisch orientierten Beliefs schlüssig. Zweitens luden die individuell-förderbezogenen Items substantiell auf beide Faktoren. Dies macht die Abgrenzung der Faktoren zweifelhaft.

Zufriedenstellender war die Lösung unter der Vorgabe von drei Faktoren. Die anfängliche Varianzaufklärung betrug hier 37%.

Unter der Vorgabe von drei Faktoren schoben sich die lebenslagenorientierten Items sowie die dialogisch orientierten Items auf den ersten Faktor. Dieser fasst nun individuell förderbezogene Lebenslagen und dialogisch orientierte Aussagen zusammen. Die beiden anderen Faktoren bleiben im Vergleich zur Fünf-Faktorenlösung bestehen.

Der erste und der zweite Faktor waren mittelhoch korreliert (siehe Tabelle 7). Der erste und der dritte Faktor korrelierten niedrig negativ miteinander. Faktor zwei und drei waren praktisch unkorreliert.

Auf Grundlage der Drei-Faktorenlösung wurden drei Skalen mit insgesamt 17 Items gebildet. Item 10 wurde ausgeschlossen, da eine inhaltliche Zuordnung zu Faktor zwei als nicht sinnvoll erscheint und die Ladung auf den ersten Faktor nur gering war. Die so entstandenen Skalen wurden einer Skalen- und Itemanalyse unterzogen.

Die innere Konsistenz für den gesamten Fragebogen betrug $\alpha = .71$. Die Kennwerte der Analyse der einzelnen Skalen sind in Tabelle 8 dargestellt. Die dargestellten Trennschärfen sind auf die jeweilige Skala bezogen und nicht auf den Gesamtfragebogen.

Die Items der Skala IFLD (individuell förderbezogen, Lebenslagen und dialogisch orientiert) wiesen mit meist > 2 (bei max. 3) insgesamt sehr hohe Mittelwerte auf, was für die hohe Akzeptanz dieses Beliefs spricht. Al-

Tabelle 6: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse bei Vorgabe von drei Faktoren (rotierte Lösung).

Abgekürzte Fragen des Fragebogens	Faktoren		
	1	2	3
(7) Förderung des Gemeinschaftsgefühls	.58	-.14	
(16) nicht gemachte Hausaufgaben, häusliches Lernumfeld	.51		.19
(18) Inputs von Zuhause wichtig bei Vorbereitung von Lernmaterial	.48		.24
(5) auf individuelle Voraussetzungen der Schüler/innen einstellen	.48		-.34
(4) individuelle Fähigkeiten der Schüler berücksichtigen	.47		-.25
(17) Schwierigkeiten Mathematikhausaufgaben, familiäres Umfeld	.43		.24
(2) individueller Förderplan für alle Schüler	.43	.12	-.14
(3) mit externen Einrichtungen kooperieren	.43		
(11) Gespräch bei Nichtmitarbeit im Unterricht	.39		
(1) lebenslagenbezogene Beratungsangebote	.38	.10	
(12) Gespräch bei Störungen des Unterrichtsverlaufs	.34		
(6) Handynummer angeben	.27	.17	
(8) Psychotherapeutische Kenntnisse gehören in den Schulalltag		.71	-.13
(9) Wissen über psychiatrische Krankheitsbilder		.70	.13
(10) Erarbeitung von Lösungswegen im Dialog	.19	.24	
(14) Ungerechtigkeit gegenüber stärkeren Schülern	.10		.55
(15) Viele Sozialformen nicht geeignet für behinderte Schüler/innen			.46
(13) Lernfähigkeit ist IQ-abhängig			.40
Eigenwerte (rotierte Lösung)	2.86	1.86	1.31

lerdings ist dadurch auch die Varianz der Items relativ gering. Die Trennschärfen der Items lagen fast durchgängig im mittleren Bereich. Lediglich die Items IFLD 6 und IFLD 11 wiesen niedrige Trennschärfen auf. Die innere Konsistenz war zwar nicht gering, erreichte aber nicht ganz den akzeptablen Bereich und ist daher noch verbesserungsbedürftig.

Die Zustimmung zu den Aussagen der Skala PT (psychiatrisch-therapeutisch orientiert) war mit $M = 2.16$ jeweils hoch. Die Trennschärfen der Items lagen im hohen Bereich und die innere Konsistenz der Skala lag knapp unterhalb des akzeptablen Bereiches.

Den Aussagen der Skala SO (selektionsorientiert) wurde in deutlich geringerem Maße zugestimmt als denen der anderen Skalen. Auch weist diese Skala die schwächsten

Tabelle 7: Korrelationen der drei Faktoren.

Faktor	1	2	3
1	-	.49	-.35
2		-	-.04
3			-

Kennwerte auf. Die Trennschärfen sind niedrig und die innere Konsistenz unakzeptabel.

Die Skalen IFLD und PT korrelierten signifikant miteinander (siehe Tabelle 9). Darüber hinaus zeigten sich keine bedeutsamen Korrelationen.

Tabelle 8: Item- und Skalenkennwerte.

Skala IFLD (individuell förderbezogen, lebenslagen- und dialogisch orientiert)		M	SD	r_{itc}
IFLD_1	Die Förderung des Gemeinschaftsgefühls einer Klasse dient der Lernentwicklung jedes Einzelnen.	2.60	0.53	.40
IFLD_2	Wenn ein Schüler seine Hausaufgaben nicht gemacht hat, erkundige ich mich in der Regel nach seinem häuslichen Lernumfeld.	2.09	0.71	.37
IFLD_3	Bei der Vorbereitung des Lernmaterials sind mir Inputs von Zuhause seitens der Schüler/innen besonders wichtig.	1.77	0.74	.36
IFLD_4	Die Schule muss sich auf die individuellen Voraussetzungen ihrer Schüler/innen einstellen.	2.59	0.57	.44
IFLD_5	Lernmaterial sollte auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder abgestimmt sein.	2.71	0.50	.44
IFLD_6	Wenn ein/e Schüler/in Schwierigkeiten bei der Lösung seiner Mathematikhausaufgaben hat, versuche ich gegebenenfalls auch in seinem familiären Umfeld zu ergründen, woran dies liegen könnte.	1.88	0.82	.29
IFLD_7	Jede/r Schüler/in sollte nach einem individuellen Förderplan unterrichtet werden.	2.18	0.76	.46
IFLD_8	Lehrkräfte sollten mit externen Einrichtungen, wie z.B. Hausaufgabenhilfen, Jugendzentren usw. kooperieren.	2.59	0.59	.39
IFLD_9	Wenn ein Schüler im Unterricht nicht mitarbeitet, bin ich in jedem Fall bemüht, den Grund dafür in einem Gespräch mit ihm herauszufinden.	2.50	0.57	.37
IFLD_10	In allen Schulen sollte es lebenslagenbezogene Beratungsangebote, wie z.B. Hilfe bei Behördengängen, Erziehungsberatung etc., geben.	2.38	0.72	.40
IFLD_11	Bei Störungen des Unterrichtsverlaufs unterbreche ich den Unterricht und kläre das Problem mit der/dem Betroffenen.	2.13	0.72	.29
IFLD_12	Lehrkräfte sollten ihre Handynummer angeben, um außerhalb der Schule erreichbar zu sein.	0.92	0.86	.33
Cronbachs $\alpha = .75$				
Skala PT (psychiatrisch-therapeutisch orientiert)		M	SD	r_{itc}
PT_1	Die Einbeziehung psychotherapeutischer Kenntnisse gehört in den Schulalltag.	2.16	0.75	.50
PT_2	Für die Beschulung auffälliger Schüler benötige ich Wissen über psychiatrische Krankheitsbilder.	2.16	0.73	.50
Cronbachs $\alpha = .66$				
Skala SO (selektionsorientiert)		M	SD	r_{itc}
SO_1	Ich finde es gegenüber den stärkeren Schülern ungerecht, dass schwache Schüler manchmal mehr Aufmerksamkeit benötigen.	1.06	0.81	.35
SO_2	Viele Sozialformen im Unterricht sind für behinderte Schüler/innen nicht geeignet.	1.02	0.81	.25
SO_3	Die Fähigkeit, sich spezifischen Lernstoff anzueignen, ist abhängig vom jeweiligen IQ des Schülers.	1.16	0.74	.31
Cronbachs $\alpha = .48$				

Tabelle 9: Korrelationen zwischen den Skalen.

Skala	IFLD	PT	SO
IFLD	-	.40**	-.10
PT		-	.08
SO			-

Korrelation nach Pearson; ** die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant

Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrerguppen

Anhand der drei Skalen (IFLD, PT, SO) konnten nun verschiedene Gruppen in Bezug auf ihre Beliefs verglichen werden. Da die Kennwerte der Skalen noch verbesserungsbedürftig sind, sollten die Ergebnisse allerdings nicht überinterpretiert werden.

Da in der Literatur durchaus Einstellungsunterschiede zwischen Männern und Frauen berichtet werden (Cloerkes, 2007), wurde zunächst die Gruppe der Förderschullehrkräfte bezüglich möglicher Geschlechtsunterschiede untersucht (siehe Tabelle 10).

Dabei zeigten sich keinerlei bedeutsamen Unterschiede. In den Skalen PT und SO lagen Männer und Frauen sogar praktisch gleichauf.

Weiterhin stellt sich die Frage, ob Förderschullehrkräfte, die an einer Regelschule arbeiten, anders ausgeprägte Beliefs aufweisen als ihre Kolleginnen und Kollegen an einer Förderschule (siehe Tabelle 11).

Auch hier zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Ebenfalls sind keine Unterschiede zwischen Förderschullehrkräften mit und Förderschullehrkräften ohne Integrationserfahrungen nachzuweisen (siehe Tabelle 12).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die untersuchten Förderschullehrerinnen und -lehrer, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem Einsatz in Förder- oder Regelschule und ihrer Integrationserfahrung, einheitliche Beliefs aufwiesen.

Um zu prüfen, ob Beliefs lehramtsspezifisch sind (Hypothese 1) wurden die Förderschullehrerinnen und -lehrer mit den Grundschullehrerinnen und -lehrern sowie die Studentinnen und Studenten des Förderschul-

Tabelle 10: Vergleich der Förderschullehrer/innen in Bezug auf ihr Geschlecht mittels t-Test.

	Männer (N = 58)		Frauen (N = 139)		t	p
	M	(SD)	M	(SD)		
Skala IFLD	2.23	0.36	2.26	0.31	- 0.65	.52
Skala PT	2.20	0.66	2.15	0.69	0.45	.66
Skala SO	0.95	0.53	0.95	0.53	0.05	.96

df = 195

Tabelle 11: Vergleich der Förderschullehrer in Bezug auf ihren Arbeitsplatz mittels t-Test.

	Förderschullehrer/innen an der Förderschule tätig (N = 170)		Förderschullehrer/innen an der Regelschule tätig (N = 29)		t	P
	M	(SD)	M	(SD)		
Skala IFLD	2.25	0.33	2.29	0.35	0.64	.52
Skala PT	2.17	0.68	2.16	0.62	- 0.07	.94
Skala SO	0.94	0.49	1.00	0.70	.54	.59

df = 197

lehramts mit den Studentinnen und Studenten des Grundschullehramts in Bezug auf die Mittelwerte der drei Skalen verglichen. Zu diesem Zweck wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse wurden nach Bonferroni-Holm korrigiert (Holm, 1979) und als Effektstärken wurde Cohens d berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 13 und Tabelle 14 dargestellt.

In Bezug auf die Skalen IFLD und SO zeigten sich bei den Förderschullehrkräften die signifikant höheren Mittelwerte. Die Effektstärken lagen mit $d = 0.76$ (Skala IFLD) und $d = 0.80$ (Skala SO) im oberen mittleren Bereich. Bei der Skala PT lagen die Förderschullehrkräfte numerisch zwar etwas höher, aber der Unterschied war nicht signifikant. Auch die Effektstärke war nur sehr klein.

Bei der Skala IFLD war der Wert der Studentinnen und Studenten des Förderschullehramts signifikant höher. Die Effektstärke lag mit $d = 1.27$ sogar noch deutlich höher als bei den Lehrerinnen und Lehrern. Auch bei der Skala PT lag der Mittelwert der Studentinnen und Studenten des Förderschul-

lehramts signifikant höher. Die Effektstärke war mit $d = 0.95$ zwar etwas niedriger, lag aber trotzdem im hohen Bereich. Bei der Skala SO konnte der numerische Unterschied zwischen den Studentengruppen hingegen nicht abgesichert werden. Die Effektstärke ist mit $d = 0.32$ als klein zu bewerten.

Ob fachspezifische Beliefs bereits während des Studiums existieren (Hypothesen 2), sollte durch den Vergleich von Förderschullehrerinnen und -lehrer mit Studentinnen und Studenten des Förderschullehramts sowie von Grundschullehrerinnen und -lehrern mit Studentinnen und Studenten des Grundschullehramts in Bezug auf die Mittelwerte der drei Skalen geklärt werden. Wiederum wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet und die Ergebnisse nach Bonferroni-Holm korrigiert (Holm, 1979). Als Effektstärken wurde Cohens d berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 15 und 16 dargestellt.

Bei Skala IFLD lagen die Mittelwerte von Förderschullehrkräften und Studentinnen und Studenten des Förderschullehramts erwartungsgemäß fast gleich auf. Bei der Skala SO

Tabelle 12: Vergleich der Förderschullehrer in Bezug auf ihre Integrationserfahrung mittels t-Test.

	Förderschullehrer/innen ohne Integrationserfahrung (N = 124)		Förderschullehrer/innen mit Integrationserfahrung (N = 75)		t	P
	M	(SD)	M	(SD)		
Skala IFLD	2.24	0.31	2.28	0.36	- 0.76	.45
Skala PT	2.17	0.74	2.16	0.61	0.02	.98
Skala SO	0.99	0.50	0.91	0.58	1.00	.32

df = 197

Tabelle 13: Vergleich der Beliefs von Förderschullehrer/innen und Grundschullehrer/innen.

	Förderschullehrer/innen (N = 199)		Grundschullehrer/innen (N = 50)		t	P	d
	M	(SD)	M	(SD)			
Skala IFLD	2.25	0.32	2.01	0.29	- 4.88	.00	0.76
Skala PT	2.17	0.67	2.05	0.57	- 1.20	.23	0.18
Skala SO	0.95	0.52	1.38	0.59	5.16	.00	0.80

df = 247

Tabelle 14: Vergleich der Beliefs von Studenten/innen des Förderschullehramts und Student/innen des Grundschullehramts.

	Studenten/innen des Förderschullehramts (N = 56)		Studenten/innen des Grundschullehramts (N = 25)		<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)			
Skala IFLD	2.28	0.33	1.87	0.31	- 5.28	.00	1.27
Skala PT	2.38	0.56	1.86	0.51	- 3.89	.00	0.95
Skala SO	1.14	0.44	1.29	0.52	1.38	.17	0.32

df = 79

Tabelle 15: Vergleich der Beliefs von Förderschullehrern/innen und Studenten/innen des Förderschullehramt.

	Förderschullehrer/innen (N = 199)		Studenten/innen des Förderschullehramts (N = 56)		<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)			
Skala IFLD	2.26	0.33	2.28	0.33	- 0.59	.55	0.06
Skala PT	2.17	0.67	2.38	0.56	- 2.09	.037	0.32
Skala SO	0.99	0.50	1.14	0.44	1.00	.32	0.31

df = 253

Tabelle 16: Vergleich der Beliefs von Grundschullehrern/innen und Studenten/innen des Grundschullehramts.

	Grundschullehrer/innen (N = 50)		Studenten/innen des Grundschullehramts (N = 25)		<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)			
Skala IFLD	2.24	0.31	2.28	0.36	- 0.76	.45	0.12
Skala PT	2.17	0.74	2.16	0.61	0.02	.98	0.01
Skala SO	0.99	0.50	0.91	0.58	1.00	.32	0.15

df = 73

war der Mittelwert der Studentinnen und Studenten numerisch etwas höher, der Unterschied war aber nicht signifikant. Die Effektstärke lag im niedrigen Bereich ($d = 0.31$). Auch bei der Skala PT hatten die Studentinnen und Studenten den etwas höheren Mittelwert (Effektstärke klein; $d = 0.32$). Der *p*-Wert lag zwar unter .05, war aber nach Korrektur des Alphaniveaus nicht mehr signifikant.

Die Unterschiede zwischen Grundschullehrkräften und Studentinnen und Studenten des Grundschullehramts sind in Bezug auf alle Skalen sehr gering und in keinem Fall signifikant. Auch die sehr geringen Effektstärken (d zwischen 0.01 und 0.15) weisen darauf hin, dass die Unterschiede nicht bedeutsam sind.

Diskussion

Das aus der Dokumentenanalyse entwickelte heuristische Modell von sieben Beliefs konnte in dieser Form nicht bestätigt werden. Vielmehr schrumpfte die Zahl der Beliefs, die empirisch abgebildet werden konnten, auf fünf bis drei. Dies ist vermutlich darin begründet, dass einige Beliefs-Cluster mehr Überzeugungen in sich aufnehmen, als von vornherein vermutet und/oder sich in Clustern zusammenfassen lassen.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen erbrachten keine eindeutige Lösung und sind insgesamt nicht ganz zufriedenstellend. Am sinnvollsten erscheint uns eine Lösung mit drei Faktoren. Für diese spricht, dass die Eigenwerte der Faktoren deutlicher über 1 liegen als bei der fünffaktoriellen Lösung und eine inhaltliche Beschreibung der Faktoren gut möglich ist. Der starke erste Faktor ist inhaltlich am breitesten. Das so entstandene Beliefs-Cluster vereint Aussagen, die theoretisch dem schulklima-inklusionsorientierten, dem individuell-förderbezogenen, dem biografisch-lebenslagenbezogenen oder dem dialogisch-therapeutischen Cluster zugeordnet waren. Der von der Fachliteratur beschriebene dialogisch-therapeutische Belief konnte damit nicht abgebildet werden. Dialogische Anteile sind aber ein wichtiger Bestandteil des ersten Faktors. Eine therapeutisch orientierte Aussage („Die Einbeziehung psychotherapeutischer Kenntnisse gehört in den Schulalltag“) hingegen lädt gemeinsam mit einer als behinderungsbezogen medizinisch eingeschätzten Aussage auf einen weiteren Faktor. Dieser kann als psychiatrisch-therapeutisch orientiertes Beliefs-Cluster bezeichnet werden.

Als drittes Beliefs-Cluster ließ sich das selektionsorientierte abbilden. Dieses erweiterte sich jedoch dahingehend, dass nicht nur für einen „Schonraum“ plädiert wird, sondern auch ein Schutz der Regelschülerinnen und -schüler erwartet und zugleich eine deterministische Auffassung von dem Zustandekommen von Lernerfolgen vertreten wird.

Ein inklusionsorientiertes Beliefs-Cluster konnte nicht abgebildet werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass dieses nicht unbedingt, wie ursprünglich vermutet, mit einer schulklimaorientierten Einstellung einhergeht. Die Schulklimaorientierung und die gesellschafts-/schulkritische Einstellung scheint wiederum in andere Cluster einzugehen.

Interessant sind auch die Zusammenhänge zwischen den Clustern. So zeigte sich eine mittelhohe korrelative Beziehung zwischen den Skalen IFDL und PT. Dass die Korrelation nicht höher ist, deutet darauf hin, dass wirklich unterscheidbare Dimensionen in den Skalen enthalten sind. Dennoch besteht eine bestimmte Wahrscheinlichkeit, dass die höhere Ausprägung eines Clusters bei einer Person mit einer höheren Ausprägung in den anderen Clustern einhergeht. Betrachtet man die Mittelwerte der Skalen, zeigen sich bei beiden relativ hohe Werte. Dies deutet darauf hin, dass die meisten befragten Lehrerinnen und Lehrer und die Studentinnen und Studenten den Aussagen hoch oder sehr hoch zustimmen. Laut dieser Ergebnisse haben die befragten Lehrkräfte und Studentinnen und Studenten individuell förderbezogene, Lebenslagen und dialogisch orientierte sowie psychiatrisch-therapeutische Überzeugungen. Inwieweit dieser Befund verallgemeinerbar ist, muss in weiteren Untersuchungen geklärt werden. Der niedrige Mittelwert in der Skala SO deutet an, dass selektionsorientierte Aussagen abgelehnt werden. Da es aber keine nennenswerten Korrelationen zwischen der Skala SO und den Skalen IFDL und PT gibt, stehen diese nicht in Zusammenhang mit ihrer psychiatrisch-therapeutischen oder ihrer biografisch-lebenslagenbezogenen Einstellung.

Insgesamt betrachtet leisten die Ergebnisse erste empirische Ansätze zur Modellierung eines Beliefs-Profiles. Allerdings müssen diese Ergebnisse aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe und den nicht ganz zufriedenstellenden Ergebnissen der Faktorenanalyse noch sehr vorsichtig betrachtet werden. Auch die Kennwerte der auf Grundlage der Faktorenanalyse gebildeten Skalen sind noch

verbesserungsbedürftig. Besonders die innere Konsistenz und die Itemtrennschärfen der Skala SO lassen zu wünschen übrig. Die Skala PT weist zwar bessere Kennwerte auf, ist aber mit lediglich zwei Items deutlich unterbesetzt. Die Stärke der vorliegenden Studie ist daher nicht in der Bestätigung von Hypothesen zu sehen; vielmehr ist die Untersuchung als pilotierende Arbeit zur Generierung eines neuen Modells zu betrachten. Dieses nun drei Cluster beinhaltende Beliefs-Modell muss in weiteren Untersuchungen empirisch bestätigt werden. Dazu muss der Fragebogen um neue Aussagen ergänzt werden, die spezifisch zu diesen drei Clustern passen. Zusätzlich sollten Fragen generiert werden, die ganz spezifisch auf Inklusionsorientierung zielen. Diese könnten ein viertes Cluster bilden oder aber den anderen Pol des selektionsorientierten Beliefs darstellen.

Aufgrund der Einschränkungen bezüglich des Messinstrumentes sind selbstverständlich auch die Ergebnisse der Gruppenvergleiche nur sehr vorsichtig zu interpretieren. Die hier aufgeführten Befunde sollten nicht als Evidenz, sondern als Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen betrachtet werden.

Insgesamt legen die bisherigen Ergebnisse nahe, dass es wirklich so etwas wie professionsspezifische Überzeugungen bei Lehrerinnen und Lehrern gibt. Alle gefundenen Gruppenunterschiede sind auf den Faktor Lehramt zurückzuführen. Hingegen spielen, zumindest innerhalb der Gruppe der Förderschullehrkräfte, Faktoren wie Geschlecht oder Erfahrungen mit der Arbeit an Regelschulen oder mit integrativem Unterricht keine Rolle.

So ließ sich auch für die Skala IFDL die H1 vollständig bestätigen. Studentinnen und Studenten sowie Lehrerinnen und Lehrer des Lehramts an Förderschulen erzielten auf dieser Skala signifikant höhere Werte als die Studentinnen und Studenten sowie Lehrerinnen und Lehrer des Lehramts an Grundschulen. Für die anderen Skalen zeigt sich zwar in der Tendenz dasselbe Bild, aber die Unterschiede waren teilweise nicht signifikant. Bemerkenswert ist, dass vor allem bei der Skala PT kaum ein Unterschied zwischen Förderschul-

lehrkräften und Grundschullehrkräften besteht. Evtl. hat die inzwischen recht häufige Konfrontation von Grundschullehrkräften mit psychiatrischen Diagnosen wie ADHS zu einer stärkeren psychiatrisch-therapeutischen Orientierung dieser Berufsgruppe geführt.

Die H2 lässt sich für die Skala IFDL und PT insgesamt bestätigen. Bereits die Studentinnen und Studenten der beiden Lehrämter unterscheiden sich in diesen Beliefs-Clustern signifikant, während es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studentinnen und Studenten und den Lehrerinnen und Lehrern eines Lehramtes gibt. Tendenziell weisen die Studentinnen und Studenten des Förderschullehramts allerdings etwas höhere Mittelwerte auf als die Lehrerinnen und Lehrer des gleichen Lehramts. In Bezug auf die Selektionsorientierung unterscheiden sich die Studentinnen und Studenten der beiden Lehrämter allerdings nicht, die Grundschullehrerinnen und -lehrer aber von den Förderschullehrerinnen und -lehrern. Dieser Befund steht in Einklang mit den Ergebnissen von Kuhl und Walther (2008), die keine Einstellungsunterschiede zwischen Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen und denen des Lehramts an Förderschulen bezüglich der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung feststellen konnten, und den Ergebnissen von Andrá (2009), die solche Unterschiede zwischen Förderschullehrkräften und Grundschullehrkräften nachweisen konnte.

Insgesamt betrachtet hat sich gezeigt, dass Beliefs durchaus professionsspezifisch sind und sich diese professionsbezogenen Überzeugungen bereits während der Studienzeit ausbilden bzw. evtl. sogar schon bei Studienbeginn ausgebildet sind. Allerdings unterscheiden sich die Beliefs von Förderschullehrkräften und Grundschullehrkräften in einigen Bereichen weniger als angenommen. Am spezifischsten für Förderschullehrkräfte scheint eine individuell förderbezogene, lebenslagenbezogene und dialogische Orientierung zu sein.

So vorläufig und pilotierend die hier vorgestellten Ergebnisse auch sind, so bieten sie

dennoch gute Anknüpfungspunkte für weitere Forschung. Die Umgestaltung der Schullandschaft zu einem inklusiven System verändert auch die Profession der Förderschullehrkraft. Inwieweit bisherige professionelle Überzeugungen dabei hilfreich oder auch hemmend sind, muss im Einzelnen analysiert werden. Dies können jedoch nur kombinierte quantitative und qualitative Unterrichtsanalysen aufhellen. Auf jeden Fall stellt die Dimension berufsbezogener Beliefs von Lehrkräften einen bedeutsamen Faktor dar, der in der weiteren Entwicklung des Schulsystems und der Lehrerbildung zu berücksichtigen ist.

Literatur

- Andrä, K. (2009). *Einstellungen von Angehörigen verschiedener Berufsgruppen zu Menschen mit geistiger Behinderung*. Gießen: unveröffentlichte Examensarbeit.
- Armstrong, A. Ch., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education. International Policy and Practice*. Los Angeles: Sage.
- Avramidis, E., Bayliss, Ph. & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Bleidick, U. & Antor, G. (2000). *Behindertenpädagogik als angewandte Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 219-246). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten* (3. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Cook, B., Semmel, M. & Gerber, M. (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 20, 199-256.
- Diekmann, A. (2006). *Empirische Sozialforschung* (16. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biographie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, Georg (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, A. (2010). *Zur Qualität der Beziehungsdienstleistung in Institutionen für Menschen mit Behinderungen*. Siegen: Dissertation. (<http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2011/515/pdf/fischer.pdf>) (25.9.2012)
- Fischler, H. (2001). Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 7, 105-120.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking Characterizations of Beliefs. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education* (pp. 39-58). Dordrecht: Kluwer.
- Haerberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Bern: Haupt.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Hofmann, F. & Gottein, H.-P. (2011). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft zur Individualisierung im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 55-67.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65-70.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-543.

- Kiel, E., Weiß, S. & Braune, A. (2012). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion: Welchen Beitrag leistet das Studium der Sonderpädagogik? In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 191-199). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kobi, E.E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken* (5. Aufl.). Bern: Haupt.
- Krey, O. (2012). *Zur Rolle der Mathematik in der Physik. Wissenschaftstheoretische Aspekte und Vorstellungen Physiklernender*. Berlin: Logos.
- Kuhl, J. & Walter, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 206-219.
- Leder, G.C., Pehkonen, E. & Törner, G. (2002). Setting the Scene. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education* (S. 1-12). Dordrecht: Kluwer.
- Markić, S., Eilks, I. & Valanides, N. (2008). Developing a Tool to Evaluate Differences in Beliefs About Science Teaching and Learning Among Freshman Student Teachers from Different Science Teaching Domains: A Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2, 109-120.
- Meyer, N. (2010). *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Grundschulen zur Inklusion. Eine empirische Studie*. Berlin: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Moor, P. (1965). *Heilpädagogik*. Bern: Huber.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske und Budrich.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrerbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Reusser, K. (2011). Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In W. Einsiedler (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak J. & Tondeur J. (2009): Investigating Teachers' Educational Beliefs in Chinese Primary Schools: Socio-economic and Geographical Perspectives. *Asia-pacific Journal of Teacher Education*, 37, 363-377.
- Santiuste Bermejo, V., Vicente Castro, F., Miras Martínez, F. & Padilla Góngora, D. (2009). Inclusive Education in Spain: developing characteristics in Madrid, Extremadura and Andalusia. *Research in Comparative and International Education*, 4, 321-331.
- Schäfer, L. (2009). *Sonderpädagogische Kompetenzen und Beliefs als Basis sonderpädagogischer Professionalität*. Gießen: unveröff. Diplomarbeit.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes Towards Disability: Teacher Education for Inclusive Environments in an Australian University. *International Journal of Disability and Education*, 47, 25-38.
- Törner, G. (2002). Mathematical Beliefs – A Search for a Common Ground: Some Theoretical Considerations on Structuring Beliefs. Some Research Questions, and Some Phenomenological Observations. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education* (pp. 73-94). Dordrecht: Kluwer.
- Yilmaz, K., Altinurt, Y. & Cokluk, Ö. (2011). Developing the Educational Belief Scale: The Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 343-350.

Dr. Jan Kuhl

Otto-Behaghel-Str. 10/F

35394 Gießen

jan.kuhl@psychol.uni-giessen.de