

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 1, S. 86-102
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design

Petra Hecht¹, Claudia Niedermaier¹ & Ewald Feyrer²

¹ Pädagogische Hochschule Vorarlberg

² Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag werden Messverfahren und ausgewählte Befunde aus dem Forschungsprojekt „Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung“ (2011 – 2013) diskutiert. Die Studie zweier pädagogischer Hochschulen aus Österreich war im Kontext einer Neuausrichtung der Studienarchitektur zur Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen angesiedelt. Im Zentrum standen hochschuldidaktische Faktoren, die den Aufbau von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung inklusiver Bildung begünstigen. In einem Mixed-Methods-Design (N = 1532) wurden diese mit zwei Skalen erfasst, die erstmalig im deutschen Sprachraum zur Anwendung kamen. Ergänzend zur quantitativen Erhebung erfolgte die Erfassung qualitativer Daten mittels Gruppendiskussionen. Es zeigte sich, dass die Studierenden über eher befürwortende Einstellungen und hohe inklusive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen, die sich im Zuge der Ausbildung positiv verändern. Die Gruppendiskussionen erlauben vertiefende Einblicke, sodass bestätigende, aber auch abweichende Befunde zu berichten sind.

Schlüsselwörter: Inklusion, inklusionsbezogene Einstellungen/Haltungen, inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Professionalisierung von Lehrpersonen, SACIE-R, TEIP, Teacher Beliefs

Teachers' efficacy of student teachers and novice teachers to implement inclusive practices as a question of research methods – results from a mixed-methods design

Abstract

This paper examines sentiments, attitudes and self-efficacy beliefs of prospective and in-service teachers to implement inclusive education. The study is based on a mixed methods design, which included a questionnaire study and group discussions. As part of the study the questionnaire was translated from English into German. The Data indicate that the students show rather positive attitudes and largely high teacher efficacy beliefs. In addition they experienced positive changes in the course of their teacher education. Group discussions provide a range of further

insights and contribute to identify factors of attitudes and teacher efficacy beliefs to implement inclusive education.

Keywords: inclusion, teachers' efficacy to implement inclusive practices, teacher education, SACIE-R, TEIP, Teacher-Beliefs

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) hat sich Österreich verpflichtet, das Schulsystem in ein inklusives weiter zu entwickeln. Neben rechtlichen, strukturell-organisatorischen und didaktisch-methodischen Voraussetzungen sind es zu einem großen Teil die Pädagoginnen und Pädagogen, welche gefordert sind, die daraus resultierenden Herausforderungen im Alltag umzusetzen. Positive Einstellungen und Haltungen sowie das Vertrauen in die eigene Kompetenz, ein Lernen in inklusiven Settings ermöglichen zu können, sind dabei von zentraler Bedeutung (European Agency, 2012, 2014).

Die Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Vorarlberg gingen daher den „Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung (2011 – 2013)“ (Feyerer, Dlugosch, Niedermaier, Reibnegger, Hecht & Prammer-Semmler, 2014) in einem vom BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) geförderten Forschungsprojekt nach. Es war eingebettet in die grundlegende Neugestaltung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Statt schulbezogener Ausrichtung der Studiengänge (Lehramt für Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen usw.) soll diese ab 2015/16 für alle altersspezifisch in Form einer Primar- und Sekundarstufenpädagogik mit Schwerpunktsetzungen bzw. Spezialisierung in inklusiver Pädagogik erfolgen. Das bisher eigenständige Lehramt für Sonderschulen wird in die Primar- und Sekundarstufenpädagogik integriert. Da der Entwicklung inklusiver Haltungen und Kompetenzen in diesem Gesetzeswerk ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird (Schnider, 2014), interessierte im Besonde-

ren die Rolle der Ausbildung. Es sollten hochschuldidaktische Lernarrangements identifiziert werden, welche den Aufbau positiver Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen begünstigen.

Theoretische Anbindung und aktueller Forschungsstand

Nach einer Phase nationaler und internationaler Forschungsarbeiten zu Fragen der Didaktik und Methodik einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993), zu ihren Rahmenbedingungen und Qualitätsindikatoren, rückt das professionelle Handeln von Lehrkräften in inklusiven Kontexten vermehrt in den Blick (European Agency, 2012, 2014). Übereinstimmend wird dieses als ein Zusammenwirken von Wissen, Überzeugungen und Werthaltungen, sowie motivationalen, volitionalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten beschrieben (Biedermann, 2013).

Berufsbezogene Überzeugungen und motivationale Faktoren (Baumert & Kunter, 2006; König & Rothland, 2013; Reusser & Pauli, 2014) werden als relevante Kompetenzfacetten diskutiert, die mit unterschiedlichen Begriffen wie Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen, Orientierungen, Teachers' Cognitions, Teachers' Conceptions, Teachers' View, Teacher Beliefs u. a. gefasst werden (Biedermann, 2013; Reusser & Pauli, 2014). Sie sind nach wie vor nicht eindeutig voneinander abgegrenzt, was Pajares schon 1992 dazu veranlasste, sie als „messy construct“ zu bezeichnen - ein Faktum, das bis heute anhält (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014; Reusser & Pauli, 2014). International findet der Begriff Teacher Beliefs breite Verwendung. Wir griffen diesen Begriff im Projekt nicht auf, sondern orientierten uns an einer Definition

von Reusser und Pauli (2014) und formulierten berufsbezogene Überzeugungen als ...

„(...) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (S. 642; vgl. auch Moser et al., 2014).

Einen besonderen Fokus legten wir auf die Erfassung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als spezifische, auf das „Selbst bezogene“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 268) bzw. „personengebundene Überzeugungen“ (Biedermann, 2013, S. 63) in Kombination mit auf das Lehren und Lernen bezogenen Überzeugungen, die darüber Auskunft geben sollten, ob Studierende bzw. berufseinsteigende Lehrerinnen und Lehrer das Unterrichten in inklusiven Settings für (gut) bewältigbar halten. Von Interesse war der Zusammenhang zwischen Einstellungen/Haltungen einerseits und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts andererseits. In der Annahme, dass diese Konzepte „über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne hinweg unveränderlich sind“ (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; zitiert nach Moser et al., 2014, S. 664) erwarteten wir zudem, dass sich diese im Zuge der Ausbildung verändern.

Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen in Bezug auf inklusive Settings

Laut Schwab et al. (2012) besteht gegenwärtig ein Trend, wonach Lehrpersonen eher

positivere Einschätzungen bzgl. der Auswirkungen schulischer Integration zeigen als noch in den 80er und 90er Jahren. Allerdings muss metaanalytischen Befunden zufolge immer noch von eher neutral-negativen Einstellungen und Haltungen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011) ausgegangen werden, vor allem dann, wenn es um Fragen zur Umsetzung im eigenen Unterricht geht (Dessemondet, Benoit & Bless, 2011; Dlugosch, 2014; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015). Die Einstellungen gehen vielfach mit Bedenken entlang der Behinderungsarten wie Mehrfachbehinderung oder schwierigem Verhalten einher (Dessemondet et al., 2011; Schwab et al., 2012; Wilczenski, 1992). Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten werden die negativsten Einstellungen entgegengebracht, auch sinkt die Bereitschaft heterogene Gruppen zu unterrichten mit der erwarteten Schwierigkeit (Langner, 2014; Schwab & Seifert, 2014).

Die Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf die Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen ist nicht eindeutig geklärt. Als relevant erweisen sich u.a. das Alter bzw. die Berufserfahrung von Lehrpersonen, sowie professionspezifische Merkmale oder die Ausbildung. In Bezug auf das Alter weisen Lehramtsstudierende positivere Haltungen als amtierende Lehrpersonen auf (Burke & Sutherland, 2004), Lehrerinnen und Lehrer mit mehr als 20 Jahren Berufserfahrung skeptischere als jene mit weniger Erfahrung (Dessemondet et al., 2011). Die Autoren führen dieses Ergebnis auf den größeren Enthusiasmus jüngerer Generationen und die Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit ihrer erhöhten Sensibilität für inklusive Bildung zurück.

Die Frage nach professionspezifischen Unterschieden in den Einstellungen wird uneinheitlich beantwortet. Es liegen Studien vor, die von einer professionspezifischen Prägung und Entwicklung während des Studiums berichten (Kuhl et al., 2013; Moser et al., 2014). Auch bereits veröffentlichten Befunde der vorliegenden Studie (Dlugosch, 2014; Feyrer et al., 2014) weisen in diese

Richtung. Es liegen aber auch Untersuchungen vor, wonach sich Grund- und Sonder-schullehrerkräfte oder auch Studierende unterschiedlicher Lehrämter nicht signifikant unterscheiden (Gebhardt et al., 2011; Schwab & Seifert, 2014). In den Kanon dieser Befunde reihen sich ebenso Studien ein, die zwar nicht die Einstellung zur Umsetzung von Inklusion erfassen, sondern bspw. die Einschätzungen der Auswirkungen von Integration auf Kinder ohne Behinderung (Schwab et al., 2012) oder die Bereitschaft, stark heterogene Gruppen zu unterrichten (Langner, 2014). Auch sie berichten keine Unterschiede zwischen Sonder- und Regelschullehrkräften.

Dass positive Auswirkungen durch Ausbildung und Erfahrung jedoch nicht auszu-schließen sind, zeigt eine Zusammenschau an Befunden bei Dessemontet et al. (2011). Auch Kim (2011) weist Unterschiede aufgrund des Lernangebots nach. Studierende aus Programmen, die allgemeine wie auch inklusionsbezogene Inhalte verzahnt aufwiesen, kommen im Gegensatz zu eindimensionalen Ausbildungsformaten verstärkt zu inklusiven Haltungen. Auch die theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit Inklusion als Weiterbildungsmaßnahme kann laut Dangl (2014) zu positiven Veränderungen führen.

Eine Metaanalyse von de Boer et al. (2011) bestätigt die Bedeutung kognitiver Wissensbestände. Veränderungen der Einstellungen im Rahmen der Ausbildung sind daher aufgrund eines Zuwachses an inklusionsbezogenem Fachwissen durch einschlägige Ausbildungsformate oder schulpraktische Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität - unabhängig vom jeweiligen Studiengang - zu erwarten.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus Sicht der LehrerInnenprofessionsforschung

Im Diskurs um die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen sowie um die Praktikabilität und Umsetzung eines inklusiven

Schulsystems leistet das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura, 1997) einen wesentlichen Beitrag. Aufgrund der verhaltenssteuernden Wirkung unterstützen sie die Selbstregulationskraft der Lehrperson (Baumert & Kunter, 2006; Schwarzer & Warner, 2014). Da inklusive Pädagogik nach wie vor auf viele Barrieren stößt (Florian & Black-Hawkins, 2011), ist das Vertrauen, inklusiven Unterricht kompetent umsetzen zu können und den damit verbundenen Herausforderungen gewachsen zu sein, von besonderer Bedeutung.

Das Konzept nach Bandura (1997) wurde von Loreman, Earle, Sharma und Forlin (2007) erstmalig für inklusive Kontexte genutzt. Die Autoren messen den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine stark prädiktive Wirkung für inklusive Haltungen bei (siehe dazu auch Kim, 2011; Malinen, Savolainen & Xu, 2012; Sharma, Loremann & Forlin, 2011). Entsprechende Befunde lassen inklusive Einstellungen eher auf Fragen der praktischen Umsetzung und Kompetenzerwartung denn auf normativen Überlegungen gründen (Malinen et al., 2012). Ähnliche Ergebnisse berichten Dessemontet et al. (2011), wonach Lehrpersonen mit hohem Kompetenzgefühl positivere Einstellungen aufweisen als mit geringerem. Die Autoren sehen daher in der gezielten Erhöhung dieser Wahrnehmung eine Möglichkeit zur Verbesserung inklusiver Haltungen. Die Befunde können Annahmen stützen, welche Überzeugungen in inklusionsbezogene Kompetenzen mit der Haltung einer Lehrkraft verbunden sehen (Dlugosch, 2010) oder gar durch Kompetenzen konstituiert betrachten (Schwer, Solzbacher & Behrens, 2014). Im vorliegenden Projekt wird diesem Erklärungsversuch gefolgt, mit der Intention, inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch im deutschen Sprachraum als Prädiktoren auszuweisen.

Für Ausbildungsinstitutionen stellt sich die Frage, inwiefern das Studienangebot die Entwicklung eines Vertrauens in die Fähigkeiten zur Umsetzung inklusiven Unter-

rechts erlaubt. Aus theoretischer Perspektive (Bandura, 1997) sind dies persönliche Erfolgserfahrungen im Rahmen schulpraktischer Übungen oder Verhaltensmodelle wie Praxislehrpersonen oder Dozierende, die Inklusion überzeugend vorleben und dazu ermuntern (Schwarzer & Warner, 2014). Dass Ausbildungsformate zur Förderung inklusiver Denkansätze durchaus zum Anstieg inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen können, wurde von Kopp (2009) belegt.

Schließlich sind nach einer Studie von Urton, Wilbert und Hennemann (2014) auch kollektive Kompetenzerwartungen von Bedeutung. Die Autoren stellen je nach Schulzugehörigkeit Unterschiede in den kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen fest, die wiederum mit unterschiedlichen Einstellungen zur Inklusion einhergehen.

Hypothesen und Fragestellungen

Die Befundlage um die Relevanz der Ausbildung und des schulischen Kontexts für den Aufbau inklusiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stützt somit eine Erwartung, wonach sich Probandinnen und Probanden vermehrt selbstwirksam wahrnehmen, wenn sie auf inklusionsbezogene Ausbildungsinhalte, schulpraktische oder berufliche Kompetenzerfahrungen und Vorbilder zurückgreifen können.

Auf Basis der theoretischen Grundlagen und mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand werden folgende Hypothesen postuliert:

- H₁: Studierende höherer Semester bzw. Berufseinsteigende verfügen über signifikant positivere Einstellungen und Haltungen als Studierende niedrigerer Semester.
- H₂: Studierende höherer Semester bzw. Berufseinsteigende verfügen über signifikant positivere inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Studierende niedrigerer Semester.

- H₃: Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen signifikante Prädiktoren für inklusive Einstellungen und Haltungen dar.

Ferner interessieren folgende qualitative Fragestellungen:

- Welche Einstellungen und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen berichten Studierende aus subjektiver Sicht?
- Welche Faktoren der Ausbildung gehen als relevante Entstehungsquellen für inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hervor?

Methode

Untersuchungsdesign

Im Jahr 2012 erfolgte eine Vollerhebung unter den Studierenden an beiden Ausbildungsstandorten Pädagogische Hochschulen Oberösterreich und Vorarlberg (siehe dazu Feyrer, 2014) mit zwei englischen Skalen, die im Projekt übersetzt wurden. Eine Adaptierung für den deutschen Sprachraum schien nicht nur aus forschungsökonomischen Gründen, sondern auch unter dem Aspekt einer international anschlussfähigen Forschungstätigkeit sinnvoll. Der Beitrag greift daher den Übersetzungs- und Validierungsprozess der Messinstrumente auf. In einem Querschnitt wurden Studierende aller Studienjahre sowie Berufseinsteiger, die in den Jahren 2010 und 2011 ihre Ausbildung abgeschlossen hatten, untersucht. Die Datenerhebung bei den Studierenden erfolgte mittels Paper-Pencil-Verfahren (erste Kohorte) und online (zweite Kohorte), die Lehrpersonen wurden sowohl postalisch als auch online befragt.

Bis auf wenige Ausnahmen liegen zur Forschung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen überwiegend quantitative Befunde vor (Hecht, 2014; Kopp, 2009). Die Autoren der Originalskalen (Sharma et al., 2011) sehen in der Kom-

bination quantitativer und qualitativer Daten ein großes Potenzial, um ein vertieftes Verständnis über Faktoren zu erhalten, welche die Generierung bzw. Stabilisierung der Überzeugungen befördern. Diesem Desiderat wurde mittels eines Mixed-Methods-Designs (Flick, 2008) aus Fragebogenerhebung und Gruppendiskussionen Rechnung getragen, das „der wechselseitigen *Ergänzung von Forschungsergebnissen*“ (Kelle, S. 54, 2008; kurs. im Orig.) diene.

Stichprobe

An der Fragebogenerhebung beteiligten sich insgesamt 1532 Studierende und Lehrpersonen. 50% der Befragten befanden sich im ersten, je 21.6% im zweiten und dritten Studienjahr. Lehrpersonen im Berufseinstieg stellten 6.8% der Gesamtstichprobe dar. Zur Gruppendiskussion wurden Studierende auf freiwilliger Basis eingeladen. Die Auswahl erfolgte gezielt (Lamnek, 2005) mit jeweils sechs Studierenden im ersten, zweiten, vierten und sechsten Semester. Das Sample orientierte sich an einer homogenen Zusammensetzung in Bezug auf die Studiendauer und einer heterogenen in Bezug auf die Studienrichtung (siehe dazu auch Niedermaier, 2014).

Quantitative Messinstrumente

Zur Erfassung der Einstellungen und Haltungen sowie der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden die Skalen *SACIE-R (The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education - Scale-Revised)*; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) und *TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practice)*; Sharma et al., 2011) eingesetzt. Das Instrument *SACIE-R* umfasst 15 Items mit den Subskalen negative Einstellungen (*Sentiments*), positive Haltungen (*Attitudes*) und Bedenken (*Concerns*). Das Instrument *TEIP* umfasst mit 18 Items drei Unterskalen, welche die positiven Kompetenzerwartungen der Studierenden und Lehrpersonen in Bezug auf die Fähigkeit zur

inklusive Unterrichtsgestaltung (*Efficacy for inclusive practices*), zur interdisziplinären Kooperation (*Efficacy in collaboration*) sowie zum wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (*Efficacy in managing behaviour*) messen.

Der Übersetzungsprozess ins Deutsche erfolgte in mehreren Schritten und unter Einbezug einer Native-Speakerin. So entstanden in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess bis zur Endfassung insgesamt fünf Versionen. Schwierigkeiten bereiteten unscharfe Begrifflichkeiten, die aufgrund der nationalen Verankerung der Ausbildungssysteme mit ihren unterschiedlichen Konnotationen zu erwarten waren (Blömeke, 2011). Die Übersetzung wurde in einem Pretest (N = 131) mittels explorativer Faktorenanalysen geprüft (im Detail s. Feyerer & Reibnegger, 2014).

Fragebogen *„Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education-SACIE-R“*. Für die *SACIE-R* Skalen konnten vier Faktoren extrahiert werden. Gemäß der rotierten Komponentenmatrix stimmte die Faktorenzusammensetzung bis auf die Skala zur Erfassung der negativen Einstellungen, die in zwei Faktoren zerfiel, mit der Originalversion überein. In Anbetracht akzeptabler interner Konsistenzen der Originalskalen (Cronbach Alpha zwischen .62 und .80) und dem Ziel einer internationalen Vergleichbarkeit der Daten wurde auf die Originalskalen vertraut (Feyerer, 2014). Für die Berechnung wurden die Skalen zu den negativen Einstellungen und Bedenken im Gegensatz zu den bei Feyerer und Reibnegger (2014) berichteten Befunden umkodiert, sodass ein hoher Wert positive Einstellungen und geringe Bedenken abbildet.

Die Skalen wurden auf einer vierstufigen Antwortskala von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt völlig“ eingeschätzt:

- Negative Einstellungen: z.B. „Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen.“
- Positive Haltungen: z.B. „SchülerInnen, die einen individuellen Förderplan brau-

chen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.“

- Bedenken: z.B. „Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.“

Fragebogen „Teacher Efficacy for Inclusive Practices“. Für die TEIP Skalen konnten der Originalversion entsprechend drei Faktoren extrahiert werden. Faktor 1 entsprach annähernd den Faktoren zur Kompetenzerwartung in Bezug auf eine individualisierenden Unterrichtsgestaltung (Efficacy to use inclusive instructions) und zum wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (Efficacy in managing behaviour). Der Faktor 2 war abgesehen von wenigen Doppelladungen auf den Faktor 1 mit dem originalen Instrument identisch. Faktor 3 ließ sich jedoch nicht auf die Faktoren der Originalstichprobe zurückführen (siehe dazu Feyerer & Reibnegger, 2014). Ein möglicher Grund könnte die starke Orientierung der Items an berufspraktischen Handlungsfeldern sein, sodass die Befragten aus Österreich - als Studierende der Ausbildung und nicht wie in der Originalstichprobe als Lehrerinnen und Lehrer einer postgradualen Ausbildung - zu unterschiedlichen Einschätzungen kamen.

In der deutschen Übersetzung erbrachten die Dimensionen „Efficacy to use inclusive instructions“, „Efficacy in managing behaviour“ und „Efficacy in collaboration“ Cronbach Alpha Werte von .75 bis .82 (siehe Tab. 1), im Original werden Werte von .85 bis .93 berichtet (Sharma et al., 2011). Aus den bereits angeführten Gründen wurde auch hier die Struktur der Skalen beibehalten.

Die Befragten schätzten sich auf einer sechsstufigen Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll zu“ ein. Das Hauptaugenmerk lag auf den Strategien zur Umsetzung eines inklusiven Unterrichts:

- Zutrauen zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung: z.B. „Ich kann Lern-

aufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.“

- Zutrauen im Umgang mit schwierigem Verhalten: z.B. „Ich bin in der Lage, störende oder laute SchülerInnen zu beruhigen.“
- Zutrauen in die Fähigkeit zur interdisziplinären Kooperation: z.B. „Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.“¹

Qualitative Methode

Gruppendiskussionen bedienen sich eines sehr offenen Verfahrens, um „Selbstläufigkeit“ zu evozieren, d. h. einen Diskurs zu einem Gegenstand zu initiieren, ohne diesen nachhaltig zu strukturieren (Bohnsack, 2010; Schäffer, 2010) mit dem Ziel, kollektive Einstellungen, Wissensbestände und Werthaltungen aufzuspüren. Als Grundreiz wurden eine pointierte Aussage und weitere Stimuli entwickelt, die jeweils auf einzelne Konstrukte ausgerichtet waren (Niedermaier, 2014). Im Fokus standen der Inklusionsbegriff, die Einstellungen und Kompetenzerwartungen in Bezug auf inklusive Settings sowie die Rolle der Ausbildung. Dieses methodisch offene Vorgehen schien geeignet, den Diskurs über kollektive Deutungsmuster anzustoßen (Bohnsack, 2010; Schäffer, 2010) und Zusammenhänge zwischen den interessierenden Konstrukten zu erhellen. Ziel sollte es sein, das Verständnis für die Konstrukte in Ergänzung zur quantitativen Analyse zu schärfen (Kelle, 2008) und Faktoren zu identifizieren, welche ihren Aufbau befördern.

Quantitative und qualitative Analysemethoden

Die Ausprägungen der Einstellungen und Haltungen sowie das Ausmaß der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüber-

¹ Beide Skalen können bei den Autoren angefragt werden.

zeugungen zeigen die deskriptiven Kennzahlen. Die Überprüfung auf signifikante Veränderungen der Haltungen und Einstellungen sowie der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfolgte mittels einfaktorieller Varianzanalyse (Rost, 2007). Die Beantwortung der Frage, inwiefern Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Prädiktoren für Einstellungen und Haltungen zur Umsetzung inklusiver Bildung der Befragten darstellen, wurde durch eine lineare Regression unter Einschluss aller Prädiktoren überprüft.

Die qualitativen Analysen erfolgten über mehrere Auswertungsschritte. In einem ersten Schritt erfolgte eine Markierung der Analyseinheiten aus den Transkripten mittels deduktivem Verfahren in Ausrichtung an die interessierenden Dimensionen (Einstellungen, Haltungen, Kompetenzerwartungen, Rolle der Ausbildung). In einem zweiten Schritt wurde der Fokus auf Aussagen zur inklusiven Selbstwirksamkeit und ihren Quellen gesetzt. Um eine hohe Übereinstimmung in der Kodierung zu erzielen, wurde vorab eine Gruppendiskussion von zwei Personen analysiert und das Kategoriensystem anschließend in einem konsensuellen Verfahren konkretisiert. Auf eine Paraphrasierung wurde bewusst verzichtet, um möglichst nahe am Text bleiben zu können. In einem

weiteren Analyseschritt wurden die Themen in Orientierung an die formulierende Interpretation nach Bohnsack (2010) gewichtet, eine vertieft reflektierende Interpretierung wurde nicht durchgeführt.

Ergebnisse

Deskriptiver Ergebnisteil

Vor Überprüfung der Hypothesen werden die deskriptiven Kennzahlen berichtet. Diese zeigen in Bezug auf die *Einstellungen und Haltungen der SACIE-R Gesamtskala* eher mittlere Werte mit Tendenz zum oberen Wertebereich (siehe Tabelle 1). Die Mittelwerte bringen damit eher positive bzw. neutrale Haltungen und Einstellungen in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildung zum Ausdruck. Die *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* weisen eher hohe Werte auf, sie liegen im oberen Drittel der theoretischen Skalenbreite, wobei die Einschätzungen im Vergleich zur *SACIE-R Skala* mehr streuen.

Inferenzstatistischer Ergebnisteil

In Hypothese 1 und 2 wurde postuliert, dass sich Studierende bzw. Berufseinsteigende

Tabelle 1: Kennzahlen zu den Einstellungen, Haltungen (SACIE) und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (TEIP)

	n	Min	Max	MW	SD	Items	Cronbach Alpha
SACIE - Einstellungen/Haltungen							
Sentiments	1410	1	4	3.04	0.50	5	.62
Attitudes	1421	1	4	3.15	0.57	5	.80
Concerns	1432	1	4	2.44	0.54	5	.65
TEIP - Inklusionsbezogene SWK							
Efficacy to use inclusive instructions	1442	1	6	4.71	0.65	6	.75
Efficacy in managing behavior	1443	1	6	4.61	0.66	6	.82
Efficacy in collaboration	1433	1	6	4.44	0.83	6	.76

in Bezug auf ihre Haltungen und inklusiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen signifikant unterscheiden. Die Überprüfung auf Unterschiede zwischen den Teilstichproben (siehe Tabelle 2) erbringt folgende Ergebnisse:

H₁: Die Skalen zur Erfassung der negativen Einstellungen (*Sentiments*) zeigen keine signifikanten Unterschiede, die positiven

Haltungen (*Attitudes*) und Bedenken (*Concerns*) verändern sich hingegen signifikant. Post-Hoc Analysen ergeben, dass sich die Studierenden des zweiten und dritten Studienjahres durch signifikant positivere Haltungen von Studienanfängern und Berufseinsteigenden unterscheiden, dass sie aber gleichzeitig auch signifikante Unterschiede durch höhere Bedenken aufweisen. Zwi-

Tabelle 2: Einfaktorielle Anova mit den abhängigen Variablen SACIE-R und TEIP

	Studienjahr (St.j.)/Berufseinstieg (BE)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>Sign.</i>	<i>Eta</i> ²
SACIE - Einstellungen/Haltungen								
Sentiments	1. St.j.	700	3.04	0.50	0.641	3, 1391	0.589	0.001
	2. St.j.	309	3.01	0.52				
	3. St.j.	294	3.04	0.48				
	BE	92	3.08	0.47				
Attitudes	1. St.j.	699	3.09	0.57	11.471	3, 1404	0.000	0.024
	2. St.j.	312	3.26	0.55				
	3. St.j.	299	3.24	0.55				
	BE	98	3.01	0.57				
Concerns	1. St.j.	726	2.49	0.52	5.613	3, 1414	0.001	0.012
	2. St.j.	323	2.37	0.57				
	3. St.j.	318	2.38	0.56				
	BE	99	2.42	0.54				
TEIP - inklusionsbezogene SWK								
Efficacy to use inclusive instructions	1. St.j.	687	4.68	0.67	1.621	3, 1418	0.183	0.003
	2. St.j.	322	4.75	0.59				
	3. St.j.	315	4.76	0.61				
	BE	98	4.69	0.71				
Efficacy in collaboration	1. St.j.	685	4.47	0.87	1.489	3, 1413	0.216	0.003
	2. St.j.	320	4.41	0.77				
	3. St.j.	314	4.43	0.82				
	BE	98	4.29	0.86				
Efficacy in managing behavior	1. St.j.	690	4.54	0.67	7.396	3, 1422	0.000	0.015
	2. St.j.	322	4.61	0.58				
	3. St.j.	316	4.72	0.63				
	BE	98	4.76	0.80				

Anmerkung: Die Skalen Sentiments und Concerns stellen umgepolte Werte dar, wonach hohe Werte positive Einstellungen und geringe Bedenken kennzeichnen

Tabelle 3: Regressionsmodell - Prädiktoren für Einstellungen und Haltungen (Abhängige Variable: SACIE-Gesamt Wert)

	Reg.koeff. B	Standard- fehler	Beta	Sig.	korr. R ²
Efficacy to use inclusive instructions	.011	.023	.018	p < .631	.173
Efficacy in collaboration	.170	.016	.353	p < .001	
Efficacy in managing behavior	.056	.019	.094	p < .004	
Konstante	1.814	.081			

schen Studienanfängern und Berufseinsteigenden bestehen hinsichtlich der Bedenken keine Unterschiede. Die Effektstärken liegen bei η^2 .024 und .012, womit nach Rost (2007) ein mittlerer bzw. kleiner Effekt vorliegt.

H₂: Die Überprüfung auf Unterschiede in den TEIP-Skalen erbringt für das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten (*Efficacy in managing behaviour*) ein signifikantes Ergebnis. Diese sind in Anlehnung an die Post-Hoc Überprüfung auf die signifikant höheren Werte der Studierenden des dritten Studienjahres bzw. der Berufseinsteigenden im Vergleich zu den Studienanfängern zurückzuführen. Das Effektstärkemaß zeigt mit einem η^2 von .015 einen kleinen Effekt (Rost, 2007). Ansonsten liegen sowohl für die Skala zur Erfassung des Zutrauens in die Fähigkeit zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung (*Efficacy to use inclusive instructions*) als auch für die Skala zur Erfassung des Zutrauens zur interdisziplinären Zusammenarbeit (*Efficacy in collaboration*) keine signifikanten Unterschiede zwischen den teilnehmenden Gruppen vor.

H₃: Im Rahmen der Hypothese 3 sollte regressionsanalytisch überprüft werden, inwiefern die Dimensionen inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Prädiktoren zur Aufklärung der inklusiven Haltungen und Einstellungen einen signifikanten Beitrag leisten (siehe Tabelle 3). Die

Voraussetzung zur Durchführung einer Regression bestätigt die Durbin-Watson-Statistik mit einem Wert unter 2, wonach keine Autokorrelation vorliegt (Brosius, 2008), ferner lässt der Varianzinflationsfaktor für die Prädiktoren mit Werten unter 10 keine Multikollinearität erkennen. Die Regression erfolgte unter Einschluss aller Prädiktoren, als abhängige Variable wurde für die SACIE-R Skala in Anlehnung an die Autoren der Originalskala (Forlin et al., 2011) ein Gesamtscore gerechnet. Dem Regressionsmodell zufolge leisten die Dimensionen des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten zur interdisziplinären Kooperation (*Efficacy in collaboration*) und im Umgang mit herausforderndem Verhalten (*Efficacy in managing behavior*) einen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Einstellungen². Der Beitrag der Skala *Efficacy in collaboration* ist dabei um ein Vielfaches höher. Die Skala *Efficacy to use inclusive instructions* trägt hingegen nicht signifikant zur Aufklärung der Einstellungen und Haltungen bei. Gemeinsam klären die beiden Prädiktoren 17% der Varianz auf.

Qualitativer Ergebnisteil zu den inklusionsbezogenen Einstellungen

Die Analyse der Gruppendiskussionen unterschiedlicher Semester ergab eine normative hohe Zustimmung für die Umsetzung inklusiver Bildung. Die Studierenden signali-

² Eine regressionsanalytische Überprüfung aller drei SACIE-R Faktoren zeigt, dass dieselben Prädiktoren auch in Bezug auf die Skalen Sentiments und Concerns signifikant bleiben. Die Skala Attitudes hingegen wird über die Dimensionen *Efficacy to use inclusive instructions* und *Efficacy in collaboration* aufgeklärt.

sierten eine prinzipielle Offenheit, diese wurde allerdings mit Bedenken verknüpft. Vorbehalte kreisten um die Figur der Grenze von Inklusion, wobei sich der bestimmende Diskurs entlang der Differenzlinie der sog. schweren Behinderung entfaltete. Sie wurde von Studierenden am Beginn der Ausbildung als nahezu nicht überwindbar eingestuft: *„Also, mehr Probleme hätte ich mit Kindern mit mehrfacher geistiger Behinderung [...] (P1 377). „Bei schwer Behindererten, die wirklich einen Rollstuhl haben, die nicht selber aufs Klo gehen können, die nicht mal sprechen können [...], ich meine, du musst dann das Kind wickeln, das sehe ich schon als problematisch.“ (P1 411)*

Die Höhersemestrigen waren sich der mit einer Kategorisierung verbundenen Problematik bewusst, äußerten jedoch ähnliche Bedenken. Auch schwieriges Verhalten, das Studierende der Anfangsphase nicht thematisierten, wurde als mögliche Grenze diskutiert: *„Ich finde, das Schwierigste für mich wäre eine Gruppe, die wirklich vom Verhalten her total drüber ist ...“ (P2 57).* In der Argumentation deutete sich jedoch eine qualitative Verschiebung von einer individuumszentrierten Sichtweise der Behinderung hin zu einem komplexen, sozialen Modell an. Fragen zum Lehrerhandeln, zu Individualisierung und Differenzierung ermöglichenden Lernarrangements wurden ebenso diskutiert wie notwendige Veränderungen auf strukturell-organisatorischer Ebene. Als besonders hinderliche Rahmenbedingungen im Schulsystem gingen normierende Erwartungen durch den Lehrplan, die Notengebung oder Bildungsstandards hervor.

Was die Ausbildung betrifft, betonten mehrere Studierende, dass sie erst durch das Studium mit Inklusion in Berührung gekommen seien, die *„Scheu vor speziellen Kindern abgelegt“ (P2 104)* und Vorstellungen zu inklusiver Unterrichtspraxis entwickelt hätten. Positive Aspekte, die der Ausbildung und nahezu ausschließlich den Lehrveranstaltungen aus dem humanwissenschaftlichen Bereich zugeschrieben wur-

den, sind eine Öffnung und Erweiterung des Blickwinkels, eine Sensibilisierung und Möglichkeit, eigene Vorstellungen mit theoretischen Konzepten zu verknüpfen und zu hinterfragen. Übereinstimmend wurde die Verankerung inklusionsspezifischer Inhalte als Querschnittmaterie gefordert, vor allem die Fachdidaktiken würden sich überwiegend an der „Norm“ der Schülerinnen und Schüler ausrichten.

Qualitativer Teil – inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

In Bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurden in den Gruppendiskussionen Unterschiede zwischen Studienanfängern und Höhersemestrigen deutlich sichtbar. Als *„gewaltige Herausforderung“ (P1 35)*, als *„extrem schwierig“ (P1 165)*, *„wie das zu lösen wäre, keine Ahnung“ (P1 149)* formulierten Studierende zu Beginn des zweiten Semesters übereinstimmend die Vorstellung, in einem inklusiven Setting zu unterrichten, auch wenn sie normativ dem Gedanken der Inklusion weitgehend zustimmten. Demgegenüber wurden zunehmend höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Höhersemestrigen artikuliert, wie es stellvertretend eine Studentin zum Ausdruck brachte: *„Ich habe das Gefühl, gerade weil ich Junglehrerin bin und weil ich mich so richtig freue aufs Unterrichten und einen Enthusiasmus habe (...) ich würde mich schon drüber hinaus sehen“ (P2 19).*

Nicht nur bei Studienanfängern ging der Wunsch, welcher durchaus im Einklang mit theoretischen Annahmen zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu sehen ist, nach positiven Erfahrungen und Gelingensbildern hervor: *„[...] wenn du gar keine Erfahrungen gemacht hast, ist das anders als wie jemand, wo tagtäglich mit Behinderten oder mit Kindern mit Migrationshintergrund [arbeitet]“ (P1 600).* Höhersemestrige verwiesen darüber hinaus auf die Bedeutung theoretischer Grundlagen als Fo-

lie zur Reflexion: *„Hospitationstage sind sicher keine schlechte Idee, aber ich würde aufbauen auf theoretischem Wissen“* (P3 189).

Nicht thematisiert wurde zu Studienbeginn die Möglichkeit der Unterstützung durch ein gemeinsames Team, während dieser Aspekt bei den Höhersemestrigen breiten Raum einnahm. Die Überzeugung hinsichtlich der kompetenten Durchführung eines inklusiven Unterrichts war an eine Vorstellung des Team-Teachings geknüpft, was Sicherheit zu vermitteln scheint: *„Ich finde, dass es alleine unmöglich ist, so was zu bewältigen. Ich finde, dass das nur im Team geht [...]“* (P4 105).

Bestätigen lassen sich auch Befunde, welche auf die Bedeutung von kognitiven Wissensbeständen (Kim, 2011; Kopp, 2009) verweisen. Ein quantitativ großer Teil der Gruppendiskussion drehte sich bei Höhersemestrigen um Fragen des Lehrerhandelns bzw. um Lernarrangements, wobei offene, reformpädagogisch orientierte Unterrichtskonzepte als ein Schlüssel für die Bewältigung inklusiven Unterrichts gesehen wurden. Um sich kompetent einschätzen zu können, verlangten sie übereinstimmend mehr Wissen und Können in Bezug auf die Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen sowie auf die Diagnostik und Förderplanung: *„Also ich bin mir noch relativ unschlüssig, ich weiß da noch zu wenig darüber [...]“* (P4 177).

Wenngleich die Diskutierenden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten formulierten, würden sie sich von der Ausbildung deutlich mehr erwarten. Als förderliche hochschuldidaktische Formate wurden die Begegnung und der Austausch mit Menschen mit Beeinträchtigungen, verschiedene Angebote zur Selbsterfahrung, offene Orte der Reflexion und eine innovativ orientierte Schulpraxis diskutiert. Als ebenso zentral gingen positive Erlebnisse in Integrationsklassen aus der eigenen Biographie oder Vorbilder wie Eltern oder junge Lehrerinnen und Lehrer hervor, welche eine erfolgreiche Bewältigung inklusiver Settings vorlebten.

Mixed-Methods Ergebnisteil

Die eher positiven Einstellungen und Haltungen, die in den deskriptiven Kennzahlen zum Ausdruck kommen, spiegeln die qualitativen Daten mit einer hohen normativen Zustimmung und prinzipiellen Offenheit zu Inklusion. Weniger Übereinstimmung ergeben die beiden methodischen Zugänge, mögliche Veränderungen im Zuge der Ausbildung betreffend (H_1 und H_2). Der signifikanten Veränderung der positiven Haltungen (Attitudes) bei gleichzeitig signifikanter Erhöhung der Bedenken (Concerns) bei den Studierenden unterschiedlicher Semester (H_1) steht ein differenziertes Bild gegenüber: Es werden weiterhin „klassische“ Grenzen diskutiert, insbesondere was den angenommenen Schweregrad der Behinderung und/oder das Verhalten der Kinder angeht. Allerdings lässt sich bei Höhersemestrigen eine differenziertere und reflektiertere Form der Argumentation erkennen. Die Aussagen lassen auf eine zunehmende Bewusstheit in Bezug auf die Komplexität des Konstrukts Behinderung sowie das Handeln in inklusiven Settings schließen, die bei Studierenden am Anfang der Ausbildung (noch) weniger zum Ausdruck kommt.

Die Überprüfung der Unterschiede in den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (H_2) zeigt nur in der Subskala „Umgang mit herausforderndem Verhalten“ (Efficacy in managing behaviour) ein signifikantes Ergebnis mit geringer Effektstärke, während die Aussagen der Höhersemestrigen positivere Kompetenzerwartungen auch in den anderen Bereichen zu erkennen geben. Am Anfang der Ausbildung werden in erster Linie Gefühle der Überforderung formuliert, die wenig konkret skizziert und vorwiegend auf einen Mangel an Wissen und Erfahrung zurückgeführt werden. Dies scheint sich mit der Dauer der Ausbildung zu verändern, wie die Vorstellungen der Höhersemestrigen über eine kollegiale Zusammenarbeit oder eine reformpädagogisch orientierte Öffnung des Unterrichts signalisieren. Über die Studien-

jahre hinweg geraten vermehrt Lösungsszenarien ins Blickfeld, die auf einen Zuwachs inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen deuten.

Hinsichtlich der Befunde aus der regressionsanalytischen Auswertung (H_3), wonach die inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitsfacetten im Umgang mit schwierigem Verhalten und in der Zusammenarbeit in einem professionellen Team als signifikante Prädiktoren bestätigt werden konnten, zeigen die qualitativen Ergebnisse eine deutliche Entsprechung: Einer Zusammenarbeit im Team wurde von Studierenden aus höheren Semestern breiter Raum eingeräumt, auch ging sie als zentrale Bedingung für die Umsetzung inklusiver Bildung hervor. Sie wurde auch für die Bewältigung schwierigen Verhaltens als grundlegende Voraussetzung erachtet. Dennoch bleibt ein großer Anteil der Varianz unaufgeklärt, was die Frage nach zusätzlichen Einflussgrößen aufwirft.

Diskussion

Die metanalytischen Befunde von de Boer et al. (2011), welche Lehrpersonen eher unentschlossene bis negative Einstellungen und eine geringe Zufriedenheit mit ihren inklusionsrelevanten Kompetenzen zusprechen, können mit den vorliegenden Befunden nicht durchgängig bestätigt werden. Aus den quantitativen Analysen ergeben sich eher neutrale bis positive Haltungen, die qualitativen Befunde normativ hohe Einstellungen und Offenheit, wenngleich diese nicht bedenkenlos geäußert werden. Wie Dessemontet et al. (2011) führen wir dies auf die Begeisterung der noch in Ausbildung befindlichen Lehrpersonen und auf die Sensibilisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurück, was durch die explizite Nennung einschlägiger Ausbildungsinhalte bestätigt wird.

Die vorliegenden Befunde reihen sich in die bisherigen Literaturbefunde ein (Dessemontet et al., 2011; Langner, 2014; Schwab et al., 2012; Wilczenski, 1992), welche die

Einstellungen von Lehrpersonen mit Bedenken entlang der Behinderungsarten wie Mehrfachbehinderung und/oder schwierigem Verhalten sehen. Die Ergebnisse lassen im Laufe der Ausbildung jedoch eine differenziertere Sicht auf die Umsetzung inklusiven Unterrichts erkennen. Dass dabei lediglich eine Verschiebung der Einwände und Bedenken vorliegt, um eigene persönliche Dissonanzen aufzulösen, ist nicht auszuschließen. Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass mit fortgeschrittener Ausbildung zunehmend Bewältigungsstrategien zur Umsetzung eines inklusiven Unterrichts erörtert werden, wie bspw. die Zusammenarbeit im Team oder das Gestalten von Lernarrangements, was zu Beginn der Ausbildung nicht der Fall ist.

Die Analysen geben Anlass zur Vermutung, dass positive Erfahrungen und zunehmende Wissensbestände um die Durchführung eines inklusiven Unterrichts im Zuge der Ausbildung bzw. im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen positive Haltungen bewirken oder zur Stärkung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen (Dangl, 2014; Kopp, 2009). Die signifikanten Unterschiede in den Haltungen und Bedenken unterstreichen einen möglichen Einfluss durch die Ausbildung. Die qualitativen Daten lassen aber auch erkennen, dass eine breite Verankerung inklusionsbezogener Inhalte noch aussteht.

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen aus der Metaanalyse von de Boer et al. (2011) oder zu den Befunden von Gebhardt et al. (2015) hegen die Studierenden auch eher positive Kompetenzerwartungen. Höhersemestrige formulieren explizit Ausbildungsformate, die zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen können. Sie stimmen überein, deutlich zu wenig Kompetenzen im Hinblick auf die praktische Umsetzung inklusiver Pädagogik – vor allem in den Didaktiken – erhalten zu haben. Dass sich ein signifikanter Unterschied nur in der Unterskala zum Umgang mit schwierigem Verhalten zeigt (H_2), ist ein interessanter Befund, da aus den Gruppendis-

kussionen klare Bedenken gegenüber Kindern mit schwierigem Verhalten geäußert werden. Es wäre denkbar, dass die Probanden zwar einen Anstieg in der Ausbildung wahrnehmen, die Bedenken gegenüber dieser Gruppe von Kindern aber aufrecht bleiben, weil sie nach wie vor als besondere Herausforderung betrachtet werden.

Ergiebiger erscheint die Befundlage in Bezug auf die Frage nach der prädiktiven Kraft der Selbstwirksamkeit in ihrer Bedeutung für eine inklusionsoffene Einstellung (H_3). Hier leistet die Kompetenzerwartung zur Zusammenarbeit einen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Einstellungen. Ihr wird auch in den Gruppendiskussionen als zentrale Gelingensbedingung breiter Raum gewidmet. Allerdings zeigt diese spezifische Facette keine signifikante Veränderung im Zuge der Ausbildung (H_2). Dies böte Anlass, Ausbildungsformate in Bezug auf das Arbeiten im Team verstärkt in Curricula zu berücksichtigen.

Abschließend ist auf die Limitationen der vorliegenden Studie hinzuweisen. Einzuräumen ist, dass sie auf Grund des Querschnittsdesigns in ihrer Aussagekraft limitiert ist und die Ergebnisse nicht kausal interpretierbar sind. Vor diesem Hintergrund stellen die Befunde erste Hinweise auf mögliche Veränderungen dar, die aus den Gruppendiskussionen Entwicklungen im Laufe des Studiums explizieren und in Ansätzen auch aufklären können. Es finden sich Angaben über Ausbildungsinhalte, die für die Studierenden von besonderer Bedeutung waren, hier würden detaillierte Analysen über Ausbildungsinhalte und -formate weiteren Aufschluss ergeben.

Können den Einstellungen, Haltungen sowie den inklusiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in einzelnen Dimensionen datenbasierte Veränderungen mit einer positiven Entwicklung bescheinigt werden, eröffnen die qualitativen Analysen ein differenziertes Bild. Die Ausbildung wird daher in Zukunft weiterhin gefordert sein, was ihr in Ansätzen bereits gelingt, den Studierenden ein umfassendes Wissen und einen of-

fenen Blick auf Inklusion zu ermöglichen und Erfahrungsräume zu schaffen, in denen inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgebaut werden können. Dabei sollte der kompetenten Bewältigung und professionellen Vorstellung über die Arbeit im Team ein hoher Stellenwert beigemessen werden.

Mit der deutschen Übersetzung liegt nun auch ein Instrument vor, das einen umfassenden Einblick in die Struktur inklusionsspezifischer Professionalität von Lehrpersonen erlaubt, die im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung gleichermaßen nutzbringend sind.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Biedermann, H. (2013). Auf den Ausbildungs-ort kommt es an? Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung und berufsbezogene Überzeugungen bei Studierenden am Ende der Lehrerbildung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (1-2), 62–70.
- Blömeke, S. (2011). Überzeugungen in der Lehrerbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 53-65.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Brosius, F. (2008). *SPSS 16*. Heidelberg: Redline.
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes Towards Inclusion: Knowledge VS. Experience. *Education*, 125 (2), 163-172.
- Dangl, O. (2014). Um welchen Preis? Die Haltung von Sonderpädagogen/-innen zur Inklusion. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4). 279-287.

- De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *Journal for Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Dessementet, R.S., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 291-307.
- Dlugosch, A. (2010). Haltung ist nicht alles, aber ohne Haltung ist alles nichts? Annäherungen an das Konzept einer „inklusive Haltung“ im Kontext Schule. *Gemeinsam Leben*, 18 (4), 195-202.
- Dlugosch, A. (2014). „... weil es eben jeden treffen kann“. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 236-245.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Teacher Education for Inclusion across Europe: The Challenges and Opportunities*: Verfügbar unter <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf> [Zugriff am 30.1.2015]
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Profile of Inclusive Teachers*: Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile> [Zugriff am 22.6.2015]
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 219-227.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Niedermaier, C., Reibnegger, H., Hecht, P. & Prammer-Semmler, E. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. *Endbericht*. URL: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf [Zugriff: 18.12.2014]
- Feyerer, E. & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. In E. Feyerer et al., *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. *Endbericht* (S. 11–70). URL: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf [Zugriff: 18.12.2014]
- Flick, U. (2008). *Triangulation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828.
- 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 of inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (2&3), 50-65.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. (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., Reicher, H., Ellmeier, B.; Gemeiner, S., Rossmann, P. & Gassteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275-290.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 228-235.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. *Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers'

- attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355-377.
- König, J. & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 43–65.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-25.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* 5 (1), 3-24.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In J. Möller & E. Wild (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Launek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von Beliefs?, *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 262-296.
- Loemann, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 150–160.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teacher's self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526–534.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4). 661-678.
- Niedermaier, C. (2014). „Ich habe mir das vorher nie vorstellen können ...“ – Gruppendiskussionen zur Wirksamkeit der Lehrer/innen-Ausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 253-261.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Verlag für Gesellschaftswissenschaften.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster, New York: Waxmann.
- Rost, D. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schäffer, B. (2010). Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S.285 – 300). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Schnider, A. (2014). Inklusion und PädagogInnenbildung NEU. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3-4), 211–218.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher & H., Ellmeier, B. et al. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung – ein empirische Analyse von LehrerInnen-einschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38 (2), 54-65.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. DOI 10.1007/s35834-014-0107-7.
- Schwarzer, R. & Warner, L. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster u.a.: Waxmann.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrens, B. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Aus-

gewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung* (S. 47-78). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Sharma, U., Loremann, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 3-16.
- Wilczenski, F. (1992). Measuring Attitudes toward Inclusive Education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.

Dr. Petra Hecht

Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Abteilung Forschung
Liechtensteinerstr. 33-37
A-6800 Feldkirch
petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at

Dr. Claudia Niedermair

Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Fachbereich Humanwissenschaft:
Inklusive Bildung
Liechtensteinerstr. 33-37
A-6800 Feldkirch
claudia.niedermair@ph-vorarlberg.ac.at

Prof. Dr. Ewald Feyerer

Pädagogische Hochschule
Oberösterreich
Institut für Inklusive Pädagogik,
Interkulturelle Pädagogik, innovative
Lehr- und Lernkultur
Kaplanhofstr. 40
A-4020 Linz
ewald.feyerer@ph-ooe.at

Erstmalig eingereicht: 10.04.2015

Überarbeitung eingereicht: 26.05.2015

Angenommen: 01.09.2015