

Welche Rolle spielen Einflussfaktoren vor und während des Studiums für die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion?

Ariane S. Willems und Karina Meyer

Abstract

Proinklusive Überzeugungen von Lehrkräften sind zentrale Erfolgsdeterminanten für die Umsetzung einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern an Regelschulen. Eine gezielte Förderung positiver Einstellungen und Kompetenzüberzeugungen sollte daher auch bereits in der universitären Lehramtsausbildung erfolgen. Aus Forschungsperspektive ist in diesem Zusammenhang allerdings die Frage, welchen Einfluss inklusionsbezogene Lernerfahrungen während des Studiums gegenüber entsprechenden Erfahrungen vor Beginn des Studiums auf proinklusive Überzeugungen haben, bislang kaum untersucht. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Analyse dieser Zusammenhänge auf Basis von Daten des Projekts „ELBI – Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Behinderung und Inklusion“. Die Ergebnisse zeigen, dass für proinklusive Einstellungen sowohl die Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung als auch das pädagogische Interesse als Studienwahlmotiv eine größere Rolle spielen als der Besuch inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen und Praktika während des Studiums. Letztere erweisen sich demgegenüber als prädiktiv für die subjektive Einschätzung inklusiver Kompetenzen der Studierenden. Diskutiert werden Implikationen für die Lehramtsausbildung insbesondere hinsichtlich der Fragen, an welchen Stellen und wie die Förderung inklusiver Kompetenzen und proinklusive Einstellungen ansetzen kann.

1 Problemstellung

Durch die Öffnung der Regelschulen für alle Schülerinnen und Schüler infolge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) steht die Lehramtsausbildung vor der Aufgabe, Lehrkräfte für den gemeinsamen Unterricht

von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf auszubilden. Gemäß der *Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2014) sollen Studierende u. a. dazu befähigt werden, individuelle Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern festzustellen und darauf abgestimmt spezielle Fördermaßnahmen im Unterricht zu implementieren.

Als Bestandteile inklusiver Kompetenzen gelten dabei explizit auch die Befürwortung von schulischer Inklusion – im Sinne positiver proinklusive Einstellungen – sowie die subjektive Einschätzung, hierfür über die notwendigen Kompetenzen zu verfügen (Gebhardt et al. 2018; Watkins 2012). Die Frage, wovon diese Überzeugungen im Einzelnen abhängen, ist Gegenstand unterschiedlicher Forschungsarbeiten. Während dabei zur Bedeutsamkeit von ausbildungs- und berufsbezogenen Faktoren, wie z. B. dem Besuch spezieller Fortbildungsmaßnahmen, relativ gesicherte Befunde vorliegen (Pit-ten Cate et al. 2018), ist weitgehend ungeklärt, wie motivationale Orientierungen oder inklusionsbezogene Erfahrungen, die Studierende vor Aufnahme des Studiums gemacht haben, inklusive Überzeugungen beeinflussen bzw. in welcher Relation die Einflüsse von Vorerfahrungen und konkreten Lernerfahrungen im Studium stehen. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es daher, auf der Basis von Daten des Projekts „Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Behinderung und Inklusion“ (ELBI) die relative Vorhersagekraft von Merkmalen der Studieneingangsvoraussetzungen sowie studienbezogener Variablen für die Ausprägung proinklusive Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden zu untersuchen.

2 (Proinklusive) Einstellungen und Kompetenzüberzeugungen als Aspekte professioneller Lehrerkompetenz

In Übereinstimmung mit Modellen zur Beschreibung der Struktur und Entwicklung professioneller Lehrerkompetenzen (Baumert/Kunter 2006; Krauss/Bruckmaier 2014) werden auch für Inklusion Einstellungen und Kompetenz- bzw. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als zentraler Bestandteil professioneller Kompetenzen von Lehrkräften aufgefasst (Gebhardt et al. 2018). Zwar steht die empirische Erforschung konkreter Effekte proinklusive Überzeugungen auf das inklusionsbezogene Lehrerhandeln selbst noch am Anfang (Kullmann et al. 2014), Befunde der allgemeinen Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsforschung stützen aber die Annahme, dass Einstellungen und Kompetenzüberzeugungen zentrale Prädiktoren professionellen Handelns sind (Fishbein/Ajzen 2010; Voss et al. 2011; Warner/Schwarzer 2009).

Für die Entwicklung entsprechender Lehrerkompetenzen spielen neben der Bereitstellung und Nutzung (qualitätsvoller) Lerngelegenheiten auch Studieneingangsvoraussetzungen – wie u. a. Studienwahlmotive sowie pädagogische

Vorerfahrungen – eine entscheidende Rolle (Kunter et al. 2011; Blömeke 2004; Rothland 2014, 2015). In Bezug auf die Entwicklung von inklusionsbezogenen Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zeigt sich zudem, dass sowohl bei Lehrkräften (Pit-ten Cate et al. 2018) als auch bei Lehramtsstudierenden (Bosse/Spörer 2014; Hellmich/Görel/Schwab 2016; McElvany et al. 2018; Ruberg/Porsch 2017) inklusionsbezogene Kompetenzüberzeugungen positiv mit proinklusive Einstellungen zusammenhängen. Dabei variieren Einstellungen zu Inklusion je nach Behinderungsform: (Zukünftige) Lehrkräfte schätzen demnach die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Einschränkungen weniger kritisch ein als die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Einschränkungen und Verhaltensauffälligkeiten (de Boer/Pijl/Minnaert 2011; Gebhardt et al. 2011; Ruberg/Porsch 2017). Proinklusive Überzeugungen nehmen mit zunehmender Berufserfahrung – operationalisiert über die Anzahl an Berufsjahren als Lehrkraft – ab, werden allerdings durch praktische Unterrichtserfahrungen in inklusiven Settings positiv beeinflusst (de Boer/Pijl/Minnaert 2011; Bosse/Spörer 2014; Hellmich/Görel/Schwab 2016; Gebhardt et al. 2011; McElvany et al. 2018; Ruberg/Porsch 2017). Während die Teilnahme an inklusionsbezogenen Aus- und Fortbildungskursen proinklusive Einstellungen von Studierenden (Kopp 2009) und Lehrkräften (de Boer/Pijl/Minnaert 2011; McElvany et al. 2018; Pit-ten Cate et al. 2018; Sharma et al. 2006) begünstigen, sind die Effekte solcher Maßnahmen auf die Kompetenzüberzeugungen nicht eindeutig nachweisbar (Loreman/Sharma/Forlin 2013; McElvany et al. 2018). Zudem weisen Bosse und Spörer (2014) darauf hin, dass Studienanfängerinnen und Studienanfänger ihre Kompetenzen positiver einschätzen als Masterstudierende. Insgesamt scheint außerdem der persönliche Kontakt mit Menschen mit Behinderung proinklusive Einstellungen (Bosse/Spörer 2014; Sharma et al. 2006) und – zumindest teilweise – auch Kompetenzüberzeugungen (Loreman/Sharma/Forlin 2013) zu begünstigen. Inwieweit proinklusive Überzeugungen bereits von der eigenen schulischen Sozialisation in inklusiven Settings bedingt werden, ist umstritten: Sharma und Kollegen (2006) weisen hier auf einen positiven Effekt der eigenen inklusiven Beschulung hin, der allerdings in einer Studie im deutschsprachigen Raum nicht repliziert wird (Schwab 2014).

Studien, die sich mit der Frage von Unterschieden in proinklusive Überzeugungen von Studierenden verschiedener Lehrämter befassen, zeigen, dass sowohl Studierende des Förderschullehramtes als auch sonderpädagogische Lehrkräfte positivere Einstellungen zu Inklusion und höhere Kompetenzüberzeugungen aufweisen als Studierende anderer Lehrämter (Ruberg/Porsch 2017; Trumpa et al. 2014). Allerdings ist die Befundlage hier ebenso wie hinsichtlich der Frage von Unterschieden zwischen Sekundar- und Grundschullehrkräften (McElvany et al. 2018; Trumpa et al. 2014) nicht eindeutig. Offen sind schließlich auch die Fragen, inwieweit sich proinklusive Überzeugungen zwischen

Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen bzw. unterschiedlicher Studienwahlmotive unterscheiden: Zur Abhängigkeit proinklusiver Überzeugungen von konkreten Unterrichtsfächern geben zurzeit ausschließlich theoretisch-konzeptuelle Überlegungen (Rolka/Albersmann 2017; Stroh 2015) sowie erste Fallstudien (Abels et al. 2018) Anlass zu der Vermutung, dass inklusiver Unterricht im Kontext von MINT-Fächern besondere Herausforderungen birgt, was die Ausbildung proinklusiver Überzeugungen erschweren könnte. In Bezug auf die Frage des Einflusses von Studienwahlmotiven erscheint schließlich auf Basis der Befunde, dass Vorteile von Inklusion zumeist im sozialen Lernen gesehen werden (Trumppa et al. 2014), die Annahme plausibel, dass ein hohes Maß an pädagogischem Interesse der Lehramtsstudierenden proinklusive Überzeugungen begünstigen könnte. Vor diesem Hintergrund kann auch vermutet werden, dass Gymnasialstudierende der schulischen Inklusion kritischer gegenüberstehen als andere Lehramtsstudierende, da ihnen in verschiedenen Studien ein vergleichsweise höheres fachliches und geringeres pädagogisches Interesse attestiert wird (z. B. Retelsdorf/Möller 2012; siehe auch McElvany et al. 2018; Laubner 2019).

3 Forschungsfragen, Datengrundlage und Methodik

Ausgehend von den dargestellten Forschungsbefunden analysieren wir auf der Grundlage der Daten des Projektes „*ELBI – Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Behinderung und Inklusion*“ die relative Vorhersagekraft von Merkmalen der Studieneingangsvoraussetzungen sowie studienbezogener Variablen für die Ausprägung proinklusiver Einstellungen und subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden. Dabei gehen wir im Einzelnen folgenden Fragen nach:

1. Inwiefern werden proinklusive Einstellungen und subjektiv eingeschätzte inklusive Kompetenzen von Lehramtsstudierenden durch
 - a. die Studienwahlmotivation,
 - b. die (inklusionsbezogenen) Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung,
 - c. die Fächer- und Schulformwahl sowie
 - d. konkrete inklusionsbezogene Lernerfahrungen in der universitären Ausbildung vorhergesagt?
2. Welche relative Bedeutung kommt den einzelnen Prädiktoren für die Ausprägung proinklusiver Einstellungen und subjektiv eingeschätzter inklusiver Kompetenzen zu?

Stichprobe

An der querschnittlich angelegten Fragebogenstudie nahmen im Mai 2018 $N = 424$ Lehramtsstudierende niedersächsischer Universitäten teil (Alter $M = 23.51$, $SD = 3.89$; 75 % weiblich; 45 % Masterstudierende). Knapp die Hälfte (44 %) besuchte im Studium bereits mindestens eine Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion. Zudem gibt die Hälfte (50 %) der Studierenden an, durch Schulpraktika oder andere schulpraktische Tätigkeiten bereits über Erfahrungen mit inklusivem Unterricht zu verfügen (vgl. Tab. 2).

Messinstrumente

Für die Messung von *proinklusiven Einstellungen* wurden auf Basis bestehender Instrumente (Gebhardt et al. 2011; Kunz/Luder/Moretti 2010; Bosse/Spörer 2014) Skalen entwickelt, die auf zweifache Weise differenzieren: zum einen zwischen den drei Behinderungsformen körperlich, geistig und psychisch und zum anderen zwischen den beiden Facetten „Vorteile von Inklusion für die inkludierten Schülerinnen und Schüler“ bzw. „Vorteile von Inklusion für die Mitschülerinnen und Mitschüler“ (vgl. hierzu auch Willems/Meyer/Frechen 2019). Die Subskalen bestehen für die drei Behinderungsformen und die beiden Facetten aus jeweils vier sechsstufig skalierten Items (vgl. Tab. 1). Für die Erfassung der *subjektiv wahrgenommenen Kompetenzüberzeugung* wurden in Anlehnung an die „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK 2014) zwei Subskalen entwickelt, die die Ausprägung des subjektiv wahrgenommenen theoretischen Wissens bzw. der selbst eingeschätzten Handlungskompetenz erfassen. Für beide Dimensionen werden in dem vorliegenden Beitrag Kurzskalen bestehend aus jeweils vier vierstufig skalierten Items verwendet, wobei jeweils ein Item aus den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren stammt.

Tabelle 1: Übersicht und statistische Kennwerte der latenten Konstrukte (Prädiktoren und Kriteriumsvariablen)

Bereich	Skalen (je 4 Items)	Beispielitem	<i>M (SD)</i>	α
Studienwahl- motive ($N \geq 423$)	Pädagogisches Interesse ^a	Ich habe ein Lehramtsstudium gewählt, weil mir die Entwicklung von Persönlichkeiten ein echtes Anliegen ist	3.52 (0.54)	.85
	Fachliches Interesse ^a	Ich habe ein Lehramtsstudium gewählt, weil ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde	3.51 (0.53)	.88
Proinklusive Einstellungen (jeweils drei Skalen; $N \geq 289$)	Vorteile für die inkludierten Schülerinnen und Schüler	Kinder mit geistiger/körperlicher/psychischer Behinderung lernen in Regelschulen wichtige Dinge, die sie in Förderschulen nicht lernen würden	3.18 ^A (1.11) / 4.27 ^B (1.04) / 3.92 ^C (1.05)	.83 / .78 / .83
	Vorteile für die Mitschülerinnen und Mitschüler	Wenn Kinder mit geistiger/körperlicher/psychischer Behinderung in der Klasse sind, hat das für die anderen Kinder Vorteile, trotz möglicher Schwierigkeiten	4.54 ^D (1.00) / 5.14 ^E (0.77) / 4.55 ^D (0.97)	.83 / .77 / .78
Selbst einge- schätzte inklu- sive Kompe- tenzen ($N \geq 404$)	Theoretisches Wissen ^a	Ich weiß, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten in inklusiven Klassen beachtet werden muss	2.41 ^A (0.65)	.78
	Handlungs- praxis ^a	Ich bin der Lage, Unterricht für inklusive Klassen zu planen und zu gestalten	2.09 ^B (0.65)	.83

Anmerkung: Likertskalen von ^a1 – trifft gar nicht zu bis 4 – trifft voll zu bzw. ^b1 – stimme gar nicht zu bis 6 – stimme voll zu. Mittelwerte des gleichen Bereichs mit unterschiedlichen Indices (A-E) unterscheiden sich signifikant ($p \leq .05$).

Zur Messung der *Studienwahlmotive* wurde eine leicht adaptierte und auf die beiden Dimensionen des pädagogischen bzw. des fachlichen Interesses gekürzte Variante des Instrumentes FEMOLA (Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums, Pohlmann/Möller 2010) eingesetzt (für eine Übersicht: vgl. Tab. 1). Beide Dimensionen wurden mit jeweils vier vierstufig skalierten Items erfasst. Die einzelnen Skalen wurden anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen mit *Mplus* 8.3 (Muthén/Muthén 2017) auf ihre Eindimensionalität hin geprüft und weisen befriedigende bis sehr gute Kennwerte auf (jeweils $CFI \geq .98$, $TLI \geq .94$, $RMSEA \leq .12$, $SRMR \leq .02$). Fehlende Werte wurden modellbasiert unter Verwendung des *Full-Information-Maximum-Likelihood*-Algorithmus geschätzt. Die Reliabilitäten aller Skalen sind mindestens zufriedenstellend ($\alpha \geq .77$). Zusätzlich wurden verschiedene mani-

feste Indikatoren zur Beschreibung weiterer Studieneingangsvoraussetzungen und ausbildungsbezogener Merkmale genutzt, die in Tabelle 2 dargestellt sind.

Tabelle 2: Übersicht und statistische Kennwerte der manifesten Indikatoren (Prädiktoren) ($N \geq 411$)

Bereich	Item	Antwortformat	Verteilung
Erfahrungen mit (Menschen mit) Behinderung vor dem Studium	Ausmaß vorherigen Kontakts	1 (sehr wenig) – 5 (sehr viel)	$M = 2.53$ $SD = 1.11$
	Bewertung vorherigen Kontakts	1 (sehr negativ) – 5 (sehr positiv)	$M = 3.58$ $SD = 0.85$
	Kontakt in Schulklasse	0 (nein) / 1 (ja)	37 % ja
Schulform- und Fächerwahl	Studium Gymnasiallehramt	0 (nein) / 1 (ja)	87 % ja
	Mindestens ein MINT-Unterrichtsfach	0 (nein) / 1 (ja)	32 % ja
Ausbildungsstand	Aktuelles Fachsemester	Absolute Zahl	$M = 6.65$ $SD = 2.99$
Inklusionsbezogene Lernerfahrungen im Studium	Absolvierte Veranstaltungen zu Inklusion	Absolute Anzahl	$M = 0.9$ $SD = 1.41$
	Praktische Erfahrungen mit inklusivem Unterricht	0 (nein) / 1 (ja)	50 % ja

Zur Ermittlung der relativen Vorhersagekraft einzelner Merkmale auf die Ausprägung proinklusive Einstellungen und Kompetenzüberzeugungen wurden drei identisch aufgebaute – jedoch für die drei Behinderungsformen separate – Strukturgleichungsmodelle mit *Mplus* 8.3 (Muthén/Muthén 2017) angepasst. In alle Modelle gingen das pädagogische und das fachliche Interesse der Studierenden sowie die dargestellten studienbezogenen und dem Studium vorgelagerte Indikatoren (vgl. Tab. 2) als Prädiktorvariablen ein. Die subjektiv wahrgenommene inklusive Kompetenz wird in allen drei Modellen als abhängige Variable modelliert. In Modell 1 werden zusätzlich als abhängige Variablen die zwei Einstellungsskalen zur Inklusion bei geistiger Behinderung aufgenommen, in Modell 2 die Skalen zu körperlicher Behinderung und in Modell 3 die Skalen zu psychischer Behinderung (vgl. Abb. 1).

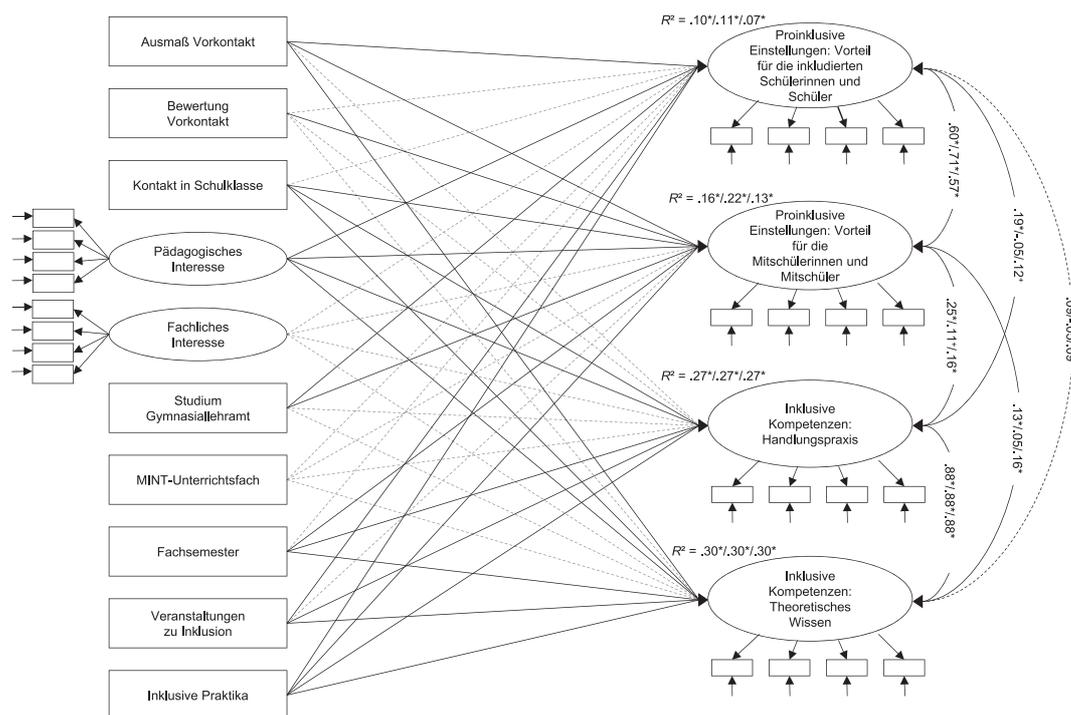
4 Ergebnisse

Die Analysen zur Beschreibung der abhängigen Variablen zeigen zunächst erwartungsgemäß, dass die proinklusive Einstellungen von Studierenden am stärksten für den Bereich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit körperlicher Behinderung ausgeprägt sind. Weniger positiv sind die Einstellun-

gen gegenüber der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit psychischer bzw. geistiger Behinderung. Die Unterschiede zwischen den Behinderungsformen sind dabei statistisch signifikant (vgl. Tab. 1). Unabhängig von der berücksichtigten Behinderungsform werden zudem die Auswirkungen für die Mitschülerinnen und Mitschüler signifikant positiver eingeschätzt als für die inkludierten Schülerinnen und Schüler selbst. Wie für diesen Ausbildungsabschnitt zu erwarten, schätzen Studierende ihre theoretischen inklusiven Kompetenzen signifikant höher als ihre praktischen Kompetenzen ein.

In Abbildung 1 und Tabelle 3 sind die Befunde der Strukturgleichungsmodelle dargestellt. Die Modelle weisen für alle drei Behinderungsformen gute bis sehr gute Modell-Fits auf. Durch die berücksichtigten Prädiktoren können insgesamt 27 % bzw. 30 % der Varianz in den Kompetenzüberzeugungen erklärt werden. Die Anteile erklärter Varianz bei den einstellungsbezogenen Dimensionen sind insgesamt geringer ($.07 \leq R^2 \leq .22$).

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodelle zur Vorhersage von inklusiven Kompetenzeinschätzungen und Einstellungen zu Inklusion (Modell 1: geistige Behinderung/Modell 2: körperliche Behinderung/Modell 3: psychische Behinderung)



Anmerkung: Modell-Fit-Werte jeweils: $\chi^2/df \leq 1.73$, $CFI \geq .97$, $TLI \geq .97$, $RMSEA \leq .04$, $SRMR \leq .07$. Durchgezogene Pfeile markieren Pfadkoeffizienten bzw. latente Korrelationen (zwischen den abhängigen Variablen), die in mindestens einem der Modelle (geistig/körperlich/psychisch) auf dem Niveau von $p \leq .05$ signifikant werden.

Die berücksichtigten Prädiktoren unterscheiden sich in ihrer relativen Bedeutsamkeit deutlich je nach betrachteter abhängiger Variable bzw. je nach berücksichtigter Behinderungsform (vgl. Tab. 3): Während proinklusive Einstellungen insgesamt stärker durch unterschiedliche Studieneingangsvoraussetzungen er-

klärt werden können, werden die Kompetenzüberzeugungen eher durch konkrete Lernerfahrungen im Studium vorhergesagt. Das Ausmaß von Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderungen beeinflusst zwar die Kompetenzeinschätzung positiv, führt aber zu negativeren Bewertungen von Inklusion – v. a. in Bezug auf die wahrgenommenen Auswirkungen für die inkludierten Schülerinnen und Schüler. Dagegen begünstigt die positive Valenz von vorherigen Erfahrungen die positive Bewertung von Inklusion für die Mitschülerinnen und Mitschüler. Erfahrungen mit Behinderung in der eigenen Schulklasse zeigen kaum einen Effekt, erhöhen jedoch die inklusive Kompetenzeinschätzung.

Tabelle 3: Übersicht zu den Pfadkoeffizienten

	Vorteile von Inklusion bei geistiger/körperlicher/psychischer Behinderung		Inklusive Kompetenzen	
	für die inkludierten Schülerinnen und Schüler	für die Mitschülerinnen und Mitschüler	Theore- tisches Wissen	Handlungs- praxis
Ausmaß Vorkontakt	-.23* /.-03/.- .14*	-.13 ⁺ /.-11 ⁺ /.- .16*	.12*	.11*
Bewertung Vorkontakt	.10/.-04/.13 ⁺	.29* /. .23* /. .24*	.06	.09 ⁺
Kontakt in Schulklasse	-.00/.-01/.08	.03/. .13* /.05	.13*	.16*
Pädagogisches Interesse	.20* /. .23* /.09	.24* /. .32* /. .18*	.11*	.17*
Fachliches Interesse	-.08/.03/.04	.04/.05/.09	.04	.02
Gymnasiallehramt	.04/. .17* /.13 ⁺	.04/. .17* /. .14*	-.01	-.01
MINT- Unterrichtsfach	-.06/.-00/.-01	-.06/.-00/.-02	-.00	-.04
Fachsemester	-.07/.03/.-03	.07/. .14* /.-01	-.14*	-.14*
Veranstaltungen zu Inklusion	.12/. .17* /.13 ⁺	.10/.11/.12	.39*	.35*
Inklusive Praktika	.01/.- .14* /.06	-.10/.- .15* /.-02	.23*	.19*

Anmerkung: * $p \leq .05$, ⁺ $p \leq .1$

Hinsichtlich der Studienwahlmotivation ergibt sich ein recht eindeutiges Befundmuster: Während das pädagogische Interesse positiv mit proinklusive Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen zusammenhängt, erweist sich das fachliche Interesse in keinem Fall als prädiktiv. Gleiches gilt für das Studium eines MINT-Unterrichtsfaches. Zwischen den verschiedenen Lehrämtern zeigen sich lediglich in den proinklusive Einstellungen Unterschiede: Studierende für das Lehramt an Gymnasien weisen je nach Behinderungsform höhere proinklusive Einstellungen auf. Demgegenüber unterschieden sich die pro-

inklusiven Einstellungen von Studierenden höherer Fachsemester – unabhängig von der Anzahl an Veranstaltungen zu Inklusion, die sie bereits besucht haben, oder absolvierten inklusiven Praktika – in der Regel nicht von den Einstellungen Studierender niedriger Fachsemester, allerdings schätzen Studierende höherer Fachsemester ihre inklusiven Kompetenzen kritischer ein als Studierende niedrigerer Fachsemester. Studienbezogene Lernerfahrungen (Besuch von Lehrveranstaltungen bzw. Absolvieren von Praktika im inklusiven Unterricht) wirken sich nur auf die proinklusiven Einstellungen hinsichtlich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit körperlicher Behinderung aus und dies in ambivalenter Form: Während der Besuch von Lehrveranstaltungen im Bereich Inklusion zu positiveren Einstellungen führt, führt das Absolvieren von Praktika im inklusiven Unterricht zu negativeren Einstellungen. Auf inklusionsbezogene Kompetenzeinschätzungen der Studierenden üben beide Aspekte dagegen einen positiven Einfluss aus, wobei der Effekt des Besuches von Lehrveranstaltungen im Bereich Inklusion nochmals stärker ist und sich beides zudem etwas positiver auf das theoretische Wissen als auf die selbst eingeschätzte praktische Handlungskompetenz auswirkt.

5 Diskussion und Ausblick

Ziel dieses Beitrags ist es, die Vorhersagekraft studienbezogener und dem Studium vorgelagerter Faktoren für die Ausprägung proinklusiver Einstellungen und Kompetenzüberzeugungen zu ermitteln und hieraus Implikationen für die Lehrerbildung abzuleiten. Als zentrales Ergebnis unserer Studie zeigt sich, dass subjektive proinklusive Einstellungen stärker mit Erfahrungen *vor* dem Studium sowie der konkreten Studienwahlmotivation zusammenhängen, während die Einschätzung inklusiver Kompetenzen zu bedeutsamen Anteilen durch inklusionsbezogene Lernerfahrungen *im* Studium zu erklären ist. Dass nur Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung, die als positiv erlebt wurden, proinklusive Einstellungen begünstigen und inklusive Praktika teilweise einen gegenteiligen Effekt bewirken, verweist auf die Bedeutung der Qualität entsprechender Erfahrungen (vgl. Woll 2017). Gleichzeitig erscheint es möglich, dass die Zustimmungswerte zu Inklusion bei Studierenden mit Praxiserfahrung v. a. eine Bewertung dieser Erfahrung widerspiegeln (vgl. Gasterstädt/Urban 2016), was auf eine wichtige Limitation der Aussagekraft unserer Ergebnisse verweist, in denen weder spezifische Merkmale inklusiver Unterrichtserfahrung noch interindividuelle Unterschiede von Inklusions- und Behinderungsvorstellungen berücksichtigt werden. Zur Klärung dieser Fragen könnten Mixed-Methods-Ansätze beitragen, die Erkenntnisse qualitativer Zugänge zu subjektiven Perspektiven mit quantitativen Daten zu Einflussfaktoren auf proinklusive Überzeugungen verknüpfen (z. B. Hecht/Niedermair/Feyerer 2016).

Dass insbesondere Lehrveranstaltungen zu Inklusion sich als bedeutsam für die eigene inklusive Kompetenzeinschätzung zeigen, kann als Hinweis für die – zumindest subjektiv wahrgenommene – Wirksamkeit der Lehramtsausbildung interpretiert werden, wobei positive Selbstselektion den Effekt verzerren könnte, wenn vor allem Studierende mit hoher intrinsischer Motivation vermehrt Inklusionsveranstaltungen besuchen. Aufschluss hierüber könnten systematische Längsschnittstudien sowie Clusteranalysen zur Ermittlung interindividueller Zusammenhangsmuster (vgl. Schön/Stark/Stark 2018) ermöglichen, die über andere Stichprobensamensetzungen auch Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen näher beleuchten könnten, als in unseren Analysen möglich war. Weiterer Klärung bedarf auch die Frage, inwieweit gefundene Differenzen zwischen Studierenden verschiedener Lehrämter replizierbar sind oder lediglich einen Stichprobeneffekt darstellen. Für detailliertere Aufschlüsse über die Ausbildung von inklusiven Kompetenzen ist für Folgestudien anzuregen, analog zur Einstellungsmessung auch hinsichtlich inklusiver Kompetenzen nach Behinderungsformen bzw. Förderschwerpunkten zu differenzieren und die diesbezügliche Selbsteinschätzung durch ein stärker objektivierbares Erhebungsmaß zu ergänzen.

Weniger eindeutig als bezüglich der eigenen Kompetenzeinschätzung fällt der Einfluss inklusionsbezogener Lerngelegenheiten im Studium auf proinklusive Einstellungen aus. Für die Gestaltung inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen verweisen unsere Ergebnisse deshalb auf die Bedeutsamkeit der Förderung proinklusive Einstellungen insbesondere hinsichtlich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit geistigen Einschränkungen oder psychischen Erkrankungen. Insbesondere aber unterstreichen unsere Befunde die Annahme, dass nicht das Ausmaß, sondern die Valenz praktischer Erfahrungen mit Behinderung und Inklusion entscheidend für die Ausbildung proinklusive Einstellungen ist. Praktika oder inklusive Lehrveranstaltungen benötigen entsprechend eine qualitätsvolle Begleitung, die ermöglicht, eigene Erfahrungen und möglicherweise hieraus begründete Vorbehalte gegen inklusive Beschulung kritisch zu reflektieren (Radhoff/Ruberg 2017). Darüber hinaus liefert die Bedeutsamkeit von pädagogischem Interesse für inklusive Überzeugungen ein Argument für die Stärkung des pädagogischen Profils der Lehramtsausbildung.

Literatur

Abels, Simone/Heidinger, Christine/Koliander, Brigitte/Plotz, Thomas (2018): Die Notwendigkeit der Verhandlung widersprüchlicher Anforderungen an das Lehren von Chemie an einer inklusiven Schule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, H. 1, S. 135–151.

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 59–91.
- Bosse, Stefanie/Spörer, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 6, H. 4, S. 279–299.
- de Boer, Anke/Pijl, Sip Jan/Minnaert, Alexander (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. In: International Journal of Inclusive Education 15, H. 3, S. 331–353.
- Fishbein, Martin/Ajzen, Icek (2010): Predicting and changing behavior. New York, Hove: Psychology Press.
- Gasterstädt, Julia/Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik 8, H. 1, S. 54–66.
- Gebhardt, Markus/Kuhl, Jan/Wittich, Claudia/Wember, Franz (2018): Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In: Hußmann, Stephan/Welzel, Barbara (Hrsg.): DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann. S. 279–292.
- Gebhardt, Markus/Schwab, Susanne/Reicher, Hannelore/Ellmeier, Barbara/Gmeiner, Sonja/Rossmann, Peter/Gasteiger Klicpera, Barbara (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik 3, H. 4, S. 275–290.
- Hecht, Petra/Niedermaier, Claudia/Feyerer, Ewald (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: Empirische Sonderpädagogik 8, H. 1, S. 86–102.
- Hellmich, Frank/Görel, Gamze/Schwab, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. In: Empirische Sonderpädagogik 8, H. 1, S. 67–85.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn. KMK.
- Kopp, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. In: Empirische Sonderpädagogik 1, H. 1, S. 5–25.
- Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 241–261.
- Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Annette/Schitow, Katharina (2014): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! In: Schulpädagogik heute 5, H. 10, S. 1–14.
- Kunter, Mareike/Kleickmann, Thilo/Klusmann, Uta/Richter, Dirk (2011): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. S. 55–68.
- Kunz, André/Luder, Reto/Moretti, Marta (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: Empirische Sonderpädagogik 2, H. 3, S. 83–94.

- Laubner, Marian (2019): Gymnasium – ein ‚Ausnahmefall‘ im Inklusionsdiskurs? In: Horn, Klaus-Peter/Rabenstein, Kerstin/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): Gymnasium und Inklusion. Manuskript im Erscheinen.
- Lozman, Tim/Sharma, Umesh/Forlin, Chris (2013): Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? In: Australian Journal of Teacher Education 38, H. 1, S. 27–44.
- McElvany, Nele/Schwabe, Franziska/Hartwig, Svenja Janina/Igler, Jennifer (2018): Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, S. 831–851.
- Muthén, Linda K./Muthén, Bengt O. (2017): Mplus statistical analysis with latent variables: User's guide (version 8). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pit-ten Cate, Ineke M./Markova, Mariya/Krischler, Mireille/Krolak-Schwerdt, Sabine (2018): Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. In: Insights into Learning Disabilities 15, H. 1, S. 49–63.
- Pohlmann, Britta/Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 24, H. 1, S. 73–84.
- Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2017): Inklusion in der Lehrerbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität. In: Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann. S. 64–76.
- Retelsdorf, Jan/Möller, Jens (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26, H. 1, S. 5–17.
- Rolka, Katrin/Albersmann, Natascha (2017): Inklusion im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarkonzepts. In: Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann. S. 255–265.
- Rothland, Martin (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann. S. 349–385.
- Rothland, Martin (2015): Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 2, S. 270–281.
- Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 4, S. 393–456.
- Schön, Michael/Stark, Lisa/Stark, Robin (2018): Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion. Eine typenbildende Clusteranalyse. In: Bildungsforschung 15, H. 1, S. 1–21.
- Schwab, Susanne (2014): Schulische Förderung und soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen. In: Empirische Pädagogik 28, H. 3, S. 259–274.
- Sharma, Umesh/Forlin, Chris/Lozman, Tim/Earle, Chris (2006): Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education. In: International Journal of Special Education 21, H. 2, S. 80–93.
- Stroh, Michael (2015): Inklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht – Beschreibung eines Spannungsfeldes. In: Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Caroline (Hrsg.): Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog-Verlag. S. 110–124.

- Trumpa, Silke/Janz, Frauke/Heyl, Vera/Seifried, Stefanie (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: *zbf Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, H. 3, S. 241–256.
- Voss, Thamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 235–257.
- Warner, Lisa M./Schwarzer, Ralf (2009): Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold: Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz. S. 629–640.
- Watkins, Amanda (2012): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Willems, Ariane S./Meyer, Karina/Frechen, Moritz (2019). *Skalendokumentation des Projekts EFBI – Beschreibung und Entwicklung von Einstellungen von FSJler*innen zu Behinderung und Inklusion*. Göttingen: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung. Manuskript in Vorbereitung.
- Woll, Anke (2017): *Kontaktbedingungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als Prädiktoren von Einstellungen zu Inklusion*. Dissertation, Universität Heidelberg.