

Praxisphasen

innovativ

BRITTA FISCHER, CLARA KAMPHAUSEN & JAN SPRINGOB

Die Bedeutung von Geschlecht und inklusionsbezogenen Lehrveranstaltungsinhalten für die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion



Praxisphasen innovativ (Band 13)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
Tel: +49 221 470-8610
Fax: +49 221 470-8600
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Gestaltung und Satz: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln

Praxisphasen innovativ | Band 13 | März 2021
Titelbild: pixabay.com

ISSN: 2364-0782

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Inklusive Einstellungen von Lehramtsstudierenden	3
	2.1 Einflussfaktoren auf Einstellungen zur schulischen Inklusion	3
	2.2 Fragestellungen und Annahmen	6
3	Methode	7
	3.1 Stichprobe.....	7
	3.2 Instrument.....	7
	3.3 Statistische Methoden.....	8
4	Ergebnisse	9
	4.1 Befunde vorauslaufender Analysen	9
	4.2 Deskriptive Statistik	9
	4.3 Effekte von Geschlecht und inklusiven Studieninhalten auf Einstellungsdimensionen.....	9
5	Diskussion	10
	Literatur.....	13

1 Einleitung

Inklusion wird mehr und mehr Alltag an vielen Schulen (de Boer et al. 2012). Lehrer*innen stehen folglich vielfach vor der Aufgabe, Unterricht für eine oftmals sehr heterogene Schülerschaft zu realisieren. Gerade in „*inkluisiven Lehr-Lernsettings treffen diverse Förderbedürfnisse, Lernausgangslagen und Schülerpersönlichkeiten aufeinander*“ (Kopmann & Zeinz 2016, S. 264). Pädagog*innen müssen daher in ihrem Berufsalltag den daraus resultierenden Herausforderungen adäquat im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen begegnen (Hecht et al. 2016). Klemm (2015) betont in diesem Kontext, dass das gemeinsame Lernen häufig an mangelnder Infrastruktur, jedoch vor allem auch an den Voraussetzungen der Lehrer*innen scheitert. „*Die Lehrkräfte müssen besser aus- und weitergebildet werden, um zunehmend heterogene Klassen zu unterrichten und sich stärker auf den einzelnen Schüler mit seinen Bedarfen einzustellen*“ (Klemm 2015, S. 8). Folglich braucht es entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen und dies nicht erst in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. Bereits Universitäten sind gefordert angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems vorzubereiten (KMK 2017).

Aktuellen Vorstellungen zur Kompetenzentwicklung folgend spielen diesbezüglich jedoch nicht nur die formellen Lerngelegenheiten eine Rolle, sondern auch studierendenseitige Entwicklungsvoraussetzungen (Voss et al. 2015). In der Inklusionsforschung werden die Einstellungen von Personen zur schulischen Inklusion als Einflussfaktor auf die professionelle Entwicklung verhandelt, denn sie beeinflussen, so Hellmich et al. (2016), die Bereitschaft von Studierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Für die universitäre Lehrer*innenbildung stellt sich folglich die Frage, welche Einstellungen Lehramtsstudierende besitzen und durch welche Faktoren sie beeinflusst sind.

Bisherigen Studien nach verfügen Lehramtsstudierende mehrheitlich über eher inklusionsförderliche Einstellungen (Ruberg & Porsch 2017; Schwab & Seifert 2015), jedoch gibt es durchaus auch Unterschiede in der Stärke dieser, die in einem Zusammenhang mit verschiedenen Variablen stehen. Empirisch untersucht wurden in der Vergangenheit Faktoren wie Erfahrung, angestrebtes Lehramt, die Art der Behinderung oder die Erwartung, Anforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten bewältigen zu können. Als weniger erforscht gelten einem Review zu Einflussfaktoren auf inklusive Einstellungen von Ruberg und Porsch (2017) nach geschlechtsspezifische Einflüsse, zudem sind die Befunde widersprüchlich. Zudem besteht nach unserem Wissen ein Desiderat hinsichtlich der Bedeutung von inklusiven Inhalten im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung, insbesondere unabhängig von spezifischen Lehrveranstaltungsinterventionen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem der Frage nachgegangen wird, ob das Geschlecht und bisherige inklusionsbezogene Studieninhalte bedeutsam für inklusive Einstellungen von Lehramtsstudierenden sind.

2 Inklusive Einstellungen von Lehramtsstudierenden

Der Begriff Einstellung ist ein insbesondere von der Sozialpsychologie geprägter Begriff. Eagly und Chaiken (1993, S. 1) definieren den Terminus als „*psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favour or disfavour*“. Diese psychische Tendenz stellt einen inneren Zustand dar, „*der zumindest für kurze Zeit anhalte und das Individuum dazu prädisponiere, auf einen Gegenstand – eine Handlung, eine Person, eine Sache – bewertend zu reagieren*“ (Schmitt 2005, S. 83). In den vergangenen Jahren sind verschiedene Studien zur Einstellung von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion durchgeführt worden. Gleichwohl ein Vergleich dieser Ergebnisse infolge unterschiedlicher Operationalisierungen von Einstellungen und Inklusion nur begrenzt möglich ist, sprechen die Befunde insgesamt für eine neutrale bis positive Einstellung von Lehramtsstudierenden zur Inklusion (Schwab & Seifert 2015; Ruberg & Porsch 2017).

2.1 Einflussfaktoren auf Einstellungen zur schulischen Inklusion

Neben der Frage nach der Richtung wird in der einschlägigen Forschung zudem der Frage nach Unterschieden in der Einstellungsausprägung in Abhängigkeit von unterschiedlichen Faktoren nachgegangen.

Die Mehrheit der Studien, die sich mit der Bedeutung von *Erfahrungen* für die Einstellung von Studierenden auseinandergesetzt haben, konnten einem Review von Ruberg und Porsch (2017) zufolge Einstellungsunterschiede zur schulischen Inklusion für Studierende in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit Behinderungen nachweisen. Zu solchen Studien gehören die Untersuchung von Bosse und Spörer (2014). Die Autorinnen fanden heraus, dass vor allem das Ausmaß an persönlicher Erfahrung mit Menschen mit einer Behinderung im Biographieverlauf in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung zum inklusiven Unterricht steht. Spezifisch für Integrations- bzw. Inklusionserfahrungen während der eigenen Schulzeit finden sich für Lehramtsstudierende in einer Studie von Schwab und Seifert (2015) keine Einstellungsunterschiede zur Inklusion. Hellmich et al. (2016) konnten mittels Strukturgleichungsmodellierung herausfinden, dass Einstellungen von Studierenden durch die Erfahrungen im integrativen bzw. inklusiven Unterricht während eines schulischen Praktikums erklärt werden können. Aktive Unterrichtserfahrungen beeinflussen Bosse und Spörer (2014) zufolge die Einstellungen von Studierenden, während passive Erfahrungen in ihrer Studie nicht relevant für die Ausprägung der Einstellung waren. Zu berücksichtigen ist, dass Varcoe und Boyle (2013) „*found that teaching experience had a significantly negative impact on preservice teachers' attitudes*“ (S. 323). Hecht et al. (2016) sowie Schwab und Seifert (2015) nach können Erfahrungen letztlich sowohl in einer positiven Einstellung als auch

einem Gefühl der Überforderung und somit negativen Einstellungen münden. Von Bedeutung scheint die Qualität der Erfahrung bzw. des Kontaktes zu sein (Barr & Bracchitta 2012).

In Bezug auf die Einflussgröße *Art der Behinderung* kann derzeit angenommen werden, dass Unterschiede in Abhängigkeit vom jeweiligen Förderbedarf bestehen. Die Vergleichbarkeit solcher Studien ist jedoch dahingehend eingeschränkt, dass die Anzahl und Unterschiedlichkeit der berücksichtigten Förderbedarfe zwischen den Studien variiert. Gleichzeitig sei darauf hingewiesen, dass die diagnostische Zuweisung von Förderbedarfen, vor allem der Unterstützungsbedarfe *Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung* sowie *Lernen* schwierig ist (Bos, Müller & Stubbe 2010). Bei den Förderschwerpunkten *Sehen, Hören* oder *Körperliche und motorische Entwicklung* handelt es sich um *medizinisch feststellbare Behinderungen* (ebd.). Grosche (2015) weist zurecht deutlich darauf hin, dass einheitliche Standards fehlen; eine standardisierte, objektive und somit valide Diagnostik gibt es nicht¹. Ungeachtet dieser Limitation sprechen die Ergebnisse aktueller Studien dafür, dass die geringsten inklusionsbezogenen Vorbehalte gegenüber Schüler*innen mit einer motorischen Beeinträchtigung bestehen (Scheer et al. 2015; Schwab & Seifert 2015). Negativ(er) bzw. problematisch wird die Teilhabe von Heranwachsenden mit anderen Förderbedarfen bewertet. In der Studie von Schwab und Seifert (2015) zeigen sich im Vergleich sonderpädagogischer Förderbedarfen die negativsten Einstellungen zur Inklusion für Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Diese sind signifikant negativer als gegenüber Kindern mit einer Körperbehinderung oder einer Lernbehinderung. In diese Richtung weisen auch die Befunde von Avramidis, Bayliss und Burden (2000). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass *“children with emotional and behavioural difficulties were seen as potentially causing more concern and stress than those with other types of special needs”* (edb., S. 277). Hecht et al. (2016) konnten im Rahmen einer Gruppendiskussion vor allem Bedenken hinsichtlich der schulischen Inklusion von Schüler*innen mit Mehrfachbehinderungen identifizieren. Höhersemestrige Studierende problematisieren gegenüber Studierenden der Anfangsphase zudem herausforderndes Verhalten. Von Scholz und Rank (2016) befragte Studierende stehen insbesondere der Teilhabe von Schüler*innen mit kognitiven oder schweren Mehrfachbeeinträchtigungen kritisch gegenüber.

Darüber hinaus liegen Studien vor, die sich mit der Bedeutung der *Selbstwirksamkeitserwartung* für inklusive Einstellungen auseinandersetzen (Bosse & Spörer 2014; Hecht et al. 2016; Knigge & Rotter 2015). Nach Bandura (1997, S. 3) sind Selbstwirksamkeitserwartungen „beliefs in one’s capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments“. Sie gelten als bereichsspezifisch und zudem als mehrdimensional (Malinen, Savolainen & Xu 2012). Bosse und Spörer (2014) fanden mittels Strukturgleichungsmodellierung, dass die Selbstwirk-

¹ Schulamtlich hat ein begrifflicher Wechsel stattgefunden: Es heißt nicht mehr Schüler*innen mit Behinderung, sondern Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. „Absicht des deutschen schulamtlichen Begriffswechsels war es, einerseits die mit dem Behindertenbegriff (angeblich) verbundene Diskriminierung zu vermeiden und andererseits von einer sehr individualistischen, defizitorientierten, oft medizinisch und/oder psychologisch-therapeutisch orientierten Begrifflichkeit zu einem pädagogischen und das konkrete Umfeld einbeziehenden Verständnis zu kommen“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 20). In diesem Beitrag wird von sonderpädagogischem Förderbedarf gesprochen, sofern in den Studien nicht der Terminus Behinderung verwendet wurde.

samkeitserwartung bedeutsam für die Einstellung zur Inklusion ist. Befunde von Malinen et al. (2012) sowie Hecht et al. (2016) weisen darauf hin, dass dimensionspezifische Unterschiede existieren.

In Bezug auf den *Lehramtstyp* bzw. die von den Studierenden angestrebte Schulform sprechen die vorliegenden Studien insgesamt dafür, dass Studierende eines sonderpädagogischen Lehramts positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion haben als Studierende, die ein anderes Lehramt anstreben (Knigge & Rotter 2015; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer 2014; Scheer et al. 2015; Scholz & Rank 2016). Moser et al. (2014) beispielsweise fanden signifikant positivere Einstellungen für Studierende der Sonderpädagogik als für Studierende, die ein Lehramt an einer Grundschule anstreben. Scheer et al. (2015) geben an, dass die von ihnen befragten Studierenden und Referendar*innen des Förderschullehramts, gefolgt von jenen des Grundschullehramts schulische Inklusion stärker befürworten als Angehörige des Sekundarschullehramts. Gegenüber solchen Befunden kommen Schwab und Seifert (2015) in ihrer österreichischen Studie zu dem Ergebnis, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrämtern bestehen. Positivere Einstellungen bei Sonderschullehramtsstudierenden konnten in ihrer Studie nicht bestätigt werden.

Eine insbesondere für die erste Phase der Lehrer*innenbildung bedeutsame Frage ist zudem, ob universitäre *Lehrveranstaltungen* mit inklusionsbezogenen Inhalten zu Einstellungsänderungen führen können. Bei entsprechenden Studien werden in der Regel einzelne (fakultative) Seminare in den Blick genommen. Demmer-Dieckmann (2008) erfasste in einem Prä-Postdesign die Einstellungsveränderung von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Seminars zum Thema gemeinsamen Unterrichts. Sie stellte fest, dass sich segregierende Einstellungen verändern lassen. Kopp (2009) konnte ebenfalls Veränderungen inklusiver Überzeugungen nachweisen, deren Richtung hinsichtlich verschiedener Dimensionen inklusiver Einstellungen variierte. Auch die Studie von Varcoe und Boyle (2013) spricht für die Wirksamkeit von Lehr-Lernangeboten. Miesera (2018) konnte in einer neueren Studie die positive Veränderung von Einstellungen bei Lehramtsstudierenden durch ein entsprechendes Seminar belegen, ebenso wie Sharma und Sokal (2015). In einer Studie von Costello und Boyle (2013) nimmt die Zustimmung zur schulischen Inklusion im Laufe des Studiums ab.

Die Studien, die explizit ihr Forschungsinteresse auf die Variable *Geschlecht* legen, zeigen widersprüchliche Ergebnisse. In einer Studie konnten Moser et al. (2014) varianzanalytisch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern ermitteln. Dies entspricht einem Befund von Bosse und Spörer (2014) und Al Zyoudi, Al Sartwai und Dodin (2011). Allerdings wurden bei Moser et al. (2014) vor allem Studierende für ein Lehramt an Förderschulen (82,2 %) befragt. Die Gesamtstichprobe war in allen drei Studien überwiegend weiblich (> 82 %). Demgegenüber konnten Avramidis et al. (2000) sowie Ashan und Sharma (2018) Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden. Sie fanden heraus, dass Studentinnen über positivere Einstellungen verfügen als ihre männlichen Kommilitonen. Die Stichprobe bestand in der erstgenannten Studie zu 48,1 % und in der zweitgenannten Studie zu 61,1% aus weiblichen Personen. Befragungen von Lehrkräften sprechen ebenfalls für die Relevanz des Geschlechts (Abegglen, Schwab & Hesels 2015; Mngo & Mngo 2018).

Solche Differenzbefunde stehen in Einklang mit der Literatur zu Geschlechterrollen. Postuliert wird, „*dass für Frauen der Umgang mit Menschen und die humanistische Zielsetzung, die der Hilfe und Betreuung von Menschen zugrunde liegt, eine hohe Bedeutung hat [...]*“ (Athenstaedt & Alfermann 2011, S. 10). Sie gelten als fürsorglicher (Kraska & Boyle 2014), ihnen werden Merkmale von Wärme und Expressivität (einfühlsam, beziehungsorientiert) zugewiesen, Männern hingegen wird Kompetenz und Instrumentalität (selbstbewusst, unabhängig) zugeschrieben (Eckes 1997). Erklärung finden diese Annahmen durch die Theorie der sozialen Rollen („social role theory of sex differences and similarities“) (Eagly 1987; Eagly, Wood & Diekmann 2000) und das Stereotypinhaltsmodell („stereotype content model“) (Fiske, Cuddy, Glick & Xu 2002).

2.2 Fragestellungen und Annahmen

Mit Bezug auf die dargestellten Forschungsergebnisse ist anzunehmen, dass bereits in der Phase des Studiums Unterschiede in den inklusiven Einstellungen bei zukünftigen Lehrkräften vorliegen, gleichwohl diese mehrheitlich nicht negativ sein dürften. Jedoch basiert diese Befundlage im Wesentlichen auf Studien mit kleineren Stichproben. Folglich wird intendiert, diese Befunde anhand einer größeren Stichprobe abzusichern. Angenommen wird, dass Lehramtsstudierende über neutrale bis positive Einstellungen zur schulischen Inklusion verfügen.

Inwieweit das Geschlecht der Studierenden einen relevanten Prädiktor für die Einstellungsausprägung darstellt ist jedoch nicht hinreichend geklärt (Ruberg & Porsch 2017). Gleichwohl Moser et al. (2014) sowie Bosse und Spörer (2014) keine geschlechtsbedingten Einstellungsunterschiede nachweisen konnten, bestehen auch anderweitige Ergebnisse. In diese Richtung weisen auch Befunde von Befragungen von Lehrkräften. Trumpa et al. (2014) konnten in ihrer Studie beispielsweise nachweisen, dass weibliche Lehrkräfte an weiterführenden Schulen signifikant positiver eingestellt sind als ihre männlichen Kollegen. Dies steht in Einklang mit der einschlägigen Literatur zu Geschlechterrollen. Folglich wird angenommen, dass das Geschlecht einen Prädiktor für inklusive Einstellungen darstellt.

Mit der vorliegenden Studie wird des Weiteren der Frage nachgegangen, ob Studierende, die in ihrem Studium inklusive Inhalte hatten, sich von Studierenden unterscheiden, die im Rahmen ihrer formellen Lerngelegenheiten das Thema Inklusion nicht behandelt haben. Wir gehen damit über bisherige Studien hinaus, indem wir keine spezifische Lehrveranstaltung in den Blick nehmen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die Implementation von inklusiven Inhalten in ein Hochschulcurriculum nicht unbedingt spezifischer Veranstaltungen bedarf. Um die Komplexität der Zusammenhänge angemessen abbilden zu können, wird ein entsprechendes Strukturgleichungsmodell spezifiziert, bei der die Variablen Geschlecht und inklusive Lehrveranstaltungsinhalte zugleich berücksichtigt werden.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Durchgeführt wurde eine Querschnittserhebung an drei Universitäten in Nordrhein-Westfalen: der Universität zu Köln, der Deutschen Sporthochschule und der Ruhr-Universität Bochum. Befragt wurden 1033 Lehramtsstudierende im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung zum Eignungs- und Orientierungspraktikum. Die Studierenden wurden gebeten, an der Umfrage teilzunehmen, die Selbstausskünfte zu ihren inklusiven Einstellungen waren freiwillig. Der Datensatz wurde auf Grundlage einer multivariaten Ausreißeranalyse reduziert (Tabachnick & Fidell 2013).

Die der Datenauswertung zugrundeliegende Stichprobe besteht aus 875 Lehramtsstudierenden. Von diesen sind 72,3 % weiblich. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die befragten Bachelorstudierenden durchschnittlich im 2,33 Semester ($SD = 3,54$), 48,6 % waren im ersten Semester. Bei 23,7 % der Befragten wurde das Thema Inklusion im Rahmen des Studiums aufgegriffen. Die Studierenden verteilen sich wie folgt auf verschiedene Schulform: 48,1 % Gymnasium/Gesamtschule, 26,3 % Sonderpädagogik, 13,8 % Haupt-/Real-/Gesamtschule, 9,7 % Grundschule, 2,1 % Berufskolleg. Das durchschnittliche Alter der Studierenden beträgt 21,6 Jahre ($SD = 3,54$). Darüber hinaus gaben 55,2 % an, Kontakt zu einem oder mehreren Menschen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu haben oder gehabt zu haben. Der Großteil der Studierende beurteilte die gemachten Erfahrungen positiv, wobei 64,2 % von diesen die Erfahrung als sehr positiv bewerteten. Ein negatives Urteil zu den beim Kontakt mit Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemachten Erfahrungen gaben 4,8 % der Studierende an. Aus organisatorischen und technischen Gründen erfolgte die Erhebung in Form einer Online-Umfrage (58,6 %) sowie im paper-pencil-Verfahren (41,4 %).

3.2 Instrument

Verwendet wurden Skalen des ORI (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities) von Antonak und Larrivee (1995) in der deutschen Übersetzung von Benoit und Bless (2014). Mit dem Instrument werden Einstellungen zur schulischen Integration bzw. Inklusion erhoben. Für die deutsche Übersetzung haben Benoit und Bless (2014) für den Begriff *inclusion* den Terminus *Integration* verwendet. Dem wurde in dieser Studie nicht gefolgt. Verwendet wurde der Begriff Inklusion, weil dieser der gegenwärtig gebräuchlichen Terminologie im deutschen Bildungssystem wie im internationalen Kontext entspricht. *“Integration is no longer appropriate and requires adapting to the term inclusion to represent the change from simply being present in the classroom to being fully included within the mainstream class”* (Monsen et al. 2015, S. 65).

Konkret eingesetzt wurde für die Befragung der Lehramtsstudierenden die Skalen *Vorteile der Inklusion*, mittels der potenzielle Vorteile der schulischen Inklusion für Heranwachsende mit und ohne besondere Bedürfnisse erfasst werden (Beispielitem: Inklusion ermöglicht Interaktionen in einer gemischten Gruppe, welche das

Verständnis und die Akzeptanz von Unterschieden zwischen den Schülern/innen fördern werden.), die Skala *Klassenführung* (Beispielitem: Es ist nicht schwieriger, Ruhe und Ordnung in einer Regelklasse mit einem/einer Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen aufrechtzuerhalten, als in einer Regelklasse.) sowie die Skala zur Erhebung von Einstellungen zu *schulischen und sozialen Fortschritten inkludierter SchülerInnen* (Beispielitem: Die Herausforderungen der Beschulung in einer Regelklasse wird die schulische Entwicklung des Kindes mit besonderen Bedürfnissen begünstigen.). Den Studierenden stand eine sechsstufige Likertskala zur Verfügung (1 = stimme überhaupt nicht zu, 6 = stimme voll und ganz zu). Die Skalen wurden so kodiert, dass hohe Werte eine mehr positive Einstellung zur Inklusion anzeigen als niedrigere Werte.

Um dem Problem von sozial erwünschten Antworten bei der Befragung entgegenzuwirken, wurde in der Eingangsinstruktion des Fragebogens den Studierenden mitgeteilt, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und die besten Antworten jene sind, die die eigene Meinung am ehrlichsten widerspiegeln (Eagly & Chaiken 1993).

3.3 Statistische Methoden

Zunächst wurde in einer vorauslaufenden Analyse zur Prüfung der mehrdimensionalen Struktur der erhobenen Einstellung zur Inklusion eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit der Software Mplus 8.0 durchgeführt. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil Benoit und Bless (2014) für die deutsche Übersetzung die faktorielle Zuordnung der eingesetzten Items nicht (vollständig) replizieren konnten. Fehlende Werte wurden mittels der Prozedur Full Information Maximum Likelihood (FIML) imputiert. Zudem wurden Mittelwerte, Standardabweichungen und die Reliabilität der Skalen unter Verwendung von SPSS 24 bestimmt. Zur Prüfung eines Effekts des Geschlechts und bisheriger inklusionsbezogener Studieninhalte auf Dimensionen von Einstellungen zur Inklusion in der Schule bei Lehramtsstudierenden wurde eine Strukturgleichungsmodellierung vorgenommen.

Die Güte des berechneten Modelles erfolgt anhand der χ^2 -Statistik sowie verschiedener Fit-Indizes (Urban & Mayerl 2014). Ein signifikanter χ^2 -Wert spricht dafür, dass das aufgestellte Modell gut zu den vorliegenden Daten passt. Jedoch wird dieser statistische Wert von der Stichprobengröße beeinflusst, infolgedessen lassen sich bei großen Stichproben häufig signifikante Werte finden. Empfohlen wird in der einschlägigen Fachliteratur deshalb, verschiedene Index-Werte bei der Beurteilung zu berücksichtigen (ebd.). Im Rahmen der vorliegenden Analysen wurde als inkrementelle Fit-Indizes der Comparative Fit Index (CFI) sowie der Tucker-Lewis Index (TLI) berechnet. Nach Wentura und Pospeschill (2015) zeigen Werte von ≥ 0.95 einen guten Modellfit an. Homburg und Baumgartner (1995) weisen $\geq .90$ als Cut-Off-Wert aus. Als weitere Beurteilungskriterien wurde der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und der Standardized Root Mean Square Residual (SMR) herangezogen. Für die Badness-of-Fit Indizes gilt ein Wert von ≤ 0.05 als gut (Geiser 2011; Moosbrugger & Kelava 2012).

4 Ergebnisse

4.1 Befunde vorauslaufender Analysen

Zur Prüfung des eingesetzten Fragebogens wurden vorauslaufende Analysen durchgeführt. Es wurde mit den drei Faktoren eine konfirmatorische Faktorenanalyse auf der Grundlage der Befunde von Benoit und Bless (2014) spezifiziert. Letztlich wurden jeweils drei Items aufgrund einer zu geringen Ladung ($< .50$) aus den Skalen Vorteile der Inklusion und Klassenführung ausgeschlossen (Bühner 2011). Ein Item wurde anstatt dem Faktor schulische und soziale Fortschritte der inkludierten Schüler*innen dem Faktor Vorteile der Inklusion zugeordnet, was der Zuordnung im Original entspricht (Antonak & Larrivee 1995). Es ergab sich folgender Modellfit: $\chi^2 = 252.561$, $df = 74$, $p < .0001$, $RMSEA = .05$ (95 % Konfidenzintervall: .05 bis .06), $CFI = .95$, $TLI = .94$, $SMR = .04$. Die Reliabilitätskoeffizienten liegen zwischen $\alpha .75$ und $\alpha .80$.

4.2 Deskriptive Statistik

Die deskriptiven Ergebnisse für die drei Skalen zeigen, dass die positivsten Einstellungen bezüglich der Vorteile der Inklusion für Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse bestehen ($M = 4.56$, $SD = .70$). Ein geringerer Grad der Zustimmung findet sich bei den beiden anderen Skalen. Einstellungswert zur Klassenführung liegt bei $M = 3.38$ ($SD = .75$) und für Dimension der schulischen und sozialen Fortschritte der inkludierten Schüler*innen bei $M = 3.35$ ($SD = 1.00$). Die Werte liegen, wenn auch eher nur gering, ebenfalls über dem theoretischen Skalenmittelwert.

4.3 Effekte von Geschlecht und inklusiven Studieninhalten auf Einstellungsdimensionen

Getestet wurde mittels eines Strukturgleichungsmodells, ob ein Effekt des Geschlechts und der Thematisierung von Inklusion im Studium auf die drei erhobenen Einstellungsdimensionen besteht (siehe Abbildung 1). Die herangezogenen Beurteilungskriterien sprechen insgesamt für eine akzeptable Passung von Daten und Modell ($\chi^2 = 326.211$, $df = 96$, $p < .0001$, $CFI = 0.94$, $TLI = 0.93$, $RMSEA = .04$, $SRMR = .05$).

Ein signifikanter Effekt des Geschlechts zugunsten der männlichen Studierenden zeigt sich für eine der drei Dimensionen inklusiver Einstellungen, der Einstellung zur den schulischen und sozialen Fortschritten inkludierter Schüler*innen ($\beta = 0.125$, $\beta_{\text{stand.}} = .076$, $p < .047$). Wurden im Studium inklusionsbezogene Inhalte behandelt, dann wirkt sich dies den Befunden zufolge positiv auf Wahrnehmung von Vorteilen der Inklusion ($\beta = 0.140$, $\beta_{\text{stand.}} = .084$, $p < .023$) und auf die Einstellungsfacetten Klassenführung ($\beta = 0.152$, $\beta_{\text{stand.}} = .087$, $p < .024$) aus.

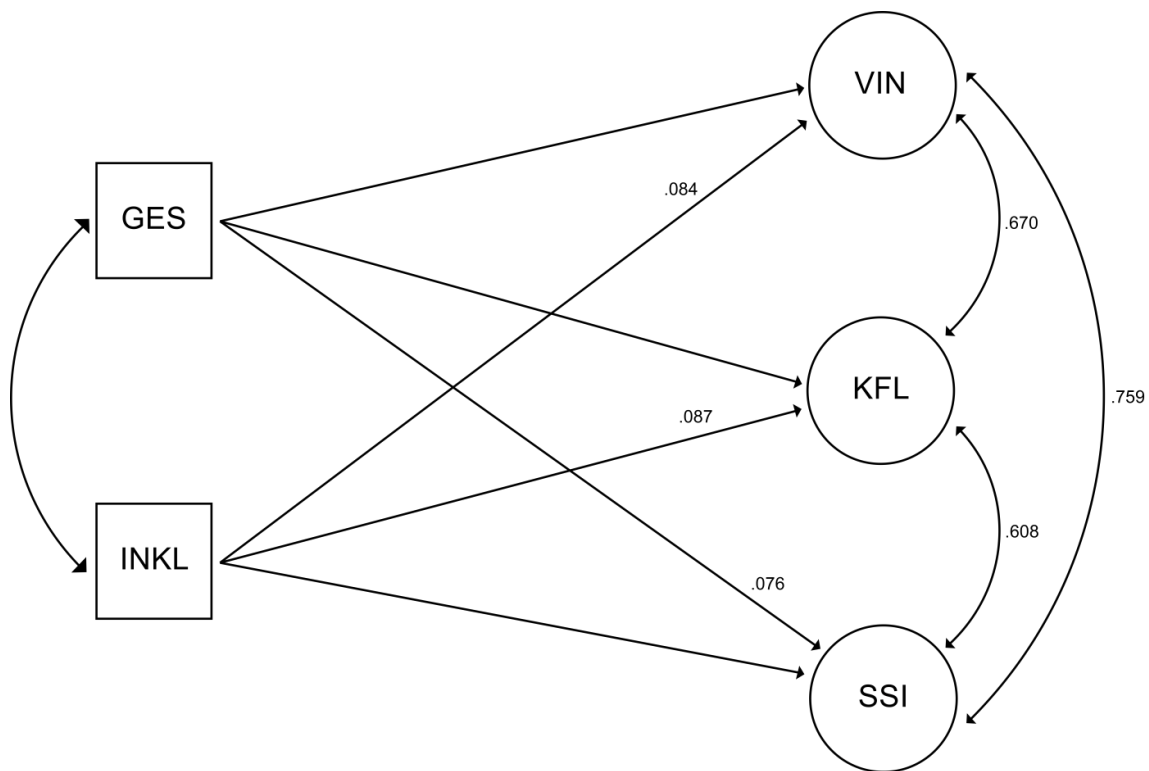


Abbildung 1. Strukturgleichungsmodell

Anmerkung: VIN = Vorteile der Inklusion, KFL = Klassenführung, SSI = schulischen und sozialen Fortschritten der inkludierter Schüler*innen, GES = Geschlecht, INKL = inklusionsbezogene Studieninhalte, vereinfachte Darstellung, ausgewiesene sind standardisierte Koeffizienten ($p \leq .50$)

5 Diskussion

Inklusive Einstellungen von Lehramtsstudierenden sind nicht nur für das spätere berufliche Handeln von Bedeutung, sondern es ist davon auszugehen, dass sie auch die Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Fragestellungen im Studium beeinflussen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die positivsten Werte für die Skala Vorteile der Inklusion ($M = 4.56$, $SD = .70$) vorliegen. Die Einstellungen in den beiden anderen Dimensionen liegen relativ nah am theoretischen Skalenmittelwert (Klassenführung $M = 3.38$, $SD = .75$; schulische und soziale Fortschritte inkludierter Schüler*innen $M = 3.35$, $SD = 1.00$). Somit zeigt sich, dass die befragten Studierenden erwartungskonform über neutrale bis positive Einstellungen zur schulischen Inklusion verfügen, was bisherigen empirischen Befunden entspricht (Schwab & Seifert 2015; Ruberg & Porsch 2017). Deutlich wird zudem, dass Einstellungen in ihrer Ausprägung differenziert zu betrachten sind. Hierfür sprechen auch Befunde von Abbegglen et al. (2015).

Hinsichtlich der Fragestellung, ob das Geschlecht einen Effekt auf die Ausprägung von Einstellungsdimensionen hat, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass ein solcher für die Einstellung bezüglich der schulischen und sozialen Fortschritte der inkludierten Schüler*innen ($\beta = 0.125$, $\beta_{\text{stand.}} = .076$, $p = .047$) besteht, nicht jedoch für die beiden anderen Dimensionen. Die Bedeutung des Geschlechts für die Einstellung zur schulischen Inklusion ist somit anscheinend abhängig von dem konkreten Gegenstand der inklusiven Einstellung. Insofern verwundert es nicht, dass Studien diesbezüglich zu keinem konsistenten Bild kommen (Avramidis et al. 2000; Bosse & Spörer 2014; Moser et al. 2014). Allerdings können für die vorliegende Studie Einflüsse der geschlechtsspezifischen Verteilung der Stichprobe nicht ausgeschlossen werden. Dimensionsspezifische Ergebnisse finden sich auch für den zweiten untersuchten Einflussfaktor.

Die Thematisierung von inklusionsbezogenen Inhalten ist hinsichtlich der beiden Einstellungsdimensionen *Vorteile der Inklusion* ($\beta = 0.140$, $\beta_{\text{stand.}} = .084$, $p = .023$) und *Klassenführung* ($\beta = 0.152$, $\beta_{\text{stand.}} = .087$, $p = 0.024$) relevant, dies jedoch nur in sehr geringem Maße. Zu berücksichtigen ist, dass die Befragten sich in einer relativ frühen Phase des Lehramtsstudiums befinden, in welcher eine hohe Quantität der Auseinandersetzung mit inklusiven Inhalten im Studium noch nicht gegeben sein dürfte. Es stellt sich somit die Frage, welche Befunde sich zu einem späteren Zeitpunkt im Studium feststellen lassen. Unbeantwortet bleiben muss an dieser Stelle, welche Inhalte mit welchen hochschuldidaktischen Formaten vermittelt worden sind und welchen Einfluss diese beiden Kriterien möglicherweise haben. Die Bedeutung von Quantität und Qualität ist gleichwohl eine offene empirische Frage. Ein Desiderat besteht hier vor allem vor dem Hintergrund, dass wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen (MSW NRW 2016) inklusionsspezifische Inhalte in ganz unterschiedlichen Modellen curricular verankert werden können. Unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen könnten jedoch einen Einfluss auf die Entwicklung von Einstellungen der Lehramtsstudierenden haben.

Einschränkend ist bei den hier aufgezeigten Ergebnissen zu berücksichtigen, dass die Befunde auf einer querschnittlichen Erhebung basieren. Notwendig ist die Prüfung der Replizierbarkeit im Rahmen einer Längsschnittstudie. Gleichwohl gehen mit diesen Ergebnissen erste Implikationen einher, denn die Anwendung eines Strukturgleichungsmodells ermöglicht es, „*Modelle zu spezifizieren, bei denen die vermeintliche Ursache von fremden Einflüssen und Messfehlern isoliert werden kann*“ (Wentura & Pospeschill 2015, S. 209 f.).

Die Dimensionsspezifität hinsichtlich der Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren auf inklusive Einstellungen auf der einen Seite und einer mitunter inkonsistenten Befundlage im Forschungsfeld der Inklusion legen es nahe, dass zukünftig Studien erforderlich sind, die auf einer gemeinsamen theoretischen Grundlage das Konstrukt der inklusiven Einstellungen operationalisieren. Von Bedeutung ist dabei auch eine Auseinandersetzung mit der Ausprägung von Einstellungen. Aktuell scheint die Frage nach der Realitätsangemessenheit von Einstellungen zu einzelnen Facetten inklusiver Einstellungen weniger ein Gegenstand der inklusionsbezogenen Einstellungsforschung zu sein. Internationale wie nationale Studien untersuchen (und diskutieren) seit vielen Jahren Vor- und Nachteile der schulischen Inklusion für Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse, u. a. unter dem Fokus der schulischen

und sozialen Fortschritte der inkludierten Schüler*innen (Wild et al. 2015; Kocaj et al. 2014; Stein & Ellinger 2014; Ruijs & Peetsma 2009, Lindsay 2007; Myklebust 2002; Köbberling & Schley 2000). Kocaj et al. (2014) kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf „[...] an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik aufweisen als vergleichbare Schüler an Förderschulen.“ (ebd., S. 165, 180). Lindsay (2007, S. 2) gelangt auf der anderen Seite in seiner Metaanalyse zusammenfassend zu der Erkenntnis, dass es auf der Grundlage der von ihm gesichteten Veröffentlichungen keine eindeutige Unterstützung für die positiven Effekte von Inklusion gebe. Von Bedeutung ist bei solchen Analysen sicherlich, was im konkreten als Zielkriterium betrachtet bzw. als Gütemaßstab herangezogen wird.

„Die Studien zum Gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf legen offen, dass neben der Lern- und Leistungsentwicklung immer auch Aspekte wie Sozialverhalten und soziale Akzeptanz, Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept, schulisches Wohlbefinden oder motivationale Faktoren beachtet werden müssen, [dies auch deshalb,] da nur die Betrachtung der unterschiedlichen Aspekte Auskunft über das Gelingen von Inklusion in der Praxis und das Wohlbefinden der SchülerInnen geben kann“ (Springob 2017, S. 167).

Indem die Einstellungen von Studierenden anhand einer im Vergleich zu vielen anderen Studien großen Stichprobe erhoben wurden und zudem die Bedeutung des Geschlecht und von inklusiven Studieninhalten für verschiedene Dimensionen von Einstellungen in einem Modell berücksichtigt worden sind, geht sie über bisherige Erhebungen hinaus und leistet somit einen wichtigen Beitrag im Forschungsfeld der Inklusion. Denn es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Einstellungen von unterschiedlichen Faktoren abhängig sind, deren potenziell komplexes Wirkungsgefüge empirisch nicht hinreichend geklärt ist.

Literatur

- Abbeggen, H., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellung zur Integration – Ergebnisse aus einer Schweizer Onlinestudie mit Lehrkräften und Studierenden. *Heilpädagogische Forschung*, 41(4), 184-192.
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Al Zyoudi, M., Al Sartwai, A. & Dodin, H. (2011). Attitudes of Pre-service Teacher towards Inclusive Education in UAE and Jordan (a comparative study). *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, 10(1), 1063-1084.
- Antonak, R. F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to main-streaming scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Ashan, T. & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers's attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81-97.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barr, J. J. & Bracchitta, K. (2012). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of age, gender, and relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10-17.
- Benoit, V. & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 209-226.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Henzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375-397). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279-299.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589.
- Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Schülern: eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In J. Ramseger, & M. Wagener (Hrsg.), *Chancengleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 259-262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex Differences in Social Behavior: A Social-role Interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly, A. H., Wood, W. & Diekmann, A. B. (2000). Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal. In T. Eckes & H.M. Trautner (Hrsg.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (S. 123-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype: Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A Model of (often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively from Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prensel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer.

- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Method-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67-85.
- Homburg, C., & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. *Marketing ZfP*, 17(3), 162-176.
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. *Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KLEMM_klaus_auf_dem_weg_zur_schulischen_inklusion_in_nrw.pdf. Zugegriffen: 24. Juli 2016.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/index.html>. Zugegriffen: 04.11.2017.
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich besonderen Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EILnk-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 223-240.
- Köbberling, A. & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165-191.
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 263-280.
- Kopp, B. (2009). Inklusiv Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H. & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534.
- Miesera, S. (2018). *Inklusion an beruflichen Schulen – Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften im internationalen Vergleich*. München: Universität München.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehramter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Lehramtszugangsverordnung*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&ver=8&val=15620&sg=0&menu=1&vd_back=N. Zugegriffen: 7. Dezember 2017.
- Mngo, Z. Y. & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Educational Research International*, 1, 1-13.
- Monsen, J. J., Ewing, D., & Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology of Sport and Exercise*, 3(1), 64-71.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661-678.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 251-263.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.

- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational need reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Scheer, D., Donie, C., Rank, A. & Scholz, M. (2015). "Alle außer Aaron ..." – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(8), 388-400.
- Schmitt, A. (2005). *Bedingungen gerechten Handelns. Motivations- und handlungstheoretische Grundlagen liberaler Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Scholz, M. & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 53-67.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- Sharma, U. & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284.
- Springob, J. (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbtheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stein, R & Ellinger, S. (2014). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, in: R. Stein, & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartenspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 241-256.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.
- Wentura, D. & Pospeschill, M. (2015). *Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung*. Wiesbaden, Springer.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015), Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7-21.

Email-Adressen der Autor*innen:

britta.fischer@email.uni-kiel.de
 c.kamphausen@dshs-koeln
 jan.springob@uni-koeln.de

Weitere Angaben zu den Autor*innen:

Britta Fischer, Philosophische Fakultät Universität Kiel

Clara Kamphausen, Zentrum für Sportlehrer*innenbildung,
 Deutsche Sporthochschule Köln

Jan Springob, Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL), Universität zu Köln