



Universität Potsdam

Department für Erziehungswissenschaften

Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung

Überzeugungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften zum inklusiven Unterricht

Eine empirische Untersuchung von Englischlehrkräften in Brandenburg

Masterarbeit zum Erwerb des akademischen Grades

**Master of Education
(M.Ed.)**

eingereicht von: Christin Lucksnat

Erstgutachter: Prof. Dr. Dirk Richter

Zweitgutachter: Eric Richter

Matrikelnummer: 775612

E-Mail: lucksnat@uni-potsdam.de

Abgabedatum: 20.05.2019

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	1
Abstract	2
1. Einleitung.....	3
2. Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand.....	5
2.1. Entwicklungen schulischer Inklusion in Deutschland.....	5
2.2. Einstellung und Selbstwirksamkeit zur Inklusion von Lehrkräften	11
2.2.1. Definition und Kernaspekte.....	12
2.2.2. Theorie geplanten Verhaltens.....	14
2.2.3. Einflussfaktoren auf die Einstellung und Selbstwirksamkeit zur Inklusion.....	19
3. Fragestellungen und Hypothesen	26
4. Methoden.....	30
4.1. Stichprobe.....	30
4.2. Instrument.....	31
4.3. Analysemethoden	33
5. Ergebnisse	34
6. Diskussion	40
Abbildungsverzeichnis	49
Tabellenverzeichnis.....	49
Anhang	58
Selbstständigkeitserklärung.....	62

Zusammenfassung

Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrkräften zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie deren Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion nehmen derzeit einen großen Stellenwert in der deutschen Bildungsforschung ein. Im Fokus steht dabei die Erforschung von Einflussfaktoren, die die Einstellung zur Inklusion bzw. die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion verbessern können. Diese Arbeit verfolgt zum einen das Ziel, die grundlegenden Überzeugungen sowie Selbstwirksamkeit der befragten Lehrkräfte zur Inklusion zu ermitteln. Zum anderen sollen weitere, eher wenig erforschte Einflussfaktoren untersucht werden. Die Daten der vorliegenden Untersuchung stammen aus einer Befragung von 130 Englischlehrkräften, die anschließend an einer Fortbildung zum Thema Inklusion teilnehmen werden. Es zeigt sich, dass sowohl die Überzeugungen zur Inklusion als auch die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion im Mittel leicht positiv ausgeprägt sind. Die Analyse der Daten ergab signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion in Abhängigkeit zur Schulart. Weiterhin konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem Vorbereitungsgefühl sowie dem Kooperationsverhalten der Lehrkräfte und der Überzeugungen zur Inklusion sowie der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion nachgewiesen werden.

Schlüsselwörter: Überzeugungen · Einstellung · Selbstwirksamkeit · Inklusiver Unterricht · Englischlehrkräfte

Abstract

Research on teachers' attitudes towards teaching students with and without special educational needs in one classroom as well as their self-efficacy is given a high priority in German educational research at the moment. The exploration of factors influencing the attitude and self-efficacy towards inclusion is in the centre of attention. On the one hand, the present study aims to determine the fundamental beliefs and self-efficacy towards inclusion of the questioned teachers. On the other hand, additional factors influencing the beliefs or self-efficacy towards inclusion will be analysed. The data of a questionnaire of 130 English teachers, who will take part in a training course about inclusion after the questionnaire, is used to answer the research questions. The analysis shows that the teachers' beliefs as well as their self-efficacy towards inclusion is slightly positive. Furthermore, there are significant differences in the self-efficacy towards inclusion as a function of school type. Additionally, there are significant relations between teachers' feelings of preparation for the inclusive classroom, their cooperation behaviour and their beliefs as well as their self-efficacy towards inclusion.

Keywords: Beliefs · Attitude · Self-efficacy · Inclusive Education · English teachers

1. Einleitung

Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 in Deutschland wird „schulische Bildung [...] zunehmend häufiger unter dem Blickwinkel des inklusiven Lernens betrachtet“ (Bosse & Spörer, 2014, S. 280). Das große Ziel dieser rechtsverbindlichen Konvention ist die Garantie eines Bildungsanspruchs für alle Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung (Ahrbeck, 2014). Seit der Unterzeichnung ist es deshalb nicht verwunderlich, dass ein starker Ausbau des gemeinsamen Unterrichts an allen Schularten im deutschen Bildungssystem zu verzeichnen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Die Erwartungen an alle Akteure im Schulsystem sind groß, denn von ihnen „erhofft man sich eine Offenheit für das inklusive Lernen“ (Bosse et al., 2016, S. 99). Den Lehrkräften kommt dabei eine besondere Rolle zu, denn sie sind vordergründig für die Gestaltung inklusiven Unterrichts verantwortlich (ebd.). Ihre Einstellung zur Inklusion sowie ihre Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion werden als wichtige Gelingensbedingungen für effektiven inklusiven Unterricht angesehen (Bosse et al., 2017; de Boer, 2012; Hellmich & Görel, 2014), denn sie haben einen wesentlichen Einfluss auf das Lehrerhandeln (Bosse et al., 2016). Dieser Zusammenhang geht auf die Annahme zurück, dass das tatsächliche Verhalten einer Person durch ihre Einstellungen und ihre Selbstwirksamkeit beeinflusst wird (Ajzen & Fishbein, 2005; Bandura, 2011). Die Bedeutsamkeit von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen sich ebenfalls im Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) wiederfinden. Demnach sind neben dem Professionswissen auch *Überzeugungen und Werthaltungen*, welche die Einstellung zur Inklusion beinhalten, sowie *motivationale Überzeugungen und selbst-regulative Fähigkeiten*, die die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion einschließen, Teil professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; Bosse et al., 2016). Zahlreiche Studien zu Einstellungen zur Inklusion sowie Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion verdeutlichen die Relevanz des Themas (Bosse & Spörer, 2014; Forlin, Sharma & Loreman, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Malinen et al., 2013). Der Fokus der Forschung liegt einerseits auf einer aktuellen Bestandsaufnahme: Wie sind die Lehrkräfte im Mittel zur Inklusion eingestellt bzw. wie selbstwirksam fühlen sie sich in der Umsetzung von Inklusion? Andererseits werden Faktoren untersucht, die die Einstellung zur Inklusion bzw. die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion beeinflussen können.

An Schulen in vielen deutschen Bundesländern ist eine vermehrte Erprobung und Durchführung inklusiver Settings zu verzeichnen (Bosse & Spörer, 2014). So möchte auch Brandenburg den Forderungen der UN-BRK mit dem Konzept ‚Schule für gemeinsames Lernen‘ gerecht

werden. Ziel des Konzepts ist das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), mit dem Fokus auf den Förderschwerpunkten ‚Lernen‘, ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ und ‚Sprache‘ (MBS, o.J.b). Schulen, die sich an dem Projekt beteiligen, arbeiten in einem multiprofessionell angelegten Personalkonzept und erhalten unter anderem zusätzliches pädagogisches und sonstiges pädagogisches Personal. Weiterhin besuchen die Lehrkräfte der Schule spezifische Fortbildungen (ebd.). Weitere fachspezifische Weiterbildungsangebote zur Inklusion stehen jedoch auch Lehrkräften zur Verfügung, deren Schule nicht an dem Projekt ‚Schule für gemeinsames Lernen‘ teilnimmt. So haben beispielweise Englischlehrkräfte die Möglichkeit, an einer Fortbildungsreihe zum Thema ‚Gemeinsam Lernen im Englischunterricht‘ teilzunehmen. Diese startete 2018 und dauert zwei Jahre. Diese Fortbildungsreihe soll im Rahmen dieser Arbeit hinsichtlich der Überzeugungen dieser Lehrkräfte zur Inklusion sowie deren Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion genauer erforscht und weitere Einflussfaktoren sollen untersucht werden.

Um den Zugang zur Thematik zu erleichtern, werden zunächst historische sowie aktuelle Entwicklungen schulischer Inklusion in Deutschland beleuchtet (Kapitel 2). Anschließend werden für die Begriffe Einstellung, Überzeugungen sowie Selbstwirksamkeit Definitionen erarbeitet (Kapitel 2.2.1). Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Verhalten mithilfe der Theorie geplanten Verhaltens dargestellt (Kapitel 2.2.2). Dies wird von aktuellen Studien begleitet, die die Übertragbarkeit der Theorie geplanten Verhaltens auf den inklusiven Kontext untersuchten. Im Anschluss werden mithilfe aktueller Forschungen Einflussfaktoren auf die Einstellung zur Inklusion bzw. auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion erarbeitet (Kapitel 2.2.3). Im Kapitel 3 werden die wichtigsten Erkenntnisse der Theorie zusammengetragen. Darauf aufbauend werden die Fragestellungen dieser Arbeit abgeleitet. Danach werden die Stichprobe (Kapitel 4.1), das Beobachtungsinstrument (Kapitel 4.2) und die Analysemethoden beschrieben (Kapitel 4.3). In Kapitel 5 folgt die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. In Kapitel 6 wird die Diskussion der Befunde sowie die Limitationen der Arbeit abgeschlossen.

2. Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

2.1. Entwicklungen schulischer Inklusion in Deutschland

Inklusion im Bildungskontext ist ein vielseitiges und komplexes Phänomen, welches durch die unterschiedlichsten Ansichten und Argumente verschiedenster Akteure geprägt ist. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Verwendung des Begriffes in verschiedenen Kontexten nicht einheitlich erfolgt (Ellinger & Böttinger, 2016). Es kann aktuell von keiner allgemein akzeptierten Definition ausgegangen werden (Werning, 2014). In der Vielzahl der Definitionen lassen sich jedoch zwei begriffliche Zugänge erkennen. Diese werden als *weites* und *enges* Inklusionsverständnis bezeichnet (ebd.). Während sich das weite Inklusionsverständnis auf eine Auseinandersetzung mit Heterogenität im Allgemeinen bezieht (Ruberg & Porsch, 2017; Werning, 2014), begreift das enge Inklusionsverständnis „Inklusion vornehmlich als Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Ruberg & Porsch, 2017, S. 396). Die Verwendung von Integration als Synonym für Inklusion in der Definition zum engen Inklusionsverständnis ist allerdings nicht ganz unkritisch zu betrachten, da beide Begriffe nicht die gleiche Bedeutung haben. Allerdings herrscht über die Abgrenzung beider Begriffe derzeit keine endgültige und klare Einigkeit (Ahrbeck, 2014). Das weitverbreitetste Unterscheidungsmerkmal ist, dass Inklusion im Unterschied zur Integration auf eine Zuweisung eines Sonderstatus für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung verzichtet (ebd.). Ellinger und Böttinger (2016) gehen für die Unterscheidung mehr ins Detail: Eine integrative Beschulung meint, dass Kinder und Jugendliche, die vorher separat in Förderschulen unterrichtet wurden, nun eine Regelschule besuchen können. Allerdings erhalten sie dort weiterhin eine besondere Förderung, was eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler der Klasse in förderbedürftig bzw. nicht förderbedürftig nach sich zieht. Inklusive Beschulung hingegen möchte diese Kategorisierung von Anfang an vermeiden. Vielfalt ist normal und Heterogenität erwünscht. Alle Lernenden sollen die bestmögliche pädagogische oder sonderpädagogische Hilfe erhalten. Anders als bei integrativen Ansätzen soll das System Schule und nicht die Schülerin oder der Schüler angepasst werden (ebd.). Sturm und Wagner-Willi (2018) betonen, dass schulische Inklusion nicht bedeutet, dass 'exkludierte Schülerinnen und Schüler' nun einfach an Regelschulen gehen und dort wie bisher unterrichtet werden. Schulische Inklusion bedeutet vielmehr, Strukturen und Methoden von Schule und Unterricht so zu verändern, dass diese nicht mehr zum Ausschluss bestimmter Gruppen beitragen (ebd.). Daher sollte das enge Inklusionsverständnis besser als eine Fokussierung der Inklusion auf Kinder und Jugendliche mit SPF umschrieben werden (Berg & Westerkamp, 2018; Hinz, 2009).

Die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit SPF wird nicht ausschließlich, aber doch ausdrücklich in den Veröffentlichungen der UN und der UNESCO behandelt, die die Inklusion zu einem weltweiten Thema machten (Werning, 2014). Die Salamanca-Erklärung von 1994 forderte erstmals unter anderem die Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung an grundständiger Bildung. Dort heißt es, dass „Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen [...]“ (UNESCO, 1994, o.S.). Die durch die UN veröffentlichte Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 führte schließlich zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Inklusion auf globaler Ebene, was zum großen Teil auf die Rechtsverbindlichkeit der Konvention zurückzuführen ist (Werning, 2014). Zahlreiche Länder, so auch Deutschland im Jahr 2009, haben sich mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung rechtlich dazu verpflichtet, den in der Konvention genannten Forderungen nachzugehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). In den Ländern zeigen sich allerdings unterschiedliche Vorgehensweisen, den Forderungen der Konvention gerecht zu werden (Werning, 2014). Hauptzweck dieser ist es, „[...] den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010, S. 8)

Für das enge Inklusionsverständnis ist besonders Artikel 24 der Konvention relevant, da dieser die wichtigste Forderung für das Regelschulwesen aufzeigt. Dieser stellt heraus, dass ein Ausschluss von Kindern und Jugendlichen aus dem allgemeinen Schulsystem aufgrund einer Behinderung nicht mehr möglich ist (Ellinger & Böttinger, 2016): „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010, S. 21). Auffällig an der deutschen Fassung des Artikels 24 ist, dass von einem integrativen statt von einem inklusivem Bildungssystem gesprochen wird. Allerdings ist nur der Originaltext, in dem von einem inklusiven Bildungssystem gesprochen wird, rechtlich bindend. So verschreibt sich auch Deutschland aus juristischer Sicht einem inklusiven Bildungssystem (Ellinger & Böttinger, 2016). Dass die synonyme Verwendung von ‚integrativ‘ für ‚inklusiv‘ nicht ganz unproblematisch ist, wurde bereits diskutiert.

Laut Ellinger und Böttinger (2016) kann in Deutschland von keiner flächendeckenden inklusiven Beschulung ausgegangen werden. Seitz und Scheidt (2012) behaupten allerdings, dass auf institutioneller Ebene bereits inklusiv gearbeitet wird. Dies zeige sich darin, dass allen Kindern und Jugendlichen in Deutschland ein Zugang zu Bildung gewährleistet wird. Dies umfasst jedoch nur die soziologische Sicht auf den Inklusionsbegriff. Auf Ebene der Schulen erfolgt eine Exklusion, da nicht alle Schülerinnen und Schüler einen Zugang zum Regelschulsystem haben. Diese besondere Form der Exklusion wird von Stichweh (2009) als ‚inkludierende Exklusion‘ bezeichnet. So treffen die konkreten inklusiven Forderungen der UN-BRK in Deutschland auf eine besondere Form der Exklusion, welche in Deutschland aufgrund der verschiedenen Schularten im dreigliedrigen Schulsystem besonders stark ausgeprägt ist (Seifried, 2015).

Bereits in den 1960er Jahren wurde dieses dreigliedrige Schulsystem von der Schul- und Sonderpädagogik stark kritisiert, da es zur Exklusion von benachteiligten Schülerinnen und Schülern beitrug und eine Bildungsgerechtigkeit demnach fehlte (Ellinger & Böttinger, 2016). Das kritisierte Schulsystem entstand vor allem durch das 1960 von der KMK (Kultusminister Konferenz) erlassene *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*, welches den Aufbau eines Sonderschulwesens auf politischer Ebene forderte. Dies hatte zur Folge, dass sich die Sonderschule im Verlaufe der 1960er Jahre als eigene Schulart in Abgrenzung zu den Regelschulen etablierte (ebd.). Zu Beginn der 1970er Jahre war der Ausbau des Sonderschulwesens weitgehend abgeschlossen. Zur gleichen Zeit kamen allerdings immer häufiger Forderungen nach einer gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung auf. Eltern und reformorientierte Lehrkräfte begannen in den 1970er und 1980er Jahren Projekte zur Integration ins Leben zu rufen. Diese von zwei Positionen gezeichnete Situation ließ sich auch in der *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* der KMK von 1972 wiederfinden. Zum einen stärkte sie das Sonderschulwesen mit der Einführung der zehn Sonderschultypen. Auf der anderen Seite sprach die KMK hier erstmals offen von einer Aufforderung zur Integration von Kindern mit Behinderung an Regelschulen. Diese Integration sollte vor allem dann erfolgen, wenn keine einheitliche Meinung über den bestmöglichen Förderort vorliegt (ebd.). Dass Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung nicht nur an Sonderschulen unterrichtet werden sollen, sondern auch Regelschulen als Förderort mehr in den Vordergrund rücken sollten, war Kernpunkt der *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* der KMK von 1994. Weiterhin ersetzte der in der Empfehlung eingeführte Begriff ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ den bestehenden Begriff der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ (Ellinger & Böttinger, 2016). Während die Empfehlungen der KMK in Hamburg und Hessen dazu führten, dass sie integrative Schulversuche starteten, blieb die von der

UNESCO veröffentlichte Salamanca-Erklärung von 1994 in Deutschland ohne weitreichenden Einfluss. Während andere europäische Länder sich diesem Leitziel annahmen, blieb in Deutschland das dreigliedrige Schulsystem erhalten. Grund dafür waren unter anderem fehlende Beweise für den positiven Einfluss des gemeinsamen Unterrichts auf die schulischen Leistungen der Kinder mit Beeinträchtigungen (ebd.). Allerdings konnte die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 zu nachhaltigen Veränderungen im deutschen Bildungssystem beitragen.

So wurde der Ausbau des gemeinsamen Unterrichts nach der Ratifizierung stark vorangetrieben. Dieser Ausbau im Zeitraum von 2008 bis 2016 hat dazu beitragen können, dass aktuell an etwa zwei Drittel aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland mindestens eine Schülerin oder ein Schüler mit SPF unterrichtet wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Acht Jahre vor der Ratifizierung im Schuljahr 2000/01 wurden noch 88% aller Kinder mit SPF an einer Förderschule unterrichtet. Fast acht Jahre danach ist der Anteil im Schuljahr 2016/17 auf knapp 60% gesunken. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass der Anteil von Kindern mit SPF an Regelschulen von etwa 12% auf 40% in Deutschland gestiegen ist (ebd.).

Die Anteile unterrichteter Kinder mit SPF an Regelschulen unterscheiden sich allerdings zwischen den einzelnen Bundesländern und den Schularten. Es zeigen sich grundsätzlich Unterschiede im Nord-Süd-Vergleich. Im Norden und Osten der Republik ist der Unterricht von Kindern mit SPF an Regelschulen weit verbreitet. Etwa 70 bis 100% aller Schulen eines Kreises nehmen Kinder mit SPF auf. In Süddeutschland zeigt sich hingegen ein anderes Bild: In vielen Regionen nehmen weniger als 50 % der Regelschulen Kinder mit SPF auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Ein Blick auf spezielle Länder verdeutlicht die angesprochene Tendenz: Während in Hamburg und Brandenburg der Anteil an allgemeinbildenden Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit SPF unterrichten, bei über 90% liegt, liegt der Anteil in Baden-Württemberg bei 32% und in Rheinland-Pfalz bei 29% (ebd.). Neben den Unterschieden zwischen den Bundesländern lassen sich auch Differenzen zwischen den einzelnen Schularten verzeichnen. Der höchste Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen lässt sich an integrierten Gesamtschulen und Hauptschulen finden (5,5% und 5,4%). Am Gymnasium ist der Anteil im Vergleich am niedrigsten (0,3%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Es lässt sich zusätzlich ein Unterschied im Anteil des gemeinsamen Unterrichts nach Primar- und Sekundarstufe feststellen. So ist der Anteil der Klassen, in denen Kinder mit und ohne SPF gemeinsam lernen mit 17% in der neunten Jahrgangsstufe geringer (Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016) als in der 4. Jahrgangsstufe mit 44% (Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017).

Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung musste sich von Anfang an durch wissenschaftliche Forschung legitimieren (Böhm, Felbermayr & Biewer, 2018). Auch heute stellt sich noch oft die Frage, wo Schülerinnen und Schüler mit SPF am besten lernen. Zudem wird kontrovers diskutiert, ob Schülerinnen und Schüler mit SPF an Regelschulen bessere Schulleistungen erreichen und ob der gemeinsame Unterricht einen negativen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler ohne SPF hat (Kocaj, Kuhl, Haag, Kohrt & Stanat, 2017).

Verschiedene Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF von einem inklusiven Unterricht profitieren. Peetsma, Vergeer, Roeleveld und Karsten (2001) konnten in ihrer Studie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF an Regelschulen im Vergleich zu gematchten Schülerinnen und Schülern mit SPF an Förderschulen nach vier Jahren deutlich bessere Leistungen im Fach Mathematik und unterrichtssprachlichen Kompetenzen aufwiesen. Eine Auswertung der Daten des IQB-Ländervergleichs von 2011 durch Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant und Stanat (2014) ergab, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF am Ende der vierten Jahrgangsstufe an Regelschulen in allen Bereichen der Fächer Mathematik und Deutsch bessere Leistungen als vergleichbare Schülerinnen und Schüler mit SPF an Förderschulen hatten. Zudem zeigte sich, dass es vor allem die Schülerinnen und Schüler mit dem SPF ‚Lernen‘ sind, die vom inklusiven Setting profitieren. Die Leistungsunterschiede in den sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler mit dem SPF ‚Sprache‘ an Förderschulen und Regelschulen waren hingegen weniger signifikant. Für das Fach Mathematik ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler mit dem SPF ‚Sprache‘ an Förderschulen und Regelschulen. Der fünf Jahre später durchgeführte IQB-Bildungstrend 2016 (Kocaj et al., 2017) konnte ebenso mithilfe des *Propensity-Score-Matching*-Verfahrens Unterschiede zwischen den Kompetenzen in den Fächern Mathematik und Deutsch von Schülerinnen und Schülern mit SPF am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Abhängigkeit zur Schulart feststellen. Es sind dabei allerdings auch hier Unterschiede in den Förderschwerpunkten zu beachten. Bis auf den Kompetenzbereich Orthographie schnitten Kinder mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ an Regelschulen in allen getesteten Kompetenzbereichen deutlich besser ab als Kinder an Förderschulen. Für Kinder mit dem Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ zeigten sich nur Vorteile im Fach Mathematik während Kinder mit dem Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ an Regelschulen höhere Kompetenzen im Bereich Zuhören zeigten. Sermier Dessemontet, Benoit und Bless (2011) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass auch Schülerinnen und Schülern mit dem SPF ‚geistige Entwicklung‘ von einem gemeinsamen Unterricht profitieren. Ihre Ergebnisse sprechen dafür, da Kindern mit diesem SPF an Regelschulen mindestens genauso gute oder

bessere Leistungen im Bereich der sprachlichen Kompetenzen erreichten als Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, wenn eine entsprechende sonderpädagogische Unterstützung an der Regelschule gegeben ist (ebd.).

Die Frage, ob die Anwesenheit von Schülerinnen und Schüler mit SPF einen negativen Einfluss auf die Leistungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne SPF hat, wurde in zahlreichen Studien untersucht (Demeris, Childs & Jordan, 2007; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007; Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Szumski, Smogorzewska und Karwowski (2017) untersuchten in ihrer Meta-Analyse von insgesamt 47 Studien (ca. 4.800.000 Schülerinnen und Schüler) neben der Frage, ob Schülerinnen und Schüler ohne SPF durch inklusiven Unterricht negativ in ihrer Leistung beeinflusst werden, zusätzlich verschiedene Moderatorvariablen. So war ein Kriterium für die Auswahl der Studien, dass diese einen Gruppenvergleich zwischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne SPF in inklusiven Settings und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne SPF in nicht-inklusive Settings durchgeführt haben. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass auch Schülerinnen und Schüler ohne SPF vom gemeinsamen Unterricht profitieren (Szumski et al., 2017). Die Autoren konnten keine negativen und nur neutrale oder positive Effekte finden. Schülerinnen und Schüler ohne SPF im inklusiven Unterricht erreichen signifikant bessere Leistungen als Schülerinnen und Schüler ohne SPF im nicht-inklusive Unterricht. Dieser Unterschied ist allerdings nur schwach ($d=.12$; $p<.05$) (ebd.). Es zeigte sich zudem kein negativer Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne SPF, wenn diese gemeinsam mit Kindern mit schweren Beeinträchtigungen oder mit emotional- und verhaltensauffälligen Kindern unterrichtet wurden. Betrachtet man die verschiedenen Schulstufen so zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Leistungen zwischen Grundschule, Mittel- und Oberstufe. Allerdings wurde nur für die Grundschule ein positiv signifikanter Effekt des inklusiven Unterrichts auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne SPF festgestellt ($p<.05$). Für die Mittel- und Oberstufe wurden keine negativen Effekte gefunden. Die positiven Effekte ($d=.20$) sind ebenso sichtbar, allerdings nicht statistisch signifikant ($p>.05$). Weiterhin wurde untersucht, ob signifikante Effekte in den Leistungen von Schülerinnen und Schüler ohne SPF im inklusiven Setting abhängig von dem Land sind, in der die Studie durchgeführt wurde. Es zeigten sich nur signifikante Effekte in den Studien aus den USA und Kanada. Hingegen wurden in den europäischen Studien keine signifikanten Effekte gefunden. Die Autoren vermuten, dass die USA und Kanada bereits mehr Erfahrung in der Umsetzung von Inklusion sammeln konnten und eine andere Auffassung von inklusiver Beschulung haben als die Länder aus Europa, die in der Analyse miteinbezogen wurden (Deutschland, Niederlande, Schweiz, Österreich) (Szumski et al., 2017).

Zusammenfassend für das Kapitel lässt sich festhalten, dass derzeit aufgrund der Vielzahl an Ansichten und Argumenten von keiner allgemein akzeptierten Definition für Inklusion auszugehen ist. Allerdings wird in der Literatur zwischen einem engen und weiten Inklusionsverständnis differenziert. Das enge Inklusionsverständnis, welches den Fokus auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit SPF am Regelschulsystem legt, spielt eine wichtige Rolle in den Veröffentlichungen der UN und UNESCO. Die Behindertenrechtskonvention der UN von 2006 machte die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit SPF für alle Staaten rechtsbindend, die diese Konvention ratifizierten. Ein Ausschluss dieser Kinder aus dem Regelschulsystem ist demnach nicht mehr möglich. Auch Deutschland machte sich 2009 nach einer langen Geschichte eines eher wenig inklusiv ausgeprägten Bildungssystems mit der Ratifizierung der Konvention auf den Weg zu einem stärker inklusiv ausgerichteten Schulsystem. Seitdem hat sich viel getan: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an Förderschulen unterrichtet werden, ist um 28 % gesunken (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Gleichzeitig steigt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit SPF, die an Regelschulen unterrichtet werden. Es zeigen sich allerdings regionale und schulartspezifische Unterschiede. Zudem konnten Studien zeigen, dass der gemeinsame Unterricht eher positive Effekte auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit SPF hat. Ebenso liegen Befunde dazu vor, dass Schülerinnen und Schüler ohne SPF nicht negativ in ihren Leistungen im gemeinsamen Unterricht beeinflusst werden.

2.2. Einstellung und Selbstwirksamkeit zur Inklusion von Lehrkräften

Aufgrund der dargestellten Tendenzen des letzten Kapitels kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil inklusiv beschulter Kinder in den nächsten Jahren weiter steigen wird. Das bedeutet gleichwohl, dass immer mehr Regelschullehrkräfte in inklusiven Settings unterrichten müssen. Es stellt sich deshalb die Frage, wie die Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion ist und wie selbstwirksam sie sich im Umgang mit Inklusion einschätzen. Beide Faktoren werden als Gelingensbedingung für erfolgreichen inklusiven Unterricht angesehen (Bosse et al., 2017; de Boer, 2012; Hellmich & Görel, 2014), denn sie haben einen wesentlichen Einfluss auf das Lehrerhandeln (Bosse et al., 2016). Deshalb stellt sich weiterhin die Frage, welche Faktoren in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung zur Inklusion bzw. der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion stehen.

Um den Zugang zur Thematik zu erleichtern, werden im folgenden Kapitel Definitionen und Kernaspekte der Konstrukte Einstellung und Selbstwirksamkeit vorgestellt und eine Abgrenzung der Begriffe Einstellung und Überzeugungen vorgenommen. Anschließend wird der

Zusammenhang zwischen Einstellung und Selbstwirksamkeit und dem tatsächlichen Verhalten mithilfe der Theorie des geplanten Verhaltens verdeutlicht. Danach werden die Faktoren beleuchtet, die die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zum Umgang mit Inklusion positiv beeinflussen können.

2.2.1. Definition und Kernaspekte

Einstellung

Ruberg und Porsch (2017) stellen in ihrer Meta-Analyse von 33 deutschsprachigen Forschungsarbeiten, die sich mit der Einstellung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Inklusion beschäftigen, fest, dass diese unterschiedliche Auffassungen vom Begriff der Einstellung haben. Die Mehrheit ihrer untersuchten Studien benutzen den Begriff der *Einstellungen* (attitudes). Knigge und Rotter (2015) verwenden beispielsweise jedoch den Begriff der *Überzeugungen*. Ruberg und Porsch (2017) kritisieren, dass „die genannten Begriffe [...] häufig nicht eindeutig theoretisch voneinander abgegrenzt [werden] bzw. Forschungsarbeiten [...] sich nicht auf eine einheitliche Definition [beziehen]“ (S. 395). Zudem bleibt in Forschungsarbeiten häufig unklar, welche Einstellungsdefinition der erstellten Skalen und der Ergebnisdiskussion zugrunde liegen (Gasterstädt & Urban, 2016). Es ist deshalb wichtig, die hier genutzten Begriffe zu definieren und voneinander abzugrenzen.

Derzeit existiert eine Vielzahl an Einstellungsdefinitionen. Eine Definition von Seifried (2015) gibt eine umfassende Begriffserklärung: Einstellungen sind „summarische Gesamtbewertungen von Objekten, Personen, sozialen Gruppen, abstrakten Konstrukten etc. [...]. Sie stellen den individuellen Standpunkt einer Person, deren Disposition bzw. deren subjektive Theorien gegenüber einem spezifischen Einstellungsobjekt dar“ (S. 32). Die summarische Gesamtbewertung setzt sich dabei aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten zusammen. Diese von Eagly und Chaiken (1993) entwickelte Vorstellung über Einstellungen wird auch als Drei-Komponenten-Modell bezeichnet. Dabei setzt sich die kognitive Komponente aus individuellen Überzeugungen und Wissen über das Einstellungsobjekt zusammen (Haddock & Maio, 2014). Ein mögliches Item zur Erfassung der kognitiven Komponente der Einstellung von Lehrern zum inklusiven Unterricht formulieren de Boer, Pijl und Minnaert (2011, S. 333): „Ich glaube, dass SuS mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen unterrichtet werden sollten“. Die affektive Komponente beinhaltet die Gefühle einer Person zum Einstellungsobjekt (Haddock & Maio, 2014). Ein Item zur Erfassung dieser Einstellungskomponente im inklusiven Unterricht könnte sein: „Ich habe Angst, dass Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten die Ordnung im Klassenraum zerstören“ (de Boer et al., 2011, S. 333). Die verhaltensbezogene

Komponente spiegelt die Verhaltensweisen wider, die in Zusammenhang mit dem Einstellungsobjekt stehen (Haddock & Maio, 2014). Folgendes Item könnte zur Erfassung der verhaltensbezogenen Komponente im Inklusionskontext herangeführt werden: „Ich würde zusätzliche Unterstützung für SuS mit Förderbedarf verweigern“ (de Boer et al., 2011, S. 333).

Die Begriffe Überzeugungen und Einstellungen lassen sich nun aufgrund des aufgezeigten Drei-Komponenten-Modell gut voneinander abgrenzen: Überzeugungen sind Teil einer Einstellung; Sie beziehen sich nur auf die kognitive Komponente des Einstellungsbegriffs (Konnemann, Asshoff & Hammann, 2012). Konnemann et al. (2012) fassen die Überlegungen in folgender Definition zusammen: „Überzeugungen gelten [bei] verschiedenen Sozialpsychologen als nicht weiter zerlegbare kognitive Einheiten von Einstellungen und Werthaltungen“ (S. 58). Kunter und Pohlmann (2015) erstellen eine eigene Begriffsdefinition für Lehrerüberzeugen: Sie „beinhalten Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (2015, S. 267). Die Unterscheidung zwischen Einstellung und Überzeugungen ist auch für diese Arbeit von besonderer Bedeutung, da die eingesetzten Items zur Erfassung der Einstellung zur Inklusion nur die kognitive Komponente abbilden. Deshalb wurden in dieser Arbeit nicht die Einstellung insgesamt erfasst, sondern ausschließlich Überzeugungen der Lehrkräfte zur Inklusion ermittelt. Es erfolgt deshalb in dieser Arbeit die Verwendung des Begriffs *Überzeugungen* in den Fragestellungen sowie in der Ergebnisvorstellung und -diskussion. Für die Forschungsergebnisse anderer Studien wird weiterhin der Einstellungsbegriff verwendet, da häufig unklar bleibt, welche Einstellungsdefinition zugrunde liegt.

Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf die Überlegungen von Bandura (1997) zurück, welches von Schwarzer und Jerusalem (2002) adaptiert und auf den deutschsprachigen Raum, speziell auf den Bereich der Schule übertragen wurde. Die Autoren definieren Selbstwirksamkeit als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Es lässt sich zwischen allgemeiner und bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit unterscheiden. Die allgemeine Selbstwirksamkeit bezieht sich auf alle Lebensbereiche. Geht es um die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften wird häufig von der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit gesprochen (Schmitz & Schwarzer, 2002). Sie hat einen Einfluss auf die Art und Weise des Unterrichts (z.B. die Gestaltung inklusiven Unterrichts) und kann deshalb auch Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität haben (Bosse & Spörer, 2014; Bosse et al., 2017). Kunter und Pohlmann (2015) bezeichnen diese spezifische Selbstwirksamkeit auch als Lehrer-Selbstwirksamkeit. Diese

beinhaltet „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (S. 268).

Laut Bandura (2012) kann die Selbstwirksamkeit durch vier Faktoren beeinflusst werden. Den größten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben ihm zufolge *Erfahrungen über die erbrachten Leistungen* in der Vergangenheit. Wenn die Möglichkeit nicht gegeben ist, selbst Erfahrungen zu machen, können auch *stellvertretende Erfahrungen* wie das Beobachten anderer oder das Nachahmen von Modellen einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. Weiterhin kann sie gesteigert werden, indem die Person positive Rückmeldungen durch professionelle Coaches, Fortbildner oder eine Autorität erhält (Bosse et al., 2017). Dieser Faktor wird laut Bandura (2012) als *verbale Überredung* bezeichnet. Am wenigsten Einfluss hat die *gefühlsmäßige Erregung* auf die Selbstwirksamkeit. Gegenwärtige Gefühlszustände, wie z.B. das Aufgeregtsein, können die Selbstwirksamkeitseinschätzung beeinflussen (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

2.2.2. Theorie geplanten Verhaltens

Die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Inklusion sowie der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion von Lehrkräften und dem Handeln im inklusiven Unterricht besteht, wurde bereits angesprochen. Die Beziehung zwischen diesen Komponenten soll zunächst mithilfe der Theorie geplanten Verhaltens auf theoretischer Ebene aufgearbeitet werden, um anschließend Forschungsbefunde zur Übertragbarkeit der Theorie auf die inklusive Praxis vorstellen zu können.

Als Erweiterung der Theorie überlegten Handelns (*theory of reasoned action*), welche 1975 von Fishbein und Ajzen entwickelt wurde, stellt die Theorie geplanten Verhaltens (*theory of planned behavior*) (Ajzen, 1991) eines der bekanntesten Modelle zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Einstellung sowie Selbstwirksamkeit und dem tatsächlichen Verhalten dar. Das Modell unterstützt Seifrieds Aussage (2015), dass beide Komponenten in keinem 1:1-Verhältnis zum Verhalten stehen. Die individuelle Bereitschaft (*intention*) einer Person stellt das Verbindungsstück zwischen Einstellung bzw. Selbstwirksamkeit und dem tatsächlichen Verhalten dar. Als zentraler Faktor des Modells spiegelt die Bereitschaft motivationale Faktoren wider und wirkt sich direkt auf das tatsächliche Verhalten aus. Sie macht Aussagen darüber, wie sehr eine Person gewillt ist, ein bestimmtes Verhalten auszuführen. Allgemein gilt: Je größer die Bereitschaft zu einem Verhalten ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten wirklich ausgeführt wird (Ajzen, 1991). Drei Komponenten beeinflussen die Bereitschaft: Die Einstellung zum Verhalten, die subjektive Norm und die wahrgenommene

Verhaltenskontrolle (Selbstwirksamkeit). So ist eine weitere Annahme des Modells: Je besser die Einstellung und die subjektive Norm zu einem bestimmten Verhalten sind und je größer die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist, desto größer wird die Bereitschaft sein, ein bestimmtes Verhalten auszuführen (Ajzen, 1991). Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Komponenten ist in Abbildung 1 dargestellt. Die Größe des Einflusses der einzelnen Komponenten hängt schließlich mit der Situation und dem intendierten Verhalten zusammen. Das bedeutet, dass Einstellungen in bestimmten Situationen oder Themen einen besonders großen Einfluss auf die Bereitschaft haben, während in anderen Situationen Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nur zusammen einen Einfluss auf die Bereitschaft zu einem Verhalten haben (Ajzen, 1991).

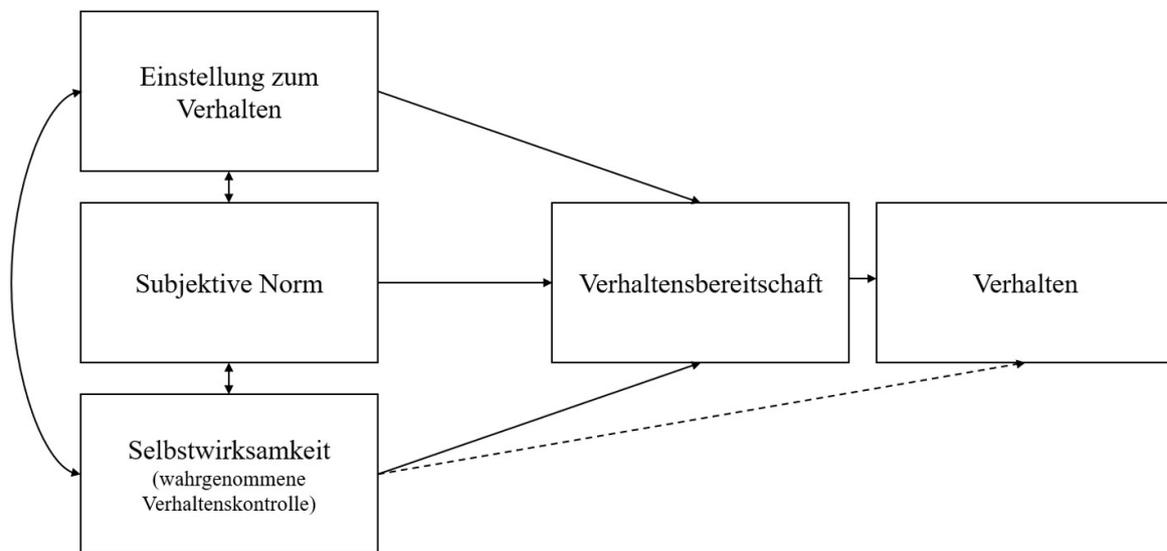


Abbildung 1 Theorie geplanten Verhalten nach Ajzen (1991).

In der Theorie geplanten Verhaltens bezieht sich die Einstellung auf den Grad der Zustimmung oder Ablehnung des Verhaltens. Laut Ajzen (1991) setzt sich die Einstellung (*attitude*) zum Verhalten selbst wiederum aus zwei Komponenten zusammen. Zum einen hat die erwartete Konsequenz des Verhaltens einen Einfluss auf die Einstellung. Zum anderen wird sie von dem Wert beeinflusst, die mit dieser Konsequenz verbunden wird. Haddock und Maio (2014, S. 223) verdeutlichen dieses Zusammenspiel der Komponenten durch ein anschauliches Beispiel: Wenn eine Person eine positive Einstellung zum Recycling von Altglas hat, dann verbindet er mit diesem Verhalten zum einen eine wünschenswerte Konsequenz z. B. die Umwelt zu schützen und zum anderen einen subjektiven Wert z.B. es ist gut, etwas für den Umweltschutz zu tun.

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (*perceived behavioral control*) ist die Komponente, welche die wahrgenommene Leichtigkeit oder Schwierigkeit der Verhaltensausführung

impliziert. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle setzt sich aus Kontrollüberzeugungen zusammen. Kontrollüberzeugungen "[...] sind Wahrnehmungen der Individuen, ob sie über die erforderlichen Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, um das Verhalten auszuführen" (Haddock & Maio, 2014, S. 225). Diese Komponente steht laut Ajzen (1991) im engen Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle bzw. die Selbstwirksamkeit tauchte in der Theorie überlegten Handelns noch nicht auf und stellt daher den größten Unterschied in der Theorie geplanten Verhaltens dar. Sie kann das Verhalten auf zwei Weisen beeinflussen: Zum einen wird angenommen, dass sie einen direkten Einfluss auf die Verhaltensbereitschaft hat. Zum anderen kann sie aber auch einen direkten Einfluss auf das Verhalten selbst haben (Ajzen, 1991).

Die subjektive Norm (*subjective norm*) ist definiert als die Überzeugung darüber, was andere Menschen über das intendierte Verhalten denken. Die subjektive Norm setzt sich ebenfalls aus zwei Komponenten zusammen: Zum einen besteht sie aus normativen Überzeugungen. Dies sind Erwartungen anderer wichtiger Personen darüber, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Zum anderen setzt sie sich aus der Motivation zusammen, diesen Erwartungen gerecht zu werden. Haddock und Maio (2014, S. 224) finden hier erneut ein passendes Beispiel zur Veranschaulichung: Wenn Familie und Freunde dem Recycling von Glas positiv gegenüberstehen und von ihnen erwarten, dass sie das auch tun und man selbst diesen Erwartungen gerecht werden möchte, dann ist die subjektive Norm besonders hoch.

Das Modell verdeutlicht, dass Einstellungen allein keinen Einfluss auf das Verhalten einer Person haben kann. Stattdessen stehen die drei Komponenten Einstellung, Selbstwirksamkeit und subjektive Norm untereinander in Zusammenhang und beeinflussen zunächst die Verhaltensbereitschaft. Diese Bereitschaft steht in einem direkten Zusammenhang mit dem intendierten Verhalten. Es ist deshalb vorsichtiger Weise anzunehmen, dass es nicht ausreicht, nur die Einstellungen einer Lehrkraft zur Inklusion ins positive zu verändern, damit sie ein bestimmtes Handeln im inklusiven Unterricht zeigt.

Dass Einstellungen, unabhängig vom inklusiven Kontext, Auswirkungen auf das Unterrichtshandeln bzw. auf den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern haben können, zeigten beispielsweise Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner und Baumert (2008) sowie Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld (2011). Beide Arbeitsgruppen konnten nachweisen, dass sich Überzeugungen von Mathematiklehrkräften auf den Unterricht und auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in Mathematik auswirken. So war der Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler bei einer Lehrkraft mit konstruktivistischen Überzeugungen größer als bei einer Lehrkraft mit transmissiven Überzeugungen. Zudem zeigten Dubberke et al. (2008), dass Lehrkräfte

einen weniger kognitiv herausfordernden Unterricht gestalteten, wenn sie über transmissive Überzeugungen verfügten. Diese Forschungsergebnisse geben einen ersten Hinweis darauf, dass Überzeugungen einen Einfluss auf das Verhalten der Lehrkraft im Unterricht haben.

Die Anwendbarkeit der Theorie geplanten Verhaltens im inklusiven Kontext wurde bisher nur in wenigen Forschungsarbeiten untersucht (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Lübke, Meyer & Christiansen, 2016; MacFarlane & Woolfson, 2013). Eine aktuelle Studie von Lübke et al. (2016) prüfte, ob sich mit den drei Komponenten der Theorie geplanten Verhaltens die Bereitschaft der Lehrkräfte, differenzierten Unterricht zu gestalten, vorhersagen lässt. Dazu befragten sie 40 Grundschullehrkräfte in Niedersachsen und Hessen. Die Studie begrenzt sich allerdings auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem SPF ‚Lernen‘ und ‚emotionale und soziale Entwicklung‘. In ihrer Studie stellt sich die Selbstwirksamkeit als bedeutsamster Faktor zur Vorhersage der Bereitschaft heraus (ebd.). Für die Einstellung zeigen sich nur Zusammenhänge zwischen der Bereitschaft und der Einstellung zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem SPF ‚Lernen‘. Es zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Bereitschaft und Einstellung zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt ‚soziale und emotionale Entwicklung‘. Zudem zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm (‚wahrgenommene Einstellungen der Schulleitung zur Inklusion‘) und der Bereitschaft, differenzierten Unterricht zu gestalten. (ebd.). MacFarlane und Woolfson (2013) befragten 111 Regellehrschulkkräfte in Schottland. Auch in dieser Studie wurde sich auf Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt ‚soziale und emotionale Entwicklung‘ beschränkt. Sie konnten zeigen, dass sich Lehrkräfte mit einer positiveren Einstellung zur Inklusion und einer höheren Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion eine größere Bereitschaft zeigten, mit Schülerinnen und Schülern mit SPF zu arbeiten. Es konnte kein Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm (‚wahrgenommene Einstellung der Schulleitung‘) und der Bereitschaft festgestellt werden. Dieser Befund geht mit den Befunden von Lübke et al. (2016) konform. Es konnte allerdings, der Modellannahme entgegen, ein direkter Einfluss der subjektiven Norm auf das Verhalten festgestellt werden. Dies widerspricht vor allem den Ergebnissen aus der Gesundheitsforschung, in der die Verhaltensbereitschaft den größten Prädiktor für das tatsächliche Verhalten darstellt (Ajzen, 1991). MacFarlane und Woolfson (2013) nehmen deshalb an, dass das Modell nicht direkt auf den schulischen Kontext übertragen werden kann. Sie schlagen vor, weitere lehrpersonbezogene, umfeld- und schülerbezogene Variablen zu integrieren (ebd.).

Ahmmed et al. (2014) untersuchten ebenfalls, ob sich die Bereitschaft der Lehrkräfte, Kinder und Jugendliche mit SPF in den Unterricht zu integrieren, aus den drei Faktoren der Theorie

geplanten Verhaltens vorhersagen lässt. Insgesamt wurden 708 Grundschullehrkräfte in Bangladesh befragt. In dieser Studie wird keine eingrenzende Betrachtung des Förderschwerpunktes vorgenommen. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Inklusion, der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und der Bereitschaft der Lehrkräfte, Kinder und Jugendliche mit SPF in den Unterricht zu integrieren. Allerdings zeigt die Auswertung der Daten, dass die subjektive Norm (,erhaltene schulische Unterstützung‘) den größten Einfluss auf die Bereitschaft der Lehrkräfte hatte. Sie schließen daraus, dass Lehrkräfte mit angemessener schulischer Unterstützung, eher bereit sind, Kinder und Jugendliche mit SPF zu unterrichten. Dieses Ergebnis ist gegensätzlich zu den Befunden von Lübke et al. (2016) und MacFarlane und Woolfson (2013). Dies kann zum einen damit zusammenhängen, dass Ahmmed et al. (2014) keine eingrenzende Betrachtung des Förderschwerpunktes vorgenommen haben. Sowohl Lübke et al. (2016) als auch MacFarlane und Woolfson (2013) konnten für keinen Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm und der Bereitschaft, Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt ,emotionale und soziale Entwicklung‘ feststellen. Zudem unterscheidet sich die Studie von Ahmmed et al. (2014) zu den anderen beiden Studien in Bezug auf die Operationalisierung der subjektiven Norm. Während Lübke et al. (2016) und MacFarlane und Woolfson (2013) die subjektive Norm als ,wahrgenommene Einstellung der Schulleitung zur Inklusion‘ operationalisiert wurde, betrachtet Ahmmed et al. (2014) die subjektive Norm als ,erhaltene Unterstützung‘. Diese erhaltene Unterstützung bezieht sich zum einen auf die Kooperation mit der Schulleitung, Kollegen, sonderpädagogischen Personal und Eltern. Zum anderen bezieht sich die Unterstützung auch auf bereitgestellte Materialien oder Trainings zur Inklusion. Zusätzlich nutzten diese Forschungsgruppen unterschiedliche Skalen zur Erfassung der Einstellung zur Inklusion und zur Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Nicht zuletzt sind auf die kulturellen Unterschiede zwischen den Ländern als Grund für die ambivalenten Ergebnisse hinzuweisen.

Die empirische Überprüfung der Theorie geplanten Verhaltens konnte zeigen, dass tatsächlich von einem Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zum Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit SPF und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und der Einstellung zur Inklusion ausgegangen werden kann. Es gilt deshalb verschiedene Faktoren zu ermitteln, die eine positive Einstellung und eine hohe Selbstwirksamkeit fördern können.

2.2.3. Einflussfaktoren auf die Einstellung und Selbstwirksamkeit zur Inklusion

Wie bereits angesprochen liegt ein Fokus der Bildungsforschung im Kontext der Inklusion auf der Analyse von Faktoren, die die Einstellung zum gemeinsamen Unterricht sowie die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion positiv beeinflussen. Eine Auswahl dieser Befunde werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

Geschlecht

Die Forschungsergebnisse zum Einfluss des Geschlechts auf die Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion sind ambivalent. Boyle, Topping und Jindal-Snape (2013) konnten einen signifikanten Zusammenhang feststellen: Weibliche Lehrkräfte zeigten eine signifikant höhere Einstellung zur Inklusion als männliche Lehrkräfte. Avramidis und Kalyva (2007) kamen hingegen auf Grundlage einer Lehrkräftebefragung von 155 griechischen Grundschullehrkräften zu dem Ergebnis, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen Einstellung zur Inklusion und Geschlecht vorliegt. An der Befragung nahmen etwa genauso viele männliche wie weibliche Lehrkräfte teil. Ein Viertel der befragten Lehrkräfte arbeitete an Schulen, die bereits integrative oder inklusive Programme verfolgten. Diese divergierenden Ergebnisse könnten zum einen aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der befragten Lehrkräfte zustande gekommen sein. Während Avramidis und Kalyva (2007) ausschließlich Grundschullehrkräfte befragten, befragten Boyle et al. (2013) sowohl Lehrkräfte an weiterführenden Regelschulen als auch an weiterführenden Förderschulen. Zum anderen wurden die Studien in unterschiedlichen Ländern – Griechenland und Schottland erhoben. Ekins, Savolainen und Engelbrecht (2016) kamen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion auf ein ähnliches Ergebnis wie Avramidis und Kalyva (2007): Es zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und dem Geschlecht.

Berufserfahrung (Anzahl der Jahre im Lehrberuf)

Neben dem Faktor des Geschlechts, untersuchten viele Forschungsgruppen auch den Einfluss der Berufserfahrung auf die Einstellung zum inklusiven Unterricht. de Boer et al. (2011) kamen aufgrund einer Meta-Analyse von 26 Studien, die die Einstellung von Grundschullehrkräften zur Inklusion untersuchten, zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung eine positivere Einstellung zur Inklusion haben als Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung. Zu dem gleichen Ergebnis kamen auch die Forschungsgruppen Sermier Dessemontet et al. (2011) und Boyle et al. (2013). Dass Lehrkräfte der jüngeren Generation dem gemeinsamen Unterricht weniger skeptisch gegenüberstehen als Lehrkräfte, die bereits mehr als 20 Jahre im

Beruf gearbeitet haben, könnte dadurch begründet sein, dass jüngere Lehrkräfte mehr Enthusiasmus zu Beginn ihrer Berufszeit zeigen. Aber auch die Lehrerbildung, die sich immer stärker auf integrative Vorgehensweisen fokussiert, könnte einen Einfluss auf die positivere Einstellung der jungen Lehrenden haben (Sermier Dessemontet et al., 2011). Eine weitere mögliche Erklärung könnte sein, dass Lehrer mit viel Berufserfahrung das Unterrichten von Kindern mit verschiedenen Förderbedarfen als große Herausforderung empfinden könnten (ebd.). Es zeigt sich ein gegensätzliches Bild für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion: Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung besaßen in der Studie von Ekins et al. (2016) eine höhere Selbstwirksamkeit als Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung.

Schulart

Studien konnten zeigen, dass sich die Einstellung von Lehrkräften in Abhängigkeit zu ihrer Schulart unterscheidet. Trumpa, Janz, Heyl und Seifried (2014) befragten 652 Lehrkräfte zu ihrer Einstellung zur Inklusion. Der Analysefokus lag auf dem Unterschied zwischen Grundschule, Sekundarstufe und Sonderschulen. Die Autoren kamen nach der Auswertung der Daten zu dem Ergebnis, dass sich Lehrkräfte an Sonderschulen signifikant in ihrer Einstellung zum gemeinsamen Unterricht von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden: Sonderschullehrkräfte sind dem gemeinsamen Unterricht positiver gegenüber eingestellt als ihre Kollegen an Regelschulen. Zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen konnte allerdings kein signifikanter Unterschied ausgemacht werden (Trumpa et al., 2014). Zu dem gleichen Ergebnis kommt auch Seifried (2015). Der Unterschied zwischen den Schularten könnte darauf zurückgeführt werden, dass Sonderschullehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung besser auf heterogene Lerngruppen vorbereitet werden als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Zudem arbeiten Sonderschullehrkräfte tagtäglich mit Kindern mit SPF zusammen und können deshalb auf Erfahrungen zurückgreifen, die sich wiederum auf ihre Einschätzung über sich selbst auswirkt, gemeinsamen Unterricht effektiv gestalten zu können (ebd.). Eine Befragung von Gebhardt, Schwab, Nusser und Hessel (2015) zeigt allerdings, dass sich Förderschullehrkräfte zwar in der Lage sehen, den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SPF an Regelschulen umsetzen zu können, die Förderschule aktuell aber den besseren Lernort für Kinder mit SPF darstellt. Begründet wird ihre Meinung mit der Ansicht, dass der gemeinsame Unterricht nicht die optimale Förderung an einer Förderschulen ersetzen kann (ebd.).

Es zeigt sich ein ähnliches Bild für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Lehrkräfte an Förderschulen fühlen sich signifikant selbstwirksamer im Umgang mit Inklusion als Lehrkräfte an Regelschulen (Ekins et al., 2016). Zudem untersuchte die Studie von Ekins et al. (2016), ob sich Lehrkräfte in ihrer Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit zum Alter der

Schülerinnen und Schüler¹ unterscheiden. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte, die mit jüngeren Kindern (5-11 Jahre; Grundschule) arbeiten, im Mittel eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion aufwiesen als Lehrkräfte, die mit älteren Kindern und Jugendlichen (12-18 Jahre; weiterführende Schulen) arbeiten. Es zeigte sich allerdings, dass dieser Unterschied durch Wissen über Gesetze und Richtlinien im Inklusionskontext und Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit SPF erklärt werden konnte (ebd).

Ausbildung

Neben der Berufserfahrung spielt auch die Ausbildung vor dem Berufseintritt und die Weiterbildung während des Berufs eine wichtige Rolle in Bezug auf die Einstellung zur Inklusion. So konnten verschiedene Studien einen positiven Zusammenhang zwischen der Ausbildung und einem positiven Inklusionsverständnis nachweisen (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Bosse & Spörer, 2014; Boyle et al., 2013; de Boer et al., 2011). Es zeigt sich bereits während des Studiums ein Unterschied zwischen den Bachelor und Masterstudierenden: Lehramtsstudierende im Master weisen eine positivere Einstellung zur Inklusion auf als Studierende im Bachelorstudium (Bosse & Spörer, 2014). Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass Studierende im Master bereits mehr Kurse zur Inklusion besucht haben als Studierende im Bachelorstudium. Laut Boyle et al. (2013) führt eine einfache Qualifikation wie ein Modul oder ein Kurs bereits dazu, dass sich die Grundeinstellung der Lehrkräfte zur Inklusion ändern kann. So zeigen Lehrkräfte, die ein Modul oder einen Kurs zur Thematik besucht haben, eine signifikant bessere Einstellung zur Inklusion in ihrem späteren Berufsleben als diejenigen Lehrkräfte, die solch einen Kurs in ihrer Ausbildung nicht besucht haben (Boyle et al., 2013). In einer Studie von Leipziger, Tretter und Gebhardt (2012) gaben allerdings über 90% der befragten Grundschullehrkräfte aus Bayern an, dass sie sich für die Anforderungen, die mit dem gemeinsamen Unterrichten von Kindern mit und ohne SPF einhergehen, nicht ausreichend qualifiziert fühlen. Nur 6 % der befragten gaben an, dass Inklusion ein Thema im Studium war. Auch die Meta-Analyse von de Boer et al. (2011) konnte zeigen, dass sich Lehrkräfte nicht ausreichend vorbereitet fühlen, um Kinder mit SPF unterrichten zu können. Sie fühlen sich nicht kompetent und selbstsicher genug (ebd.).

Studien, die die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion untersuchten, konnten keinen Zusammenhang mit der Ausbildung (Bachelor oder Masterabschluss) oder der Studienphase feststellen (Bosse & Spörer, 2014; Ekins et al., 2016). Derzeit liegen allerdings keine Befunde dazu

¹ Die Studie wurde in Südengland durchgeführt. Dort unterrichten die Lehrkräfte unter anderem nach sogenannten *key stages*. Diese repräsentieren das erwartete Wissen der Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Alter. Für weitere Informationen: <https://www.tes.com/articles/mapping-education-phases>.

vor, ob sich Lehrkräfte mit einem Lehramtsstudium signifikant von Lehrkräften ohne Lehramtsstudium bezüglich der Einstellung zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion unterscheiden.

Fortbildung

Der Besuch einer Fortbildung zum Thema Inklusion kann einen Einfluss auf die Einstellung von Lehrkräften zum gemeinsamen Unterricht haben. Seifried (2015) konnte durch ihre Befragung der Regel- und Sonderschullehrkräfte zeigen, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Fortbildung zum Thema Inklusion und der Einstellung der Lehrkräfte gibt. So zeigten Lehrkräfte eine signifikant positivere Einstellung in Bezug auf die kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten, wenn sie an einer Fortbildung zur Inklusion teilgenommen haben. Allerdings lässt sich aufgrund des Querschnittsdesigns keine Wirkungsrichtung zwischen den zwei Variablen ausmachen. So wäre es auch möglich, dass Lehrkräfte, die bereits eine positive Einstellung zur Inklusion haben, eher bereit sind eine Fortbildung zu diesem Thema zu besuchen. Auffällig ist, dass sich die Lehrkräfte abhängig von ihrer Schularart signifikant in ihrem Fortbildungsverhalten unterscheiden. So besuchten 26 % aller Grundschullehrkräfte, aber nur 9 % der weiterführenden Schulen (Haupt-/Werkrealschulen, Realschulen und Gymnasien) und 50 % aller Sonderschullehrkräfte eine Fortbildung zur Inklusion. Fortbildungsangebote eignen sich besonders gut zur Änderung der Lehrpraktiken im inklusiven Kontext, wenn sich mit spezifischen Lehrstrategien, Materialien oder Bewertungen beschäftigen (Kurniawati, Boer, Minnaert & Mangunson, 2014). Damit Lehrkräfte so gut wie möglich in der Umsetzung der schulischen Inklusion unterstützt werden, schlagen Kurniawati et al. (2014) aufgrund ihrer Ergebnisse einer Meta-Analyse von 13 Studien zur Effektivität von Trainingsmaßnahmen zur Inklusion vor, dass Lehrkräfte vorrangig Fortbildungsreihen besuchen, die über einen längeren Zeitraum angelegt sind. Unterstützt werden sollte diese Maßnahme durch regelmäßige Unterstützungsangebote auch nach dem Fortbildungsbesuch (ebd.). Ein möglicher Grund für die positivere Einstellung nach einem Fortbildungsbesuch ist, dass in Fortbildungen spezielle Fragen und Probleme der Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität angeschaut und diskutiert werden können. Lehrkräfte in ähnlichen Situationen kommen miteinander in Austausch und können gemeinsam über Lösungen und Konzepte zur Umsetzung nachdenken (Seifried, 2015). Allgemein scheinen Unterstützungsangebote eine grundlegende Voraussetzung für eine positive Einstellung von Lehrkräften zu sein. Mehrere Studien konnten zeigen, dass Lehrkräfte, die mehr Zugang zu Unterstützungsangeboten hatten, eine bessere Einstellung zur Inklusion hatten als Lehrkräfte, die keine angemessenen Unterstützungsangebote erhielten (Ahmmed, Sharma & Duppeler, 2012; Ernst & Rogers, 2009; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014).

Sowohl Ekins et al. (2016) als auch Forlin et al. (2014) konnten zeigen, dass sich eine Fortbildungsmaßnahme positiv auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion auswirkt. Forlin et al. (2014) zeigten in ihrer Studie mit 737 Lehrkräften aus Hong Kong mithilfe eines Prä-Post-Designs, dass eine Fortbildung in Form eines universitär-angelegten Kurses zum Thema inklusive Bildung sich positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte auswirkte. Der Kurs umfasste 40 Stunden, die sich auf eine Woche verteilten. Der Kurs befasste sich mit Hinweisen zum effektiven Umgang mit Kindern mit Förderbedarf sowie Wissen zu Ursachen, Diagnose und pädagogische Implikationen für verschiedene Arten der Behinderung. Zusätzlich bekamen die Lehrkräfte grundlegende Strategien an die Hand, um Kinder mit Förderbedarf im Regelschulunterricht effektiv fördern zu können (ebd.).

Inklusionserfahrung

Weiterhin konnten viele Studien einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Inklusion und der Inklusionserfahrung aufzeigen. Die Auswertung einer Befragung von 708 Grundschullehrkräften durch Ahmed et al. (2012) ergab, dass Lehrkräfte, die Kontakt zu einer Schülerin oder einem Schüler mit SPF im Unterricht hatten, eine bessere Einstellung zur Inklusion zeigten als Lehrkräfte ohne diesen Kontakt. Diesem Ergebnis schließen sich zahlreiche Studien an (Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011). Gebhardt et al. (2015) konnten in ihrer Studie hingegen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen feststellen: Die Erfahrung mit SuS mit SPF hatte keinen Effekt auf die Einstellung zur Inklusion der teilnehmenden Lehrkräfte. Die Autoren analysierten die Daten der zweiten Welle der Startkohorte drei des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). Zu dieser Stichprobe gehörten 225 Lehrkräfte, die in einer sechsten Jahrgangsstufe unterrichten. Für die Analyse wurden allerdings nur die Daten der 130 Klassenlehrkräfte genutzt. Auffällig an dieser Stichprobe ist, dass nur zwei Lehrkräfte an einer Grundschule unterrichten, aber 97 Lehrkräfte an weiterführenden Schulen (Realschule, Gesamtschule, einem Gymnasium oder einer Schule mit mehreren Bildungsgängen) (ebd.). Dies könnte ein Grund für die divergierende Forschungsergebnisse sein, denn die hier aufgeführten Studien, die einen positiven Zusammenhang zwischen Einstellung und Inklusionserfahrung feststellen konnten, befragten ausschließlich Grundschullehrkräfte. Ein weiterer Grund könnte sein, dass es nicht ausreicht zu erfragen, ob Erfahrungen mit Kindern mit SPF gemacht wurden, sondern ob diese gemachten Erfahrungen eher positiv oder negativ waren (Gebhardt et al., 2015).

Die Erfahrung im Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit SPF scheint einen besonders

starken Einfluss auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion zu haben (Ekins et al., 2016; Malinen et al., 2013). So zeigte beispielsweise die Studie von Malinen et al. (2013), dass im Vergleich der drei Länder Finnland, Südafrika und China, die Erfahrung im Unterrichten von Schülerinnen und Schüler mit Behinderung in jedem Land in einem signifikanten Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion stand. Dieser Effekt blieb auch dann bestehen, wenn auf die Schularart (Regelschule und Sonderschule) kontrolliert wurde.

Art des Sonderpädagogischen Förderbedarfs

Neben den demographischen und berufsbezogenen Merkmalen der Lehrkräfte, spielen auch schülerbezogene Merkmale eine Rolle. Verschiedene Studien konnten einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Inklusion und der Art der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler feststellen. So zeigten Lehrkräfte eher Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit „leichteren“ Beeinträchtigungen. Diese erfordern weniger Unterrichts Anpassungen als Kinder mit „komplexeren“ Beeinträchtigungen (Sermier Dessemontet et al., 2011). In ihrer Studie kommen Sermier Dessemontet et al. (2011) zu dem Ergebnis, dass die Bereitschaft Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in den gemeinsamen Unterricht zu integrieren im Vergleich zu anderen SPF am geringsten ist. Lehrkräfte sind laut der Studie von Gebhardt et al. (2011) einem gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit körperlicher Beeinträchtigung am positivsten gegenüber eingestellt. Die Einstellung zum gemeinsamen Beschulen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung ist negativer ausgeprägt (ebd.). Diesem Ergebnis schließen sich de Boer et al. (2011) an. In ihrer Studie waren Lehrkräfte dem Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit physischen und sensorischen Einschränkungen positiver zugewandt als dem Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen. Avramidis et al. (2000) zeigten in ihrer Studie, dass Schülerinnen und Schüler mit emotionalen und verhaltensbezogenen Auffälligkeiten den Lehrkräften mehr Sorge als andere SPF bereiten.

Kooperation

Es wird angenommen, dass die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen inklusiven Unterricht darstellt (Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017; Werning & Urban, 2014). So wird das Potential dieser Zusammenarbeit vor allem in der „Öffnung und Erweiterung des schulischen Angebots [gesehen], die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, unterschiedliche Formen der Förderung in unterschiedlichen Situationen an der Schule zu erleben“ (Kielbock, Gaiser & Stecher, 2017, S. 144). Es lässt sich an erfolgreichen inklusiven Schulen an denen Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf gute

schulische Leistungen zeigen, sozial gut eingebunden sind und ein hohes Wohlbefinden erreichen, Kooperation auf hohem Niveau wiederfinden (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2017).

Gräsel, Fussnagel und Pröbstel (2006) unterscheiden drei Stufen der Kooperation. Die niedrigste Stufe umfasst Aktivitäten, die sich zum Beispiel auf den Austausch von Arbeitsmaterialien oder von Informationen aus der letzten Fortbildung beziehen (Pant & Richter, 2016). Auf der Stufe des Austausches ist zudem keine Abstimmung auf gemeinsame Ziele erforderlich. Laut Pant und Richter (2016) erfolgt diese Stufe der Kooperation an deutschen Schulen am häufigsten. Die zweite und nächsthöhere Stufe der Kooperation ist die der arbeitsteiligen Kooperation. Im Gegensatz zum Austausch werden hier gemeinsame Ziele und die Erreichung dieser vereinbart. Beispiele für Aktivitäten auf dieser Stufe sind die gemeinsame Erstellung und Kontrolle von Prüfungen oder das Planen und Umsetzen von Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler (ebd.). Die höchste Stufe der Kooperation ist laut Gräsel et al. (2006) die Kokonstruktion, bei der die Beteiligten gemeinsam mithilfe ihrer Kompetenzen neues Wissen produzieren oder Probleme zu lösen versuchen. Diese Kooperationsform findet laut Pant und Richter (2016) am wenigsten in der Schule statt, was nicht zuletzt mit dem hohen (zeitlichen) Arbeitsaufwand zusammenhängt.

Es liegen derzeit kaum nationale sowie internationale Studien vor, die sich mit dem Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Kontext und der Einstellung zur Inklusion beschäftigen. Eine Studie von Hellmich et al. (2017) wollte mithilfe einer Befragung von 168 Grundschullehrkräften aus Nordrhein-Westfalen untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Inklusion, der Selbstwirksamkeit zur Gestaltung inklusiven Unterrichts und der Bereitschaft zur Kooperation im inklusiven Klassenzimmer besteht. Ihre Hypothese, dass ein Zusammenhang zwischen diesen Variablen besteht, konnte in der Untersuchung nicht belegt werden. Die Unterschiede in der Bereitschaft zur Kooperation konnten weder durch die Einstellung zur Inklusion noch durch die Selbstwirksamkeit zur Gestaltung inklusiven Unterrichts erklärt werden. Die Autoren vermuten, dass dieses Ergebnis auf die geringe Heterogenität der Stichprobe zurückzuführen ist. Die beteiligten Grundschullehrkräfte zeigen bereits eine sehr positive Einstellung zur Teamarbeit und sind auch der Kooperation im inklusiven Klassenzimmer sehr positiv gegenüber eingestellt gewesen (ebd.). Eine Studie von Hosford und O'Sullivan (2016) mit 57 irischen Grundschullehrkräften konnte hingegen einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und dem positiv wahrgenommenen Schulklima nachweisen. So sind es vor allem die Lehrkräfte, die viel schulische Unterstützung erhielten und kooperative Strukturen nutzen

konnten, diejenigen, die sich besonders selbstwirksam im Umgang mit störendem Verhalten und der Gestaltung inklusiven Unterrichts fühlten (ebd.).

3. Fragestellungen und Hypothesen

Um den Zugang zur Thematik zu erleichtern, wurde zunächst die derzeitige Verwendung des Inklusionsbegriffs dargestellt. Dabei konnte herausgestellt werden, dass aufgrund der Komplexität des Begriffes keine allgemeingültige Definition vorliegt (Werning, 2014). Dennoch kann allgemein zwischen einem ‚weitem‘ und einem ‚engen‘ Inklusionsverständnis unterschieden werden. Das ‚enge‘ Inklusionsverständnis spielt gerade im schulischen Kontext eine tragende Rolle, denn dieses fokussiert sich auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit SPF im Regelschulsystem. In diesem Zusammenhang wurde weiterhin das Konzept der Integration vom Konzept der Inklusion abgegrenzt, da beide Begriffe häufig synonym verwendet werden. Anschließend wurde die Bedeutsamkeit der UN-Behindertenrechtskonvention auf Ebene der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF thematisiert. Artikel 24 dieser Konvention ist von großer Relevanz, da dieser einen Ausschluss aus dem Regelschulsystem von Kindern und Jugendlichen aufgrund einer Beeinträchtigung nicht mehr möglich macht. In Deutschland trifft diese Konvention allerdings auf ein bereits langbestehendes dreigliedriges Schulsystem, in welchem seit den 1960/70er Jahren Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung vorrangig an Sonderschulen unterrichtet werden (Ellinger & Böttinger, 2016). Seit der Ratifizierung der Konvention in Deutschland im Jahr 2009 hat sich allerdings viel getan: Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit SPF an Regelschulen ist deutschlandweit angestiegen. Es zeigt sich allerdings, dass im Norden und Osten häufiger Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung an Regelschulen lernen als im Süden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Außerdem zeigt sich, dass in der Primarstufe häufiger inklusiver Unterricht erfolgt als an weiterführenden Schulen (Stanat et al., 2016; Stanat et al., 2017). Dass sowohl Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF vom gemeinsamen Unterricht profitieren, konnte eine Vielzahl an Studien zeigen (Kocaj et al., 2014; Kocaj et al., 2017; Peetsma et al., 2001; Szumski et al., 2017).

Es wird angenommen, dass für erfolgreichen inklusiven Unterricht unter anderem eine positive Einstellung zur Inklusion und eine hohe Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion vorliegen muss (Bosse et al., 2016; de Boer, 2012; Hellmich & Görel, 2014). Grund für diese Annahme ist, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zum gemeinsamen Lernen in der Schule einen Einfluss auf erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse haben und somit in Zusammenhang mit dem Handeln und Verhalten der Lehrkraft im Unterricht stehen

(Hellmich & Görel, 2014). Dieses Zusammenspiel zwischen Selbstwirksamkeit und Einstellung und dem Verhalten wurde in dieser Arbeit mit der Theorie geplanten Verhaltens theoretisch beleuchtet und anschließend anhand einiger empirischer Studien überprüft. Diese Studien stellen einen Einfluss der Einstellung und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion auf die Bereitschaft mit Schülerinnen und Schülern SPF zu arbeiten heraus (Ahmmed et al., 2014; Lübke et al., 2016; MacFarlane & Woolfson, 2013). Anschließend wurden einzelne Faktoren untersucht, die die Einstellung zur Inklusion bzw. die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion positiv beeinflussen bzw. erhöhen. Diese Befunde heben die Relevanz der Erforschung von Einstellungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion von Lehrkräften hervor.

Die Erforschung der Einstellung zur Inklusion verschiedener Akteure im Bildungswesen hat derzeit einen großen Stellenwert (Gebhardt et al., 2015). Lehrkräften kommt dabei eine besondere Aufmerksamkeit in Bezug auf das Gelingen inklusiven Unterrichts zu. Zum einen besteht eine Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts darin, dass sie sich in der Bewältigung von inner- und außerunterrichtlichen Aufgaben sicherfühlen. Zum anderen kann guter inklusiver Unterricht nur dann gelingen, wenn sie eine positive Grundeinstellung zum gemeinsamen Unterricht haben (Bosse et al., 2016).

Die vorliegende Arbeit verfolgt zunächst das Ziel, die grundlegenden Überzeugungen zur Inklusion und die Höhe der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion ausgewählter Englischlehrkräfte aus Brandenburg zu ermitteln. Derzeit liegt zur Untersuchung von Einstellungen zur Inklusion von Englischlehrkräften nur eine Interviewstudie von Kötter und Trautmann (2018) vor. Diese gibt erste Hinweise darauf, dass sich die befragten Englischlehrkräfte in ihrer Einstellung zur Inklusion unterscheiden: Eine Gruppe schätzte den gemeinsamen Unterricht positiv ein und ist der Meinung, dass gerade die Schülerinnen und Schüler mit SPF davon profitieren können. Eine andere Gruppe von Lehrkräften äußerte die Besorgnis, dass gerade leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler nicht angemessen gefördert werden könnten (ebd).

Weiterhin soll ermittelt werden, ob ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion vorliegt. Ein weiteres Ziel der Arbeit ist die Ermittlung von Faktoren, die die Überzeugungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion von Englischlehrkräften beeinflussen. Aktuell konnten liegen kaum Studien gefunden vor, die eine differenzierte Betrachtung der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen in Bezug auf ihre Überzeugungen bzw. Einstellung zur Inklusion untersuchen. Weiterhin gibt es bisher nur wenige Forschungsbefunde zu den Zusammenhängen zwischen dem Kooperationsverhalten und der Überzeugungen zur Inklusion bzw. der

Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Bisher ist zu dem auch keine Studie bekannt die die Lehrkräfte mit und ohne Lehramtstudium anhand ihrer Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion vergleicht. Diese Arbeit versucht diese Forschungslücken zu schließen. Aus den Zielen und Forschungslücken lassen sich drei Fragestellungen ableiten, die mithilfe statistischer Analysen geprüft werden sollen:

Forschungsfrage 1a Wie sind die grundlegenden Überzeugungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion der Englischlehrkräfte ausgeprägt?

Die bisherige Forschung zeigt bezüglich dieser Forschungsfrage ambivalente Ergebnisse. Während die Studien von Hellmich und Görel (2014) sowie Bosse und Spörer (2014) neutrale bis positive Werte für die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion nachweisen konnten, berichtet die Metastudie von de Boer et al. (2011) von neutralen bis negativen Einstellungen zur Inklusion der analysierten Lehrkräfte. Die in dieser Arbeit befragten Lehrkräfte nehmen alle an einer Inklusionsfortbildung teil. Die Gründe für die Teilnahme können vielfältig sein. So kann es sein, dass Lehrkräfte mit einer bereits positiven Einstellung zur Inklusion eher bereit sind, sich fortzubilden (Seifried, 2015). Es ist jedoch auch möglich, dass Lehrkräfte durch die Fortbildung ihre Einstellung zur Inklusion verbessern wollen.

Forschungsfrage 1b Besteht ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion der Englischlehrkräfte?

Viele Studien (Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014) konnten diesen Zusammenhang bereits nachweisen. Basierend auf diesen Ergebnissen wird daher auch für die Englischlehrkräfte angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion besteht.

Forschungsfrage 2 Unterscheiden sich Lehrkräfte in ihren Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion in Abhängigkeit zu ihren berufsbezogenen Merkmalen?

H1 Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung haben positivere Überzeugungen zur Inklusion, aber eine geringere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Sermier Dessemontet et al. (2011) und Boyle et al. (2013) konnten in ihren Studien nachweisen, dass jüngere Lehrkräfte eine bessere Einstellung zur Inklusion zeigten als Lehrkräfte, die bereits lange im Beruf arbeiten. Im Gegensatz dazu konnten Ekins et al. (2016) nachweisen, dass ältere Lehrkräfte eine bessere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion aufwiesen als Lehrkräfte

mit weniger Berufserfahrung. Es wird deshalb auch für diese Untersuchung angenommen, dass sich Lehrkräfte in Abhängigkeit ihrer Berufserfahrung signifikant unterscheiden.

***H2** Lehrkräfte unterscheiden sich nicht in ihren Überzeugungen zur Inklusion in Abhängigkeit zur Schulart.*

***H3** Lehrkräfte an Grundschulen sind selbstwirksamer im Umgang mit Inklusion als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen.*

Bisherige Forschungsarbeiten betrachteten die Unterschiede in der Einstellung zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schularten nur marginal. Es wird aufgrund der Forschungsbefunde von Trumpa et al. (2014) und Seifried (2015) angenommen, dass sich die Lehrkräfte nicht in Abhängigkeit ihrer Schulart in ihren Überzeugungen zur Inklusion unterscheiden. Für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion wird allerdings aufgrund der Forschungsbefunde von Ekins et al. (2016) angenommen, dass sich Lehrkräfte an Grundschulen selbstwirksamer im Umgang mit Inklusion fühlen als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen.

***H4** Lehrkräfte mit Lehramtsstudium/Lehrbefähigung haben positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.*

Ob sich Lehrkräfte in ihren Überzeugungen und Selbstwirksamkeit zur Inklusion aufgrund eines absolvierten Lehramtsstudium bzw. einer erworbenen Lehrbefähigung unterscheiden, ist bisher nicht erforscht worden. Es wird allerdings angenommen, dass sich Lehrkräfte mit Lehramtsstudium von Lehrkräften ohne Lehramtsstudium unterscheiden. Ein Grund für diese Annahme ist, dass Lehrkräfte mit Lehramtsstudium in ihrer Ausbildung bereits Kurse oder Vorlesungen zur Inklusion besucht haben, welche einen positiven Effekt auf ihre Überzeugungen und Selbstwirksamkeit gehabt haben könnten (Boyle et al., 2013).

***H5** Lehrkräfte, deren Schule am Projekt ‚Schule für gemeinsames Lernen‘ teilnimmt, haben positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.*

Für Lehrkräfte, deren Schule bereits am Projekt ‚Schule für gemeinsames Lernen‘ teilnimmt, wird ebenfalls angenommen, dass diese eine positivere Überzeugungen und Selbstwirksamkeit zur Inklusion aufweisen als Lehrkräfte, deren Schule nicht an dem Projekt teilnehmen. Grund für diese Annahme ist, dass Lehrkräfte in diesem Projekt bereits an einer ‚Grundausbildung‘ zum Thema Inklusion teilgenommen haben und sich laut Seifried (2015), Ekins et al. (2016)

und Forlin et al. (2014) Fortbildungen positiv auf die Einstellung zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion auswirken.

H6 Das Kooperationsverhalten der Lehrkräfte steht in Zusammenhang mit den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit zum Umgang mit Inklusion.

Aufgrund der Forschungsergebnisse von Hosford und O'Sullivan (2016) wird angenommen, dass sowohl die Einschätzung der Wichtigkeit als auch die Häufigkeit der Durchführung der einzelnen Kooperationsstufen in einem positiven Zusammenhang mit den Überzeugungen und Selbstwirksamkeit zur Inklusion stehen.

H7 Es wird angenommen, dass Lehrkräfte positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion aufweisen, wenn sie sich besser auf den inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen.

4. Methoden

4.1. Stichprobe

Grundlage für die Beantwortung der drei Forschungsfragen in dieser querschnittlich angelegten Studie bilden die Daten einer Befragung von Englischlehrkräften im Rahmen einer Fortbildung zum inklusiven Englischunterricht („Gemeinsamen Lernen im Englischunterricht“), welche vom LISUM Berlin-Brandenburg angeboten wird. Die Daten stammen aus einer Erhebung vom Oktober bis November 2018. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Fortbildungsveranstaltung inhaltlich noch nicht begonnen. Insgesamt wurden 194 Fragebögen versendet. Es folgten 130 Rückmeldungen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 67 %. An der Befragung nahmen ausschließlich Lehrkräfte aus dem Bundesland Brandenburg teil. Die meisten teilnehmenden Lehrkräfte arbeiten an einer Grundschule (Gr) (58%). Knapp ein Drittel arbeitet an einer Oberschule (O) (20%) oder an einer Gesamtschule (Ge) (9%). Lehrkräfte an Gymnasien (Gy) (8%) und Grundschulen mit weiterführender Oberschule (GrO) (5%) sind am wenigsten vertreten. Eine Übersicht über die weitere Verteilung der Lehrkräfte nach verschiedenen Merkmalen kann Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1 Anteile der Lehrkräfte nach verschiedenen Merkmalen in Prozent pro Schulart.

Merkmal	Schulart					Gesamt
	Gr	O	Ge	Gy	GrO	
Geschlecht (weiblich)	100	81	83	100	100	95
Berufserfahrung						
0-4 Jahre	25	27	50	20	0	26
5-8 Jahre	8	15	0	0	14	8
9-12 Jahre	5	12	25	0	0	8
länger als 12 Jahre	61	46	25	80	86	58
Lehramtsstudium	79	81	100	100	86	77
Lehrbefähigung	80	92	100	100	100	86
„Schule für gemeinsames Lernen“	73	88	83	30	71	74
Gesamt	58	20	9	8	5	

Anmerkung: Für N=1 liegen keine Angaben zum Geschlecht und Lehrbefähigung vor.

Gr=Grundschule; O=Oberschule; Ge=Gesamtschule; Gy=Gymnasium; GrO=Grundschule mit Oberschule.

4.2. Instrument

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Onlinefragebogen eingesetzt. Zunächst wurden Lehrkräfte gebeten ihr Geschlecht, ihre Berufserfahrung (0-4 Jahre, 5-8 Jahre, 9-12 Jahre, länger als 12 Jahre) und die Schulart, an der sie zu der Zeit unterrichten, anzugeben. Darüber hinaus wurden sie gebeten anzugeben, ob sie ein Lehramtsstudium absolviert haben, ob eine Lehrbefähigung für das Fach Englisch vorliegt und ob ihre Schule am Projekt „Schule für gemeinsames Lernen“ teilnimmt.

Anschließend wurden die Lehrkräfte zu ihren Überzeugungen zur Inklusion sowie zu ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion (Tabelle 2) befragt. Die Skala zur Erhebung der Überzeugungen zur Inklusion beruht auf einer unveröffentlichten, selbsterstellten von Klusmann. Die Items beziehen sich auf die Einschätzung des gemeinsamen Lernens in Bezug auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Des Weiteren erfassen die Items, ob sowohl Schülerinnen und Schüler mit SPF als auch Schülerinnen und Schüler ohne SPF von einem gemeinsamen Unterricht profitieren. Weiterhin wurden die Lehrkräfte aufgefordert, eine Selbsteinschätzung in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts vorzunehmen. Diese Skala zur Selbstwirksamkeitseinschätzung wurde selbst erstellt. Danach sollten die Lehrkräfte ihr Gefühl

der Vorbereitung auf den inklusiven Unterricht (Vorbereitungsgefühl) und die Wichtigkeit einzelner Kooperationsstufen (Tabelle 3) einschätzen sowie Angaben zur Häufigkeit der einzelnen Kooperationsstufen (Tabelle 4) machen. Die Skala zur Erfassung des Vorbereitungsgefühls basiert ebenfalls auf den Überlegungen von Klusmann. Die Skalen zur Erfassung des Kooperationsverhalten entstammen dem COMMIT-Projekt.

Tabelle 2 Skalen zur Erfassung der Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Skala	Beispielitems	n (Items)	α
Überzeugungen zur Inklusion	· „Im inklusiven Englischunterricht... lernen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser.“	4	.76
Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion	· „Ich kann meinen Englischunterricht so organisieren, dass auch Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu einem für sie erreichbaren Ziel kommen können.“	3	.63

Anmerkung: Skala: 1=trifft nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft zu.

Tabelle 3 Skalen zur Erfassung der Wichtigkeit der einzelnen Kooperationsstufen.

Skala	Beispielitems	n (Items)	α
Wichtigkeit des Austausches	· „Ich tausche Unterrichtsmaterialien (z.B. Aufgaben und Arbeitsblätter) mit Kolleginnen und Kollegen aus.“	5	.86
Wichtigkeit der arbeitsteiligen Kooperation	· „Ich treffe mit Kolleginnen und Kollegen Absprachen, wie wir mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf umgehen.“	4	.78
Wichtigkeit der Kokonstruktion	· „Ich führe mit Kolleginnen und Kollegen Unterrichtshospitationen durch, um Feedback zu erhalten.“	3	.71

Anmerkung: Skala: 1=gar nicht wichtig; 2 = wenig wichtig; 3=eher wichtig; 4=sehr wichtig.

Tabelle 4 Skalen zur Erfassung der Häufigkeit der einzelnen Kooperationsstufen.

Skala	Beispielitems	n (Items)	α
Häufigkeit des Austausches	· „Ich gebe Informationen aus Konferenzen an Kolleginnen und Kollegen weiter.“	5	.79
Häufigkeit der arbeitsteiligen Kooperation	· „Ich diskutiere mit Kolleginnen und Kollegen schwierige Situationen im Unterricht und entwickle gemeinsam mit ihnen Lösungen.“	4	.72
Häufigkeit der Kokonstruktion	· „Ich unterrichte im Team mit Kolleginnen und Kollegen in derselben Klasse (Team-Teaching) und wir reflektieren den gemeinsamen Unterricht.“	3	.64

Anmerkung: Skala: 1=gar nicht; 2 = gelegentlich; 3=häufig.

4.3. Analysemethoden

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Skalen Überzeugungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion ermittelt. Anhand des theoretischen Skalenmittelwerts von 2.5 Punkten konnte abgeschätzt werden, wie die grundlegenden Überzeugungen und Selbstwirksamkeit ausgeprägt sind. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde die Korrelation (Pearson) zwischen den beiden Faktoren berechnet. Die Grenzen der Effektstärke des Korrelationskoeffizienten r orientieren sich an Cohen (1988) und liegen bei $r=.1$ (kleiner Effekt), $r=.3$ (mittlerer Effekt), $r=.5$ (starker Effekt). Für die dritte Forschungsfrage wurden für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und Berufserfahrung, Vorbereitungsgefühl und Kooperationsformen ebenfalls Korrelationen (Pearson) berechnet. Ob sich die Lehrkräfte aufgrund ihrer Schulart, ihres Lehramtsstudiums oder aufgrund der Teilnahme ihrer Schule am Projekt ‚Schule für gemeinsames Lernen‘ in ihren Überzeugungen bzw. Selbstwirksamkeit unterscheiden, wurde mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) untersucht. Anschließend wurden ein Post-Hoc-Test nach Bonferoni durchgeführt und die Effektstärke nach Cohen berechnet, um zu analysieren, welche

Schularten sich konkret voneinander unterscheiden. Die Grenzen liegen bei $d=.2$ (kleiner Effekt), $d=.5$ (mittlerer Effekt) und $d=.8$ (großer Effekt) (Cohen, 1988).

5. Ergebnisse

Forschungsfrage 1a Wie sind die grundlegenden Überzeugungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion der Englischlehrkräfte ausgeprägt?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a werden die Mittelwerte der Überzeugungs- und Selbstwirksamkeitsskala herangezogen. Tabelle 5 gibt Aufschluss über die Ausprägung der Überzeugungen zur Inklusion und zur Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Die Übersicht zeigt, dass die Mittelwerte für beide Skalen knapp über dem theoretischen Mittel von 2.5 liegen. Die Überzeugungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion liegen demzufolge in einem neutralen bis schwach positiven Bereich. Allerdings ist auf die recht hohen Standardabweichungen für beide Mittelwerte zu achten, die auf eine große Streuung der Antworten hinweist.

Tabelle 5 Deskriptive Statistiken der Skalen Überzeugungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Skala	<i>n</i> (Items)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Überzeugungen	4	2.94	.57	.76
Selbstwirksamkeit	3	2.89	.44	.63

Anmerkung. Skala: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu.

Forschungsfrage 1b Besteht ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion der Englischlehrkräfte?

Zur Untersuchung der Forschungsfrage 1b wurde eine Korrelation zwischen den Variablen ‚Überzeugungen zur Inklusion‘ und ‚Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion‘ durchgeführt. Diese deutet auf einen statistisch signifikanten allerdings schwachen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen hin ($r=.22$, $p<.05$).

Forschungsfrage 2 Unterscheiden sich Lehrkräfte in ihren Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion in Abhängigkeit zu ihren berufsbezogenen Merkmalen?

Zunächst soll untersucht werden, ob sich Lehrkräfte aufgrund ihrer Berufserfahrung in ihren Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion unterscheiden. Mithilfe einer Korrelationsanalyse konnte kein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen

zur Inklusion und der Berufserfahrung gezeigt werden ($r=-.06$, $p>.05$) (Tabelle 8). Zur Untersuchung, ob sich Lehrkräfte in ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion in Abhängigkeit ihrer Berufserfahrung unterscheiden, wurde ebenfalls eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die Auswertung der Daten ergab ebenfalls keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($r=.16$, $p>.05$). Folgende Hypothese wurde für diesen Aspekt aufgestellt:

H1 Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung haben positivere Überzeugungen zur Inklusion, aber eine geringere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Diese Hypothese wird aufgrund der Ergebnisse nicht angenommen.

Ein weiterer Teilaspekt der zweiten Forschungsfrage war die Untersuchung der Überzeugungen zur Inklusion sowie Selbstwirksamkeit zum Umgang mit Inklusion in Abhängigkeit zur Schulart. Die Analyse der Daten mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse zeigte keinen Unterschied in den Überzeugungen zur Inklusion in Abhängigkeit der Schulart, an der die Lehrkräfte unterrichten (Abbildung 2). Dagegen konnten signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion zwischen den Schularten gefunden werden (Abbildung 3) Mithilfe von Post-Hoc-Tests (Bonferoni) konnten die Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten genauer aufgeschlüsselt werden: Es bestehen statistisch signifikante Unterschiede zwischen Grundschule und Oberschule ($p<.05$; $d=.59$), Grundschule und Gymnasium ($p<.05$; $d=.88$) sowie Gesamtschule und Gymnasium ($p<.05$; $d=1.16$) (Abbildung 2, Abbildung 3). Die Effektstärken weisen auf mittlere bis sehr starke Unterschiede hin. Folgende Teilhypothesen wurden aufgestellt:

H2 Lehrkräfte unterscheiden sich nicht in ihren Überzeugungen zur Inklusion in Abhängigkeit zur Schulart.

H3 Lehrkräfte an Grundschulen sind selbstwirksamer im Umgang mit Inklusion als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen.

Die Hypothese *H2* wird angenommen. Die Hypothese *H3* wird eingeschränkt angenommen, da sich Grundschullehrkräfte nicht von allen Lehrkräften an weiterführenden Schulen unterscheiden.

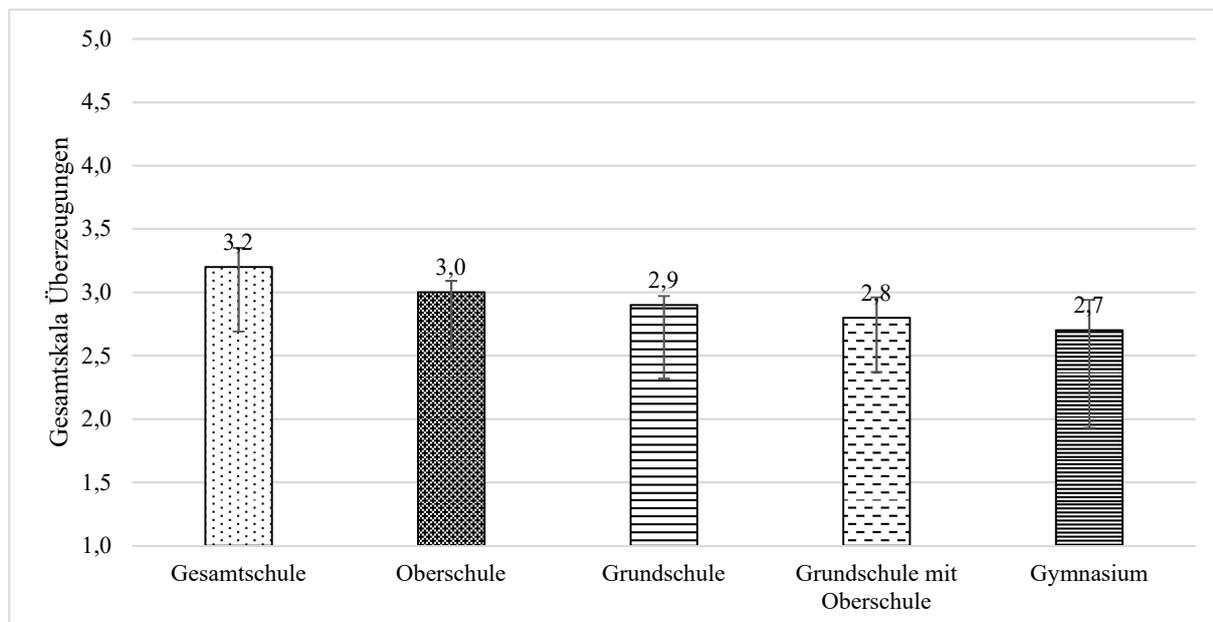


Abbildung 2 Schulartspezifische Mittelwerte für die Gesamtskala Überzeugungen zur Inklusion mit Standardfehlern.

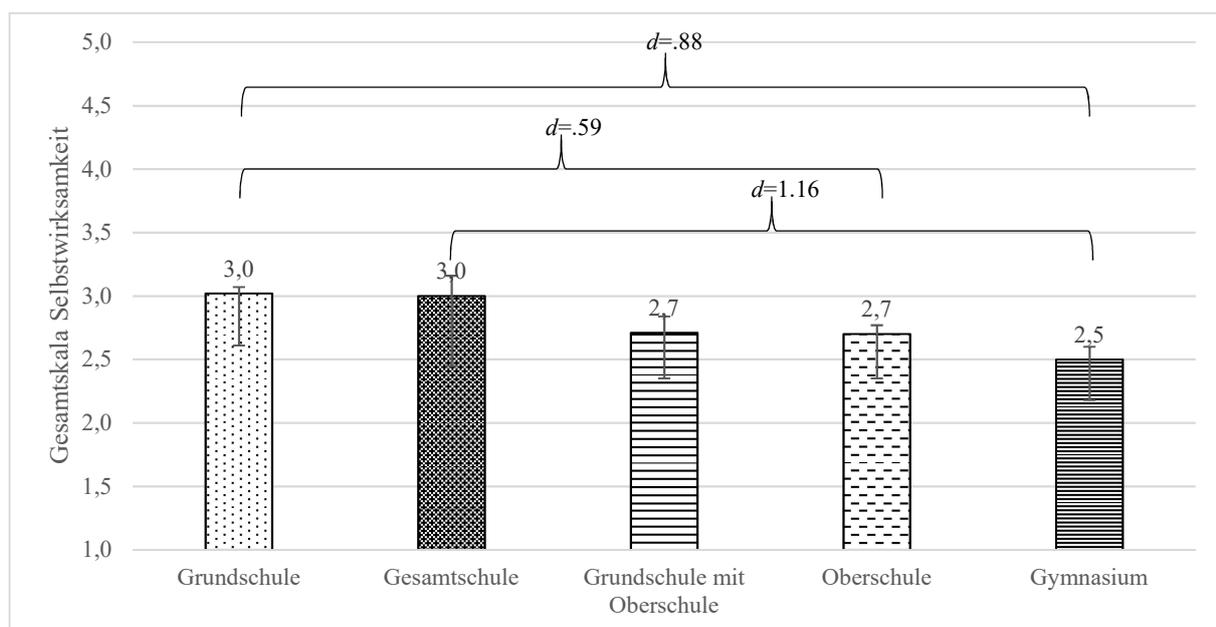


Abbildung 3 Schulartspezifische Mittelwerte für die Gesamtskala Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Mithilfe eines Gruppenvergleichs konnten sowohl für die Überzeugungen zur Inklusion als auch für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Variablen ‚Lehramtsstudium‘, ‚Lehrbefähigung‘ und ‚Teilnahme am Projekt ‚Gemeinsam Lernen‘‘ festgestellt werden (Tabelle 6, Tabelle 7). Folgende Teilhypothesen wurden aufgestellt:

H4 Lehrkräfte mit Lehramtsstudium/Lehrbefähigung haben positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

H5 Lehrkräfte, deren Schule am Projekt ‚Schule für gemeinsames Lernen‘ teilnimmt, haben eine positivere Einstellung zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Beide Hypothesen werden aufgrund der Ergebnisse nicht angenommen.

Tabelle 6 Berufsbezogene Merkmale im Gruppenvergleich in Abhängigkeit der Überzeugungen zur Inklusion.

Merkmal	Gruppenvergleich (Überzeugungen)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F(df)</i>	<i>d</i>
Lehramtsstudium	1.23	.42	.20(1)	.09
Lehrbefähigung	1.13	.34	.32(1)	.15
Teilnahme an ‚Gemeinsam Lernen‘	1.26	.441	.80(1)	.18

Anmerkungen: 1 = ja; 2 = nein.

Tabelle 7 Berufsbezogene Merkmale im Gruppenvergleich in Abhängigkeit zur Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Merkmal	Gruppenvergleich (Selbstwirksamkeit)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F(df)</i>	<i>d</i>
Lehramtsstudium	1.23	.42	.12(1)	.07
Lehrbefähigung	1.13	.34	.22(1)	.12
Teilnahme an ‚Gemeinsam Lernen‘	1.26	.441	4.40(1)	.42

Anmerkungen: 1 = ja; 2 = nein.

Ein weiterer zu untersuchendem Teilaspekt der zweiten Forschungsfrage war der Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit zum Umgang mit Inklusion. Für die kooperationsbezogenen Merkmale zeigt sich nach der Durchführung einer Korrelationsanalyse, dass die Wichtigkeit zum Austausch ($r=.36, p<.01$), zur arbeitsteiligen Kooperation ($r=.31, p<.01$) und zur Kokonstruktion ($r=.42, p<.01$) in einem signifikanten Zusammenhang zu den Überzeugungen zur Inklusion stehen. Es zeigen sich ebenfalls statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der arbeitsteiligen Kooperation ($r=.20, p<.05$) sowie der Kokonstruktion ($r=.29, p<.01$) und den Überzeugungen zur Inklusion. Zwischen der Häufigkeit des Austausches und den Überzeugungen zur Inklusion konnte hingegen kein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden ($r=.14, p>.05$). Alle Effekte liegen im schwach bis mittelstarken Bereich (Tabelle 8). Mithilfe einer Korrelationsanalyse konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und der Wichtigkeit des Austausches ($r=.15, p>.05$) sowie der Wichtigkeit der arbeitsteiligen Kooperation ($r=.10, p<.05$) festgestellt werden. Allerdings zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und Wichtigkeit der Kokonstruktion ($r=.18, p<.05$), der Häufigkeit des Austausches ($r=.20, p<.05$), der Häufigkeit der arbeitsteiligen Kooperation ($r=.31, p<.01$) und der Häufigkeit der Kokonstruktion ($r=.25; p<.05$). Auch hier sind die Effekte im schwachen bis mittelstarken Bereich (Tabelle 8). Folgende Teilhypothese wurde aufgestellt:

H6 Das Kooperationsverhalten der Lehrkräfte steht in Zusammenhang mit den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit zum Umgang mit Inklusion.

Diese Hypothese wird angenommen.

Der letzte Teilaspekt der zweiten Forschungsfrage untersuchte den Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion sowie der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und dem Gefühl der Lehrkräfte, auf den inklusiven Unterricht gut vorbereitet zu sein. Eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Überzeugungen zur Inklusion und dem Vorbereitungsgefühl erfolgte mithilfe einer Korrelationsanalyse. Es zeigt sich ein statistisch signifikanter schwacher Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ($r=.23, p<.05$) (Tabelle 8). Der Zusammenhang zwischen dem Vorbereitungsgefühl und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion ist ebenfalls statistisch signifikant. Im Gegensatz zu den Überzeugungen zur Inklusion ist dieser für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion stark ausgeprägt ($r=.50, p<.01$). Folgende Hypothese wurde aufgestellt:

H7 Es wird angenommen, dass Lehrkräfte positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion aufweisen, wenn sie sich besser auf den inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen.

Diese Hypothese wird angenommen.

Tabelle 8 Korrelation berufsbezogener und kooperationsbezogener Merkmale mit den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.

Merkmal	Überzeugungen	Selbstwirksamkeit
<i>berufsbezogen</i>		
Berufserfahrung	-.06	.16
Vorbereitungsgefühl	.23*	.50**
<i>kooperationsbezogen</i>		
Wichtigkeit des Austausches	.36**	.15
Wichtigkeit der arbeitsteiligen Kooperation	.31**	.10
Wichtigkeit der Kokonstruktion	.42**	.18*
Häufigkeit des Austausches	.14	.20*
Häufigkeit der arbeitsteiligen Kooperation	.20*	.31**
Häufigkeit der Kokonstruktion	.29**	.25*

*Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < 0.01$.*

6. Diskussion

Ziel dieser Arbeit war die Untersuchung der Überzeugungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion von Englischlehrkräften. Dazu sollte zunächst die grundlegenden Überzeugungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion erfasst und der Zusammenhang zwischen beiden Variablen herausgearbeitet werden. Weiterhin war es ein Ziel der Untersuchung, Zusammenhänge dieser beiden Variablen mit verschiedenen Faktoren herauszuarbeiten. Für dieses Anliegen wurden 130 Englischlehrkräfte befragt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden im Folgenden zusammengefasst und diskutiert.

Forschungsfrage 1a Wie sind die grundlegenden Überzeugungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion der Englischlehrkräfte ausgeprägt?

Die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion von Lehrkräften werden als wichtige Gelingensbedingung für den inklusiven Unterricht betrachtet. Einstellungen setzen sich aus der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponente zusammen. In dieser Arbeit wurde ein vertiefender Blick auf die kognitive Komponente geworfen. Die kognitiven Einheiten der Einstellung werden als Überzeugungen bezeichnet. Als erste Forschungsfrage wurde deshalb untersucht, wie die Englischlehrkräfte dieser Stichprobe grundlegend zur Inklusion eingestellt sind und wie hoch sie ihre Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion einschätzen. Die Analyse der Daten ergeben, dass die Lehrkräfte im Mittel neutral bis leicht positiv ausgeprägte Überzeugungen zur Inklusion haben. Durch die Streuung der Daten wird allerdings ersichtlich, dass einige Englischlehrkräfte dem Konzept positiver gegenüberstehen als andere Lehrkräfte. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Hellmich und Görel (2014). In ihrer Studie mit 201 Grundschullehrkräften stellten auch sie fest, dass die Lehrkräfte im Mittel eher neutral der Inklusion gegenüber eingestellt sind, aber aufgrund der großen Streuung auch von Lehrkräften mit eher negativen Einstellungen zur Inklusion ausgegangen werden kann. Ebenfalls berichten Trumpa et al. (2014) in ihrem Vergleich von mehreren Schularten von einer im Mittel neutralen Einstellung zur Inklusion der Lehrkräfte. Ein ähnliches Bild zeigt sich in dieser Arbeit für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Im Mittel zeigten die Lehrkräfte ebenfalls neutrale bis leicht positive Werte für die Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Allerdings ist auch hier die Streuung nicht unerheblich und weist darauf hin, dass ein Teil der Lehrkräfte sich weniger effektiv im Umgang mit Inklusion einschätzt, während andere überzeugt sind, inklusiven Unterricht meistern zu können. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die einzelnen Lehrkräfte in ihren Überzeugungen zur Inklusion und ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion voneinander

unterscheiden. Die Gründe für diese Unterschiede können mithilfe dieser Arbeit jedoch nicht ermittelt werden. Es besteht hier weiterhin Forschungsbedarf. Es erscheint notwendig, dass einige der Lehrkräfte in ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion bestärkt und ihren Überzeugungen zur Inklusion verändert werden sollten, denn beide Faktoren werden als Gelingenbedingung für inklusiven Unterricht angesehen werden. Darauf kann die Fortbildungsmaßnahme, an der sie momentan teilnehmen, einen großen Einfluss haben. Dass Fortbildungsmaßnahmen einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion haben, konnten Forlin et al. (2014) in ihrer Studie mit Prä-Post-Design nachweisen. Eine erneute Untersuchung der Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion nach Beendigung der Fortbildungsmaßnahme ist daher von großem Interesse und notwendig.

Forschungsfrage 1b Besteht ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion der Englischlehrkräfte?

Die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage zeigen entsprechend der Hypothese einen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Je größer die Selbstwirksamkeit der Englischlehrkräfte, desto positiver sind ihre Überzeugungen zur Inklusion. Aufgrund des querschnittlichen Designs kann allerdings keine Wirkungsrichtung beschrieben werden. Der gefundene Zusammenhang entspricht zudem der Annahme der Theorie des geplanten Verhaltens, dass die Korrelation zwischen Einstellungen und der Selbstwirksamkeit beschreibt. Dass ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Faktoren besteht, steht auch in Einklang mit Befunden weiterer Studien (Avramidis et al., 2000; Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014). Allerdings ist dieser nicht so stark wie erhofft: In anderen Studien wie der von Hellmich und Görel (2014) konnte ein stärkerer Zusammenhang ($r=.53, p\leq.001$) zwischen der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und der Einstellung zur Inklusion gefunden werden. Dort stellte die Selbstwirksamkeit den größten Vorhersagewert zur Erklärung der Unterschiede in den Einstellungen zur Inklusion dar. In dieser Arbeit scheinen es andere Faktoren zu sein, die jeweils in einem größeren Zusammenhang mit den Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit stehen. Diese sollten mithilfe der weiteren Forschungsfrage analysiert werden.

Forschungsfrage 2 Unterscheiden sich Lehrkräfte in ihren Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion in Abhängigkeit zu ihren berufsbezogenen Merkmalen?

Berufserfahrung

Die Auswertung der Daten zeigte sowohl für die Überzeugungen zur Inklusion als auch für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion keinen signifikanten Zusammenhang mit der Berufserfahrung. Dass sich die Lehrkräfte nicht in ihren Überzeugungen zur Inklusion in Abhängigkeit zur Berufserfahrung unterscheiden, widerspricht den Forschungsbefunden von de Boer et al. (2011), Sermier Dessemontet et al. (2011) und Boyle et al. (2013), die jeweils feststellen konnten, dass Lehrkräfte mit wenig Berufserfahrung der Inklusion positiver gegenüber eingestellt sind als Lehrkräfte mit viel Berufserfahrung. Ebenfalls widersprechen die Befunde bezüglich der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und der Berufserfahrung den Forschungsergebnissen von Ekins et al. (2016), welche eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion bei älteren Lehrkräften feststellen konnten. Ein möglicher Grund für das divergierende Ergebnis könnte einerseits in der hohen Selektivität der Stichprobe liegen. Es handelt sich bei der Stichprobe ausschließlich um Lehrkräfte, die an dem Fortbildungsprojekt ‚Gemeinsam Lernen im Englischunterricht‘ teilnehmen. Es kann vermutet werden, dass gerade die Lehrkräfte, die besonders positive Überzeugungen zur Inklusion mitbringen, eher bereit sind an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Dieser Zusammenhang kann aufgrund des querschnittlichen Designs der Arbeiter allerdings nicht überprüft werden. In anderen Bereichen konnte bereits nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte mit günstigen individuellen Ausgangsbedingungen, wie z.B. hoher beruflicher Ehrgeiz, häufiger eine Fortbildungsmaßnahme besuchen (Richter et al., 2010). Ein zweiter Grund für das divergierende Ergebnis könnte in der Anlage zur Erfassung der Berufserfahrung liegen. Es erfolgte keine ausreichend große Differenzierung der Lehrkräfte, die mehr als 12 Jahre im Beruf tätig sind. So wurden Lehrkräfte, die maximal 12 Jahre Berufserfahrung mitbringen, mit Lehrkräften zusammengefasst, die bereits dreißig Jahre im Lehrerberuf arbeiten. So findet allerdings beispielsweise Sermier Dessemontet et al. (2011) nur einen Unterschied zwischen Lehrkräften mit weniger bzw. mehr als 20 Jahren Berufserfahrung. Es sollte daher auf eine differenziertere Erfassung der Berufsjahre geachtet werden.

Schulart

In dieser Arbeit konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schularten bezüglich den Überzeugungen zur Inklusion festgestellt werden. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit den Befunden von Trumpa et al. (2014). Es ist hier allerdings wieder auf die hohe Selektivität

der Stichprobe zu verweisen. Allerdings weisen die Ergebnisse auf Unterschiede in der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion zwischen den Schularten hin. So unterscheiden sich Grundschullehrkräfte jeweils signifikant stark von Lehrkräften an Oberschulen und Gymnasien; und Lehrkräfte an Gesamtschulen unterscheiden sich ebenfalls signifikant sehr stark von Lehrkräften an Gymnasien. Dass sich Grundschullehrkräfte selbstwirksamer fühlen als Lehrkräfte an Gymnasien und Oberschulen steht in Einklang mit den Befunden von Ekins et al. (2016), die ebenfalls feststellen konnten, dass Lehrkräfte eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen, wenn sie jüngere Kinder unterrichten. Für den Unterschied zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrkräften wäre folgende Erklärung möglich: Lehrkräfte an Grundschulen besitzen mehr Erfahrungen in inklusiven Settings als Gymnasiallehrkräfte aufgrund der größeren Heterogenität der Schülerschaft. Laut Malinen et al. (2013) wirken sich Erfahrungen im Unterrichten von Kindern mit SPF besonders positiv auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion aus. Die größere Heterogenität in der Grundschule kann zu einem damit begründet werden, dass in der Primarstufe, im Gegensatz zur Sekundarstufe, mehr Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen individuellen, soziodemographischen, psychischen oder physischen Voraussetzungen unterrichtet werden (Heinzel, 2008). Zusätzlich ist für Grundschulen in Brandenburg bedeutsam, dass das Land eine sogenannte flexible Schuleingangsphase eingeführt hat. Das bedeutet, dass viele Grundschullehrkräfte jahrgangübergreifend unterrichten (Schründer-Lenzen & Krückels, 2015). Ein Standard dieser flexiblen Schuleingangsphase ist es, dass keine Zurückstellung oder Selektion aufgrund eines SPF erfolgt, wodurch die Heterogenität der Lerngruppe weiter steigt (ebd). Auch an Gesamtschulen ist die Heterogenität deutlich größer als an Gymnasien, da diese unterschiedliche Bildungsgänge und Schulformen vereint (MBSJ, o.J.a). Zusätzlich werden an Gesamtschulen laut dem Bildungsbericht 2018 häufiger Kinder mit SPF (5,5%) unterrichtet als an Gymnasien (0,3%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Lehrkräfte an Gesamtschulen konnten also ebenfalls bereits viele Erfahrungen mit heterogenen Klassen und Kindern und Jugendlichen mit SPF sammeln, welche sich positiv auf ihre Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion auswirkt.

Lehramtsstudium und Lehrbefähigung

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium bzw. ohne Lehrbefähigung für das Fach Englisch sich nicht signifikant von Lehrkräften mit Lehramtsstudium bzw. mit Lehrbefähigung in ihren Überzeugungen zur Inklusion und ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion unterscheiden. Es wurde allerdings aufgrund der Annahme, dass Lehrkräfte mit einem Lehramtsstudium mindestens einen Kurs zur Inklusion besucht haben,

vermutet, dass diese positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion besitzen als Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium. Dass sich der Besuch eines Moduls oder eines Kurses positiv auf die Einstellung zur Inklusion auswirken kann, zeigten z.B. Boyle et al. (2013) oder Sharma, Forlin und Loreman (2008). Allerdings ist unbekannt, ob die Lehrkräfte mit Lehramtsstudium wirklich solch einen Kurs besucht haben. Es könnte außerdem angenommen werden, dass sich Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium aufgrund anderer Faktoren nicht in ihren Überzeugungen und Selbstwirksamkeit zu ihren Kollegen unterscheiden. So ist es beispielsweise möglich, dass sie bereits eine Fortbildungsmaßnahme zur Inklusion besucht haben, welche sich laut Seifried (2015), Ekins et al. (2016) und Forlin et al. (2014) ebenfalls positiv auf die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion auswirken kann. Zum anderen ist es möglich, dass diese Lehrkräfte bereits inklusive Erfahrungen in ihrem vorherigen Job oder im Bekannten- und Freundeskreis gemacht haben. Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigung haben laut Forschungsbefunden einen besonders großen Einfluss auf die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion (Ahmmed et al., 2012; Ekins et al., 2016; Malinen et al., 2013). Eine Erfassung vorheriger Fortbildungsbesuche und Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen erscheint deshalb in kommenden Studien essentiell.

Teilnahme am Projekt ‚Schule für gemeinsames Lernen‘

Es konnte gezeigt werden, dass kein Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Projekt ‚Schule für gemeinsames Lernen‘ und den Überzeugungen zur Inklusion bzw. der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion besteht. Auch dieses Ergebnis widerspricht den aufgestellten Hypothesen. So wurde vermutet, dass Lehrkräfte aufgrund der zusätzlichen Unterstützung durch eine koordinierte Lehrkraft und der Sonderpädagogischen Förderungs- und Beratungsstellen und der Basisqualifizierung im Umfang von 40 Stunden positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion entwickeln. Im Schuljahr 2017/18 traten rund 127 Schulen diesem Projekt bei. Weitere 61 Schulen beteiligen sich seit 2018/19 an diesem Projekt (MBJS, o.J.b). Die Lehrkräfte dieser Studie wurden im Oktober 2018 befragt. Es könnte vermutet werden, dass einige Lehrkräfte zu diesem Zeitpunkt noch keine Basisqualifizierung erhalten haben, da diese erst innerhalb eines Jahres durchgeführt werden muss. Zudem kann vermutet werden, dass mehr als ein Jahr nötig ist, um die neuen Strukturen in der Schule zu implementieren, sodass eine Verbesserung der Überzeugungen zur Inklusion nur langsam stattfinden kann. Weiterhin kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Lehrkräfte bereits vor dem Projekt positive Überzeugungen zur Inklusion aufwiesen.

Lehrkräfte an Schulen, die nicht an dem Projekt teilnehmen, können zudem bereits selbstständig eine Fortbildung zum Thema besucht haben.

Kooperationsbezogene Merkmale

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Kooperationsverhalten und den Überzeugungen zur Inklusion bzw. der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion besteht. Die Einschätzung der Wichtigkeit aller drei Kooperationsstufen stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit den Überzeugungen zur Inklusion. Der Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit der Kokonstruktion und den Überzeugungen ist dabei am stärksten ($r=.42$). Für die tatsächliche Umsetzung dieser Kooperationsstufen zeigen sich jeweils signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der arbeitsteiligen Kooperation sowie der Häufigkeit der Kokonstruktion und den Überzeugungen zur Inklusion. Zwischen der Häufigkeit des Austausches und den Überzeugungen zur Inklusion konnte kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden. Die Befunde stehen im Gegensatz zu den Ergebnissen von Hellmich et al. (2017), die keinen Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und der Bereitschaft zur Kooperation nachweisen konnten. Die divergierenden Ergebnisse könnten daran liegen, dass in der vorliegenden Untersuchung nicht die Bereitschaft, sondern auch explizit die Häufigkeit der Kooperationsformen als das tatsächliche Verhalten erfasst wurde. Zudem wurde nur die kognitive Einstellungskomponente untersucht.

Für die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion zeigt sich vor allem für die Häufigkeit der verschiedenen Kooperationsstufen ein signifikanten Zusammenhang: Je häufiger die Lehrkräfte in dieser Stichprobe kooperiert haben, desto höher war ihre Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion. Die Befunde stehen in Einklang mit den Ergebnissen von Hosford und O'Sullivan (2016), welche ebenfalls nachweisen konnten, dass Lehrkräfte, die auf kooperative Strukturen zurückgreifen konnten, eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Störungen und Gestaltung effektiven inklusiven Unterrichts hatten. So berichten auch Vangrieken, Dochy, Raes und Kyndt (2015) in ihrer Metastudie davon, dass vor allem Lehrkräfte von Kooperation profitieren können: Sie sind u.a. motivierter und fühlen sich insgesamt selbstbewusster. Die Ergebnisse machen deutlich, wie wichtig Kooperation im inklusiven Kontext für die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion ist. Allerdings ist aufgrund des Querschnittsdesigns keine genaue Aussage über die Wirkungsrichtung möglich. So kann es auch sein, dass Lehrkräfte mit positiveren Überzeugungen zur Inklusion bzw. einer hohen Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion eher kooperieren, weil sie wissen, dass Inklusion ohne Kooperation nur schwer umsetzbar ist (Hellmich et al., 2017; Werning & Urban, 2014). Derzeit

liegen keine Studien zum Zusammenhang zwischen den einzelnen Kooperationsstufen und den Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion vor. Die Ergebnisse bestätigen die Wichtigkeit von Kooperation für die inklusive Schulpraxis. Es sollte daher auf eine verstärkte Kooperation geachtet werden, wenn inklusiver Unterricht stattfinden soll. Die Ergebnisse dieser Arbeit geben einen Hinweis darauf, dass Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Kontext eine wichtige Stellschraube zur Erhöhung der Überzeugungen gegenüber Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion sein könnte. Allerdings ist die Wirkungsrichtung aufgrund des Querschnittsdesigns nicht feststellbar. Es werden dafür weitere Studien mit Längsschnittsdesign benötigt.

Vorbereitungsgefühl

Weiterhin konnte die Arbeit einen Zusammenhang zwischen dem Vorbereitungsgefühl und den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion nachweisen. Demzufolge weisen Lehrkräfte positivere Überzeugungen zur Inklusion und eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion auf, wenn sie sich besonders gut auf den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit SPF vorbereitet fühlen. Explizite Gründe für das bessere Vorbereitungsgefühl können mithilfe der Untersuchung nicht herausgestellt werden. Es kann allerdings vermutet werden, dass die Lehrkräfte in allen drei Phasen der Ausbildung auf die neuen Herausforderungen und Aufgaben im inklusiven Unterricht vorbereitet werden müssen (Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014), sodass sie sich besser auf den inklusiven Unterricht vorbereitet fühlen. So berichten Lehrkräfte eines australischen Forschungsprojekt davon, dass sie sich besser auf die gemeinsame Beschulung vorbereitet fühlten, nachdem sie ein Praktikum in einer inklusiven Klasse absolviert hatten (Steinbeck, 2016). Aber auch ein hoher Anteil sonderpädagogischer Inhalte im Studium, können das Gefühl der Vorbereitung steigern (ebd.). Es ist jedoch vor allem die Fähigkeit Lehrplaninhalte zu differenzieren und diese den Bedürfnissen aller Kinder anzupassen, die als besonders wichtig für die Vorbereitung für den inklusiven Unterricht betrachtet wird (ebd.). Die Ausbildung im Studium sollte sich demzufolge mehr mit diesen Inhalten beschäftigen.

Die Untersuchung konnte zahlreiche signifikante Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen zur Inklusion bzw. der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion und verschiedenen berufsbezogenen und kooperationsbezogenen Merkmalen feststellen. Allerdings können aufgrund des querschnittlichen Forschungsdesigns keine kausalen Aussagen über die Wirkungsrichtung der Zusammenhänge gemacht werden. Ein weiteres Problem besteht in der Selektivität der Stichprobe, welche ausschließlich aus Lehrkräften besteht, die eine Fortbildung zum Thema

Inklusion besuchen. Dies könnte erklären, dass beispielsweise berufsbezogene Merkmale wie das Lehramtsstudium in keinem Zusammenhang mit der Einstellung und der Selbstwirksamkeit besteht. Zudem handelt es sich bei der Stichprobe um keine repräsentative Stichprobe, weshalb eine Übertragung auf die Gesamtheit aller Englischlehrkräfte in Deutschland nicht möglich ist. Studien, die repräsentative und heterogene Stichproben im Längsschnittdesign untersuchen, sind daher weiterhin benötigt. Zusätzlich ist darauf hinzuweisen, dass sich die verglichenen Gruppen, z.B. Schulart stark in ihrer Größe unterscheiden. Weiterhin könnte die bereits angesprochene Erfassung der Berufserfahrung einen negativen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben. Wäre diese differenzierter erfasst worden, hätten eventuell Unterschiede in der Einstellung und der Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit zur Berufserfahrung festgestellt werden können. Als letztes ist anzumerken, dass diese Arbeit nur die kognitive Einstellungskomponente in den Blick genommen hat. Ein 1:1-Vergleich mit anderen Studienergebnissen ist dadurch erschwert. Eine differenzierte Erfassung aller drei Komponenten in weiteren Studien könnte weitere interessante Ergebnisse hervorbringen.

Ungeachtet dessen konnte diese Arbeit einen Beitrag zur Erforschung weiterer Einflussmerkmale auf die Überzeugungen zur Inklusion bzw. Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion leisten. Es konnte so zum Beispiel erstmals gezeigt werden, dass Zusammenhänge zwischen dem Kooperationsverhalten und den Überzeugungen zur Inklusion bzw. der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion vorliegen. Auch konnte gezeigt werden, dass sich Lehrkräfte an Grund- und Gesamtschulen signifikant stark von Gymnasiallehrkräften in ihrer Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion unterscheiden. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung ergeben sich daher einige Implikationen für Praxis und Forschung: Weitere Studien könnten erneut das Kooperationsverhalten in den Blick nehmen und untersuchen, ob dieser Zusammenhang repliziert werden kann. Weiterhin wäre interessant, ob sich die Überzeugungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion nicht nur auf die Bereitschaft, Kinder und Jugendliche mit SPF zu unterrichten, sondern sich tatsächlich auf das Verhalten im Unterricht auswirkt. Dazu wären unter anderem Unterrichtsbesuche bei Lehrkräften mit positiveren und eher negativeren Überzeugungen zur Inklusion im inklusiven Klassenzimmer nötig. Als Grundlage könnte auch hier die Theorie geplanten Verhaltens genutzt werden. In diesem Zusammenhang wäre von großem Interesse, ob sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der Überzeugungen bzw. Selbstwirksamkeit zur Inklusion unterscheiden. In weiteren Untersuchungen zu Einstellungen und Selbstwirksamkeit zur Inklusion ist zusätzlich wichtig, nach bereits gemachten Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und nach bisher besuchten Fortbildungen zur Inklusion zu fragen. Mit dem Blick aus den

Ausbildungsaspekt ist weiterhin wichtig zu erfragen, ob und wie häufig ein Kurs oder ein Modul zum Thema Inklusion besucht wurde. Für die Ausbildung von angehenden Lehrkräften ergibt sich, dass diese mehr Kurse zur Inklusion besuchen sollten, damit sich die Einstellung und Selbstwirksamkeit zur Inklusion verbessert. Dies gilt vor allem für Lehramtsstudierende, die an einem Gymnasium unterrichten möchten. Denn auch dort könnte die Heterogenität der Schülerschaft in den kommenden Jahren weiter zunehmen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Theorie geplanten Verhalten nach Ajzen (1991).	15
Abbildung 2 Schulartspezifische Mittelwerte für die Gesamtskala Überzeugungen zur Inklusion mit Standardfehlern.	36
Abbildung 3 Schulartspezifische Mittelwerte für die Gesamtskala Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.	36

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Anteile der Lehrkräfte nach verschiedenen Merkmalen in Prozent pro Schulart....	31
Tabelle 2 Skalen zur Erfassung der Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.	32
Tabelle 3 Skalen zur Erfassung der Wichtigkeit der einzelnen Kooperationsstufen.	32
Tabelle 4 Skalen zur Erfassung der Häufigkeit der einzelnen Kooperationsstufen.	33
Tabelle 5 Deskriptive Statistiken der Skalen Überzeugungen zur Inklusion und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.	34
Tabelle 6 Berufsbezogene Merkmale im Gruppenvergleich in Abhängigkeit der Überzeugungen zur Inklusion.	37
Tabelle 7 Berufsbezogene Merkmale im Gruppenvergleich in Abhängigkeit zur Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.	37
Tabelle 8 Korrelation berufsbezogener und kooperationsbezogener Merkmale mit den Überzeugungen zur Inklusion und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Inklusion.	39

Literaturverzeichnis

- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140.
- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317–331.
- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5–19.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitude on behaviour. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 173–221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2011). On the functional properties of perceived self-efficacy revised. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.
- Berg, S. & Westerkamp, A. (2018). Inklusive Berufsorientierung und kulturelle Passungsproblematiken? Eine qualitative Studie mit Studierenden der Sozialwissenschaften. *HLZ*, 1(1), 158–174.
- Böhm, E. T., Felbermayr, K. & Biewer, G. (2018). Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. 143-157. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Maaz, K., Vock, M. et al. (2016). Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 99–104). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bosse, S., Jäntsche, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H. & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 131–146.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542.
- Cohen, J. (1988). *statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.
- De Boer, A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Dissertation.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The Influence of Students with Special Needs Included in Grade-3 Classrooms on the Large-Scale Achievement Scores of Students without Special Needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609–627.

- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 193–206.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, Calif.: Wadsworth Thompson.
- Ekins, A., Savolainen, H. & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 236–249.
- Ellinger, S. & Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Ernst, C. & Rogers, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305–322.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Forlin, C., Sharma, U. & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basis training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessel, 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., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Gräsel, C., Fussnagel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Mit 25 Tabellen* (S. 197–229). Berlin: Springer.

- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 133–138). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? – Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 36–51.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Sung, G. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19(2), 147–171.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), 171–179.
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604–621.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.
- Kielbock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam Leben*, (3), 140–148.
- 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 EiLInk-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und*

- Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–315).
Münster: Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., 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(2), 165–191.
- Konnemann, C., Asshoff, R. & Hamann, R. (2012). Einstellungen zur Evolutionstheorie: Theoretische und messtheoretische Klärungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 55–78.
- Kötter, M. & Trautmann, M. (2018). Welche Erfahrungen machen Englischlehrkräfte mit der Inklusion? Eine Interviewstudie in der Sekundarstufe I. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 139–158). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kurniawati, F., Boer, A. de, Minnaert, A. & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 433–439.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 225–338.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2017). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtsplanung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In J. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–122). Münster: Waxmann.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52.

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- MBJS. (o.J.). *Gesamtschule*. Zugriff am 10.04.2019. Verfügbar unter <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/allgemeinbildende-schulen/gesamtschule.html>
- MBJS. (o.J.). *Schule für Gemeinsames Lernen*. Zugriff am 10.04.2019. Verfügbar unter <http://www.inklusion-brandenburg.de/gemeinsam-lernen.html>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126.
- Pant, H. A. & Richter, D. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24, 151–168.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 192–214.
- Schründer-Lenzen, A. & Krückels, C. (2015). Schründer-Lenzen, A. & Krückels, C. (2015). In LISUM (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Die Grundschule im Land Brandenburg: Frühe Reformansätze und aktuelle Strukturen*. In LISUM (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforderung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“* (S. 7–24). Ludwigsfelde: LISUM.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seifried, S. (2015, November). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und*

- strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*.
- Sermier Dessemontet, R., 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*, 4, 291–307.
- Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Steinbeck, K. (2016). Inklusive Schulen - Inklusive Lehrkräfte? Wie viel Sonderpädagogik braucht das Lehramtsstudium, damit Lehrkräfte auch für inklusive Schulsysteme ausgebildet sind? In I. Harrington, N. Kastirke & L. Holtbring (Hrsg.), *Inklusion in Deutschland und Australien* (S. 109–124). Wiesbaden: Springer.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (1. Aufl., S. 29–42). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). Einleitung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959, S. 7–11). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.

- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241–256.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Zugriff am 04.04.2019. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-16. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 3–16.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Werning, R. & Urban, M. (2014). Inklusiv Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (S. 11–21). Schwalbach, Taunus: Debus.

Anhang

Bitte erstellen Sie zunächst Ihren persönlichen Code.

Erste 2 Buchstaben des **Vor-**
namens der Mutter
(zum Beispiel Martina = Ma)

Letzte 2 Buchstaben des
Vornamens des Vaters
(zum Beispiel Tim = Ti)

Geburtsmonat in Zahlen
(zum Beispiel Juli = 07)

1. Sind Sie männlich oder weiblich?

- männlich
 weiblich

2. Wie viele Jahre sind Sie insgesamt bereits als Lehrkraft tätig?

- 0 bis 4 Jahre
 5 bis 8 Jahre
 9 bis 12 Jahre
 länger als 12 Jahre

3. Haben Sie ein Lehramtsstudium an der Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule absolviert?

- ja
 nein

4. Verfügen Sie über eine Lehrbefähigung im Fach Englisch?

- ja
 nein

5. An welcher Schulform unterrichten Sie?

(Besteht Ihre Schule aus mehreren Schulformen, bitte diese ankreuzen)

- Grundschule
 Oberschule
 Gesamtschule
 Gymnasium

6. Nimmt Ihre Schule am Projekt „Gemeinsames Lernen“ teil?

- ja
 nein

7. Wie beurteilen Sie Ihren Englischunterricht? Bitte geben Sie an, inwiefern diese Aussagen für Sie zutreffen.

Bitte geben Sie an, inwiefern diese Aussagen für Sie zutreffen

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft e- her zu	trifft zu
Ich kann meine Schülerinnen und Schülern für den Englischunterricht begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meinen Englischunterricht so organisieren, dass auch Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu einem für sie erreichbaren Ziel kommen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann für die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit angemessene Lernangebote in meinem Englischunterricht bereitstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann sprachlich besonders begabte Kinder in meinem Englischunterricht fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Wie schätzen Sie das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Englischunterricht ein?

Bitte geben Sie an, inwiefern diese Aussagen für Sie zutreffen.

Im inklusiven Englischunterricht...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
profitieren auch die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lernen die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entwickeln die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mehr soziale Kompetenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erwerben die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr soziale Kompetenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Zuhilfenahme anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift der Verfasserin