

Empirische Sonderpädagogik, 2024.16:261-280
DOI <https://doi.org/10.2440/003-0032>
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

Professionelle Überzeugungen zur inklusiven Bildung: Validierung des Skaleninventars InkÜ bei berufstätigen Lehrkräften der Primarstufe

*Sarah Strauß¹, Johannes König¹, Michael Grosche²,
Thomas Hennemann¹*

¹ Universität zu Köln

² Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Überzeugungen zur inklusiven Bildung von Lehrpersonen stellen einen zentralen Bestandteil ihrer professionellen Kompetenz dar und sind wesentlich für die Umsetzung von Inklusion, zum Beispiel bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Validierung des Skaleninventars Überzeugungen zur inklusiven Bildung (InkÜ), das sieben Skalen zu unterschiedlichen Inhalts- und Anforderungsbereichen umfasst. Anhand einer Stichprobe von $n = 325$ berufstätigen Grundschullehrkräften wird mithilfe von Konfirmatorischen Faktorenanalysen die Konstrukt- und faktorielle Validität sowie die Reliabilität des Skaleninventars geprüft und der Frage nach der Stabilität der Überzeugungen (Retest-Reliabilität) nachgegangen. Die Ergebnisse belegen die angenommene Struktur der Überzeugungen, einen reliablen Einsatz des Instruments bei berufstätigen Lehrpersonen und die theoretisch erwarteten Zusammenhänge mit beziehungsweise die Diskrimination von weiteren Konstrukten aus dem affektiv-motivationalen Bereich professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Die Retest-Reliabilität liegt durchschnittlich in moderater Höhe. Die im vorliegenden Beitrag wie auch in früheren Untersuchungen mit dem Skaleninventar InkÜ gewonnenen Befunde lassen den Schluss zu, dass es mit dem Instrument gelingt, Überzeugungen zu verschiedenen Inhalts- und Anforderungsbereichen inklusiven Unterrichts bei unterschiedlichen Stichproben von angehenden und berufstätigen Lehrkräften zuverlässig zu messen.

Schlagwörter: Überzeugungen, Inklusion, inklusive Bildung, Lehrkräfte, Validierung

Professional beliefs towards inclusive education: Validation of the InkÜ scale inventory among primary school teachers

Summary

Teachers' beliefs towards inclusive education are a central part of their professional competence and are essential for the implementation of inclusion in the planning and delivery of lessons. The focus of this paper is the validation of the scale inventory *InkÜ - Beliefs towards inclusive education*, in which seven scales covering different content and requirement areas are taken into account. Using a sample of $n = 325$ primary school teachers,

the construct and factorial validity as well as the reliability of the scale inventory is tested with the help of confirmatory factor analyses, and the question of the stability of the beliefs (retest reliability) is investigated. The results confirm the assumed structure of beliefs, a reliable use of the instrument for working teachers and the expected correlations respectively discrimination with further constructs from the affective-motivational area of professional competence of teachers. The retest reliability is moderate on average. From the results obtained here, as well as from previous studies using the InkÜ scale inventory, it is concluded that the instrument succeeds in reliably measuring beliefs about different content and requirement areas of inclusive education in different samples of pre-service and in-service teachers.

Keywords: beliefs, inclusive education, primary school teachers, validation, inclusion

Für die Umsetzung schulischer Inklusion stellen aufseiten der Lehrperson affektiv-motivationale Voraussetzungen einen entscheidenden Faktor für einen angemessenen Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft dar. Auch wenn einzelne Studien (Garrote et al., 2020) keinen Einfluss feststellen konnten, gibt es zunehmend mehr empirische Hinweise darauf, dass pro-inklusive, also die Inklusion befürwortende Überzeugungen, eine der zentralen Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion im Unterricht darstellen (de Boer et al., 2011; Gebauer & McElvany, 2017), zum Beispiel für die Gestaltung der Lernumgebung (Monsen et al., 2014) oder die Absicht inklusive Strategien im Unterricht einzusetzen (Wilson et al., 2016).

Die Forschung steht dabei vor der Herausforderung, geeignete Messverfahren zur Erfassung solcher Überzeugungen zu entwickeln und im Hinblick auf ihre psychometrische Güte durch Validierungsstudien zu prüfen (Kielblock & Woodcock, 2023). Mit dem Skaleninventar *InkÜ – Überzeugungen zur inklusiven Bildung* wurde dieser Herausforderung in den vergangenen Jahren begegnet (Strauß & König, 2017). Das Inventar systematisiert vor dem Hintergrund verschiedener Berufsanforderungen und verschiedener Inklusionsdefinitionen spezifische Überzeugungen von Lehrpersonen zur inklusiven Bildung. Das Inventar wur-

de bisher für die empirische Untersuchung verschiedener Ausbildungsphasen (Bachelor, Master, Referendariat) und Lehrämter (sonderpädagogisches Lehramt, Lehramt an Grundschulen, Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule, Lehramt für Haupt-, Real- und Gesamtschule) verwendet (Strauß et al., 2023; Strauß & König, 2017). Im vorliegenden Beitrag wird es erstmalig für eine Stichprobe von berufstätigen Lehrkräften eingesetzt und mit weiteren verwandten und abgrenzenden Konstrukten aus dem affektiv-motivationalen Bereich validiert.

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen

Überzeugungen

Die InkÜ-Skalen sind im generischen Kompetenzmodell für Lehrkräfte von Baumert und Kunter (2006) verortet. Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften setzt sich aus verschiedenen Facetten wie Professionswissen, Selbstregulation, motivationalen Orientierungen und nicht zuletzt Überzeugungen zusammen (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Voss et al., 2015). Professionelle Kompetenz wird dabei als erlern- und vermittelbar verstanden, das heißt es wird angenommen, dass entsprechende Lerngelegenheiten, wie bestimmte Lehrinhalte im

Studium oder in Fortbildungen, einen Einfluss auf diese haben können (Kunina-Habenicht et al., 2013; Voss, 2019). Für Überzeugungen von Lehrpersonen liegen trotz eines weiterhin vorhandenem Forschungsdesiderats (Moser, 2018; Reusser et al., 2011) Ergebnisse vor, die darauf hindeuten, dass auch diese durch Lerngelegenheiten beeinflusst werden können (Donath et al., 2023; spezifisch für konstruktivistische und transmissive Überzeugungen zum Lehren und Lernen Biedermann et al., 2012; für Überzeugungen zur sprachlich-kulturellen Heterogenität Fischer & Ehmke, 2019; für Überzeugungen zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

Die InkÜ-Skalen operationalisieren Überzeugungen übergeordnet als „(meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert“, „sie sind selbst-normativ; man glaubt, dass dieses oder jenes so ist oder so funktioniert“, und sie stehen im Zusammenhang mit der Steuerung des beruflichen Handelns (Oser & Blömeke, 2012, S. 416–417).

Für die Unterrichtsplanung und das tatsächlich gezeigte Verhalten im Unterricht sowie im Umgang mit den Schüler*innen spielt vor allem die handlungsleitende oder -hemmende Funktion von Überzeugungen (Fives & Buehl, 2012) eine wichtige Rolle, so kann beispielsweise die Umsetzung von Wissen in Handeln durch Überzeugungen unterdrückt oder gefördert werden. König et al. (2015) fanden z.B. einen Zusammenhang von Überzeugungen der Lehrperson und ihrer Unterrichtsplanungskompetenz. Der Stand der Forschung zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Lehrpersonenhandeln muss allerdings aktuell als begrenzt beschrieben werden. Überzeugungen können im Gegensatz zu beispielsweise professionellem Wissen nicht eindeutig als richtig oder falsch klassifiziert werden und sind in ein System von Überzeugungen eingebunden (Wilde & Kunter, 2016). Die Abgrenzung des Begriffs

Überzeugungen zum Begriff Einstellungen gelingt nur wenig, da die Begriffe in der Forschung teilweise synonym verwendet werden (Dohrmann, 2021; Gläser, 2015; Merk, 2020; Pawelzik, 2017; Taibi, 2013). Da in der Schul- und Unterrichtsforschung der Begriff Überzeugungen vorherrschend ist (vgl. englischsprachig auch "teacher beliefs") (Reusser et al., 2011; Taibi, 2013), verwenden wir im Folgenden konsistent den Begriff ‚Überzeugungen‘, selbst wenn zitierte Autor*innen einen anderen Begriff nutzten.

Überzeugungen zur inklusiven Bildung

Mittlerweile existieren zahlreiche Forschungsperspektiven und Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen zur inklusiven Bildung (Kielblock & Woodcock, 2023). Die deutschsprachigen Studien der letzten Jahre lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen zur inklusiven Bildung überwiegend positiv, das heißt höher als der theoretische Skalenmittelwert (für Studierende Ehmke et al., 2019; Hecht et al., 2016; Junker et al., 2020; Lorenz et al., 2020; Miesera & Moser, 2020; Schwab & Seifert, 2015; Strauß & König, 2017) oder neutral bis positiv (Bosse & Spörer, 2014; Greiner et al., 2020) ausfallen. De Boer et al. (2011) hingegen stellen in ihrem vergleichsweise etwas älteren englischsprachigen Review fest, dass die Mehrheit der Lehrpersonen neutral bis ablehnend gegenüber schulischer Inklusion eingestellt ist. Bei berufstätigen Lehrpersonen liegen Überzeugungen vor, die durchschnittlich über dem theoretischen Skalenmittelwert liegen (Gebhardt et al., 2011; Abegglen et al., 2017), wobei Gebhardt et al. (2011) keine Unterschiede hinsichtlich des studierten Lehramts feststellen. Zudem zeigen bisherige Ergebnisse, dass sich inklusive Überzeugungen von Lehrpersonen deutlich hinsichtlich der Beeinträchtigung von Schüler*innen unterscheiden und insbesondere in Bezug auf Schüler*innen mit Unterstüt-

zungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung vergleichsweise kritischer ausfallen (de Boer et al., 2011; Gidlund, 2018; Schwab & Seifert, 2015). Grundlegend kann davon ausgegangen werden, dass pro-inklusive Überzeugungen mit einer stärkeren Umsetzung von Inklusion einhergehen (Avramidis & Norwich, 2002; Ewing et al., 2017; Ruberg & Porsch, 2017) und folglich Überzeugungen zur inklusiven Bildung für die Umsetzung von Inklusion bedeutsam sind.

Die zitierten Studien beziehen sich meist entweder auf Studierende oder berufstätige Lehrpersonen, selten auf Referendar*innen. Ebenfalls ist die Untersuchung verschiedener Gruppen mithilfe desselben Instruments selten zu finden (Lüke & Grosche, 2018b). Ruberg und Porsch (2017) finden in ihrem Review in 33 deutschsprachigen Studien überwiegend Instrumente, die sich auf berufstätige Lehrpersonen oder Studierende beziehen, darunter nur jeweils ein Instrument, welches für berufstätige Lehrkräfte und Studierende beziehungsweise Referendar*innen und Studierende eingesetzt wurde. Forgasz und Leder (2008) fassen in ihrem Review zusammen, dass sich Überzeugungen von Lehrpersonen beispielsweise in Abhängigkeit von der Schulform oder zwischen angehenden und berufstätigen Lehrpersonen deutlich unterscheiden, so dass eine differenzierte Erfassung notwendig erscheint. Sollen Entwicklungsverläufe, also zum Beispiel die Veränderung von Überzeugungen über verschiedene Expertisestufen hinweg, wie von der universitären Ausbildung bis in die Berufstätigkeit, nachgezeichnet werden, so ist dies vor allem mit identischen Instrumenten möglich.

Das Inklusionsverständnis der InkÜ-Skalen

Ein häufiger Kritikpunkt an die Messung von inklusionsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften ist, dass das Einstellungsobjekt (Inklusion) sehr heterogen und in vielen Studien sogar gar nicht definiert wird (Kielblock & Woodcock, 2023). Gorges et

al. (2020) zeigen in einer Validierungsstudie anhand dreier exemplarischer Instrumente, dass diese zwar jeweils spezifische Aspekte von Inklusion betonen, jedoch das zugrundeliegende Konzept der inklusiven Überzeugungen weitgehend überlappt. Untersuchte Überzeugungen beziehen sich zum Teil auf sehr spezifische Aspekte, wie zum Beispiel migrationsbezogene (Hachfeld & Syring, 2020) oder sprachlich-kulturelle Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019; Lange & Pohlmann-Rother, 2020). Aber auch ein offenes Inklusionsverständnis unter Berücksichtigung mehrerer Aspekte und unterschiedlicher Heterogenitätsfacetten, zum Beispiel in Form mehrerer Skalen oder der Verwendung verschiedener (mehrdimensional konzeptualisierter) Instrumente, scheint zunehmend berücksichtigt zu werden (Beer, 2020; Besa et al., 2020; Greiner et al., 2020; Hecht & Weber, 2020; Junker et al., 2020). Diese große Heterogenität des Einstellungsobjekts, auf das sich die Überzeugungen beziehen, kann die oben skizzierte recht uneinheitliche Befundlage erklären.

Daher wird das zugrundeliegende Inklusionsverständnis des Skaleninventars InkÜ wie folgt expliziert. Im Modell von Göransson und Nilholm (2014) werden vier hierarchisch geordnete verschiedene Inklusionsverständnisse unterschieden. Das am wenigsten komplexe Inklusionsverständnis meint die Platzierung von Schüler*innen mit Behinderungen in Regelklassen. Das zweite Inklusionsverständnis wird hingegen als die Berücksichtigung von sozialen und akademischen Bedürfnissen dieser Gruppe von Schüler*innen definiert. Das dritte Inklusionsverständnis überträgt diese Definition auf alle Schüler*innen (im Sinne einer ungeteilten Gruppe). Das hierarchiehöchste Verständnis von Inklusion bezieht sich auf die Schaffung einer schulischen Gemeinschaft mit ganz besonderen, aber nicht näher bezeichneten Eigenschaften. Im Modell von Piezunka et al. (2017) werden ebenfalls vier, aber etwas andere hierarchisch geordnete Inklusionsverständnisse

differenziert. Die erste Definition bezieht sich wie bei Göransson und Nilholm (2014) auf die reine Platzierung. Die zweite Definition meint ein pragmatisches Verständnis von Inklusion im Sinne der bestmöglichen Förderung akademischer Leistungen unabhängig von jeglicher offizieller Diagnose oder Gruppenzuschreibung. Diese zweite Definition bezieht sich also explizit auf alle Schüler*innen, jedoch nur auf deren akademischen Bedürfnisse. Die dritte Definition umschließt zusätzlich auch die Berücksichtigung der sozialen Bedürfnisse aller Schüler*innen. Das vierte Verständnis definiert Inklusion als Denken und Handeln ohne Kategorien, was zwar nicht identisch, aber doch konsistent zur vierten Definition von Göransson und Nilholm (2014) ist.

Natürlich können Überzeugungen zu solch großen Konstrukten nicht allumfassend gemessen werden. Daher ist es notwendig, sich bei jedem Messinstrument auf bestimmte Aspekte zu beschränken. Die InkÜ-Skalen sind hier keine Ausnahme. Generell misst InkÜ ausschließlich Überzeugungen zum pragmatischen Verständnis von Inklusion als Leistungsförderung (zweite Definition von Piezunka et al., 2017). Die im Inklusionsdiskurs wichtige soziale Facette von Inklusion wird hingegen ausgeklammert. Die Leistungsförderung wird sowohl für die Gruppe der Schüler*innen mit Behinderungen als auch für alle Schüler*innen ausdifferenziert (zweite bzw. dritte Definition von Göransson und Nilholm, 2014).

Das Rahmenmodell der InkÜ-Skalen

Das Rahmenmodell verschränkt unterschiedliche *Definitionen inklusiver Bildung* (s.o.) mit verschiedenen professionellen *Berufsanforderungen*, die sich im Zuge inklusiver Bildung für Lehrkräfte ergeben (ausführlich König et al., 2019). Das InkÜ-Rahmenmodell differenziert die vier *Definitionen* von Göransson und Nilholm (2014) (Ebene A–D), jedoch immer auf Leistungsförderung statt auf die Berücksichtigung sozialer Bedürfnisse bezogen.

Die Beschreibung professioneller *Berufsanforderungen*, die Lehrpersonen vermehrt im Zuge der inklusiven Bildung bewältigen sollen, erfolgte auf der Basis eines systematischen Reviews aktueller Kompetenzkataloge (König et al., 2017), in dem vier Bereiche identifiziert wurden: Diagnose, Intervention, Management/Organisation und Beratung/Kommunikation.

Auf Basis der verschiedenen Begriffsdefinitionen sowie der Anforderungsbereiche ergibt sich die in Abbildung 1 dargestellt Matrix. Die Matrix dient als Heuristik, um Überzeugungen anhand der Inklusionsdefinition sowie den Anforderungsbereichen systematisieren zu können. Hierbei geht es also nicht darum, ein homogenes Konstrukt abbilden zu können, sondern vielmehr Überzeugungen zur inklusiven Bildung als Netzwerk verschiedener Inhalts- und Bedeutungsbereiche zu verstehen. Dabei können verschiedene Überzeugungen intraindividuell parallel nebeneinander bestehen.

Im InkÜ-Skaleninventar sind auf der Dimension der Inklusionsdefinitionen die Ebenen *B Adaptive Förderung von Lernenden mit Förderbedarf im Regelunterricht* und *C Adaptive Förderung von allen Lernenden im Unterricht* beziehungsweise auf der Dimension der Berufsanforderungen *Diagnose*, *Intervention* und *Management/Beratung* operationalisiert. Somit werden durch die vorliegenden sieben Skalen drei der vier Anforderungsbereiche sowie zwei der vier Begriffsdefinitionen von Inklusion erhellt.

Grundsätzlich ist eine Erweiterung der Skalen, beziehungsweise die Operationalisierung der Lücken im Rahmenmodell anhand weiterer Skalen, die beispielsweise explizit auf soziale Bedürfnisse wie soziale Partizipation fokussieren, wünschenswert. Zentral für die Festlegung der vorliegenden sieben Skalen war der Fokus auf Überzeugungen, die sich auf das Unterrichten/die Unterrichtsebene beziehen und somit den zentralen Aufgabenbereich von Lehrkräften abbilden. So stellen bei Werner und Quindt (2014) die ersten drei Anforderungsbereiche aus Sicht von Lehrkräften rund 85 % der

Aufgaben in inklusiven Settings dar (75 % Diagnose/Intervention, 10 % Management/Organisation), wodurch sich die hier vorliegenden Schwerpunktsetzungen ergeben und Beratung/Kommunikation als ein eher gesonderter Anforderungsbereich (König et al., 2019) ausgeklammert wird. Das Instrument wird in der vorliegenden Untersuchung in identischer Weise (Anzahl der Skalen und Items) eingesetzt, wie dies bereits in vorangehenden Analysen der Fall war.

Psychometrische Qualität der InkÜ-Skalen

Validierungsstudien, die differenziert auf die Güte der Messinstrumente der Überzeugungen zur inklusiven Bildung eingehen, wie zum Beispiel durch die Prüfung der Faktorenstruktur (Dignath et al., 2020; Lüke & Grosche, 2018a; Seifried & Heyl, 2016), zur Konstruktvalidität (Schulze et al., 2019) oder durch Reliabilitätsanalysen (Bosse et al., 2017; Przibilla et al., 2016; Schulze et al., 2019), sind in den letzten Jahren zwar häufiger zu finden, sollten jedoch verstärkt durchgeführt werden. Auch Replikationsstu-

dien beziehungsweise die Prüfung von Instrumenten für mehrere Stichproben, würden der Kritik Rechnung tragen, dass häufig nach der ersten Evaluation dazu übergegangen wird die Instrumente weitgehend ohne weitere Prüfung, zum Beispiel ihrer psychometrischen Qualität, einzusetzen (Schulze et al., 2019). In diesem Sinne versteht sich der vorliegende Beitrag als eine psychometrische Evaluation der Testgüte der InkÜ-Skalen.

Die bisherigen Befunde zur psychometrischen Qualität der InkÜ-Skalen fallen positiv aus. So liegen für Bachelor- sowie Masterstudierende und Referendar*innen die Reliabilitäten durchschnittlich in einem akzeptablen bis guten, die Faktorladungen in einem zufriedenstellenden und der Model-Fit in einem akzeptablen bis guten Bereich (Strauß et al., 2023; Strauß & König, 2017).

Fragestellungen

Im Mittelpunkt steht die Validierung des InkÜ-Skaleninventars an der Zielgruppe berufstätiger Lehrpersonen. Drei Fragen sind dabei leitend und beziehen sich auf die Re-

		EBENEN DER BEGRIFFSDEFINITION VON INKLUSION			
		A. Platzierung: gemeinsame Unterrichtung von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	B. Adaptive Förderung von Lernenden mit Förderbedarf im Regelunterricht	C. Adaptive Förderung von allen Lernenden im Unterricht	D. Bildung von Gemeinschaften
BERUFS-ANFORDERUNGEN	1. Diagnose				
	2. Intervention				
	3. Management/Organisation				
	4. Beratung/Kommunikation				

Abbildung 1: Matrix zu berufsbezogenen Überzeugungen zur inklusiven Bildung (InkÜ)

liabilität und faktorielle Validität (Frage 1), die Konstruktvalidität (Frage 2) und die Frage nach der Stabilität der Messung (Frage 3).

F1: Lassen sich Überzeugungen zur inklusiven Bildung (InkÜ) auch bei berufstätigen Lehrpersonen valide und reliabel messen? Es wird erwartet, dass sich die Anzahl der apriori festgelegten Faktoren und die Zuordnung der Items zu diesen Faktoren abbilden, das heißt mit psychometrischen Qualitätskriterien evaluieren lassen und zudem mit dem vorliegenden Inventar eine reliable Messung der Skalen des Inventars möglich ist.

F2: Zeigen sich theoretisch zu erwartende Zusammenhänge mit weiteren Konstrukten aus dem affektiv-motivationalen Bereich professioneller Kompetenz von Lehrkräften? Hierbei steht die Prüfung der konvergenten (F2a) sowie diskriminanten Validität (F2b, F2c) im Mittelpunkt. Herangezogen werden als konvergentes Konstrukt (a) die professionsunabhängige Einstellung zum inklusiven Schulsystem (PREIS-K; Bruns et al., 2023) sowie zwei diskriminante Konstrukte: (b) die Einstellungen von Lehrpersonen zu Lernenden mit externalisierenden Verhaltensproblemen (ELEV; Steiner et al., 2023) sowie (c) das Belastungserleben von Lehrpersonen (Baumert et al., 2008; Maslach et al., 1997). Folgende Annahmen liegen vor: (a) Für die professionsunabhängigen Einstellungen zum inklusiven Schulsystem erwarten wir aufgrund des breiten Verständnisses von Inklusion, das auch InkÜ zugrunde liegt, Korrelationen im mittleren bis hohen Bereich ($r \geq .30$, $r \leq .70$). (b) Für die Einstellungen zu Lernenden mit externalisierenden Verhaltensproblemen erwarten wir aufgrund der inhaltlichen Spezifizierung auf externalisierende Verhaltensstörungen kleinere Korrelationen ($r \geq .10$, $r \leq .30$). (c) Für die Skala zum Belastungserleben im Hinblick auf Unterrichtsstörungen werden ebenfalls kleine Korrelationen ($r \geq .10$, $r \leq .30$) erwartet, da es sich nicht um Überzeugungen zur inklusiven Bildung handelt, aber um ein re-

levantes verwandtes affektiv-motivationale Merkmal (Bosse et al., 2015).

F3: Zuverlässigkeit der Messung: Bei einer wiederholten Messung sollten die mit dem InkÜ gemessenen Überzeugungen zu beiden Messzeitpunkten korrelieren (Retest-Reliabilität). Wir erwarten Korrelationen in moderater bis großer Höhe ($r_{tt} > .50$).

Methoden

Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen des Verbundprojektes *Partizipation und Anerkennung in Response-To-Intervention (PARTI)*¹ im Schuljahr 2019/2020 zu zwei Messzeitpunkten (t1: Sep.–Dez. 2019, t2: Mai–Juli 2020) an 21 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (Deutschland) erhoben. Angesichts der Beteiligung der Schulen am PARTI-Projekt und der damit verbundenen Kooperationsbereitschaft handelt es sich nicht um eine zufällig gezogene Stichprobe. Die Lehrkräfte der Interventionsschulen nahmen zwischen den beiden Messzeitpunkten an einer Fortbildung zum Umgang mit Schüler*innen mit externalisierenden Verhaltensproblemen teil (Bartling et al., 2021). Die Fortbildungen und die Evaluation des zweiten Messzeitpunktes wurden durch die erste Welle der Covid-19-Pandemie stark beeinträchtigt. So mussten einige im Projekt geplante Fortbildungen und Datenerhebungen kurzfristig digital umgesetzt werden. Die in der vorliegenden Untersuchung genutzten Messinstrumente wurden jedoch aufgrund der weiterhin bestehenden inhaltlichen Passung zu allen Messzeitpunkten unverändert eingesetzt.

Insgesamt nahmen über beide Messzeitpunkte hinweg $n = 376$ Lehrpersonen teil, aus denen für die vorliegende Analyse eine Stichprobe von $n = 319$ Lehrpersonen (t1 der Interventions- und Kontrollgruppe) zur Beantwortung der ersten beiden Fragestel-

¹ gefördert von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland), Förderkennzeichen: 01NV1733A, 01NV1733B

lungen und $n = 73$ (Längsschnitt der Kontrollgruppe) zur Beantwortung der dritten Fragestellung genutzt wird. Die Lehrpersonen der Gesamtstichprobe sind mit 90 % überwiegend weiblich ($n = 328$) und im Durchschnitt $M = 42.6$ ($SD = 9.3$) Jahre alt. 83 % von ihnen sind Regelschullehrkräfte, 17 % sonderpädagogische Lehrkräfte. Den Interventionsschulen zugehörig sind $n = 210$ Lehrpersonen, $n = 166$ Lehrpersonen gehören den Kontrollschulen an. Die Teilnahme der Lehrkräfte an der Befragung erfolgte freiwillig und pseudonymisiert, die Zeit zur Beantwortung im Rahmen einer online Befragung lag bei rund 20 Minuten.

Instrumente

Skaleninventar zur Erfassung von Überzeugungen zur inklusiven Bildung (InkÜ)

Zur Abfrage der Überzeugungen zur inklusiven Bildung der Lehrpersonen wurde das Skaleninventar InkÜ mit allen vorhandenen sieben Skalen verwendet (Tab. 1).

Die Skala *Bessere Lernergebnisse der Schüler*innen* nimmt Bezug auf Überzeugungen der Lehrperson, ob und inwiefern mit gemeinsamem Unterricht bessere Lernergebnisse der Schüler*innen erzielt werden können. In der Skala *Höherer Arbeitsaufwand der Lehrperson* wird die Überzeugung in den Blick genommen, inwieweit Mehrarbeit für Lehrpersonen durch inklusiven Unterricht entsteht. In der Skala *Umsetzung im Regelunterricht* werden alle sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte fokussiert. Die beiden Skalen zur *Ursachenzuschreibung*, die sich auf das Konzept der Bezugsnorm-Orientierung von Lehrkräften (Rheinberg, 1980) beziehen und die Leistungsbeurteilung von Schüler*innen fokussieren, beinhalten einerseits die *Orientierung* an einer *internal-stabilen* und andererseits an einer *internal-variablen Ursachenzuschreibung*. Darüber hinaus gibt es zwei Skalen, die sich mit der Reaktionsform auf Heterogenität und unter-

schiedliche Lernvoraussetzungen beschäftigen: die *Aktive Reaktionsform* berücksichtigt individuelle Anpassungen und eine adaptive Gestaltung des Unterrichts, die *Passive Reaktionsform* orientiert sich bei der Planung und Durchführung von Unterricht an einem fiktiven Durchschnittslernenden. Insgesamt sind mit einer hohen Zustimmung der Skalen *Bessere Lernergebnisse*, *Internal-variable Ursachenzuschreibung*, *Umsetzung im Regelunterricht* und *Aktive Reaktionsform* pro-inklusive Überzeugungen verbunden. Die Lehrpersonen konnten die Aussagen auf einer 6-stufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu*, 6 = *stimme voll und ganz zu*) beantworten.

Professionsunabhängige Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS-K)

Hierbei handelt es sich um ein Instrument, dessen Besonderheit ein professionsunabhängiger Fokus ist und sich auf das inklusive Schulsystem als Einstellungsgegenstand bezieht ohne beispielsweise Gruppen von Schüler*innen zu bezeichnen (Lüke & Grosche, 2018a). Die Items (Beispiel: Es wäre schön, wenn zukünftig alle Kinder eine gemeinsame Schule in einem inklusiven Schulsystem besuchen würden) beziehen sich explizit nicht auf die pädagogische Arbeit in der Inklusion. Die Kurzfassung des einfaktoriellen Instruments enthält sechs Items (Bruns et al., 2023). Die Reliabilität (Cronbachs Alpha = .89) sowie die Faktorladungen (.63–.84) sind als gut zu bewerten.

Skala zur Messung von Einstellungen zu Lernenden mit externalisierenden Verhaltensproblemen (ELEV)

Bei diesem Instrument handelt es sich um eine Fallvignette, welche die Einstellungen gegenüber Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen thematisiert (Steiner et al., 2023). Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des PARTI-Projektes und der darin enthaltenen Professionalisierungsmaßnah-

Tabelle 1

InkÜ-Skalen und Beispielitems

Skala	Beispielitem	Ausrichtung
Berufsanforderung Diagnose		
Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung ^C	Bei der Beurteilung der Lernvoraussetzungen einer Schulklasse ist es für die Lehrperson wichtig zu erkennen, wie begabt ein*e Schüler*in ist.	-
Orientierung an internal-variabler Ursachenzuschreibung ^C	Wenn eine Lehrperson schulische Leistungen beurteilt, sollte sie berücksichtigen, wie sich der Schüler bzw. die Schülerin seit der letzten Beurteilung entwickelt hat.	+
Berufsanforderung Intervention		
Bessere Lernergebnisse der Schüler*innen ^B	Das Lernen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann in Regelklassen effektiv unterstützt werden.	+
Umsetzung im Regelunterricht ^B	Das Lernen von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sollte mit entsprechender Unterstützung in Regelklassen stattfinden.	+
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen - passive Reaktionsform ^C	Alle Schüler*innen sollten in einer Unterrichtsstunde die gleichen Aufgaben bekommen.	-
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen - aktive Reaktionsform ^C	Der Unterricht sollte an die lernrelevanten Unterschiede der Schüler*innen angepasst werden.	+
Berufsanforderung Management/Organisation		
Höherer Arbeitsaufwand der Lehrperson ^B	Die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen erzeugt zusätzliche Arbeit für die Lehrperson.	-

Anmerkungen: Ebene B = Adaptive Förderung von Lernenden mit Förderbedarf im Regelunterricht, Ebene C = Adaptive Förderung von allen Lernenden im Unterricht; Antwortformat: 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 6 = stimme voll und ganz zu; + = hohe Zustimmung ist mit pro-inklusive Überzeugungen verbunden; - = niedrige Zustimmung ist mit pro-inklusive Überzeugungen verbunden

me mit einem Schwerpunkt auf externalisierende Verhaltensprobleme wurde diese Skala verwendet. Die Lehrpersonen konnten auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme nicht zu*, 5 = *stimme zu*) acht verschiedene Aussagen zu Tim, einem Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen, beurteilen. Das Instrument misst die Einstellungen auf drei korrelierten Skalen (kognitive [Beispiel: Ich wäre bereit, Tim selbst zu unterrichten] vs. affektive [Beispiel: Ich fühle mich unwohl, wenn ich an Tim denke] vs. behaviorale [Beispiel: Ich hätte nichts dagegen, dass mein eigenes Kind in der Schule neben Tim sitzt]) Einstellungen. Die Reliabilitäten der drei Sub-

skalen (Cronbachs Alpha, kognitiv = .80, affektiv = .86, behavioral = .71) sowie die Faktorladungen (.50–.93) sind in der vorliegenden Stichprobe als zufriedenstellend bis gut zu bewerten. Die latenten Korrelationen liegen zwischen .45 und .64.

Belastungserleben

Als weiteres verwandtes aber diskriminantes Konstrukt wird das Belastungserleben der Lehrpersonen in die Validierung einbezogen. Es handelt sich um drei Items (Beispiel: Durch die Unterrichtsstörungen meiner Schüler*innen fühle ich mich überlastet), die in Anlehnung an die Skala Belas-

tungserleben im Lehrerberuf aus der COACTIV-Studie (Baumert et al., 2008) formuliert wurden. Diese wiederum orientieren sich an der Dimension *Emotionale Erschöpfung* aus dem Maslach Burnout Inventar (Maslach et al., 1997). In der vorliegenden Studie sind die Reliabilität (Cronbachs Alpha = .92) und die Faktorladungen (.84–.91) als gut zu beurteilen.

Analyseverfahren

Zur Beantwortung der Fragestellung 1 wurde im Rahmen einer siebenfaktoriellen konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) geprüft, inwieweit die Daten der theoretisch und bereits für Studierende geprüften Skalenstruktur entsprechen und sich eine apriori festgelegte Beziehungsstruktur der Items und latenten Faktoren abbilden lässt. Darüber hinaus wurden Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Für die zweite Fragestellung wurde ebenfalls eine CFA zusätzlich mit den weiteren diskriminanten und konvergenten Merkmalen berechnet. Für die dritte Fragestellung wurde die Retest-Reliabilität über die manifeste Korrelation der Mittelwerte der Skalen berechnet, hierbei wurden nur die Daten der Kontrollgruppe einbezogen für die ein echter Längsschnitt, also gültige Daten für t1 und t2 vorlagen. Die beiden Messzeitpunkte mit einem Abstand von mehreren Monaten ergeben sich aus dem Projektablauf, in deren Zwischenzeit für die Inventionsgruppe eine Professionalisierungsmaßnahme stattfand. Insgesamt wurden alle untersuchten Merkmale latent über verschiedene Items abgebildet. Die latenten Modellierungen wurden mit der Software *Mplus* (Adams et al., 1997–2013) vorgenommen, die Schule wurde dabei als Clustervariable berücksichtigt, um korrigierte Standardfehler und Teststatistiken zu erhalten. Fehlende Werte wurden modellbasiert geschätzt (FIML-Schätzverfahren). Die Anzahl der fehlenden Werte für einzelne Items lag bei maximal $n = 16$. Vorab fand eine Analyse von extremen Ausreißern für die InkÜ-Skalen statt, aufgrund derer $n = 30$

Personen entfernt wurden. Als Ausreißerkriterium wurde eine z-standardisierte Standardabweichung von -3.29 , beziehungsweise 3.29 herangezogen (Field, 2009). Für weitere Analysen wie die Berechnung von Mittelwerten oder Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha) wurde IBM Statistics SPSS 26 genutzt.

Ergebnisse

Forschungsfrage 1

Mit der Forschungsfrage 1 wird geprüft, ob sich die Überzeugungen zur inklusiven Bildung (InkÜ) auch bei berufstätigen Lehrpersonen reliabel und valide messen lassen. Tabelle 2 enthält die Reliabilitäten und Faktorladungen der einzelnen Skalen der siebenfaktoriellen CFA. Dabei liegen die Reliabilitäten zwischen .69 und .92 und sind als akzeptabel bis gut einzuschätzen. Die Faktorladungen liegen bei mindestens .50, mit Ausnahme eines Items für die Skala *Passive Reaktionsform*, und sind ebenfalls als gut zu bewerten. Die relativ niedrigen Interkorrelationen der Skalen (vgl. Tab. 2) verweisen darauf, dass sich die Skalen empirisch trennen lassen. Die Model-Fit-Indizes sind als akzeptabel bis gut einzuschätzen.

Das Antwortverhalten der Lehrpersonen unterscheidet sich wie angenommen deutlich in den einzelnen Skalen (Tab. 3). Die niedrigste Zustimmung wird für die Skala *Passive Reaktionsform* ($M = 2.27$, $SD = .81$) gegeben, die größte Zustimmung für die Skala *Höherer Arbeitsaufwand* ($M = 5.34$, $SD = .81$). Im Hinblick auf den theoretischen Mittelwert der Skalen (3.5), häufig als neutrale Position bezeichnet, ist zu sehen, dass die Skalen, die von der Formulierung pro-inklusiv ausgerichtet sind (vgl. Tab. 1; *Bessere Lernergebnisse*, *Aktive Reaktionsform*, *internal-variable Ursachenzuschreibung*, *Umsetzung im Regelunterricht*) über dem theoretischen Mittelwert liegen. Der Skala *Höherer Arbeitsaufwand* stimmen die Lehrpersonen hingegen sehr deut-

Tabelle 2

Latente Interkorrelationen, Reliabilitäten und standardisierte Faktorladungen der InkÜ-Skalen (n = 289)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Faktorladungen	Cronbachs Alpha	Trennschärfe
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – passive Reaktionsform (1)							.36–.86	.74	.62–.72
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – aktive Reaktionsform (2)	-.77						.72–.80	.83	.44–.62
Höherer Arbeitsaufwand (3)	.01	.06					.87–.93	.92	.82–.86
Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung (4)	.20	-.21	.08				.51–.92	.69	.57–.74
Orientierung an internal-variabler Ursachenzuschreibung (5)	-.21	.41	.21	.01			.65–.94	.79	.33–.67
Bessere Lernergebnisse Schüler*innen (6)	-.44	.39	-.26	-.24	.19		.58–.93	.83	.53–.82
Umsetzung im Regelunterricht (7)	-.41	.41	-.15	-.11	.25	.60	.58–.75	.83	.50–.66

Anmerkungen: Messzeitpunkt 1, Model-Fit: CFI = .91, SRMR = .063, RMSEA = .056, signifikante Interkorrelationen (p < .05) fett

lich fast am Skalenendpunkt zu, das heißt sie sehen einen deutlichen Mehraufwand für Lehrpersonen durch gemeinsamen Unterricht. Der Mittelwert der *Passiven Reaktionsform* im Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen liegt hingegen deutlich unter dem theoretischen Mittelwert, was grundsätzlich als positive Überzeugung zu bewerten ist. Genau auf dem theoretischen Skalenmittelwert liegen die Angaben der Lehrpersonen für die Skala *Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung*.

Forschungsfrage 2

Wie erwartet zeigen sich für die Skala PREIS-K (F2a) als weiteres Überzeugungskonstrukt, im Sinne einer konvergenten Validität, die erwarteten Korrelationen im mittleren bis hohen Bereich (Tab. 4). Dies gilt für alle Skalen in erwarteter Richtung, bis auf die Skala *Internal-stabile Ursachenzuschreibung*, für die keine signifikante Korrelation vorliegt. Die Korrelation mit der Skala *Internal-variablen Ursachenzuschreibung* ist minimal kleiner als erwartet.

Neben der Validierung mit dieser Überzeugungs-Skala als konvergentes Konstrukt wurden die Skala ELEV mit ihren drei Subskalen (F2b) sowie das Belastungserleben der Lehrpersonen (F2c) im Sinne der diskriminanten Validität einbezogen. Für das Belastungserleben zeigen sich durchgängig die erwarteten kleinen Zusammenhänge, lediglich für die Skala *Umsetzung im Regelunterricht* ist kein signifikanter Zusammenhang zu sehen. Der Zusammenhang zur Skala ELEV mit den drei Subskalen liegt im Durchschnitt ebenfalls im kleinen Bereich, insgesamt jedoch etwas höher als zum Belastungserleben. Eine Ausnahme bildet auch hier die Skala *Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung* für die kein signifikanter Zusammenhang vorliegt. Der Model-Fit (Tab. 4) ist als akzeptabel bis gut zu bezeichnen.

Zur Prüfung der angenommenen Differenzierung in konvergente und diskriminante Validität wurden die signifikanten Korrelationen zwischen der PREIS-K und den ELEV-Skalen mit den sieben InkÜ-Skalen auf signifikante Unterschiede geprüft.

Tabelle 3*Items, Mittelwerte und Standardabweichungen der InkÜ-Skalen (n = 289)*

Skala	Items	M	SD
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – passive Reaktionsform	4	2.27	.81
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – aktive Reaktionsform	4	5.23	.69
Höherer Arbeitsaufwand	3	5.34	.81
Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung	3	3.51	.94
Orientierung an internal-variabler Ursachenzuschreibung	3	4.88	.72
Bessere Lernergebnisse Schüler*innen	3	3.90	1.07
Umsetzung im Regelunterricht	7	4.60	.83

Anmerkungen: Messzeitpunkt 1, Antwortmöglichkeiten 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 6 = stimme voll und ganz zu; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Demnach korreliert die PREIS-K signifikant höher (alle Skalen mindestens $p < .05$) als die ELEV-Skalen sowie das Belastungserleben mit den sieben Skalen des InkÜ, so dass diese Unterscheidung als zutreffend beurteilt werden kann.

Forschungsfrage 3

Im Rahmen der dritten Forschungsfrage wird überprüft, wie zuverlässig sich die Überzeugungen der Lehrpersonen messen lassen. Zur Bestimmung der Retest-Reliabilität wurde die manifeste Korrelation der einzelnen Skalen zwischen der ersten und zweiten Befragung berechnet, dabei zeigen sich signifikante Korrelationen für alle Skalen zwischen $r_{tt} = .44$ und $r_{tt} = .72$ ($p < .01$) (Tabelle 5).

Zusammenfassung und Diskussion

Überzeugungen zur inklusiven Bildung als eine Facette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sollten systematisch mit validierten Instrumenten erfasst und analysiert werden um zu prüfen, wie pro-inklusive Überzeugungen zum Beispiel durch spezifische Lerngelegenheiten in Aus- und Fortbildung gefördert werden können. Die Validierung des Skaleninventars InkÜ stand im Mittelpunkt der vorliegenden Unter-

suchung. Nachdem das Inventar bereits für verschiedene Ausbildungsphasen und Lehrämter erfolgreich eingesetzt wurde (Strauß et al., 2023; Strauß & König, 2017), fokussierte der vorliegende Beitrag nun auf berufstätige Lehrpersonen. Dabei wurden Fragestellungen zur Reliabilität und faktoriellen Validität (F1), zur konvergenten und diskriminanten Validität (F2) und zur Stabilität der Messung (F3) untersucht.

Wie erwartet ist mit dem Inventar ein reliabler Einsatz für berufstätige Lehrpersonen (F1) möglich. Die internen Konsistenzen liegen in einem mindestens akzeptablen bis zum Teil sehr guten Bereich ($\alpha = .69-.92$). Die Modellierung der latenten Faktoren durch die manifesten Items, in Form einer siebenfaktoriellen CFA, wird durch akzeptable Model-Fit-Indizes bestätigt. Die latenten Interkorrelationen der sieben Faktoren liegen zwischen $-.77$ ($p < .001$) und $.01$ ($p > .05$) und verweisen damit einerseits auf die inhaltliche Nähe einiger Skalen, wie zum Beispiel der passiven und aktiven Reaktionsform, andererseits deutlich auf ihre empirische Trennbarkeit. Die Lehrpersonen berichten in den sieben Skalen über unterschiedliche Überzeugungen. Die berichteten Mittelwerte liegen zwischen 2.27 ($SD = .81$) und 5.34 ($SD = .81$). Perspektivisch erscheint die Untersuchung der Frage nach systematischen Unterschieden zum Beispiel verschiedener Lehrämter oder Aus-

Tabelle 4

Messfehlerbereinigte latente Korrelationen der Skalen (n = 289)

	ELEV- kognitiv	ELEV- affektiv	ELEV- behavioral	PREIS-K	Belastungs- erleben
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – passive Reaktionsform	-.28	-.24	-.30	-.43	.26
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – aktive Reaktionsform	.33	.26	.22	.42	-.22
Höherer Arbeitsaufwand	-.15	-.27	-.21	-.31	.27
Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung	-.02	-.06	-.02	-.03	.18
Orientierung an internal-variabler Ursachenzuschreibung	.18	.11	.27	.29	-.17
Bessere Lernergebnisse Schüler*innen	.39	.33	.35	.67	-.28
Umsetzung im Regelunterricht	.37	.33	.30	.59	-.09
ELEV - kognitiv				.57	-.19
ELEV - affektiv				.50	-.34
ELEV - behavioral				.54	-.19
PREIS-K					-.31

Anmerkungen: Model-Fit: CFI = .92, RMSEA = .044, SRMR = .065; signifikante Korrelationen ($p < .05$) fett

Tabelle 5

Retest-Reliabilität Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 (n = 73)

	t2
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – passive Reaktionsform t1	.65
Umgang mit heterogenen Leistungsgruppen – aktive Reaktionsform t1	.57
Höherer Arbeitsaufwand t1	.60
Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung t1	.44
Orientierung an internal-variabler Ursachenzuschreibung t1	.44
Bessere Lernergebnisse Schüler*innen t1	.72
Umsetzung im Regelunterricht t1	.62

Anmerkungen: signifikante Korrelationen ($p < .001$) fett

bildungsphasen notwendig, ebenso wie die empirische Prüfung, ob eine Lehrperson über unterschiedliche, differenzierte Überzeugungen verfügen kann und „widersprüchliche Überzeugungen in einem System parallel existieren“ (Trautwein, 2013, S. 89).

Die Prüfung von theoretisch zu erwartenden Zusammenhängen im Sinne einer konvergenten und diskriminanten Validierung

(F2) fällt überwiegend hypothesenkonform aus, die Zusammenhänge zeigen alle in die erwartete Richtung. Es wird deutlich, dass das Belastungserleben bedeutsam mit Überzeugungen zur Inklusion korreliert. Für den Zusammenhang sind unterschiedliche Interpretationen möglich, so könnte eine subjektiv größer wahrgenommene Belastung mit einer geringeren Offenheit gegenüber Inklusion und damit verbundenen

Veränderungen einhergehen. Eine andere denkbare Interpretation wäre der Zusammenhang zwischen der Art des Unterrichts und der subjektiven Belastung: Wer beispielsweise zu eher internal-stabilen Ursachenzuschreibungen und einem wenig adaptiven Unterrichten neigt, ist auch höher belastet. Hier könnten längsschnittliche Analysen Aufschluss bringen. Das Belastungserleben kann generell ein Ansatzpunkt sein, um die Umsetzung von Inklusion auf individueller Lehrkräfteebene zu unterstützen. Eine hohe Belastung kann in einem Zusammenhang mit geringer Unterrichtsqualität oder niedrigerem Engagement der Lehrperson stehen (Jennings & Greenberg, 2009), gleichzeitig geht eine hohe emotionale Kompetenz von Lehrkräften einher mit zum Beispiel einem besseren Klassenklima oder günstigerem Verhaltensmanagement (Valente et al., 2018). Das Belastungserleben kann verhältnismäßig gut durch entlastende und resilienzfördernde Maßnahmen beeinflusst werden. Fortbildungen zielen unter anderem auf die Vermittlung von Wissen und einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten zum Beispiel für den Umgang mit belastenden Unterrichtssituationen und stärken das Selbstwirksamkeitserleben (Chao et al., 2016; Schwarzer & Warner, 2014), was wiederum im Zusammenhang mit der Veränderung von Überzeugungen stehen kann (Scuitto et al., 2000). Die (berufliche) Selbstwirksamkeit stellt eine wichtige Ressource für das Belastungserleben dar (Abele & Candova, 2007) und kann durch Fortbildungsmaßnahmen erfolgreich adressiert werden (Wudy, 2011). Interessanterweise ist die Korrelation zwischen dem Belastungserleben und der Einschätzung zum höherem Arbeitsaufwand nicht bedeutsam höher als mit den anderen InkÜ-Skalen. Dieser Befund deutet daraufhin, dass die Überzeugung Inklusion bedeutet Mehraufwand, trotzdem nicht zu einer deutlich höheren Belastung führen muss. Ähnliche Ergebnisse liegen auch bei Syring et al. (2018) vor, die zwar hohe Kosten (z.B. operationalisiert über Items zum

Arbeitsaufwand) feststellten, gleichzeitig aber auch einen hohen wahrgenommenen Mehrwert und eine hohe intrinsische Motivation im Hinblick auf Inklusion bei Studierenden feststellten.

Die Skala *Orientierung an internal-stabiler Ursachenzuschreibung* scheint eine Sonderrolle einzunehmen, da für sie als einzige Skala im Rahmen der F2 kein signifikanter Zusammenhang mit den Einstellungen festgestellt werden konnte, lediglich mit dem Belastungserleben besteht ein erwartungskonformer positiver Zusammenhang. Insgesamt äußern die Lehrpersonen auf dieser Skala die geringste Zustimmung. Möglicherweise spielt die inhaltliche Ausrichtung der Skala insofern eine Rolle, als sie mit dem Fokus auf eine stabile Ursachenzuschreibung bei der Leistungsbeurteilung der Schüler*innen einen Bereich der Kausalattribution in den Blick nimmt, der als eher ungünstig zu bewerten ist. Darüber hinaus zeigt sich für die Skala *Umsetzung im Regelunterricht* kein Zusammenhang zum Belastungserleben, da sie möglicherweise eine allgemeine Überzeugung abfragt, die weniger im Zusammenhang mit subjektiv wahrgenommener Belastung steht.

Im Längsschnitt (F3) scheinen sich die untersuchten Überzeugungen, ebenfalls wie erwartet und wie es die aktuelle Forschungslage (Wilde & Kunter, 2016) recht deutlich zeigt, reliabel messen zu lassen, was neben der Zuverlässigkeit des Instruments auf eine gewisse Stabilität der Überzeugungen hinweisen kann. Die Retest-Reliabilität fällt dabei moderat bis knapp hoch aus. Hier spielt vermutlich die Zeitspanne von mehreren Monaten zwischen den beiden Befragungen eine relevante Rolle. Die gefundenen Korrelationen sind vergleichbar mit denen bei Dignath et al. (2020; $r_{tt}=.59$; Befragung zu Beginn und Ende eines Semesters), liegen jedoch niedriger als zum Beispiel bei Schröter et al. (2019) ($r_{tt}=.81$; Befragung im Abstand von zwei Wochen).

Als Limitationen der vorliegenden Untersuchung sind unter anderem folgende Punkte zu diskutieren: Es handelt sich um

Selbsteinschätzungen, die beim Thema Inklusion möglicherweise durch soziale Erwartungen geprägt sind (Lüke & Grosche, 2018b). Im Hinblick auf die Stichprobe ist wie bereits erwähnt festzuhalten, dass es sich um Grundschullehrkräfte eines Bundesland handelt. Da lediglich solche Lehrkräfte des Längsschnitts in die Analysen zur Retest-Reliabilität einbezogen wurden, die nicht an der Intervention teilgenommen haben ist diese mit 73 Lehrkräften der Kontrollgruppe recht klein. Eine weitere für die Erhebung relevante Einschränkung ist die Covid-19 Pandemie und ihre Auswirkungen auf den Projektablauf und insbesondere auf die Überzeugungen und Belastung der Lehrkräfte. Messmethodisch liegen die geprüften Modelle hinsichtlich der Fit-Indizes lediglich in einem akzeptablen Bereich.

Insgesamt ist jedoch mit dem vorliegenden, an unterschiedlichen Stichproben erprobten und validierten Inventar InkÜ der Vorteil verbunden, dass unterschiedliche Aspekte von Inklusion mit den verschiedenen Skalen erfasst werden können. Dabei sind die Skalen häufig sehr kurz (3 Items), so dass diese mit vertretbarem Aufwand eingesetzt werden können. Solch eine differenzierte Erfassung unterschiedlicher Aspekte von Überzeugungen zur Inklusion ermöglicht geordnete Untersuchungen darüber, welche Aspekte von Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte zum Beispiel durch das Bereitstellen von passgenauen Lerngelegenheiten in den verschiedenen Phasen der Lehramtsausbildung positiv beeinflusst werden können. Berücksichtigt werden sollte dabei, dass Lerngelegenheiten abhängig von individuellen Voraussetzungen (Lipowsky, 2010) in einem unterschiedlichen Zusammenhang mit Überzeugungen stehen können (Überblick bei Voss et al., 2015). Das übergeordnete Ziel sollte dabei stets sein, die Ziele von Inklusion bestmöglich zugunsten der Kinder und Jugendlichen in der Schule und darüber hinaus zu verwirklichen.

Literatur

- Abegglen, H., Stresse, B., Feyerer, E., & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 189–202). Waxmann.
- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.107>
- Adams, R. J., Wu, M., Macaskill, G., Haldane, S., Sun, X. X., Cloney, D., & Berezner, A. (1997–2023). *ConQuest* [Computer software]. Australian Council for Educational Research.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bartling, A., Spilles, M., Kluge, J., Gottfried, K., Huber, C., Hennemann, T., König, J., Fussangel, K., Kaspar, K., Gräsel, C., Melzer, C., Strauß, S., & Grosche, M. (2021). Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PARTI): Beschreibung und Evaluation einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 664–675.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., & Tsai, Y. M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV):*

- Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beer, R. (2020). Überzeugungen von Pädagoginnen und Pädagogen als Gelingensbedingung inklusiver Bildungsprozesse: Eine empirisch-quantitative Studie zu inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden in der neuen inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. *R&E-SOURCE*.
- Besa, K. S., Röhrig, E. D., Schmitt, C., & Tull, M. (2020). Auf dem Weg zu einem inklusiven professionellen Habitus? Einstellungen angehender Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen zu Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*.
- Biedermann, H., Brühwiler, C., & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen: Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 460–475.
- Boer, A. de, Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299. <https://doi.org/10.25656/01:10019>
- Bosse, S., Jäntsch, C., Henke, T., Lamprecht, 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(29), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0185-4>
- Bruns, G., Lüke, T., Gresch, C., & Grosche, M. (2023). Untersuchung der Einstellung zu Inklusion: Validierung und faktorenanalytische Überprüfung einer Kurzversion der PREIS-Skala. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 315–333. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00389-3>
- Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142–1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>
- Dignath, C., Meschede, N., Kunter, M., & Hardy, I. (2020). Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67(3), 194–211. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art16d>
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften: Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994176>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(30). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Ehmke, T., Kuhl, P., & Pietsch, M. (2019). *Lehrer. Bildung. Gestalten*. Beltz Juventa.
- Ewing, D., Monsen, J., & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: Book plus code for E version of text* (Vol. 896). SAGE Publications Limited.
- Fischer, N., & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Forgasz, H. J., & Leder, G. C. (2008). Beliefs about mathematics and mathematics teaching. In *International Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 1* (S. 173–192). Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789087905439_010
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., & Sermier Dessemontet, R. (2020). Social Accep-

- tance in Inclusive Classrooms: The Role of Teacher Attitudes toward Inclusion and Classroom Management. *Frontiers in Education*, (5), 1–11. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Gebauer, M., & McElvany, N. (2017). Empirische Arbeit: Zur Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener heterogenitätsspezifischer Einstellungen angehender Lehrkräfte für intendiertes Unterrichtsverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(3), 163–180. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art11d>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 275–290. <https://doi.org/10.25656/01:9328>
- Gidlund, U. (2018). Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45–63. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.2.3>
- Gläser, J. L. (2015). *Die Zusammenhänge zwischen epistemologischen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen als richtungsweisende Ausgangspunkte für die mathematikdidaktischen Fähigkeiten pädagogischer Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich*. Dissertation, Universität Bremen.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gorges, J., Grumbach, J., Micheel, S., & Neumann, P. (2020). Erfassung von Einstellungen zu Inklusion mit SACIE, EFI-L und KIESEL. *Diagnostica*, 66(4), 235–245. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000253>
- Greiner, F., Taskinen, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg: Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102. <https://doi.org/10.25656/01:11856>
- Hecht, P., & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63.
- Kielblock, S., & Woodcock, S. (2023). Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103922. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103922>
- König, J., Buchholtz, C., & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K., & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43–64. <https://doi.org/10.3726/PR012019.0004>

- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenger, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Lange, S., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf: Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In E. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.
- Lorenz, J., Stubbe, T., Krieg, M., & Renftel, K. (2020). Einstellungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion: Befunde einer quantitativen Befragung an den Standorten Göttingen, Braunschweig und Hannover. In K. Rabenstein, T. Stubbe, & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium*. Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2020-1340>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018a). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 3–20. <https://doi.org/10.25656/01:15958>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018b). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking: Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38–53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-102>
- Miesera, S., & Moser, D. (2020). Welche Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen angehende Berufspädagog*innen betreffend Inklusion an beruflichen Schulen? Ein internationaler Vergleich. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online - Spezial PH-AT1*, 1–22.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Research*, 17, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Verlag Barbara Budrich.
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222.
- Pawelzik, J. (2017). *Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Studierenden zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht und praxisbezogenen Lerngelegenheiten: Eine Studie im Rahmen des Projektes "Integration von Theorie und Praxis-Partnerschulen (ITPP)*. Dissertation, Universität Münster.
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F., & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 36–53. <https://doi.org/10.25656/01:11853>
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Hogrefe.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Ewald, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Waxmann.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Schulze, S., Lüke, T., Schröter, A., Krause, K., & Kuhl,

- J. (2019). Replikationsstudie zur Testgüte der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem—ein Beitrag zur Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 47(2), 201–219. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-00034-3>
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2, 662–678.
- Schröter, A., Schulze, S., Krause, K., & Kuhl, J. (2019). Entwicklung und Validierung des EXPE-B: Ein Fragebogen zur Messung der expliziten Einstellungen zu Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(2), 304–319. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art43d>
- Scuitto, M., Tejerson, M., & Bender Frank, A. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37, 115–122. [https://doi.org/10.1002/\(SIC\)1520-6807\(200003\)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SIC)1520-6807(200003)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5)
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 22–35. <https://doi.org/10.25656/01:11852>
- Steiner, T. M., Kluge, J., Grosche, M., & Lüke, T. (2023). Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Messung von Einstellungen zu Lernenden mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2023.art34d>
- Strauß, S., & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Strauß, S., Gerhard, K., Jäger-Biela, D., & König, J. (2023). In welchem Zusammenhang stehen Überzeugungen zur inklusiven Bildung von angehenden Lehrkräften mit Merkmalen ihrer Lehramtsausbildung? Eine quantitative Untersuchung unter Berücksichtigung der genutzten Lerngelegenheiten, der Ausbildungsphase und des Lehramts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 350–373. <https://doi.org/10.3262/ZP2303350>
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2018). Empirische Arbeit: Positive Einstellung zur Inklusion-ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 206–220. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art12d>
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen: Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*.
- Trautwein, C. (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In M. Heiner, & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 83–132). Bertelsmann.
- Valente, S., Monteiro, A., & Lourenço, A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741–750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb: Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–28). Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 299–316). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., & Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive

behaviour. *The British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 461–480. <https://doi.org/10.1111/bjep.12118>

- Wudy, D. T. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58(4), 254–267. <https://doi.org/10.2378/peu2011.art16d>
- Werner, B., & Quindt, F. (2014). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(12), 462–471.

Autorinnen- und Autorenhinweis

 Sarah Strauß
<https://orcid.org/0000-0001-9999-1059>

 Johannes König
<https://orcid.org/0000-0003-3374-9408>

 Michael Grosche
<https://orcid.org/0000-0001-6646-9184>

 Thomas Hennemann
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Korrespondenzadresse:

Sarah Strauß

Universität zu Köln

Gronewaldstr. 2a, D-50931 Köln

sarah.strauss@uni-koeln.de

Erstmals eingereicht: 10.10.2023

Überarbeitung eingereicht: 20.09.2024

Angenommen: 18.11.2024

Offene Daten	Bisher noch nicht.
Offener Code	Es existiert eine Skaldokumentation, die hier frei zugänglich ist: http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/75491
Offene Materialien	Informationen zum Projekt und den Erhebungen sind verfügbar unter https://rwes.uni-wuppertal.de/de/forschungsprojekte/parti/
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Nein
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Drittmittelprojekt gefördert durch das BMBF, Förderkennzeichen: Förderkennzeichen: 01NV1733A, 01NV1733B
Autorenschaft	SS, JK, MG und TH haben das Manuskript geschrieben; alle waren an der Planung und Durchführung der Studie sowie der Datenerhebung beteiligt.