

Technische Universität München  
TUM School of Education  
Professur für Fachdidaktik Life Sciences

**Inklusion an beruflichen Schulen –  
Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von  
angehenden Lehrkräften im internationalen Vergleich**

Susanne Miesera

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät TUM School of Education  
der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen  
Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigten Dissertation.

Vorsitzende: Prof. Dr. Doris Lewalter-Manhart

Prüfer der Dissertation:

1. Prof. Dr. Claudia Nerdel
2. Prof. Dr. Susanne Schwab
3. apl. Prof. Dr. Alfred Riedl

Die Dissertation wurde am 05.07.2018 bei der  
Technischen Universität München eingereicht und durch die  
Fakultät TUM School of Education am 14.09.2018 angenommen.

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	I
Abkürzungsverzeichnis.....	III
1. Einleitung .....	1
2. Theoretische Grundlagen .....	4
2.1. Begriffsklärung Inklusion.....	4
2.2. Gesetzliche Regelungen und Umsetzung der Inklusion.....	6
2.3. Inklusion im beruflichen Bildungssystem .....	12
2.4. Inklusion in der Lehrerbildung.....	16
2.5. Lehrkräfte in inklusiven Unterrichtsettings .....	22
2.5.1. Einstellung und Selbstwirksamkeit als sozialpsychologische Konstrukte .....	26
2.5.2. Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsforschung.....	29
3. Zwischenfazit .....	35
4. Forschungsgegenstand .....	37
5. Empirische Studien.....	43
5.1. Vorbereitung der ersten Studie .....	43
5.2. Zusammenfassung der ersten Studie.....	44
5.3. Vorbereitung der zweiten Studie.....	46
5.4. Zusammenfassung der zweiten Studie .....	48
5.5. Erweiterte Berechnungen der zweiten Studie .....	49
5.6. Vorbereitung der dritten Studie.....	50
5.7. Zusammenfassung der dritten Studie.....	51
6. Diskussion und Fazit.....	53
7. Ausblick .....	66
8. Literaturverzeichnis.....	73
9. Abbildungsverzeichnis .....	89
10. Tabellenverzeichnis.....	90
11. Anhang .....	I

## Zusammenfassung

Schulische Inklusion konfrontiert Lehrkräfte mit neuen Aufgaben, für deren Bewältigung komplexe Kompetenzen nötig sind. Die Umsetzung von inklusiven Unterricht, zur Sicherstellung des gemeinsamen Lernens von Schülern und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, bedarf umfassender beruflicher Handlungskompetenzen wie Diagnostik-, Förder- und Beratungskompetenzen und die Bereitschaft zum Arbeiten in multiprofessionellen Teams. Die berufliche Handlungskompetenz ist nach dem Modell von Baumert und Kunter (2006) neben den Kompetenzfacetten Wissen und Können auch durch die Persönlichkeitsmerkmale Werthaltungen, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten geprägt. Diese publikationsbasierte Dissertation hat den Fokus auf den beiden Persönlichkeitsmerkmalen *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* in Hinsicht auf Inklusion. Zielgruppe dieser Forschung sind angehende Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Berufliche Schulen standen bisher selten im Mittelpunkt inklusiver Forschung, wenngleich diese Schulart besonders mit der Diversität der Lernenden konfrontiert ist. Das berufliche Bildungssystem ist – im Unterschied zu anderen Schularten – mit externen Partnern wie Ausbildungsbetrieben und der Bundesagentur für Arbeit verschränkt und die Klassenzusammensetzung hängt von konjunkturellen Schwankungen ab. Eine kräftige wirtschaftliche Konjunktur und freie Lehrstellen bedingt durch weniger Ausbildungswillige, erhöhen für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf und Behinderungen die Chance auf einen Arbeitsplatz und den damit verbundenen Besuch einer Berufsschule. Damit nimmt die Heterogenität an beruflichen Schulen weiter zu und Lehrkräfte sind gefordert die Aufgabe des gemeinsamen Lernens zu meistern. Bisherige Studien an allgemeinbildenden Schulen zeigen die Bedeutsamkeit von positiven Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für eine gelingende Implementation von Inklusion. Diese Dissertation beschäftigt sich mit der Übertragbarkeit der empirischen Forschungsergebnisse anhand von Länder- und Lehramtsvergleichen. Darüber hinaus werden Faktoren beachtet, die Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen. Die drei Studien zeigen unter Einsatz quantitativer Forschungsinstrumente im internationalen Vergleich, im nationalen Lehramtsvergleich und in einer Längsschnittstudie zur Evaluation von inklusiven Lehrveranstaltungen, welche Variablen signifikant für Veränderungen von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen sind. Der Deutschland-Kanada-Vergleich belegt signifikante Unterschiede zwischen deutschen und kanadischen angehenden Lehrkräften und er zeigt die Bedeutsamkeit von Erfahrung als wichtiger Prädiktor von Selbstwirksamkeit. Im nationalen Lehramtsvergleich zeigt sich, dass Studierende des Lehramts Sonderpädagogik gegenüber angehenden allgemeinbildenden Lehrkräften und Berufsschullehrkräften positivere Einstellungen und Selbstwirksamkeit ausdrücken. Eine Längsschnittstudie dokumentiert die signifikante Veränderung von Einstellungen und

Selbstwirksamkeitserwartungen nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen mit inklusiver Didaktik und Methodik. Zusammenfassend wird mit den drei Studien die Bedeutung von Praxiserfahrungen und des Besuchs von inklusionsorientierten Lehrveranstaltungen aufgezeigt. Es bedarf weiterer Validierungen der eingesetzten Forschungsinstrumente und der kritischen Überprüfung der Ergebnisse bei weiteren Kohorten von angehenden Berufsschullehrkräften. Die Ergebnisse der drei Studien werden diskutiert und deren Implikationen für zukünftige Forschung und Lehrerbildung besprochen.

## Abkürzungsverzeichnis

<b>Abkürzung</b>	<b>Begriffe</b>
AIS	Attitudes Towards Inclusion Scale
ATIES	Attitudes Towards Inclusive Education Scale
BayEUG	Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BS-SPF	Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung
CIES	Concerns about Inclusive Education Scale
CRPD	United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities
EH	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
emot.-soz. Entwicklung	Emotionale-soziale Entwicklung
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HWK	Handwerkskammer
IBB	Inklusive berufliche Bildung in Bayern
IE	Inclusive Education
IHK	Industrie- und Handelskammer
ITICS	Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale
KMK	Kultusministerkonferenz
LV	Lehrveranstaltung
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
MTAI	My Thinking About Inclusion
QUIS	Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung
SACIE	Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schüler und Schülerinnen
TATIS	Teachers' Attitudes Toward Inclusion Scale
TEIP	Teacher Efficacy for Inclusive Practices
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
z.B.	Zum Beispiel

# 1. Einleitung

Schulische Inklusion ist ein aktuelles bildungspolitisches Thema und damit auch ein Schlüsselthema in der beruflichen Praxis von Lehrkräften. Die Stärkung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Schulsystem, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) seit 2009 in Deutschland geltende Rechtsprechung (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014; United Nations, 2006). Gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) im Rahmen der schulischen Inklusion zu ermöglichen, ist damit Pflicht für Lehrkräfte und Schuladministratoren. Die differenzierten Konzeptualisierungen von Inklusionsansätzen führen zu unterschiedlichen Lösungsansätzen im schulischen Alltag. Bei der Implementierung des Inklusionskonzepts sind bildungspolitische, pädagogische und psychologische Zugänge zu beachten.

Die gemeinsame Beschulung von Schülern und Schülerinnen (SuS) mit und ohne SPF verlangt von Lehrkräften unter Beachtung der individuellen Bedürfnislage der SuS zusätzliche professionelle Kompetenzen. Neben strukturellen, räumlichen und organisatorischen Anpassungen, sind deshalb auch Veränderungen der Lehrerbildung notwendig, um die Umsetzung inklusiver Bildung zu ermöglichen. Die nötigen Anpassungen der Lehrerbildung beschreiben die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2015; Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Sekretariat KMK], 2014). Die Empfehlungen und gesetzlichen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes geben die Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht. Die Ausgestaltung und Umsetzung der Rahmenvorgaben im Unterricht und damit das professionelle Handeln von Lehrkräften unterliegt neben fachdidaktischen und methodischen Kompetenzen auch persönlichkeitsbezogenen Merkmalen. Baumert und Kunter (2006) stellen mit ihrem Kompetenzmodell die Persönlichkeitsmerkmale hinsichtlich eines professionellen Lehrerhandelns dar, das geprägt ist durch Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten. Im Prozess der Bildungsreform hin zu einem inklusiven Schulsystem haben Studien die grundlegende Bedeutung der Überzeugungen und Bereitschaft von Lehrkräften für die Implementation von inklusivem Unterricht hervorgehoben.

Diese Dissertation beschäftigt sich mit persönlichkeitsbezogenen Merkmalen angehe-  
der Lehrkräfte im Kontext der schulischen Inklusion an beruflichen Schulen. Bisherige

Studien zeigen, dass die Einstellungen, die Bedenken und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden, Referendaren und Lehrkräften die Umsetzung von Inklusion beeinflussen (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012; Bosse et al., 2017; Schwab, Hellmich, & Görel, 2017; Sharma & Sokal, 2015). Untersuchungsdesigns beachteten angehende Lehrkräfte und erfahrene Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und an Förderschulen. Die Frage nach der Übertragbarkeit der bisherigen Erkenntnisse auf berufliche Schulen und deren Lehrkräfte stellt in der Inklusionsforschung ein Forschungsdesiderat dar. Diese publikationsbasierte Dissertation beleuchtet Persönlichkeitsmerkmale von angehenden Lehrkräften an beruflichen Schulen im nationalen und internationalen Vergleich, dabei ist die Fragestellung der Übertragbarkeit der Studienergebnisse anderer Schularten auf berufliche Schulen zu klären. Es werden empirische Untersuchungen mit angehenden Lehrkräften vorgestellt und die Wirksamkeit von Lehrveranstaltungen mit inklusiven Inhalten beleuchtet.

Die erste Studie stellt eine internationale Untersuchung vor, die neu entwickelte Skalen mit berufsschulspezifischen Items validiert und länderspezifische Ausprägungen von Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsanwärtern zeigt. Der Einsatz internationaler Skalen zur Messung von Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitserwartungen und die Überprüfung einer deutschen Übersetzung bei einer nationalen Gruppe von Lehramtsstudierenden, ist Inhalt der zweiten Studie. Die dritte Studie präsentiert eine Längsschnittstudie, die Veränderungen von Einstellungen, Erfahrungen und Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen mit inklusiver Thematik aufzeigt.

#### Erste Studie

Susanne Miesera und Markus Gebhardt (2018): Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education

#### Zweite Studie

Susanne Miesera, Jeffrey M. DeVries, Jana Jungjohann, Markus Gebhardt (2018): Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education; Evidence from German pre-service teachers using international scales

#### Dritte Studie

Susanne Miesera und Markus Gebhardt (2018): Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen – InkDibeS- Ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtsssettings

Unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen fokussieren diese Forschungen auf Persönlichkeitsmerkmale von angehenden Lehrkräften an beruflichen Schulen. Die Studien überprüfen nationale und internationale Daten hinsichtlich der Beziehung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Variablen. In der Diskussion werden die Ergebnisse dieser Arbeit mit theoretischen und empirischen Befunden verglichen und Empfehlungen für zukünftige Forschung und für eine zielführende Lehrerbildung gegeben, um Inklusion langfristig in beruflichen Schulen zu implementieren.



## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1. Begriffsklärung Inklusion

Inklusion leitet sich von der lateinischen Bedeutung *inclusio* ab und entspricht im deutschen der *Einschließung*, während Exklusion sinngemäß des lateinischen Ursprungs *exclusio* die *Ausschließung* bedeutet. Inklusion und Exklusion werden in der soziologischen Systemtheorie nach Niklas Luhmann (1994) als Begriffspaar für die Zuordnung von Personen in Gruppen oder den Ausschluss aus Gesellschaften definiert. Inklusion im engeren Sinne oder spezifische Inklusion spricht von Menschen mit Behinderungen oder SPF, während im weiteren oder allgemeinen Sinn von Inklusion gesprochen wird, wenn Menschen mit unterschiedlicher Herkunft, Muttersprachen, Religion oder Geschlecht in Gruppen soziale Teilhabe ermöglicht wird (Schwab, Sharma, & Loreman, 2018; Wulf & Roßbach, 2014). Der Wechsel von einem engen Inklusionsverständnis hinzu einem weiten, das auch soziale und kulturelle Herkunft und Sprache umfasst, wird seit Anfang der 2000er Jahre vermehrt diskutiert. (Werning, 2014). Die *United Nations policy guidelines on inclusion in education* (2009) verwendet den weiter gefassten Inklusionsbegriff: „Its [inclusive education] aim is to eliminate exclusion that is a consequence of negative attitudes and a lack of response to diversity in race, economic status, social class, ethnicity, language, religion, gender, sexual orientation and ability“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009, p. 4). Im Kontext inklusiver Bildung geben Ainscow, Booth und Dyson (2006) sechs Hauptkategorien für die Konzeptualisierung an: Inklusion betreffend Schüler und Schülerinnen (SuS) mit Behinderungen und mit sonderpädagogischen Bedarf, Inklusion als Antwort auf disziplinarische Exklusion, Inklusion im Verhältnis von allen von Exklusion gefährdenden Menschen, Inklusion als Entwicklung der Schule für alle, Inklusion als Bildung für alle und Inklusion als prinzipielle Aufgabe für Bildung und Gesellschaft. Nilholm und Göransson (2017) analysieren internationale Forschung hinsichtlich der unterschiedlichen Inklusionsbegrifflichkeiten: Inklusion als Unterbringungskonzept von SuS mit Behinderungen oder speziellen Unterstützungsbedarf in regulären Schulen, Inklusion als spezifizierte individualisierte Definition im Sinne von Erfüllung von sozialen und akademischen Bedürfnissen von SuS mit Behinderungen oder speziellen Unterstützungsbedarf, oder eine allgemeine individualisierte Form im Sinne von Erfüllung von sozialen und akademischen Bedürfnissen von SuS und eine gesellschaftliche Definition als Modell von Gemeinschaften mit spezifischen Charakteristika. Diese begriffliche Vielfalt deutet bereits an, dass Inklusion je nach Kontext, je nach Berufsgruppe und Selbstverständnis anders verstanden wird und damit auch unterschiedlich implementiert wird. Im Hinblick auf die schulische Inklusion wird mit dem *Index for Inclusion* (Boban & Hinz,

2003; Booth & Ainscow, 2002) deutlich, dass alle Ebenen der Schulentwicklung betroffen sind. Der Index benennt als Arbeitsfelder; inklusive Strukturen etablieren, inklusive Kulturen schaffen und inklusive Praktiken entwickeln. Fragestellungen bei der Umsetzung von Inklusion sind: Wie müssen Schulen ausgestattet sein, wie müssen Lehrkräfte qualifiziert sein und wie müssen Rahmenbedingungen gestaltet werden, um Schüler und Schülerinnen optimal zu fördern (Werning, 2014). Entscheidende Faktoren in der Inklusionsdebatte sind nach Werning (2014) der Zugang zu schulischer Bildung, die Akzeptanz durch die Beteiligten im schulischen System, die soziale Partizipation und die individuelle Leistungsverbesserung. Inklusive Bildung hat neben dem gemeinsamen Lernen genauso die soziale Inklusion aller Beteiligten im Blick. „Good inclusive education includes many social learning interactions which focus on the participation of all pupils“ (Schwab, Gebhardt, & Gasteiger Klicpera, 2013, p. 112).

Der Ländervergleich deutet divergierende Begriffsdefinitionen an. In Kanada wird seit den 1980-iger Jahren der weiter gefasste Inklusionsbegriff auch für den schulischen Kontext verwandt. Calder Stegemann und AuCoin (2018) betonen, dass in Kanada Inklusion als Idealzustand und auch als Prozess verstanden werden kann.

„**Inclusive education** means that all students attend and are welcomed by their neighbourhood schools in age-appropriate, regular classes and are supported to learn, contribute and participate in all aspects of the life of the school. Inclusive education is about how we develop and design our schools, classrooms, programs and activities so that all students learn and participate together“ (Inclusive Education Canada, 2017).

Bei dem Modell der *Nachbarschaftsschule* steht die soziale Teilhabe (*social inclusion*) - jede Schülerin/jeder Schüler ist willkommen - im Vordergrund. Das gemeinsame Lernen wird als *academic inclusion* bezeichnet (Katz & Porath, 2012). Die kanadischen Forscher Sokal und Katz (2015) kritisieren die Umsetzung, „while many students in Canada may be physically included in general education classrooms, many are not receiving the supports needed to truly be socially and academically successful and included with their peers“ (Sokal & Katz, 2015, p. 45). Sokal und Katz (2015) betonen, dass neben den gesetzlichen Regelungen auch strukturelle Anpassungen nötig sind und dass diese regionsabhängig sind.

Im Vordergrund der aktuellen schulischen Inklusionsdebatte in Deutschland steht das System Schule mit allen Beteiligten. Der Beschluss der KMK (Kultusministerkonferenz, 2011) sieht Inklusion als umfassendes Konzept für das Zusammenleben an. „Inklusion in diesem Sinne bedeutet für den Bereich der Schule einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren“ (Kultusministerkonferenz, 2011, p. 3). In inklusiven Klassen stehen SuS mit einem erhöhten Förderbedarf Ressourcen zur Verfügung, die an einen diagnostizierten sonderpädagogischen

Förderbedarf gekoppelt sind. „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Sekretariat KMK, 1994, p. 5).

Die letzten Jahrzehnte wurde der Umgang mit Schülern und Schülerinnen mit erhöhtem Förderbedarf als Domäne der Sonderpädagogik gesehen. Ein Wandel hin zu einem veränderten Pädagogikverständnis wird durch die aktuelle Inklusionsdiskussion immer deutlicher. „Inklusion bedeutet einen Perspektivenwechsel [...] hin zu einer Schule, die Verantwortung für alle Kinder übernimmt und den Unterricht hieran ausrichtet“ (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, p. 153). So versteht Werning (2014) die schulische Inklusion weniger als eine rein sonderpädagogische Aufgabenstellung und empfiehlt, „[die] grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität im schulischen Kontext zu diskutieren“ (Werning, 2014, p. 602).

Diese Dissertation basiert auf dem Verständnis, dass inklusiver Unterricht die Bedürfnisse von SuS mit SPF und/oder Behinderungen<sup>1</sup> in Klassenräumen beachtet und Teilhabe und Lernen aller Schüler und Schülerinnen ermöglicht. Inklusion wird als Innovationsprozess verstanden, der durch vielfältige Faktoren beeinflusst wird. Schwerpunkt dieser Dissertation ist die Untersuchung der Akzeptanz, d.h. der Einstellung angehender Lehrkräfte gegenüber Inklusion und SuS mit SPF.

## 2.2. Gesetzliche Regelungen und Umsetzung der Inklusion

Schulische Inklusion wurde mit der Salamanca Erklärung 1994 ein weltweites Thema (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Ministry of Education and Science Spain, 1994). Die UNESCO Konferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* hatte das Ziel weltweit Bildung für alle zu ermöglichen. Damit setzt diese Erklärung den Startpunkt für einen staatenübergreifenden Konsens zur Bildung von Menschen unabhängig von individuellen Voraussetzungen (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). 2006 wurde das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)) von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen (United Nations, 2006). Die Bundesrepublik Deutschland ratifizierte am 30. März 2007 und am 26. März 2009 trat das Gesetz in Kraft. (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014). Artikel

---

<sup>1</sup> Behinderungen werden im Sozialgesetzbuch IX definiert, während sonderpädagogischer Förderbedarf nur im schulischen Kontext verwendet wird und durch die Empfehlungen der KMK (1994) definiert ist. Es gibt Schnittmengen der Begriffe. In der Literatur werden die Begriffe teils gleichbedeutend verwendet. In dieser Arbeit werden beide Begriffe je nach zitierter Literatur verwendet.

24 des CRPD regelt die Bildungszugänge für Menschen mit Behinderungen. „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2014, pp. 37–38). Länderspezifische gesetzliche Regelungen ermöglichen die Umsetzung des ratifizierten *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK). Der internationale Vergleich dieser Dissertation umfasst neben Deutschland auch Kanada. Die hier verglichenen Länder setzen schulische Inklusion unterschiedlich um, jedoch immer auf Basis der UN-BRK (United Nations, 2006). Beide Länder haben ein föderal geprägtes Schulsystem und damit Freiräume für bundeslandspezifische bzw. provinzspezifische Ausgestaltung.

Kanada hat seit den 1980-iger Jahren ein inklusives Schulsystem, das nur in sehr wenigen Ausnahmen eine Exklusion ermöglicht. Aus der Erfahrung als Einwanderungsland strebt Kanada an, die Diversität seiner Bewohner zu respektieren und Freiräume der Entwicklung unabhängig von Kultur, Religion und sexueller Orientierung zu geben (Calder Stegemann & AuCoin, 2018). Auch das schulische Inklusionsverständnis basiert auf dieser weiten Definition (Council of Canadians with Disabilities, 2012; Canadian Charter of Rights and Freedoms, Appendix II, No. 44, 1985). Kanada unterzeichnete 2010 die CRPD (Council of Canadians with Disabilities, 2010). Diese grundlegenden gesetzlichen Regelungen sichern gleiche Rechte und Schutz vor Benachteiligung. Die Implementation der schulischen Inklusion ist provinziell abhängig (Sokal & Katz, 2015). Die in dieser Dissertation untersuchte Provinz Manitoba hatte bis in die 1960-iger Jahre Kinder mit geistigen Behinderungen vom Unterricht ausgeschlossen, ab Ende der 1960-iger Jahre wurden SuS mit Behinderungen in separaten Klassen unterrichtet, ab den 1980-iger Jahren wurden schülerspezifische Ressourcen für bestimmte Behinderungsarten festgeschrieben (Mitchell & Neufeld, 2012). Seit 1989 gelten die *Policy and Procedural Guidelines for the Education of Students with Special Education needs in the Public School System* in Manitoba (Mitchell & Neufeld, 2012). „Inclusion is a way of thinking and acting that allows every individual to feel accepted, valued and safe. An inclusive community consciously evolves to meet the changing needs of its members“ (Province of Manitoba, 2001, p. 3). 2005 wurde das Gesetz verabschiedet, das die Bereitstellung von Bildungsprogrammen für jeden Schüler und jede Schülerin garantiert (Mitchell & Neufeld, 2012; Province of Manitoba, 2006). Kanadaweit werden 9-15% der Schüler und Schülerinnen mit SPF eingestuft (Timmons, 2006) und davon nehmen 80% der SuS täglich an regulären Schulunterricht teil (Specht et al., 2016). Die Umsetzung des gemeinsamen Lernens (*academic inclusion*) erfolgt in Form von Co-Teaching, differenzierten Handlungsanweisungen und nach dem Konzept des *universal design of*

*learning* (Sokal & Katz, 2015). In Manitoba werden ergänzend Lehrassistenzen und verstärkte individuelle Förderung SuS mit *special needs* durch Klassenlehrkräfte zur Verfügung gestellt (Mitchell & Neufeld, 2012). Während für das gemeinsame Lernen, Provinzen Reformen der Bildungs- und Lehrpläne aufgelegt haben, ist die soziale Inklusion an kanadischen Schulen geprägt vom Engagement von Schulbehörden und gesellschaftlichen Netzwerken (Sokal & Katz, 2015). Ein Beispiel für ein Konzept, das *academic inclusion* und *social inclusion* verbindet ist das *Three-Block-Modell* (Katz, 2013). Es verbindet das *universal design of learning* mit sozialer Inklusion im Klassenverbund. Während gesetzliche Regelungen Inklusion als verbindliches Übereinkommen in Kanada festschreiben, kritisieren Forscher weiterhin exklusive Situationen an Schulen (Sokal & Katz, 2015; Specht, 2013). Exklusion von SuS mit Besonderheiten (*exceptionalities*) kann durch räumliche Segregation geschehen, aber ebenso durch fehlende Beachtung der akademischen und sozialen Bedürfnisse der SuS in regulären Klassenräumen, deshalb fordert Specht (2013), dass schulische Inklusion individuelle Lernbedürfnisse aller SuS beachtet. Sokal und Katz (2015) weisen daraufhin „Although Canadian educators are mandated to provide inclusive education and, in general, agree with the concept of inclusion, this legislation and change in attitude has been developed within an infrastructure where segregation – physical, academic and social – is still accepted“ (Sokal & Katz, 2015, p. 48). Die beiden Forscherinnen fordern mehr verbindliche inklusive Inhalte in der Lehrerbildung und flexible Ressourcenunterstützung, die nicht an diagnostizierte *special needs* gekoppelt ist (Sokal & Katz, 2015).

In Deutschland wird die Umsetzung von schulischer Inklusion bedingt durch föderale Strukturen sehr unterschiedlich umgesetzt. Seit den 1950-iger Jahren wurden zunächst Förderschulangebote ausgebaut, in den 1970-iger Jahren fand eine Öffnung der Schulsysteme statt und es entstand ein Verständnis dafür, dass SuS mit divergierenden Bedarfen einen Platz im regulären Schulsystem erhalten sollen (Klemm, 2015). Es fand auch bereits in den 1970-iger Jahren die Diskussion um den richtigen schulischen Förderort für behinderte Kinder und Jugendliche statt (Werning, 2014). Der deutsche Bildungsrat gab erstmals eine Empfehlung zur Überprüfung der separaten Beschulung von SuS mit und ohne Behinderung heraus (Deutscher Bildungsrat & Sitzung der Bildungskommission, 1979).

„Diese Aufgabe [Integration Behinderter in die Gesellschaft], die sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise stellt, kann nach der Auffassung der Bildungskommission einer Lösung besonders dann nahegebracht werden, wenn die Selektions- und Isolationstendenz im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden“ (Deutscher Bildungsrat & Sitzung der Bildungskommission, 1979, p. 16).

Die letzten vier Jahrzehnte wurde in diesem Zusammenhang der Begriff Integration verwandt.

„The concept of ‘integration’ was used as a buzzword for this movement, which was firmly based on a human rights agenda. It was argued that the mainstream should open up in order to make it possible for children with diverse needs to be part of regular education” (Nilholm & Göransson, 2017, p. 438).

Demgegenüber spricht Hinz (2002) bei Integration von einer *Zwei-Gruppen-Theorie*. SuS mit SPF werden als anders und in Abgrenzung zur *homogenen* Gruppe der SuS ohne SPF gesehen (Hinz, 2002). Der Begriff der Inklusion geht weit über den Begriff der Integration hinaus.

„Es geht nicht darum, die Lernenden in ein bestehendes System zu integrieren. Vielmehr müssen die Systeme von Beginn an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können und jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten“ (Wulf, 2012, p. 24).

In den 1980-iger Jahren setzt sich die Verwendung des Begriffs Inklusion im schulischen Kontext durch und Forschung zu inklusiver Bildung entstand. Amor et al. (2018) bemerkten, „it is necessary not only to consider practices that promote inclusive education, but also the underlying theoretical aspects that define inclusion in schools and communities“ (Amor et al., 2018, p. 2).

Für Deutschland gibt der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen pädagogische Empfehlungen, die den Ländern Freiheit für die Umsetzung der Beschulung von SuS mit Behinderungen ermöglicht (Kultusministerkonferenz, 2011). Untersuchungen zeigen mehr inklusiv ausgerichtete Bundesländer wie Bremen und Schleswig-Holstein und ebenso Bundesländer, die das Regelschul- und Förderschulsystem beibehalten (Bayern), gemeinsam ist, dass Ressourcen meist für einzelne SuS mit SPF vergeben werden (Gebhardt, Sälzer, & Tretter, 2014). Ausgehend von einem diagnostizierten erhöhten Förderbedarf findet je nach Förderschwerpunkt sonderpädagogische Förderung statt (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011). Die KMK benennt acht Förderschwerpunkte für SPF: Lern- und Leistungsverhalten, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und körperliche und seelische Verfassung bei lang andauernden Erkrankungen (*Kranke*) (Sekretariat KMK, 1994). 2014 wurden 508.400 SuS mit SPF unterrichtet, davon wurden 335.000 SuS an Förderschulen unterrichtet (Sekretariat KMK, 2016). Der Anteil von SuS mit SPF, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden, stieg zwar gegenüber 2013 um 10,3% an, jedoch nahm auch die Anzahl diagnostizierter Fälle zu und so blieb

die Zahl der SuS mit SPF an Förderschulen die letzten Jahre nahezu unverändert (Sekretariat KMK, 2016). Der Anteil der Förderquote (Anteil der SuS mit SPF in Förderschulen und in allgemeinen Schulen an der Gesamtzahl der Schüler mit Vollzeitschulpflicht, Klasse 1-10) stieg seit 2005 von 5,7 auf 7,0% an (Sekretariat KMK, 2016).

Die folgende Abbildung 1 zeigt die Verteilung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgeteilt nach den Förderschwerpunkten in Deutschland in 2014. Ersichtlich wird, dass 37,68% der SuS mit einem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet werden. Geistige Entwicklung und emotionale-soziale Entwicklung weisen gleiche Prozentzahlen (16,11 bzw. 16,07%) auf (Sekretariat KMK, 2016). Aus dem diagnostizierten SPF leiten sich zusätzliche Unterstützungsangebote ab (Kultusministerkonferenz, 2011).

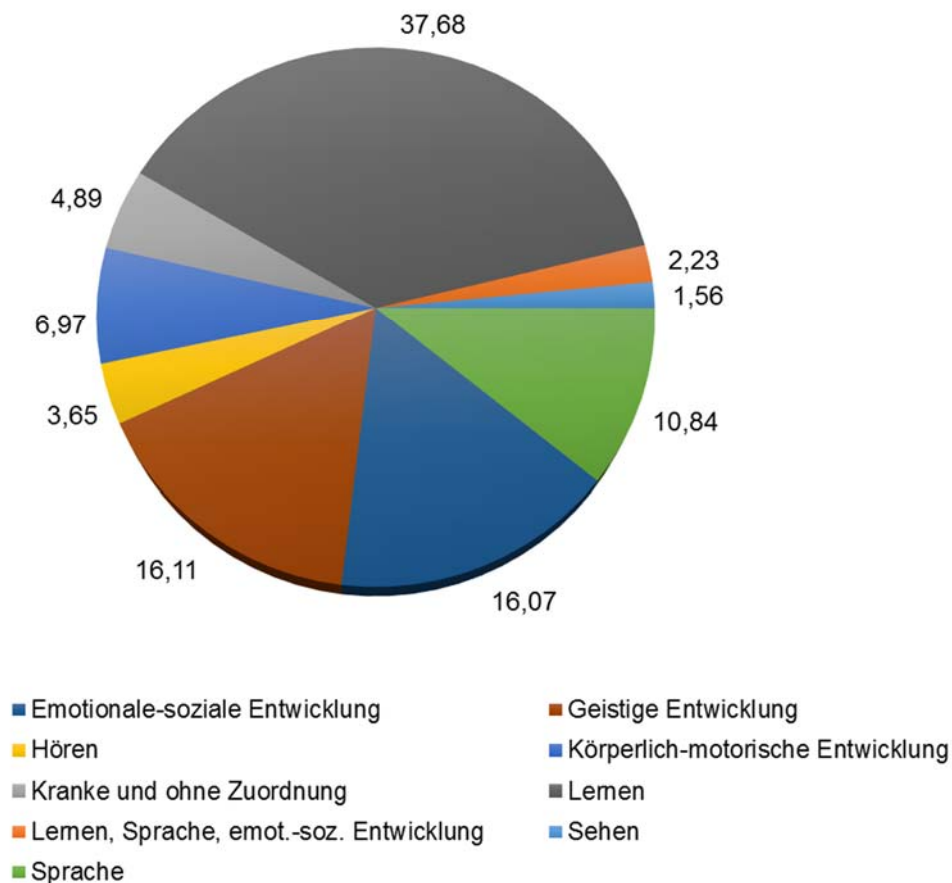


Abbildung 1 Anteile der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Deutschland  
Angaben in Prozent, eigene Darstellung basierend auf (Klemm, 2015),

Die Kombination aus *Lernen, Sprache, emotionale-soziale Entwicklung* wird seit 2012 als zusätzlicher Förderschwerpunkt erfasst (Klemm, 2015).

Bei Betrachtung der Inklusionsschüler (SuS mit SPF an allgemeinbildenden Schulen) fällt auf, dass der Schulbesuch stark vom Förderschwerpunkt abhängt. Während SuS mit SPF Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung häufig an Regelschulen beschult werden, werden SuS mit SPF Sehen, Hören, geistige Entwicklung

hauptsächlich an Förderschulen unterrichtet (Sekretariat KMK, 2016). Die deutschlandweite Statistik gibt keine Auskünfte zum Anteil der SuS mit SPF an beruflichen Schulen. Die Umsetzung im bayerischen Schulsystem erfolgte mit der Anpassung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) im Jahr 2011. In Artikel 2, Absatz 2 wird Inklusion als Aufgabe aller Schulen benannt (Bayerische Staatskanzlei, 2017). Bayern behält parallel zum Regelschulsystem das Förderschulsystem vorerst bei. Ziel ist es, die Möglichkeit zu bieten, den besten Förderort für das Kind auswählen zu können. Die Entscheidung an allgemeinbildenden Schulen liegt bei den Eltern (Kultusministerkonferenz, 2017). „Ein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart“ (Bayerische Staatskanzlei, 2017, Artikel 30a). Damit können an allen Schularten SuS mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Das BayEUG ermöglicht mehrere kooperative Lernformen zur Umsetzung der Inklusion sowohl an Regelschulen als auch an Förderschulen. Folgende Formen des kooperativen Lernens sind dabei möglich (Bayerische Staatskanzlei, 2017): In Kooperationsklassen lernen SuS mit und ohne SPF dauerhaft gemeinsam. Stundenweise Unterstützung erhält die Regel(berufs)schule durch die *Mobilen Sonderpädagogischen Dienste* (MSD). Im MSD arbeiten Sonderpädagogen außerhalb des Förderzentrums. In Partnerklassen kooperieren Klassen der Förder(berufs)schule mit einer Klasse der Regel(berufs)schule. Ziel ist ein gemeinsamer, regelmäßiger lernzieldifferenter Unterricht in einzelnen Unterrichtsfächern. In offenen Klassen der Förder(berufs)schulen können SuS ohne SPF aufgenommen werden. Der Unterricht erfolgt während der gesamten Lernzeit gemeinsam. Zusätzlich ist in Artikel 30b festgeschrieben, dass die inklusive Schulentwicklung Aufgabe aller Schulen ist (Bayerische Staatskanzlei, 2017). Schulen können das Schulprofil Inklusion erwerben. An diesen Schulen wird basierend auf einem Bildungskonzept gemeinsames Lernen und individuelle Förderung aller SuS ermöglicht. Das Schulleben orientiert sich an der Vielfalt der SuS mit und ohne SPF. Kompetenzteams aus Lehrkräften allgemeiner Lehrämter und Sonderpädagogen unterrichten gemeinsam (Bayerische Staatskanzlei, 2017; Kultusministerkonferenz, 2017).

Bildungspolitische Maßnahmen zur Gestaltung der Inklusion in der schulischen Praxis bilden ein vielgliedriges Unterstützungssystem in Bayern wie z.B. Schulbegleiter und Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD), der wissenschaftliche Beirat und das Projekt *IBB – Inklusive berufliche Bildung in Bayern* (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012). Der wissenschaftliche Beirat *Inklusion* wurde durch den Bayerischen Landtag beauftragt. Zu seinen Mitgliedern zählen: Prof. Dr. Erhard Fischer und Prof. Dr. Reinhard Lelgemann (Julians-Maximilians-Universität Würzburg) sowie Prof. Dr. Ulrich Heimlich und Prof. Dr. Joachim Kahlert (Ludwig-Maximilian-Universität



München). Unter der Leitung des wissenschaftlichen Beirates werden regelmäßig Berichte zum Stand der Inklusion in Bayern verfasst. Zusätzlich hat der Beirat den Leitfaden *Profilbildung inklusive Schule* herausgegeben (Wissenschaftlicher Beirat "Inklusion", 2012). Basierend auf den gesetzlichen Regelungen wurde das Projekt *IBB - Inklusive berufliche Bildung in Bayern* von 2012 bis 2016 durchgeführt. Zielsetzung war die Bedingungen zu schaffen, damit mehr SuS mit SPF einen regulären Berufsabschluss schaffen und insgesamt die Ausbildungsabbrüche reduziert werden (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2018).

### 2.3. Inklusion im beruflichen Bildungssystem

Deutschland und Kanada haben landesspezifische berufliche Bildungssysteme, die föderal strukturiert sind. Während in Deutschland landesweite Regelungen zur beruflichen Ausbildung in Form von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung festlegt (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2018) existiert in Kanada kein bundesstaatliches Ministerium oder bundesstaatliche einheitliche Lehrpläne (Deissinger & Gremm, 2017). In Kanada können Schüler und Schülerinnen an High-Schools aus akademischen und beruflichen Programmen wählen. An Tec Vocational High Schools sammeln SuS erste Arbeitserfahrungen in schuleigenen Werkstätten oder Betrieben. Diese High School Angebote sind berufsbezogene erste praktische Erfahrungen in einem Berufsfeld ähnlich den Berufsvorbereitungsangeboten in Deutschland (Deissinger & Gremm, 2017). Die Provinz Manitoba bietet Ausbildungsprogramme an High Schools an. Diese Vollzeitausbildung verbindet schulischen Unterricht mit betrieblichen Arbeiten. Die Teilnehmer erhalten Zertifikate und die Zeugnisse sind landesweit anerkannt (Province of Manitoba). Der Anteil an SuS mit SPF ist an High Schools mit Berufsprogrammen höher als an akademisch ausgerichteten High Schools (Province of Manitoba). Im Sinne des weiter verstandenen Inklusionsbegriffs, der auch verschiedene Ethnien und Kulturen umfasst, liegt bei der Förderung der beruflichen Ausbildung auch ein Schwerpunkt auf der Inklusion der kanadischen Ureinwohner und der Immigranten (Canadian Apprenticeship Forum, 2016). Fehlende *post-secondary inclusive education programmes* für Studenten mit Behinderungen kritisiert Aylward (2016). Das Interesse und die Motivation weiter zu lernen wird häufig Menschen mit Behinderungen an Universitäten versagt (Aylward, 2016). Universitäre Abschlüsse sind der Hauptwunsch aller Schulabgänger, betriebliche berufliche Ausbildung wird nur von 1% der Schulabgänger direkt gewählt und die beruflichen Auszubildenden sind in Kanada meist Erwachsene (Deissinger & Gremm, 2017). Das kanadische Ausbildungsforum definiert eine betriebliche berufliche Ausbildung „Apprenticeship is a work-based post-secondary pathway, combining on-the-job learning and time in class to develop skills in-demand across Canada“ (Canadian Apprenticeship

Forum, 2018). Für eine *work-based* Ausbildung benötigt der Auszubildende einen Betrieb. Ähnlich dem deutschen System verbringt der Lernende ca. 80% der Arbeitszeit im Betrieb und den Rest der Zeit mit schulischen Kursen (Deissinger & Gremm, 2017). Die betriebliche Ausbildung schließt mit einer fachlichen Qualifizierung ähnlich dem Abschluss an der Industrie- und Handelskammer (IHK) oder Handwerkskammer (HWK) in Deutschland ab (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2018; Canadian Apprenticeship Forum, 2018). Im Gegensatz zu Deutschland gilt das Handwerk als *dirty hands job* für eher weniger begabte und kognitiv schwächere junge Menschen (Deissinger & Gremm, 2017). Das kanadische Ausbildungsforum (CAF-FAC) sieht kritisch „Youth indicate a preference for university as a “first choice” post-secondary option and say their guidance counsellors, parents and friends do not encourage them to pursue skilled trades careers“ (Canadian Apprenticeship Forum, p. 5). Die Ausbildung an Colleges und Institutes wird demgegenüber als *school-based* berufliche Ausbildung verstanden und ist der fast ausschließlich gewählte berufliche Bildungsweg. Die leichteren Zugänge, der fehlende Zwang eines Betriebes als Ausbildungsstation, machen Colleges für diverse Lernende attraktiv (Deissinger & Gremm, 2017). Immer mehr verschwimmen die Grenzen zwischen Universitäts- und College-Angeboten zur beruflichen Qualifizierung; „It is certainly a major trait of the Canadian system that the boundaries between higher education (in the sense of academic studies) and college- based PSE appear to be somewhat blurred“ (Deissinger & Gremm, 2017, p. 296). Verstärkte Aktivitäten im beruflichen Bildungsbereich sind nötig, da die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen mit 10,3% in 2017 deutlich höher lag als bei den Erwachsenen (5,7%) (Canadian Apprenticeship Forum). Bedenklich stimmt laut dem kanadischen Ausbildungsforum, dass „Today’s youth are making slower transitions to the workforce, are more likely to work part-time and tend to earn less in full-time work than previous generations“ (Canadian Apprenticeship Forum, p. 5).

Deutschland bietet mit dem dualen Ausbildungssystem und vollzeitschulischen Ausbildungen Jugendlichen eine Vielfalt an Möglichkeiten der beruflichen Qualifikation. Der Anteil des SuS mit SPF an beruflichen Schulen ist stark berufs- und konjunkturabhängig. Die letzten Jahre haben rückgängige Geburtenraten und die wachsende Studierwilligkeit eine Reduktion von SuS an beruflichen Schulen verstärkt (Allianz für Aus- und Weiterbildung, 2014; Sekretariat KMK, o.J.). Folglich bleiben Ausbildungsstellen unbesetzt und es ergeben sich vermehrt Chancen für benachteiligte und behinderte Jugendliche eine duale Ausbildung aufzunehmen (Allianz für Aus- und Weiterbildung, 2014). Eine Allianz aus Wirtschaft, Gewerkschaften, Bund und Ländern hat einen Maßnahmenkatalog entwickelt, um Jugendlichen mit Behinderungen und Benachteiligungen den Start in das Berufsleben zu ermöglichen. Die Vereinbarungen laufen von 2014 bis 2018;

im Einzelnen handelt es sich um ausbildungsbegleitende Hilfen, assistierte Ausbildungen, ausbildungsvorbereitende Einstiegsqualifikationen, kooperative außerbetriebliche Ausbildungen (Allianz für Aus- und Weiterbildung, 2014). Die BIBB-Expertenbefragung (Bundesinstitut für Berufsbildung) von 2013 zur inklusiven Berufsausbildung zeigt einerseits hohe Zustimmung, dass inklusive Berufsausbildung prinzipiell möglich ist (86%), andererseits äußern 60% der Befragten Bedenken hinsichtlich einer Überforderung der Lernorte Betrieb und Schule (Enggruber, Gei, Lippegau-Grünau, & Ulrich, 2014). Eine hohe Zustimmung besteht bei den Experten hinsichtlich der Qualitätsverbesserung an Berufsschulen und der Individualisierung von Unterricht (Enggruber et al., 2014). Dies verweist auf die Notwendigkeit der Professionalisierung von Beteiligten im beruflichen Bildungssystem.

Für Menschen mit Beeinträchtigungen, Benachteiligungen und Behinderungen sind differenzierte Ausbildungsmöglichkeiten gegeben. Nach §64 Berufsbildungsgesetz (BBiG) soll es der Regelfall sein, dass Menschen mit Behinderungen einen Vollberuf erlernen (Berufsbildungsgesetz, 2015). Die theorieentlasteten Berufe – Fachpraktiker oder auch Werkerberufe genannt – beachten die eingeschränkten Möglichkeiten von SuS mit Behinderungen und werden im Berufsbildungsgesetz im §66 beschrieben (Berufsbildungsgesetz, 2015; Stein, Kranert, & Wagner, 2016). Die Ausbildung in einem Beruf nach §66 BBiG ist die Ausnahme, nur 1,7% aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zählen dazu (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2015). Jugendliche mit SPF schaffen nur selten den direkten Übergang in eine Vollausbildung nach §64, oft verbleiben diese Jugendlichen für mehrere Jahre im Übergangssystem wie Berufsvorbereitungsmaßnahmen oder erhalten staatlich geförderte Ausbildungen (Buchmann & Bylinski, 2013; Gebhardt, Tretter, Schwab, & Gasteiger Klicpera, 2011; Gebhardt, Zehner, & Hessels, 2014). Im bayerischen beruflichen Schulwesen können SuS mit SPF ihre Vollausbildung sowohl an 47 Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Förderberufsschulen) als auch an Regelberufsschulen absolvieren. Je nach Angebot der Berufsschulen im Sprengelgebiet, kann der Betrieb aus Regelberufsschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung wählen. Die Besonderheit ist, dass an Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (BS-SPF) in Bayern zusätzlich Berufe nach den Regelungen des §66 BBiG erlernt werden können. Die Voraussetzung des Schulbesuchs an einer Berufsschule ist das Ausbildungsverhältnis mit einem Ausbildungsbetrieb. Vor diesem Hintergrund liegt die Schulentscheidung nicht mehr bei den Eltern, sondern beim Betrieb. In Bayern wurden 2016 an 1.610 beruflichen Schulen (davon 182 Berufsschulen) 433.601 Schüler und Schülerinnen unterrichtet (davon 266.939 an Berufsschulen). In der Gesamtzahl sind 47 Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit insgesamt 13.228 SuS enthalten (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2017).

Im Modellprojekt *IBB-Inklusive berufliche Bildung in Bayern* erarbeiteten von 2012 bis 2016 neun *Schultandems* bestehend aus allgemeinen Berufsschulen bzw. Berufsfachschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in den sieben Regierungsbezirken Konzepte zur Beschulung von SuS mit erhöhtem Förderbedarf, um diese zur Vollausbildung nach §64 BBIG des jeweiligen Berufes zu führen (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2018). „Die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung wie die allgemeinen Berufsschulen bzw. Berufsfachschulen werden zu inklusiven Lernorten“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012, p. 338). Der Schwerpunkt lag auf der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit den SPF *Lernen und emotionale und soziale Entwicklung*. Ziele waren, die Förderkompetenz der Lehrkräfte an Regelberufsschulen zu stärken, SuS mit erhöhtem Förderbedarf die Möglichkeit der Vollausbildung zu geben und durch die gezielte individuelle Unterstützung einen Schulabschluss an der Regelschule zu ermöglichen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012). Die pädagogische und konzeptionelle Feinplanung blieb den einzelnen *Schultandems* vorbehalten. Der Tandempartner mit dem förderpädagogischen Schwerpunkt stellte durch sonderpädagogische Methoden und diagnostische Verfahren eine gezielte Begleitung der SuS bereit (Stein et al., 2016). Die Qualifizierung der Lehrkräfte beider Schularten war eine weitere Zielsetzung des Modellprojekts (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012). „Deutlich wird, dass die intensiviertere Kooperation einen erheblichen Veränderungsbedarf für beide Schulformen mit sich bringt, auch bezogen auf das Selbstverständnis im Hinblick auf Schüler mit Förderbedarf sowie Strukturen der Zusammenarbeit“ (Stein, Wagner, & Kranert, 2015, p. 253). Diese Aussage impliziert wichtige Erkenntnisse für die Lehrerbildung, die bisher zu wenig Wert auf die Kooperation in multiprofessionellen Teams gelegt hat. Die wissenschaftliche Begleitung der Universität Würzburg, Lehrstuhl für Sonderpädagogik Prof. Roland Stein erstellte ein umfangreiches Portfolio zu den Zielbereichen des Schulversuchs: *Unterricht, Schulentwicklung, Lehrkräfte* und *Schüler*. Im Hinblick auf den Zielbereich *Lehrkräfte* zeigt sich ein Weiterentwicklungsbedarf für Sonderpädagogen, die zusätzlich zu ihrer Diagnose- und Beratungskompetenz verstärkt als Spezialisten für differenzierten Unterricht gesehen werden (Stein et al., 2016). Für die Weiterentwicklung der Berufsschullehrkräfte gibt das Team von Prof. Stein die Empfehlung verstärkt methodisch-didaktische Kompetenzen für das gemeinsame Unterrichten und Kompetenzen für die spezifische pädagogische Förderung zu vermitteln (Stein et al., 2016). Kritisch bemerken die Autoren, dass die sonderpädagogischen Basiskompetenzen ein wichtiges Rüstzeug für inklusiven Unterricht sind und deshalb frühzeitig anzubahnen sind. Da Berufsschullehrkräfte mit den Basiskompetenzen keine Sonderpädagogen ersetzen können, sind Netzwerke und Unterstützungssysteme ein wichtiges Element in

inklusive beruflichen Schulen (Stein et al., 2016). Konkret werden universitäre Weiterqualifizierungsangebote empfohlen.

Zusammenfassend kann vermerkt werden: Das Schülerklientel an Berufsschulen, mit vermehrt benachteiligten und beeinträchtigten jungen Menschen, verändert sich und die Heterogenität der Leistungsfähigkeit und die individuellen Bedürfnisse der SuS nehmen weiter zu. Berufsschullehrkräfte wurden in der Vergangenheit nicht auf diese Form der Heterogenität vorbereitet. Forschungsfragen dieser Dissertation sind, welche Implikationen sich aus den Ergebnissen für die Lehrerbildung ergeben und inwiefern sich Studierende verschiedener Lehrämter in ihren Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Erfahrungen hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität unterscheiden.

## 2.4. Inklusion in der Lehrerbildung

Lehrkräfte haben bei der Umsetzung der inklusiven Bildung eine entscheidende Rolle mit dem Fokus auf der Sicherstellung der Rechte der Lernenden, der Errichtung von Förderstrukturen und Förderressourcen sowie deren Umsetzung im Unterricht (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Bereits 1973 fordert der Deutsche Bildungsrat, dass zukünftig Lehrkräfte auf

„den Umgang mit Kindern, die in den Bereichen des schulischen Lernens, des sozialen Verhaltens und der sprachlichen Fähigkeiten auffällig sind, vorbereitet und über die Probleme anderer Behinderungsarten orientiert sein müssen, um die gegenwärtig vorherrschende Ausgliederungstendenz von behinderten und sozial benachteiligten Kindern zu reduzieren [...]“ (Deutscher Bildungsrat & Sitzung der Bildungskommission, 1979, p. 72).

Die European Agency for Development in Special Needs Education empfiehlt: „Die Umsetzung der inklusiven Bildung sollte als Gemeinschaftsaufgabe gesehen werden, in der verschiedene Akteurinnen und Akteure ihre jeweiligen Rollen und Verantwortungsbereiche wahrnehmen“ (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 27). Ausgehend von einem Inklusionsverständnis, dass in einem inklusiven Schulsystem die SuS mit ihren individuellen Bedürfnissen im Mittelpunkt einer sinnvollen pädagogischen Diagnostik und einer darauf abgestimmten individuellen Förderung stehen, sind angehende Lehrkräfte auf eine interdisziplinäre Teamarbeit in zunehmend heterogenen Klassen vorzubereiten. Lehrerbildungsangebote müssen in enger Kooperation mit Schulen neue Lehrkräfte auf die schulische Inklusion vorbereiten. In Kanada wird bereits seit mehr als 10 Jahren bei der Lehrerbildung auf inklusive Lerninhalte geachtet. 2008 entwickelte die *University Winnipeg*, Manitoba verbindliche Lehrveranstaltungen zu *diversity education*, dies schließt inklusive Themen ein (Sokal & Katz, 2015). Die Bedeutsamkeit dieser Lehrveranstaltungen belegt eine Studie von Sokal und Sharma (2014), da 43% der aktiven Lehrkräfte in Manitoba bis 2013 noch

keinen Inklusionskurs besucht hatten und gleichzeitig 94% aller Lehrkräfte in inklusiven Klassen unterrichten (Sokal & Sharma, 2014). Ein über 10 Jahre weiterentwickelter Kurs für angehende Lehrkräfte in Ontario zeigte die Bedeutsamkeit erfahrener Lehrerbildner und im Rahmen der Evaluation der Kurse wurden drei wichtige Grundprinzipien zusammengefasst „First, inclusive education based on Universal Design for Learning represents the optimal environment for student success. Second, inclusion must encompass both equity and exceptionality. Finally, students are individuals with various identifying characteristics that differentiate but do not define them“ (Freeman, 2016, p. 896). Sokal und Katz (2015) fordern deshalb: „We recommend that teacher training about teaching students with and without exceptionalities together in inclusive settings be a mandated requirement of all universities and school divisions for both pre-service and in-service teachers, in every province and territory in Canada“ (Sokal & Katz, 2015, p. 50). Nancy Hutchinson begleitet bereits seit Anfang der 2000-er Jahre inklusive Lehrerbildung in Kanada mit Lehrwerken wie z.B. *Inclusion of exceptional learners in Canadian Schools* (Hutchinson, 2017). Mit diesen praxisorientierten Lehrbüchern, werden angehende Lehrkräfte an kanadischen Universitäten auf den Unterricht mit *exceptional* (außergewöhnlichen) SuS und auf die Diversität im Sinne des weiteren Inklusionsverständnisses in Kanada vorbereitet. Basierend auf dem Verständnis, dass Lehrkräfte verantwortlich für die Beschulung aller Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen, mit verschiedenen kulturellen Hintergrund und sprachlichen Fähigkeiten sind, erhalten die Lehrkräfte Basiswissen für die Diagnostik und Förderung (Hutchinson, 2017). Katz (2012) hat mit dem *Three-Block Model* ein Konzept des *universal design for learning* gestaltet, dass die akademische und soziale Inklusion ermöglicht (Katz, 2012, 2013). Nach diesem Konzept finden Lehrbildungsangebote für Studierende und praktizierende Lehrkräfte statt. Calder Stegemann und AuCoin (2018) vermitteln inklusive Praktiken mit Fallstudien, die eingebettet sind in rechtliche Regelwerke und Beschreibungen fallspezifischer Verhaltensweisen der SuS und Empfehlungen für Lehrerverhalten. Mit Blick auf die notwendigen grundsätzlichen veränderten Sichtweisen empfehlen sie: „Teacher candidates must view themselves as agents of change and be willing to question the status quo“ (Calder Stegemann & AuCoin, 2018, p. 198). Es ist ein Verständnis für kollektives Teamwork sowie das Vertrauen in die Lösungsfähigkeit individueller Problemstellungen zu entwickeln (Calder Stegemann & AuCoin, 2018).

In Europa hat die *Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung* ein dreijähriges Projekt für die *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* (Teacher Education for Inclusion – TE4I) durchgeführt. Zielgruppe des Projekts sind Dozenten und Lehrerbildner der Lehrererstausbildung, da die Lehrerbildung die Basis für die umfassenden systemischen Veränderungen darstellt, die für die inklusive Bildung in Gang

gesetzt werden müssen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Neben Kompetenzen, Wissen und Verständnis wurden auch Einstellungen und Werte ermittelt, die angehende Lehrkräfte in der Erstausbildung unabhängig von den Fächern und Spezialisierungen oder Altersgruppen ihrer künftigen SuS und der Art von Schulen, an denen sie unterrichten werden, benötigen. Es entstand ein Profil, das als Leitfaden für die Gestaltung und Implementierung von inklusiven Lehrerbildungen dient. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Die folgende Tabelle 1 zeigt die vier zentralen Werte verbunden mit den Kompetenzbereichen, ausgehend von dem Verständnis, dass Einstellungen ein passendes Wissen benötigen und die Fähigkeiten das Wissen im schulischen Alltag umzusetzen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Tabelle 1 Empfehlungen für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung  
bearbeitet nach (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

<b>Werte</b>	<b>Kompetenzbereiche</b>
Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden	Auffassungen von inklusiver Bildung Einstellung der Lehrkräfte zur Unterschiedlichkeit der Lernenden.
Unterstützung aller Lernenden	Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen
Zusammenarbeit mit anderen	Zusammenarbeit mit Eltern Zusammenarbeit mit Fachkräften aus dem Bildungsbereich
Persönliche berufliche Weiterentwicklung	Lehrkräfte als reflektierende Praktiker Lehrerbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte

Die Werte und die zu vermittelnden Kompetenzbereiche richten sich an Regelschullehrkräfte und sind die Basis für das Lehren in inklusiven Klassen. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Unterstützende Faktoren für die Umsetzung des Profils umfassen die Heterogenität der Lehramtsstudierenden zu fördern, Erfahrungen in Praktika in inklusiven Settings zu ermöglichen und aufbauend auf (Inklusions-)Erfahrungen die Studierenden anleiten eigene pädagogische Theorien zu entwickeln. Die Lehrveranstaltungen sollen fächerübergreifend durchgeführt werden und im Curriculum sollen alle inhaltlichen Bereiche und Fächer mit inklusiver Praxis durchdrungen werden. Es muss einen sonderpädagogischen Inhalt geben und Studie-

rende sollen im Rahmen von realen Problemsituationen Schwierigkeiten und Möglichkeiten abwägen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). In der Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen müssen praktische Erfahrungen für Studierende in Schulen ermöglicht werden, Dozenten sollen den im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer vertretenen Ansatz verwenden und an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Die Bedeutung des Umgangs mit Diversität und Heterogenität für die Lehrerbildung in Deutschland wurde u.a. von der Hochschulrektorenkonferenz festgehalten (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015). Als inhaltliche Schwerpunkte der Lehrerbildung werden Differenzierung, Integration und Förderung ausgeführt, um Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht zu begreifen (Sekretariat KMK, 2014). Vor dem Hintergrund, dass die Anforderungen an pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung in inklusiven Klassen den Unterrichtsalltag der Schule und damit den Arbeitsalltag von Lehrkräften verändern, sind Anpassungen der Lehrerbildung angeraten. Die gemeinsame Empfehlung der HRK und KMK rät, dass „die lehramtsbezogenen Studiengänge für alle Schularten und Schulstufen in Kooperation die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015, p. 2). Die Umsetzung von Inklusion in der Lehrerbildung wird als Querschnittsaufgabe der Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften gesehen. Erweiterte Aufgabengebiete für Lehrkräfte werden als sonderpädagogische Basiskompetenzen besonders im Hinblick auf Diagnostik und individuelle Förderung und Kooperationen in multiprofessionellen Teams beschrieben (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015). Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung benennen die Bedeutung für Lehrkräfte des Lehramts für berufliche Schulen (Kultusministerkonferenz, 2015). An beruflichen Schulen treffen Lehrkräfte auf Lerngruppen mit stark ausgeprägter Heterogenität, die ein differenziertes pädagogisches und didaktisches Agieren erfordern, dabei kommt dem Umgang mit SuS mit SPF eine besondere Bedeutung zu (Kultusministerkonferenz, 2015; Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2014). Gefordert werden nach den Empfehlungen der KMK und HRK (2015) zum einen allgemeinpädagogische und zum anderen sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit heterogenen Klassen. Dazu zählen pädagogische Diagnostikmaßnahmen und spezielle Förder- und Unterstützungsangebote.



Der *Monitor Lehrerbildung* gibt eine Übersicht für inklusionsorientierte Lehrerbildung in Deutschland (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung, & Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015). Bundesländer und Hochschulen sind in der Gestaltung von inklusiven Inhalten und Lehrveranstaltungen im Rahmen der gesetzlichen Regelungen und der Empfehlungen der KMK frei (Kultusministerkonferenz, 2011, 2014). Möglich sind additive Lehrveranstaltungen, umstrukturierte Studiengänge und Lehrämter sowie Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern bis hin zur Umsetzung von Inklusion als Querschnittsaufgabe (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015). Inklusion als Querschnittsthema wird in den Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften verortet. Die Umsetzung in den Ländern reicht von verpflichtenden Auflagen für Hochschulen und Studierenden bis hin zu freien Wahlangeboten (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015). Herausfordernd ist die unklare Begriffsbestimmung Inklusion und die Rollenklärung von Lehrkräften in inklusiven Settings und multiprofessionellen Teams. Zusätzlich erschwerend ist eine häufige isolierte Stellung des Themas Inklusion in der Lehrerbildung (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015). Fehlende Erfahrungen der Studierenden aus der eigenen Schulzeit, ebenso wie fehlende Praxis der Lehrerbildner erschweren die Vermittlung von Einstellungen und Fähigkeiten. Es besteht die Gefahr, dass sich aufgrund fehlender Konzepte und Erfahrungen eine ablehnende Haltung durch die Angst der Überforderung bei Studierenden entsteht. Zusätzlich können sich negative Einstellungen von Dozenten in der Lehrerbildung auf die angehenden Lehrkräfte übertragen (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015). Dringend benötigte Abstimmungen der Phasen der Lehrerbildung und Zusammenarbeit aller Akteure in der Lehrerbildung und schulischen Praxis fehlen noch (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015).

Die folgende Abbildung 2 zeigt die Bausteine für gelingende Lehrerbildung, aufbauend auf dem *Monitor Lehrerbildung*. Inklusionsorientierte Lehrerbildung sollte in allen Phasen, Universität, Vorbereitungsdienst und Weiterbildung stattfinden. Die Dozenten der Lehrveranstaltungen benötigen inklusionsspezifisches Professionswissen, das fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte miteinbezieht sowie die Überzeugung für inklusiven Unterricht. Für die Lehrveranstaltung gilt, es den Praxisbezug in Kooperation mit Schulen und Einrichtungen zu stärken und Veränderungen von Lehrkonzepten benötigen pragmatische Gestalter. Gemeinsam mit Dozentenkollegen und den Teilnehmern der Lehrerbildung ist die Lehrerrolle zu reflektieren und ein Inklusionsverständnis zu entwickeln und auszudrücken.



Abbildung 2 Bausteine einer inklusionsorientierten Lehrerbildung  
eigene Darstellung basierend auf dem *Monitor Lehrerbildung* (2015).

Im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* beteiligten sich Universitäten in Deutschland auch mit Projekten zur Inklusion in der Lehrerbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2018). Hervorzuheben sind die Projekte der Westfälischen Wilhelms-Universität (Münster) und der Fachhochschule Münster, die mit *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung* eine Lehrveranstaltung für angehende Berufsschullehrkräfte durchführen. Die Themen Heterogenität und Inklusion werden als additive und integrative Lehrveranstaltungen im Rahmen des Projekts in das Curriculum integriert (Bylinski, Heinrichs, Niethammer, & Weyland, 2018). In Hessen werden an der Universität Kassel in der gewerblich-technischen Berufsbildung Lehrveranstaltungen zur *Inklusion im Unterricht der beruflichen Bildung* angeboten. In Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg werden zur Kompetenzstärkung angehender Lehrkräfte additive und integrative Module angeboten (Bach, Burda-Zoyke, & Zinn, 2018). Die drei Projekte dieser Bundesländer verdeutlichen den Stellenwert der diagnostischen Kompetenz und Förderkompetenz der Lehrkräfte (Bach et al., 2018). Mit Blick auf die inklusionsorientierte Lehrerbildung formulierten Buchmann und Bylinski (2013) bereits „*Inklusion als Ziel- und Prozessperspektive in der Berufsausbildung intendiert eine zukunftsfähige Entwicklung und Entfaltung des kognitiven, emotionalen und sozialen Humanvermögens der nachwachsenden Generation, dafür ist pädagogische Professionalität unabdingbar*“ (Buchmann & Bylinski, 2013, p. 156).

In Bayern wird mit Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus von 2012 die zentrale Bedeutung der Qualifizierung der Lehrkräfte zum Thema Inklusion benannt. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012). Die umfangreichen Arbeitsgebiete stellen Herausforderungen für (angehende) Lehrkräfte dar. Die Begegnung mit SuS mit divergierenden individuellen Bedürfnissen im unterrichtlichen Kontext bedarf neben Kompetenzen, Fertigkeiten und Handlungsstrategien auch individuelle positive Einstellungen, um den neuen und ungewohnten Herausforderungen erfolgreich zu begegnen. Die Universität Bamberg beteiligt sich im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* mit dem Projekt *Wegweisende Lehrerbildung*, das im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik angeboten wird (Bylinski et al., 2018).

Unter Berücksichtigung der Empfehlungen der HRK und KMK, dass die Anforderungen neben den notwendigen Kompetenzen und Fertigkeiten „auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein[schließen], die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015, p. 3), werden an der TUM School of Education, München sowohl Pflicht- als auch Wahlmodule mit den Themen Inklusion und Heterogenität im Bachelor- und Masterstudium des beruflichen und gymnasialen Lehramts angeboten. Die aktuellen Lehrveranstaltungen umfassen Veranstaltungsformate wie Vorlesungen, Seminare und Schulpraktika in unterschiedlichem Stundenumfang, inhaltlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen. Der Fokus liegt auf einem kumulativen Wissenserwerb und dem sukzessiven Kompetenzaufbau im Verlauf der beiden Lehramtsstudiengänge. Pflichtlehrveranstaltungen des Pädagogik- und Fachdidaktikstudiums des beruflichen und gymnasialen Lehramts gewährleisten, dass alle Studierenden mit dem Thema Inklusion frühzeitig in Kontakt kommen und ihre Kenntnisse fortlaufend aufbauen können. Für vertiefte Kenntnisse werden Wahlmodule angeboten, die bereits in Kooperationen mit externen Experten, Schulen und Sonderpädagogen durchgeführt werden. Es gilt „[j]edes Lehrformat muss beachten, dass in einem inklusiven Schulsystem der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin mit seinen bzw. ihren individuellen Bedürfnissen im Mittelpunkt einer sinnvollen pädagogischen Diagnostik und einer darauf abgestimmten individuellen Förderung steht“ (Miesera, 2015, p. 9).

## 2.5. Lehrkräfte in inklusiven Unterrichtssettings

„What people think, believe, and feel affects how they behave“ (Bandura, 1986, p. 25).

Schulische Systeme und damit die Beteiligten wie Schulleitungen, Lehrkräfte, SuS sind fortwährend mit Bildungsreformen konfrontiert. Gegenwärtig ist neben Lehrplanreformen und Bildungsstandards, das gemeinsame Lernen von SuS mit und ohne SPF bedingt durch schulrechtliche Änderungen umzusetzen. Die Implementation schulischer Inklusion ist ein mehrdimensionaler Prozess, bei deren Umsetzung neben den rechtlichen und organisatorischen Bedingungen die individuellen Faktoren der Beteiligten wie die Einstellung und die erlebte Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle für das Gelingen der Implementierung spielen (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2015). Die Beteiligten haben zum Teil gegensätzliche Interessen, individuelle Bedürfnislagen und Widerstände. Lehrkräfte unterrichteten die letzten Jahrzehnte in einem Schulsystem, das durch Separierung und Selektion geprägt war, mit dem Ziel möglichst homogener Klassen. Die Einführung von gemeinsamen Lernen und damit verstärkter heterogener Klassen führt bei Lehrkräften häufig zu Widerstand bedingt durch gefühlte Überforderung (Werning, 2014). Schulische Inklusion stellt ähnlich anderer Bildungsreformen eine Innovation dar, deren Implementation Anstrengungen aller Beteiligten erfordert. Nach Goldenbaum (2012) werden Innovationen als gesellschaftliche Anstrengungen verstanden, die mit (positiven) Veränderungen einhergeht. Internationale Forschung hat gezeigt, „It is essential that teaching staff are involved in the implementation of the inclusion policy at school, local authority, and arguably also governmental level, if the policy is to be properly accepted and thus implemented effectively throughout schools“ (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013, p. 539).

Zur Umsetzung von Innovationen im Schulsystem gibt es Ergebnisse zu Widerständen, Hindernissen und Erfolgsfaktoren aus den Bereichen neue Bildungsstandards und moderne Unterrichtskonzeptionen (Fey, Gräsel, Puhl, & Parchmann, 2004; Pant, Vock, Pöhlmann, & Köller, 2008). Die Einführung von Bildungsstandards und die Einführung eines gemeinsamen inklusiven Unterrichtes haben gemeinsam: die rechtliche Verbindlichkeit, die damit einhergehende fehlende Wahlmöglichkeit für Lehrkräfte, wenig Vorbereitung in der Lehrerbildung, zeitliche Vorgaben und die systemübergreifende Bedeutung (Pant et al., 2008). Untersuchungen von Pant et al. (2008) haben den Prozess der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation am Beispiel der Einführung von Bildungsstandards gezeigt. Die Ergebnisse verdeutlichen hinsichtlich der Lehrerhaltungen, dass hauptsächlich „Befürchtungen was diese Reform für die eigene Person bedeuten wird, also selbstbezogenen *Concerns*, als auch bei außenbezogenen *Concerns*, die die Wirkung auf Lernende und die Chancen von Kooperation im Kollegium fokussieren“ [im Vordergrund stehen] (Pant et al., 2008, p. 841). Gröschner (2013) empfiehlt, „den Blick auf den individuellen Lerner, die Lehrperson, zu richten und seine (bzw. ihre) persönlichen Ressourcen (basierend auf Wissen, Einstellungen und Erfahrungen) im Kontext der Lernumgebung (z. B. Lernorte) zu untersuchen“ (Gröschner,

2013, p. 305). Studien bezüglich der Bedenken bei der Einführung von schulischer Inklusion zeigen auch einerseits selbstbezogene Befürchtungen wie fehlende Fähigkeiten und außenbezogene Bedenken wie fehlende Ressourcen (Sharma, Forlin, & Loreman, 2007). Fey et al (2004) haben an einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht Faktoren für erfolgreiche Implementationen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Kooperation in Lerngemeinschaften und dem Implementationserfolg gibt. Einzelne Lehrkräfte sind eher bereit Innovationen mitzutragen, wenn sie der Überzeugung sind, dass die Prozesse vom gesamten Kollegium mitgetragen werden; dieser Vorgang wird befördert durch die Unterstützung der Schulleitungen (Buddeberg & Gebauer, 2013). Diese Zusammenhänge von kollektiver Selbstwirksamkeit und der Implementation von Inklusion belegten auch Urton et al. (2014). Bosse et al. (2017) erforschten bei Grundschullehrkräften wie Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartungen bei der Offenheit für Innovationen relevant sind. Sie fassen zusammen: „Die Veränderungen, die sich im Zuge der Schaffung einer inklusiven Bildungslandschaft ergeben, können durch innovationsoffene Lehrkräfte getragen werden, die positive Erfahrungen sammeln und diese innerhalb von Lehrerkollegien oder als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Fortbildungen weitervermitteln“ (Bosse et al., 2017, p. 144). Damit zeigen sich erste Hinweise auf die Bedeutung der Lehrerbildung bei der Umsetzung schulischer Inklusion; Ergebnisse deuten daraufhin hin, dass Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderschullehrkräften sowie Teamteaching einerseits als förderlich für die Implementation von Inklusion erlebt wird und andererseits auch mit unterschiedlichen Interessen und Widerständen der Beteiligten verbunden wird (Gebhard et al., 2014). Erste Studien zur Implementation von Inklusion zeigen, dass inklusive Bildungsregionen, Schulversuche und inklusive Schulprofilierungen, positiv für die Umsetzung des inklusiven Unterrichts sind (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2016; Werning, 2014).

An allgemeinbildenden Regelschulen und an Förderschulen der einzelnen Bundesländer werden seit vielen Jahren inklusive Unterrichtsmodelle erprobt und wissenschaftlich begleitet. Es liegen Befragungen von Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern und SuS zur inklusiven Beschulung vor (Bosse et al., 2016; Gebhardt, Schwab, Hessels, & Nusser, 2015; Liebers & Seifert, 2014). Basierend auf dem Modell des professionellen Lehrerhandelns von Baumert und Kunter (2006), nach dem Lehrerhandeln geprägt ist durch Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten, setzen häufig die Fragestellungen der einzelnen Untersuchungen daran an. Der Fokus der Befragungen liegt auf den Einstellungen, Erfahrungen und dem Selbstwirksamkeitserleben der Beteiligten. Werthaltungen und Überzeugungen werden mit dem Begriff Einstellungen erfasst, der sich aus den kognitiven, affektiven und verhaltensbasierten Komponenten zusammensetzt (Baumert

& Kunter, 2006). Dabei ist zu beachten, dass Verhalten durch Einstellungen bedingt ist (Ajzen, 2005).

Im Hinblick auf die Zusammenhänge von persönlichkeitsbezogenen Merkmalen und dem Lehrerhandeln sind die Modelle von Fishbein und Ajzen (2005), Baumert und Kunter (2006) und Dumke, Krieger und Schäfer (1989) bedeutsam. Baumert und Kunter (2006) nehmen an, dass sowohl Einstellungen als auch Intentionen wesentliche Faktoren der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen darstellen. Große Bereiche des Lehrerhandeln basieren nach Baumert und Kunter (2006) auf praktischem Wissen und Können. Spezifische Kontexte und Problemstellungen bilden den Rahmen für dieses erfahrungsbasierte Wissen (Baumert & Kunter, 2006). Professionelles Lehrerhandeln zeigt sich in der Gestaltung konstruktiv-unterstützender Lernumgebungen und einer diagnostischen Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Das Modell der professionellen Handlungskompetenz beschreibt die Wissensbereiche und die persönlichkeitsbezogenen Merkmale wie motivationale Orientierungen und Selbstregulation, Werthaltungen und Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten und Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006). Die personalen Charakteristika Werthaltungen und Überzeugungen sind mehrdimensional. Die motivationalen Orientierungen umfassen Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsische motivationale Orientierung, Lehrereнтуhusiasmus und Selbstregulation, Engagement und Distanzierungsfähigkeit (Baumert & Kunter, 2006). Zum Zusammenhang zwischen der Einstellung und der Umsetzung von Inklusion entwarfen Dumke et al. (1989) ein Modell eines hypothetischen Variablenzusammenhanges zur Bereitschaft von Lehrkräften zur schulischen Integration<sup>2</sup>. Danach wird einerseits die Einstellung durch allgemeine Einstellungen zur Integration, durch Akzeptanz und durch differenzierte Einstellungen nach Art und Umfang der Behinderung geprägt. Andererseits spielen die Berufserfahrung, die persönliche Bereitschaft für Veränderung, die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft und das schulische Umfeld eine Rolle (Dumke et al., 1989).

Die Variablen bei der Entstehung von Verhalten stellen Fishbein und Ajzen (2005; 2010) mit ihren Modellen zur *Theorie der geplanten Handlung* dar. Eine Verhaltensintention wird demnach neben einer subjektiven Norm und einer angenommenen Verhaltenskontrolle wesentlich durch die Einstellung (*attitude*) gegenüber dem Verhalten bestimmt. Im erweiterten Fishbein-Ajzen-Modell werden die Hintergrundfaktoren deutlich, die die Einstellung und damit das Verhalten mit beeinflussen. Dazu zählen individuelle Faktoren wie Überzeugungen (*beliefs*), soziale Determinanten wie Alter, Geschlecht, Bildung und Wissen (*knowledge*) (Fishbein & Ajzen, 2010).

---

<sup>2</sup> In älteren Publikation wird häufig der Begriff Integration gleichbedeutend mit Inklusion verwandt.

Aufbauend auf die Modelle von Baumert und Kunter (2006), Dumke et al. (1989) und Fishbein und Ajzen (2005; 2010) werden die inklusionsspezifischen Faktoren und die empirische Forschung im Folgenden beleuchtet. Diese Modelle bieten die Ausgangsbasis der vorliegenden Forschung, die den Fokus auf Erfahrung, Einstellung und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte im Hinblick auf inklusiven Unterricht hat. Hervorgehoben werden im Rahmen der vorliegenden Dissertation die Forschungen von Bosse und Spörer (2014) und von Kopp (2009). Sie befragten in 2007, 2009 und 2012 Lehramtsstudierende hauptsächlich von Grundschulen. Items dieser Studien werden in der ersten Studie auf Lehramtsstudierende des beruflichen Lehramts übertragen. Die Studien von Hellmich und Görel (2014a) und von Paulus und Stoiber (Paulus, 2013/14; Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998) haben den Fokus auf Einstellung und Erfahrung von Lehrkräften an Grundschulen gelegt. In der Studie von Paulus (2013/14) kommt die *My Thinking about Inclusion Skala* (MTAI) (Stoiber et al., 1998) in ihrer deutschen Übersetzung zum Einsatz. Items dieser beiden Studien fließen in die erste Studie dieser Dissertation ein.

### 2.5.1. Einstellung und Selbstwirksamkeit als sozialpsychologische Konstrukte

„Pre-service teachers' self-efficacy for teaching, also known as the perceived teaching-efficacy, is an important construct that predicts their behaviour and motivation in the classroom“ (Ahsan, Deppeler, & Sharma, 2013, 519f)

Das Modell der Selbstwirksamkeitserwartungen orientiert sich am Konzept Banduras (1997), demzufolge die Überzeugung steht, dass der einzelne über die Ressourcen verfügt, um auch gegen Widerstände und bei Schwierigkeiten erfolgreich handeln zu können. Damit hat die individuelle Selbstwirksamkeitsannahme eine verhaltensregulierende Funktion (Köller & Möller, 2006). Die persönliche Überzeugung aufgrund individueller Fähigkeiten ein bestimmtes Ziel erfolgreich zu erreichen, ist ein subjektives Konstrukt und muss nicht objektivierbaren Kompetenzen entsprechen (Schwarzer & Warner, 2014). Faktoren, die Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen können sind: eigene Erfahrungen (Handlungsergebnisse), stellvertretende Erfahrungen z.B. durch Beobachtung, sprachliche Überzeugungen und Wahrnehmung eigener Gefühle (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die subjektive Einschätzung der Situation und der Rahmenbedingungen bestimmen das Selbstwirksamkeitserleben (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Nach Bandura (1997) erwerben Menschen eine positive individuelle Selbstwirksamkeitserwartung durch Erfahrungen. Positive Kompetenzerfahrungen im Handeln verstärken Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997; Baumert & Kunter, 2006).

Neben allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen, sind bereichs- und situationspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf das Vertrauen in die eigene Kompetenz in bestimmten Kontexten handlungsleitend (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schwarzer & Warner, 2014). Schwarzer und Warner (2014) zeigen, dass Peer-coaching, Gruppen-Coaching, Mentor-Programme neben Unterrichtserfahrung und Lehrveranstaltungen Selbstwirksamkeitsannahmen stärken (Schwarzer & Warner, 2014). Das ursprünglich individuelle Konzept der Selbstwirksamkeitsübertragung wird auf kollektive Überzeugungen übertragen, dabei geht es um die Einschätzung, wie eine Gruppen-Selbstwirksamkeit zur Problemlösung beitragen kann (Schwarzer & Warner, 2014). Teams, die Vertrauen in die Ressourcen der Gruppe und der Gruppenmitglieder haben, werden optimistischer im Hinblick auf die Bewältigung schwieriger, stressreicher Situationen sein (Schwarzer & Warner, 2014). Die Untersuchung von Urton et al. (2015) zeigen, einen Zusammenhang zwischen den individuellen Einstellungen, dem Selbstwirksamkeitserleben und den Erfahrungen im inklusiven Unterricht auf Kollegiumsebene.

Das Konzept zur dyadischen Selbstwirksamkeit baut auf kontext- und personenabhängigen Faktoren auf. Direkte Beziehungen zwischen einzelnen Personen, wie z.B. Lehrkraft-Schüler, führen zu teilweise unterschiedlich erlebter Selbstwirksamkeit (Schwab, 2018b, im Druck). Die sozial-kognitive Theorie wurde auch auf schulische Prozesse übertragen. Selbstwirksamkeitserwartungen bedingen Unterrichtsvorbereitung und – durchführung von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Tschannen-Moran et al. (1998) führten einen Forschungsüberblick basierend auf Banduras Konzepten durch.

Die folgende Abbildung 3 zeigt die Faktoren des Selbstwirksamkeits-Konzepts nach Tschannen-Moran et al. (1998). Das Modell übernimmt die vier Hauptursachen von Bandura: eigene Erfahrung von erfolgreicher Beherrschung von Herausforderungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale Überzeugungen, körperlich-emotionale Erregungen und fügt zusätzlich neue Ursachen von Wirksamkeitsinformationen wie, dass Selbstwirksamkeit situations- und kontextabhängig ist, hinzu. Tschannen-Moran et al. (1998) ergänzen

„When tasks are novel, when changes have taken place in the person or task that affect performance, or when the task is salient or important to the individual, then teachers are most likely to engage in a more rigorous analysis of the factors contributing to their efficacy beliefs“ (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 234).

Diese Sichtweise ist bedeutsam im Hinblick auf Inklusion, die eine neue Aufgabe für Lehrkräfte darstellt und sich damit individuelle und situationsabhängige Selbstwirksamkeit verändert. In einem kognitiven Prozess werden die Aufgaben analysiert und die persönlichen Lehrfähigkeiten überprüft. Am Ende des kognitiven Prozesses steht die



Einschätzung der Selbstwirksamkeit. Daraus folgen Zielformulierungen, Anpassungen der Anstrengungen und Beharrlichkeit. Als Ergebnis wird die Performanz, das Unterrichten, sichtbar das wiederum im Kreislauf Ursprung einer adaptierten Selbstwirksamkeitserwartung ist.

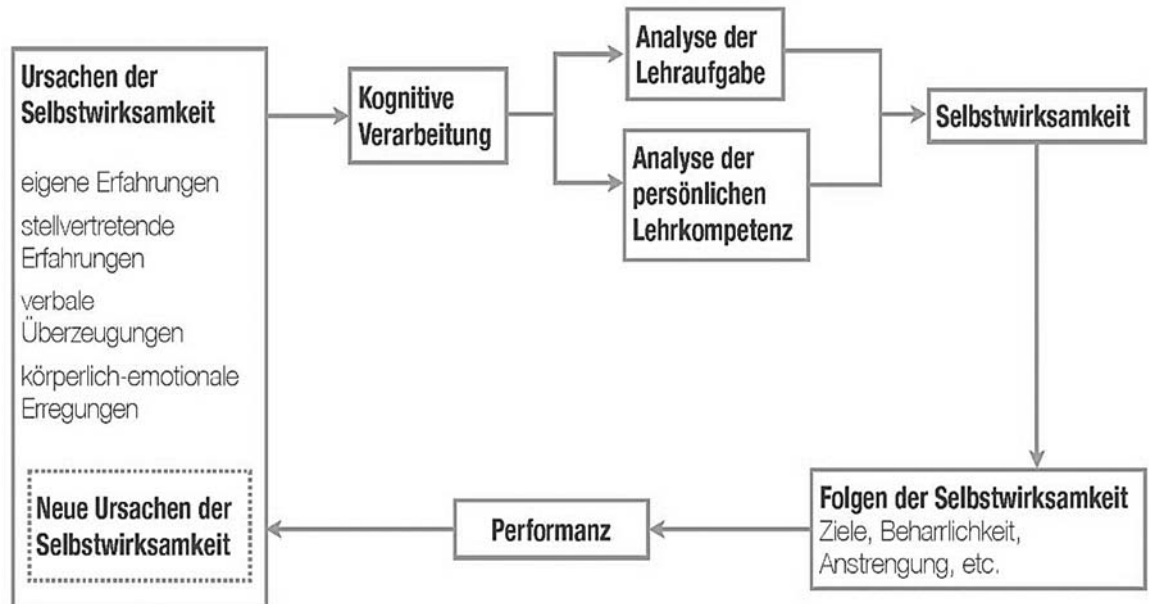


Abbildung 3 Selbstwirksamkeitskonzept

eigene Darstellung nach Tschannen-Moran et al. (1998, p. 228)

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen hängt von der individuellen biographischen Phase, der Schule und dem Kollegium ab (Baumert & Kunter, 2006). In diesem Zusammenhang ist die Lehrerbildung besonders entscheidend. Studien belegen direkte Bezüge zwischen der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften und dem Lehrerverhalten in puncto Fehlerkultur, Umgang mit SuS mit Lernproblemen und Einschätzung von Schülerleistungsvermögen (Schwarzer & Warner, 2014). Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ist ein gesamtschulischer Innovationsprozess, der Anpassungen auf schulischer Organisationsebene und Klassenebene nötig macht. Bei der Implementation der Innovation spielen individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsannahmen eine Bedeutung, die bereits während der Lehrerbildung geprägt werden (Urton et al., 2015). Tschannen-Moran et al. (1998) empfehlen im Hinblick auf die Erforschung der Selbstwirksamkeitserwartung

„Evidence suggests that input during initial training has a different impact than input received after teachers are in the field. More work could be done with novice teachers to understand how their classroom successes and disappointments interact with the socializing influences of their school climates to produce enduring efficacy beliefs“ (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 242).

Empirische Forschung hat einerseits angehende Lehrkräfte zu beobachten und zu befragen und andererseits kann sich erst in Längsschnittstudien eine mögliche Veränderung zeigen. Tschannen et al. kommen zu dem Schluss „Longitudinal studies across teacher preparation programs and across the first several years in the field could begin to map the development of efficacy beliefs and could assess the efficacy impact of different teacher preparation programs and practices” (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 242). Kopp (2009) und Urton (2015) haben die Erkenntnisse auf inklusive Unterrichtssituationen übertragen. Kopp (2009) zeigt, dass veränderte Selbstwirksamkeitserwartungen nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen messbar sind. Urton (2015) betont die Bedeutsamkeit von gezielten Professionsentwicklungen für eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung. Möglichkeiten der Bewältigung von herausfordernden Situation bereits während der Lehrerbildungsphasen, ist eine entscheidende eigene Erfahrung, die zu positiven Einstellungen und Selbstwirksamkeit beiträgt und damit zur Umsetzung der schulischen Inklusion (Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Urton et al., 2015). Ausgehend davon, dass Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Rolle im professionellen Handlungsrahmen von Lehrkräften spielen, werden mit dieser vorliegenden Forschung Variablen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im beruflichen Schulwesen untersucht.

### 2.5.2. Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsforschung

Auf Basis der sozialpsychologischen Konstrukte sind in der nationalen und internationalen Literatur Untersuchungen zu Wirkungszusammenhängen und Variablen von Einstellung und Selbstwirksamkeit zu finden. Kontextspezifische Faktoren wie Schulart und Lehramtsstudium oder individuelle Aspekte wie Geschlecht, Erfahrung und Kontakt mit inklusiven Themen spielen in der Mehrheit der Studien eine Rolle. Empirische Forschung untersucht dabei die Bedingungen, die gemeinsames Lernen von SuS in inklusiven Settings unterstützt, verhindert und/oder beeinflusst. Im Kontext schulischer Inklusion stellen nationale und internationale Studien die Bedeutung der Einstellung für das gemeinsame Unterrichten fest (Beacham & Rouse, 2012; Florian, Young, & Rouse, 2010; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). Während einige Studien eine große Zustimmung zur normativen-gesellschaftlichen Bedeutung von Inklusion belegen, zeigen hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Inklusion, andere Studien stark divergierende Ergebnisse von positiv, neutral bis negativ (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al., 2011; Urton et al., 2015). Positive Einstellung zu gemeinsamen Lernen von SuS mit und ohne SPF fördert die Umsetzung von Inklusion, dagegen verhindern Bedenken und negative Einstellungen schulische Inklusion (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). Einzelne Faktoren bedingen eher positive oder negative Einstellung, so zeigen bei der Analyse

des *Nationalen Bildungspanels* Sonderpädagogen positiver Einstellungen als allgemeinbildende Lehrkräfte (Gebhardt et al., 2015), dagegen können Gebhardt et al. (2011) bei einer österreichischen Untersuchung keinen Unterschied bei der Einstellung von Sonderschullehrkräften und Grundschullehrkräften feststellen. Trumpa, Janz, Heyl und Seifried (2014) stellten bei Grund- und Sekundarstufenlehrkräften negativere Einstellungen als bei Sondersonderpädagogen fest. Beim Vergleich von Lehramtsanwärtern für die Grundschule und Sekundarstufe, stellen Ahsan et al. (2018) positivere Werte bei angehenden Sekundarlehrkräften fest. Zur Unterscheidung hinsichtlich der Einstellung von Berufsschullehrkräften und allgemeinbildenden Lehrkräften liegen bis auf wenige Ausnahmen (Langner, 2015) keine Ergebnisse vor. Die grundsätzliche Bedeutung der biografischen Aspekte, unabhängig vom Lehramt, zeigen sich darin, dass Lehramtsstudierende zu einer positiveren Einstellung bei der Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Inhalten neigen und Berufsanfänger mit positiven Einstellungen in das Lehrerdasein gehen (Kopp, 2009; Kraska & Boyle, 2014; Romi & Leyser, 2006), Boyle stellte eine abnehmende inklusive Haltung bei Junglehrern bereits nach einem Jahr unterrichten fest (Boyle, Topping, Jindal-Snape, & Norwich, 2012). Die Veränderung von eher liberalen Einstellungen zu konservativen Haltungen ist aus der unterrichtsbezogenen Forschung unter dem Phänomen *Konstanzer Wanne* bekannt. Angehende Lehrkräfte zeigen nach anfänglicher offener Haltung gegenüber Neuerungen nach den ersten Lehrerfahrungen (Praxisschock) traditionellere Einstellungen (Nitz, Enzingmüller, Prechtel, & Nerdel, 2011). „While there is evidence to suggest that early years pre-service teachers hold a positive attitude towards IE, attitudes become less favourable once they enter the profession“ (Anderson & Boyle, 2015, p. 16).

Die Aussagen zu geschlechterabhängigen Einstellungen sind indifferent, während weibliche Lehrkräfte eher positive Einstellungen zeigen (Ahsan et al., 2012; Boer et al., 2011; Hutzler, Zach, & Gafni, 2005; Kuyini & Mangope, 2011; Romi & Leyser, 2006). Andere internationale Forschungen stellten keinen Genderunterschied fest (Avramidis & Norwich, 2002; Bosse & Spörer, 2014; Miesera & Gebhardt, 2018a; Sharma et al., 2007; Trumpa et al., 2014). Mehrere Studien belegen, dass die Art der Behinderung eine Auswirkung auf den Grad der zustimmenden Haltung zu Inklusion hat (Alquraini, 2012; Boer et al., 2011; Cook, 2002; Schwab, 2014; Schwab & Hessels, 2015). Kopp (2009) und Schwab (2018a im Druck) zeigen mit dem Einsatz von behinderungsspezifischen Fallvignetten differenzierte Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften gegenüber divergierenden Behinderungen bzw. SPF.

Die Zusammenhänge zwischen positiven Einstellungen und inklusiven Inhalten während der Lehrerausbildung, -weiterbildung, oder bei sonderpädagogischen Zusatzqualifikationen und Praktika sind belegt (Bhatnagar & Das, 2014; Demmer-Dieckmann, 2008; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; Miesera & Gebhardt, 2018b; Sharma,

Moore, & Sonawane, 2009). Positiven Einstellungen ergeben sich aus dem Kontakt mit SuS mit SPF und Erfahrung in inklusiven Settings (Ahsan et al., 2012; Romi & Leyser, 2006). De Boer et al. (2011) fassen in der Metastudie zusammen: „These data suggest that additional teacher training in educating pupils with special needs in regular education leads to more positive attitudes and willingness to implement inclusive education“ (Boer et al., 2011, p. 349). Lehramtsanwärter verbessern ihre Einstellung durch vorbereitende Maßnahmen und die damit verbundene Arbeit mit Kindern in integrativen Schulformen (Sokal, Woloshyn, & Funk-Unrau, 2013).

Die Zeit der Lehrerausbildung sehen Beachham und Rouse (2012) als wichtigste Zeit um Bedenken zu reduzieren und positive Einstellungen zu fördern. Dabei spielt das Design der Lehrveranstaltungen eine große Rolle. Florian und Linklater (2010) und Ahsan et al. (2012) können ein höheres Niveau der Lehrerausbildung als Prädiktor für Einstellungen benennen. Positive Lehrerfahrungen tragen wesentlich zu Einstellungen bei. „One strategy that universities as well as school administrators could find useful in this regard is to place pre-service and in-service teachers in classrooms of those teachers who are successful in teaching students with disabilities“ (Ahmed, Sharma, & Deppeler, 2012, p. 137). Lehrkräfte sind Teil des Systems Schule und bei erwarteter Unterstützung von schulischer Seite, wirkt sich dies positiv auf die Einstellung aus (Ahmed et al., 2012). Die Bedeutung der Einstellungen der Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf die Lernergebnisse von SuS belegt Werning (2014). Neben Kompetenz, Wissen und Fertigkeiten sind auch personengebundene Merkmale wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen wichtig, um gemeinsames Lernen im Unterricht zu gestalten (Werning, 2014).

Studien mit dem Fokus auf der Selbstwirksamkeit zeigen hinsichtlich des Lehramts, dass angehende Grundschullehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit positiver als angehende Sekundarschullehrkräfte einschätzen (Woodcock, 2011). Gebhardt et al. (2015) zeigen in einer Untersuchung, dass lehramtsspezifische Unterschiede bei der Bewertung der eigenen Selbstwirksamkeit bestehen. Während Sonderpädagogen ihre Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Diagnostik, Schaffung eines positiven Klassenklimas und Bereitstellung von Lernangeboten positiv bewerten, sehen allgemeinbildende Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit in den genannten Bereichen kritisch (Gebhardt et al., 2015; Seifried & Heyl, 2015). Weibliche Lehrkräfte zeigen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als männliche Kollegen (Gao & Mager, 2011; Romi & Leyser, 2006), während bei Ahsan (2012) sowie bei Bhatnagar und Das (2014) männliche Kollegen mehr Zutrauen in ihre Fähigkeiten haben. Urton et al. (2015) belegen, dass im Zusammenhang mit Inklusion Lehrkräfte mit hoher individueller Selbstwirksamkeitserwartung eher glauben, dass SuS

mit SPF an Regelschulen unterrichtet werden können und damit eher für die Implementierung von Inklusion bereit sind.

Der Kontakt mit Menschen mit Behinderungen ist ein Prädiktor für höhere Selbstwirksamkeit Ahsan et al. (2012) sowie Seifried und Heyl (2015), während Bosse und Spörer (2014) die Kontakthypothese nicht bestätigen. Die Mehrzahl der Studien zeigt, dass angehende Lehrkräfte, die Kurse an der Universität mit inklusiven Inhalten besucht haben, ihre Selbstwirksamkeitserwartung höher einschätzen (Boyle et al., 2013; Oh et al., 2010; Romi & Leyser, 2006; Sharma et al., 2007; Sharma et al., 2009). Positive Lehrere Erfahrungen sind Prädiktoren für subjektiv erlebte starke Selbstwirksamkeit (Romi & Leyser, 2006). Ahsan et al. (2012) fassen die Bedeutung der Lehrerbildung zusammen:

„[...] other studies support[s] a strong policy recommendation that suggests that concerns of pre-service teachers about IE [Inclusive Education] can be identified when they are attending pre-service teacher education course and attempts could be made to minimizing concerns, which probably could contribute to increase pre-service teachers' perceived teaching-efficacy and positive attitudes towards IE” (Ahsan et al., 2012, p. 14).

Ein Wechsel der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit hat Auswirkungen auf das Lehrverhalten im Klassenzimmer und auf die schulischen Leistungen der SuS (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Tschannen-Moran et al., 1998). Im Hinblick auf die Herausforderungen mit divers agierenden Lernenden, können Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit eine große Vielfalt an Verhaltensmanagementtechniken zeigen (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Darüber hinaus zeigen Lehrkräften mit einer hohen Selbstwirksamkeit Geduld in herausfordernden Situationen, verbessern die Motivation von SuS, was sich in besseren Schülerleistungen zeigt (Paneque & Barbeta, 2006).

Positive Korrelationen von Selbstwirksamkeit und positiven Einstellungen von Lehrkräften zeigen diverse Studien (Gao & Mager, 2011; Kim, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). „Positive correlation between perceived teaching-efficacy and attitudes indicates that pre-service teachers having high perceived teaching-efficacy show the evidence of positive attitudes towards IE [Inclusive Education]“ (Ahsan et al., 2012, p. 13). Urton, Wilbert und Hennemann (2015) benennen Einstellung und Selbstwirksamkeit als „eine maßgebliche Rolle für das Gelingen der Implementierung und Fortführung der Inklusion, da sie die Akzeptanz der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Teil der Schulgemeinschaft wesentlich beeinflussen“ (Urton et al., 2015, p. 148). Es bleibt eine mögliche Diskrepanz zwischen der Einstellung und dem tatsächlichen Handeln (Urton et al., 2015). Mit einem Forschungsüberblick kommen

Urton et al. (2015) zu dem Schluss, „dass Lehrkräfte mit hoher individueller Selbstwirksamkeitserwartung eher davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf effektiv in der allgemeinen Schule unterrichtet werden können“ (Urton et al., 2015, p. 149). Kopp (2009) untersucht mit prä- und post-Messungen die Veränderungen von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsannahmen von Grundschullehramt-Studierenden nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen. Sowohl inklusive Überzeugungen als auch Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen signifikante Veränderungen hin zu positiveren Aussagen nach der Lehrveranstaltung (Kopp, 2009). Demmer-Dieckmann (2008) stellt bei einer heterogenen Gruppe von Lehramtsstudierenden fest, dass zwar signifikant positivere Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht nach einem Pflichtseminar zu verzeichnen sind, jedoch fühlen sich überdurchschnittlich viele Studierende nicht kompetent, um inklusiv zu unterrichten. Eine Untersuchung von Cook (2002) bei Lehramtsanwärtern in den USA, zeigt, dass sich aus der subjektiven fehlenden Kompetenz für inklusives Classroom-management eine zwar grundsätzliche positive Einstellung zur Inklusion erhalten bleibt, jedoch Vorbehalte bestehen, dass mit Fokus auf die SuS mit Behinderungen inklusive Klassen nicht der richtige Förderort sind (Cook, 2002). Daraus folgt die Empfehlung, „it is suggested that pre-service teachers receive greater training specifically devoted to effective classroom management—an area that is traditionally less emphasized in the preparation of general educators in comparison to special educators“ (Cook, 2002, p. 274).

Hellmich und Görel (2015) zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen wichtige Prädiktoren für erfolgreiche Umsetzung von inklusiven Lehr-Lernsettings an Grundschulen sind. Lehrkräfte mit mehr Erfahrung in inklusiven Unterrichtssettings haben signifikant höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Hellmich & Görel, 2015). Eine österreichische mix-methods Studie mit Lehramtsstudierenden setzen die Skalen *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education-Scale-Revised* (SACIE-R) (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011) und die *Teacher Efficacy for Inclusive Practice* (TEIP) (Sharma et al., 2012) ein, um Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu messen (Hecht, Niedermair, & Feyerer, 2016). Während Einstellung im neutralen bis positiven Bereich liegt, zeigen die Selbstwirksamkeitseinschätzungen hohe positive Werte (Hecht et al., 2016). Im Hinblick auf die inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen sich die Faktoren der *TEIP* Skala für den Umgang mit schwierigem Verhalten und der Kooperation in Teams als signifikante Prädiktoren für positivere Einstellungen. Insgesamt nehmen Selbstwirksamkeitserwartungen mit höheren Semestern bei den Studierenden zu (Hecht et al., 2016). Bosse (2016) bemerkt bei einer Längsschnittuntersuchung von Grundschullehrkräften stabile Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Dies deutet für die Imple-

mentation von Inklusion einerseits daraufhin, dass positive Einstellungen und Einschätzungen der eigenen Selbstwirksamkeit langfristig wirken und wenig durch Erfahrungen kurzfristig verändert werden. Andererseits sind stabile ablehnende Haltungen und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten nur wenig zu beeinflussen. „Das bedeutet, dass sich eine positive Einstellung zum inklusiven Unterricht aus dem Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen speist und sich die Lehrkräfte darüber vermittelt weniger belastet fühlen“ (Bosse et al., 2016, p. 113).

Die Schweizer Studie von Abegglen et al. (2015) zeigt über die gesamte Stichprobe eine leicht positive Einstellung zu den Vorteilen der Integration gegenüber schwach gerateter Selbstwirksamkeitswahrnehmung. Der Gruppenvergleich zeigt bei den Studierenden die positivsten Einstellungen zur Inklusion und die wenigsten Bedenken gegenüber der eigenen Kompetenz, demgegenüber hatten Regellehrkräfte, die in getrennten Settings unterrichten die negativste Einstellung und die höchsten Bedenken (Abegglen et al., 2015). Die positivere Einstellung der Studierenden kann mit einer eher theoretischen Unterstützung des Inklusionskonzepts oder mit den vermehrten Studieninhalten zur schulischen Inklusion zusammenhängen (Abegglen et al., 2015). Innerhalb der Gruppe der Regellehrkräfte zeigen diejenigen mit Praxiserfahrungen positivere Werte als die ohne Erfahrung mit inklusiven Settings. Die Autoren fassen zusammen, „dass eine praxisvorbereitende, -begleitende und/oder qualifizierende Beschäftigung mit sonderpädagogischen Inhalten die positive Einstellung zur Integration begünstigen“ (Abegglen et al., 2015, p. 190). Die Studie unterstreicht die Bedeutung von spezifischen Qualifikationen und konkreten Praxiserfahrungen in inklusiven Settings, wenngleich einmalige Statusabfragen nur eine Momentaufnahme sind und prozessbegleitende Untersuchungen nötig sind, um Entwicklungen sichtbar zu machen (Abegglen et al., 2015).

Im Hinblick auf nationale Unterschiede verweisen Schwab et al. (2017), dass österreichische angehende Grundschullehrer eine höhere Selbstwirksamkeit zeigen, als deutsche Kollegen. Wenn auch der Unterschied nur niedrige signifikante Werte aufweist, führen die Autoren mögliche Zusammenhänge auf die längere und systematische Einführung der Inklusion in Österreich, die landesweiten Lehrbildungsangebote zu inklusiven Unterricht und die eigenen Erfahrungen der angehenden Lehrkräfte als Lernende in inklusiven Klassen zurück (Schwab et al., 2017). Sie empfehlen für den Prozess der Implementierung, “that it is important to move forward with the development of inclusive education and that we should more strongly focus on how to best implement inclusive education” (Schwab et al., 2017, p. 212).

### 3. Zwischenfazit

Bedingt durch internationale, nationale und länderspezifische Regelungen stellt sich für die Schulen nicht die Frage, ob Sie Inklusion einführen, sondern wie sie Inklusion implementieren. Die Art der Umsetzung und die Gestaltung von gemeinsamen Unterricht ist das Aufgabengebiet der Lehrkräfte. Vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen, der stabilen Wirtschaft mit ihrem Fachkräftemangel sowie einer sich stark wandelnden Berufswelt, sind besonders Lehrkräfte an beruflichen Schulen mit einer immer größer werdenden Heterogenität konfrontiert. Neben den an beruflichen Schulen bereits vorhandenen großen Altersunterschieden, unterschiedlichen Schulabschlüssen und vielfältigen Biografien einschließlich häufiger werdender Fluchterfahrungen der Lernenden, vergrößert sich mit der Inklusion von SuS mit SPF die Diversität in den Klassen. Die verstärkte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen am Arbeitsleben und damit auch am Ausbildungsmarkt, stellt berufliche Lehrkräfte vor zusätzliche Aufgaben. Für diese Aufgaben wurden bisherige Lehrkräfte in einem stark auf fachwissenschaftliches Lernen ausgerichteten Studium kaum bzw. gar nicht ausgebildet.

Der Forschungsüberblick verdeutlicht, dass die Bedeutung der Einstellung, Erfahrung und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften an allgemeinen Schulen (Primar- und Sekundarstufe) gut erforscht sind. Zu beachten ist, dass die Einstellungsforschung zu Inklusion, bzw. Integration seit mehreren Jahrzehnten durchgeführt wird und damit wechselnde Konzeptualisierungen des Inklusions- bzw. Integrationsbegriffs einhergehen. Im Hinblick auf mögliche Prädiktoren wie Geschlecht, Erfahrung, Länderzugehörigkeit oder Schulart kommen die Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen. Einerseits zeigen Übereinstimmungen der Ergebnisse hinsichtlich von Einflussfaktoren und Auswirkungen die Bedeutung von persönlichkeitsgebundenen Lehrermerkmalen, andererseits zeigen sich Unterschiede zwischen angehenden Lehrkräften und bereits tätigen Lehrkräften. Im Hinblick auf eine generalisierte Einstellung gegenüber Inklusion sind angehende Lehrkräfte meist positiver eingestellt, während Lehrkräfte im Schuldienst kritischer der Inklusion gegenüberstehen. Die Studien zeigen bei Grundschullehrkräften eine tendenziell positive Einstellung gegenüber der Inklusion von SuS mit SPF, während bei Sekundarstufen-Lehrkräften kritischere Einstellungen vorhanden. Das Bild im Vergleich zu Sonderschullehrkräften ist uneinheitlich. Die Unterschiede zwischen den Schularten lassen vermuten, dass auch bei der bisher kaum beforschten Berufsschullehrergruppe Abweichungen festzustellen sein werden. Zusätzlich sei hier auf die divergierenden Einstellungen bei individualisierter Inklusion von einzelnen SuS mit genau definierten SPF hingewiesen. Studien belegen, dass es förderschwerpunktbezogene bzw. behindertenspezifische Einstellungen und Selbstwirksamkeitsannahmen existieren. Die Bedeutung der Lehrerbildung bei der Ausprägung von Einstellungen und



Selbstwirksamkeitserwartungen in den vorgestellten Studien weisen auf die besondere Stellung einer inklusionsorientierten Lehrerbildung im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext schulischer Inklusion hin. Die Komplexität von Einstellungsentwicklungen und Selbstwirksamkeitserwartungen und damit einhergehende Verhaltensänderungen können die Querschnittstudien bisher nur teilweise abbilden. Es gibt nur wenige Aussagen zu Ursache-Wirkungs-Beziehungen und zur Entwicklung von Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Umsetzung im unterrichtlichen Handeln, da Längsschnittstudien sehr selten sind. Die wenigen Interventionsstudien mit zumindest zwei Messzeitpunkten weisen auf die Bedeutung positiver Erfahrung beim erfolgreichen Unterrichten, Schulpraktika und Lehrveranstaltungen hin. Hinsichtlich der national und international verschiedenen verwendeten Messinstrumente sind direkt vergleichende Aussagen nur bedingt möglich. Die Inklusionskonstrukte unterscheiden sich ebenso wie die Items der Skalen. Länderspezifische Regelungen, Schulsysteme und ein abweichendes Verständnis von Inklusion lassen direkt vergleichende Aussagen nur zu bedingt zu und bei genauerer Analyse der Skalen zeigen sich schulspezifische Items, die bisher im Berufsschulkontext noch wenig Anwendung fanden. Die wenigen ländervergleichenden Studien zeigen die Bedeutung des nationalen Kontextes bei der Ausbildung von Einstellung und Selbstwirksamkeit. Es gilt, dass Befunde in Anbetracht der bildungspolitischen Konzepte des jeweiligen Landes bewertet und reflektiert werden müssen. Weitere international vergleichende Studien können diese Aussagen überprüfen. Diese vorliegende Arbeit beachtet die Forschungslücke des Einsatzes von berufsschulspezifischen Items und Fallvignetten, sowie die Ländervergleichbarkeit mit dem gleichen Messinstrument, die Übertragbarkeit von international eingesetzten Messinstrumenten im nationalen Kontext und die Messung der Auswirkung von durchgeführten Lehrveranstaltungen.

## 4. Forschungsgegenstand

Die Innovationsforschung zeigt die Bedeutung von Einstellung und Selbstwirksamkeit bezogen auf schulische Innovationen (Bosse et al., 2017; Fey et al., 2004; Pant et al., 2008) Daraus folgend sind weitere Forschungen nötig, um im Hinblick auf die Implementation von Inklusion an beruflichen Schulen Gelingensfaktoren zu identifizieren und professionelles Handeln von Lehrkräften zu fördern. Die vorgestellten Studien zeigen, dass Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht bereits national und international bei Lehrkräften allgemeinbildender Schulen erforscht wurden. Die Darstellung der theoretischen Grundlagen und der empirischen Forschung zeigt die Forschungsdesiderata an.

Die erste Forschungslücke stellt den Einsatz eines geeigneten Messinstruments für Lehrkräfte an beruflichen Schulen dar. Insgesamt gibt es nur wenige deutsche Übersetzungen von internationalen Skalen und die vorliegenden schulspezifischen Items sind nur bedingt für Berufsschullehrkräfte geeignet. Die oben beschriebenen Skalen beziehen sich auf Schulsettings, die sich hauptsächlich in Grundschule und Sekundarstufe 1 finden. Die zweite Forschungslücke bezieht sich auf die Anwendung von gleichen Skalen in unterschiedlichen nationalen Kontexten. Angloamerikanische Skalen haben bisher hauptsächlich in englischsprachigen Ländern wie Kanada, Australien, Indien oder USA Verwendung gefunden. Die Anwendung einer übersetzten deutschsprachigen Skala in einem englischsprachigen Land und der Vergleich mit einer deutschsprachigen Vergleichsgruppe, speziell Berufsschullehrkräften, fehlte. Ebenso fehlt die Validierung von einer Zusammenstellung von angloamerikanischen Skalen in einer deutschsprachigen Übersetzung bei einer Gruppe von angehenden Lehrkräften aus verschiedenen Lehrämtern. Die dritte Forschungslücke ist der fehlende Einsatz von schulspezifischen Skalen und Fallvignetten in einer Längsschnittstudie bei Studierenden des beruflichen Lehramts. Aus dieser Bedeutung und den vorgestellten Forschungslücken ergeben sich die folgenden Forschungsfragen.

1. *Welche bisherigen Ergebnisse zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen sind empirisch belegt und ist eine Übertragbarkeit auf (angehende) Lehrkräfte an beruflichen Schulen möglich?*

Zu den Einflussfaktoren für die Bereitschaft inklusiv zu unterrichten werden in der Literatur biografische Faktoren, lehramtsbezogene, persönlichkeitsbezogene und systemische Faktoren gezählt (Kopp, 2009; Langner, 2015; Sharma et al., 2006). Im Hinblick auf persönlichkeitsbezogene Faktoren messen die Metastudien von Avramidis und Norwich (2002) und de Boer et al. (2011) eine Vielzahl von Aussagen

zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Die große Mehrheit der Untersuchungen von Einstellungen zur Integration bzw. Inklusion befragt Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen. Generell wird eine positive Einstellung zu Inklusion als Gelingensfaktor zur Implementation gesehen, bzw. Bedenken und negative Einstellungen als Barriere für schulische Inklusion verstanden (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma et al., 2006). Ein Literaturreview zeigt, dass allgemeine theoretische Einstellungen zu Inklusion eher neutral bis negativ sind und sich die Befragten eher nicht als kompetent einschätzen (Boer et al., 2011). Bei genauerer Betrachtung der Einstellung im Hinblick auf die Umsetzbarkeit von Inklusion und der konkreten Selbstwirksamkeit im Hinblick auf bestimmte SPF zeigen sich bedeutsame Unterschiede (Abegglen, Streese, Feyerer, & Schwab, 2017; Kopp, 2009; Langner, 2015). Im Hinblick auf die hier vorliegende Forschung ist beachtenswert, dass Einstellungen zur Inklusion spezifiziert auf das Berufsfeld der beruflichen Schulen abgeglichen werden. Langner (2015) ist eine der wenigen Studie, bei der mit 7% der Befragten auch Lehrkräfte des beruflichen Lehramts vertreten sind (Langner, 2015). Grundsätzlich positive Einstellungen zur Inklusion von (angehenden) Lehrkräften werden mit mehreren deutschsprachigen Studien belegt (Gebhardt, Schwab et al., 2011; Kopp, 2009). In den Studien von Heyl und Seifried (2014) zeigt sich, dass es Unterschiede zwischen den Lehrämtern gibt. Kopp (2009) und Scheer et al. (2015) betonen, dass es zusätzlich unterschiedliche Einstellungen zur Beschulung der verschiedenen Förderschwerpunkte gibt. Für die weitere Forschung ist bedeutsam mit konkreten Fällen und berufsschulspezifischen Items die konkrete Einstellung und Selbstwirksamkeit gegenüber SuS an beruflichen Schulen in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei spielen die am häufigsten vertretene Gruppe von Lernenden an beruflichen Schulen, SuS mit dem SPF *Lernen* und mit dem SPF *emotionale und soziale Entwicklung*, eine wichtige Rolle.

2. *Welche Skalen eignen sich zur Überprüfung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen betreffend schulischer Inklusion von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen?*

Einstellung- und Selbstwirksamkeitsforschung wird mit einer Vielzahl an Messinstrumenten untersucht (Bosse & Spörer, 2014). Internationale Studien verwenden häufig Skalen aus der Forschergruppe, Chris Forlin, Tim Loreman und Umesh Sharma. Instrumente zur Einstellungsforschung von den genannten Autoren sind: *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education* (SACIE) (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007) und gezielt zur Messung der Bedenken *Concerns about Inclusive Education Scale* (CIES) (Shah, Das, Desai, & Tiwari, 2016; Sharma

& Desai, 2002). Messinstrumente, die singularär Einstellungen messen sind der *Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (ATIES) (Wilczenski, 1995) und der *Teacher Attitude to Inclusion Scale* (TATI) (Bailey, 2004). Die Instrumente wurden von Forschergruppen häufig validiert (Sharma et al., 2008; Sharma & Nuttal, 2016; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015). Selbstwirksamkeitserwartungen misst die Skala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Sharma et al., 2012). Teilweise wurden Skalen bereits aus dem Englischen übersetzt, wie der *My Thinking About Inclusion Scale* (MTAI) (Paulus, 2013/14, 2014; Stoiber et al., 1998) und auch der *TEIP* (Feyerer et al., 2014). Das Messinstrument *Beliefs about Learning and Teaching Questionnaire* (BLTQ) wurde von Glenn und Jordan (2007) entwickelt und in Kanada sowie in Deutschland in einer deutschsprachigen Übersetzung genutzt (Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond, 2010; Langner, 2015). Die *Attitudes-* und *Beliefs-*Forschung zeigt die Abgrenzungsproblematik von Einstellungen und Überzeugungen (Beacham & McIntosh, 2014; Beacham & Rouse, 2012; Kuhl, Moser, Schäfer, & Redlich, 2013). Im deutschsprachigen Bereich gibt es die Skalen von Kunz et al. (2010) *Einstellungen zur Integration* (EZI) und von Kopp (2009) *Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit* Skalen.

Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse wird erschwert durch unterschiedliche Konzepte der Messinstrumente, verschiedene Kohorten, ein unterschiedliches Verständnis von Inklusion und Integration und länderspezifische Regelungen (Abegglen et al., 2017; Bosse & Spörer, 2014). Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Messinstrumente fast ausschließlich bei (angehenden) allgemeinbildenden Lehrkräften und Förderschullehrkräften verwandt wurden. Diese Schularten haben bereits Erfahrung mit der schulischen Inklusion, während an Berufsschulen Lehrkräfte bisher weder im Rahmen der Ausbildung noch kaum während der Berufstätigkeit mit Inklusion von SuS mit SPF Erfahrung haben. Die Items sind stark an der Zielgruppe Kinder oder jüngere Schüler ausgerichtet. Die Anwendung von Skalen zur Messung der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartungen bei beruflichen Lehrkräften bedarf einer Überarbeitung der Items und Anpassung an die Arbeitswelt berufliche Schulen.

3. *Wodurch werden Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften beeinflusst? Welche Einflussfaktoren sind empirisch untersucht?*

Mehrere Studien zeigen demografische Variablen wie Geschlecht, Erfahrung, und Alter im Hinblick auf die Veränderungen von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Ahsan et al., 2012; Boer et al., 2011; Romi & Leyser, 2006). Im Fokus dieser Forschungsarbeit sind die Forschungen, die Zusammenhänge der Einstel-

lung und Selbstwirksamkeit und deren Variablen wie z.B. Lehrerausbildung untersuchen, bedeutsam (Forlin et al., 2009; Forlin, Sharma, & Loreman, 2014; Kopp, 2009; Romi & Leyser, 2006; Sharma & Sokal, 2015). Die Zusammenhänge von Einstellung sowie Selbstwirksamkeit und untersuchtes Lehramt zeigen uneinheitliche Forschungsergebnisse (Gebhardt, Schwab et al., 2011; Trumpa et al., 2014; Woodcock, 2011). Die Bedeutung von positiven Lehrerfahrungen bereits während der Lehrerausbildung ist für Ahmmed et al. (2012) ein wichtiger Gelingensfaktor für schulische Inklusion „One strategy that universities as well as school administrators could find useful in this regard is to place pre-service and in-service teachers in classrooms of those teachers who are successful in teaching students with disabilities“ (Ahmmed et al., 2012, p. 137). Die Zeit der Lehrerausbildung sehen Beachham und Rouse (2012) als wichtigste Zeit um Bedenken zu reduzieren und positive Einstellungen zu fördern. Dabei spielt das Design der Lehrveranstaltungen eine große Rolle (Florian & Linklater, 2010). Ahsan et al (2012) benennen ein höheres Niveau der Lehrerausbildung als Prädiktor für Einstellungen. Eine Anwendung der Ergebnisse und Überprüfung der Variablen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen steht aus und ist Inhalt dieser Forschung.

4. *Ist eine Übertragung der Zusammenhänge auf (angehende) Lehrkräften an beruflichen Schulen möglich?*

Die Übertragbarkeit der Zusammenhänge der Variablen mit Blick auf Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bei beruflichen Lehrkräften wurde in bisherigen Arbeiten wenig vorgenommen (Stein et al., 2016). Der Anteil männlicher beruflicher Lehrkräfte ist höher als bei Grundschullehrkräften und die Berufsbiografie ist durch Quereinsteiger oder vorherige berufliche Ausbildung gekennzeichnet; dies bedingt, dass angehende Berufsschullehrkräfte auch ein höheres Durchschnittsalter aufweisen (Miesera & Gebhardt, 2018a). Damit zeigen sich bei mehreren Variablen Abweichungen zu den bisher hauptsächlich untersuchten allgemeinbildenden Lehrkräften. Aus dem Genannten ergibt sich die Frage, ob sich durch die Veränderung der Faktoren wie Alter, Geschlecht und Ausbildung die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsannahmen der Berufsschullehrkräfte von den bisher untersuchten Kohorten unterscheiden. Die Studie von Langner (2015) zeigt, dass unter den Befragten die Gruppe der Lehrkräfte beruflicher Schulen unterrepräsentiert ist. Langner (2015) vermutet, dass Inklusion in der Vergangenheit an dieser Schularart eine geringere Bedeutung spielte. Die Ergebnisse zur Inklusion im Arbeitsalltag bestätigen, dass Lehrkräfte beruflicher Schulen bisher weniger Erfahrung im Umgang mit SuS mit SPF als Grundschullehrkräfte haben (Langner, 2015). Eine Annahme dieser Forschungsarbeit ist, dass sich mit dem Verändern der Variable

*Erfahrung* die Zusammenhänge hinsichtlich *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* ändern. Während an allgemeinbildenden Schulen die Teilhabe von SuS mit SPF je nach Schwere der Einschränkung im Vordergrund steht, ist an beruflichen Schulen das Ziel das Bestehen der Abschlussprüfung im gewählten Beruf. Die Besonderheiten der dualen Ausbildung machen einen lernzieldifferenten Unterricht kaum möglich. Die letzten Jahrzehnte waren SuS mit SPF an Berufsschulen unterrepräsentiert im Vergleich zu Hauptschulen, die meist die Vorgängerschulen sind. Lehrkräfte an beruflichen Schulen hatten somit weniger Kontakt mit SuS mit SPF im Unterrichtsalltag. Den Lehrkräften beruflicher Schulen ergeben sich durch die zunehmende Heterogenität der SuS neue Handlungsfelder wie individuelle und ganzheitliche Förderung, Beratung und Begleitung (Zoyke, 2016). Die Befunde der BIBB-Studie (Bylinski, 2015) zeigen, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen die wertschätzende und empathische Haltung gegenüber Vielfalt als wichtig einschätzen. Gleichzeitig erleben die Lehrpersonen einen Konflikt zwischen der Vermittlung fachlichen Wissens und den immer stärker in den Vordergrund tretenden erzieherischen Aufgaben. Die Beschäftigung mit Inklusion in Ausbildung und Fortbildung spielte jedoch kaum eine Rolle und so fordern die Befragten zur Bewältigung der Herausforderungen, dass verstärkt sozial- und sonderpädagogische Kompetenzen in das Kompetenzprofil der Lehrerbildung integriert werden (Bylinski, 2015).

5. *Welche Implikationen ergeben sich aus der empirischen Forschung für die Lehrerbildung?*

Die vorgenannten Untersuchungen zeigen, dass die Inklusionsthematik in der Lehrerbildung sehr unterschiedlich je nach (Bundes)land und Lehramt gegenwärtig ist. (Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015; Loreman, Sharma, & Forlin, 2013; Sharma & Sokal, 2015). Grundsätzlich findet sich das Themenfeld *Inklusion* in den Curricula der Lehrerbildung in allen ihren drei Phasen, jedoch wird der Inklusionsbegriff mit einer Vielzahl von Definitionen verstanden und damit können Lehrangebote kaum verglichen werden (Zoyke, 2016). Die Qualität der inklusionsorientierten Lehrerbildung ist von der zeitlichen und inhaltlichen Gestaltung ebenso wie von den Lehrerbildnern maßgeblich abhängig (Florian et al., 2010; Florian & Linklater, 2010; Sharma & Sokal, 2015). Wie bereits bei anderen Forschungen gezeigt, sind Zusammenhänge zwischen positiverer Einstellung sowie höherer Selbstwirksamkeitserwartung und Lehrerbildung betreffend Inklusion zu vermerken (Kopp, 2009; Sokal et al., 2013). Zugleich haben Studien Unterschiede zwischen den Lehrämtern vermerkt (Hernandez, Hueck, & Charley, 2016). Die fehlende Forschung zur Inklusion an beruflichen Schulen erfordert zu-

nächst vermehrt empirische Forschung, um das Forschungsfeld inklusionsorientierte Lehrbildung für angehenden Berufsschullehrkräfte genauer zu beleuchten. Lehrerbildung beruflicher Lehrkräfte hat die Settings der beruflichen Schulen wie Lernzielgleichheit, Zusammenarbeit mit externen Partnern und multiprofessionelle Lehrerteams zu beachten.

## 5. Empirische Studien

Die folgenden Kapitel erläutern die drei durchgeführten Studien der publikationsbasierten Dissertation.

### 5.1. Vorbereitung der ersten Studie

Die erste Studie untersucht mit einem quantitativen Forschungsinstrument Einstellungen, Erfahrungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst für berufliche Schulen. Ein neu entwickelter Fragebogen beinhaltet neben den Items zu Einstellungen, Erfahrungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, Fallvignetten mit fallspezifischen Items zu den Förderschwerpunkten Lernen als auch emotionale und soziale Entwicklung. Zusätzlich werden subjektive Einschätzungen zu Beeinträchtigungs- und Verbesserungsfaktoren von schulischer Inklusion sowie Wünsche für Weiterbildungsangebote mit standardisierten Items erfragt. Es handelt sich um einen Online-Fragebogen, der mit [www.soscisurvey.de](http://www.soscisurvey.de) (Leiner, D. & Leiner, 2014) erstellt wurde. Die Pilotierung des Fragebogens erfolgte im Sommersemester 2015.  $N=128$  Studierende und Referendare nahmen teil;  $N=79$  vollständig bearbeitete Fragebogen wurden verwertet ( $N=23$  männliche;  $N=56$  weibliche,  $N=1$  Teilnehmer ohne Angabe, Geburtsjahr 1966 bis 1993; Median=1987). Im Zeitraum vom 24. Juni 2015 bis 30. Juli 2015 nahmen  $N=40$  Studierende des beruflichen Lehramts mit den Erstfächern Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Gesundheits- und Pflegewissenschaft, Wirtschaftspädagogik der Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Technischen Universität München teil. Zusätzlich wurden drei Gruppen von Referendaren im ersten und zweiten Ausbildungsjahr des Studienseminars Süd in Bayern befragt; insgesamt nahmen  $N=39$  Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst teil, davon  $N=15$  des ersten Ausbildungsjahrs und  $N=24$  des zweiten Ausbildungsjahrs. Der Pilotierungsfragebogen umfasste Items, die nach einer Faktorenanalyse in den Skalen *Ihre Erfahrung* (Erfahrung), *Über Schüler und Schülerinnen* (Einstellung) und *Was kann ich tun?* (Selbstwirksamkeit) erfasst wurden. Die Items der Skala *Erfahrung* wurden der Skala von Hellmich und Görel (2014b) entnommen und an die Zielgruppe angepasst. Es wurden alle negativ formulierten Items recodiert, allgemeine Erfahrungen wurden aufgliedert in Bereiche der Erfahrung (freiwilliges soziales Jahr, Freizeit, gehaltener Unterricht) und das Wort *Kinder* wurde durch *Jugendliche* oder *SuS* ersetzt. Die Items der Skala *Einstellung* basieren auf der deutschen Übersetzung der Skala *My Thinking About Inclusion* (MTAI) (Paulus, 2014; Stoiber et al., 1998). Diese Items wurden an die Situation der Zielgruppe angepasst. Dies erforderte, dass einige Items nicht gewählt wurden und neue berufsschulspezifische Items ergänzt wurden. Für



die Skala *Selbstwirksamkeit* wurden Originalitems der Studie von Kopp (2009) angepasst an die Zielgruppe verwandt. Zusätzlich wurden N=15 Items zu Beeinträchtigungen und Verbesserungen von Inklusion und sechs Auswahlmöglichkeiten für Weiterbildungswünsche aus der Studie von Paulus (2013/14) entnommen. Für die Fallvignetten zu den Förderschwerpunkten *Lernen* als auch *emotionale und soziale Entwicklung* wurden angelehnt an den Fragebogen von Kopp (2009) berufsschulspezifische Items entwickelt. Die Reliabilitätsberechnung auf interne Konsistenz wurde mit dem Cronbach-Alpha getestet. Es zeigen sich akzeptable bis gute Werte (Field, 2015). Der pilotierte Fragebogen wurde überarbeitet und statistisch schwache Items wurden entfernt. Die statistische Auswertung und Überprüfung führt zum überarbeiteten Fragebogen der Hauptstudie (Miesera & Weidenhiller, 2018). Die erste Publikation gibt das Studiendesign und die Ergebnisse wieder. Die Publikation befindet sich im Anhang.

## 5.2. Zusammenfassung der ersten Studie

Die Autorin entwickelte das Forschungsinstrument, führte die Pilotierung des Fragebogens in Deutschland durch, führte die Datenerhebung der Hauptstudie in Kanada und Deutschland und die Datenkalkulation durch. Die Konzeption, die theoretische Fundierung inklusive das Literaturreview der Publikation und das Verfassen der Publikation in Englisch erfolgte federführend durch die Autorin. Der Koautor unterstützte beratend bei der Skalengestaltung, der Datenkalkulation und der inhaltlichen Revision der Publikation.

Die Validierung des Fragebogens fand 2016 statt. Der neu entwickelte Fragebogen wurde bei der Befragung von Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst im ersten und zweiten Ausbildungsjahr 2016 in Bayern, Deutschland eingesetzt. Zugleich wurde der ins Englische übersetzte Fragebogen 2016 in Manitoba, Kanada eingesetzt. Während des Forschungsaufenthaltes an der University of Winnipeg konnten nach der Genehmigung der Befragung durch die University of Winnipeg die Daten erhoben werden. Die befragten angehenden Lehrkräfte (pre-service teachers) befanden sich alle in Vorbereitung für das berufliche Lehramt. Die deutsch-kanadische Studie validiert die Skalen für den Einsatz bei angehenden Berufsschullehrkräften. Die folgende Tabelle 2 zeigt, dass die eingesetzten Skalen in beiden Gruppen in der Reliabilitätsberechnung akzeptable bis gute Cronbach-Alpha ergeben.

Tabelle 2 Reliabilität der Skalen *Erfahrung*, *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit*

Skalen	Cronbach's $\alpha$ Deutschland	Cronbach's $\alpha$ Kanada
Erfahrung	.70	.75
Einstellung	.84	.78
Selbstwirksamkeit	.86	.87

Die erste Forschungsfrage der Studie (Gibt es signifikant messbare Unterschiede im Hinblick auf Einstellung, Erfahrung und Selbstwirksamkeitserwartung betreffend Inklusion zwischen den beiden Ländern?) kann bestätigt werden. Die drei Skalen beinhalten jeweils fünfstufige Likertskalen (1 trifft gar nicht zu; 5 trifft voll zu). Die Tabelle 3 zeigt für alle drei Skalen signifikante Unterschiede.

Tabelle 3 Deskriptive Statistik Skalen *Erfahrung*, *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit*

Skalen	Deutschland N=56 M (SD)	Kanada N=43 M (SD)
Erfahrung	2.39 (0.81)	3.24 (0.72)
Einstellung	3.34 (0.57)	3.63 (0.48)
Selbstwirksamkeit	2.94 (0.46)	3.19 (0.43)

Die Skala *Erfahrung* zeigt bei der deutschen Gruppe unter dem theoretischen Skalenmittelwert ( $M=3$ ) liegende Werte und neutrale bzw. über dem theoretischen Skalenmittelwerte der kanadischen Gruppe. Bei genauerer Analyse ist sichtbar, dass die Items: *Ich weiß viel über SuS mit besonderem Förderbedarf* ( $M=1.96$ ) und *Ich weiß, wie SuS (Schülerinnen und Schüler) in einem inklusiven Unterricht bewertet und beurteilt werden* ( $M=2.02$ ) von deutschen Teilnehmern deutlich unter dem theoretischen Skalenmittelwert ( $M=3$ ) geratet werden. Die Skala *Einstellung* zeigt in beiden Ländern über dem theoretischen Skalenmittelwert ( $M=3$ ) liegende Ergebnisse, während die Skala *Selbstwirksamkeit* nur bei kanadischen Teilnehmern über dem Skalenmittelwert liegt (siehe Tabelle 3).

Im Hinblick auf die Korrelation der Skalen ist festzustellen, dass die Skalen *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* ( $r=.40$ ;  $p<.001$ ) korrelieren und dass die Skala *Erfahrung* mit der Skala *Selbstwirksamkeit* ( $r=.35$ ;  $p<.001$ ) korreliert. Es wird nur eine sehr kleine, nicht signifikante Korrelation zwischen den Skalen *Einstellung* und *Erfahrung* ( $r=.10$ ;  $p$  n.s.) ermittelt.

Die zweite Forschungsfrage der Studie beschäftigt sich mit den Prädiktoren. Die Studie überprüft, ob Erfahrungen, Einstellungen, Alter, Geschlecht oder die Nationalität Prädiktoren für die Selbstwirksamkeitserwartung sind, dies ist differenziert zu beantworten. Es wurde eine Regressionsanalyse, Methode Einschluss, durchgeführt, um die Varianz der abhängigen Variablen mit demografischen Parametern und Erfahrungsumfang zu erklären. Einstellung, Alter, Geschlecht und Nationalität wurden als unabhängige Variablen eingesetzt, um die Varianz der Selbstwirksamkeitserwartung zu erklären. Es zeigt sich, dass Erfahrungen und Einstellungen die stärksten Prädiktoren für die Ausprägung der Selbstwirksamkeit sind. Geschlecht und Nationalität haben nur einen schwachen Einfluss auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeit.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen in Abhängigkeit von Erfahrungen mit Inklusion und persönlichen Einstellungen ändern. Zwischen den Skalen *Einstellung* und *Erfahrung* besteht nur eine nicht signifikante schwache Korrelation. Dagegen liegen belastbare Korrelationen zwischen den Skalen *Erfahrung* und *Selbstwirksamkeit* und *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* vor.

### 5.3. Vorbereitung der zweiten Studie

Das kanadische Forscherteam um Prof. Laura Sokal nutzte einen neu zusammengestellten Fragebogen für eine Datenerhebung an der University of Winnipeg; aus dieser Datenerhebung liegen noch keine publizierten Ergebnisse vor (Loreman, Sharma, Sokal, & Forlin, unveröffentlicht). Dieser Fragebogen beinhaltet die neu entwickelten *Attitudes towards Inclusion Scale (AIS)* und *Intention to Teach in an Inclusive Classroom Scale (ITICS)* (Sharma & Jacobs, 2016) sowie die bereits mehrfach validierten *Concerns about Inclusive Education Scale (CIES)* (Sharma & Desai, 2002) und *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)* (Park, M.-H., Dimitrov, Das, & Gichuru, 2016; Sharma et al., 2012). Das Fragebogeninstrument sollte in Abstimmung mit Prof. Laura Sokal gleichfalls in Deutschland eingesetzt werden, deshalb begann die Autorin während der Forschungsaufenthalts an der University of Winnipeg, Kanada 2016 mit der Anpassung des Instruments. Der Fragebogen wurde mit einem Team aus englischen Muttersprachlern ins Deutsche übersetzt. Der Technical Report der Studie ist veröffentlicht (Gebhardt, Miesera, Weidenhiller, & Jungjohann, 2018).

Das erste Ziel war die deutsche Übersetzung zu validieren. Es wurden konformatorische Faktoranalysen mit Mplus durchgeführt, um die Passung der Übersetzung zu überprüfen (Muthén, L. & Muthén, 1998-2010). Sollten akzeptable Ergebnisse erzielt werden, erst dann konnte die Prüfung der Invarianz bezüglich der Lehramtsanwärtlergruppen erstellt werden. Die Publikation befindet sich im Anhang.

Die untenstehende Abbildung 4 zeigt das Design der Forschungsfragen. Erst wenn die Passung akzeptable Werte ergibt und die Strukturen und Passungen mit vorherigen Forschungen übereinstimmen, wurde weiter geforscht.

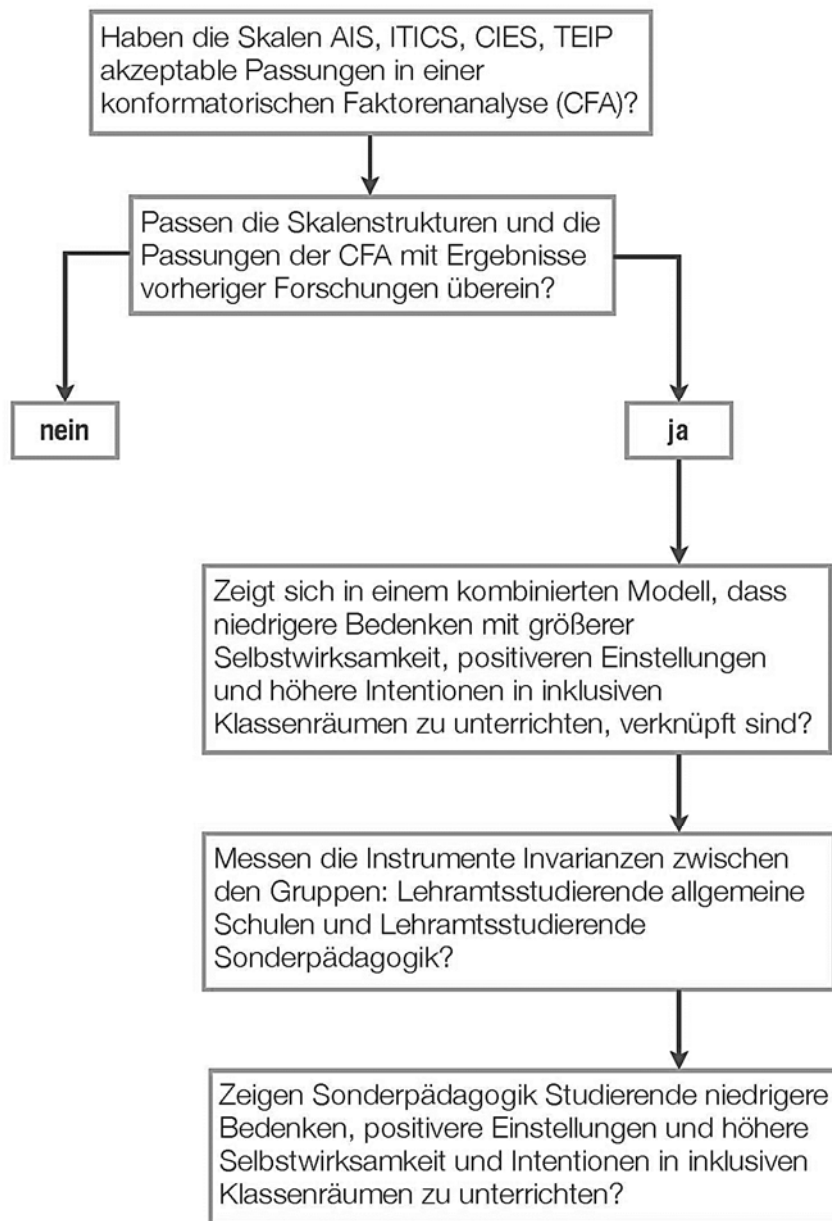


Abbildung 4 Design Forschungsfragen zweite Studie  
eigene Darstellung

#### 5.4. Zusammenfassung der zweiten Studie

Die Autorin brachte im Rahmen des Forschungsaufenthalts in Kanada in Kooperation mit Prof. Laura Sokal das Forschungsinstrument mit, sie führte die Übersetzung des Fragebogens in Kooperation mit dem ersten Koautor durch (Jeff DeVries ist US Staatsbürger). Die Konzeption der Publikation, die theoretische Fundierung inklusive das Literaturreview und das Verfassen des Artikels in Englisch erfolgte federführend durch die Autorin. Die Auswertung, Darstellung und Diskussion der Daten für die Publikation erfolgte federführend durch die Autorin. Der erste Koautor unterstützte den Prozess der Datenkalkulation und Datendeutung beratend. Die zweite Koautorin führte an der TU Dortmund die Datenerhebung durch. Der 3. Koautor unterstützte die inhaltliche Revision der Publikation. Die Studie wurde akzeptiert am 24.05.2018

Die Daten wurden an der Technischen Universität Dortmund erhoben. Die Erhebung fand 2017 im paper-pencil Verfahren statt. Teilnehmer waren Studierende folgender Lehrämter: Grundschule,  $N=294$ ; Hauptschule, Realschule, Gesamtschule,  $N=119$ ; Gymnasiale Oberstufe,  $N=202$ ; Berufskolleg,  $N=81$  und Förderschule,  $N=191$ , die in Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben waren. Es waren 76% weibliche und 24% männliche Teilnehmer. Insgesamt wurden  $N=887$  Datensätze ausgewertet.

Die zweite Studie überprüft die Passung internationaler angloamerikanischer Messinstrumente in einer deutschsprachigen Übersetzung bei einer heterogenen Gruppe von Lehramtsstudierenden. Zum Einsatz kommen die Skalen *AIS* und *ITICS* mit siebenstufigen Likertskalen (1=starke Ablehnung; 7=starke Zustimmung), die *CIES* Skala mit einer vierstufigen Likertskala (1=gar keine Bedenken, 4=extreme Bedenken) und die *TEIP* Skala verwendet eine sechsstufige Likertskala (1=starke Ablehnung, 6=starke Zustimmung).

Die Ergebnisse der konformatorischen Faktorenanalyse mit Mplus (Muthén, L. & Muthén, 1998-2010) für alle Gruppen liefern akzeptable bis gute Werte, damit wird zugestimmt, dass die international verwendeten Skalen Inklusionskonstrukte auch im deutschsprachigen Bereich überprüfen. Es zeigt sich, dass die konformatorische Faktorenanalyse gute Passungswerte ergibt und die Skalenstrukturen der internationalen Studien mit kleinen Modifikationen auf die deutsche Übersetzung übertragen werden können. Die Skalen *AIS* und *TEIP* bedurften keiner Modifikation, während die Skalen *ITICS* und *CIES* kleinere Modifikation erforderten. Ein Item der *ITICS* Skala lud auf zwei Faktoren und bei der *CIES* Skala wurden zwei schwach ladende Items aus der Berechnung entfernt und zwei Items luden auf zwei Faktoren.

Das kombinierte Modell aus den vier Skalen ergab eine gute Passung der einzelnen Faktoren und des gesamten kombinierten Modells akzeptable bis gute Werte. Die Skalen *AIS*, *ITICS* und *TEIP* haben wie erwartet einen positiven Zusammenhang mit

jeder anderen Skala und die Skala *CIES* hat negative Zusammenhänge mit den anderen drei Skalen (*AIS*, *ITICS* und *TEIP*). Dies entspricht der Annahme, dass höhere Bedenken mit negativeren Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängen.

Die Prüfung der Invarianz zwischen den Gruppen Sonderpädagogen und andere Lehrämter (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufskollegs), bestätigt die Annahme, dass Studierende der Sonderpädagogik und Studierende anderer Lehrämter bei der Beantwortung der Skalen ähnliche Ratings haben. Damit messen die Instrumente trotz Veränderung der Zielgruppe die gleichen Konstrukte und die Faktoren sind akzeptabel für beide Gruppen.

Die Fragestellung hinsichtlich der Vergleiche der Mittelwerte zwischen den Sonderpädagogikstudierenden und den anderen Lehramtsstudierenden (Grundschule; Hauptschule, Realschule, Gesamtschule; gymnasiale Oberstufe; Berufskolleg) geht von der Hypothese aus, dass Sonderpädagogen positivere Einstellungen, höhere Selbstwirksamkeitserwartungen und stärkere Intentionen zum Unterrichten in inklusiven Klassen haben. Zusammenfassend wird bestätigt, dass die prognostizierten signifikanten Unterschiede sichtbar sind und dass angehende Sonderpädagogen mehr positive Gefühle (feelings-Untergruppe von *AIS*), größere Selbstwirksamkeitserwartungen, stärkere Intentionen zum Unterrichten in inklusiven Klassen haben und gleichzeitig weniger Bedenken hinsichtlich Inklusion zeigen.

## 5.5. Erweiterte Berechnungen der zweiten Studie

Die zweite Studie beinhaltet über die Publikation hinausgehende Berechnungen.

Die folgende Tabelle 4 zeigt die Skalenmittelwerte für die Lehrkräfte aufgesplittet nach Schularten. Es zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte der Berufskollegs (Berufliche Schulen in Nordrhein-Westfalen) eine positivere Haltung zur Inklusion und eine höhere Intention inklusiv zu unterrichten haben als Studierende des gymnasialen Lehramts sowie niedrigere Werte als Grundschullehramtsstudierende, Sekundarstufe 1 Studierende und angehende Sonderpädagogen haben. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Bedenken, nach den Studierenden für das Gymnasium kommen die Studierenden des Berufskollegs auf die zweithöchsten Bedenken. Mit Blick auf die subjektive Einschätzung der Selbstwirksamkeit liegen die Berufskolleg-Studierenden wieder auf dem zweitniedrigsten Platz nur noch vor den gymnasiales Lehramt Studierenden.

Tabelle 4 Deskriptive Statistik AIS, ITICS, CIES, TEIP

Skalen	AIS	ITICS	CIES	TEIP
Studierende für:	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Berufskollegs	4,56 (1,24)	5,11 (0.94)	2,59 (0.45)	4,32 (0.56)
Förderschulen	5,03 (1.15)	6,03 (0.65)	2,27 (0.47)	4,78 (0.45)
Grundschule	4,92 (1.05)	5,40 (0.81)	2,54 (0.47)	4,40 (0.61)
Hauptschule, Realschule, Gesamtschule (Sek. 1)	4,65 (1.11)	5,29 (0.94)	2,55 (0.51)	4,41 (0.56)
Gymnasiale Oberstufe	4,39 (1.14)	5,02 (0.92)	2,70 (0.54)	4,25 (0.62)
Gesamt	<b>4,76 (1,14)</b>	<b>5,41 (0.91)</b>	<b>2,53 (0.51)</b>	<b>4,45 (0.60)</b>

Die Ergebnisse einer einfaktoriellen univariaten Varianzanalyse zur Ermittlung der Unterschiede zwischen den Schularten (unabhängige Variable) sind differenziert nach den Skalensummenwerten (abhängige Variable) zu betrachten: AIS-Skala  $F(4, 851)=10,16; p < 0,01, \eta^2=.046$  und ITICS  $F(4, 870)=39,83; p < 0,01, \eta^2=.155$ . Für die Skalen CIES  $F(4, 828)=19,14; p < .001; \eta^2=.085$  und TEIP  $F(4, 860)=23,30; \eta^2=.098$ . Nach dem Post-Hoc-Test mit Bonferroni Korrektur zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Studierenden für Berufskollegs und Studierenden für Förderschulen (AIS  $p < .019$ ; ITICS  $p < .001$ ; CIES  $p < .001$  und TEIP  $p < .001$ ). Die Berechnung findet sich im Anhang ab Seite LXXII.

## 5.6. Vorbereitung der dritten Studie

Die dritte Studie untersucht Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden mit prä- und post-Tests und wurde im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt. Die Validierung der entwickelten Skalen mit einer Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen überprüft die Variable *Besuch von Lehrveranstaltungen*. Die Technische Universität München bietet im Rahmen einer Wahlveranstaltung ein Seminar *Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen (Inklusion)* an. Das Konzept der Lehrveranstaltung wurde von Markus Gebhardt und Susanne Miesera entwickelt. Basierend auf den Empfehlungen der KMK und HRK (2015) wird ein additives Modul angeboten, das Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Unterrichtssettings fördert (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015). Die Lerngruppen nehmen zu Beginn des Seminars an einer online-Befragung unter Nutzung des entwickelten Forschungsinstruments teil (Miesera & Weidenhiller, 2018). Der Fragebogen wurde auch in der ersten Studie

(Miesera & Gebhardt, 2018a) in der deutschen und englischen Version verwendet. Der Fragebogen beinhaltet die Skalen *Erfahrung*, *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* sowie die Einschätzung der Bedeutung von inklusiven Inhalten für die Lehrerbildung als auch zwei Fallvignetten. Die Fragebogenentwicklung wurde in dem Kapitel *Vorbereitung der ersten Studie* beschrieben. Die Fragestellung ist, ob der Besuch von Lehrveranstaltungen einen Einfluss auf die Einschätzung der persönlichen Erfahrung, Einstellung und Selbstwirksamkeit und die Bewertung der Fallkonstruktionen hat. Aufbauend auf dem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) sind einerseits Wissen und Können und andererseits Werthaltungen und Überzeugungen Kompetenzfacetten im Lehrkontext. Überzeugungen und subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen beeinflussen die Wahrnehmung und das Handeln der Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2006). Entsprechend dieser Annahme untersucht die Studie, ob Veränderungen der Einschätzung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit bei Teilnehmern von Lehrveranstaltungen sichtbar werden und eine Neubewertung der Fallvignetten stattfindet. Der Bedeutung von interdisziplinärer Zusammenarbeit und der Kooperation in multiprofessionellen Teams wird Rechnung getragen durch heterogene Lernergruppen, da das Modul erst- und zweifachübergreifend angeboten wird. Zugleich werden bei Schulbesuchen und der Interaktion mit den Referenten die Bedeutung multidisziplinärer Teams bei der erfolgreichen Umsetzung gemeinsamen Unterrichts deutlich. Die Studierenden setzen sich mit den gesetzlichen Grundlagen für inklusiven Unterricht auseinander, sie erleben Formen des gemeinsamen Unterrichts in der Schulpraxis und sie entwickeln eine fachspezifische Umsetzung eines inklusiven Unterrichts unter Beachtung der Ansätze für inklusive Didaktik. Das Handlungsprodukt der Lehrveranstaltung sind Unterrichtssettings, die in Rollenübungen in selbsterstellten Lehrvideos dargestellt werden. In der Reflexion von exklusiven und inklusiven Merkmalen zeigt sich die Fachkompetenz der angehenden Lehrkräfte. Am Ende des Semesters zum Abschluss des Seminars findet der zweite Messzeitpunkt der online Befragung statt.

## 5.7. Zusammenfassung der dritten Studie

Die Autorin führte mit dem Koautor die Lehrveranstaltungen *Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen* durch. Die Datenerhebung erfolgte federführend durch die Autorin. Die Konzeption der Publikation, die theoretische Fundierung inklusive das Literaturreview und das Verfassen des Artikels erfolgten federführend durch die Autorin. Die Auswertung, Darstellung und Diskussion der Daten für die Publikation erfolgte federführend durch die Autorin. Der Koautor unterstützte den Prozess der Datenkalkulation und Datendeutung beratend.



Die Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten bestätigt Veränderungen der Skalen *Erfahrung*, *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* und der Neubewertung von Fallvignetten. Der Vergleich des ersten Messzeitpunktes (vor dem Besuch von Lehrveranstaltungen) und des zweiten Messzeitpunktes (nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen) zeigt bei der Teilnehmergruppe des Inklusionsseminars signifikante Unterschiede. Die Skalenmittelwerte liegen bei den drei Skalen *Erfahrung*, *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* signifikant höher im zweiten Messzeitpunkt. Bemerkenswert ist, dass bereits zum Messzeitpunkt 1 die Mittelwerte der Skala *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* über dem theoretischen Skalenmittelwert ( $M=3$ ) liegen, während die Skala *Erfahrung* unterhalb dieses Wertes liegt. Mit Blick auf die erste Studie (Miesera & Gebhardt, 2018a) liegt bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst für berufliche Schulen (Referendare) die Skala *Erfahrung* bei  $M=2,39$  dagegen ergibt die dritte Studie, dass Studierende des beruflichen Lehramts (Teilnehmer des Wahlfachs *Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen*) ihre Erfahrungen höher einschätzen,  $M=2,48$ . Es wird vermutet, dass Teilnehmer mit mehr Vorerfahrungen, einer stärkeren positiven Haltung zu Inklusion und subjektiv bewerteten Selbstwirksamkeitsannahmen verstärkt das Wahlfach belegen, während die Gruppe Referendare zufällig ausgewählt wurde.

Bezugnehmend auf die Forschung mit Fallvignetten (Kopp, 2009) und den Ergebnissen, dass Einschätzungen behinderungsabhängig sind, wurden von der Autorin Fallvignetten für SuS an beruflichen Schulen entwickelt und erhoben. Die beiden Schülerfälle (*Anna* und *Michael*) umfassen den SPF *Lernen* als auch *emotionale-soziale Entwicklung*. Diese beiden sonderpädagogischen Förderschwerpunkte treten am häufigsten an beruflichen Schulen auf (Stein et al., 2016) und wurden deshalb exemplarisch gewählt. Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen bei vier von fünf Items eine signifikant höhere Bewertung im zweiten Messzeitpunkt. Das Item *In inklusiven Klassen sind die besten Bedingungen zum Lernen für...* zeigt zwar auch eine höhere Bewertung, die jedoch nicht signifikant ist. Dies deutet mögliche Bedenken der Befragten an, die auch in den Studien von Cook (2002) und Demmer-Dieckmann (2008) belegt wurden. Neben einer grundsätzlich positiven Zustimmung zu schulischer Inklusion, wird bezweifelt ob die eigenen Kompetenzen ausreichen, bzw. ob inklusive Klassen für SuS mit SPF/Behinderungen der beste Lernort sind. Das Item *Lehrkräfte an Regelberufsschulen verfügen über ausreichende Kompetenzen zur individuellen Unterrichtung von...* hat zwar ein signifikant höheres Rating im zweiten Messzeitpunkt, jedoch weiterhin den niedrigsten Mittelwert im Vergleich zu den anderen vier Items. Das deutet auch wieder Bedenken bezüglich der eigenen Fähigkeiten an. Der Vergleich der Fälle *Anna* (SPF *Lernen*) und *Michael* (SPF *emotionale-soziale Entwicklung*) zeigt bei Bewertung der Items ein heterogenes Bild. Während der Literaturreview von Boer et al. (2011) ein differentes Bild der

Bewertung einzelner Behinderungsarten zeigt, wird die Fallvignette des Schülers mit SPF *emotionale-soziale Entwicklung* bei dieser Studie bei den Items 3 *in inklusiven Klassen sind die besten Bedingungen zu Lernen für...* und Item 4 *... wird in einer inklusiven Berufsschulklasse gut von den Mitschülern integriert* im ersten und zweiten Messzeitpunkt niedriger geratet. Insgesamt zeigt die Studie, dass das Design der Lehrveranstaltung signifikante Veränderungen der Einschätzung der Erfahrung, Einstellung und Selbstwirksamkeit, sowie die Einschätzung von Fallvignetten bewirkt. Die Autoren nehmen an, dass die Verschränkung der Theorie- und Praxisteile sowie das handlungsorientierte Konzept der Lehrveranstaltung einerseits einen Kompetenzzuwachs ermöglicht und andererseits eine Neubewertung der eigenen Einstellung und Selbstwirksamkeit sowie der fallspezifischen Bewertung unterstützt. Die Ergebnisse stimmen mit der Forschung von Sokal et al. (Sharma & Sokal, 2015; Sokal et al., 2013) und der Forschergruppe von Forlin (Forlin et al., 2009) überein.

## 6. Diskussion und Fazit

Aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Veränderungen wirken sich auf schulische Strukturen und auf die Unterrichtsgestaltung aus. Lehrkräften sehen sich mit Lehrplanreformen, dem Zuzug von Menschen mit Fluchterfahrung sowie häufiger SuS mit divergierenden Bedarfen konfrontiert. Die Bewältigung dieser Herausforderungen ist mit veränderten persönlichen Haltungen, Kompetenzen, Unterstützungen und angepassten Rahmenbedingungen möglich. Während bisherige Innovationsforschung hauptsächlich auf Bildungsstandards oder Umsetzung neuer Unterrichtsmodelle zielte, stellen Bosse et al. (2017) mit ihrer Studie erstmals im deutschsprachigen Bereich die Verbindung von Inklusion als schulische Innovation und die Bedeutsamkeit von Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften dar. Sie zeigen, dass die Offenheit für Innovationen und positive Einstellungen wesentlich für das erfolgreiche Umsetzen sind. Sie betonen, dass positive Einstellungen aus erlebten Selbstwirksamkeitserfahrungen entstehen, die wiederum einen protektiven Effekt hinsichtlich des Belastungserlebens haben, dies spielt bei der Implementation von Innovationen eine große Rolle (Bosse et al., 2017). Gleichzeitig heben sie hervor, dass neben den Persönlichkeitsmerkmalen die Umstände für gelingende Inklusion geschaffen werden müssen (Bosse et al., 2017).

Unter Beachtung der bisherigen Forschung befassen sich die vorliegenden drei Studien mit den Persönlichkeitsmerkmalen von angehenden Lehrkräften an beruflichen Schulen hinsichtlich schulischer Inklusion als Innovation im internationalen Vergleich. Die Bedeutsamkeit von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von schulischen Akteuren bei der Implementation von Innovationen ist vielfach belegt, wenngleich Inklusion an beruflichen Schulen bisher ein Forschungsdesiderat darstellt. Eine heterogene

Schülerschaft ist schulischer Alltag an beruflichen Schulen, jedoch gab es bisher kaum Erfahrung mit gemeinsamen Unterricht von SuS mit und ohne SPF. Angehende Lehrkräfte haben aus der eigenen Schullaufbahn keine Erfahrung mit inklusiven Klassen und in den Schulpraktika bzw. im Schuleinsatz erfahren Studierende und später Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, dass die bisherigen Lösungskonzepte für den Unterricht in heterogenen Klassen nicht ausreichen und Ressourcen für zielführendes, erfolgreiches Unterrichten häufig fehlen. Dies verunsichert angehende Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenz und sie haben Sorge, ob sie den Anforderungen des inklusiven Unterrichts gerecht werden können (Demmer-Dieckmann, 2008; Gebhardt, Kuhl, Wittich, & Wember, 2018 im Druck). Ländervergleiche zeigen, dass Erfahrungen mit Inklusion im Schulalltag und in der Lehrerbildung zu positiveren Einstellungen und mehr Zutrauen in die eigene Wirksamkeit führen (Miesera & Gebhardt, 2018a; Schwab et al., 2017; Sharma & Sokal, 2015).

Die vorliegende publikationsbasierte Dissertation präsentiert im Rahmen von drei Studien unter Einsatz von zwei verschiedenen Fragebögen mit internationalen Vergleichen, Ergebnisse zu Persönlichkeitsmerkmalen von Studierenden und Referendaren des beruflichen Lehramts und die Rolle der Einstellung und Selbstwirksamkeit bei der Implementierung schulischer Inklusion. Nachdem bisherige Forschung an allgemeinbildenden Schulen für (angehende) Lehrkräfte an Grundschulen, Förderschulen und Sekundarschulen die Bedeutung einer positiven Haltung zu gemeinsamen Unterricht und Vertrauen in die eigene Wirksamkeit belegen, überprüft diese Dissertation die Übertragbarkeit der Ergebnisse von Studien mit (angehenden) Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen auf (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen. Dabei können die vorliegenden Studien einen Beitrag zur Klärung liefern und eine differenzierte Antwort geben. Der Ländervergleich zwischen Bayern (Deutschland) und Manitoba (Kanada) präsentiert erstmals eine Gegenüberstellung des deutschen und kanadischen Lehrerbildungssystems für berufliche Schulen und des beruflichen Schulsystems (Miesera & Gebhardt, 2018a). Er lässt Rückschlüsse auf die Bedeutung bildungspolitischer Maßnahmen zu. Diese Studien erlauben Aussagen unter der Beachtung, dass die neu entwickelten Skalen bisher nur im beruflichen Lehramt validiert wurden. Der Ländervergleich zeigt bei der Skala *Erfahrung* signifikant niedrigere Werte der deutschen Gruppe gegenüber der kanadischen Gruppe. Bei weitergehender Analyse ist sichtbar, dass die Items hinsichtlich des Wissen um SuS mit SPF und zum inklusiven Unterricht und dessen Bewertung von deutschen Teilnehmern besonders niedrig eingeschätzt werden und deutlich unter dem theoretischen Skalenmittelwert geratet werden. Hellmich et al. (2016) setzten die gleiche Skala *Erfahrung* bei deutschen und österreichischen Grundschul-Lehramtsstudierenden ein; der Skalenmittelwert lag

bei der deutschen Grundschullehramt-Studierenden Kohorte bei  $M=2.63$  und bei den österreichischen Studierenden  $M=2.71$ . Die Ergebnisse der deutschen Kohorte der vorliegenden Ländervergleichs-Studie von angehenden Berufsschullehrern liegen damit noch unter denen von Hellmich et al. (2016). Dies bestätigt auch die Annahmen von Langner (2015) bezüglich der geringeren Erfahrung von Berufsschullehrkräften. Die Abweichungen zeigen, dass die Ergebnisse anderer Studien bezüglich des Erfahrungsumfangs nicht ohne Einschränkungen auf Berufsschullehrkräfte übertragbar sind. Zugleich bestätigt der Ländervergleich, dass die untersuchten Lehramtswärter beruflicher Schulen in Deutschland bezüglich ihrer Erfahrungen hinter österreichischen ( $M=2.71$ ) und kanadischen ( $M=3.24$ ) angehenden Lehrkräften liegen. Der Vergleich zur dritten Studie (Miesera & Gebhardt, 2018b) (Längsschnittstudie) dieser Dissertation, die unter Einsatz des gleichen Fragebogens Teilnehmer des Wahlfachs *Inklusion in beruflichen Schulen* befragte, präsentiert höhere Erfahrungsmittelwerte ( $M=2.48$ ) der Studierendengruppe, die am Wahlfach teilnahm bereits im ersten Messzeitpunkt gegenüber der Referendargruppe. Die noch nicht ausreichend beforschten Zusammenhänge von länderspezifischen und demografischen Faktoren weisen auf benötigte Forschung hin, um die Variablen der Erfahrungsentwicklung weiter zu untersuchen.

Der deutsch-kanadische Vergleich der ersten Studie (Miesera & Gebhardt, 2018a) zeigt bei der Skala *Einstellung* in beiden Ländern über dem theoretischen Skalenmittelwert ( $M=3$ ) liegende Ergebnisse, während die Skala *Selbstwirksamkeit* nur bei kanadischen Teilnehmern über dem Skalenmittelwert liegt. Die gleiche Skala zeigt bei der dritten Studie (Miesera & Gebhardt, 2018b) mit Studierenden, die am Wahlfach *Inklusion* teilnahmen, bereits höhere Wert im ersten Messzeitpunkt (Skala Einstellung  $M=3.85$  und Skala Selbstwirksamkeit  $M=3.70$ ). Es sind weitere Untersuchungen nötig, inwiefern die Vorerfahrungen, die Einstellungen und das Zutrauen in eigene Lehrerwirksamkeit den Besuch von Wahllehrveranstaltungen und damit die Zusammensetzung von Teilnehmergruppen beeinflussen. Die positive Selektion von Teilnehmerinnen und Teilnehmern bei additiven Modulen gegenüber integrativen Modulen ist ein wichtiges Kriterium beim Vergleich mit anderen Studien. Feyerer et al. (2014) messen unter Einsatz von anderen Skalen (*SACIE* und *TEIP*) ebenso eine positive Haltung und ein starkes Vertrauen von Lehramtsstudierenden in die eigenen Fähigkeiten. Eine Studie mit kanadischen und australischen Lehramtsstudierenden belegte mit der fünfstufigen *TATIS*-Skala auch eine überdurchschnittlich positive Einstellung (Sharma & Sokal, 2015). Positive Einstellungen von Lehramtsstudierenden wurden in der Studie von Schwab et al. (2015) bestätigt. Im Hinblick auf die niedrigere positive Haltung zu Inklusion von deutschen Teilnehmern im Ländervergleich und den festgestellten Zusammenhängen von Einstellungen, Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsannahmen sind weitere

Forschungen nötig, um Prädiktoren zu ermitteln und den Einfluss von Interventionen wie z.B. inklusionsorientierte Lehrerbildung zu analysieren.

Die Übertragbarkeit der Ergebnisse von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen überprüft die vorliegende zweite Studie (Miesera, DeVries, Jungjohann, & Gebhardt, 2018, in press) mit einem internationalen Messinstrument, es sind differenzierte Ergebnisse zu diskutieren. Diese Studie erhebt Daten von Studierenden für Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium und Berufskollegs (Berufsschulen) mit validierten Fragebögen, damit sind vergleichende Aussagen innerhalb der Studie und mit anderen Studien möglich. Die Skalen *AIS* und *ITICS* wurden bisher nur von Sharma und Jacobs validiert (2016). Die Daten wurden in Indien und Australien erhoben, für angehende Lehrkräfte liegen noch keine Ergebnisse vor. Unter Beachtung des theoretischen Skalenmittelwerts  $M=4$ , zeigt der Mittelwert der gesamten hier untersuchten Gruppen für die *AIS* ( $M=4.76$ ) und für die *ITICS*  $M=5.41$  über dem theoretischen Skalenmittelwert liegende Zustimmung. Dies ist vergleichbar mit den Daten der ersten Studie (Miesera & Gebhardt, 2018a), die mit einem anderen Fragebogeninstrument durchgeführt wurde und auch mit der Skala *Einstellung* positive Ergebnisse im Ländervergleich zeigt. Die Skalen *CIES* und *TEIP* wurden bereits mehrfach validiert. Die internationale Studie von Sharma et al. (2007) zeigt hinsichtlich der Bedenken (*Concerns*) die Länderunterschiede, während Teilnehmer aus Hongkong ( $M=2.83$ ) und Singapur ( $M=2.67$ ) höhere Bedenken als Teilnehmer aus Australien ( $M=2.41$ ) und Kanada ( $M=2.28$ ) zeigen, liegen die Teilnehmer dieser hier vorliegenden zweiten Studie mit einem Mittelwert von  $M=2.53$  zwischen den beiden Ländergruppen. Sharma und Sokal (2015) zeigen mit einer Längsschnittstudie im Prä-Test  $M=2.27$  für kanadische und australische Studierende, damit liegt die deutsche Gruppe auch deutlich höher mit ihren Bedenken. Eine überdurchschnittlich hohe Selbstwirksamkeitsannahme präsentiert die Studie von Ahsan et al. (2012) unter Nutzung der *TEIP* Skala ( $M=4.84$ ), bei einem theoretischen Skalenmittelwert von  $M=3.5$ . Die Studie von Forlin et al. (2014) zeigt in einer Längsschnittstudie im ersten Messzeitpunkt nur leicht positive Selbstwirksamkeitsannahmen ( $M=4.35$ ). Die Teilnehmer dieser vorliegenden zweiten Studie liegen ( $M=4.45$ ) zwischen den Werten der Teilnehmern der beiden Studien (Ahsan et al., 2012; Forlin et al., 2014). Sharma und Sokal (2015) zeigen im australisch-kanadischen Ländervergleich ( $M=3.98$  und  $M=4.07$ ) im ersten Messzeitpunkt nur leicht über dem theoretischen Skalenmittelwert liegende Werte. Letztere Studien unter Einsatz des gleichen Fragebogens zeigen sehr unterschiedliche Ergebnisse, die auf unterschiedliche bildungspolitische Verhältnisse, Lehramtsausbildungen oder verschiedene Inklusionskonstrukte zurückzuführen sind. Bisher waren keine Vergleiche zwischen den verschiedenen Lehrämtern inklusive berufliches Lehramt möglich. Diese Lücke wird mit

dem Vergleich der Skalenmittelwerte der einzelnen Lehrämter in der vorliegenden zweiten Studie geschlossen. Es zeigen sich signifikante Unterschiede der Einstellungen und Intentionen inklusiv zu unterrichten zwischen den Gruppen *Lehramt Berufsschule* und *Lehramt Sonderpädagogik* sowie bei dem Vergleich zwischen den beiden Gruppen bei den eingeschätzten Bedenken und der Selbstwirksamkeit. Weitere Forschung differenziert nach Lehrämtern ist nötig, um Variablen der personenbezogenen Daten erklären können. Eine Studie von (Gebhardt et al., 2018 im Druck) zeigt erste Erklärungsansätze bei der Analyse von Studierenden Sonderpädagogik und allgemeines Lehramt. Während sich angehende Sonderpädagogen bewusst für das Unterrichten und Fördern von jungen Menschen mit Behinderungen und SPF entscheiden und bereits häufig vor dem Studium Kontakt mit der Thematik hatten, sind für angehende Regelschullehrkräfte gemeinsames Unterrichten und Fördern von Menschen mit Behinderung nicht entscheidungsrelevant, sondern neue Themen, die häufig erstmals im Studium auftauchen (Gebhardt et al., 2018 im Druck). Die genaue Betrachtung des Unterschieds zwischen Studierenden Sonderpädagogik und berufliches Lehramt zeigt, dass angehende Berufsschullehrer Inklusion als zusätzliche Aufgabe und ausschließlich als Teilbereich ihrer unterrichtlichen Tätigkeit sehen, während Inklusion für angehende Sonderpädagogen im Zentrum ihrer Tätigkeit steht (Gebhardt et al., 2018 im Druck). Abweichungen zwischen den Ländern und Studiengängen lassen sich mit unterschiedlichen Bildungskonzepten, verschiedenen Inklusionskonstrukten und damit einhergehenden Inklusionsverständnis erklären. Erst die differenzierte Analyse der Bildungssysteme und Inklusionskonstrukte der befragten Teilnehmer in den Ländern lässt eine Deutung der Ergebnisse zu. Diese notwendige Analyse wurde mit der vorliegenden ersten Studie für zwei Länder unternommen. Weitere internationale Forschung ist nötig, um valide Aussagen zu Zusammenhängen vornehmen zu können.

Die eingesetzten Skalen zur Überprüfung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen schulische Inklusion betreffend sind für die (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen geeignet. Die neu entwickelten Skalen *Erfahrung*, *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* wurden in der ersten und dritten Studie eingesetzt (Miesera & Gebhardt, 2018a, 2018b). Im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage, welche Skalen sich zur Überprüfung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen betreffend schulischer Inklusion von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen eignen, sind die verwendeten Skalen zu befürworten. Die Reliabilitätsberechnungen der neu entwickelten Skalen zeigen zufriedenstellende bis gute Ergebnisse in der deutsch-kanadischen Studie, damit sind die Skalen für den Einsatz bei angehenden Berufsschullehrkräften erstmals validiert. Der Einsatz dieser Skalen erfolgte bisher in kleinen Teilnehmergruppen ausschließlich bei Studierenden und Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst für das berufliche Lehramt, deshalb sind nur eingeschränkt Aussagen zur

Übertragbarkeit der Ergebnisse möglich. Der mehrsprachige Einsatz zeigt, dass die Skalen gleiche Konstrukte messen und sie eine gute Validität aufweisen. Der Einsatz in weiteren (Bundes)-ländern und im deutschsprachigen Ausland ist anzuraten. Erst die Anwendung in anderen Ländern lässt weitreichende Aussagen zur Validität und Reliabilität des Fragebogens zu. Ein wesentlicher Bestandteil des Fragebogens -die Fallvignetten- wurden bisher nur in der dritten Studie eingesetzt und statistisch ausgewertet. Die Bedeutung von schüler- und behinderungsspezifischen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen können Kopp (2009) und Schwab (Schwab, 2018b, im Druck) mit ihren Forschungen zeigen. Kopp (2009) stellt die Bedeutung der fallspezifischen Einschätzung der eigenen Überzeugung und Selbstwirksamkeit dar. Mit dem Konzept der dyadischen Selbstwirksamkeit wird der schülerspezifische Ansatz mit realen SuS praxisnah umgesetzt (Schwab, 2018b, im Druck). Während Fallvignetten die differenzierten heterogenitätsspezifischen Bewertungen sichtbar machen, bleiben es jedoch weiter Fallkonstruktionen. Die direkte Einschätzung von Schülern im erlebten Klassenkontext erlaubt die größte Realitätsnähe, wenngleich auch hier die Exemplarität der erlebten Schülerfälle zu beachten ist. Kritisch zu erwähnen sind der erhöhte Arbeitsaufwand und damit eventuell die nachlassende Bereitschaft der Teilnahme bei der dyadischen Selbstwirksamkeitsbefragung. Im Hinblick auf den Einsatz bei Lehrkräften an beruflichen Schulen gestalten sich Erhebungen der dyadischen Selbstwirksamkeit schwieriger als an allgemeinbildenden Schulen, da die verringerte Anwesenheit der Schüler an beruflichen Schulen weniger Kontakt und Beziehung zwischen SuS und Lehrkräften ermöglicht. Der Einsatz von Fallvignetten wurde bisher nur für zwei SPF (Lernen als auch emotional-soziale Entwicklung) beim beruflichen Lehramt überprüft (Miesera & Gebhardt, 2018b). Für die weiteren Förderschwerpunkte (Sehen, Hören, Sprache, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung) müssen schulspezifische Fallvignetten entwickelt werden, um weitere Forschung zur Vergleichbarkeit der Bewertung der Förderschwerpunkte zu ermöglichen.

In Bezug auf die Fragebogenzusammenstellung der zweiten Studie liegen bereits Validierungen im englischsprachigen Bereich vor (Sharma et al., 2012; Sharma & Desai, 2002; Sharma & Jacobs, 2016). Die Struktur der eingesetzten Skalen wird in der vorliegenden deutschen Übersetzung validiert (Miesera et al., 2018, in press). Bis auf die TEIP Skala liegen keine weiteren deutschen Übersetzungen vor (Feyerer et al., 2014). Die unterschiedlichen Ergebnisse aus verschiedenen Ländern weisen auf die Wichtigkeit des weiteren Einsatzes in deutschsprachigen Ländern hin. Besonders die Invarianzprüfungen lassen Rückschlüsse auf die geeignete Verwendung der Skalen bei verschiedenen Lehrkräften zu. Zu diskutieren bleibt, die Abgabe sozial erwünschter Antworten oder subjektiv vermuteter richtiger Antworten. Einerseits sind anonymisierte

Fragbogenerhebungen zu empfehlen, um diese Effekte möglichst zu reduzieren, andererseits sind mixed-methods-Studien aussagekräftig und können in persönlichen Interviewstudien weitere Variablen der Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsentstehung beleuchten.

Im Hinblick auf die Variablen, die Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften beeinflussen, und der Übertragung der Ergebnisse auf (angehende) Lehrkräfte an beruflichen Schulen liefern die vorliegenden Studien einen Beitrag. Die drei Studien zeigen, dass sich in Abhängigkeit von Erfahrungen mit inklusiven Settings sich Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, sowie die differenzierte Betrachtung von Inklusionsbedingungen verändern. Die Ergebnisse sind differenziert zu diskutieren. Die international vergleichende empirische Studie stellt die Zusammenhänge von Erfahrungen; Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext der Inklusion an beruflichen Schulen im Vergleich von Deutschland und Kanada dar. Die Datenerhebungen in 2016 in Bayern, Deutschland und Manitoba, Kanada liefern Ergebnisse zu der Fragestellung. Die Regressionsanalyse der Daten der deutsch-kanadischen Studie zur Klärung der Varianz der abhängigen Variablen mit demografischen Parametern und Erfahrungsumfang zeigt, dass Erfahrung und Einstellung die stärksten Prädiktoren für die Ausprägung der Selbstwirksamkeit sind. Geschlecht und Nationalität haben nur einen schwachen Einfluss auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeit. Die Bedeutsamkeit der Erfahrungen wird mit der vorliegenden ersten Studie bestätigt, da Erfahrung ein wesentlicher Prädiktor für die signifikant positiveren Selbstwirksamkeitserwartungen bei kanadischen angehenden Lehrkräften ist. Desweiteren wird sichtbar, dass die Skalen *Erfahrung* und *Selbstwirksamkeit* und *Einstellung* und *Selbstwirksamkeit* korrelieren. Diese Ergebnisse sind in einer bildungspolitischen Diskussion hinsichtlich inklusiver Schulsysteme zu betrachten. Sowohl die vorliegende Ländervergleichs-Studie als auch die Studie von Schwab (2017) weisen auf die Bedeutung von Erfahrungen als Schüler oder Schülerin im eigenen Schulsystem hin, die wiederum die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften maßgeblich beeinflusst.

Zur dritten Forschungsfrage, welche Variablen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen, gibt die zweite Studie eindeutige Aussagen zur Variable *Lehramt*. Nationale und internationale Studien vermerkten bereits bei (angehenden) Lehrkräften in Abhängigkeit von der Schulart Unterschiede im Hinblick auf die Einstellung und Selbstwirksamkeit (Ahsan & Sharma, 2018; Gebhardt et al., 2015; Woodcock, 2011). Bei diesen Untersuchungen wurden verschiedene Messinstrumente eingesetzt, dies erschwert die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Die hier vorliegende zweite Studie wurde mit bekannten und vielfach validierten Messinstrumenten der Forschergruppe um



Umesh Sharma durchgeführt. Dies verbessert die Vergleichbarkeit. Für die Skalen *AIS*, *ITICS* und *CIES* lagen noch keine Ergebnisse aus anderen deutschsprachigen Erhebungen vor. Für die Skala *TEIP* liegen deutschsprachige Übersetzungen und Datenerhebungen vor (Feyerer et al., 2014). Die zweite Studie zeigt, dass signifikant divergierende Ergebnisse zwischen angehenden Sonderpädagogen und Studierenden anderer Lehrämter vorliegen und damit die Variable *Lehramt* zu bestätigen ist.

Im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von positiven Erfahrungen mit Inklusion und Menschen mit Beeinträchtigungen sei hier auf den Stellenwert einer zielführenden Lehrerbildung verwiesen. Wie in der vorliegenden dritten Studie dargestellt, wurden signifikante Veränderungen der Einstellung zu gemeinsamem Unterricht und SuS mit SPF und der subjektiv empfundenen Wirksamkeit nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen (LV) gemessen. Zu diskutieren sind, welche Faktoren die Wirksamkeit beeinflussen und welche Kriterien für wirksame Lehrerbildung bestehen. Im Kontext zur Wirksamkeit von Lehrerbildung zeigt sich ein komplexes Bild (Hascher, 2011, 2012; Lipowsky, 2011). Die Wirksamkeitsforschung untersucht, ob mit den gewählten Inhalten und Prozessen Ziele erreicht werden (Effektivität) und ob der Aufwand und Ertrag im angemessenen Verhältnis zum Ziel steht (Effizienz) (Hascher, 2011). Gemäß der Strukturierung von Hascher (2011) sind hier die fünf Wirksamkeitsfelder und deren Perspektiven der hier vorgestellten Lehrbildungsmaßnahme, Wahlfach Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen, zu diskutieren. Erstens, die curriculare Perspektive entsprechend der Empfehlungen der HRK und KMK (2015) wird beachtet; mit der Lehrveranstaltung wird ein Beitrag zur inklusionsorientierten Lehrerbildung geleistet. Zweitens, bei der Betrachtung der individuellen Perspektive der Studierenden, zeigen die Erhebungen eine signifikant positivere Selbstwirksamkeitserwartung nach der Lehrveranstaltung, damit erleben sich angehende Lehrkräfte als kompetenter. Drittens, die Berufsfeldperspektive zur Bewährung der Lehrkräfte im Schulsetting ist zum aktuellen Zeitpunkt nicht zu beantworten. Die kurze zeitliche Spanne der Untersuchung mit nur zwei Messzeitpunkten lässt keine Aussage zur unterrichtlich gezeigten Kompetenz zu. Viertens, die kurze Zeitspanne der Studie macht Aussagen zur gesellschaftlichen Perspektive unmöglich, da die Beobachtung der Weiterentwicklung der Lehrpersonen noch nicht möglich ist. Fünftens, gilt auch die Einschränkung der kurzen Zeitspanne, dass keine Aussagen zur Überprüfung der Wirksamkeit aus der Schülerperspektive möglich sind. Die Frage, wie die teilnehmenden Studierenden gemeinsames Lernen im Berufsalltag zielführend gestalten, kann wiederum noch nicht beantwortet werden, da längere biografische Prozesse nötig sind für den Übergang zum praktizierenden Lehrer/zur praktizierenden Lehrerin. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Lernzuwachs und damit die Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte nur zum Teil von Lehrer-

bildung beeinflusst wird, ähnlich dem Lernzuwachs von Schülern, sind biografische -, familiäre - und Persönlichkeitsfaktoren entscheidend (Hascher, 2011; Hattie, 2013). Durch die zunehmenden Praxisanteile während der universitären Lehrerbildung, nimmt der Einfluss des Kooperationspartners Schule zu. Dies erfordert mehr Absprache zwischen den Lehrbildnern an Universität und Schule, Inklusionskonstrukte sind abzustimmen und Kompetenzmodelle für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung sind gemeinsam zu entwickeln. Berufsbiografische Aspekte schmälern langfristig den Einfluss der Lehrerbildung, wie am Beispiel der *Konstanzer Wanne* ersichtlich, wonach die Effekte der ersten Phase der Lehrerbildung in der zweiten (Berufspraxis) hinterfragt werden und teilweise berichtigt werden (Hascher, 2011). Lehrerhandeln wird durch biografische Aspekte geprägt, gerade Berufsanfänger orientieren sich an eigenen Unterrichtserfahrungen und daraus können sich inklusionsrelevante Einstellungen bilden (Schwab et al., 2017). Kritisch sei anzumerken, dass divergierende Studienergebnisse hinsichtlich der Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen nach Interventionen genau beachtet werden müssen. Während bereits Interventionen wie der Besuch von Lehrveranstaltungen eine Variabilität der personenbezogenen Merkmale zeigt (Kopp, 2009; Miesera & Gebhardt, 2018b; Sharma & Sokal, 2015), ist sichtbar, dass veränderte schulische Kontexte Persönlichkeitsmerkmale kaum beeinflussen (Bosse et al., 2017; Hascher, 2011).

Zoyke (2016) hat basierend auf den Handlungsfeldern für Berufsschulehrkräfte in inklusiven Settings Empfehlungen für die inklusionsorientierte Lehrerbildung erarbeitet. Diese stellt eine *Bildung für alle* in den Mittelpunkt und diskutiert die Aufrechterhaltung von lehramtsbezogenen Ausbildungen. Zweitfächer und/oder Wahlfächer zu Sonderpädagogik und Inklusion an beruflichen Schulen können den Prozess eines Zusammenwachsens der Schülergruppen und Lehrprofessionen fördern. Kritisch ist die alleinige additive Verankerung von Inklusionsthemen zu sehen, da dies einerseits zur Überfrachtung von Studienplänen führt und andererseits nur einen Teil der Studierenden erfasst. Integrative Module konfrontieren alle Lehramtsstudierenden mit Fragestellungen des gemeinsamen Unterrichts. Hilfreich kann dabei das inklusionsorientierte Kompetenzmodell der Gruppe Gebhardt, Kuhl, Wittich und Wember (2018 im Druck) sein. Sie berücksichtigen ein inklusionsorientiertes Professionswissen, das fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches und sonderpädagogisches Wissen umfasst. Entsprechend der Anforderungen des Arbeitens in neuen Aufgabenfeldern mit multiprofessionellen Teams wird die kommunikative, diagnostische und kooperative Kompetenz gefordert (Gebhardt et al., 2018 im Druck). Die konkrete Umsetzung im Kontext der Berufsschullehrerbildung steht noch aus. Zu diskutieren ist bei einer inklusionsorientierten Lehrerbildung an beruflichen Schulen, ob sich der Inklusionsbegriff mehr am erweiterten Inklusionsgedanken unter dem Stichwort *Bildung für alle* orientiert oder vom

spezifischen Begriff mit der Orientierung an SuS mit Behinderungen bzw. SPF ausgeht. Weitere Bestandsaufnahmen der schulischen Realität sind nötig, um evidenzbasierte Modelle für die Praxis an beruflichen Schulen zu entwickeln. Mit diesen Studien sind die Bedeutsamkeit der empirischen Forschung und daraus entstehende Implikationen für zukünftige Forschung und Lehrerbildung sichtbar geworden. Im Folgenden sind Einschränkungen zu diskutieren.

### **Limitationen**

Limitationen der vorliegenden Studien ergeben sich dem ausgewählten Teilnehmerkreis, der Methodik und den gewählten Auswertungen. Grundsätzlich handelt es sich um Selbstauskünfte der Teilnehmer, damit unterliegen die Ratings dem Risiko sozial erwünschter Antworten wie bei diesem Forschungsdesign üblich. Aufgrund der beschriebenen föderalen Strukturen in Deutschland und Kanada können die Ergebnisse nur unter Vorbehalt auf andere Länder und Bundesländer übertragen werden. Unterschiedliche gesetzliche Rahmenbedingungen bedingt durch die föderale Struktur im Bildungsbereich und damit andere Schulsettings lassen andere Erfahrungen der Beteiligten zu, damit entwickeln sich möglicherweise andere Einstellungen und andere Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine weitere Limitation liegt in der begrenzten Stichprobengröße. Die Teilnehmer in Deutschland und Kanada stellen zwar aufgrund der Prozentwerte der Grundgesamtheit eine repräsentative Gruppe dar, jedoch lag nur ein Messzeitpunkt vor und damit auch nur eine Querschnittsuntersuchung. Einschränkend ist zu vermerken, dass die neu entwickelten Skalen einer weiteren Validierung bedürfen. Die ersten Messungen zur Reliabilität sind akzeptabel bis gut und deshalb ist zu empfehlen mit den entwickelten Skalenstrukturen weitere Untersuchungen durchzuführen. Bei der Validierung ist zu empfehlen, weitere Zusammenhänge der Faktoren zu untersuchen und auch biografische und demografische Variablen (Fächer, Alter etc.) einzubeziehen. Bei der Wiederholung der Untersuchung sollten weitere Länder, Bundesländer, Universitäten und Fächerkombinationen eingeschlossen werden.

Die zweite Studie zeigt die Anwendung der internationalen Skalen nur bei einer Gruppe (Lehramtsstudierende der Technischen Universität Dortmund). Die große Stichprobe lässt eine repräsentative Aussage für die Lehramtsstudierende der Technischen Universität Dortmund zu, jedoch lässt sich keine Übertragung auf andere Bundesländer nehmen. Die einmalige Validierung der deutschsprachigen Übersetzung der zusammengestellten Skalen spricht für die Wiederholung von Messungen mit anderen Zielgruppen. Einschränkend gilt für beide Studien, dass eine einmalige Erhebung nur eine Bestandsaufnahme ist. Es sind keine Aussagen über Veränderungen bedingt durch

Interventionen wie Lehrerbildungsmaßnahmen möglich. Die methodischen Limitierungen ergeben sich, da im Rahmen der Studien keine Experimente mit Kontrollgruppen durchgeführt wurden. Es sind nur quasi-experimentelle Studien mit Ländervergleichsgruppen und Lehrveranstaltungsvergleich vorhanden. Erst ein experimentelles Design zukünftiger Studien lässt Aussagen bezüglich des Vergleichs mit Kontrollgruppen zu. Weiterhin ist zu beachten, dass es sich um subjektive Selbstwirksamkeitserwartungen handelt, die ein Konstrukt von Überzeugungen über zukünftiges Lehrerhandeln sind. Es wurden keine tatsächlichen Lehrerhandlungen abgefragt oder beobachtet. Die Absichtserklärungen der befragten Teilnehmer lassen keine Aussagen darüber zu, ob erlerntes Verhalten als Handlungen im Unterricht wahrnehmbar ist. Mehr Objektivität wäre möglich bei beobachteten Lehrerhandlungen, deren Umsetzung erst mit Videostudien des Unterrichts zu prüfen sind. Die längerfristig angelegten Studien sind durch die Unterrichtsbeobachtungen personalintensiv und zeitaufwändig, da die Umsetzung im Unterricht mit einem Rollenwechsel verbunden ist, der erst zeitversetzt zum Teil drei bis vier Jahre später einsetzt. Ahsan et al. (2012) empfehlen „Future studies could be designed in a way to see the longitudinal effect of teacher preparedness for IE [inclusive education] in different stages of pre-service teachers' development“ (Ahsan et al., 2012, p. 16)

Die dritte Studie stellt einerseits eine Validierung der neu entwickelten Skalen bei einer anderen Zielgruppe (Studierende statt Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst) vor, andererseits ist die Stichprobe noch zu klein um daraus belastbare Reliabilitätskennzahlen abzuleiten. Die Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten kann nur als Beginn für weitere Längsschnittuntersuchungen gesehen werden. Besonderes Augenmerk sollte bei weiteren Studien auf den Rollenwechsel vom Studierenden zum Referendar bis hin zum Junglehrer/zur Junglehrerin gelegt werden. Ein Quasilängsschnitt, der sich aus dem Vergleich der zwei unterschiedlichen Stichproben ergibt, kann nur ein Beginn von größer angelegten Längsschnittuntersuchungen sein. Es sind prozessbegleitende Untersuchungen nötig, um mögliche Veränderungen der Persönlichkeitsmerkmale und ihre Implikationen für das Lehrerhandeln im Unterricht sichtbar zu machen. Erst Beobachtungen von tatsächlichem Lehrerverhalten könnten die subjektiven Selbstaussagen validieren. Im Hinblick auf die ermittelten Selbstwirksamkeitserwartungen ist zu bemerken, dass diese nur einen Blickwinkel der domänen- und kontextabhängigen Selbstwirksamkeitskonzepte abgedeckt. Die Einflüsse von kollektiven Selbstwirksamkeitsveränderungen in Teams (Urton et al., 2014, 2015) und von dyadischen Selbstwirksamkeitsveränderungen (Schwab, 2018b, im Druck) wurde nicht erfasst. Die hier vorliegenden Befunde verdeutlichen die Bedeutsamkeit von Erfahrungen und dass Veränderungen von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen während der ersten

Lehrerbildungsphase mit entsprechenden Lehrveranstaltungen möglich sind. Die Übertragbarkeit auf größere Kohorten erfordert die Schulung von weiteren Dozenten. Dieser Einsatz von Dozenten als Multiplikatoren birgt das Risiko, dass sich die bisher messbaren signifikanten Messungen nicht deckungsgleich reproduzieren lassen. Bisherige Untersuchungen zeigen die Bedeutung der Einstellung der Lehrerbildner auf den Lernerfolg der Lernenden (Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015; Kim, 2011). In diesem Zusammenhang sind bei zukünftigen Forschungen die Einstellungen der Lehrerbildner zu beachten.

Der Perspektivenwechsel von der Lehrkraft zum Schüler wurde mit dieser Studie nicht abgedeckt. Erforderlich sind weitere Untersuchungen, die zeigen, ob SuS gemeinsamen Unterricht bei Lehrkräften mit positiven Einstellungen und höhere Selbstwirksamkeit positiver erleben als bei Lehrkräften mit kritischer Überzeugungen und Zweifeln an der eigenen Selbstwirksamkeit.

Die untersuchte Lehrveranstaltung ist ein Wahlfach, die damit verbundene freiwillige Teilnahme bestimmt die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe. Die positivere Einstellung bereits im ersten Messzeitpunkt kann ein Indiz für eine grundsätzlich positivere Einstellung zu gemeinsamen Unterricht und ein höheres Interesse an der Thematik sein. Der Vergleich des Lehrveranstaltungsdesigns bei einer Kontrollgruppe, die die gleiche Lehrveranstaltung als Pflichtmodul besucht, fehlt bisher.

Der Prozess der Umgestaltung des deutschen Schulwesens hin zu einem inklusiven Schulsystem, das allen Beteiligten Teilhabe und erfolgreiches Lernen ermöglicht, ist komplex und mit großen Herausforderungen für alle Beteiligten behaftet. Dabei spielen Lehrkräfte bei der Gestaltung des inklusiven Klassenzimmers die größte Rolle. In diesem Zusammenhang gilt mit Blick auf alle SuS mit ihren individuellen Bedürfnissen und Förderbedarf: welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte, welche Unterstützungsangebote und welche Rahmenbedingungen helfen jungen Menschen ihr Ausbildungsziel zu erreichen. Zukünftige Forschungsanstrengungen müssen die komplexen und zirkulären Ursachen und Zusammenhänge immer wieder kritisch hinterfragen. Einerseits ist internationale Forschungen zu beachten und andererseits sind die lokalen Besonderheiten reflektieren. Erst unter Beachtung und Untersuchung von Unterrichtsettings, Schularten und Lehrergruppen sind effektive Konzeptionen für gelingende Inklusion möglich. Die gewissenhafte Analyse der komplexen Verbindungen aus Schulentwicklung, Personalentwicklung (inklusive Lehrerbildung in allen drei Phasen) und Unterrichtsentwicklung sollte die Implementation der Innovation Inklusion begleiten, fördern und unterstützen. Zu beachten ist, dass nur positive Einstellungen der Lehrkräfte nicht ausreichen für die umfangreiche Umgestaltung des Schulsystems, vielmehr sind Anstrengungen von allen Beteiligten (Schuladministration und Politik) nötig (Abegglen et al., 2015; Urton

et al., 2015). Bei erfolgreichen Konzepten haben Teamteachingmodelle und Kooperation multiprofessioneller Teams sich als Gelingensfaktoren herausgestellt (Werning, 2014). Internationale Studien unterstützen die Bedeutung der Lehrerbildung in diesem Sinne „Teacher education reform for IE needs to move beyond embedding special education courses into the existing programs and provide pedagogy that supports teachers to be confident and to provide high-quality teaching that meets the learning needs of ‘all’ children” (Ahsan et al., 2013, p. 518). In diesem Zusammenhang und aufgrund der Bedeutung des Kontakts bei der Entwicklung von Einstellungen empfehlen Ahmmed et al. (2012) „Teacher training programmes related to inclusive education may use this contact strategy to improve teachers’ attitudes towards inclusive education“ (Ahmmed et al., 2012, p. 138). Mehrere Studien verweisen auf die Vielfältigkeit von Lehrerbildungsmaßnahmen, die sowohl Wissen als auch Fähigkeiten vermitteln sollen, jedoch auch positive Einstellungen und Engagement fördern und praktische Erfahrungen des Lehrens in inklusiven Settings beinhalten sollen (Ahsan et al., 2012). Auch bestehende universitäre Lehrveranstaltungen sind immer wieder zu evaluieren, zu überarbeiten und an die neuste Forschung anzupassen.

Die vorgestellten Studien weisen einen Zusammenhang zwischen Einstellung, Erfahrung und Selbstwirksamkeitserwartung nach. Dies ist eine wichtige Implikation für Lehrerbildner; es gilt, dass Lehrveranstaltungen mit praxisbezogenen Settings die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte stärken und damit in Kombination mit den Angeboten der weiteren Lehrerbildungsphasen den Grundstein für die Umsetzung von gemeinsamen Lernen in inklusiven Settings legen.

## 7. Ausblick

### Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung

Mit einer Präzisierung des Inklusionsbegriffs ist bei weiteren Forschungen spezifische Inklusion von der Inklusion im weiteren Sinne abzugrenzen. Erst die Klarheit der Begriffsdefinition ermöglicht vergleichende Aussagen und zuverlässige Empfehlungen zur Implementierung von schulischer Inklusion. Die bisherigen empirischen Ergebnisse weisen auf die Bedeutsamkeit des handlungsregulierenden Faktors *Einstellung* und dessen Variablen hin. Forschung in diesem Bereich muss die Spezifika der Lehramtsausbildungen stärker in den Blick nehmen, um domänenspezifische Lösungsansätze herauszufiltern. Die Ergebnisse hinsichtlich der Selbstwirksamkeitskonstrukte von (angehenden) Lehrkräften weisen eine Vielzahl von Variablen mit zum Teil divergierenden Aussagen auf. Hier erweist sich ein Vergleich verschiedener Studien als schwierig, da länderspezifische Inklusionsverständnisse ebenso wie kulturell spezifische Besonderheiten nur Aussagen mit dem Bezug zur untersuchten Gruppe ermöglichen (Kopp, 2009; Sharma & Sokal, 2015). Dies weist auf die Bedeutung weiterer Forschung hin, die bereits validierte Instrumente weiter überprüft, die Vergleiche mit den gleichen Forschungsinstrumenten bei verschiedenen Gruppen untersucht und Studien, die domänenspezifisch Ausprägungen der verschiedenen Lehrämter und Fächer untersucht. Die Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen die Unterschiede der allgemeinen positiven Zustimmung zur Inklusion und der fallspezifischen Bewertung; dies verdeutlicht die Bedeutung der Entwicklung weiterer Fallvignetten für berufliche Schulen (Kopp, 2009; Miesera & Gebhardt, 2018b). Die bisher entwickelten Fallvignetten decken die hauptsächlich vorkommenden SPF *Lernen* und *emotionale-soziale Entwicklung* ab, jedoch fehlen Fälle zu den fünf weiteren SPF. Hinsichtlich der Fragestellung der Konstanz oder Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitskonstrukten sind Längsschnittstudien unter Beachtung des Rollenwechsels von Lehramtsstudierenden zu Referendaren und praktizierenden Lehrkräften empfohlen. Erste Längsschnittstudien, die nur prä- und post-Messungen von Lehrveranstaltungen auswerten, deuten auf die Wandelbarkeit der genannten personenbezogenen Merkmalen hin (Kopp, 2009; Miesera & Gebhardt, 2018b). Die bisherige vorgestellte empirische Forschung beschränkt sich auf quantitative Messungen von Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, während die Umsetzung von inklusivem Unterrichten nur vereinzelt untersucht wird (Sharma & Sokal, 2016). Der Einsatz qualitativer Forschungsmethodik wie die Unterrichtsbeobachtung schließt erst das Forschungsdesiderat zwischen subjektiven Einschätzungen und beobachtbarem Verhalten. Die Konstrukte von Baumert & Kunter (2006), Fishbein & Ajzen (2010) und Bandura (1997) weisen zwar auf die

Bedeutung der persönlichkeitsbezogenen Merkmale bei der Ausbildung von Verhalten hin, skizzieren jedoch auch die Multidimensionalität der Konstrukte. Mit Blick auf die Implementierung von Inklusion im beruflichen Schulsystem sind die schulart-spezifischen Bedingungen genauer zu erforschen. Positive Einstellungen und subjektiv stark artikulierte Selbstwirksamkeitserwartungen müssen sich im Berufsalltag im Spannungsfeld von Fachwissenvermittlung und erzieherischen Herausforderungen bewähren. Die Vielfalt der SuS mit und ohne SPF und zum Teil mit mehreren SPF in einer Klasse erfordern praxistaugliche Kompetenzen, die erst im Unterrichtsalltag zu beobachten sind. An dieser Stelle sei auf die fehlenden Unterrichtsbeobachtungen von Junglehrern und erfahrenen Lehrkräften an beruflichen Schulen verwiesen. Da sich der Erfolg von inklusiver Schulentwicklung erst in der Qualität der Unterrichtspraxis zeigt, sind mit definierten Beobachtungskalen inklusive Unterrichtssettings zu bewerten. In Bayern wurde dies im Rahmen der *Qualitätsskala inklusive Schulentwicklung (QU!S)* Studie an Grund- und Mittelschulen durchgeführt und in Kanada wurden mit der Skala *Inclusive Practices Classroom Observation Scale (IPCOS)* Klassensettings beobachtet (Heimlich, Kahlert, Lelgemann, & Fischer, 2016; Sharma & Sokal, 2016). Weitere Untersuchungen an beruflichen Schulen sind notwendig. Berufliche Schulen sind durch eine Vielzahl von Beschulungssystemen geprägt -vom Übergangssystem, vollzeitschulischen Angeboten bis hin zu dualen Ausbildungen- damit einhergehend sind verschiedene Lehr-Lernformate, die Netzwerkarbeit in beruflichen Kontexten und deren Auswirkungen zu untersuchen. Mit Blick auf Formen inklusiver beruflicher Bildung sind Fragestellungen von modularer Ausbildung und dem Fortbestand von Förderberufsschulen und Regelberufsschulen in zukünftigen Forschungsdesigns ebenso wie die Verzahnung der Lehrerbildung von Aus- und Weiterbildung zu beachten. Die Bedeutung der Verschränkung von Praxis-Theorie-Anteilen während der Lehrerbildung ist im Hinblick auf die Besonderheiten der Vielzahl der beruflichen Schulen genauer zu untersuchen. Die weitere Forschung hat sich mit fördernden Faktoren und Hemmnissen von Inklusion an beruflichen Schulen zu befassen. Neben den lehrkraftbezogenen Variablen sind auch Rahmenbedingungen wie Curriculum, Schulausstattung und Personalzusammensetzung in der weiteren Forschung zu beachten. Erst die Erklärung des Kompetenzerwerbs unter Beachtung der Rahmenbedingungen und die Aufdeckung von Kompetenzentwicklungsprozessen von Lehramtsstudierenden hin zu Junglehrern und erfahrenen Lehrkräften sowie die Analyse von Werthaltungen und Überzeugungen bringt eine belastbare Basis für die Entwicklung von wirksamer inklusionsorientierter Lehrerbildung und damit langfristig kompetentere Lehrkräfte für gemeinsamen Unterricht.



## Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung

„Inklusive Bildung erfordert eine inklusive Lehrerbildung“ (Demmer-Dieckmann, 2014, p. 2).

Die Anpassung der Lehrerbildung hinsichtlich der anspruchsvollen Anforderungen gemeinsamen Lernens von SuS mit und ohne SPF ist für die alle beteiligten Institutionen ein langfristig komplexer Prozess. Auf Basis der *CPRD* (United Nations, 2006) und der Empfehlungen der HRK und KMK (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015) ist es keine Entscheidungsfrage, ob inklusionsorientierte Lehrerbildung eingeführt wird, sondern wie sie gestaltet wird. Lehrerbildung in allen drei Phasen muss integrativ in dauerhaft angelegte Konzepte eingebunden sein. Die Gestaltung der Lehrerbildung verfolgte bisher hauptsächlich drei Modelle: erstens getrennte Regel- und Sonderpädagog-Ausbildung mit additiven Modulen zu inklusiver Bildung oder integrierte Modelle, dabei werden die Kerncurricular verändert und zweitens Inklusion wird für alle Lehrämter verpflichtend unter Beibehaltung von Regel- und Sonderpädagog-Ausbildung und drittens verschmolzene Modelle mit gleichen Curricular für alle Lehrämter (keine Trennung nach Regel- und Sonderpädagogik Lehramt) (Demmer-Dieckmann, 2014). Während in Deutschland die ersten beiden Modelle Anwendung finden, setzt das hier untersuchte Land Kanada das dritte Modell um. Es stellt sich mit Blick auf die aufgezeigte Forschung mit signifikant positiveren Ergebnissen der kanadischen Kohorte die Frage nach der erhöhten Wirksamkeit des kanadischen Modells. Studien zur Wirksamkeit von Lehrerbildung im Allgemeinen können hilfreich sein, um inklusive Bildung in die universitäre Lehrerbildung zu implementieren. Bei der Analyse von Lehrbildungsmaßnahmen zeigt Lipowsky (2011), dass sich mit *One-Shot*-Veranstaltungen Handlungs-routinen und Überzeugungen nicht verändern lassen. Die Motivation der Teilnehmer steigt, wenn die Relevanz des Themas erkannt wird und längerfristige Konzepte integriert werden. Hilfreich für den Lernprozess von (angehenden) Lehrkräften ist es, wenn an bestehende Konzepte und Wissenskonstrukte angeknüpft wird und der fachdidaktische Bezug sichtbar ist (Lipowsky, 2011). Inklusionsorientierte Lehrerbildung braucht Lerngelegenheiten, die die Adaptation von erworbenen Kompetenzen benötigt, es sind Situationen zu schaffen, die ein situationsgerechtes Handlungsrepertoire erfordern und die Bedeutung der eigenen Einstellungen erlebbar machen (Lipowsky, 2011). „Berufliches Lernen von Lehrern schließt nicht nur die Konstruktion von deklarativem Wissen sondern auch eine nachhaltige Modifikation von Einstellungen, Überzeugungen und handlungspraktischen Kompetenzen ein“ (Lipowsky, 2011, p. 409).

Implikationen der Ergebnisse dieser vorliegenden Studien im Hinblick auf die Lehrerbildung sind, dass Prädiktoren für Einstellungen betreffend Inklusion bei angehenden Berufsschullehrkräften bekannt sind und entsprechend gefördert werden können. Die vorgestellten Studien, die Empfehlungen der KMK und der *Monitor Lehrerbildung* sind die Basis für die Schlussfolgerungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2011, 2015; Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015) (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass basierend auf einem transparenten Inklusionsbegriff, der dem Verständnis der Beteiligung aller SuS mit individuellen Bedürfnissen gerecht wird, Lehrveranstaltungen entwickelt werden, die mit best-practice Beispielen gelingende Inklusion zeigen (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015). Besonderes Augenmerk liegt auch auf der Qualifizierung der Lehrerbildner. Die häufig fehlende Unterrichtserfahrung mit SuS mit SPF und das fehlende sonderpädagogische Wissen der Dozierenden müssen in einem multiprofessionellen Team reflektiert und nachgeholt werden. Dabei gilt es auch das Rollenverständnis der Lehrkräfte in inklusiven Settings zu reflektieren, wirksam sind hier Ansätze: der Entwicklung vom Einzelkämpfer zum multiprofessionellen Team in der Schule. Berufsschullehrkräfte und allgemeinbildende Lehrkräfte können komplexe Diagnostik und Förderkonzepte nicht alleine implementieren, dies bedarf der Expertise von Sonderpädagogen bzw. dem Erwerb sonderpädagogischer Kompetenzen. Die transparente Aufgabenbeschreibung und Schärfung des Kompetenzprofils der beteiligten Lehrkräfte reduziert mögliche Konkurrenzsituationen und verbessert die Effizienz von Teamteaching (Melzer, Hillenbrand, Sprenger, & Hennemann, 2015). Die Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung haben besonders den geforderten Praxisbezug und das phasenübergreifende Konzept im Auge (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH et al., 2015). Damit soll den Forschungsergebnissen hinsichtlich der Bedeutung der Erfahrung des Lehrens in inklusiven Settings gerecht werden. Die Untersuchungen von Seifried und Heyl (2015) gibt Empfehlungen für den Praxisbezug mit Hospitationen und Weiterbildungen praktizierender Lehrkräfte in inklusiven Schulsettings.

Umfangreiche Ergebnisse im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* und universitäre Erfahrungen zeigen, dass es standortspezifische Lösungen gibt, die auch berufs- und lehramtsbezogen sind. Es zeigt sich, dass es zielführend ist, die Themen Heterogenität und Inklusion in Theorie-Praxis-Verschränkungen im Curriculum der Lehrkräfte zu installieren (Bylinski et al., 2018). Reflexive Lernphasen haben sich als besonders wichtig bei der Veränderung von personenbezogenen Merkmalen gezeigt.

Die langfristige Anlage der Thematik über alle Phasen der Lehrerbildung von der Universität bis hin zur dritten Phase der Lehrerfortbildung ist ein bedeutsamer Gelingensfaktor bei der Implementation von Inklusion an beruflichen Schulen. Für zukünftige Lehrveranstaltungen im Kontext von inklusiver Bildung gilt, dass einerseits fachspezifische Lösungsansätze für gemeinsames Unterrichten zu entwickeln sind. Andererseits gilt fächerübergreifend, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen verstärkt Kompetenzen in den Bereichen der Diagnostik von Förderbedarfen, der individuellen Förderung und der Beratung hinsichtlich individueller beruflicher Laufbahnen benötigen (Bach et al., 2018). Mit Blick auf die komplexen Handlungsfelder und dem Zusammenwirken im dualen System benötigen Berufsschullehrkräfte Teamkompetenzen zum Arbeiten in multiprofessionellen Teams mit pädagogischen Personal wie Sonderpädagogen und Sozialpädagogen und auch mit beruflichen Experten wie Ausbilder, Berater von der Bundesagentur für Arbeit. In der Studie von Schwab et al. (2015) sehen Lehrkräfte Teamarbeit als bedeutsam an, jedoch setzten die Befragten Teamteaching selten um. Die Bedeutung für die Lehrerbildung sehen die Autoren, „Only when (prospective) teachers are trained to work together and to elaborate teaching programs together, each recognizing the specific competencies of the other, can beliefs, attitudes and practices of teachers be changed“ (Schwab et al., 2015, p. 249). Zu beachten ist, dass neben dem Kompetenzbereich vernetztes Arbeiten auch eine stärkere Individualisierung von Bildungsprozessen methodisch-(fach-)didaktische Kompetenzen benötigt (Bylinski, 2015). Die Vermittlung von Wissen und Techniken muss ergänzt werden um reflexive Auseinandersetzungen der eigenen Rolle und der eigenen Einstellung in inklusiven Lernprozesse. Die langfristige Professionalisierung benötigt über alle Phasen der Lehrerbildung Theorie-Praxis-Reflexionen (Bylinski, 2015).

Die schulische Realität des gemeinsamen Unterrichts und die Verteilung der Aufgaben auf mehrere Professionen verlangt kooperative Arbeitsformen. Diese Arbeitsformen sind bereits während der universitären Lehrerbildung umzusetzen. Moser und Demmer-Dieckmann (2012) stellen die bisherige schultypbezogene Lehrerbildung in Frage und sehen Lösungen in schulstufenbezogenen Ausbildungen. Dabei „ist der Umgang mit Schüler/innen mit Unterstützungsbedarf auch als verpflichtender Inhalt und als Querschnittsaufgabe für alle Fachdidaktiken zu verankern“ (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, p. 159).

Die TUM School of Education, München wird das Modul *Basiswissen Inklusion* nach diesem Prinzip fächer-/schulartübergreifend sowie fächer-/schulartbezogen umsetzen. Dabei werden integrative Lehrveranstaltungen durch additive Konzepte ergänzt. Neben Lehrformaten mit Studierenden sind Fachveranstaltungen zur Vernetzung der

Beteiligten aus Schule und Universität geplant. Die Einbeziehung von Experten unterstützt Studierende themenspezifisch. Das Konzept des Basismoduls Inklusion an der Technischen Universität München wird aufgrund der Forschungsergebnisse entwickelt. Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Themenfeld Inklusion erfordert eine interdisziplinäre und multiperspektivische Umsetzung in inklusionsbezogenen Lehrangeboten. Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Sonderpädagogen bilden multiprofessionelle Teams in der Lehrerbildung, die Lehrveranstaltungen mit inklusionsdidaktischen Grundsätzen entwickeln und umsetzen. In Zusammenarbeit mit Bildungswissenschaftlern ist die Entwicklung eines nachhaltigen Konzepts zur verstärkten Berücksichtigung der Inklusion in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen des beruflichen und gymnasialen Lehramts zu bearbeiten. Sonderpädagogische Experten beraten und unterstützen Dozierende der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Professuren bei der Implementation des neuen Konzepts in die relevanten Module. Dabei ist sowohl die Einbindung inklusionsdidaktischer Elemente in bestehende pädagogische und fachdidaktische Lehr-Lern-Module von Anbeginn des Studiums wichtig als auch die Neuentwicklung von geeigneten Lehrformaten in Ergänzung zu diesen bestehenden Modulen geplant. Studierende der Technischen Universität München erhalten in Pflichtlehrveranstaltungen im Bachelor erste Einblicke. Im Sinne eines Spiralcurriculums erwerben Lehramtsstudierende Handlungskompetenzen für eine inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung. Fächerübergreifende und auch fachspezifische Lehrveranstaltungen bereiten angehende Lehrkräfte auf das komplexe Arbeitsgebiet des inklusiven Unterrichts vor. In den Lehrveranstaltungen der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften werden konkrete inklusive Fragestellungen analysiert, handlungsorientiert umgesetzt und reflektiert. Die Fachdidaktiker entwickeln und setzen Konzepte eines differenzierenden und individualisierten Unterrichtes in Lehrformate um. Damit bilden diese Lehrformate schulische Realität ab, die durch Übergänge zwischen den Schularten geprägt ist. Mit Blick auf inklusive Bildungslandschaften fordert Specht „we need to begin to ask how we build the capacity of schools to grow with and work with difference, rather than asking how we train people to recognize difference and run to the special education teacher for support“ (Specht, 2013, p. 17).

Der Erfolg von inklusionsorientierter Lehrerbildung hängt von der Entwicklung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses, den transparenten Formulierungen im Kerncurricular zur inklusiven Bildung und von der Verknüpfung von Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktik unter der Beachtung von Querschnittsthemen von Inklusion und Heterogenität ab. Mit Blick auf die Berufspraxisnähe von Lehrkräften sind die erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung zu vernetzen. Mit der Entwicklung gemeinsamer Standards und der Qualifizierung und Kooperation der

Lehrerbildner aller drei Phasen sind langfristige Veränderungen möglich. Bei der prozessorientierten Ausgestaltung inklusionsorientierter Lehrerbildung sind personelle Ressourcen für Forschung und Lehre und die Verschränkung von Forschung und Evaluation betreffend die Wirksamkeit von Lehrerbildung ein wichtiger Gelingensfaktor.

Zukünftige inklusionsorientierte Lehrerbildung hat mit Theorie-Praxis-Verschränkungen, komplexen Handlungssituationen und in Vernetzung mehrerer Professionen Lehrkräften die Kompetenzen zu vermitteln, um in herausfordernden unterrichtlichen Situationen erfolgreich zu agieren. Dies erfordert eine vertiefte Reflexion der eigenen Inklusions- und Lernkonstrukte von gemeinsamen Lernen.

Empirische Bildungsforschung wird vermutlich allgemeinbildende Lehrkräfte auch weiterhin als Hauptzielgruppe im Blick haben. Sie sollte allerdings auch verstärkt die Inklusion an beruflichen Schulen beachten, da hier mit dem erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung für Schüler und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ein wichtiger Grundstein für lebenslange Teilhabe und persönliche Entwicklung gelegt wird.

## 8. Literaturverzeichnis

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellung zur Integration - Ergebnisse aus einer Schweizer Onlinestudie mit Lehrkräften und Studierenden. *Heilpädagogische Forderung*, 41(4), 170.
- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E., & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung – Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Eds.), *Beiträge zur Bildungsforschung: Band 2. Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (1st ed., pp. 189–202). Münster, New York: Waxmann.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ahsan, T., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517–535. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
- Ahsan, T., & Sharma, U. (2018). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. *British Journal of Special Education*, 45(1), 81–97. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12211>
- Ahsan, T., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion. Improving learning TLRP*. London, New York: Routledge. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10272787>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior: Second Edition*. New York: Open University Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173–221). New York: Psychology Press.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung. (2014). Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 - 2018. Retrieved from <https://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2015-2018,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>

- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning, 30*(1), 4–22. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12074>
- 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. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- 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.
- Aylward, L. (2016). Inclusive Postsecondary Education Programmes in Canada: Student Voices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(S1), 899–900.
- Bach, A., Burda-Zoyke, A., & Zinn, B. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (pp. 120–131). Frankfurt am Main: Zarbock GmbH.
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist, 39*(1), 76–87. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660371>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall series in social learning theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- 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>
- Bayerische Staatskanzlei. (2017). *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen: BayEUG*.
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2017). Bayerische Schulen im Schuljahr 2016/17: Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Stand: Herbst 2016. Retrieved from [https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product\\_info.php?info=p43627\\_Bayerische-Schulen-im-Schuljahr-2016-17-br-Eckzahlen-saemtlicher-Schularten-nach-kreisfreien-Staedten-und-Landkreisen-br-Stand--Herbst-2016--Dateiausgabe-br-.html&XTCsid=044d15235f537cf405175b497f2511db](https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/product_info.php?info=p43627_Bayerische-Schulen-im-Schuljahr-2016-17-br-Eckzahlen-saemtlicher-Schularten-nach-kreisfreien-Staedten-und-Landkreisen-br-Stand--Herbst-2016--Dateiausgabe-br-.html&XTCsid=044d15235f537cf405175b497f2511db)
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion - Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote: Konzept - bisherige Leistungen - Ziele für das Schuljahr 2014/15. Retrieved from [https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/schulinformation/inklusion\\_inklusionsbericht\\_f\\_r\\_bayern\\_13\\_14.pdf](https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/schulinformation/inklusion_inklusionsbericht_f_r_bayern_13_14.pdf)
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2012). Modellprojekt "Inklusive berufliche Bildung in Bayern" als Schulversuch: Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. *Amtsblatt Des Bayerischen Staatsministeriums Für Bildung Und Kultus, Wissenschaft Und Kunst (KWMBI)*. (21), 338.

- Beacham, N., & McIntosh, K. (2014). Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 180–191. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12000>
- Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (2014). *UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Inklusion bewegt. Bonn: Hausdruckerei BMAS.
- Bertelsmann Stiftung, Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung, & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2015). Monitor Lehrerbildung. Inklusion. Vertiefende Daten. Retrieved from <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/Vertiefende-Daten>
- Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung, & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung - vom Schlagwort zur Realität. Retrieved from <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusionsorientierte-lehrerbildung-lehrerbildung-vom-schlagwort-zur-realitaet/>
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255–263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boer, A. de, 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. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zu inklusivem Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 103–116.
- Bosse, S., Jäntschi, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusivem Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Bildungsforschung (ZfB)*, 7(2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0185-4>
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusivem Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>



- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/0143034311415783>
- Buchmann, U., & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalität von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Eds.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (pp. 147–202). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag; Waxmann.
- Buddeberg, M., & Gebauer, M. M. (2013). Ein Beitrag von kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und wahrgenommenem Schulleiterhandeln für Innovationsbereitschaft von Lehrkräften. In K. Schwippert, M. Bonsen, & N. Berkemeyer (Eds.), *Schul- und Bildungsforschung: Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (1st ed., pp. 111–128). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (Vol. 2015). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2018). BIBB / Berufliche Ausbildung. Retrieved from <https://www.bibb.de/de/48.php>
- Berufsbildungsgesetz, Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2015.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.). (2018). *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis*. Frankfurt am Main: Zarbock GmbH.
- Bylinski, U. (2015). Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In T. H. Häcker & M. Walm (Eds.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (pp. 213–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bylinski, U., Heinrichs, K., Niethammer, M., & Weyland, U. (2018). Inklusion in der beruflichen Bildung - Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen Lehramtsausbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (pp. 107–119). Frankfurt am Main: Zarbock GmbH.
- Calder Stegemann, K., & AuCoin, A. (2018). *Inclusive education: Stories of success and hope in a Canadian context*. Ontario: Pearson Canada.
- Canadian Apprenticeship Forum. Youth + Jobs = Better Future: Youth Skilled Trades Employment Strategy. Retrieved from <http://caf-fca.org/research-reports/>
- Canadian Apprenticeship Forum. (2016). *Results Report 2016*. Ottawa.
- Canadian Apprenticeship Forum. (2018). Apprenticeship 101. Retrieved from <http://caf-fca.org/apprenticeship-101/>
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 262–277.
- Council of Canadians with Disabilities. (2010). Canada Ratifies United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities | Council of Canadians with Disabilities. Retrieved from <http://www.ccdonline.ca/en/international/un/canada/crpd-pressrelease-11March2010>

- Council of Canadians with Disabilities. (2012). Constitutional Equality Rights: People With Disabilities Still Celebrating 30 Years Later. Retrieved from <http://www.ccdonline.ca/en/human-rights/promoting/charter-press-release-17apri2012>
- Deissinger, T., & Gremm, D. (2017). The Status of VET in Canada: Evidence from Literature and Qualitative Research. In F. Marhuenda-Fluixá (Ed.), *studies in vocational and continuing education: Vol. 15. Vocational Education beyond Skill Formation: Vet between Civic, Industrial and Market Tensions* (pp. 293–317). Bern: Peter Lang AG Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In J. Ramseger & M. Wagener (Eds.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (1st ed., pp. 259–262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Demmer-Dieckmann, I. (2014, March). *Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen*. Schriftliche Fassung des Vortrags vom 28.03.2014 beim 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“ in Potsdam. 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“, Potsdam.
- Deutscher Bildungsrat; Sitzung der Bildungskommission. (1979). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher: Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn* (3. Aufl.). *Empfehlungen der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat: 34,3. Aufl.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dumke, D., Krieger, G., & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Enggruber, R., Gei, J., Lippegau-Grünau, P., & Ulrich, J. G. (2014). Inklusive Berufsausbildung: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Retrieved from [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht\\_expertenmonitor\\_2013.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bericht_expertenmonitor_2013.pdf)
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Retrieved from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf)
- Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T., & Parchmann, I. (2004). Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 238–256.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung: Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Endbericht, April 2014. Retrieved from [http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Sammelmappe1.pdf](http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf)
- Field, A. P. (2015). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock 'n' roll* (4th ed.). *Introducing statistical methods*. Los Angeles, (etc.): SAGE.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York, Hove: Psychology Press.

- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709–722. <https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730.
- Freeman, J. (2016). An Innovative Approach for Addressing Inclusion with Teacher Candidates. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 895–896.
- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes Toward School Diversity Through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92–107.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U., & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C., & Wember, F. B. (2018 im Druck). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In Hußmann, Stephan, Welzel, Barbara (Ed.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Gebhardt, M., Miesera, S., Weidenhiller, P., & Jungjohann, J. (2018). *Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion*. Beschreibung der Skalen Attitudes towards Inclusion Scale (AIS), Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS), Concerns about Inclusion Scale (CIES), Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP) und Inclusive Practice Rating Scale (IPRS) in ihrer deutschen Übersetzung. Retrieved from <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36870>
- Gebhardt, M., Sälzer, C., & Tretter, T. (2014). Die gegenwärtige Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. *Heilpädagogische Forschung*, 40(1), 22–31.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Hessels, M. G. P., & Nusser, L. (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., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern

- mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(4), 275–290.
- Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S., & Gasteiger Klicpera, B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: Status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 443–459. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597181>
- Gebhardt, M., Zehner, F., & Hessels, M. G.P. (2014). Basic Arithmetical Skills of Students with Learning Disabilities in the Secondary Special Schools: An Exploratory Study covering Fifth to Ninth Grade. *Frontline Learning Research*, 2(1), 50–63. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.73>
- Glenn, C., Schwartz, E., & Jordan, A. (2007, July). *Teacher beliefs and inclusive teaching practices: Who is affected?* Meeting of the International Study Association of Teachers and Teaching, Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada.
- Goldenbaum, A. (2012). Innovationen und ihre Implementation in Schulen. In A. Goldenbaum (Ed.), *Innovationsmanagement in Schulen* (pp. 69–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7_3)
- Canadian Charter of Rights and Freedoms, Appendix II, No. 44, Government of Canada 1985.
- Gröschner, A. (2013). Innovationskompetenz als Element der Lehrerbildung - Befunde und Perspektiven. In M. Rürup & I. Bormann (Eds.), *Educational Governance: Vol. 21. Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde* (pp. 303–327). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 418–440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge Zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (1., neue Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- 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(1), 86–102.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R., & Fischer, E. (Eds.). (2016). *Klinkhardt Forschung. Inklusives Schulsystem: Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014a). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014b). *Skala zur Erfassung von Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht bei Grundschullehrkräften*. Unveröffentlichtes Dokument. Paderborn.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2015). Erfahrungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold,

- S. Riegler, & R. Schmidt (Eds.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer forschung* (pp. 81–86). [Place of publication not identified]: Vs Verlag Fur Sozialwisse.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudierenden und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule - Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*. (1), 67–85.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *JAASEP*. (Fall).
- Heyl, V., & Seifried, S. (2014). "Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!": Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 47–60). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift Für Heilpädagogik (ZfH)*, 53, 354–361.
- Hutchinson, N. L. (2017). *Inclusion of exceptional learners in Canadian schools: A practical handbook for teachers* (Fifth edition). Toronto: Pearson.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309–327. <https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Inclusive Education Canada. (2017). What is Inclusive Education? Retrieved from <http://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/>
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Winnipeg, MB, Canada: Portage & Main Press.
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194. Retrieved from [https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/katz-sugden.pdf](https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/katz-sugden.pdf)
- Katz, J., & Porath, M. (2012). Diverse Voices: Middle Years Students' Insights into Life in Inclusive Classrooms, 22(1), 2–16.
- Kim, J.-R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355–377. <https://doi.org/10.1080/13603110903030097>
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten. Prof. Dr. phil. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Retrieved from [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Klemm-Studie\\_Inklusion\\_2015.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf)
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich

- der allgemeinen Schulen. Gutachten. Retrieved from [http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf)
- Köller, O., & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Ed.), *Schlüsselbegriffe. Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3rd ed., pp. 693–699). Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 5–25.
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228–246. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 3–24. Retrieved from [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2013\\_20130430/ESP-1-2013\\_3-24.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2013_20130430/ESP-1-2013_3-24.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Retrieved from Kultusministerkonferenz website: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2014). *Inklusion: KMK aktualisiert Standards für die Lehrerbildung: Löhrmann: Lehrkräfte müssen für das inklusiven Lernen an den Schulen professionell vorbereitet werden*.
- Kultusministerkonferenz. (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Übersicht der Kultusministerkonferenz: Inklusives Schulsystem - Entwicklungen in den Ländern*.
- Kultusministerkonferenz, & Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83–94.
- Kuyini, A. B., & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20–37.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht: Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leiner, D., & Leiner, S. (2014). SoSci Survey (Version 2.6.00-i) [Computersoftware]. Retrieved from <https://www.socisurvey.de>.
- Liebers, K., & Seifert, C. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs "Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen" im Freistaat Sachsen: Bericht zur Lehrkräftebefragung im ersten Schulversuchsjahr ERINA*. Lehrkräftebefragung 2013. Leipzig.

- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 398–417). Münster: Waxmann.
- Loireman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150–159.
- Loireman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44.
- Loireman, T., Sharma, U., Sokal, L., & Forlin, C. (unveröffentlicht). *A Survey of Educators' Perceptions about Inclusive Education*.
- Luhmann, N. (1994). Inklusion und Exklusion. In H. Berding (Ed.), *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1154. Nationales Bewußtsein und kollektive Identität: Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit* (1st ed., pp. 15–25). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen- Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80.
- Miesera, S. (2015). Herausforderungen und Chancen von Inklusion an beruflichen Schulen in Bayern – Perspektivwechsel in der Lehrerbildung. *Berufs- Und Wirtschaftspädagogik (Bwpat)*. (9), 1–11.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018, in press). Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education Evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018a). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy, and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018b). Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen – InkDibeS - Ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtssettings. In D. Buschfeld & M. Cleef (Eds.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards* (pp. 161–175). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Miesera, S., & Weidenhiller, P. (2018). *Forschungsinstrument zur Erfassung von Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften betreffend Inklusion an beruflichen Schulen: Research Instrument for Recording Vocational Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Regarding Inclusion*. Beschreibung der deutschen und englischen Skalen zur Erfassung von Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrkräften. Retrieved from <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1446728/1446728.pdf>
- Mitchell, T., & Neufeld, G. (2012). Education for All: A Canadian Story. In Bertelsmann Stiftung (Ed.), *Gemeinsam lernen - auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2nd ed., pp. 95–109). Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.

- Moser, V., & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Ed.), *Die Inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (pp. 153–172). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998-2010). *Mplus User's Guide* (6. Ausgabe). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion?: An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nitz, S., Enzigmüller, C., Prechtel, H., & Nerdel, C. (2011). Fachsprache im naturwissenschaftlichen Unterricht - eine empirische Untersuchung zur Einstellung angehender Lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft, 39*(3), 245–262.
- Oh, H.-K., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D.-H., Park, S.-J., & Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 885–890. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.027>
- Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities. *Bilingual Research Journal, 30*(1), 171–193. <https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162871>
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift Für Pädagogik, 54*(6), 827–845.
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Paulus, C. (2013/14). Einstellungen zu Inklusion: Die Deutsche Fassung des MTAI. Retrieved from <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/pdf/MTAI.pdf>
- Paulus, C. (2014). MTAI-D V4.0: Fragebogen - Meine Vorstellung über Inklusion: based on the MTAI by Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998. Retrieved from [http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/MTAI\\_D\\_V4.0.pdf](http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/MTAI_D_V4.0.pdf)
- Province of Manitoba. Apprenticeship Manitoba: Workforce Development. Retrieved from <http://www.gov.mb.ca/wd/apprenticeship/>
- Province of Manitoba. (2001). A Handbook for Student Services. Retrieved from <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/ss/pdf/handbook.pdf>
- Province of Manitoba. (2006). Appropriate Educational Programming in Manitoba: Standards for Student Services. Retrieved from [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/aep/pdf/Standards\\_for\\_Student\\_Services.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/aep/pdf/Standards_for_Student_Services.pdf)
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>



- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A., & Donie, C. (2015). "Alle außer Aaron..." Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. *Zeitschrift Für Heilpädagogik (ZfH)*, (8), 388–400.
- Schwab, S. (2014). Integration für alle?: Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz, & T. Klauß (Eds.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (pp. 79–90). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schwab, S. (2018a im Druck). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A study on Students', Teachers' and Parents' attitudes. Beiträge der Bildungsforschung: IV*. Münster: Waxmann.
- Schwab, S. (2018b, im Druck). Student-specific teachers' self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49, 106–114.
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- Schwab, S., & Hessels, M. (2015). Validität von Messungen zur Einstellung gegenüber dem gemeinsamen Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarf. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe, & V. Moser (Eds.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion: Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (pp. 167–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: a Contemporary Journal*, 13(2), 237–254.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift Für Bildungsforschung (ZfB)*, 5(1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift Für Pädagogik: Beiheft*, (44), 28–53.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 662–678). Münster, Westf: Waxmann.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2015). Inklusion beginnt...wo eigentlich?: Einflussgrößen auf die Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion. In I. Schnell (Ed.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (pp. 204–211). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag; Klinkhardt, Julius.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (o.J.). *Bildungsdaten kompakt: Die wichtigsten statistischen Daten zum Bildungswesen in Deutschland*. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/KMK\\_Statistik\\_Folder\\_Einzelseiten270116\\_web.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/KMK_Statistik_Folder_Einzelseiten270116_web.pdf)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2016). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014: Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 210 - Februar 2016. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_210\\_So-Pae\\_2014.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_So-Pae_2014.pdf)
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014). Retrieved from [http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum\\_Berufs-und\\_Wirtschaftspaedagogik\\_2014.pdf](http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf)
- Shah, R., Das, A., Desai, I., & Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 34–45. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12054>
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring Concerns about Integrated Education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KJEP*, 4(2), 95–114.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments About Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319–331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142–155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97–105. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Sokal, L., & Katz, J. (2015). Oh, Canada: Bridges and barriers to inclusion in Canadian schools. *Support for Learning*, 30(1), 42–54. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12078>
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59–71. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=eei>
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 285–298.
- Specht, J. (2013). School Inclusion: Are we getting it right? *Education Canada*, 53(2), 16–19.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., . . . Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Stein, R., Kranert, H.-W., & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen: Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: wbv.
- Stein, R., Wagner, S., & Kranert, H.-W. (2015). Inklusive berufliche Bildung (IBB): ein bayerischer Modellversuch im berufsschulische Bereich. *Zeitschrift Für Heilpädagogik (ZfH)*. (5), 243–256.
- Stiftung Bildungspakt Bayern. (2016). Inklusive berufliche Bildung in Bayern - Projektdokumentation und Ergebnisse des Schulversuchs. Retrieved from [http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/01/Abschlussdokumentation\\_web.pdf](http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/01/Abschlussdokumentation_web.pdf)
- Stiftung Bildungspakt Bayern. (2018). IBB – Inklusive berufliche Bildung in Bayern | Stiftung Bildungspakt Bayern. Retrieved from <http://bildungspakt-bayern.de/modellversuch-ibb-inklusive-berufliche-bildung-in-bayern/>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)

- Timmons, V. (2006). Impact of a multipronged approach to inclusion: Having all the partners on side. *International Journal of Inclusive Education*. (10), 469–480.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift Für Bildungsforschung (ZfB)*, 4(3), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0103-y>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- United Nations. (2006). 15. Convention On The Rights Of Persons With Disabilities. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse: angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität". Retrieved from [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). Policy Guidelines of Inclusion in Education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & Ministry of Education and Science Spain. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- 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.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 62(2), 147–157. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art09d>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Wilczenski, F. (1995). Development of a scale to measure attitudes towards inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291–299.
- Wissenschaftlicher Beirat "Inklusion". (2012). Profilbildung inklusive Schule - ein Leitfaden für die Praxis. Retrieved from <http://www.km.bayern.de/suche.html?u=1&t=9999&m=1&s=Profilbildung+inklusive+Schule&x=0&y=0&t=9999>
- Woodcock, S. (2011). A Cross Sectional Study of Pre-service Teacher Efficacy Throughout the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.1>
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148.

- Wulf, C. (2012). Inklusive Bildung bei der UNESCO. In Bertelsmann Stiftung (Ed.), *Gemeinsam lernen - auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2nd ed., 23-26). Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Wulf, C., & Roßbach, H.-G. (2014). Inklusive Schulbildung. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 17(4), 597–599. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0590-6>
- Zoyke, A. (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen: Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Eds.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Vol. 18. Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen* (1st ed., pp. 207–237). Bielefeld: Bertelsmann, W.

## 9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Anteile der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Deutschland ....	10
Abbildung 2 Bausteine einer inklusionsorientierten Lehrerbildung.....	21
Abbildung 3 Selbstwirksamkeitskonzept .....	28
Abbildung 4 Design Forschungsfragen zweite Studie .....	47

## 10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Empfehlungen für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung .....	18
Tabelle 2 Reliabilität der Skalen Erfahrung, Einstellung und Selbstwirksamkeit.....	45
Tabelle 3 Deskriptive Statistik Skalen Erfahrung, Einstellung und Selbstwirksamkeit	45
Tabelle 4 Deskriptive Statistik AIS, ITICS, CIES, TEIP .....	50

## 11. Anhang

### **Erste Studie**

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy, and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 8(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>

### **Zweite Studie**

Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education Evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi: 10.1111/1471-3802.12432>

### **Dritte Studie**

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen –InkDibeS- Ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtssettings. In D. Buschfeld & M. Cleef (Eds.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards* (pp. 161–175). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.