

## To include or not to include? The question is rather how!

EINSTELLUNG VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN  
ZUR SCHULISCHEN INKLUSION NACH DEM  
EIGNUNGS- UND ORIENTIERUNGSPRAKTIKUM

Ina Berninger, Paul Cremer & Jan Springob

Universität zu Köln

\* Kontakt: [i.berninger@uni-koeln.de](mailto:i.berninger@uni-koeln.de), [jan.springob@uni-koeln.de](mailto:jan.springob@uni-koeln.de)

**Zusammenfassung:** Der Beitrag beschäftigt sich mit Einstellungen Studierender zur schulischen Inklusion nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP). Studierende im Grundschullehramt und dem Studiengang Gymnasium/Gesamtschule machen sich vermehrt Sorgen zur Umsetzbarkeit von Inklusion. Mehr Kenntnisse und Erfahrung im Bereich Inklusion gehen mit weniger Bedenken bezüglich der Umsetzung einher. Studierende mit größeren Sorgen scheinen sich stark selbst zu reflektierten. In einer Expert\*innengruppendiskussion wurden die Ergebnisse im Hinblick auf Implikationen für die Lehramtsausbildung diskutiert. Das Thema Inklusion inklusive der damit zusammenhängenden Ängste, Sorgen und Fragen sollte in den Bildungswissenschaften und Fächern offen thematisiert werden. Wenn Berührungspunkte geschaffen werden, werden Ängste und Sorgen reduziert. Insbesondere bei sehr reflektierten Studierenden ist Pragmatismus in der Umsetzung gefragt. Dieser kann im Rahmen der Begleitseminare aber auch durch eine gute Begleitung an den Praktikumsschulen vermittelt werden.

**Schlüsselwörter:** Inklusion, Einstellungen, Praxisphasen, Eignungs- und Orientierungspraktikum, Reflexion

## ZfL Discussion Papers (Band 4)

### Impressum

**Herausgeber der Schriftenreihe:**  
Zentrum für Lehrer\*innenbildung (ZfL)  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln  
[zfl.uni-koeln.de/zfl.html](http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html)

ZfL Discussion Papers | Band 4 | Mai 2022

ISSN: 2750-4050

## 1. Einleitung

Eine inklusive Schule ist eine Schule, in der auch Kinder und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam lernen. Alle Schüler\*innen haben, so der grundlegende Gedanke, die gleichen Chancen – und das gleiche Recht – auf Bildung, völlig losgelöst ihrer Stärken und Schwächen. Zahlreiche Bildungseinrichtungen leben Inklusion seit vielen Jahren, nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Deutschlands im Jahr 2009. Viele Lehrer\*innen sind tagtäglich darum bemüht, Unterricht für eine oftmals sehr heterogene Schülerschaft zu planen und umzusetzen. Vor allem in „inkluisiven Lehr-Lernsettings treffen diverse Förderbedürfnisse, Lernausgangslagen und Schülerpersönlichkeiten aufeinander“ (vgl. Kopmann/Zeinz 2016: 264). Klemm (2015) betont in diesem Zusammenhang, dass das gemeinsame Lehren und Lernen häufig an mangelnder Infrastruktur, jedoch vor allem auch an den Voraussetzungen der Lehrer\*innen scheitert. „Die Lehrkräfte müssen besser aus- und weitergebildet werden, um zunehmend heterogene Klassen zu unterrichten und sich stärker auf den einzelnen Schüler mit seinen Bedarfen einzustellen“ (Klemm 2015: 8). Phasenübergreifende Qualifizierungsmaßnahmen, beginnend im Studium, sind somit zu realisieren, um (angehende) Lehrkräfte auf die Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems vorzubereiten (vgl. KMK 2017) und sie stetig weiterzubilden.

Aktuellen Vorstellungen zur Kompetenzentwicklung folgend spielen diesbezüglich jedoch nicht nur formelle Lerngelegenheiten eine Rolle, sondern auch studierendenseitige Entwicklungsvoraussetzungen (vgl. Voss et al. 2015). In der Inklusionsforschung werden die Einstellungen von Personen zur schulischen Inklusion als Einflussfaktor auf die professionelle Entwicklung verhandelt, denn sie beeinflussen, so Hellmich et al. (2016), die Bereitschaft von Studierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Für die universitäre Lehrer\*Innenbildung stellt sich folglich die Frage, welche Einstellungen Lehramtsstudierende besitzen und durch welche Faktoren sie beeinflusst werden. Bisherige Studien verweisen auf die mehrheitlich eher inklusionsförderlichen Einstellungen von Lehramtsstudierenden (vgl. Ruberg/Porsch 2017). Dennoch gibt es durchaus auch Unterschiede in der Ausprägung dieser, die in einem Zusammenhang mit verschiedenen Variablen stehen. Empirisch untersucht wurden in der Vergangenheit, einem Review von Ruberg und Porsch (2017) folgend, Faktoren wie Erfahrung, angestrebtes Lehramt, die Art des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs oder die Erwartung, Anforderungen aufgrund eigener Fähigkeiten bewältigen zu können (für eine ausführliche Darstellung des Forschungsstandes vgl. Kap. 2).

Es erscheint sinnvoll, möglichst früh im Lehramtsstudium zu schauen, inwiefern (und warum) Einstellungen zu Inklusion bei Lehramtsstudierenden variieren, um daraus folgend entsprechend frühzeitig Konsequenzen für die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte zu ziehen. Deshalb beschäftigt sich dieser Artikel mit den Einstellungen zu Inklusion nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP), der ersten Praxisphase im Lehramtsstudium in NRW. Konkret werden drei Dimensionen des Konstruktes ‚Einstellungen zu Inklusion‘ analysiert sowie Bedingungsfaktoren für etwaige Variation zwischen Lehramtsstudierenden explorativ – mittels qualitativer und quantitativer Methoden – eruiert (vgl. Kap 3 und 4). Die drei Dimensionen sind a) eine positive Einstellung zur Inklusion, b) Sorgen bzgl. der Umsetzung von Inklusion sowie c) Wissen und Kenntnisse über die Wichtigkeit des Themas Inklusion. Im Rahmen der explorativen Herangehensweise kristallisierte sich u.a. heraus, dass Studierende, die sich bzgl. der Umsetzung von Inklusion in Schule eher sorgen, ihre Erfahrungen im EOP stärker *reflektieren*, als jene Studierende, die sich weniger sorgen.

Während der gesamten Phase der Lehrer\*innenausbildung spielt die Reflexion eine bedeutende Rolle (vgl. Herzmann/König 2016: 157f.). Persönliche Erfahrungen, aber auch Ängste und Sorgen werden in Reflexionen verarbeitet und finden so ihren Ausdruck auch in Begleitseminaren und Portfolios. Die reflexive Verarbeitung von Erfahrungen ist laut Herzog (1995) ein elementarer Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften.

Aufgrund der zentralen Rolle von Reflexion im Lehramtsstudium und die Hinweise auf den Zusammenhang mit den Sorgen bzgl. der Umsetzbarkeit von Inklusion in Schule, findet dieser Aspekt im nächsten Kapitel 2 – neben einer Darstellung zum Forschungsstand zu Einstellungen zur Inklusion – besondere Berücksichtigung.

## 2. Theorie und Forschungsstand

### Einstellung zur Inklusion und ihre Einflussfaktoren

In der einschlägigen Forschung wird der Frage nach Unterschieden in der Einstellungsausprägung zum Thema Inklusion in Abhängigkeit von unterschiedlichen Einflussfaktoren nachgegangen. Die Mehrheit der Studien, die sich mit der Bedeutung von *Erfahrungen* für die Einstellung von Studierenden auseinandergesetzt haben, konnten einem Review von Ruberg und Porsch (2017) zufolge Einstellungsunterschiede zur schulischen Inklusion für Studierende in Abhängigkeit von der Erfahrung mit Menschen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nachweisen (vgl. u.a. Bosse/Spörer 2014, Hellmich et al. 2016, Kessels et al. 2014). Bosse und Spörer (2014) fanden beispielsweise heraus, dass vor allem das Ausmaß an persönlicher Erfahrung mit Menschen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Biographieverlauf in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung zum inklusiven Unterricht steht. Spezifisch für Integrations- bzw. Inklusionserfahrungen während der eigenen Schulzeit finden sich für Lehramtsstudierende in einer Studie von Schwab und Seifert (2015) keine positiven Effekte auf die Einstellung zur Inklusion. Hellmich et al. (2016) fanden heraus, dass Erfahrungen im integrativen bzw. inklusiven Unterricht während eines schulischen Praktikums die Einstellungen von Studierenden beeinflussen. Aktive Unterrichtserfahrungen beeinflussen Bosse und Spörer (2014) zufolge die Einstellungen von Studierenden, während passive Erfahrungen in ihrer Studie nicht relevant für die Ausprägung der Einstellung waren. Varcoe und Boyle (2013: 323) hingegen kommen zu dem Ergebnis, dass die Lehrerfahrung einen signifikant negativen Einfluss auf die Einstellung der angehenden Lehrer\*innen hat. Hecht et al. (2016) sowie Schwab und Seifert (2015) nach können Erfahrungen letztlich sowohl in einer positiven Einstellung als auch einem Gefühl der Überforderung und somit negativen Einstellungen münden. Von Bedeutung scheint die Qualität der Erfahrung bzw. des Kontaktes zu sein (vgl. Barr und Bracchitta 2012). In einer neueren Studie konnten Greiner et al. (2020: 273) zeigen, dass bei Studierenden, die in ihrem Studium schon fortgeschritten sind, persönliche Kontakterfahrungen bedeutsam für die Einstellungen und die selbsteingeschätzten Grundlagenkenntnisse bedeutsam für das Ausmaß der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind.

In Bezug auf den *Lehramtstyp* bzw. die von den Studierenden angestrebte Schulform belegen Studien insgesamt, dass Studierende eines Lehramts für Sonderpädagogische Förderung positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion haben als Studierende, die ein anderes Lehramt anstreben (vgl. Moser et al. 2014, Knigge/Rotter 2015, Scheer et al. 2015, Scholz/Rank 2016). Moser et al. (2014) beispielsweise fanden signifikant positivere Einstellungen für Studierende des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung als für Studierende, die

ein Lehramt an einer Grundschule anstreben. Scheer et al. (2015) geben an, dass die von ihnen befragten Studierenden und Referendar\*innen des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung, gefolgt von jenen des Grundschullehramts schulische Inklusion stärker befürworten als Angehörige der weiterführenden Schulen. Gegenüber solchen Befunden kommen Schwab und Seifert (2015) in ihrer österreichischen Studie zu dem Ergebnis, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen unterschiedlichen Lehrämtern bestehen. Positivere Einstellungen bei Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung konnten in ihrer Studie nicht bestätigt werden.

In Bezug auf die Einflussgröße *Art des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf* kann derzeit angenommen werden, dass Unterschiede in Abhängigkeit vom jeweiligen Unterstützungsbedarf bestehen. Die Vergleichbarkeit solcher Studien ist jedoch dahingehend eingeschränkt, dass die Anzahl und Unterschiedlichkeit der berücksichtigten Unterstützungsbedarfe zwischen den Studien variiert. Insgesamt sprechen Ergebnisse aktueller Studien dafür, dass die geringsten inklusionsbezogenen Vorbehalte gegenüber Schüler\*innen mit einer motorischen Beeinträchtigung bestehen (vgl. Schwab/Seifert 2015, Scheer et al. 2015). Negativ(er) bzw. problematisch wird die Teilhabe von Heranwachsenden mit anderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen bewertet. In der Studie von Schwab und Seifert (2015) zeigen sich im Vergleich sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfen die negativsten Einstellungen zur Inklusion für Schüler\*innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Diese sind signifikant negativer als gegenüber Kindern mit den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen körperliche und motorische Entwicklung oder Lernen. In diese Richtung weisen auch die Befunde von Avramidis et al. (2000). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass "children with emotional and behavioural difficulties were seen as potentially causing more concern and stress than those with other types of special needs" (ebd.: 277). Hecht et al. (2016) konnten im Rahmen einer Gruppendiskussion vor allem Bedenken hinsichtlich der schulischen Inklusion von Schüler\*innen mit Mehrfachbeeinträchtigungen identifizieren. Höhersemestrige Studierende problematisieren gegenüber Studierenden der Anfangsphase zudem herausforderndes Verhalten. Von Scholz und Rank (2016) befragte Studierende stehen insbesondere der Teilhabe von Schüler\*innen mit kognitiven oder schweren Mehrfachbeeinträchtigungen kritisch gegenüber.

Darüber hinaus liegen mittlerweile Studien vor, die sich mit der Bedeutung der *Selbstwirksamkeitserwartung* für inklusive Einstellungen auseinandersetzen (vgl. Bosse/Spörer 2014, Knigge/Rotter 2015, Hecht et al. 2016). Nach Bandura (1997: 3) sind Selbstwirksamkeitserwartungen „beliefs in one's capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments“. Sie gelten als bereichsspezifisch und zudem als mehrdimensional (vgl. Malinen et al. 2012). Bosse und Spörer (2014) fanden einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Einstellung zur Inklusion. Befunde von Malinen et al. (2012) sowie Hecht et al. (2016) weisen darauf hin, dass dimensionsspezifische Unterschiede existieren.

Gegenüber Studien, die sich mit diesen Einflussfaktoren auseinandersetzen, sind Untersuchungen, die das *Geschlecht* berücksichtigen, der Literaturanalyse von Ruberg und Porsch (2017) nach eher seltener. In einer Studie konnten Moser et al. (2014) varianzanalytisch keinen signifikanten Effekt bezüglich des Faktors Geschlecht auf die Einstellungen der Studierenden feststellen. Auch Bosse und Spörer (2014) konnten keine Einstellungsunterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden nachweisen. Demgegenüber konnten Avramidis et al. (2000) Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden. Sie fanden heraus, dass Studentinnen über positivere Einstellungen verfügen als ihre männlichen Kommilitonen. Fischer et al. (2020) fanden heraus, dass die Bedeutung

des Geschlechts für die Einstellungen zur schulischen Inklusion abhängig von dem konkreten Gegenstand der Einstellung zu sein scheint (ebd.: 11).

Eine insbesondere für die erste Phase der Lehrer\*innenbildung bedeutsame Frage ist zudem, ob universitäre *Lehrveranstaltungen* mit inklusionsbezogenen Inhalten zu Einstellungsänderungen führen können. Bei entsprechenden Studien werden in der Regel einzelne Seminare in den Blick genommen. Demmer-Dieckmann (2008) erfasste in einem Prä-Postdesign die Einstellungsveränderung von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Seminars zum Thema gemeinsamen Unterrichts. Sie stellte fest, dass sich segregierende Einstellungen verändern lassen. Kopp (2009) konnte ebenfalls Veränderungen inklusiver Überzeugungen nachweisen, deren Ausmaß hinsichtlich verschiedener Dimensionen des Umgangs mit besonderen Kindern variierte. Auch die Studie von Varcoe und Boyle (2013) spricht für die Wirksamkeit von Lehr-Lernangeboten. Folglich müssten universitäre Lehrveranstaltungen von Beginn der Studienzeit an das (Querschnitts-)Thema Inklusion fach- wie schulformübergreifend, theoretisch wie schulpraktisch immer wieder adressieren. Eine Andockstelle stellen hier sicherlich die Begleitseminare der verpflichtenden Praxisphasen im Lehramtsstudium dar.

## Reflexion im Lehramtsstudium und den Praxisphasen

Alle Studierenden durchlaufen während ihres Studiums in Nordrhein-Westfalen (NRW) verschiedene Praxisphasen, die alle durch entsprechende Begleitseminare vor und nachbereitet werden. Im Rahmen dieser Praxisphasen führen die Studierenden ein Portfolio, indem sie ihre schulpraxisbezogene Kompetenzentwicklung dokumentieren und einer kontinuierlichen Eignungsreflexion nachgehen sollen. Die erste Praxisphase in NRW ist das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP), welches dazu dient, sich kritisch-analytisch mit der Schulpraxis auseinanderzusetzen, die Eignung für den Lehrer\*innenberuf zu reflektieren und eine professionsorientierte Perspektive für das weitere Studium zu entwickeln (vgl. LABG 2022).

Herzog (1995) lieferte eine der gängigsten Begründungen für Reflexion in der Lehrer\*innenbildung, die für ihn Handeln voraussetzt. Und doch können Lehrkräfte nicht alle möglichen pädagogischen Lernsituationen antizipieren und vorbereiten. Daher muss die „Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen“ sein (vgl. Herzog 1995: 270f). Die Bedeutung der Reflexion wird zudem durch den Anspruch gerechtfertigt, dass subjektive Theorien und implizites Wissen der Lehrkräfte durch Reflexion in explizites Wissen überführt werden, auf wissenschaftliche Theorien rückbezogen werden und im professionellen Handeln der Lehrkräfte sichtbar gemacht werden können (vgl. Korthagen 2001). Diese Anforderungen zur Reflexion spiegeln sich auch in den Portfolios der Praxiselemente wider, die von den Studierenden an den Hochschulen zu führen sind. In der Lehrer\*innenbildung an den Universitäten wird daher oft intendiert, Reflexionen anzuregen oder aber eine Reflexionskompetenz zu fördern (vgl. Rotters 2012, Herzmann/König 2016: 157f.) – auch wenn häufig unklar bleibt, was genau mit Reflexion gemeint ist (vgl. Häcker 2019: 82f). Dieser Umstand ist nicht verwunderlich, da es keine gemeinsame Definition von Reflexion in der Lehrer\*innenbildung gibt (vgl. Aepli/Lötscher 2016: 79).

Dass Reflexion eine besondere Art des Denkens sei, ist dabei der kleinste gemeinsame Nenner (vgl. Aepli/Lötscher 2016: 81). Korthagen (2001) hat den Versuch einer Definition unternommen: „Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge

or insights“ (Korthagen 2001: 58). Mit Hilfe der Reflexion können in diesem Verständnis mentale Strukturen, die handlungsleitend sind, verändert oder neu strukturiert werden. Der Beginn einer Reflektion wird durch den erlebten Bruch oder aufkommende Differenzen des eigenen Weltbilds ausgelöst. Wenn eigene Überzeugungen oder Einstellungen plötzlich hinterfragt werden müssen, bietet die Reflexion die Möglichkeit die eigenen Sinnstrukturen wieder zu stabilisieren und zu begründen (vgl. Aeppli/Lötscher 2016).

Reflexion in der Lehramtsausbildung kann beispielsweise durch die Erfahrungen im Eignungs- und Orientierungspraktikum notwendig werden oder aber innerhalb der Seminararbeit durch die Problematisierung und Aufarbeitung impliziter Denkstrukturen der Studierenden. Unbekanntes, nicht Vorhersehbares und in Frage stellen bekannter Strukturen können demnach ein guter Anlass für Reflexionsbemühungen sein. Während sich intrinsische Anlässe nicht planen lassen und individuell ablaufen, lassen sich im Rahmen der Hochschulseminare äußere Anlässe zur Verfügung stellen. Ob Studierende diese Anlässe tatsächlich annehmen, ist jedoch diesen überlassen. Reflexion kann daher nur optional sein, andernfalls läuft man Gefahr, dass die Reflexion unter sozial erwünschten Verhältnissen erfolgt und dadurch in ihrer Aussagekraft vermindert wird (vgl. Herzmann/König 2016: 159).

Bach (2020) sieht Praktika im Studium als geeignet, damit Studierende sich in ihren eigenen Kompetenzen kompetenter und ihr Selbstwirksamkeit höher einschätzen, häufig mit positiven Emotionen auf herausfordernde Situationen reagieren und so Reflexions- und Analysefertigkeiten gefördert werden (Bach 2020: 624). Das Eignungs- und Orientierungspraktikum könnte daher geeignete Gelegenheiten schaffen, um Reflexionen anzuregen.

### 3. Daten und Methode

#### Daten

Für die Analysen wurden sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungen durchgeführt. Im September und Oktober 2021 wurde 344 Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln in der Abschlusssitzung im Anschluss an ihr Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) ein teilstandardisierten Online-Fragebogen vorgelegt. Neben der Einstellung zur Inklusion wurden die Studierenden zu ihren Erfahrungen bzw. Umgang mit dem Wahlthema, der Bearbeitung des Portfolios, den Lernmodulen zur Beobachtungsaufgabe und den Erfahrungen mit der Beratungssitzung und dem Begleitseminar befragt. Weitere Inhalte des Fragebogens waren die Erfahrungen im Praktikum allgemein bzw. mit der Praktikumschule und der Betreuung vor Ort. 242 Studierende schlossen die Befragung ab, was einem Rücklauf von 70,4% entspricht. Da nicht alle Studierenden alle Fragen beantwortet haben (Item-Non-Response), reduzieren sich in den Einzelanalysen die Fallzahlen teilweise.

Die Einstellung zur Inklusion wurde mittels 13 Items auf einer 6-stufigen Likert-Skala<sup>1</sup> erfragt. Verwendet wurden zwei Subskalen der SACI-R-Skalen<sup>2</sup>: 1) „Attitudes“, d.h. eine positive Haltung zu Inklusion sowie 2) „Concerns“, also Bedenken/Sorgen bezüglich der Umsetzung inklusiver Pädagogik (vgl. Forlin et al. 2011; in der Übersetzung von Feyrerer 2014). Hinzugefügt wurden drei weitere Items, die bisherige Erfahrungen und Kenntnisse als auch die Wichtigkeit des

---

<sup>1</sup> 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme größtenteils nicht zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = stimme eher zu, 5 stimme größtenteils zu, 6 = stimme voll zu

<sup>2</sup> Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised

Themas Inklusion widerspiegeln. Im März 2022 wurde weiteren 203 Lehramtsstudierenden im Anschluss an ihr EOP der beschriebene, teilstandardisierte Online-Fragebogen vorgelegt. In dieser Umfrage wurde ein weiteres Erhebungsinstrument, der Big-Five-Persönlichkeitstest, eingesetzt. 150 Studierende schlossen die Befragung ab, was einem Rücklauf von 73,9% entspricht.

Das studierte Lehramt verteilt sich unter den Befragten beider Erhebungen wie folgt (vgl. Tab. 1). Aufgrund der niedrigen Fallzahl ( $n=7$  bzw. 3) werden die Studierenden mit dem Studiengang ‚Berufskolleg‘ teilweise aus den Analysen entfernt.

Tab. 1: *Studiertes Lehramt in den EOP-Befragungen (Angaben in Prozent)*

| Umfrage   | Sept./Okt. 2021 | März 2022 |
|---|-----------------|-----------|
| Lehramt Grundschule (G)                                   | 15,0            | 19,4      |
| Lehramt Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) | 14,1            | 14,6      |
| Lehramt Gymnasium Gesamtschule (GymGe)                    | 35,9            | 31,9      |
| Lehramt Berufskolleg (BK)                                 | 3,0             | 2,1       |
| Lehramt Sonderpädagogische Förderung (SoPä)               | 32,1            | 31,9      |
| n   | 234             | 144       |

Quelle: EOP-Studierendenbefragung 2021, 2022, eigene Berechnungen

Ende März 2022 wurden die zentralen Ergebnisse der ersten Analysen in einer Gruppe von neun Expert\*innen diskutiert. Die Gruppe bestand aus Lehramtsstudierenden, Lehrer\*innen, Dozierenden sowie einem Praxisphasenmanager der Universität zu Köln. Neben einer offenen Diskussion der Ergebnisse, waren leitende Fragen a) wie man mit den Sorgen bzgl. der Umsetzung der Inklusion insbesondere bei Studierenden der Studiengänge Lehramt Grundschule sowie Gymnasium/Gesamtschule umgehen und b) wie man dem (vermuteten) Zusammenhang zwischen Reflexionsvermögen/-bereitschaft und Sorgen bzgl. der Umsetzung der Inklusion unter den Studierenden begegnen kann.

### Analysemethoden

Für die Analysen wird ein Mixed Methods-Designs genutzt; es kommen sowohl quantitative als auch qualitative Analysemethoden zum Einsatz. Mit den Subskalen zur Einstellungsmessung zur Inklusion wurde eine konfirmatorische Faktoren- sowie einer Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Nur die jeweiligen Items, die mit Faktorladungen  $< 0,5$  auf einem Faktor laden wurden zu Subindizes zusammengefasst.

Tab. 2: Bildung der Subindizes „Einstellungen zur Inklusion“

| Beschreibung   | Faktorladungen |
|--|----------------|
| <b>Cronbach's Alpha: 0,7, n=221</b><br>Inhalt: Positive Einstellung zur Inklusion  |                |
| Schüler*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.   | 0,58           |
| Schüler*innen, die alternative Kommunikationssysteme (z.B. Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) benötigen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.          | 0,59           |
| Der angemessene Umgang mit Schüler*innen mit Förderbedarf ist ein wichtiges Thema für mich.  | 0,55           |
| <b>Cronbachs Alpha: 0,5, n=222</b><br>Inhalt: Kenntnisse und Erfahrung sowie Wichtigkeit   |                |
| Im Einführungsmodul Bildungswissenschaften habe ich Kenntnisse zum Thema schulische Inklusion erworben.  | 0,63           |
| Im Rahmen des Eignungs- und Orientierungspraktikums konnte ich erste Eindrücke über die Anforderungen durch heterogene Klassen gewinnen.   | 0,63           |
| Der angemessene Umgang mit Schüler*innen mit Förderbedarf ist ein wichtiges Thema für mich.  | 0,53           |
| <b>Cronbachs Alpha: 0,8, n=220</b><br>Inhalt: Sorge bzgl. Umsetzung von Inklusion  |                |
| Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse habe.                                | 0,77           |
| Ich habe die Sorge, dass es schwierig wird, allen Schüler*innen in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.  | 0,58           |
| Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in meiner Klasse habe.  | 0,80           |
| Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut unterrichten zu können. | 0,67           |

Quelle: EOP-Studierendenbefragung 2021, eigene Berechnungen

Für die Subskalen werden Boxplots nach studiertem Lehramt erstellt. Um Unterschiede zwischen Analysegruppen sowie Zusammenhänge in den Daten zu erkennen, werden Mittelwertvergleiche mit t-Test, Kreuztabellen mit Chi<sup>2</sup>-Test

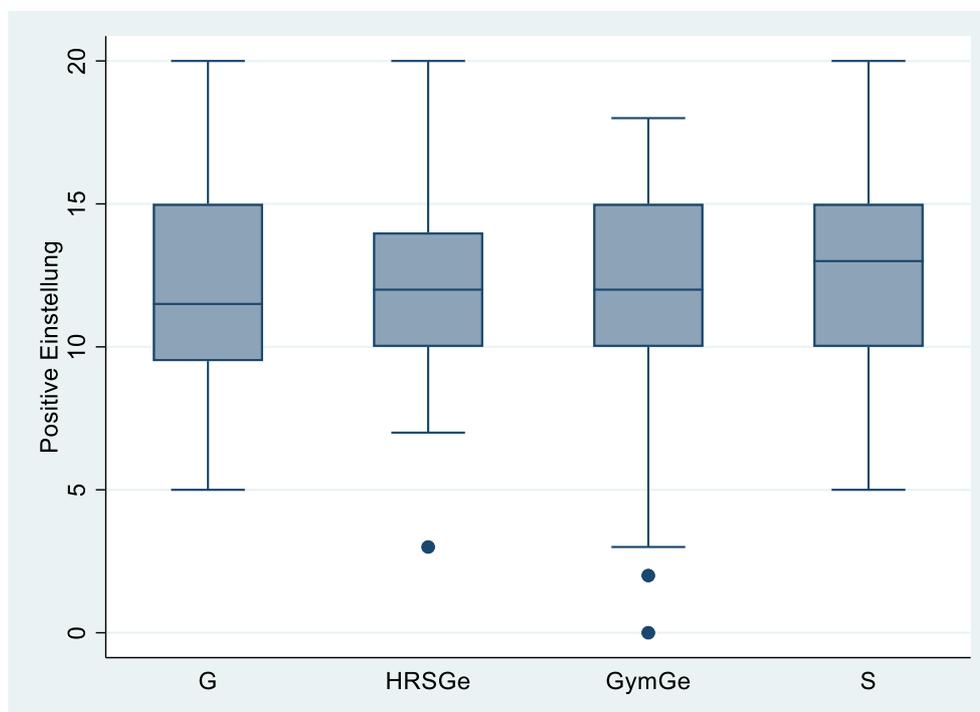
sowie Varianz- und Korrelationsanalysen durchgeführt. Bei der Analyse des qualitativen Datenmaterials (offene Fragen) finden induktive Verfahren Anwendung. D.h., es wird offen an das Material herangegangen. In einem explorativen Akt werden (Sinn-)Dimensionen aus dem Datenmaterial erschlossen (vgl. Strauss/Corbin, 1996). Diese Vorgehensweise entspricht dem theoriegenerierenden ‚offenen Kodieren‘ der Grounded Theory (vgl. Strübing 2014). Leitend für diesen Analyseschritt sind die folgenden Fragen: Was wird – mitunter immer wieder – thematisiert? Welche Problemlage und/oder welche Handlungsoptionen zeigt die/der Befragte durch ihre/seine Art das Thema zu präsentieren? (vgl. Strübing 2014). In einem weiteren Analyseschritt wird eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Mayring/Frenzl 2014) mit leitenden Fragen, die hier als Kategoriensystem dienen.

## 4. Ergebnisse

### Quantitative Befunde

Im Folgenden werden Unterschiede in den Subskalen zur Inklusion nach studiertem Lehramt vorgestellt. Bei der Subskala „Positive Einstellung zur Inklusion“ zeigen sich ähnliche Verteilungen zwischen den vier Lehramtsstudiengängen (vgl. Abb. 1). Studierende des Studiengangs ‚Sonderpädagogische Förderung‘ haben im Mittel etwas höhere Werte – also positivere Einstellungen zu Inklusion. Tests auf Mittelwertunterschiede zeigen, dass diese Differenzen nicht statistisch signifikant sind. Die Varianzanalyse zeigt, dass bei diesem Index das studierte Lehramt nur 1,9% der Varianz aufklärt.

Abb. 1: Positive Einstellung zur Inklusion nach stud. Lehramt (Boxplots)

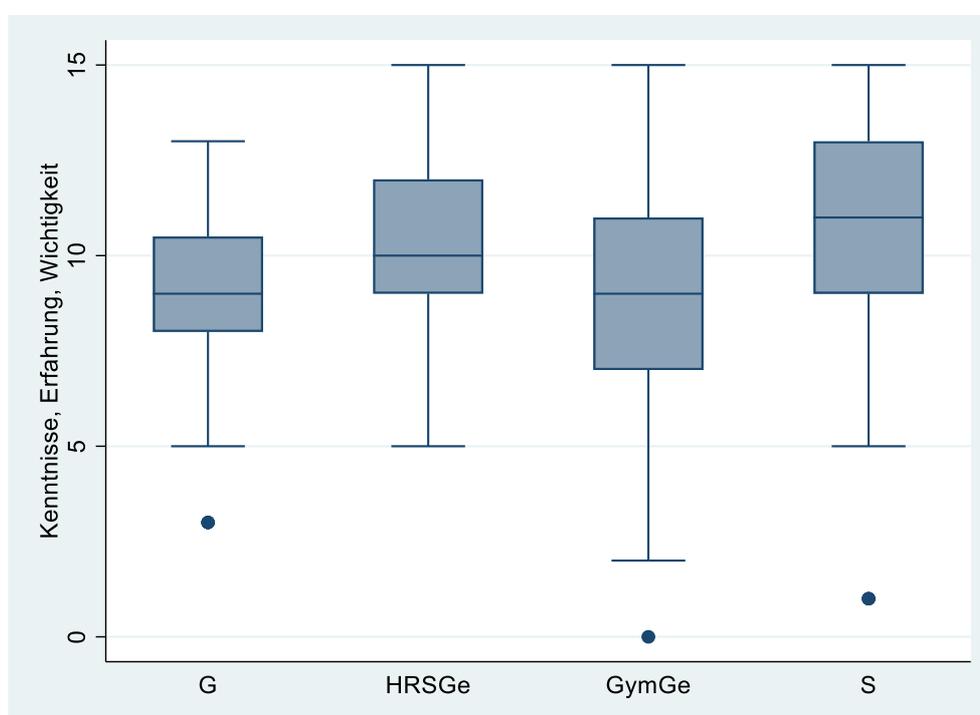


Quelle: EOP-Studierendenbefragung 2021, eigene Berechnungen

Bei der Subskala „Kenntnisse, Erfahrungen, Wichtigkeit Inklusion“ zeigen sich etwas stärkere Differenzen zwischen den Lehramtsstudiengängen (vgl. Abb. 2).

Studierende des Studiengangs ‚Sonderpädagogische Förderung‘ haben im Mittel deutlich mehr Erfahrungen und Kenntnisse mit bzw. über das Thema Inklusion und es ist ihnen wichtiger. Weiter zeigt sich eine vergleichsweise breite Streuung innerhalb der Gruppe der Studierende des Studiengangs ‚Gymnasium/Gesamtschule‘. Die Gruppe der angehenden Sonderpädagog\*innen zeigt signifikante Mittelwertsdifferenzen zu Studierenden der Studiengänge ‚Grundschule‘ ( $t = -2,76$ ;  $p = 0,007$ ) sowie ‚Gymnasium/Gesamtschule‘ ( $t = -3,58$ ;  $p = 0,000$ ). Signifikante Mittelwertunterschiede ergeben sich ebenfalls zwischen den Studiengängen ‚Gymnasium/Gesamtschule‘ sowie ‚Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule‘ ( $t = 2,02$ ;  $p = 0,046$ ). Bei der Subskala „Kenntnisse, Erfahrungen, Wichtigkeit Inklusion“ klärt der Studiengang 7,4% der Gesamtvarianz auf.

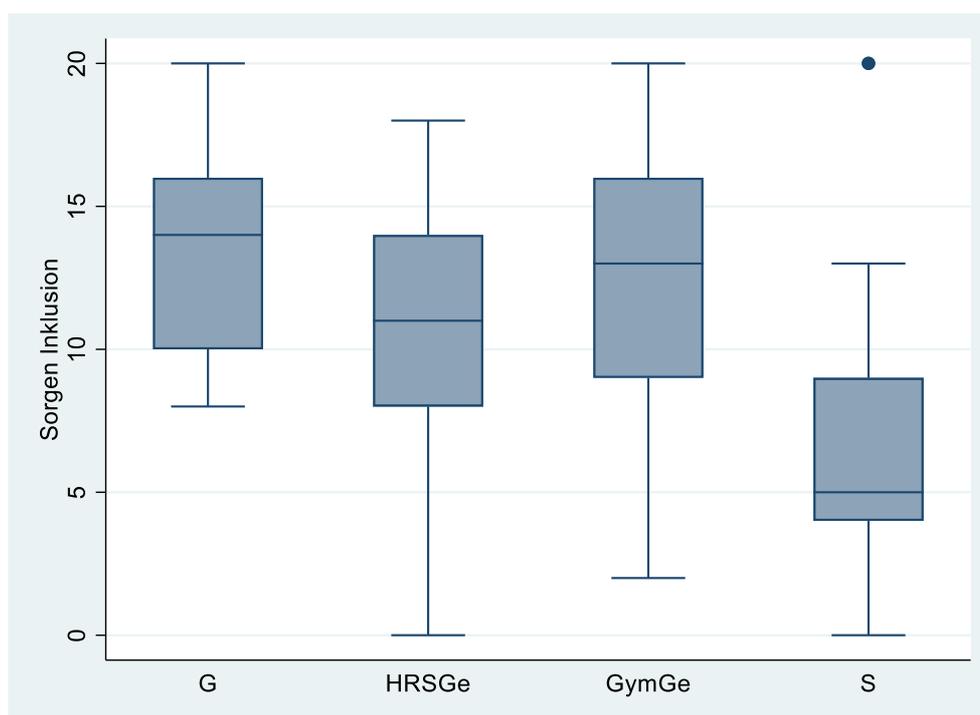
Abb. 2: Kenntnisse, Erfahrungen Wichtigkeit Inklusion nach stud. Lehramt (Boxplots)



Quelle: EOP-Studierendenbefragung 2021, eigene Berechnungen

Die Subskala „Sorge bzgl. Umsetzung der Inklusion“ verdeutlicht die Tendenzen, die sich bereits der Skala „Kenntnissen, Erfahrungen, Wichtigkeit Inklusion“ zeigten: Der Studiengang ‚Sonderpädagogische Förderung‘ weist die niedrigsten Werte auf der Skala auf (vgl. Abb. 3) und der Mittelwert unterscheidet sich signifikant von den anderen drei Studiengängen (Grundschule:  $t = 9,66$ ;  $p = 0,000$ ; Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule:  $t = 5,37$ ;  $p = 0,000$ ; Gymnasium/Gesamtschule:  $t = 9,18$ ;  $p = 0,000$ ). Signifikante Mittelwertsdifferenzen zeigen sich zudem zwischen den Studiengängen ‚Grundschule‘ sowie ‚Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule‘ ( $t = 3,20$ ;  $p = 0,002$ ). Bei allen vier Studiengängen, allen voran der Studiengang ‚Gymnasium/Gesamtschule‘, zeigt sich eine vergleichsweise hohe Streuung, d.h. große Differenzen innerhalb der Studierendengruppen (vgl. Abb. 3). Das studierte Lehramt klärt bei dieser Subskala 35,2% der Gesamtvarianz auf.

Abb. 3: Sorgen bzgl. Umsetzung der Inklusion nach stud. Lehramt (Boxplots)



Quelle: EOP-Studierendenbefragung 2021, eigene Berechnungen

Zwischen den Subskalen zeigen sich statistisch signifikante Zusammenhänge. So gehen mehr Kenntnisse und Erfahrung bzw. eine höhere Einstufung der Wichtigkeit von Inklusion mit weniger Bedenken bezüglich der Umsetzung ( $r = -0,1733$ ;  $p = 0,0111$ ) und einer positiveren Einstellung ( $r = 0,2373$  und  $p = 0,000$ ) einher.

Im Weiteren wurden Analysen durchgeführt, um mögliche Erklärungen für Differenzen im Subindex „Sorge“ zu finden. Keine Unterschiede ergaben sich im Hinblick auf die Geschlechtsidentität, Erfahrungen in der Beratungssitzung, die Zufriedenheit mit der Praktikumschule oder der Betreuung durch die\*den Mentor\*in vor Ort. Bezüglich des Wahlthemas zeigte sich, dass die Studierenden mit hohen Werten auf der Subskala „Sorge“ am häufigsten das Thema „Gesundheit und Schule“ wählten (28,4%), während diejenigen mit niedrigen Werten das Thema „Vielfalt und Diskriminierung in Schule“ präferierten (31,6%). Hier bestätigt sich nochmals die Tendenz in den Korrelationsanalysen zwischen den Subskalen, dass mehr Kenntnisse und Erfahrung im Bereich Inklusion mit weniger Bedenken bezüglich der Umsetzung einhergehen. Bezüglich der Persönlichkeit gingen höhere Werte auf der Verträglichkeitsskala des Big-Five-Persönlichkeitstests mit weniger Sorgen bzgl. Umsetzung von Inklusion einher ( $r = -0,1732$ ;  $p = 0,0487$ ). Andere Persönlichkeitseigenschaften wiesen keine signifikanten Zusammenhänge auf.

### Qualitative Befunde

In den qualitativen Analysen werden die Angaben der beiden offenen Fragen „Was war Ihre wichtigste Erfahrung im Praktikum? Bitte beschreiben Sie diese Erfahrung“ sowie „Haben Sie im Rahmen Ihres Praktikums besonders herausfordernde oder gar belastende Erfahrungen gemacht? Bitte beschreiben Sie

*diese Erfahrungen kurz*<sup>3</sup> betrachtet. Gut 40% der Studierenden haben keine Angaben zu diesen Fragen gemacht. Bei der Analyse wurde berücksichtigt, ob jene Studierenden, die sich große Sorgen bezüglich der Umsetzung von Inklusion machen, sich von jenen mit weniger Sorgen in ihrem Antwortverhalten unterscheiden. Das studierte Lehramt sowie die Schulform der Praktikumschule finden ebenfalls Berücksichtigung.

Insgesamt äußert sich Studierende mit große Sorgen bezüglich der Umsetzung von Inklusion in ihrem Duktus facettenreicher, reflektierender und sich selbst eher in einem Prozess wahrnehmend. Sie betonen häufiger ihre Weiterentwicklung und reflektieren häufiger ihre Berufswahl. In dieser Gruppe wird außerdem eher auf die Anstrengung im EOP hingewiesen:

*„Meine wichtigsten Erfahrungen waren selbst zu unterrichten und wie anstrengend es doch ist, jeden Tag den vielen Reizen und Menschen in der Schule ausgesetzt zu sein.“*

(Student\*in GymGe, Praktikumschule: Gymnasium, Wert 24 auf Sorgenindex)

Dieser Befund korrespondiert mit der Erkenntnis, dass die Untergruppe mit „großer Sorge“ das Wahlthema „Gesundheit und Schule“ vergleichsweise häufig gewählt hat. Das Thema Reflexion hat in dieser Gruppe ebenfalls einen höheren Stellenwert als in den anderen Gruppen. Es äußert sich in Aussagen, wie:

*„Meine eigene Erstwahrnehmung zu hinterfragen und jedem und jeder weitere Chancen einzuräumen, mir ein anderes Bild zu zeigen bzw. mich darauf einlassen, dass ich selbst eine subjektive Wahrnehmung habe.“*

(Student\*in HRSGe, Praktikumschule: Gesamtschule, Wert 17 auf Sorgenindex)

*„Reflexion meiner eigenen Wahrnehmung von einzelnen Schulkindern.“*

(Student\*in Grundschule, Praktikumschule: Grundschule, Wert 19 auf Sorgenindex)

In der Gruppe mit wenig Sorge wird hingegen nur einmal über Reflexion gesprochen. Überdies wird unter den Studierenden mit wenig oder mittlerer Sorge insgesamt weniger Problematisches thematisiert. Falls beispielsweise über Ängste gesprochen wird, wird tendenziell berichtet, dass sich diese Ängste durch das Praktikum aufgelöst haben, so wie diese\*r Studierende angibt:

*„Die wichtigste Erfahrung war die, dass ich mich selbst in der Rolle einer Lehrerin sehen kann und meine Ängste, nicht geeignet zu sein, nun nicht mehr da sind“*

(Student\*in Sonderpädagogische Förderung, Praktikumschule: Förderschule, Wert 6 auf Sorgenindex)

Insgesamt berichten angehende Sonderpädagog\*innen positiver über die Umsetzbarkeit der Inklusion. Weniger gut fällt die Beurteilung der Umsetzbarkeit der Inklusion aus, wenn die Studierenden das Praktikum nicht an einer Förderschule absolviert haben:

---

<sup>3</sup> Diese Frage wurde nur in der EOP-Befragung 2022 gestellt.

*„Inklusion, so wie sie jetzt läuft, ist eine Katastrophe.“*

(Student\*in Sonderpädagogische Förderung, Praktikumsschule: Grundschule, Wert 9 auf Sorgenindex)

Diese\*r Studierende der Sonderpädagogik zeigt zudem – für angehende Sonderpädagog\*innen – einen überdurchschnittlich hohen Wert auf dem Sorgenindex. Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass Erfahrungen mit Inklusion an der Praktikumsschule einen Einfluss auf diese Bewertung haben.

Dass sich Studierende des Studiengangs ‚Gymnasium/Gesamtschule‘ eher weniger gut auf die Umsetzung der Inklusion vorbereitet fühlen, verdeutlicht diese Aussage:

*„Mein Gymnasium war sehr friedlich, nur ein Schüler hatte riesige Verhaltensprobleme. Da wüsste ich - Stand jetzt - nicht mit umzugehen.“*

(Student\*in GymGe, Praktikumsschule: Gymnasium, Wert 24 auf Sorgenindex)

Die Expert\*innengruppendiskussion drehte sich zunächst um Lehramtsstudierende des Studiengangs ‚Gymnasium/Gesamtschule‘ sowie die Herausforderungen an Gymnasien Inklusion zu betreiben. Eine – noch ungeprüfte – These lautete, dass jene Studierenden sich eher in der ‚Elitenförderung‘ sehen und auch das Gymnasium als Institution diesen gesellschaftlichen Auftrag hat.

*„Will Gesellschaft überhaupt Inklusion betreiben? Nein, nur wenige [Akademiker\*innen] sollen Gesellschaft gestalten.“*

(Dozierender)

*„Macht es Sinn Schüler\*innen aufzunehmen, die zieldifferent unterrichtet werden müssen, wenn Schüler\*innen diese Schule verlassen müssen, weil sie nicht gut genug waren? Wie passt das mit Inklusion zusammen?“*

(Lehrer\*in)

Im Fokus der Gruppendiskussion der Expert\*innen standen außerdem (angehende) Grundschullehrer\*innen und die sehr heterogene Schülerschaft der ersten vier gemeinsamen Schuljahre an dieser Schulform. Man war sich einig, dass Lehrer\*innen dieser Schulform mit mehr Unruhe und daraus resultierend einer eher fordernden Lernatmosphäre umgehen müssen. Arbeitsweisen sind gerade in den ersten Schuljahren noch wenig eingeübt und das Ankommen in der Schulfeld fällt vielen Schüler\*innen gar nicht so leicht. Vor allem für Lehramtsstudierende, abhängig von Klassengröße und -zusammensetzung, kann sich die Praktikumserfahrung deutlich von den bisher gemachten Erfahrungen in (kleineren) Lerngruppen (z.B. Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe, außerschulische Aktivitäten) unterscheiden.

*„Eine große Gruppe kleiner Kinder ist anstrengender als eine kleine Gruppe, also solche Kleingruppen, die die Studierenden vor ihrem Studium kannten.“*

(Student\*in)

Die komplette Bandbreite an jungen Menschen (u.a. lernschwächere und leistungsstärkere, verhaltenskreative und zurückhaltende, leisere und lautere) kann vor allem zu Beginn der Laufbahn als Lehrer\*in erschlagend und überfordernd wirken.

*„Die Grundschule ist nicht vorgefiltert. Da hat man die komplette Bandbreite an Menschen [...] von, ich sag mal, Lernbehinderten zu leistungsfähigen Gymnasiasten.“*

(Lehrer\*in)

Als insgesamt pragmatische Lösung wurden diese grundsätzlichen Vorschläge in der Expert\*innengruppe diskutiert: a) Schaffung von Schulzentren, in denen sich alle Schulformen unter einem Dach befinden, b) Differenzierung eher spät (ab Klasse 7) und nur fächerweise sowie c) schauen, was bei der Inklusion möglich ist:

*„Schwerstbeeinträchtigte müssen vielleicht nicht in den Lateinunterricht, aber können dennoch am Sozialen, anderen Fächern teilnehmen und sind Teil der Schule, der Gemeinschaft. Es geht um Förderung der Lernenden auf der Basis ihrer Fertigkeiten und Bedürfnisse.“*

(Lehrer\*in)

Sorgen, so die Ergebnisse der Expert\*innendiskussion, bzgl. der Umsetzung von Inklusion kann man den Studierenden nehmen, indem man a) das Feld sowohl in den Bildungswissenschaften als auch den Fächern mehr thematisiert, b) positive Beispiele/Erfahrungen für Inklusion an den Praktikumsschulen herausstellt und so für alle ‚erfahrbar‘ macht, c) eine gute Begleitung an den Schulen fördert, d) den Unterricht in den Praxisphasen und die aktive Gestaltung in den Blick nimmt und Tipps gibt, e) anregt, nicht nur an der eigenen Schulform ein Praktikum zu machen sowie f) das Themenfeld Inklusion und damit zusammenhängende Ängste, Sorgen und Fragen offen thematisiert. Wenn Dinge unter den Teppich gekehrt werden, kommen sie an einer anderen Stelle wieder hoch.

Berührungs- und (pragmatische) Ansatzpunkte mit dem Thema Inklusion zu schaffen, sollte insbesondere den sehr reflektierten Studierenden helfen.

*„Wenn Berührungspunkte da sind, dann geht man pragmatischer mit der Sache um, kann mehr Distanz aufbauen, Dinge weniger auf sich beziehen, weil man eher mehr weiß, was die Ursachen sein könnten.“*

(Student\*in)

*„Die EOPler brauchen Pragmatismus. [...] Man muss Studierenden, die zu viel Denken einen Ansatzpunkt bieten, damit sie wissen, wo sie anfangen können. Man wird ansonsten perfektionistisch [...] man könnte so viel tun, aber es ist nicht zu schaffen.“*

(Student\*in)

## 5. Fazit

Der Beitrag beschäftigt sich mit den Einstellungen Studierender zur schulischen Inklusion nach der ersten Praxisphase im Lehramtsstudium, dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP). Drei Dimensionen des Konstruktes „Einstellungen zu Inklusion“ sowie deren Bedingungsfaktoren wurden explorativ analysiert. Die Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge unterscheiden sich insbesondere im Bereich „Sorge im Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion“,

gefolgt von „Kenntnissen, Erfahrungen und Wichtigkeit des Themas“. Angehende Sonderpädagog\*innen haben im Mittel die geringsten Sorgen und höchsten Kenntnisse und Erfahrungen. Unter den Studierenden auf ‚Gymnasium/Gesamtschule‘ ist die Streuung auf diesen beiden Indizes besonders hoch. Es gibt keine Studierende im Grundschullehramt, die sich wenig Sorge im Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion machen. Mehr Kenntnisse und Erfahrung im Bereich Inklusion gehen mit einer positiveren Einstellung und mit weniger Bedenken bezüglich der Umsetzung einher. Studierende mit niedrigen Werten auf dem Sorgenindex scheinen tendenziell eher pragmatisch zu denken. Studierende mit hohen Werten berichten facettenreicher, reflektierender und abwägender. Sie scheinen tendenziell sensiblere Menschen zu sein, die schneller oder eher Anstrengung und Überforderung (im EOP) erleben. Da auch vermehrt der Bereich ‚Gesundheit und Schule‘ als Wahlthema unter diesen Studierenden gewählt wird, könnte sich diese Gruppe ihrer persönlichen Herausforderung durchaus bewusst sein.

In einer Expert\*innengruppendiskussion wurden die Ergebnisse im Hinblick auf Implikationen für die Lehramtsausbildung und Umsetzbarkeit von Inklusion an Schulen diskutiert. Eine Schule für alle mit tatsächlicher individueller Förderung und langes gemeinsames Lernen wurde als mögliche Maßnahmen für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion in Schule gehandelt. Es soll Gemeinschaft geschaffen werden und Schüler\*innen sollten sich nach Fähig- und Fertigkeiten, Entwicklungsstand und Vorlieben in Fächer einwählen können. All diese Aspekte, ähnlich wie in der Diskussion eher marginal behandelte Themen wie Elternarbeit oder Schulentwicklung, müssten in den Seminaren sowohl aus allgemein pädagogischer als auch fachbezogener Perspektive thematisiert werden. Die Begleitseminare der Praxisphasen können hier eine passgenaue Möglichkeit bieten, lehramtsübergreifend, Theorie und Praxis berücksichtigend, relevante Themen aus Schule aufzugreifen und die Erfahrungen die Studierenden gemeinsam zu diskutieren.

Das Thema Inklusion sollte in den Bildungswissenschaften und Fächern inklusive der damit zusammenhängenden Ängste, Sorgen und Fragen offen thematisiert werden. Wenn Berührungspunkte geschaffen werden, werden Ängste und Sorgen reduziert. Insbesondere bei sehr reflektierten Studierenden ist Pragmatismus in der Umsetzung gefragt. Dieser kann im Rahmen der Begleitseminare aber auch durch eine gute Begleitung an den Schulen vermittelt werden.

## 6. Quellenverzeichnis

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78-97.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. S. 621-628 in C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2012). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of age, gender, and relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10-17.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279-299.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Schülern: eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. S. 259-262 in J. Ramseger, & M. Wagener (Hrsg.): *Chancengleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 164(3-4), 219-227.
- Fischer, B., Kamphausen, C. & Springob, J. (2021). Die Bedeutung von Geschlecht und inklusionsbezogenen Lehrveranstaltungsinhalten für die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion. (Band 13: *Praxisphasen innovativ – Konzepte für die LehrerInnenbildung*). Online-Dokument: <https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ13.pdf> [letzter Zugriff: 2022-05-09].
- 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 of inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (2&3), 50-65.
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft* 48, 273-295.
- Häcker, Th. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern, S. 81-96 in: M. Degeling, N. Franken, S. Freund u.a. (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde

- aus einem Mixed-Method-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67-85.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, München.
- Kessels, U., Erbring, S., & Heiermann, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 189-202.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh.
- Korthagen, F. A. J. (2001): A reflection on reflection. S. 51-68 in: F. A.J. Korthagen (Hrsg.): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017). Online-Dokument: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/index.html>. [letzter Zugriff: 2022-05-09].
- Knigge, M., & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich besonderen Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 223-240.
- Kopmann, H., & Zeinz, Ho. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 263-280.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.
- LABG (2022) Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) Vom 12. Mai 2009. Online-Dokument: Link: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm> [letzter Zugriff: 2022-05-09]
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534.
- Mayring, P. und Th. Fenzl (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. S. 543-558 in Baur, N. und J. Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661-678.

- Roters, B. (2012): *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität, Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Waxmann.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A., & Scholz, M. (2015). "Alle außer Aaron ..." – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(8), 388-400.
- Scholz, M., & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 53-67.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- Strauss, A. L. und J. Corbin (1996). *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlagsunion.
- Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. S. 457-472 in Baur, Nina und Jörg Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.