

Ruberg, Christiane; Porsch, Raphaela

## **Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten**

*Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 4, S. [393]-415*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ruberg, Christiane; Porsch, Raphaela: Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 4, S. [393]-415 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185832

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-185832>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2017

■ *Thementeil*

**Beiträge zu Überzeugungen von Lehrkräften**

■ *Allgemeiner Teil*

Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik

Essay: Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Beiträge zu Überzeugungen von Lehrkräften*

*Christiane Ruberg/Raphaela Porsch*

Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften  
zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review  
deutschsprachiger Forschungsarbeiten ..... 393

*Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Bernd Dollinger/Pia Rother*

Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos?  
Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen ..... 416

*Hansjörg Abegglen/Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels*

Interdisziplinäres Teamteaching – Eine empirische Studie  
über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften  
unterschiedlicher Professionen ..... 437

### *Allgemeiner Teil*

*Oliver Schnoor*

Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick  
der Frühpädagogik ..... 457

### *Essay*

*Zhengmei Peng*

Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus ..... 476

*Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2016 .....	492
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Research on Teacher Beliefs*

*Christiane Ruberg/Raphaella Porsch*

Attitudes of Pre-Service Teachers and Qualified Teachers Towards  
Inclusive Teaching: A systematic review of national studies ..... 393

*Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Bernd Dollinger/Pia Rother*

Reduction of Educational Disadvantages as a Myth?  
Orientations of educational actors in (all-day) primary schools ..... 416

*Hansjörg Abegglen/Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels*

Interdisciplinary Team Teaching: An empirical study  
of the attitudes of regular and special educational needs teachers  
towards collaborative work ..... 437

### *Article*

*Oliver Schnoor*

Between Place and Space: Early education's hybrid gaze upon  
the child in day care ..... 457

### *Essay*

*Zhengmei Peng*

On Learning and Care in Traditions of Confucianism ..... 476

Habilitation Treatises and Dissertations in Educational Sciences in 2016 ..... 492

Impressum ..... U3

*Christiane Ruberg/Raphaela Porsch*

## **Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion**

*Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag gibt einen Überblick über Ergebnisse und Instrumente aus deutschsprachigen Studien ( $N = 33$ ), die seit 2008 zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften veröffentlicht wurden. Gezeigt wird, dass die Autorinnen und Autoren kein einheitliches Konzept der Konstrukte ‚Einstellung‘ und ‚Überzeugung‘ verwenden sowie eine Vielzahl an Erfassungsinstrumenten nutzen, die vor allem explizite Einstellungen erheben. Als relevante Einflussgrößen auf die Einstellungsentwicklung lassen sich Erfahrung, (angestrebte) Schulform, Art der Behinderung bzw. Heterogenitätsmerkmal, Selbstwirksamkeit sowie Schulkontext und Erhebungsort identifizieren.

**Schlagworte:** Inklusion, Einstellungen, Überzeugungen, Lehrkräfte, Lehramtsstudierende

### **1. Einleitung**

Ein inklusiver Unterricht ist im Anschluss an die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung mittlerweile in Österreich (2008), Deutschland (2009) und der Schweiz (2014) in allen Schulen verpflichtend. In der aktuellen Diskussion um schulische Inklusion gilt eine positive Einstellung zur Inklusion bei Lehrkräften als bedeutsamer Faktor zur Implementierung inklusiver Strukturen und als „Fundament“ inklusiver Praxis (Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015, S. 1; vgl. auch Boban & Hinz, 2003; Dlugosch, 2014; European Agency, 2014; Hellmich & Görel, 2014). In den letzten Jahren wurden zahlreiche Arbeiten veröffentlicht, die die Einstellungen zur schulischen Inklusion erhoben haben. Der vorliegende Artikel ergänzt und erweitert den 2016 erschienenen Überblick von Gasterstädt und Urban und möchte einen systematischen Beitrag zu den verwendeten Instrumenten und Befunden in aktuellen deutschsprachigen Forschungsarbeiten ermöglichen. Veranlasst durch Studien, die zeigen, dass bereits in der Ausbildung Unterschiede in den Einstellungen vorliegen

(vgl. Demmer-Dieckmann, 2007), werden Befragungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften berücksichtigt.

Folgende drei Fragen sollen beantwortet werden:

*Frage 1:* Wie werden die grundlegenden Begriffe ‚Einstellung‘ und ‚Überzeugung‘ sowie ‚Inklusion‘ in Studien zur Messung der Einstellungen zu schulischer Inklusion bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften verwendet?

*Frage 2:* Welche quantitativen Verfahren zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion werden in deutschsprachigen Studien bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften angewendet?

*Frage 3:* Welche Befunde liegen zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden im Kontext von schulischer Inklusion vor?

Entsprechend werden nach einer theoretischen Klärung und Analyse der Verwendung der zentralen Begriffe ‚Einstellung‘, ‚Überzeugung‘ und ‚Inklusion‘ die Instrumente, die in quantitativen Studien zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion verwendet werden, dargestellt und erörtert. Anschließend werden wesentliche Ergebnisse aus den Studien vorgestellt und abschließend kritisch diskutiert.

## 2. Methode

Das Review gibt einen Überblick über alle deutschsprachigen Studien, die nach der Ratifizierung der UN-Konvention im Jahr 2008 (Österreich) und der damit einhergehenden Etablierung des Begriffs ‚Inklusion‘ bis heute (Stand 5/2016) erschienen sind und nach den Einstellungen zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden oder/und Lehrkräften fragten. Aufgrund der Vielzahl an Arbeiten zum Thema und der Auffassung, dass das Verständnis von schulischer Inklusion im Kontext zu betrachten ist, werden in diesem Beitrag ausschließlich Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum berücksichtigt. Durch diese Auswahl und die Berücksichtigung von Akteuren aller Schulformen, ist ein anderer Zugang gewählt worden als bei früheren internationalen Reviews von Avramidis, Bayliss und Burden (2000), Avramidis und Norwich (2002) und de Boer, Pijl und Minnaert (2011).

Recherchiert wurde in den Datenbanken FIS Bildung und ERIC, dem HBZ-Verbundkatalog NRW sowie der Suchmaschine Google Scholar. Dabei wurden mittels Schlagwort- und Freitextsuche die Suchbegriffe Einstellung, Überzeugung, Verständnis, Haltungen, subjektive Theorien, inklusionsbezogene, inklusive Schule, schulische Inklusion, inklus\*, belief\* miteinander kombiniert. Ebenso wurden Fachzeitschriften wie *Empirische Sonderpädagogik* und *Erziehung und Unterricht* auf einschlägige Hefte und Artikel zum Thema hin untersucht. Ausgenommen sind Master- und Bachelorarbeiten sowie Projektberichte. Um für das Review berücksichtigt zu werden, sollten die Stu-

dien quantitativ angelegt sein, die Methode und insbesondere die Erhebungsinstrumente umfassend und nachvollziehbar dokumentiert worden sein, ausschließlich auf Deutschland, Österreich oder die Schweiz bezogen sein und explizit die Einstellungen oder Überzeugungen von Studierenden oder Lehrkräften zur schulischen Inklusion untersucht haben. Danach werden im Folgenden rein qualitative Studien (vgl. z. B. Dlugosch, 2014; Pool Maag & Moser Opitz, 2014) nicht berücksichtigt, bei Studien, die im Mixed-Method-Design angelegt sind, ist nur der quantitative Teil in den Überblick aufgenommen (vgl. z. B. Amrhein, 2011; Feyerer, 2014; Scholz & Rank, 2015). Forschungsarbeiten, die nicht *explizit* die Einstellungen zur Inklusion erheben, werden nicht einbezogen (vgl. z. B. Langner, 2014, 2015; Kemena & Miller, 2011). Insgesamt verbleiben nach diesem Auswahlverfahren 33 Studien.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Verwendung der Begriffe ‚Einstellung‘, ‚Überzeugung‘ und ‚Inklusion‘

##### **Einstellung und Überzeugung**

Generell lässt sich feststellen, dass zahlreiche – teilweise synonym verwendete – Begriffe für Einstellungen wie Überzeugungen, Haltungen, Orientierungen, Konzeptionen, subjektive Theorien oder *beliefs* (vgl. auch Forgasz & Leder, 2008) existieren. Die genannten Begriffe werden häufig nicht eindeutig theoretisch voneinander abgegrenzt bzw. Forschungsarbeiten beziehen sich nicht auf eine einheitliche Definition.

Innerhalb der Sozialpsychologie wird das Konstrukt ‚Einstellungen‘ (*attitudes*) nach Eagly und Chaiken bezeichnet als „psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass eine bestimmte Entität mit einem bestimmten Ausmaß an Zustimmung oder Ablehnung bewertet wird. [...] Bewertung bezieht sich auf alle Klassen bewertender Reaktionen, [...] kognitive, affektive oder verhaltensbezogene“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 1). Eine Einstellung ist damit eine „individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung eines gedanklichen Objekts“ (Mayerl, 2009, S. 23). Da über die einzelnen Elemente, aus denen sich eine Einstellung zusammensetzt, kein theoretischer Konsens besteht, werden in der Einstellungsforschung mehrdimensionale Ansätze diskutiert (vgl. Seifried, 2015, S. 32–33). In Anbindung an die Definition von Eagly und Chaiken (1993) wird ein Dreikomponentenmodell favorisiert, das Einstellungen als Konstrukt aus affektiven und kognitiven Bestandteilen sowie einer Verhaltenskomponente deutet. Darüber hinaus gibt es Ansätze, in denen Einstellungen als Prädiktoren für ein Verhalten gelten (vgl. Ajzen & Fishbein, 2000).

Bezogen auf Lehrkräfte werden Einstellungen als bedeutsame Faktoren professioneller Handlungskompetenz angesehen und können als „Vorstellungen und Annahmen [...] über schul- und unterrichtsbezogene Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ bezeichnet werden (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267). In ihrem generischen Modell nutzen Baumert und Kunter (2006) für die Verwendung von *beliefs* den Begriff ‚Überzeugungen‘. Diese werden verstanden als „nicht weiter zerlegbare kognitive



Einheiten von Einstellungen und Werthaltungen“ (Konnemann, Asshoff & Hammann, 2012, S. 57). Überzeugungen zielen im Unterschied zu Bewertungen auf die „kognitiven Anteile einer Bewertung“ (Konnemann et al., 2012, S. 57).

Die Mehrheit der Studien in diesem Beitrag benutzt den sozialpsychologischen Begriff ‚Einstellungen‘ (*attitudes*). Einzelne Autorinnen und Autoren verwenden darüber hinaus die Begriffe ‚Überzeugungen‘ (vgl. z. B. Knigge & Rotter, 2015; Kopp, 2009), ‚beliefs‘ (vgl. z. B. Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013) oder ‚Haltung‘ (vgl. z. B. Feyerer, 2014). Mehrheitlich wird das Fehlen eines eindeutigen konsistenten theoretischen Konzepts zu Einstellungen bzw. Überzeugungen thematisiert (vgl. z. B. Bosse & Spörer, 2014; Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Maaz et al., 2016; Bosse Henke, Jäntsch, Lambrecht, Vock et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014; Kessels, Erbring & Heierman, 2014; Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014). Allerdings geht aus einer Vielzahl der vorliegenden Arbeiten nicht hervor, aus welcher Definition die Itemkonstruktion und Ergebnisdiskussion abgeleitet werden (Gasterstädt & Urban, 2016, S. 56).

### **Inklusion**

Während die deutsche Fassung der 2008 in Österreich, 2009 in Deutschland und 2014 in der Schweiz ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention die Gewährleistung eines integrativen Bildungssystems dokumentiert, hat sich durch die völkerrechtlich gebundene englische Fassung auch im deutschen Sprachraum der Begriff Inklusion etabliert. Ein einheitliches Begriffsverständnis sowie eine klare Trennung der beiden Begriffe kristallisieren sich bis heute nicht heraus. Aus der Vielzahl der vorhandenen Definitionsansätze lassen sich im Kontext schulischer Inklusion zwei begriffliche Zugänge identifizieren: Ein ‚weites‘ Inklusionsverständnis, das „als grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität“ (Werning, 2014, S. 602) verstanden werden kann, steht einem an nationale und regionale Kontextbedingungen angelehnten ‚engem‘ Verständnis gegenüber, das Inklusion vornehmlich als Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, spezieller und weniger umfassend begreift. Beide Perspektiven auf Inklusion werden in den vorliegenden Studien aufgegriffen, im Sinne einer pragmatischen Operationalisierung der Forschungsfragen wird das Inklusionsverständnis in der Regel auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf reduziert. Eine Ausnahme ist zum Beispiel die Studie von Kampshoff und Walther (2010), die eine grundsätzliche Heterogenität fokussiert.

### **3.2 Quantitative Verfahren zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion**

Die Mehrheit der betrachteten Studien aus dem deutschsprachigen Raum zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion sind Querschnittstudien (Ausnahmen: Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Maaz et al., 2016; Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Vock et al., 2016; Kopp, 2009). Sie lassen sich ferner im Hinblick auf die ver-

wendeten Forschungsmethoden klassifizieren. Es fällt auf, dass deutlich mehr Studien vorliegen, die ausschließlich mit Hilfe quantitativer Methoden Einstellungen zu Inklusion bei Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften untersucht haben. Qualitative Methoden stellen mehrheitlich inhaltsanalytisch ausgewertete Interviewdaten (von Lehrkräften, Schülerinnen/Schülern oder Studierenden) dar, die ohne einen quantitativen Forschungsteil (vgl. z. B. Beck, Lohmann, Hensen, Maykus & Wiedebusch, 2015; Pool Maag & Moser Opitz, 2014) oder gemeinsam mit qualitativen Erhebungen berichtet werden (vgl. z. B. Amrhein, 2011; Feyerer, 2014; Scholz & Rank, 2015). Weitere qualitative Methoden der Studien, die ein Mixed-Method-Design verwenden, sind u. a. offene Fragen in schriftlicher Form, die ebenfalls mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden (vgl. z. B. Scheer, Scholz, Rank & Donie, 2015). Nachfolgend werden ausschließlich Instrumente bzw. Skalen zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion näher betrachtet (vgl. Tabelle 1). Weitere in den Studien verwendete Instrumente werden nicht dargestellt.

In Bezug auf die Zielgruppen der verwendeten Skalen zu Einstellungen zu schulischer Inklusion lassen sich neben Lehrkräften einer Schulform (vgl. z. B. Eichfeld & Algermissen, 2016) oder verschiedener Schulformen (vgl. z. B. Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014), Studierende, die unterschiedliche Lehramtsabschlüsse anstreben, identifizieren. Zudem wurden die Einstellungen von Referendaren und Referendarinnen (vgl. Scheer et al., 2015) und Eltern untersucht. Letztere wurden nicht unabhängig, sondern ausschließlich im Vergleich zu Lehrkräften (vgl. Heyl & Seyfried, 2014) oder auch Lehrkräften und Studierenden (vgl. Kunz, Luder & Moretti, 2010; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014) befragt, so dass mithilfe der identischen Instrumente Ergebnisse im Vergleich dargestellt werden konnten. Instrumente zur Messung von Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern werden in diesem Beitrag nicht betrachtet.

Die Mehrheit der Skalen bezieht sich explizit auf Einstellungen (bzw. Überzeugungen) zum inklusiven Unterrichten (vgl. z. B. Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Vock et al., 2016). Subskalen einzelner Instrumente erfassen ferner ohne schulischen Bezug Einstellungen gegenüber Menschen mit besonderem Förder- bzw. Unterstützungsbedarf (vgl. z. B. Subskalen des MRAI-d, Kuhl et al., 2014). Moser et al. (2014) zielen mit der revidierten Fassung des BILF auf eine differenzierte Erfassung förderpädagogischer Einstellungen zur Identifikation professionsspezifischer Überzeugungen bei Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden. Vorarbeiten zu dieser Untersuchung leisteten Kuhl et al. (2013).

Die Skalen zur Erfassung von Einstellungen zu inklusivem Unterrichten können danach untergliedert werden, ob und wenn ja, welche Anzahl und Arten von Behinderungen, Förderschwerpunkten/-bedarfen oder Heterogenitätsdimensionen unterschieden werden. Als Ergänzung zur Erfassung allgemeiner Einstellungen zum inklusiven Unterrichten untersuchten zahlreiche Studien die Einstellungen von Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften differenziert nach den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Der EZI-D, eine häufig eingesetzte Skala von Kunz et al. (2010) stellt ein Beispiel zur Messung der *allgemeinen* „Einstellungen zur Integration“ dar, indem sich auf „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ in den Items bezogen wird (Kunz et al., 2010, S. 87).

Deutlich wird, dass die von den Autorinnen und Autoren verwendeten Begriffe wie *Behinderungen* (z. B. Gebhardt et al., 2011), *Förderbedarfe* (z. B. Knigge & Rotter, 2015), *Förderschwerpunkte* (vgl. z. B. Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Vock et al., 2016) oder *Heterogenitätsfacetten* (vgl. z. B. Kopp, 2009) deren Verständnis von schulischer Inklusion widerspiegeln. Diese Ansichten werden wiederum anhand der in den Items aufgeführten Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler deutlich. Ein Konsens im Blick auf gemeinsam anerkannte Definitionen, aus denen sich vergleichbare Itemkonstruktionen ableiten lassen, besteht bislang nicht.

Das unterschiedlich (breite) Verständnis von Heterogenität bzw. schulischer Inklusion wird in einigen Aufsätzen als Begründung zur Neuentwicklung von Skalen herangezogen. Beispielsweise betont Kopp (2009) in ihrer Studie, die u. a. auch die Dimension Migrationshintergrund bzw. Sprachvoraussetzung enthält, dass sich bestehende Skalen lediglich „auf einen Sonderfall von Heterogenität, nämlich den der Kinder mit Behinderungen“ (Kopp, 2009, S. 7) beziehen. Auch Kampshoff und Walther (2010) betrachten inklusiven Unterricht im Kontext von Heterogenität. Entsprechend berücksichtigen sie neben den Einstellungen gegenüber gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf weitere Heterogenitätsdimensionen wie den Migrationshintergrund und das Alter.

Für die differenzierte Erfassung von Einstellungen wurden in vielen Untersuchungen Vignetten bzw. Fallbeschreibungen verwendet (z. B. Schwab & Seifert, 2015) oder es wurde ausschließlich in der Instruktion benannt, auf welche Behinderung, Förderart oder Heterogenitätsdimension sich die Aussagen beziehen (z. B. Reicher, 1988). In beiden Varianten werden die gleichen Items entsprechend der Anzahl der zu unterscheidenden Voraussetzungen mehrmals präsentiert. Bei der Nutzung von Vignetten stellen die Items entweder Aussagen dar, denen zugestimmt oder die abgelehnt werden können, oder es werden zur Einschätzung für alle Fallbeschreibungen mehrere Gegensatzpaare von Adjektiven präsentiert (sog. *Semantisches Differential*, vgl. z. B. Seifried, 2015).

Komponenten von Einstellungen, wie sie theoretisch von Eagly und Chaiken (1993) postuliert werden, wurden in den aufgeführten Skalen nicht explizit unterschieden. Eine Ausnahme sind die Arbeiten von Seifried (2015) sowie Seifried und Heyl (2016), deren verwendete Items sich auf kognitive, verhaltensbezogene sowie affektive Einstellungsdimensionen beziehen. In der Untersuchung von Knigge und Rotter (2015), die nicht explizit den benannten theoretischen Bezug herstellen, wird jedoch auf englischsprachige Skalen zurückgegriffen, die ebenfalls zum einen kognitive und zum anderen affektive Einstellungen zu Inklusion messen.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass die aufgeführten Skalen im *paper-pencil*-Format präsentiert werden und es sich mehrheitlich um Selbstauskunftsfragebögen handelt, die die expliziten Einstellungen generell gegenüber der Beschulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder differenziert nach Förderschwerpunkten erfassen. Davon abweichend haben Kessels et al. (2014) eine Zuordnungsaufgabe bzw. einen impliziten Assoziationstest zur Messung von impliziten Einstellungen zu Inklusion bzw. Mehrgliedrigkeit bei Lehramtsstudierenden adaptiert (vgl. Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998). Die abhängige Variable stellt ein Effektstärkemaß dar, für dessen Berechnung

Referenz (alphabetisch)	Instrument	Zielgruppe	Beschreibung	Interne Konsistenz
Amrhein (2011)	Revidierte Skala von Dumke (1989) zur Einstellung zum gemeinsamen Unterricht	L	Keine Skalenbildung, 8 Items, fünfstufige Likertskala	n. b.
Bosse & Spörer (2014)	<i>Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen</i> (KIESEL)	L	Finale Kurzversion aus 12 Items, 3 Subskalen: (1) Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts, (2) Einstellung zu Effekten inklusiven Unterrichts, (3) Einstellung zum Einfluss des Schülerverhaltens auf inklusiven Unterricht, vierstufige Likertskala	.77/.74/.74
Bosse Henke, Jäntsich, Lambrecht, Vock et al. (2016)	<i>Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts</i> (Subskala aus KIESEL, Bosse & Spörer, 2014)	L	Formulierungen der insgesamt 4 Items bezogen auf Kinder mit drei versch. Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten <sup>1</sup> (abgekürzt mit „LES“), keine Trennung nach Förderschwerpunkten in Auswertung, vierstufige Likertskala	Gesamtskala nach MZP: .82/.81/.81
Bosse, Henke, Jäntsich, Lambrecht, Maaz et al. (2016)	<i>Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen</i> (KIESEL)	L	vgl. Bosse & Spörer (2014)	Subskalen nach MZP: .73 bis .83
Eichfeld & Algermissen (2016)	EZI-D ( <i>Einstellungen zur Integration</i> , Kunz et al., 2010)	L	vgl. Kunz et al. (2010), allerdings keine Erstellung von Subskalen	.849
Feyerer (2014)	Übersetzung des SACIE-R (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011)	S	15 Items zu 3 Subskalen: (1) Positive Haltungen (zur inklusiven Schule), (2) Bedenken (bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts), (3) Negative Einstellungen (bzgl. Beeinträchtigungen), vierstufige Likertskala	.80/.66/.65
Gebhardt et al. (2011)	EIS ( <i>Einstellung zur Integration</i> , Reicher, 1988)	L	jeweils 11 Items zu 3 untersch. Behinderungen, vierstufige Likertskala	.87/.83/.88
Gebhardt et al. (2015)	Skala zur Einstellung zu Inklusion (Neuentwicklung)	L	Skala aus 3 Items, vierstufige Likertskala	.63
Hecht, Niedermair & Feyerer (2016)	Übersetzung des SACIE-R (Forlin et al., 2011)	L + S	15 Items zu 3 Subskalen: (1) Positive Haltungen, (2) Bedenken, (3) Negative Einstellungen, vierstufige Likertskala	.62 bis .80
Hellmich & Görel (2014)	Skala zur Einstellung zu Inklusion (Neuentwicklung in Anlehnung an Kunz et al., 2010, und Leigemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose, 2012)	L	Skala aus 11 Items, fünfstufige Likertskala	.86
Hellmich, Görel, & Schwab (2016)	Skala zur Einstellung zu Inklusion (Neuentwicklung in Anlehnung an Kunz et al., 2010, und Leigemann et al., 2012)	L	Skala aus 11 Items, fünfstufige Likertskala	.86

Referenz (alphabetisch)	Instrument	Ziel- gruppe	Beschreibung	Interne Konsistenz
Heyl, Janz, Trumpa & Seifried (2013)	Modifizierung der Skala EZI-D (vgl. Kunz et al., 2010)	L	11 Items, sechsstufige Likertskala	n. b.
	Fallbeispiele		4 Fallbeispiele nach Schweregrad der Behinderung, 10 Gegensatzpaare von Adjektiven auf siebenstufiger Skala ein- schätzen	n. b.
Heyl & Seifried (2014)	Modifizierung der Skala EZI-D (vgl. Kunz et al., 2010)	E + L	11 Items, sechsstufige Likertskala	.89
	Semantisches Differential		4 Fallbeispiele (versch. Behinderungen) auf semantischen Differenzialen im Hin- blick auf eine geplante Inklusion bewerten, siebenstufige Skala (Pole bilden entgegen- gesetzte Adjektivpaare)	.93 bis .95
Hintermair, Pöhler & Schwarz (2013)	EZI-D ( <i>Einstellungen zur Integration</i> , Kunz et al., 2010) in der modifizier- ten Form von Heyl et al. (2013)	L	11 Items, „Kinder mit besonderen Bedürfnis- sen“ durch „hörgeschädigte Kinder“ ersetzt, 2 Subskalen: (1) Schulische Förderung und Unterstützung, (2) Soziale Integration, sechsstufige Likertskala,	.87/.83
	Semantisches Differential		4 Fallbeispiele (untersch. Förderbedürfnisse) auf semantischen Differenzialen im Hinblick auf eine geplante Inklusion be- werten, siebenstufige Skala (10 Gegen- satzpaare)	.85 bis .89
Kampshoff & Walther (2010)	Einstellungen gegenüber Heterogenität (Neuent- wicklung)	L	5 Skalen zu Einstellungen gegenüber: (1) Heterogenität allgemein, (2) Leistungs- heterogenität, (3) gemeinsamem Unter- richt von Kindern mit und ohne Migrations- hintergrund, (4) gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne besonderen För- derbedarf, (5) Heterogenität durch Alters- mischung, vierstufige Likertskala (1 = stimmt genau, 4 = stimmt nicht)	.64/.73/.64/ .62/.62
Kessels et al. (2014)	IAT ( <i>Impliziter Assozia- tionstest</i> , Greenwald et al., 1998)	S	computergestützte Befragung bzw. Zu- ordnungsaufgabe: 8 Wörter, die zu ver- schiedenen Kategorien (Inklusion vs. mehr- gliedriges Schulsystem) gehören, sollen möglichst korrekt und schnell Wörtern wie <i>gut</i> oder <i>schlecht</i> aus zwei Attributkatego- rien (angenehm vs. unangenehm) zugeord- net werden	n. b.
Knigge & Rotter (2015)	Übersetzte Skala zur Messung der kognitiven Einstellungen (Antonak & Larrivee, 1995)	S	4 Subskalen: (1) Benefits of integration, (2) Integrated classroom management, (3) Perceived ability to teach students with disabilities, (4) Special vs. integrated ge- neral education, Skalierung u. Itemanzahl: n. b.	.78/.72/ .55/.48
	Übersetzte Skala zur Messung der affektiven Einstellungen (Avramidis et al., 2000)		2 Skalen, die sich durch Förderschwer- punkt unterscheiden: (1) Schüler mit Lern- störung, (2) Emotional auffällige Schüler, Adjektivpaare präsentiert (z. B. pessi- mistisch – optimistisch) zur Einschätzung der Gefühle, Skalierung u. Itemanzahl: n. b.	.83/.84

Referenz (alphabetisch)	Instrument	Zielgruppe	Beschreibung	Interne Konsistenz
Kopmann & Zeinz (2016)	Skala zu inklusionsbezogenen Einstellungen in Anlehnung an Amrhein (2011) und Kopp (2009) (Neuentwicklung)	S	3 Subskalen: (1) Möglichkeiten der Individualisierung, (2) antizipierte Folgen der Inklusion für die Unterrichtsqualität und das soziale Lernen, (3) Einschätzung bzgl. der kognitiven und sozio-emotionalen Förderqualität für Lernende mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im inklusiven Unterricht, mehrstufige Likertskalen (Anzahl Optionen: n. b.), Itemanzahl: n. b	$\alpha > .70$ bzw. .80
Kopp (2009)	Inklusive Überzeugungen (Neuentwicklung)	S	Beschreibung von 5 Kindern, anschließend Beantwortung von 21 Items, wobei sich 8 allgemein auf inklusiven Unterricht beziehen, 15 Aussagen zu den Fallbeschreibungen darstellen, 3 Subskalen: (1) Überzeugung bzgl. des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung, (2) Überzeugung bzgl. struktureller Homogenisierung und Selektion, (3) Überzeugung bzgl. Lerngleichheit, vierstufige Likertskala	MZP1: .788/.715/ .584
Kuhl et al. (2013)	Förderpädagogische Beliefs von Förderschullehrkräften (Neuentwicklung)	L	17 Items zu drei Subskalen: (1) individuell förderbezogen, lebenslagen- und dialogisch orientiert (IFLD), (2) psychiatrisch-therapeutisch orientiert (PT), (3) selektionsorientiert (SO), vierstufige Likertskala	Gesamt- skala: .71 Subskalen: .75/.66
Kuhl et al. (2014)	MRAI-d (deutschsprachige Version des MRAI-R, Kreuz, 2002) zur Messung von Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung	L	29 Items mit Aussagen über Menschen mit geistiger Behinderung, 4 Subskalen: (1) Integration-Segregation (INSE), (2) Soziale Distanz (SDIS), (3) Subtile Abwertungen (SUAB), Private Rechte (PRRT), vierstufige Likertskala	n. b.
Kunz et al. (2010)	EZI-D ( <i>Einstellungen zur Integration</i> )	E + L + S	11 Items zu 2 Subskalen: (1) Schulische Förderung und Unterstützung, (2) Soziale Integration, sechsstufige Likertskala	Gesamt- skala: .849 Subskalen: n. b.
Moser et al. (2014)	Modifizierte Version des BILF ( <i>Beliefsinventar Lehrkräfte im Bereich schulischer Förderung</i> , Kuhl et al., 2013)	S	35 Items zu 3 Subskalen zur Unterscheidung von förderpädagogischen Einstellungen: (1) individuumsbezogen, empathisch, ökosystemisch orientiert, (2) inklusionsorientiert, (3) psychiatrisch-therapeutisch orientiert, vierstufige Likertskala	Gesamt- skala: .80 Subskalen: .68/.80/.67
Paulus (2013)	MTAI-D (Übersetzung des MTAI, <i>My Thinking About Inclusion-Fragebogen</i> , Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998)	L	19 Items zu 3 Subskalen: (1) core perspectives = Grundeinstellung zum Konzept Inklusion, (2) expected outcomes = Annahme, dass inklusiver Unterricht bei Kindern mit Förderbedarf zu höheren Lernleistungen u. a. führt, (3) classroom practices = Vorstellungen zur Unterrichtspraxis, fünfstufige Likertskala	Gesamt- skala: .89 Subskalen: .76/.86/.77
Przibilla, Lauterbach, Boshold, Linderkamp & Krezmien (2016)	Einstellungen und Wissen zum inklusiven Unterrichten (Neuentwicklung in Anlehnung an ATIES, vgl. Wilczenski, 1992, SACIE-R, vgl. Forlin et al., 2011)	L	5 Fallbeschreibungen (Schülervignetten) zu untersch. Behinderungsformen mit jeweils 5 Items zu Einstellungen + Beschreibungen mit jeweils 5 Items zum Wissen + 8 Items zu allgemeinen Einstellungen zum inklusiven Unterrichten, vierstufige Likertskala, Index- und anschließend Skalenbildung mit EFA: (1) Eigene Fähigkeiten, (2) Optimismus, (3) Inklusionswunsch	Gesamt- skala: .77 Subskalen: .89/.83/.64/

Referenz (alphabetisch)	Instrument	Zielgruppe	Beschreibung	Interne Konsistenz
Scheer et al. (2015)	Modifizierte Skala von Kopp (2009)	R + S	5 Fallbeschreibungen von Kindern zu untersch. Heterogenitätsdimensionen, jeweils drei Items (gesamt: 15 Items), vierstufige Likertskala	n. b.
			Items zu Überzeugungen bezüglich Inklusion (Anzahl Items: n. b.)	n. b.
Scholz & Rank (2016)	Modifizierte Skala von Kopp (2009)	S	5 Fallbeschreibungen (untersch. Formen von Förderbedarf), jeweils drei Items (gesamt: 15 Items), vierstufige Likertskala	n. b.
Schwab (2014)	EIS ( <i>Einstellung zur Integration</i> , Reicher, 1988)	L	jeweils 11 Items zu 4 Bedingungen (untersch. Behinderungsarten), vierstufige Likertskala	n. b.
	NEIS ( <i>Einschätzungsskala zu den Auswirkungen der schulischen Integration auf Kinder ohne Behinderung</i> )		n. b.	
Schwab & Seifert (2015)	ATIS ( <i>Attitudes Towards Inclusion Scale</i> )	S	4 Fallbeschreibungen (untersch. Behinderungsarten), jeweils 6 Items auf einer fünfstufigen Likertskala (gesamt: 24 Items)	Gesamtsskala: .84 Subskalen: n. b.
Seifried (2015)	EFI-L ( <i>Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte</i> )	L	27 Items zu drei Subskalen: (1) Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht, (2) soziale Inklusion, (3) persönliche Bereitschaft + Subskalen werden zugeordnet in (A) kognitive (1+2) u. (B) verhaltensnahe Komponente (3), sechsstufige Likertskala	Gesamtsskala: .91 Subskalen (1-3): .90/.85/.81 Subskalen (A+B): n. b.
	Semantisches Differential		vgl. Heyl & Seifried (2014)	.92 bis .94
Seifried & Heyl (2016)	EFI-L ( <i>Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte</i> , Modifizierung des EZI-D, Kunz et al., 2010)	L	15 Items zu 3 Subskalen: (1) Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht, (2) soziale Inklusion, (3) persönliche Bereitschaft, sechsstufige Likertskala	.90/.84/.82
Trumpa et al. (2014)	EZI-D ( <i>Einstellungen zur Integration</i> , Kunz et al., 2010)	E + L	vgl. Kunz et al. (2010)	Gesamtsskala: .90 Subskalen: .89/.81
Urton, Wilbert & Hennemann (2015)	EZI-D ( <i>Einstellungen zur Integration</i> , Kunz et al., 2010)	L	vgl. Kunz et al. (2010)	Gesamtsskala: .86 Subskalen: .85/.74

Anmerkungen: <sup>1</sup> verwendete Begriffe (wie „Behinderungsart“ usw.) im Original aus den Studien übernommen; n. b. = nicht berichtet; E = Eltern, L = Lehrkräfte, R = Referendare, S = Studierende; MZP = Messzeitpunkt/e.

Tab. 1: Überblick über Skalen zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften

die Reaktionszeit zur Bearbeitung einbezogen wird. In ihrer Studie zeigt sich, dass die Einstellungen positiver sind, wenn die Befragten bereits Kontakt mit Menschen mit Behinderung hatten. Da in zahlreichen Studien Kontakthäufigkeit bzw. Erfahrung einen bedeutsamen Prädiktor darstellt (vgl. 4.3), kann das Ergebnis als erster Hinweis auf Konstruktvalidität gedeutet werden; ein Vergleich mit einem etablierten Instrument liegt aus dieser Studie nicht vor.

### 3.3 Empirische Befunde zu Einstellungen zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften

Zentrale Befunde der untersuchten Studien zu Einstellungen zur schulischen Inklusion können systematisch anhand der Einflussgrößen *Erfahrung*, *Lehramtstyp/Schulform*, *Art der Behinderung/Heterogenitätsmerkmal*, *Selbstwirksamkeit* und *Erhebungsort* berichtet werden. Weitaus seltener sind Ergebnisse zum Einflussfaktor *Geschlecht* (vgl. Bosse & Spörer, 2014; Feyerer, 2014; Moser et al., 2014) dokumentiert. Die wenigen Studien, die genderspezifische Ergebnisse präsentieren, zeigen uneinheitliche Befunde. Feyerer (2014) erfasst bei weiblichen Befragten geringfügig positivere Einstellungen zur inklusiven Schule (vgl. Feyerer, 2014), während alle anderen Autoren und Autorinnen keinen geschlechtsspezifischen Unterschied belegen (vgl. Bosse & Spörer, 2014; Kuhl et al., 2013; Moser et al., 2014). Auch der positive Einfluss von *Fortbildungen* wird thematisiert (vgl. z. B. Seifried, 2015) sowie der Zusammenhang zu *pädagogisch-didaktischen Orientierungen* (vgl. z. B. Kopmann & Zeinz, 2016).

#### **Ergebnisse zur Einflussgröße *Erfahrung***

Die Mehrheit der Studien identifiziert einen signifikanten Unterschied im Hinblick auf positive Einstellungen zur schulischen Inklusion bei Lehrkräften und Studierenden durch persönliche und berufliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen oder im gemeinsamen Unterricht (vgl. z. B. Bosse & Spörer, 2014; Feyerer, 2014; Heyl & Seifried, 2014; Hintermair et al., 2013; Seifried, 2015). Lehrkräfte mit Integrations-erfahrungen weisen stärkere Zustimmung zum gemeinsamen Unterricht auf als Kolleginnen und Kollegen ohne einschlägige Erfahrungen (vgl. Gebhardt et al., 2011). Vergleichbares ergab die Studie von Hellmich et al. (2016) mit deutschen und österreichischen Studierenden des Grundschullehramtes. Ebenso belegen Kessels et al. (2014) den Zusammenhang zwischen Kontakt und positiven Einstellungen, ergänzend dazu waren die Einstellungen der Studierenden umso positiver je häufiger sie mit dem Thema Inklusion konfrontiert gewesen sind. Urton et al. (2015) sowie Kuhl et al. (2014) verweisen auf die Bedeutung der Qualität der Erfahrung im Kontakt mit Menschen mit Behinderung und auf die Wichtigkeit einer professionellen Begleitung im gemeinsamen Unterricht. Hellmich und Görel (2014) dokumentieren dagegen einen schwachen Zusammenhang zwischen Einstellungen und Erfahrung bei den befragten Grundschullehrkräften. Im Gegensatz zu den meisten anderen Studien hat die Erfahrung für Gebhardt et al. (2015) keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellungen.



### **Ergebnisse zur Einflussgröße *Lehramtstyp/Schulform***

Die Ergebnisse zur Einflussgröße *Lehramtstyp* lassen mehrheitlich keine grundsätzliche Verallgemeinerung zu. Zahlreiche Studien belegen, dass Förderschullehrkräfte signifikant positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion haben als Kolleginnen und Kollegen anderer Schulformen (vgl. z. B. Feyerer, 2014; Gebhardt et al., 2015; Heyl et al., 2013; Heyl & Seifried, 2014; Kuhl et al., 2013, 2014; Seifried, 2015; Trumpa et al., 2014), gleiches gilt für Studierende eines sonderpädagogischen Lehramtes (vgl. Knigge & Rotter, 2015; Kuhl et al., 2013; Moser et al., 2014; Scheer et al., 2015). Auch wenn für Sonderpädagoginnen und -pädagogen tendenziell positivere Einstellungen zur Inklusion festgestellt werden können, halten alle Befragten in einer Studie von Gebhardt et al. (2015) die Förderschule für den geeigneteren Lernort. Auch die von Hintermair et al. (2013) befragten Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen stehen der Inklusion hörgeschädigter Kinder weitaus kritischer gegenüber als die befragten Regelschullehrkräfte. Demgegenüber steht ein Befund von Scholz und Rank (2015), demzufolge angehende Grundschullehrkräfte im Vergleich zu Förderschullehrkräften eher den Besuch einer Förderschule bei Kindern mit Behinderung befürworten. Insgesamt scheint sich für die Einstellungen zur schulischen Inklusion bei deutschen und österreichischen Grundschullehrkräften und Studierenden eine positive Entwicklung abzuzeichnen (vgl. z. B. Kessels et al., 2014; Kopp, 2009; Kuhl et al., 2014; Schwab, 2014; Schwab & Seifert, 2014). Hellmich und Görel (2014, S. 238) zeigen, dass die Einstellungen der befragten Grundschullehrkräfte über dem Skalenmittelwert liegen, die Antworten jedoch sehr breit zwischen Ablehnung und Zustimmung gestreut sind. Scheer et al. (2015) sowie Trumpa et al. (2014) belegen, dass Studierende des Grundschullehramtes schulische Inklusion stärker befürworten als Angehörige des Sekundarstufenschullehramtes. Kunz et al. (2010) zeigen in einem Vergleich zwischen Schweizer Lehr- und Fachpersonen, dass die befragten Personen, die im Elementarbereich arbeiten, über positivere Einstellungen zur Inklusion verfügen, als die befragten Lehrkräfte. Kein Unterschied im Hinblick auf das studierte Lehramt ergibt sich dagegen nach Schwab und Seifert (2015).

### **Ergebnisse zur Einflussgröße *Art der Behinderung/Heterogenitätsmerkmal***

Die Einstellung zu inklusivem Unterricht ist bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften auch vom Förderschwerpunkt bzw. der Art der Behinderung abhängig. Die geringsten Vorbehalte werden gegenüber Kindern mit motorischen Beeinträchtigungen angegeben (Eichfeld & Algermissen, 2016; Gebhardt et al., 2011; Scheer et al., 2015), besonders schwierig erscheint dagegen vielen Studierenden sowie Lehrkräften aller Schulformen die Inklusion im Hinblick auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (Eichfeld & Algermissen, 2016; Schwab, 2014; Schwab & Seifert, 2014), einer geistigen Behinderung (Eichfeld & Algermissen, 2016; Gebhardt et al., 2011) oder einer schweren Mehrfachbehinderung (Heyl et al., 2013; Seifried, 2015). Studierende des Regel- und Förderschullehramtes befürworten für Kinder und Jugendliche mit einer schweren Mehrfachbehinderung (Scheer et al., 2015; Scholz & Rank, 2015) eine Exklusion aus dem Regelschulbetrieb. Amrhein (2012) belegt für Lehrkräfte der Sekundarstufe I, dass sie Schülerinnen

und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Förderschule besser aufgehoben sehen. Gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten sind die Einstellungen der Befragten, die überwiegend Hauptschullehrkräfte sind, tendenziell positiv (Amrhein, 2012; Gebhardt et al., 2011; Heyl & Seifried, 2014). Heyl und Seifried (2014) zeigen in ihrer Studie, dass die befragten Lehrkräfte am positivsten gegenüber Schülern und Schülerinnen mit Lernbehinderung sowie Hochbegabten mit einer Verhaltensauffälligkeit eingestellt sind, erst dann folgen Kinder mit Sehschädigung und mit schwer-mehrfacher Behinderung. Sowohl Sonder- als auch Regelschullehrkräfte halten eine Integration von Kindern, die mit Gebärdensprache kommunizieren, für schwierig umzusetzen (Hintermair et al., 2013, S. 404). Kampshoff und Walther (2010) haben die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber heterogenen Klassen im Allgemeinen fokussiert, wobei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur einen Aspekt darstellen. Für diese schätzen sowohl deutsche als auch österreichische Lehrkräfte den gemeinsamen Unterricht als bereichernd ein, während sie für Kinder mit Migrationshintergrund auch Nachteile sehen. Kopp (2009, S. 14) zeigt, dass es für Studierende weniger bedeutsam ist, ob Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten sind, relevant ist für sie vielmehr die Varianz in Bezug auf Lernen und Leistung.

### **Ergebnisse zur Einflussgröße *Selbstwirksamkeit***

Die Mehrheit der Studien erfasst nicht nur die Einstellung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften, sondern bezieht das Selbstwirksamkeitserleben mit ein. Dabei wird einheitlich ein interdependenter positiver Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit belegt (vgl. z. B. Bosse & Spörer, 2014; Bosse, Henke, Jäntsche, Lambrecht, Maaz et al., 2016; Bosse Henke, Jäntsche, Lambrecht, Vock et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014; Hellmich et al., 2016; Heyl & Seifried, 2014; Hintermair et al., 2013; Knigge & Rotter, 2015; Kopmann & Zeinz, 2016; Seifried, 2015; Urton et al., 2015).

### **Ergebnisse zur Einflussgröße *Erhebungsort***

Der *Erhebungsort* (Eichfeld & Algermissen, 2016, S. 71) und die Qualität der konkreten *schulischen Umgebung* wirken auf die Einstellungsentwicklung ein. Feyerer (2014, S. 225) bestätigt einen Zusammenhang zwischen schulischem Umfeld und individueller Haltung, je inklusiver der Schulkontext eingeschätzt wird, umso positiver die Einstellungen der einzelnen Lehrkraft. Auch Urton et al. (2015) zeigen, dass die Einstellungen zur Inklusion innerhalb eines Kollegiums im Sinne des „within group agreements“ (S. 153) positiv oder negativ beeinflusst werden können. Feyerer (2014) belegt darüber hinaus einen klaren Zusammenhang zwischen Einstellung und Erhebungsort (hier: verschiedene österreichische Bundesländer) und begründet diesen mit der regional unterschiedlichen Implementation von Inklusion. Auch Kampshoff und Walther (2010) erheben länderspezifische Unterschiede: Österreichische Grundschullehrkräfte haben positivere Einstellungen zur Heterogenität als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen. In dieselbe Richtung verweisen die Ergebnisse von Hellmich et al. (2016), die deutsche und österreichische Studierende des Grundschullehramtes im Blick auf ihre Einstellungen zur Inklusion miteinander verglichen haben. Die positiveren Einstellungen zur In-

Referenz (alphabetisch)	Zielgruppe (Anzahl)	Lehramtstyp (Anzahl)	Ergebnisse nach...				Erhebungsort
			Erfahrung	Lehramtstyp/Schulform	Art der Behinderung/Heterogenitätsmerkmal	Selbstwirksamkeit	
Amrhein (2011)	L (431)	GE (78), GY (60), HS (293)					x
Bosse & Spörer (2014)	S (241)	GS (133), HR (57), GY/GE (16), n. b. von 6 S	x				x
Bosse Henke, Jäntsch, Lambrecht, Vock et al. (2016)	L (321)	GS					x
Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Maaz et al. (2016)	L (326)	GS					x
Eichsfield & Algermissen (2016)	L (249)	GS	x			x	x
Feyerer (2014)	S (1389), A (143)	GS (54.8%), HR (37.2%), FS (8%)	x	x			x
Gebhardt et al. (2011)	L (493)	GS, FS	x				x
Gebhardt et al. (2015)	L (130)	GS (2), HS (10), MBG (8), RS (20), GES (11), GY (58), FS 21)	x	x			
Hecht et al. (2016)	vgl. Feyerer (2014)	vgl. Feyerer (2014)	x				x
Hellmich & Görel (2014)	L (201)	GS					x
Hellmich et al. (2016)	S (1284)	GS	x				x
Heyl et al. (2013)	L (258), E (n. b.)	FS (47), GS (53), HWR (19), RS (114), GY (25)	x	x			x

Referenz (alphabetisch)	Zielgruppe (Anzahl)	Lehramtstyp (Anzahl)	Ergebnisse nach...				
			Erfahrung	Lehramtstyp/ Schulform	Art der Behinderung/ Heterogenitätsmerkmal	Selbstwirksamkeit	Erhebungsort
Heyl & Seifried (2014)	L (366), E (393)	GS (88), HWR (52), RS (188), GY (33), FS (75)	x	x	x	x	x
Hintermair et al. (2013)	L (321)	FS (198), Regelschullehrämter (123), GS/HS (2/4), RS (14%), GY (8,1%)	x	x	x	x	x
Kampshoff & Walther (2010)	L (121)	GS					
Kessels et al. (2014)	S (81)	GS (10%), HRG (14%), GY (40%), FS (37%)					
Knigge & Rotter (2015)	S (442)	n. b.		x		x	
Kopmann & Zeinz (2016)	S (66)	GS				x	x
Kopp (2009)	S (60)	GS			x		
Kuhl et al. (2013)	S (81), L (249)	S GS (25)/S FS (56), L GS (50)/L FS (199)		x			
Kuhl et al. (2014)	L (193)	GS (32), HR (56), GY (80), FS (25)	x	x	x		
Kunz et al. (2010)	L & F (110), E (408), S (154)	n. b.		x			
Moser et al. (2014)	S (951)	GS (169), FS (782)		x			
Paulus (2013) <sup>1</sup>	L (179)	GS (70), RS (44), GS (65)	n. b.	n. b.	n. b.	n. b.	n. b.

Referenz (alphabetisch)	Zielgruppe (Anzahl)	Lehramtstyp (Anzahl)	Ergebnisse nach...				
			Erfahrung	Lehramtstyp/Schulform	Art der Behinderung/Heterogenitätsmerkmal	Selbstwirksamkeit	Erhebungsort
Prizibilla et al. (2016)	L (77)	REL (47), FS (30)	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Scheer et al. (2015)	S, R (491)	GS (199), RS/HS (64), GY (40), FS (188)		x	x		
Scholz & Rank (2016)	S (133)	GS (80), FS (53)		x	x		
Schwab (2014)	L (711)	GS	x	x	x		
Schwab & Seifert (2015)	S (664)	GS (18,4%), MS/HS (12%), GY 31,9%, FS (14,5%), 23,3 (PS)	x	x	x		
Seifried (2015)	L (652)	GS (186), FS (120), WS (346)	x	x	x	x	
Seyfried & Heyl (2016)	L (652)	GS (186), FS (120), WS (346)	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Trumpa et al. (2014)	E & L (652)	GS (48,3%), HSMWS (27,7%), GY (12,7%), FS (11,3%)		x			
Urton et al. (2015)	L (618)	GS (493), FS (125)				x	x

Anmerkungen: n. b. = nicht berichtet; A = Absolventen, E = Eltern, F = Fachpersonen, FS = Förderschule (Sonderschule), GE = Gesamtschule, GS = Grundschule (Volkschule), GY = Gymnasium, HR = Haupt-/Realschule, HWR = Haupt-/Werkrealschule, HS = Hauptschule, L = Lehrkräfte, MBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen (Österreich), PS = Pädagogikstudierende, R = Referendare, REL = Regelschullehrkräfte, RS = Realschule, S = Studierende, SE = Sekundarschule, WS = weiterführende Schule.  
<sup>1</sup> Überprüfung der Eignung eines Testinstruments, daher werden keine Ergebnisse berichtet. Gleiches gilt für Prizibilla et al. (2016) und Seifried & Heyl (2016).

Tab. 2: Überblick über deutschsprachige Studien zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften

klusion der österreichischen Befragten, führen die Autoren auf den seit Jahren systematisch und flächendeckend vorangetriebenen gemeinsamen Unterricht zurück (Hellmich et al., 2016, S. 78).

#### 4. Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurden insgesamt 33 Studien zu Einstellungen zur schulischen Inklusion von (angehenden) Lehrkräften im Hinblick auf die Verwendung der grundlegenden Begriffe, ‚Einstellung‘, ‚Überzeugung‘ und ‚Inklusion‘ sowie der benutzten Messverfahren und wesentlicher Ergebnisse analysiert.

1) Deutlich wurde, dass die Konzepte ‚Einstellung‘ und ‚Überzeugung‘ nicht aus einer einheitlichen Theorie abgeleitet werden, sondern im Blick auf die theoretischen Rahmungen variieren. Für den Vergleich und die Analyse der Instrumente und Ergebnisse ist problematisch, dass in einer Vielzahl der Studien nicht eindeutig dokumentiert ist, auf welchem Theoriekonstrukt die Skalen entwickelt wurden. Die Erhebungsinstrumente werden nur in einer Studie (Seifried, 2015) in direktem Bezug zu dem sozialpsychologischen Dreikomponentenmodell hergeleitet. Während in allen Studien theoretisch auf ein weites Inklusionsverständnis verwiesen wird, das die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen fokussiert, wird in fast allen durchgeführten Befragungen Inklusion im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf definiert. Um die Aussagekraft und Vergleichbarkeit empirischer Studien zum Forschungsfeld ‚Einstellung zu Inklusion‘ zu erhöhen, wäre zu klären, wie Erhebungsverfahren gestaltet sein können, die sich nicht nur auf das Differenzmerkmal Behinderung konzentrieren, sondern ein weites Inklusionsverständnis aufgreifen und widerspiegeln. Vor dieser Problemlage schlägt Grosche vor, „den international anschlussfähigen Begriff Inklusion statt Integration zu verwenden und in der jeweiligen Studie das temporär, singulär und reduziert untersuchte Verständnis von Inklusion stärker als bisher explizit und konkret zu definieren“ (Grosche, 2015, S. 17). Ebenso können qualitativ angelegte Studien sowie Untersuchungen im Mixed-Method-Design transparenter machen, ob die untersuchten Lehrkräfte ihre Einstellung zu ihrer individuellen Umsetzung von Inklusion abbilden oder eher zu den bildungspolitisch gesetzten Strukturen (Gasterstädt & Urban, 2016, S. 63). Bemerkenswert ist, dass auch internationale Reviews (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011) die unklaren Begrifflichkeiten und die damit verbundenen Probleme der Operationalisierung thematisieren.

2) Die Zusammenschau der Skalen zur Erfassung von Einstellungen zur schulischen Inklusion hat gezeigt, dass eine Vielzahl an Instrumenten auf Deutsch entwickelt wurde, die mehrheitlich Selbstauskunftsfragebögen darstellen. Damit werden explizite Einstellungen gemessen und der Einfluss der sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung – insbesondere bei Lehrkräften – ist nicht auszuschließen und sollte in zukünftigen

Arbeiten kontrolliert werden (vgl. Mummendey, 1981). Eine Variante, wie beispielsweise von Heyl und Seifried (2014) angewendet, ist neben der Messung der Einstellungen ergänzend eine Skala zur Messung der „Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten“ (Heyl & Seifried, 2014, S. 48; vgl. Winkler, Kroh & Spiess, 2006) einzusetzen. Alternativ sind Instrumentarien zur impliziten Erfassung von Einstellungen (Rydell & McConnell, 2010) für diesen Kontext zu erproben bzw. zu entwickeln (vgl. Kessels et al., 2014). Im Hinblick auf die Zielgruppen der betrachteten Skalen können Lehramtsstudierende, Lehrkräfte sowie Eltern unterschieden werden. Die Verwendung einer Skala für verschiedene Gruppen erlaubt einen direkten Vergleich der Ausprägung auf den Einstellungsskalen. Allerdings ist von einem sehr unterschiedlichen Erfahrungshintergrund der Befragten nach ihrer Gruppenzugehörigkeit auszugehen, so dass bei solchen Vergleichen vorgeschlagen wird, eher Fallbeschreibungen als Skalen zu generellen Einstellungen zu präsentieren, um so verstärkt eine gemeinsame Vorstellung über den Gegenstand zu evozieren. Ferner stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob bisher vorliegende Instrumente, welche sich an Studierende richten, ausreichend berücksichtigen, dass diese in der Regel kaum eigene Erfahrung im inklusiven Unterrichten besitzen und die Beantwortung vermutlich stark an deren Vorstellungsvermögen gebunden ist.

3) Grundsätzlich dokumentieren die Studien eine positive Entwicklungstendenz der Einstellungen zur schulischen Inklusion. Da gezeigt werden konnte, dass diese mit einem inklusionsorientierten Kontext korrespondiert, ist zu erwarten, dass sich mit der fortschreitenden Implementierung inklusiver Strukturen und der damit erweiterten Erfahrungsräume die Einstellungen zukünftig weiter verbessern. Aktuell bestehen Einstellungsunterschiede zwischen Angehörigen der verschiedenen Lehramtstypen. Angesichts der Einführung von Lehramtsstudiengängen, die die Ausbildung für ein Regelschullehramt mit einem sonderpädagogischen Lehramt kombinieren bzw. schulstufenübergreifend angelegt sind (vgl. Grunert, Ludwig, Radhoff & Ruberg, 2016), stellt sich die Frage, ob sich diese Differenzen langfristig aufheben. Im Kontext der aktuellen inklusionsorientierten Reformbemühungen innerhalb der Lehrerbildung gilt es aber nicht nur zu zeigen, welche Strukturen und Lehr-Lernformate Einstellungsänderungen bei Lehramtsstudierenden hervorrufen können, sondern auch zu hinterfragen, wie nachhaltig positive Veränderungen der Einstellung sind und welchen Einfluss sie auf das tatsächliche Lehrerhandeln haben. Gasterstädt und Urban (2016) verweisen unter Einbezug internationaler Forschung (vgl. Sermier Dessemont, Benoit & Bless, 2011; auch Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000) darauf, dass es aktuell noch keine empirischen Nachweise gibt, die einen direkten Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Lehrkräfte und den „Lehrer-Schüler-Interaktionen“ oder den „beobachteten Lernergebnissen der Kinder“ belegen (Gasterstädt & Urban, 2016, S. 56–57). Weiter zuspitzend lässt es sich möglicherweise auch als „Zeichen von Professionalität“ deuten, wenn Lehrkräfte unabhängig von ihrer Einstellung eine inklusive Lernkultur an ihrer Schule unterstützen (Stadler-Altmann & Gördel 2015, S. 197). Daraus folgend kann perspektivisch die Erforschung inklusionswirksamer Lehrerkompetenzen die vor-

liegende Einstellungsforschung ergänzen. Die Einstellungen im Blick auf verschiedene Arten von Behinderung wurden in den vorliegenden Studien mehrheitlich anhand von individuellen Fallbeispielen und Vignetten ermittelt. Hier könnte die Nutzung standardisierter Fallvignetten die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erhöhen. Bemerkenswert ist, dass keine der vorliegenden Studien den Zusammenhang zwischen Fach- bzw. Fächerkombinationen und Einstellungen zur schulischen Inklusion beleuchtet, was für weitere Untersuchungen aufschlussreich sein könnte. Insgesamt erweist sich das Review damit als vielversprechende Ausgangslage für weitere Forschungsarbeiten.

## Literatur

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation. Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139–149.
- 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.
- 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.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–529.
- Beck, A., Lohmann, A., Hensen, G., Maykus, S., & Wiedebusch, S. (2015). Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. *Neue Praxis*, 15(1), 37–52.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [20.02.2017].
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Maaz, K., Vock, M., Schröder-Lenzen, A., & Spörer, N. (2016). Zum Zusammenhang von Einstellung und Selbstwirksamkeit von inklusiv arbeitenden Grundschullehrkräften. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 99–104). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 103–116.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' Attitudes toward their Included Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115–135.
- de Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007). „Aus Zwang wurde Interesse“. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 153–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Dlugosch, A. (2014). „weil es eben jeden treffen kann“ – Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 236–245.
- Dumke, D. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt, Brace & Janovich.
- Eichfeld, C., & Algermissen, P. (2016). Aber nicht in Sachsen ...? Synopse von Studien zu Einstellungen sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 67–72). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Profile of Inclusive Teachers*. [www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf) [22. 02. 2017].
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 219–227.
- Forgasz, H., & Leder, G. (2008). Beliefs about Mathematics and Mathematics Teaching. In P. Sullivan & T. Wood (Hrsg.), *The International Handbook of Mathematics Teacher Education. Vol. 1: Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development* (S. 173–192). Rotterdam: Sense Publishers.
- 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.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L., & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211–229.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grunert, C., Ludwig, K., Radhoff, M., & Ruberg, C. (2016). Studiengänge und Standorte. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 19–70). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- 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*, 8(1), 86–102.

- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- 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*, 8(1), 67–85.
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S., & Seifried, S. (2013). Einstellungen zu Inklusion – Präsentation eines Forschungsprojekts. In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (S. 61–82). Heidelberg: Winter.
- Heyl, V., & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hintermair, M., Pöhler J., & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), 397–410.
- Kampshoff, M., & Walther, M. (2010). Einstellungen von LehrerInnen gegenüber heterogenen Schulklassen. Ein Vergleich von oberösterreichischen und bayrischen Lehrkräften aus Schulen mit altersgemischten, Integrations- und ‚Migrationsklassen‘. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 401–414.
- Kemena, P., & Müller, S. (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 124–134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessels, U., Erbring, S., & Heierman, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(3), 189–202.
- Knigge, M., & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLInk-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- Konnemann, C., Asshoff, R., & Hammann, R. (2012). Einstellungen zur Evolutionstheorie: Theoretische und messtheoretische Klärungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 55–78.
- Kopmann, H., & Zeinz, H. (2016). Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 75–80). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kopp, B. (2009). Inklusiv Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kreuz, A. (2002). *Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3–24.
- Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 271–287.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Berlin: Springer.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83–94.

- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von beliefs? *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 262–269.
- Langner, A. (2015). *Kompetent auf den Weg zur schulischen Inklusion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P., & Walter-Klose, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (Forschungsprojekt der Universität Würzburg)*. [www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung\\_Forschungsprojekt\\_schulische\\_Inklusion.pdf](http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf) [01.06.2016].
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens*. Wiesbaden: VS Springer.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678.
- Mummendey, H. D. (1981). Methoden und Probleme der Kontrolle sozialer Erwünschtheit (Social Desirability). *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 2(3), 199–218.
- Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAI*. <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/> [01.06.2016].
- Pool Maag, S., & Moser Opitiz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133–149.
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F., & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 36–53.
- Reicher, H. (1988). *Gemeinsam leben – gemeinsam lernen: Die Einstellungen von Eltern und Lehrern zur schulischen Integration behinderter Kinder*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2010). Consistency and Inconsistency in Implicit Social Cognition: The Case of Implicit and Explicit Measures of Attitudes. In B. Gawronski & K. B. Payne (Hrsg.), *Handbook of Implicit Social Cognition: Measurement, Theory and Applications* (S. 295–310). New York: Guilford.
- 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*, 66(8), 388–400.
- Scholz, M., & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehrerstudiums. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1) 1–15.
- Schwab, S. (2014). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 79–90). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73–87.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. [https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation\\_Seifried\\_Stefanie.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf) [01.06.2016].
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der

- adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307.
- Stadler-Altman, U., & Gördel, B. M. (2015). Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Pätzold, N. Hoffmann, & C. Schraper (Hrsg.), *Organisation bildet. Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten* (S. 178–203). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- 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.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(2), 241–256.
- 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.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring Attitudes Towards Inclusive Education. *Psychology in the Schools*, 29, 306–312.
- Winkler, N., Kroh, M., & Spiess, M. (2006). *Entwicklung einer deutschen Kurzskala zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. [www.diw.de/documents/publikationen/73/44281/dp579.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/44281/dp579.pdf) [22.02.2017].

**Abstract:** This article gives an overview of the findings and instruments from national studies (N = 33) measuring attitudes towards inclusive teaching among pre-service teachers and qualified teachers since 2008. With regard to the constructs 'attitudes' and 'beliefs', the review shows that authors differ in their usage of these terms. A large number of instruments have been developed that mainly measure explicit attitudes. Relevant factors affecting attitudes towards inclusive teaching are personal experience, type of school, type of impairment or facets of heterogeneity, self-efficacy beliefs, and the school context and its location.

**Keywords:** Inclusion, Attitudes, Beliefs, Teachers, Pre-Service Teachers

#### **Anschrift der Autor\_innen:**

Dr. Christiane Ruberg, Technische Universität Dortmund,  
 Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik  
 Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland  
 E-Mail: [christiane.ruberg@tu-dortmund.de](mailto:christiane.ruberg@tu-dortmund.de)

Dr. Raphaela Porsch, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland  
 E-Mail: [raphaela.porsch@uni-muenster.de](mailto:raphaela.porsch@uni-muenster.de)