

Mechler, Christina; Scheer, David; Heyl, Vera
Bildungsfachkräfte in der Lehrkräftebildung. Wirkungen der Lehre von Menschen mit Behinderungserfahrungen auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden

Zeitschrift für Heilpädagogik 74 (2023) 12, S. 574-585



Quellenangabe/ Reference:

Mechler, Christina; Scheer, David; Heyl, Vera: Bildungsfachkräfte in der Lehrkräftebildung. Wirkungen der Lehre von Menschen mit Behinderungserfahrungen auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 74 (2023) 12, S. 574-585 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281330 - DOI: 10.25656/01:28133

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281330>

<https://doi.org/10.25656/01:28133>

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
Internet: www.pedocs.de



Christina Mechler



David Scheer



Vera Heyl

Bildungsfachkräfte in der Lehrkräftebildung

Wirkungen der Lehre von Menschen mit Behinderungserfahrungen auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Bildungsfachkräfte mit Behinderungserfahrungen lehren nach einer dreijährigen Vollzeitqualifizierung mit vorheriger Tätigkeit an einer Werkstatt für behinderte Menschen an lehrerbildenden Hochschulen. Die Bildungsangebote zielen auf die Erweiterung inklusionsbezogener Kompetenzen, indem die Bildungsfachkräfte von eigenen Inklusions- und Exklusionserfahrungen berichten und sich darüber mit den Studierenden austauschen. In einer quasi-experimentellen Prä-Post-Studie wurden die Wirkungen der Bildungsangebote auf die Sichtweisen und Einstellungen der Lehramtsstudierenden (N=120) untersucht. Es zeigt sich, dass sich implizite Einstellungen zu Inklusion nach Besuch eines Bildungsangebots (n=53) positiver entwickeln als in der Vergleichsgruppe (n=67). Die Bildungsangebote können damit einen Beitrag zur Haltungsentwicklung künftiger Lehrkräfte leisten.

Im Oktober 2020 haben sechs Bildungsfachkräfte am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (AW-ZIB) ihre Arbeit aufgenommen. Bildungsfachkräfte sind Menschen mit Behinderungserfahrungen, die zuvor in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen (WfbM) beschäftigt waren und nun nach einer dreijährigen Vollzeitqualifizierung zur „Bildungsfachkraft an Hochschulen“ Bildungsangebote für Studierende ausbringen (Mechler, Dörner, Scheer, Terfloth & Heyl, 2022). Diese Bildungsangebote zielen unter anderem darauf ab, dass die Studierenden sich auf Basis der durch Expertinnen und Experten in eigener Sache vermittelten Erfahrungs- und Wissensbestände kritisch reflektiert mit ihren eigenen Sichtweisen auf Inklusion und Behinderung auseinandersetzen. Erwartet wird, dass sich durch die Teilnahme an den Bildungsangeboten sowohl das eigene Verständnis von Inklusion (operationalisierbar als subjektive Definition von Inklusion) sowie Einstellungen zu Menschen mit Behinderung sowie zu Inklusion weiterentwickeln. Subjektive Definitionen von und Einstellungen zu Inklusion werden als unterschiedliche, sich aber wechselseitig beeinflussende Konstrukte aufgefasst.

Die Qualifizierung, die im Rahmen des Projekts Inklusive Bildung Baden-Württemberg in Kooperation mit dem Institut für Inklusive Bildung Kiel durchgeführt wurde, bestand aus Theorie- und Praxismodulen, deren erste Säule die inhaltliche Auseinandersetzung mit thematisch einschlägigen Modellen und Gesetzen (z. B. UN-Behindertenrechtskonvention) und deren Bezug zu eigenen Erfahrungen beinhaltete (Albrecht, Dörner, Mechler, Heyl, Terfloth & Wulf-Schnabel, 2022). Die zweite Säule der Qualifizierung bildeten Module zu Methoden der Erwachsenenbildung, die in den Praxisphasen (als drittem Bestandteil der Qualifizierung) zusammen mit reflektierten und theoretisch eingebundenen Erfahrungen in Bildungsangeboten erprobt wurden (Albrecht et al., 2022).

Bildungsangebote der Bildungsfachkräfte am AW-ZIB zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

Bildungsangebote ergänzen im Sinne einer partizipativen Lehre die klassische theoretisch-akademische Hochschullehre, indem die Bildungsfachkräfte von eigenen, gründlich reflektierten Inklusions- und Exklusionserfahrungen berichten und sich darüber mit den Studierenden austauschen (Albrecht et al., 2022). Diese Inhalte sind immer in den Verlauf von Lehrformaten eingebettet, die von Hochschullehrenden verantwortet werden, z. B. Vorlesungen oder Seminare. Ein wichtiges Ziel der Bildungsangebote liegt in der Erweiterung inklusionsbezogener Kompetenzen der Studierenden mit Fokus auf die Perspektive von und den Austausch mit Menschen mit Behinderungserfahrungen. Diese Kompetenzen siedeln sich im Kontext der Haltungsentwicklung angehender Lehrkräfte an, indem Lehramtsstudierende durch Bildungsangebote dazu angeregt werden sollen, ihre Einstellungen zu Inklusion zu reflektieren und weiter zu entwickeln (Mau et al., 2017). Vor dem Hintergrund der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sind diese Werthaltungen und Überzeugungen Bestandteil der Lehrkräftekompetenz (Baumert & Kunter, 2006), die es im Rahmen der Lehrkräftebildung auf- und auszubauen gilt. Insofern sollen die Bildungsangebote einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten, indem die Bildungsfachkräfte die theoretisch-akademische Lehre um ihr Erfahrungswissen ergänzen (Albrecht et al., 2022). In der Regel werden im Rahmen einer hochschulischen Lehrveranstaltung ein bis zwei Bildungsangebote von je 90 Minuten von den Bildungsfachkräften ausgebracht. Dabei planen und leiten zwei Bildungsfachkräfte selbstständig die Sitzungen, wobei eine Assistenzkraft zur Seite steht, z. B. bei technischem Unterstützungsbedarf. Zur Verzahnung der Inhalte mit der Lehrveranstaltung findet ein Vorgespräch zwischen Bildungsfachkräften und akademischer Lehrperson statt. Die Sitzungen beinhalten dann Erfahrungsberichte der Bildungsfachkräfte zu vorher vereinbarten Themen (z. B. Transitionen oder Lernerfahrungen), woraufhin ein Austausch in Kleingruppen zu den Erfahrungen stattfindet. Schließlich erfolgt ein Transfer auf die spätere Praxis der Studierenden, z. B. wie Lehrkräfte Transitionen in der Biografie der Schülerinnen und Schüler sinnvoll begleiten können (Albrecht et al., 2022).

Diese Form des Einbezugs von Menschen mit Erfahrungsexpertise knüpft an das Konzept des Service User Involvement (SUI) an, das bislang vorrangig in der Sozialen Arbeit Anwendung findet. Der Begriff SUI bezieht sich auf Menschen, die Erfahrungen mit sozialen Hilfesystemen machen, gemacht haben oder zukünftig machen könnten (Warren, 2007). Diese Personenkreise sollen demnach Eingang in die Hochschule finden und auch Einfluss auf die Ausbildung künftiger Sozialarbeiterinnen und -arbeiter bekommen, z. B. in Form partizipativer Lehre (Laging & Heidenreich, 2019). Im Hinblick auf die Wirkungen von SUI auf Studierende liegen überwiegend qualitative Studien vor. Positive Effekte auf die Professionalisierung der Studierenden werden berichtet, insbesondere im Hinblick auf deren Sichtweisen und Einstellungen (Robinson & Webber, 2013). Einige wenige quantitative Studien im Prä-Post-Design kamen zu gemischten Ergebnissen, was die Änderung von Einstellungen Studierender durch den Einbezug der Service User in die Lehre anbelangt, wobei hinzuzufügen ist, dass die Studien teils mit sehr kleinen Stichproben (z. B. N = 10) sowie ohne Hinzunahme einer Vergleichsgruppe durchgeführt wurden (Robinson & Webber, 2013).

Positive Einstellungen stellen einen entscheidenden Aspekt zum Gelingen schulischer Inklusion dar (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Einstellungen werden grundsätzlich als psychische Tendenz definiert, „die sich dadurch ausdrückt, dass ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad an Zuneigung oder Abneigung bewertet wird“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 1, eigene Übersetzung). Bei der Messung von Einstellungen kann zwischen expliziten und impliziten Einstellungsmaßen (bzw. zwischen direkten und indirekten Maßen) unterschieden werden (Eagly & Chaiken, 1993; Fazio & Olsen, 2003): Erstere beziehen sich auf Maße, in denen die Befragten direkt Auskunft über ihre Einstellungen geben, zweite beziehen sich auf spontane evaluative Assoziationen (Haddock & Maio, 2014).

Während die Erfassung expliziter Einstellungen zu Inklusion über gängige Ratingskalen in der Forschung schon seit längerer Zeit breite Anwendung findet (de Boer et al., 2011), nehmen Verfahren zur Messung impliziter Einstellungen zu Inklusion derzeit noch eine eher randständige

Einstellungen zu Inklusion

Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen

Position ein. In den Studien, die zu impliziten Einstellungen gegenüber Inklusion vorliegen, wird überwiegend der Ansatz des Single-Target Implicit Association Test (ST-IAT; Wigboldus, Holland & van Knippenberg, 2006) angewendet, bei dem die Reaktionszeiten erfasst werden (weitere Informationen zum Impliziten Assoziationstest (IAT) finden sich bei Haddock und Maio (2014), S. 116f.). In einer der ersten Studien haben Lücke und Grosche (2018a) einen ST-IAT Inklusion entworfen, bei dem fünf verbale Stimuli zum Konzept Inklusion sowie jeweils fünf negative und positive Evaluationsstimuli zum Einsatz kommen. Die Autoren fanden nahezu neutrale implizite Einstellungen bei den Teilnehmenden sowie eine geringe positive Korrelation zwischen impliziten und expliziten Einstellungen, wohingegen ein Zusammenhang zu sozialer Erwünschtheit nicht festgestellt werden konnte. Die Ergebnisse konnten repliziert und insofern erweitert werden, als dass Sonderpädagogikstudierende positivere implizite Einstellungen als Primarstufenstudierende aufwiesen (Wüthrich & Sahli Lozano, 2018).

Im Zusammenhang mit Inklusion und der damit verbundenen zunehmenden Häufigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in diversen Schularten sind auch Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen Gegenstand aktueller Forschung (Schröter, Schulze, Krause & Kuhl, 2019). Dabei kann festgehalten werden, dass die Art der Behinderung, insbesondere das Ausmaß der Sichtbarkeit und der Beeinträchtigung von gesellschaftlich hochbewerteten Funktionsleistungen, z. B. Mobilität oder Intelligenz, sowie der Kontakt als gesicherte Einflussgrößen auf die Einstellungen angesehen werden können (Cloerkes, Felkendorff & Markowetz, 2007). Die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen sind darüber hinaus in bisherigen Untersuchungen im Kontext der schulischen Inklusionsforschung lediglich teilweise Untersuchungsgegenstand, indem z. B. in standardisierten Skalen zur Einstellungsmessung zu Inklusion teils Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Behinderungsarten benannt werden (Schröter et al., 2019). In verschiedenen Studien konnte die Art der Behinderung der Schülerinnen und Schüler als Einflussfaktor auf die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Inklusion bestätigt werden (de Boer et al., 2011).

Subjektive Definitionen von Inklusion

Das Konstrukt subjektiver Definitionen von Inklusion lässt sich im Verständnis von subjektiven Theorien von Lehrkräften verorten (Mandl & Huber, 1983). Diese werden nach Mandl und Huber als Kognitionen von Lehrkräften verstanden, die deren subjektiver Sichtweise des Erlebens und Handelns entsprechen und mit einer wissenschaftlichen Theorie im pädagogischen Bereich vergleichbar sind. Sie beinhalten individuelle Überzeugungen und Interpretationen, Schlussfolgerungen sowie Handlungsmöglichkeiten und -gewohnheiten, in denen Alltagswissen und -konzepte relevant sind (Mandl & Huber, 1983). Subjektive Definitionen von Inklusion können Einstellungen zu Inklusion in der Form beeinflussen, dass diese je nach subjektiver Definition von Inklusion unterschiedlich ausfallen können (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate, 2019). In einer ersten qualitativen Studie zeigen sich subjektive Definitionen von Inklusion bei Lehramtsstudierenden als sehr uneinheitlich mit teils widersprüchlichen Elementen (Przibilla, Linderkamp & Krämer, 2018). Scheer, Egner, Laubenstein und Melzer (2020) konnten eine dreidimensionale Struktur von subjektiven Definitionen von Inklusion identifizieren (schulsystemische Perspektive, förderungsorientierte Perspektive, menschenrechtlich-ethische Perspektive).

Wirkungen von Kontakt mit Menschen mit Behinderungserfahrungen in der Hochschullehre

Mit der Kontakthypothese stellte Allport (1954) Zusammenhänge zwischen Einstellungen und dem Kontakt zu marginalisierten Gruppen her. Demnach können negative Einstellungen durch Intergruppenkontakt reduziert werden, wenn vier Bedingungen erfüllt sind:

- Gleicher Status zwischen den Gruppen in der Situation,
- gemeinsame Ziele,
- Kooperation zwischen den Gruppen und
- Unterstützung durch Autoritäten, Gesetze oder Institutionen (Allport, 1954).

Positive Effekte des Intergruppenkontakts konnten in zahlreichen Studien bestätigt werden (Pettigrew & Tropp, 2006). Die umfängliche Erfüllung der Bedingungen hat sich nicht als zwin-

gend erwiesen, führte jedoch zu größeren Effekten. Es zeigen sich insgesamt eher kleine bis mittelstarke Effekte bei großer Heterogenität der Befunde (Pettigrew & Tropp, 2006). Bisherige Forschungsergebnisse zu den Wirkungen des Kontakts von Studierenden zu Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung haben Müller und Walter-Klose (2021) in einem Review zusammengefasst. Insgesamt konnten nur wenige Studien eingeschlossen werden ($n=8$), darüber hinaus wurden große Unterschiede im methodischen Vorgehen und der Aussagekraft der Ergebnisse festgestellt. Dennoch kommen die Autoren zu dem Schluss, dass Kontaktinterventionen mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung tendenziell die Einstellungen von Studierenden positiv beeinflussen (Müller & Walter-Klose, 2021).

Zu Wirkungen der Bildungsarbeit von Bildungsfachkräften liefern Mau, Diehl und Gross (2017) erste Hinweise auf Effekte der Bildungsangebote auf Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden zu inklusivem Unterricht. Allerdings konnten in dieser Studie nur bei einzelnen Items der verwendeten Skalen signifikante Effekte nachgewiesen werden. Darüber hinaus wurde die Studie ohne Vergleichsgruppe durchgeführt. Auch Krämer und Zimmermann (2018) haben in einer Prä-Post-Studie mit Kontrollgruppe die Wirkungen der Bildungsangebote von Bildungsfachkräften auf Studierende untersucht. Die Einstellungen zu Inklusion waren zum zweiten Messzeitpunkt in der Experimentalgruppe positiver ($\beta = .19$, $p < .05$), wobei die gewählte Auswertungsmethode (Regressionsanalyse) keinen Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe berücksichtigt, sodass dieser Wert keinen Rückschluss auf eine Veränderung durch das Bildungsangebot zulässt. Bezüglich Selbstwirksamkeit und Sozialer Distanz konnten keine Gruppenunterschiede festgestellt werden (Krämer & Zimmermann, 2018). Beide Studien haben die Erfassung expliziter Einstellungen fokussiert. Zusätzlich haben in beiden Studien die Studierenden selbst positive Effekte der Bildungsangebote benannt, z. B., dass sie durch die Sitzung neue Inhalte vermittelt bekommen haben und sich wohl gefühlt haben.

Bislang liegen nur wenige Studien im Hinblick auf die Wirkungen der Bildungsangebote von Bildungsfachkräften vor. Die Studiendesigns wie auch Ergebnisse weisen darüber hinaus eine hohe Heterogenität auf, sodass weiterer Forschungsbedarf besteht. Während sich bisherige Studien auf die Erfassung von expliziten Einstellungen beschränkt haben, sollten auch implizite Einstellungen berücksichtigt werden. Ausgehend von Allports Kontakthypothese und den ersten Pilotstudien (Krämer & Zimmermann, 2018; Mau et al., 2017) wird vermutet, dass sich die Bildungsangebote sowohl auf die impliziten als auch die expliziten Einstellungen zu Inklusion sowie auf die expliziten Einstellungen zu Menschen mit Behinderung positiv auswirken.

Hypothesen: Implizite (H1) und explizite (H2) Einstellungen zu Inklusion sowie explizite Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung (H3) verändern sich bei Teilnehmenden eines Bildungsangebots der Bildungsfachkräfte im Prä-Post-Test positiver als in der Vergleichsgruppe.

Zudem soll untersucht werden, ob sich subjektive Definitionen von Inklusion, die wahrgenommene soziale Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle zu inklusivem Unterricht durch die Teilnahme an einem Bildungsangebot der Bildungsfachkräfte verändern. Dieser Frage wird aufgrund des bisherigen Forschungsstands explorativ, d. h. ohne a priori formulierte Hypothese, nachgegangen.

Die Studie wurde im Sommersemester 2021 an fünf Hochschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Es handelt sich um eine quasi-experimentelle Prä-Post-Studie. Die gesamte Erhebung und auch die Hochschullehre sowie die Bildungsangebote der Bildungsfachkräfte fanden im Onlineformat über die Plattformen Psytoolkit (Stoet, 2010, 2017) und Limesurvey statt. Die Messzeitpunkte erfolgten in den ersten vier Wochen des Semesters (Prä) und in der Folgesitzung des Bildungsangebots der Bildungsfachkräfte (Experimentalgruppe) bzw. in den letzten vier Wochen des Semesters (Vergleichsgruppe) (Post). Ein positives Ethikvotum der Ethikkommission der Pädagogischen Hochschule Heidelberg liegt vor.

Forschungsfragen

Methode

Stichprobe

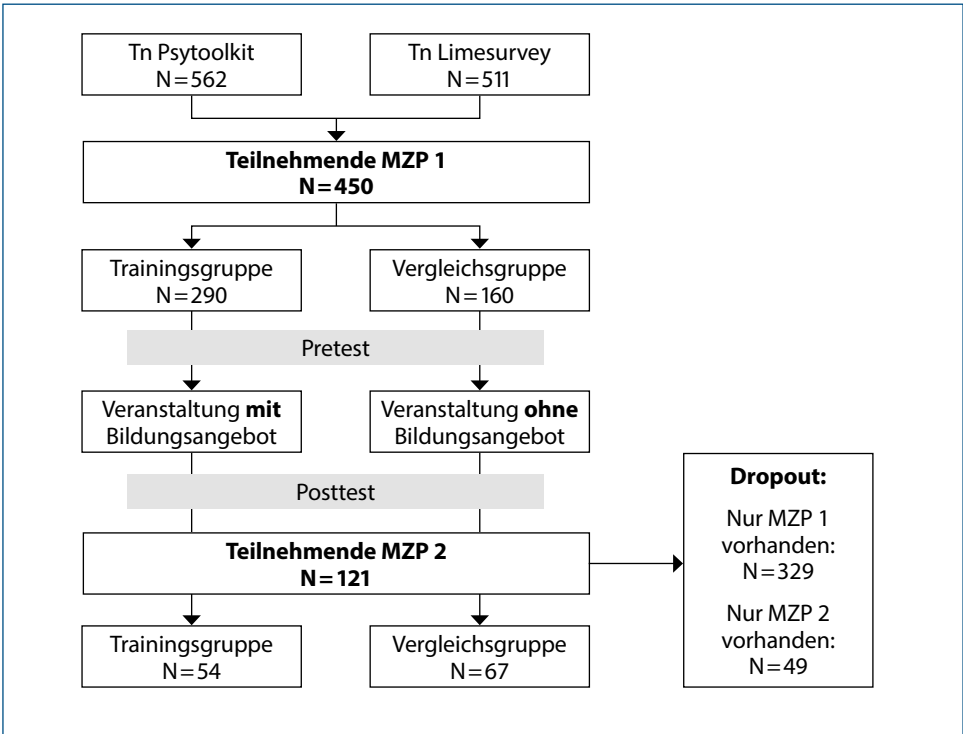


Abb. 1: Entwicklung der Stichprobe

Bei der Stichprobe (N=120) handelt es sich um Lehramtsstudierende in Baden-Württemberg, die eine hochschulische Lehrveranstaltung zu den Themen „Inklusion“, „Heterogenität“ und/oder „Diversität“ besucht haben. Die Entwicklung der Stichprobe im Studienverlauf ist Abbildung 1 zu entnehmen. In die Experimentalbedingung (n=53) wurden Lehramtsstudierende einbezogen, die im Rahmen dieser Lehrveranstaltung mindestens ein Bildungsangebot durch die Bildungsfachkräfte des AW-ZIB erhalten haben. Die Vergleichsgruppe (n=67) bildeten Lehramtsstudierende derselben Hochschulen, die die Lehrveranstaltung ohne Bildungsangebot durch Bildungsfachkräfte besucht haben. Im Verlauf der Erhebungen kam es zu einem hohen Dropout an Datensätzen, möglicherweise aufgrund des Onlineformats des Fragebogens. Zudem musste bei den Erhebungen mehrmals ein Teilnahmecode eingegeben werden, der die Anonymität sicherstellen sollte und aus den individuellen personenbezogenen Daten erstellt wurde. Durch etwaige Fehler bei der Eingabe der Codes konnten Datensätze nicht mehr verbunden werden. Die Zusammensetzung der Stichprobe unter Berücksichtigung der beiden Gruppen, die in die nachfolgenden Analysen eingeschlossen wurde, ist in Tabelle 1 zu sehen.

Tab. 1:
Zusammensetzung der Stichprobe

Variable	Ausprägung	Experimentalgruppe	Vergleichsgruppe
N		53	67
Geschlecht	Weiblich	50 (94.3 %)	61 (91.0 %)
	Männlich	3 (5.7 %)	6 (9.0 %)
Studiengang	Lehramt Primarstufe	17 (32.7 %)	47 (69.1 %)
	Lehramt Sekundarstufe I + II	10 (19.2 %)	9 (13.2 %)
	Lehramt Sonderpädagogik	25 (48.1 %)	12 (17.6 %)
Studienphase	Bachelor	28 (53.8 %)	34 (50.7 %)
	Master/Staatsexamen	24 (46.2 %)	33 (49.3 %)
Alter [M [SD]]		24.62 [5.37]	24.09 [4.57]

Instrumente

Implizite Einstellungen zu Inklusion

Die impliziten Einstellungen zu Inklusion wurden mit einer gekürzten Fassung des ST-IAT Inklusion (Lüke & Grosche, 2018a; Mechler et al., 2022) unter Anwendung der Software Psytoolkit erhoben (Stoet, 2010; Stoet, 2017). Bei diesem Verfahren handelt es sich um einen Test mit Reaktionszeitmessung, bei dem die Teilnehmenden Stimuli mit Hilfe einer Computertastatur einem Konzept zuordnen müssen. Dabei gibt es zum einen fünf verbale Stimuli für das Konzept

Inklusion (z.B. Partizipation), zum anderen je fünf positive sowie negative Evaluationsstimuli (z.B. Geschenk, Geschwür) (Lüke & Grosche, 2018a). Die Kurzfassung des Verfahrens (Mechler, Scheer & Heyl, 2021) besteht aus drei Durchgängen (siehe Abb. 2): Im ersten Block (20 Versuche) sollen die positiven/negativen Stimuli der jeweils passenden Seite (links positiv/Taste S – rechts negativ/Taste L) zugeordnet werden. Im zweiten Block (40 Probe- und 40 gemessene Versuche) bleibt die Tastenbelegung (links/rechts) identisch für die Evaluationsstimuli. Hinzu kommt, dass die Begriffe zu Inklusion derselben Taste zugewiesen werden sollen wie die positiven Begriffe (links). Im dritten Block (40 Probe- und 40 gemessene Versuche) wird die Tastenbelegung für die Begriffe zu Inklusion geändert, sodass diese nun derselben Taste zugeordnet werden sollen wie die negativen Evaluationsstimuli (rechts).

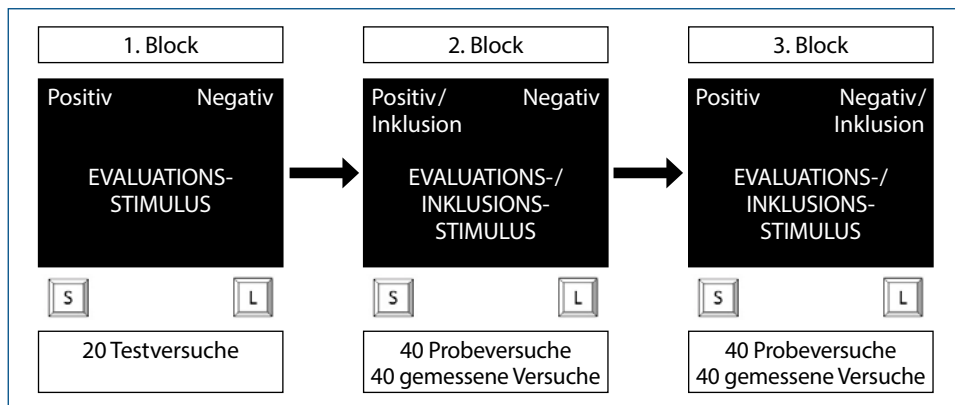


Abb. 2:
Ablauf ST-IAT Inklusion

Grundannahme des (ST-)IAT ist es, dass die Reaktionszeit dann kürzer ist, wenn die beiden verknüpften Konzepte mit der eigenen Sichtweise kongruent sind, d.h. es wird beispielsweise schneller die richtige Taste gedrückt, wenn eher positive Assoziationen zu Inklusion bestehen und gleichzeitig die Konzepte positiv + Inklusion auf einer Taste belegt sind. Die Auswertung erfolgt mittels einer standardisierten Differenz der Reaktionszeiten zwischen den Blöcken (D-Score; Greenwald, Nosek & Banaji, 2003; Wertebereich: -2 bis $+2$). Negative Werte repräsentieren negative implizite Einstellungen und umgekehrt. Die psychometrische Qualität des Verfahrens wurde in mehreren Studien geprüft, wobei der ST-IAT Inklusion eine gute Reliabilität aufweist ($\alpha \geq .90$; $r_{tt} = .74$, Mechler et al., 2021) und die Assoziation der eingesetzten Stimuli mit dem Konzept der Inklusion hoch ist (Wüthrich & Sahli Lozano, 2018; Lüke & Grosche, 2018a; Mechler et al., 2021).

Explizite Einstellungen zu Inklusion

Die expliziten Einstellungen zu Inklusion wurden mit folgenden Instrumenten erfasst: Erstens mit der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS; Lüke & Grosche, 2018b), um über allgemeine Einstellungen zum inklusiven Schulsystem Aufschluss zu bekommen. Die Skala hat 14 Items und ist einfaktoriell (z.B. „Der Gedanke an ein inklusives Schulsystem stimmt mich fröhlich“). Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert mit den formulierten Endpunkten „stimme nicht zu“ und „stimme zu“. In der vorliegenden Studie liegt die interne Konsistenz der PREIS bei $\alpha = .91$. Zusätzlich wurden mit der Erweiterung der PREIS die Konstrukte „wahrgenommene soziale Norm“ (z.B. Menschen, die mir wichtig sind, halten ein inklusives Schulsystem für sinnvoll“) und die „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ (z.B. „Ich habe keinen Einfluss auf die Gestaltung des Schulsystems“) im selben Antwortformat mit insgesamt acht Items erfasst (Lüke & Grosche, 2019). Zweitens kam der Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte zum Einsatz (EFI-L; Seifried & Heyl, 2016), der mit insgesamt 15 Items die drei Faktoren „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ (z.B. „Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklassse letztendlich besser gefördert“), „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ (z.B. „Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst“) sowie „Soziale Inklusion im Unterricht“ (z.B. „Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklassse von den anderen Kindern gut behandelt werden“) erfasst. Die sechsstufige Likertskala hat ausformulierte Stufen mit den Endpunkten „Stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“. Die interne Konsistenz der Subskalen des EFI-L liegt in dieser Studie zwischen $\alpha = .83$ und $\alpha = .86$.

Datenanalyse

Explizite Einstellungen zu Menschen mit Behinderung

Die expliziten Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen wurden mit dem Fragebogen zur Messung expliziter Einstellungen gegenüber Behinderung erfasst (EXPE-B; Schröter, Schulze, Krause & Kuhl, 2019). Die Skala setzt sich aus 16 Items mit den beiden Faktoren „Persönlicher Kontakt“ (z. B. „Wir sollten Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung in dieselbe Nachbarschaft integrieren“) und „Strukturelle Diskriminierung“ (z. B. „In Deutschland wird für Menschen mit Behinderung zu viel Aufwand betrieben“) zusammen. Das Antwortformat ist sechsstufig mit den Endpunkten „Stimme vollkommen überein“ und „Stimme gar nicht überein“. Die interne Konsistenz der Subskalen liegt in der vorliegenden Studie bei $\alpha = .87$ und $\alpha = .94$.

Subjektive Definition von Inklusion

Die subjektiven Definitionen von Inklusion wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung subjektiver Definitionen von Inklusion erhoben (FEDI; Scheer, Egner, Laubenstein & Melzer, 2020; Egner, Scheer, Laubenstein & Melzer, 2019), der sich aus 15 Items und den drei Subskalen „Schulsystemische Perspektive“ (z. B. „In einem inklusiven Schulsystem gibt es keine speziellen Förderschulen“), „Menschenrechtsbasiert-ethische Perspektive“ (z. B. „Inklusion heißt, Menschen dazu zu ermächtigen, für ihre Rechte einzutreten“) und „Förderungsorientierte Perspektive“ (z. B. „Bei Inklusion steht die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt“) zusammensetzt. Das Antwortformat ist fünfstufig mit ausformulierten Stufen und den Endpunkten „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“. In dieser Studie liegt die interne Konsistenz der Faktoren des FEDI zwischen $\alpha = .59$ und $\alpha = .81$.

Hintergrundvariablen

Des Weiteren wurden beim Prätest die personenbezogenen Daten Alter, Geschlecht, Studiengang und Studienphase erhoben.

Es wurde a priori eine Poweranalyse mit der Software G*Power durchgeführt, bei der auf der Grundlage der bislang vorliegenden Forschungsergebnisse von einem kleinen bis mittleren Effekt ausgegangen wurde (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007). Demnach können mindestens kleine Effekte ($f \geq .2$) mit einer hohen Power ($1 - \beta \geq .95$) bei einer Stichprobe von $N \geq 120$ aufgedeckt werden. Somit ist die erforderliche Stichprobengröße erreicht, die sich in die Experimental- ($n = 53$) und Vergleichsgruppe ($n = 67$) aufteilt.

Zur weiteren Auswertung der Daten wurden die Programme R (R Core Team, 2022) und IBM SPSS (IBM Corp., 2021) verwendet. Es wurden alle Fälle ausgeschlossen, von denen entweder nur Daten aus dem ST-IAT (Psytoolkit) oder nur Daten aus dem übrigen Fragebogen (Limesurvey) vorlagen sowie Fälle, deren Teilnahmecode doppelt in den Daten aufgelistet war. Nach Aufbereitung der Daten wurden der D-Score des ST-IAT berechnet sowie Skalenmittelwerte der übrigen Messverfahren gebildet. Beim ST-IAT wurden diejenigen Fälle ausgeschlossen, die das Experiment nicht komplett durchlaufen haben, da es ansonsten nicht auswertbar wäre. Bei den Skalen wurden Mittelwerte gebildet, die mehr als 80% beantworteter Items je Skala beinhaltet haben. Diese Praxis wurde angewendet, da die Skalen sich jeweils aus einer größeren Zahl an Items zusammensetzen, die Faktorenstrukturen repliziert werden konnten sowie mindestens akzeptable interne Konsistenzen berechnet werden konnten (Graham, 2009).

Die Effekte der Bildungsangebote auf Einstellungen zu Inklusion und Menschen mit Behinderungen sowie subjektive Definitionen von Inklusion wurden mit Hilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Die Voraussetzungen für die Anwendung des Verfahrens sind erfüllt, da sich keine extremen Ausreißer im Datensatz befinden und das Kriterium der Normalverteilung durch eine ausreichend große Stichprobe ($N > 30$) zu vernachlässigen ist.

Zur Zusammensetzung der Stichprobe lässt sich feststellen, dass die Gruppen vergleichbar sind im Hinblick auf soziodemografische Daten und Vorerfahrungen (s. Tab. 1). Außerdem wurden der D-Score und die Skalenmittelwerte deskriptiv ausgewertet (s. Tab. 2). Hierbei fällt der hohe Mittelwert des EXPE-B zu beiden Messzeitpunkten und in beiden Gruppen auf ($M = [4.34; 4.53]$), der auf einen Deckeneffekt bei der Skala hinweisen könnte, was die Interpretation der Ergebnisse erschwert.

Effekte der Bildungsangebote auf implizite Einstellungen zu Inklusion

Im Hinblick auf die impliziten Einstellungen zu Inklusion sind die Werte der Gesamtgruppe im Posttest signifikant positiver ($F(1, 119) = 5.679, p = .019, \eta^2 = .046$). Darüber hinaus konnte ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe festgestellt werden ($F(1, 119) = 4.068, p = .046, \eta^2 = .033$). Das bedeutet, dass in der Experimentalgruppe stärkere positive Veränderungen als in der Vergleichsgruppe vorliegen (bei kleiner Effektstärke, Cohen, 1988). Demzufolge kann Hypothese 1 bestätigt werden.

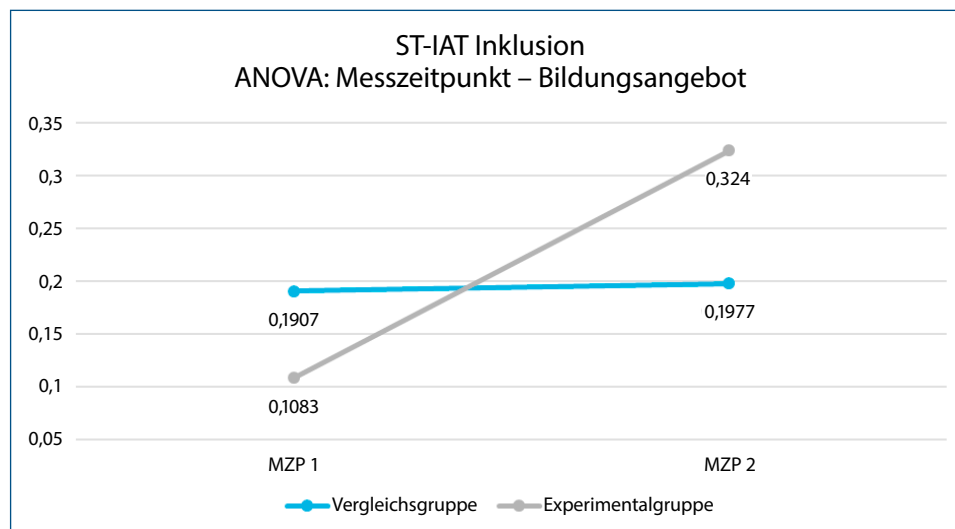


Abb. 3:
Ergebnisse ST-IAT Inklusion in
Experimental- und Vergleichsgruppe
(Messzeitpunkt 1 und 2)

Effekte der Bildungsangebote auf explizite Einstellungen zu Inklusion

Die expliziten Einstellungen zu Inklusion (PREIS) haben sich in der Gesamtgruppe über die Zeit signifikant verbessert ($F(1, 110) = .137, p = .712, \eta^2 = .033$), allerdings wurde kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe festgestellt (s. Tab. 2). Die expliziten Einstellungen zu inklusivem Unterricht (EFI-L) weisen keine signifikanten Veränderungen über die Zeit und unter Berücksichtigung der Gruppe auf. Demzufolge kann die zweite Hypothese nicht bestätigt werden.

Effekte der Bildungsangebote auf explizite Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen

Die expliziten Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen haben sich unter Berücksichtigung der beiden Gruppen nicht signifikant geändert. Demnach kann Hypothese 3 nicht angenommen werden.

Subjektive Definitionen von Inklusion, wahrgenommene soziale Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle

Mögliche Veränderungen der subjektiven Begriffsverständnisse von Inklusion (FEDI) sowie der wahrgenommenen sozialen Norm und wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zu inklusivem Unterricht (PREIS-E) aufgrund der Bildungsangebote durch Bildungsfachkräfte wurden explorativ untersucht. Auch hier konnten keine signifikanten Veränderungen bei den Teilnehmenden festgestellt werden.

Tab. 2:
Mittelwerte, Standardabweichungen
und Ergebnisse der ANOVAS
(MZP x Gruppe)

Konstrukt	MZP	Experimental- gruppe		Vergleichs- gruppe		ANOVA (MZP x Gruppe)
		M	SD	M	SD	
ST-IAT:	1	.11	.41	.19	.40	F(1, 119) = 4.07, p = .05, partielles η^2 = .03
D-Score	2	.32	.40	.20	.33	
PREIS	1	2.80	.77	2.87	.71	F(1, 110) = .13, p = .71, partielles η^2 = .00
	2	2.89	.72	2.30	.68	
EFI-L	1	3.06	.60	3.05	.72	F(1, 114) = .01, p = .92, partielles η^2 = .00
	2	3.04	.63	3.05	.71	
EXPE-B	1	4.34	.90	4.38	.64	F(1, 116) = 1.56, p = .21, partielles η^2 = .01
	2	4.53	.33	4.38	.62	
FEDI-SP ¹	1	2.68	.62	2.76	.70	F(1, 115) = 1.10, p = .30, partielles η^2 = .01
	2	2.87	.59	2.82	.66	
FEDI-MEP ²	1	3.12	.58	3.22	.53	F(1, 118) = .40, p = .53, partielles η^2 = .00
	2	3.20	.50	3.24	.57	
FEDI-FP ³	1	1.84	.56	2.21	.70	F(1, 111) = .62, p = .43, partielles η^2 = .01
	2	1.87	.72	2.17	.73	
PREIS-SN ⁴	1	2.47	.80	2.20	.67	F(1, 99) = 1.93, p = .17, partielles η^2 = .02
	2	2.40	.80	2.32	.81	
PREIS-VK ⁵	1	2.57	.83	2.44	.88	F(1, 115) = .41, p = .52, partielles η^2 = .00
	2	2.59	.77	2.35	.92	

¹ Subskala „Schulsystemische Perspektive (Fragebogen zur Erfassung subjektiver Definitionen von Inklusion)
² Subskala „Menschenrechtsbasiert-ethische Perspektive (Fragebogen zur Erfassung subjektiver Definitionen von Inklusion)
³ Subskala „Förderungsorientierte Perspektive (Fragebogen zur Erfassung subjektiver Definitionen von Inklusion)
⁴ Subskala „Wahrgenommene soziale Norm“ (Erweiterung der PREIS)
⁵ Subskala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ (Erweiterung der PREIS)

Diskussion

Zusammenfassend kann zu den Wirkungen der Bildungsangebote durch Bildungsfachkräfte festgehalten werden, dass sich die impliziten Einstellungen zu Inklusion verändern, nicht jedoch explizite Einstellungen (zu Inklusion und Menschen mit Behinderungen). Eine mögliche Erklärung für die Änderung impliziter Einstellungen lässt sich in der Rolle der Menschen mit Behinderungserfahrung als Lehrende an Hochschulen finden: Diese Rolle kann durch den ungewohnten Kontexthinweis „Mensch mit Behinderung lehrt an einer Hochschule“ zu einer positiveren Evaluation des Einstellungsobjekts (Inklusion) führen (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Dabei ist eine langfristige Veränderung möglich, jedoch könnte es sich auch lediglich um eine zeitweise Veränderung handeln, die z. B. bei weiteren Kontakten zu Menschen mit Behinderung wieder wie zuvor ausfällt (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Der Frage, welcher dieser Ansätze die implizite Einstellungsänderung erklärt, sollte im Rahmen weiterer Untersuchungen nachgegangen werden. Insbesondere Längsschnittuntersuchungen mit der Betrachtung der langfristigen Entwicklung der Einstellungen wären zur Klärung erforderlich.

Eine mögliche Erklärung für die unveränderten expliziten Einstellungen ist, dass diese im Bereich sensibler Einstellungsgegenstände (wie Menschen mit Behinderungen oder Inklusion) häufig nicht die direkte Folge von Implikationen aus den assoziativen Evaluationen sind, sondern aus anderweitigen Überlegungen resultieren (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Demnach ist es möglich, dass sich implizite Einstellungen ändern, ohne die expliziten Einstellungen zu beeinflussen. Auch die Dauer bzw. Zahl der Bildungsangebote (in den meisten Fällen lediglich eine Einheit à 90 Minuten) könnte zu gering sein, um die expliziten Einstellungen und die subjektiven Definitionen von Inklusion sowie die wahrgenommene soziale Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle zu beeinflussen.

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf bisherige Forschungsergebnisse die Schlussfolgerung von Müller und Walter-Klose (2021) empirisch stützen, dass die Lehre von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Effekte auf die Einstellungen von (Lehramts-)Studierenden hat. Insbesondere im Kontext impliziter Einstellungen bieten sich Ansatzpunkte durch Bildungsangebote von Bildungsfachkräften, um die klassisch-akademische Hochschullehre zu ergänzen. Im Hin-

blick auf bisherige Forschungsergebnisse zur Arbeit der Bildungsfachkräfte bestätigt die vorliegende Studie die Erkenntnisse von Mau, Diehl & Gross (2017), da keine expliziten Einstellungsänderungen zu Inklusion festgestellt wurden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie sind folgende Limitationen zu berücksichtigen: Zunächst kann der hohe Dropout im Verlauf der Studie zu Verzerrungen der Ergebnisse führen. Weiterhin kann die Frage der Passung bei der Wahl der Instrumente gestellt werden, da die Bildungsangebote der Bildungsfachkräfte möglicherweise andere bzw. weitere Wirkbereiche adressieren als die hier vermuteten Einstellungskonstrukte zu Inklusion und Menschen mit Behinderungen. Darüber hinaus wurde in den expliziten Einstellungsinstrumenten ein Inklusionsbegriff adressiert, der sich auf das Schulsystem und den Unterricht bezieht. Somit bleibt die Frage nach der Einstellung zu Inklusion in anderen Lebensbereichen offen. Außerdem stellt sich die Frage der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf verschiedene Personengruppen. Die vorliegende Studie hat die Gruppe der Lehramtsstudierenden fokussiert, jedoch werden Bildungsangebote auch für andere Personengruppen ausgebracht (z.B. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Studierende der sozialen Arbeit, angehende Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger, städtische Mitarbeitende). Insbesondere diejenigen Gruppen, die aktuell in der Praxis Erfahrungen sammeln bezüglich Inklusion und im Umgang mit Menschen mit Behinderungserfahrungen, könnten sich von der vorliegenden Stichprobe unterscheiden. Schließlich bleibt die Frage nach den langfristigen Wirkungen der Bildungsangebote der Bildungsfachkräfte weiterhin offen. Diesen Fragen sollte im Rahmen weiterer Untersuchungen nachgegangen werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie nahelegt, auch implizite Einstellungen in empirischen Studien zu berücksichtigen, um Einstellungsänderungen zu erfassen. Insbesondere für angehende Lehrkräfte ist dieser Ansatz bedeutsam, da im schulischen Alltag, in dem kognitive Kapazität oftmals stark gebunden ist, vermutlich schnell abrufbare implizite Einstellungen aktiviert werden und somit in Unterrichtssituationen zum Tragen kommen. Die vorliegende Studie konnte belegen, dass implizite Einstellungen durch die Bildungsarbeit von Bildungsfachkräften beeinflusst werden können. Diese bieten Lehramtsstudierenden bereits während des Studiums Gelegenheiten, Erfahrungen im Kontext Inklusion durch Kontakt mit den Bildungsfachkräften zu sammeln. Folglich können Bildungsangebote von Bildungsfachkräften zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich der Haltungsentwicklung beitragen. Außerdem könnten Bildungsangebote auch in anderen Phasen der Lehrkräftebildung ausgebaut werden, wie es beispielsweise bereits im Rahmen der zweiten Phase über Kooperationen von Studien- und Fachseminaren mit Bildungsfachkräften des Annelie-Wellensiek-Zentrums für Inklusive Bildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg realisiert wird. Auch eine Ausweitung auf Fortbildungsangebote für Lehrkräfte ist denkbar, insbesondere zur Weiterentwicklung von Haltungen derjenigen Personen, die zuvor keine oder kaum Erfahrungen mit inklusiver Bildung oder Menschen mit Behinderungen hatten.

Albrecht, J., Dörner, D., Heyl, V., Mechler, C., Terfloth, K. & Wulf-Schnabel, J. (2022). Qualifizierungsziel „Bildungsfachkraft an Hochschulen“. Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (11), 51-57.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*: Addison-Wesley.

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.

Schlüsselbegriffe

Einstellungen, Menschen mit Behinderungen, inklusive Bildung, Kontakthypothese, Bildungsfachkräfte

Abstract

Individuals with intellectual disabilities are teaching in universities after having qualified as 'educational specialists' in a three-year training. Their lessons aim at the qualification of future teachers for inclusive education by reporting and exchanging their experiences of exclusion and inclusion. The effects of their lessons on the perceptions and attitudes of teacher students have been examined in a quasi-experimental pre-post-study (N = 120). Findings indicate that the implicit attitudes towards inclusion develop more positively after a lesson by the 'educational specialists' than in a comparison group without such a lesson. Hence, lessons from educational specialists can contribute to the development of the attitudes of future teachers.

Keywords

Inclusive education, attitudes towards inclusion, intellectual disability, contact hypothesis, service user involvement

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Cloerkes, G., Felkendorff, K. & Markowetz, R. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Egener, L., Scheer, D., Laubenstein, D. & Melzer, C. (2019). *Fragebogen zur Erfassung subjektiver Definitionen von Inklusion (FEDI)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24022.40002>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39 (2), 175–191
- Fazio, R. H. & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition. Research: their meaning and use. *Annual review of psychology*, 54, 297–327. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145225>
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132 (5), 692–731.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A. & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of personality and social psychology*, 85 (2), 197–216
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), Springer-Lehrbuch. *Sozialpsychologie* (S. 197–229). Springer: Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_6
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0*. Armonk, NY.
- Krämer, S. & Zimmermann, F. (2018). Vorbereitung auf Inklusion in der Lehramtsausbildung unter Einbezug qualifizierter Menschen mit Behinderungen. Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Krischler, M., Powell, J. J. W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Laging, M. & Heidenreich, T. (2019). Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education: Empowerment and Educational Perspectives. *Journal of Social Work Education*, 55 (1), 11–22.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018a). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: a new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (3), 427–436.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018b). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (1), 3–20.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2019). *PREIS-E. Erweiterung der PREIS um die wahrgenommene soziale Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle*. Lizenziert unter CC-BY-SA. doi: 10.6084/m9.figshare.8948780
- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30 (2), 98–112.
- Mau, L., Diehl, K. & Gross, S. (2017). Inklusive Bildung – Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen lehren an der Universität – Auswirkungen auf die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (4), 172–184.

- Mechler, C., Dörrer, D., Scheer, D., Terfloth, K. & Heyl, V. (2022). Aktuelle Forschungsprojekte: Inklusive Hochschulbildung partizipativ. Wissenschaftliche Begleitung am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (3), 249-251.
- Mechler, C., Scheer, D. & Heyl, V. (2021). *Psychometric Properties of a Single-Target Implicit Association Test (ST-IAT) to Measure Implicit Attitudes towards Inclusion*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/s9f2t>
- Müller, T. & Walter-Klose, C. (2021). Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in der Hochschullehre. Ergebnisse eines systematischen Reviews. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (12), 652-663.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90 (5), 751-783.
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion – eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (3), 232-247.
- R Core Team (2022). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Robinson, K. & Webber, M. (2013). Models and Effectiveness of Service User and Carer Involvement in Social Work Education: A Literature Review. *British Journal of Social Work*, 43 (5), 925-944.
- Scheer, D., Egner, L., Laubenstein, D. & Melzer, C. (2020). Development and psychometric evaluation of an instrument measuring subjective definitions of inclusion (FEDI). *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853256>
- Schröter, A., Schulze, S., Krause, K. & Kuhl, J. (2019). Entwicklung und Validierung des EXPE-B. Ein Fragebogen zur Messung der expliziten Einstellungen zu Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (4), 304-319.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 22-35.
- Stoet, G. (2010). PsyToolkit: a software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42 (4), 1096-1104.
- Stoet, G. (2017). PsyToolkit. *Teaching of Psychology*, 44 (1), 24-31.
- Warren, J. (2007). *Service User and Carer Participation in Social Work*. London: Learning Matters.
- Wigboldus, D. H. J., Holland, R. W. & van Knippenberg, A. (2006). *Single target implicit associations*. Unpublished manuscript. Radboud University, Nijmegen, Netherlands.
- Wüthrich, S. & Sahli Lozano, C. (2018). Measuring implicit attitudes with the inclusion ST-IAT: A replication and further validation. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16 (1), 59-73

Christina Mechler
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87 · 69120 Heidelberg
mechler@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. David Scheer
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46 · 71634 Ludwigsburg
david.scheer@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Vera Heyl
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87 · 69120 Heidelberg
hey@ph-heidelberg.de