

Zingg, Sabine; Sahli Lozano, Caroline

## **Entwicklung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden der Sonderpädagogik. Einfluss von Studienwahlmotivation, pädagogischer Vorbildung und Berufserfahrung**

*Empirische Sonderpädagogik 16 (2024) 2, S. 154-168*



Quellenangabe/ Reference:

Zingg, Sabine; Sahli Lozano, Caroline: Entwicklung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden der Sonderpädagogik. Einfluss von Studienwahlmotivation, pädagogischer Vorbildung und Berufserfahrung - In: Empirische Sonderpädagogik 16 (2024) 2, S. 154-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322241 - DOI: 10.25656/01:32224; 10.2440/003-0026

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322241>

<https://doi.org/10.25656/01:32224>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

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

# Entwicklung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden der Sonderpädagogik: Einfluss von Studienwahlmotivation, pädagogischer Vorbildung und Berufserfahrung

Sabine Zingg & Caroline Sahli Lozano

Pädagogische Hochschule Bern

## Zusammenfassung

Die Studie greift ein Forschungsdesiderat im Bereich der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung auf und analysiert mit Daten der Studie StAr die Entwicklung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung (iSWE) von Studierenden der Sonderpädagogik im Längsschnitt. Zudem werden auf der Basis des Modells der Determinanten und Konsequenzen professioneller Lehrer:innenkompetenz die Studienwahlmotivation, die pädagogische Vorbildung und die Berufserfahrung als individuelle Einflussfaktoren untersucht. Die Ergebnisse der latenten Wachstumskurvenmodelle zeigen einen signifikanten Anstieg der iSWE in der Dimension „Individualisierende Unterrichtsgestaltung“, während die beiden Dimensionen „Umgang mit störendem Verhalten“ und „Interdisziplinäre Kooperation“ stabil bleiben. Interindividuelle Unterschiede in der iSWE zu Studienbeginn bestehen in allen Dimensionen. Sowohl die Studienwahlmotivation als auch die pädagogische Vorbildung und Berufserfahrung erklären diese Varianz zu Studienbeginn, mit unterschiedlicher Bedeutung für die einzelnen Dimensionen. Es finden sich positive Zusammenhänge zwischen Aspekten der intrinsischen Studienwahlmotivation sowie der pädagogischen Vorerfahrung und der iSWE. Die Studie zeigt, dass die individuellen Voraussetzungen der Studierenden eine Rolle für die Ausgangslage der iSWE-Entwicklung zu Beginn des Studiums spielen. Zudem sollten Hochschulen Lernangebote schaffen, die positive Erfahrungen in der Berufspraxis fördern und somit die professionelle Entwicklung unterstützen.

*Schlagerwörter:* Selbstwirksamkeitserwartung, Sonderpädagogik, Kompetenzentwicklung, individuelle Voraussetzungen, latente Wachstumskurvenmodelle

## Development of inclusion-related self-efficacy expectations among special education teacher students: Influence of study choice motivation, previous educational training and professional experience

### Summary

The study addresses a research gap in the field of special education teacher training by using data from the StAr study to longitudinally analyse the development of inclusion-related

self-efficacy expectations (iSE) of special education teacher students. In addition, based on the model of determinants and consequences of professional teacher competence, the study choice motivation, previous educational training and professional experience are analysed as individual influencing factors. The results of the latent growth curve models show a significant increase in iSE in the dimension "Using Inclusive Instruction", while the two dimensions "Managing behaviour" and "Collaboration" remain stable. There are inter-individual differences in iSE at the start of the programme in all dimensions. Both the study choice motivation as well as previous educational training and professional experience explain this variance at the start of the degree programme with varying significance for the individual dimensions. There are positive correlations between aspects of the intrinsic study choice motivation and previous teaching experience and iSE. The study shows that the individual prerequisites of students play a role in the starting position of iSE development at the beginning of the degree programme. In addition, universities should create learning opportunities that promote positive experiences in professional practice and thus support professional development.

*Keywords:* self-efficacy expectation, special education, competence development, individual prerequisites, latent growth curve models

Die Ratifizierung der UN-Behinder-tenrechtskonvention im Jahr 2014 (EDI, 2023) hat in der Schweiz verstärkte bildungspolitische Aktivitäten für eine inklusive Bildung ausgelöst, was neue berufsbedingte Anforderungen an Sonderpädagog:innen mit sich bringt (Badstieber & Amrhein, 2016). In diesem Zusammenhang ist die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) von Lehrkräften, die deren professionelle Entwicklung positiv beeinflussen kann (Cramer, 2012), zentral. Sie beschreibt die Überzeugung, berufsbedingte Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können (Seifert & Schaper, 2018) und stellt einen zentralen Bestandteil der professionellen Lehrpersonenkompetenz (Baumert & Kunter, 2006) dar. Sonderpädagog:innen werden im Studium gezielt darauf vorbereitet, Lernende mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen zu unterstützen und in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten. Der Glaube daran, diese Aufgaben erfolgreich zu meistern, wird als inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (iSWE) definiert (Sharma et al., 2012).

Der vorliegende Beitrag untersucht die Entwicklung der iSWE als professionelle Handlungskompetenz im Laufe des Sonderpädagogikstudiums und greift somit ein Forschungsdesiderat im Bereich der sonderpädagogischen Lehr:innenbildung zur Wirksamkeit des Studiums auf (Grosche & Lindmeier, 2020). Studien zur beruflichen Entwicklung von Studierenden der Regellehrämter zeigen, dass Studieneingangsmerekmale mit dem Erwerb von Kompetenzen während des Studiums zusammenhängen (Biermann et al., 2021; Lechner et al., 2022; Watson et al., 2023), was im Einklang mit den theoretischen Annahmen des Modells der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von Lehrkräften steht (Kunter et al., 2011).

Die Längsschnittstudie „StAr“ (Studienverläufe, Arbeitskontexte und Professionalisierung in der Schulischen Heilpädagogik<sup>1</sup>) der PHBern ermöglicht die Analyse der iSWE-Entwicklung einer gesamten sonderpädagogischen Ausbildungskohorte. Ein weiteres Ziel ist es, Unterschiede in der iSWE zu Studienbeginn und/oder in der Entwick-

1 Der Studiengang, der dem Lehramt Sonderpädagogik entspricht, wird in der Schweiz als „Schulische Heilpädagogik“ bezeichnet.

lung im Studienverlauf zu klären und festzustellen, ob diese Unterschiede durch individuelle Voraussetzungen erklärt werden können.

### (Inklusionsbezogene) SWE von Lehramtsstudierenden

Die SWE ist eine grundlegende psychologische Dimension, die die individuelle Überzeugung umfasst, neue oder herausfordernde Situationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Als zentrales Konzept der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) wurde die SWE in verschiedenen Kontexten angewendet. Im schulischen Kontext fokussiert sich die Lehrkräfte-SWE auf die Überzeugung von Lehrkräften, berufsbedingte Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen meistern zu können (Seifert & Schaper, 2018).

Modelle wie das dreidimensionale Konzept von Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) oder solche, die auch nicht direkt unterrichtsbezogene Aufgaben berücksichtigen (z.B. Schulte et al., 2008), verdeutlichen die vielfältigen Aspekte der Lehrkräfte-SWE. Im Kontext inklusiven Unterrichts identifizierten Sharma et al. (2012) zentrale Anforderungen und entwickelten ein Erfassungsinstrument für die inklusionsbezogene SWE, einschließlich Individualisierender Unterrichtsgestaltung (IUG), Umgang mit störendem Verhalten (USV) und Interdisziplinärer Kooperation (IK). Deutschsprachige Instrumente berücksichtigen zudem die SWE bezüglich spezifischer Aufgaben von Sonderpädagog:innen wie Diagnostik und Beratung (z.B. Wilbert et al., 2016).

Eine hohe SWE ist von großer Bedeutung für die positive professionelle Entwicklung von Lehrkräften (Cramer, 2012) und stellt als motivationaler Teilaspekt professioneller Kompetenz eine personelle Ressource für Lehrkräfte dar (Baumert & Kunter, 2006). Sie schützt Lehrkräfte vor gesundheitlichen Problemen und korreliert positiv mit dem eigenen Handeln sowie dem Verhalten der

Schüler:innen im Unterricht (Schwarzer & Warner, 2014). Im Kontext der Sonderpädagogik erleben Lehrkräfte mit ausgeprägter SWE gesteigerte Kompetenz und Wohlbefinden beim Unterrichten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (Zee & Koomen, 2016).

Bandura (1997) identifiziert vier Quellen der SWE, darunter Erfolgs- oder Misserfolgs-erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung anderer Lehrkräfte, Rückmeldungen zur eigenen Lehrtätigkeit und emotionale Erregungen während der Lehrtätigkeit. Das Studium der Sonderpädagogik ist in der Schweiz ein einphasiger Masterstudiengang, der vorwiegend berufsbegleitend studiert wird. Die Studierenden absolvieren parallel fachwissenschaftliche Veranstaltungen an der Hochschule sowie die berufspraktische Ausbildung in der Praxis (SDBB, 2020). Letztere erfolgt durch mentorielles Begleitung in Praktika oder bei berufsbegleitend Studierenden durch regelmäßige Praxisanleitung durch Lehrende der Hochschule am eigenen Arbeitsplatz. Das Studium ist sehr praxisorientiert und bietet den Studierenden viele Möglichkeiten die vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung zu erfahren.

Die SWE kann sich verändern. Der zyklische Erklärungsansatz (Tschannen-Moran et al., 1998) beschreibt diese Veränderung als Ergebnis eines kognitiven Prozesses, bei dem die persönliche Bewertung einer Situation mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung interagiert. Dies beeinflusst Ziele, Aufwand und Ausdauer, was wiederum tatsächliche Entscheidungen und Handlungen beeinflusst. Die resultierende Performanz schafft neue Quellen der SWE, die die Basis für zukünftige kognitive Prozesse bilden. Stagnation, Erhöhung oder Absenkung sind je nach persönlicher Bewertung und Einschätzung als Veränderungsformen denkbar.

Bisherige Praktikumsforschung im Lehramtsstudium zeigt vorwiegend eine Zunahme der SWE (z.B. Böhnert et al., 2018; Klassen & Durksen, 2014; Woolfolk Hoy & Spero, 2005) seltener auch eine Abnahme

(z.B. Pendergast et al., 2011). Studien mit mehr als drei Messzeitpunkten können auch nichtlineare Entwicklungen untersuchen (Wickrama et al., 2016). Schüle et al. (2017) berichten eine u-förmige Entwicklung über vier Semester mit sechs Messzeitpunkten: Im 1. Studienjahr kommt es zu einem leichten Rückgang der SWE, im 2. Studienjahr zu einer Zunahme. Bei mehrdimensionaler Betrachtung der SWE zeigen sich in einzelnen Dimensionen unterschiedliche Veränderungen: In einer Studie zur Entwicklung der iSWE (Hecht & Weber, 2020) gab es bei der Dimension „IUG“ keine signifikante lineare Veränderung, die Einschätzung der Fähigkeiten in der Dimension „IK“ nahm ab, während die Fähigkeit in der Dimension „USV“ zunahm. Gemäß aktuellen Reviews (Bach, 2022; Wolke, 2022) ist diese Studie eine der wenigen, in der die iSWE im Längsschnitt untersucht wird und die Einzige, die iSWE nicht nur vor und nach einem Praktikum, sondern während des gesamten Studiums beobachtet. In den wenigen Studien, die sich mit iSWE beschäftigen, sind Sonderpädagog:innen gar nicht oder nur zu einem kleinen Teil in den Stichproben enthalten. Einzig in einer Studie (Bartels et al., 2020) besteht die Stichprobe ausschließlich aus Sonderpädagog:innen.

Wolke (2022) hält fest, dass hohe Werte der SWE von Lehramtsstudierenden bereits zu Studienbeginn vorhanden sind. Dies deutet die Autorin dahingehend, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach schon einen Prozess der Selbstselektion darstellt, bei dem sich in der Regel Personen mit ausgeprägter SWE für die Aufnahme des Lehramtsstudiums entscheiden. Auch interindividuelle Ausprägungen sowie Entwicklungsverläufe der SWE sind in einer Stichprobe generell beobachtbar (ebd.). Die Kompetenzunterschiede von Lehramtsstudierenden werden gemäß dem Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz von angehenden Lehrkräften (Kunter et al., 2011) durch die individuelle Nutzung der Lernangebote im Studium und die individuellen Vorausset-

zungen der Studierenden beeinflusst. Der folgende Abschnitt geht auf letzteren Zusammenhang ein.

### Die Bedeutung individueller Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden

Neben Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen ist die Studienwahlmotivation eine entscheidende berufsspezifische Voraussetzung für Lehrkräfte (Cramer, 2016; Rothland, 2014). Die Selbstbestimmungstheorie (Deci et al., 2001) unterscheidet zwischen intrinsischer (z.B. Fachinteresse) und extrinsischer Motivation (z.B. Jobsicherheit). Intrinsische Motive beeinflussen Studienerfolgsmerkmale wie die Studienzufriedenheit (Künsting & Lipowsky, 2011), die Studienleistung (König & Rothland, 2013) oder die effiziente Nutzung von Lernangeboten (Biermann et al., 2018) positiv. Eine eigenständige Vorhersagekraft der Studienwahlmotivation auf die SWE von Lehramtsstudierenden berichten Biermann et al. (2021). Als durchgängiges Zusammenhangsmuster zeigt sich, dass intrinsische Wahlmotive positiv und extrinsische negativ mit der SWE von angehenden Regellehrkräften assoziiert sind (Biermann et al., 2021; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019; Eder et al., 2020). Diese Ergebnisse stimmen mit der Kongruenzhypothese von Holland (1997) überein, bei der davon ausgegangen wird, dass Studierende mit hohen Ausprägungen der intrinsischen Motivation eine größere Passung zu den Inhalten des Lehramtsstudiums erfahren und ihre Motive durch Praktika- und Studiererfahrungen befriedigen können.

In Zusammenhang mit dem Prozess der Studienwahl stehen pädagogische Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden (Besa & Rothland, 2020), die ebenfalls als bedeutsame individuelle Voraussetzung angesehen werden (Cramer, 2012). In der Schweiz bringen Studierende der Sonderpädagogik diese Merkmale in besonderem Maße mit, da als Zugangsvoraussetzung zum Studium ein Lehrdiplom für den Unterricht in Re-

gelassen der Primar- oder Sekundarstufe I, ein Diplom oder ein Bachelor-Abschluss in einem verwandten Studienbereich (Sozialpädagogik, o.ä.) vorhanden sein muss (EDK, 2008). Ein großer Teil der Studienbeginner:innen besitzt also eine pädagogische Vorbildung und hat im Rahmen des Erststudiums und/oder durch berufliche Tätigkeit nach dem Studium pädagogische Berufserfahrungen gesammelt. Depping et al. (2021) berichten einen positiven Zusammenhang zwischen außeruniversitären pädagogischen Erfahrungen vor und während des Lehramtsstudiums und der SWE der Studierenden. König et al. (2013) zeigten, dass Lehramtsstudierende ohne pädagogische Vorerfahrung ihre wahrgenommene Lehrbefähigung weniger günstig einschätzen.

## Die vorliegende Studie

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Entwicklung der inklusionsbezogenen SWE von Studierenden der Sonderpädagogik über vier Semester zu untersuchen und die Bedeutung individueller Voraussetzungen wie Studienwahlmotivation, pädagogische Vorbildung und berufliche Vorerfahrungen für diese Entwicklung zu analysieren. Diese Studie erweitert den Forschungsstand, indem sie die iSWE-Entwicklung und deren Einflussfaktoren bei einer gesamten sonderpädagogischen Ausbildungskohorte der Schweiz betrachtet. Dabei werden sowohl der Ausgangspunkt der Entwicklung zu Studienbeginn als auch die Veränderung der iSWE während des Studiums berücksichtigt. Drei Forschungsfragen leiten die Untersuchung:

F1: Wie verändern sich die drei Dimensionen der iSWE bei Studierenden der Sonderpädagogik vom ersten bis zum vierten Semester?

Unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsergebnisse wird für den betrachteten Zeitraum und die Anzahl der Messzeitpunkte eine lineare Zunahme der iSWE-Dimensionen angenommen (H1). Diese Annahme basiert auf der hohen Praxisorientierung des

Masterstudiengangs und der Betonung der Wichtigkeit des Transfers von Studieninhalten in die Praxis.

F2: Welche interindividuellen Unterschiede in der Ausprägung der iSWE zu Studienbeginn und/oder in der Veränderung der iSWE während des Studiums lassen sich beobachten?

Für die zweite Fragestellung wird gemäß dem Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von angehenden Lehrkräften und auf der Basis vorhandener Forschungsergebnisse die Hypothese abgeleitet, dass sowohl interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung der iSWE zu Studienbeginn (H2a) sowie in der Veränderung der iSWE während des Studiums (H2b) beobachtbar sind.

F3: Inwiefern lassen sich beobachtete interindividuelle Unterschiede durch die Studienwahlmotivation, die pädagogische Vorbildung und die beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden erklären?

Es wird vermutet, dass neben der Studienwahlmotivation auch die pädagogische Vorbildung und beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden in einem Ausbildungssystem, in dem das sonderpädagogische Studium als konsekutives Masterstudium konzipiert ist, Unterschiede in der iSWE-Ausprägung zu Studienbeginn erklären können (H3a). Der Studienwahlmotivation wird zudem ein langfristiger Einfluss auf die Kompetenzentwicklung im Studium zugeschrieben, weshalb erwartet wird, dass interindividuelle Unterschiede in der iSWE-Entwicklung durch die Studienwahlmotivation erklärt werden können (H3b).

## Methode

### Design und Stichprobe

Die vorliegende Studie nutzte Daten der Längsschnittstudie StAr der PHBern. Die Befragung adressierte alle Sonderpädagogikstudierenden, die im Herbstsemester 2020 ihr Studium begonnen hatten. Die Datener-

hebung erfolgte durch Onlinebefragungen zu drei Zeitpunkten über vier Semester. Die erste Befragung startete im Herbstsemester 2020, die zweite im Herbstsemester 2021, und die letzte im Frühjahrssemester 2022. Insgesamt nahmen 646 Studierende mindestens einmal teil, was etwa 77% der Gesamtkohorte entspricht. Das Durchschnittsalter betrug 36.65 Jahre ( $SE = 9.53$ ), 84% der Studierenden waren weiblich. Von den Teilnehmenden nahmen 311 Studierende (48%) an allen drei Messzeitpunkten teil, während 138 Studierende (21%) bei der zweiten oder dritten Welle wieder einstiegen. 69% gehörten damit zur Panelstichprobe, während 31% (197 Studierende) definitiv ausstiegen (Dropout-Gruppe).

Um mögliche systematische Verzerrungen in Bezug auf die Abbruchrate auszuschließen, wurden in Stata 17  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben bzw.  $\chi^2$ -Tests zwischen den beiden oben genannten Studierendengruppen berechnet. Die Ergebnisse der Dropout-Analyse sind in den elektronischen Ergänzungsmaterialien ersichtlich (vgl. EEM 1). Insgesamt zeigte sich, dass mehr Männer sowie Personen ohne Lehrdiplom aus der Befragung ausstiegen. Zudem besaßen Personen aus der Dropout-Gruppe weniger Berufserfahrung als Regellehrkräfte oder Sonderpädagog:innen. Die Effektstärken der signifikanten Unterschiede waren durchweg als gering einzustufen. Daher ist für die hier durchgeführten Analysen nicht von substantziellen Verzerrungen durch Abbrüche auszugehen.

## Messinstrumente

Für die Erfassung der iSWE-Dimensionen wurde die Kurzversion der Teacher Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP: Sahli Lozano et al., 2023) verwendet. Die Items (vgl. Tabelle 1) wurden auf einer 6-stufigen Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll zu“ beantwortet. Über alle Messzeitpunkte hinweg lag McDonald's Omega für die Dimension "IUG" zwischen 0.68 und 0.70, für die Dimension "USV" zwi-

schen 0.84 und 0.88 und für die Dimension "IK" zwischen 0.77 und 0.80. Die internen Konsistenzen der Skalen wurden als knapp akzeptabel bis gut bewertet.

Die Studienwahlmotivation wurde mithilfe des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA: Pohlmann & Möller, 2010) erfasst. Intrinsische Motive (fachliches und pädagogisches Interesse, Fähigkeitsüberzeugung) und extrinsische Motive (soziale Einflüsse, Einschätzung der Studienanforderungen, Nützlichkeit) wurden auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“ bewertet (vgl. EEM 2). Die Reliabilität der Skalen ist als gegeben anzusehen (McDonald's Omega zwischen 0.73 und 0.86).

Die pädagogische Vorbildung wurde durch eine binäre Variable erfasst, wobei die Referenzgruppe (0 = 21.52%) Personen ohne Lehrdiplom und die andere Kategorie (1 = 56.97%) Personen mit Lehrdiplom repräsentiert. 21.52% der Teilnehmenden gaben keine Informationen zu ihrer Vorbildung an. Die Berufserfahrungen wurden durch drei Items abgebildet, die nach den Jahren gefragt haben, welche die Studienbeginner:innen vor dem Studium a) als Regellehrkraft ( $M = 5.64$ ;  $SD = 6.88$ ; missings = 21.98%), b) im Bereich der Sonderpädagogik ( $M = 2.11$ ;  $SD = 4.30$ ; missings = 21.98%), und c) in einer Berufsstellung ohne Lehrtätigkeit ( $M = 3.68$ ;  $SD = 5.19$ ; missings = 23.53%) gearbeitet haben.

Geschlecht und Alter wurden als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen, da in der Stichprobe bezüglich der Studienwahlmotivation Geschlechtseffekte vorhanden sind (Zingg et al., 2023) und Alter mit Berufserfahrung und SWE assoziiert ist (Molter et al., 2013).

## Analysestrategie

Um die iSWE-Entwicklung zwischen dem 1. und 4. Semester mit drei Messzeitpunkten zu untersuchen, wurden nach der Prüfung der Messinvarianz und der Sichtung

**Tabelle 1.** Deskriptive Kennwerte der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungsskalen zu allen drei Messzeitpunkten

Dimension	Mittelwerte t1 (SD) Omega ( $\phi$ )	Mittelwerte t2 (SD) Omega ( $\phi$ )	Mittelwerte t3 (SD) Omega ( $\phi$ )	Anzahl Items	Beispielitems
Individualisierende Unterrichtsgestaltung (IUG)	4.51 (0.79) $\phi = 0.68$	4.60 (0.80) $\phi = 0.69$	4.67 (0.78) $\phi = 0.70$	3	Ich kann vielfältige Arten der Leistungsbeurteilung benutzen (z. B. Portfolio, angepasste Tests, leistungsabhängige Tests...).
Umgang mit störendem Verhalten (USV)	4.52 (0.84) $\phi = 0.84$	4.46 (0.93) $\phi = 0.88$	4.54 (0.89) $\phi = 0.86$	3	Ich bin im Rahmen meiner Fähigkeiten zuversichtlich, dass ich präventiv mit störendem Verhalten umgehen kann, bevor es ausbricht.
Interdisziplinäre Kooperation (IK)	4.73 (0.86) $\phi = 0.80$	4.68 (0.85) $\phi = 0.77$	4.71 (0.83) $\phi = 0.77$	3	Ich bin imstande, gemeinsam mit anderen Fachkräften und Mitarbeitenden (z. B. pädagogischen Mitarbeitenden, anderen Lehrkräften) Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu unterrichten.

Anmerkung. Für die Mittelwertberechnungen der Gesamtskalen wurden nur Fälle berücksichtigt, bei denen mindestens zwei Angaben pro Skala vorhanden waren. Nt1 (HS20) = 460. Nt2 (HS21) = 394. Nt3 (FS22) = 407.

der deskriptiven Kennwerte lineare latente Wachstumskurvenmodelle (Latent Growth Curve Models; LGCM) mit Mplus 8.9 geschätzt. Diese Modelle generieren für jede Person individuelle Wachstumskurven über alle Messzeitpunkte hinweg, bestehend aus latenten Ausgangs- (Intercept) und Veränderungswerten (Slope). Durch die Analyse dieser Wachstumskurven können mittlere Faktoren sowie interindividuelle Unterschiede in den Ausgangs- und Veränderungswerten untersucht werden (Geiser, 2010). Prädiktoren werden als unabhängige Variablen in die LGCM integriert, um interindividuelle Unterschiede zu erklären.

Aufgrund von Datenverlusten durch Ausscheiden von Teilnehmenden während der Befragung wurde der Full Information Maximum Likelihood (FIML) Ansatz verwendet, um LGCM mit unvollständigen Daten zu schätzen. Mehrebenenmodellierung wurde aufgrund der geringen Clusteranzahl (8 Hochschulen) und niedriger Intraklas-

senkorrelationen ( $ICC$ : 0.01 - 0.07) nicht verwendet. Die hierarchische Datenstruktur wurde jedoch bei der Berechnung der Standardfehler mit dem Modus „complex“ in Mplus berücksichtigt.

Es gab unterschiedliche zeitliche Abstände zwischen den Befragungen (ein Studienjahr zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt, ein Semester zwischen dem zweiten und dritten). Ladungen des Slope-Faktors wurden entsprechend fixiert. Die Ladungen für den Intercept-Faktor wurden auf 1 gesetzt. Diese Parametrisierung erlaubt, den iSWE-Intercept als Mittelwert zu Beginn des Studiums zu interpretieren.

Die Schätzung eines LGCM setzt skalare Messinvarianz des latenten Konstrukts (iSWE) voraus. Zur Prüfung der Messinvarianz wurden mittels Mplus 8.9 für jede Dimension der iSWE drei Invarianzmodelle spezifiziert, bei denen schrittweise einzelne Parameter über die Zeit gleichgesetzt wurden. Nicht signifikante  $\chi^2$ -Differenzen zei-

gen an, dass die vorgenommenen Gleichheitsrestriktionen haltbar sind. Aufgrund der hierarchischen Datenstruktur wurde ein robustes Maximum-Likelihood-Schätzverfahren (MLR) verwendet, wobei  $\chi^2$ -Werte für Modellvergleiche nach Satorra und Bentler korrigiert wurden (Kleinke et al., 2017).

Zur Beantwortung der ersten und zweiten Frage wurden mittlere Ausgangs- und Veränderungswerte (Intercept und Slope) aller iSWE-Dimensionen geschätzt (unkonditionale LGCM). Für die dritte Fragestellung wurden schrittweise individuelle Voraussetzungen als Prädiktoren einbezogen (konditionale LGCM). Modell 1 berücksichtigt Alter und Geschlecht, Modell 2 fügt Vorbildung und berufliche Vorerfahrungen hinzu, und Modell 3 (Gesamtmodell) integriert die Studienwahlmotivation. Diese Vorgehensweise orientierte sich an Watson et al. (2023), die die Studienwahlmotivation als proximales Eingangsmerkmal ebenfalls im letzten Schritt ins Gesamtmodell aufgenommen hatten.

Für die Prüfung der Güte der LGCM wurden der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), der Comparative Fit Index (CFI) sowie der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) mit den von Schermelleh-Engel et al. (2003) vorgeschlagenen Kriterien herangezogen (guter Fit:  $CFI \geq 0.97$ ;  $RMSEA \leq 0.05$ ;  $SRMR \leq 0.05$ . akzeptabler Fit:  $0.95 \leq CFI < 0.97$ ;  $0.05 < RMSEA \leq 0.08$ ;  $0.05 < SRMR \leq 0.10$ ).

## Ergebnisse

Wie die Ergebnisse im elektronischen Ergänzungsmaterial (vgl. EEM 3) zeigen, kann von skalarer Messinvarianz ausgegangen werden. Keine der  $\chi^2$ -Differenzen waren statistisch signifikant, die Gleichheitsrestriktionen über die Zeit sind also haltbar. Die deskriptiven Daten wiesen auf eine Zunahme der Dimension „IUG“ über die Zeit und auf Stabilität in den beiden anderen Dimensionen hin, wobei die iSWE allgemein zu Studienbeginn über dem Skalenmittelwert liegt (vgl. Tabelle 1).

Für die Beantwortung der ersten und zweiten Fragestellung wurde als nächstes für jede iSWE-Dimension ein unkonditionales LGCM geschätzt. Alle Modelle wiesen gute Fitindices auf (vgl. Tabelle 2). Die Ausgangswertmittel (Intercept) für alle iSWE-Skalen waren zu Beginn des Studiums hoch ( $M_1 = 4.46$ ;  $4.52$ ;  $4.81$ ). In der Dimension „IUG“ zeigte sich eine signifikante lineare Zunahme ( $M_5 = 0.15$ ). Die Studierenden erlebten sich bezüglich dieser Dimension im Verlauf der vier Semester zunehmend selbstwirksamer. In den anderen Dimensionen ergab sich keine signifikante lineare Veränderung, und somit konnte die Hypothese 1 nur für die Dimension „IUG“ bestätigt werden.

Die Varianzen im Intercept zeigten interindividuelle Unterschiede zu Studienbeginn in allen drei iSWE-Dimensionen. Am größten waren sie in der Dimension „USV“ ( $Var_1 = 0.62$ ). Dies führte zur Annahme der Hypothese 2a.

Hinsichtlich der Varianz im Slope zeigte sich lediglich bei „USV“ eine signifikante Varianz ( $Var_5 = 0.17$ ), was darauf hinweist, dass sich die Studierenden in dieser Dimension während des Studiums unterschiedlich entwickelten. Bei „IUG“ und „IK“ waren keine unterschiedlichen Entwicklungsverläufe zu beobachten, und daher konnte die Hypothese 2b nur für die Dimension „USV“ bestätigt werden.

Konditionale LGCM wurden geschätzt, um die dritte Forschungsfrage zu beantworten, inwiefern die beobachteten interindividuellen Unterschiede durch die Studienwahlmotivation, die Vorbildung und die beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden erklärt werden können. Dabei wurden bei der Dimension „USV“ beide latenten Faktoren (Intercept und Slope) als abhängige Variablen im LGCM festgelegt, während bei den anderen beiden Dimensionen nur die beobachtete Varianz im Intercept in den Modellen berücksichtigt wurde.

Alle konditionalen LGCM wiesen einen guten Fit auf (vgl. EEM 4). Bei der Dimension „USV“ wurde  $R^2$  lediglich beim Intercept signifikant, was bedeutet, dass die be-

**Tabelle 2.** Ergebnisse der un konditionalen Wachstumskurvenmodelle (ohne Einbezug von Kovariaten) der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsskalen

	Individualisierende Unterrichtsgestaltung (IUG)		Umgang mit störendem Verhalten (USV)		Interdisziplinäre Kooperation (IK)	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Mittelwert Intercept	4.46 ***	(0.03)	4.52 ***	(0.05)	4.81 ***	(0.08)
Mittelwert Slope	0.15 ***	(0.03)	0.01	(0.03)	-0.01	(0.03)
Varianz Intercept	0.38 **	(0.13)	0.62 ***	(0.12)	0.46 **	(0.16)
Varianz Slope	0.05	(0.09)	0.17 *	(0.09)	0.14	(0.11)
Kovarianz I/S	-0.03	(0.09)	-0.10	(0.09)	-0.12	(0.11)
Modellgüte	RMSEA	= 0.03	RMSEA	= 0.01	RMSEA	= 0.03
	CFI	= 0.98	CFI	= 1.00	CFI	= 0.99
	SRMR	= 0.05	SRMR	= 0.04	SRMR	= 0.04

Anmerkung. Unstandardisierte Koeffizienten und Standardfehler in Klammern. RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation. CFI = Comparative Fit Index. SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < 0.001$ .

obachtete Varianz in der Entwicklung dieser Dimension nicht durch die einbezogenen individuellen Voraussetzungen erklärt werden konnte. Für die bessere Lesbarkeit von Tabelle 3 werden deshalb ausschließlich die Regressionskoeffizienten für die Intercepts präsentiert. Diese sind für die Überprüfung der Hypothese 3a relevant.

In Tabelle 3 ist ersichtlich, dass die einbezogenen individuellen Voraussetzungen je nach Dimension zwischen 13 und 27 Prozent der Varianz im Ausgangswert der iSWE zu Studienbeginn erklären konnten. Den größten Einfluss auf den Ausgangswert hatten die individuellen Voraussetzungen bei der Dimension „IUG“ (27%), gefolgt von der Dimension „IK“ (23%) und der Dimension „USV“ (13%). Die Bedeutung der individuellen Voraussetzungen variierte je nach Dimension. So ist der Anteil an aufgeklärter Varianz durch die Vorbildung und die beruflichen Vorerfahrungen im Vergleich zur Studienwahlmotivation bei den Dimensionen „IUG“ und „USV“ kleiner (IUG: 5% zu 17%; USV: 3% zu 10%), während das Verhältnis der beiden Varianzanteile bei der Dimension „IK“ umgekehrt ist (IK: 17% zu 6%).

Die Effekte der Prädiktoren in den Gesamtmodellen zeigten, dass demografische Merkmale nur die Dimension „USV“ beeinflussten. Ältere Studierende empfanden sich zu Studienbeginn in dieser Dimension als weniger selbstwirksam. Männer nahmen eine höhere Kompetenz wahr. Bei der Vorbildung zeigte sich, dass Studierende mit Lehrdiplom zu Studienbeginn niedrigere Werte in der Dimension „IK“ hatten. Pädagogische Berufserfahrung vor dem Studium wirkte sich positiv auf die Dimensionen „IUG“ und „USV“ aus. Studienwahlmotive beeinflussten zwei Dimensionen: Das fachliche Interesse korrelierte positiv mit den Dimensionen „USV“ und „IK“, während die Fähigkeitsüberzeugung jeweils die Dimensionen „IUG“ und „USV“ positiv beeinflusste. Extrinsische Motive zeigten ebenfalls Effekte: Je einfacher das Studium eingeschätzt wurde, desto höher waren die Werte in der Dimension „IUG“. Ein stärkerer Einfluss von Drittpersonen (z.B. Eltern) bei der Studienwahl führte zu niedrigeren Werten in der Dimension „USV“. Die Hypothese 3a konnte global bestätigt werden, wobei anzumerken ist, dass die vermuteten Effekte nicht durchgängig und nicht in allen Dimensionen der iSWE auftraten.

**Tabelle 3.** Ergebnisse der konditionalen Wachstumskurvenmodelle der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsskalen

	Individualisierende Unterrichtsgestaltung (IUG)		Umgang mit störendem Verhalten (USV)		Interdisziplinäre Kooperation (IK)	
	β	SE	β	SE	β	SE
<b>Soziodemografische Faktoren</b>						
Alter	0.03	(0.11)	<b>- 0.15 ***</b>	<b>(0.04)</b>	- 0.12	(0.08)
Geschlecht	- 0.14	(0.08)	<b>0.12 **</b>	<b>(0.05)</b>	0.02	(0.10)
<i>R</i> <sup>2</sup> Modell 1	<b>0.05 ***</b>		0.01		0.00	
<b>Vorbildung und Berufserfahrung</b>						
Diplom Regellehrkraft	- 0.17	(0.09)	- 0.03	(0.05)	<b>- 0.37 ***</b>	<b>(0.13)</b>
Berufserfahrung Regellehrkraft	<b>0.12 **</b>	<b>(0.04)</b>	<b>0.16 **</b>	<b>(0.06)</b>	0.07	(0.09)
Berufserfahrung Sonderpädagogik	<b>0.21 ***</b>	<b>(0.05)</b>	<b>0.18 **</b>	<b>(0.06)</b>	<b>0.31 ***</b>	<b>(0.05)</b>
Nicht pädagogische Berufserfahrung	0.04	(0.08)	0.04	(0.08)	0.03	(0.05)
<i>R</i> <sup>2</sup> Modell 2	<b>0.10 ***</b>		<b>0.04 *</b>		<b>0.17 **</b>	
<b>Studienwahlmotivation</b>						
Pädagogisches Interesse	- 0.18	(0.10)	0.05	(0.12)	0.05	(0.11)
Fachliches Interesse	0.05	(0.06)	<b>0.14 ***</b>	<b>(0.04)</b>	<b>0.18 ***</b>	<b>(0.04)</b>
Fähigkeitsüberzeugung	<b>0.42 ***</b>	<b>(0.05)</b>	<b>0.19 **</b>	<b>(0.08)</b>	0.03	(0.11)
Einfaches Studium	<b>0.15 **</b>	<b>(0.06)</b>	0.08	(0.08)	0.07	(0.12)
Soziale Einflüsse	- 0.03	(0.09)	<b>- 0.12 *</b>	<b>(0.06)</b>	0.05	(0.06)
Finanzielle Nützlichkeit	- 0.12	(0.11)	- 0.08	(0.07)	- 0.04	(0.07)
Nützlichkeit für Familie und Freizeit	- 0.08	(0.12)	- 0.06	(0.10)	- 0.19	(0.14)
<i>R</i> <sup>2</sup> Modell 3 (Gesamtmodell)	<b>0.27 ***</b>		<b>0.13 ***</b>		<b>0.23 **</b>	

Anmerkung. Standardisierte Regressionskoeffizienten und Standardfehler für die Intercepts der Prädiktoren des jeweiligen Gesamtmodells. Lineare Regression mit schrittweiser Aufnahme der Variablenblöcke. Referenz Geschlecht = weiblich. Referenz Diplom Regellehrkraft = kein Diplom. Signifikante Werte sind fettgedruckt. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < 0.001$ .

Der vollständige Output befindet sich im elektronischen Ergänzungsmaterial (EEM 5-7).

Die Hypothese 3b, die einen Einfluss der Studienwahlmotivation auf die iSWE-Entwicklung annahm, musste verworfen werden. Lediglich in der Dimension „USV“ zeigten sich interindividuelle Unterschiede, die durch die einbezogenen individuellen Voraussetzungen nicht erklärt werden konnten.

### Diskussion

Die Studie fokussierte auf die Entwicklung der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (iSWE) von Sonderpädagogikstudierenden, analysiert durch Wachstumskur-

venmodelle. Besonders wurde der Einfluss individueller Voraussetzungen wie Studienwahlmotivation, pädagogische Vorbildung und berufliche Erfahrungen betrachtet.

Ein signifikanter Anstieg der iSWE zeigt sich ausschließlich in der Dimension „Individualisierte Unterrichtsgestaltung (IUG)“ über vier Semester. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Studierenden in diesem Bereich genügend Quellen der Selbstwirksamkeit erfahren und positiv bewerten (Tschannen-Moran et al., 1998). Im Gegensatz dazu fand eine österreichische Studie von Hecht und Weber (2020) keine lineare Veränderung in dieser Dimension. Für

„Umgang mit störendem Verhalten (USV)“ und „Interdisziplinäre Kooperation (IK)“ wurde keine signifikante Zunahme festgestellt, was möglicherweise an den bereits hohen Ausgangswerten liegt und einen Selbstselektionsmechanismus bei der Studienwahl nahelegt (Wolke, 2022).

Die iSWE ist erwartungsgemäß in allen Dimensionen zu Beginn des Studiums zwischen den Studierenden unterschiedlich ausgeprägt. Studienwahlmotivation beeinflusst vor allem die unterrichtsbezogenen Dimensionen, während Vorbildung und berufliche Vorerfahrungen besonders für „IK“ relevant sind. Diese Ergebnisse entsprechen theoretischen Überlegungen (Kunter et al., 2011) und empirischen Befunden (z.B. Biermann et al., 2021), dass individuelle Voraussetzungen Kompetenzunterschiede von Lehramtsstudierenden erklären.

Die positive Verknüpfung von intrinsischer Motivation und iSWE spiegelt Ergebnisse aus der Forschung mit Regellehramtsstudierenden wider (Biermann et al., 2021; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019; Eder et al., 2020), während extrinsische Motivation weniger Einfluss hat. Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine hohe intrinsische Studienwahlmotivation gemäß der Kongruenzhypothese (Holland, 1997) zu einer besseren Übereinstimmung mit den Studieninhalten führt und Studierenden ermöglicht, in der praktischen Erfahrung die eigenen Motivationen zu erfüllen.

Die Voraussetzung einer pädagogischen Vorbildung für den Studiengang erweist sich als berechtigt, da diese positiv mit der iSWE zu Studienbeginn korreliert. Eine ähnliche Verknüpfung berichteten Depping et al. (2021, S. 207) für Regellehrkräfte und folgern daraus, „dass pädagogische Vorerfahrungen als zusätzliches Kriterium zur Vergabe von Studienplätzen im Lehramtsstudium in Betracht gezogen werden sollten“.

Überraschend zeigt sich, dass Personen mit einem Lehrdiplom zu Studienbeginn in der Dimension „IK“ eine niedrigere iSWE aufweisen als Studierende ohne Lehrdiplom. Möglicherweise schätzen sich Berufs-

Quereinsteigende, die vielleicht eine psychologische oder therapeutische Vorbildung mitbringen, bei spezifischen Anforderungen in der Zusammenarbeit bereits fähiger ein.

Interindividuelle Entwicklungsverläufe der iSWE zeigen sich nur in der Dimension „USV“, ohne Erklärungskraft durch individuelle Voraussetzungen. Daraus lässt sich ableiten, dass als mögliche direkte und indirekte Einflussfaktoren auf die Entwicklung der iSWE eher Lernangebote der Hochschule sowie deren individuelle Nutzung durch die Studierenden in Frage kommen (Kunter et al., 2011).

### Limitationen und Ausblick

Zur sonderpädagogischen Lehramtsausbildung liegen bislang nur wenig spezifische Forschungsergebnisse vor. Durch die Untersuchung der iSWE als motivationalen Teilaspekt der professionellen Kompetenz von sonderpädagogischen Lehrkräften konnte ein wertvoller Forschungsbeitrag zur professionellen Entwicklung während des sonderpädagogischen Studiums geleistet werden. Positiv hervorzuheben ist auch, dass die Entwicklung der iSWE einer gesamten Ausbildungskohorte eines Landes beschrieben werden konnte.

Die Ergebnisse sind möglicherweise nicht auf andere Bildungssysteme übertragbar, da sie stark von den spezifischen Rahmenbedingungen des Sonderpädagogikstudiums in der Schweiz und der gewählten Kohorte abhängen. Ein weiterer Einschränkungsfaktor ist der Studienabbruchanteil von 31%, der trotz geringer systematischer Unterschiede mögliche Verzerrungen der Ergebnisse mit sich bringt. Die Verwendung der TEIP-Skala als valides Messinstrument kann soziale Erwünschtheitseffekte nicht ausschließen, insbesondere angesichts der hohen iSWE-Ausprägungen zu Studienbeginn. Zudem berücksichtigt TEIP keine berufsspezifischen Aufgaben von Sonderpädagog:innen.

Weiterführende Forschung sollte neben den individuellen Einflussfaktoren auch

die Angebotsseite der Hochschulen und deren Nutzung durch Studierende berücksichtigen. Die Einbeziehung zusätzlicher Faktoren wie soziale Unterstützung oder konkrete Praxiserfahrungen könnte das Verständnis der iSWE-Entwicklung vertiefen. Langfristige Verläufe der iSWE über die berufliche Laufbahn von Sonderpädagog:innen könnten ebenfalls interessante Erkenntnisse liefern.

Die Ausbildungsinstitutionen für Sonderpädagog:innen sollten eine Steigerung der iSWE bei den Studierenden während des Studiums anstreben. In Bezug auf die Gestaltung eines individualisierenden Unterrichts gelingt dies an den Hochschulen in der Schweiz. Die Lerngelegenheiten der Hochschulen sollten dahingehend überprüft werden, ob ausreichend Möglichkeiten zur Entwicklung aller Aspekte der iSWE angeboten werden. Im Hinblick auf eine positive Ausgangslage für die professionelle Entwicklung während des Studiums sollte darauf geachtet werden, dass die Studierenden das Studium aus intrinsischen Motiven wählen und möglichst pädagogische Vorerfahrungen mitbringen. Gerade Letzteres ist in Zeiten des Fachkräftemangels nicht immer gewährleistet. Für Studierende, die ohne pädagogische Vorerfahrungen in das Studium einsteigen, sollte ein passendes Begleit- und Beratungsangebot in der Studieneingangsphase zur Verfügung stehen.

## Literatur

- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Badstieber, B., & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In V. Moser & B. Lütjcklose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)* (S. 175–189). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17179>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bartels, A., Grölz, K., Müller, A., Stecher, L., Stöppler, R., & Wissinger, J. (2020). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxismester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxismester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 155–178). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_5)
- 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>
- Besa, K.-S., & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 785–790). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-096>
- Biermann, A., Grassmé, I., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (2018). Effektive Nutzung von Schulpraktika. Ein Mediationsmodell zwischen individuellen Merkmalen, der Nutzung von Lerngelegenheiten und selbst eingeschätzter Kompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 222–239.
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2021). Eingangsmerkmale und Studienerfolg von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(3), 155–169. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art11d>
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, M., Kuhn, H. P., & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxismester mit Studierenden in einem fünföchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85–108.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender* (1. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3)

- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Depping, D., Ehmke, T., & Besser, M. (2021). Aus „Erfahrung“ wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 185–211. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00994-w>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Biermann, A., Brünken, R., & Perels, F. (2019). Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden und Aspekte ihrer professionellen Kompetenz: Eine profilanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 45–61. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000208>
- Eder, A. M., Gniewosz, B., Bach, A., Hofmann, F., & Katstaller, M. (2020). Profile von Berufswahlmotivationen von Lehramtsstudierenden und deren Effekte auf Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00281-4>
- EDI. (2023). *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/aktuell/recht1/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>
- EDK. (2008). *Reglement über die Anerkennung der Diplome im Bereich der Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früh-erziehung und Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik) vom 12. Juni 2008*. [https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschlusse/rechtssammlung?highlight=77e3b701e-3214fa5bc3cc4da782ab770&expand\\_listing-block=6767b9a3a3f34785919c98e2138e0ce7](https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschlusse/rechtssammlung?highlight=77e3b701e-3214fa5bc3cc4da782ab770&expand_listing-block=6767b9a3a3f34785919c98e2138e0ce7)
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (1. Aufl.). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>
- Grosche, M., & Lindmeier, C. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für ein sonderpädagogisches Lehramt. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-030>
- Hecht, P., & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices a theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed). PAR Psychological Assessment Resources.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Kleinke, K., Schlüter, E., & Christ, O. (2017). Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: Eine praktische Einführung. In *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus* (2., aktual. und erweiter. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486989458>
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65. <https://doi.org/10.25656/01:11926>
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J.

- Baumert, W., Blum, U., Klusmann, S., Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (1. Aufl., S. 55–68). Waxmann.
- Leichner, N., Prestele, E., Matheis, S., Weis, S., Schmitt, M., & Lischetzke, T. (2022). Lehramt-Studienwahlmotivation sagt Zielorientierungen vorher, pädagogisches Wissen und selbst eingeschätzte Kompetenz aber nur teilweise. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000348>
- Molter, B., Noefer, K., Stegmaier, R., & Sonntag, K. (2013). Die Bedeutung von Berufserfahrung für den Zusammenhang zwischen Alter, entwicklungsbezogener Selbstwirksamkeit und Anpassung an organisationale Veränderungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 57(1), 22–31. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000100>
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349–385). Waxmann.
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375–388. <https://doi.org/10.25656/01:16136>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J., & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- SDBB. (2020). *Heil- und Sonderpädagogik: Bd. Perspektiven. Studienrichtungen und Tätigkeitsfelder* (3., vollst. überarb. Aufl.). Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (SDBB).
- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7)
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Watson, C., Stender, J., & Schaper, N. (2023). Kompetenzentwicklung im bildungswissenschaftlichen Studium: Der Einfluss individueller Voraussetzungen auf die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(1–2), 21–36. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000288>

- Wickrama, K. A. S., Lee, T. K., O'Neal, C. W., & Lorenz, F. O. (2016). *Higher-order Growth Curves and Mixture Modeling with Mplus: A Practical Guide* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315642741>
- Wilbert, J., Urton, K., & Grubert, J. (2016). Entwicklung eines Verfahrens zur Messung des inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens im schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 289–302. <https://doi.org/10.25656/01:12607>
- Wolke, J. (2022). *Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester. Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring*. Julius Klinkhardt.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zingg, S., Sahli Lozano, C., & Bauer, C. (2023). (Un)günstige Motivprofile von Studierenden der Sonderpädagogik? Eine profilanalytische Untersuchung der Studienwahlmotivation unter Berücksichtigung der Ausbildungs- und Berufsbiografie. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(0), 1–19. <https://doi.org/10.2378/vhn2023.art23d>

## Autorinnen- und Autorenhinweis

 Sabine Zingg  
<https://orcid.org/0000-0002-4891-2151>

 Sahli Lozano  
<https://orcid.org/0000-0002-3957-8745>

*Elektronische Ergänzungsmaterialien sind über die folgende Webseite zugänglich: [https://osf.io/4jf36/?view\\_only=bd767fb985804fd28a1fa1997862df51](https://osf.io/4jf36/?view_only=bd767fb985804fd28a1fa1997862df51)*

Korrespondenzadresse:

**Sabine Zingg**  
Pädagogische Hochschule Bern  
Institut für Heilpädagogik  
Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern  
[sabine.zingg@phbern.ch](mailto:sabine.zingg@phbern.ch)

Erstmals eingereicht: 20.12.2023

Überarbeitung eingereicht: 15.03.2024

Angenommen: 06.05.2024

Offene Daten	Die Daten sind auf SWISSUbase veröffentlicht.
Offener Code	Codes können unter <a href="mailto:sabine.zingg@phbern.ch">sabine.zingg@phbern.ch</a> angefragt werden.
Offene Materialien	Fragebögen, Codebuch und die Skalendokumentation sind auf SWISSUbase veröffentlicht.
Präregistrierung	nein
Votum Ethikkommission	keine Angabe
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Das Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert: Nr. 100019_182396
Autorenschaft	SZ hat die Daten erhoben und analysiert und das Manuskript verfasst. CSL hat die Studie geplant und das Manuskript überarbeitet.