

Inklusiver Unterricht und Standardisierung, Herausforderung für die Lehrer*innenbildung: Eine Mixed-Methods Studie zu relevanten Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Petra Hecht & Christoph Weber

This article is devoted to teachers' attitudes and self-efficacy beliefs as well as their subjective norms about inclusion. They are anchored in the Theory of Planned Behavior (TPB) as predictors of willingness to teach inclusive classes. Based on a longitudinal study of the teacher training colleges (Pädagogische Hochschulen) of Upper Austria and Vorarlberg, findings on the development of attitudes and self-efficacy beliefs are reviewed. The longitudinal study is complemented by an analysis from group discussions, addressing teachers' subjective norms. The analysis shows that teachers are confronted with contradictions in everyday school life due to systemic demands, which lead to major challenges in the implementation of an inclusive school.

Der Artikel widmet sich den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen sowie den subjektiven Normen von Lehrpersonen zur Inklusion. Sie werden im Rahmen der Theory of Planned Behaviour (Theorie des geplanten Verhaltens) als Prädiktoren für die Bereitschaft, in inklusiven Klassen unterrichten zu wollen, betrachtet. Im Beitrag werden Befunde aus einer Längsschnittuntersuchung der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Vorarlberg zur Entwicklung der Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgegriffen. Dabei interessierten sowohl die Änderungen der Einstellungen zur Inklusion im Beruf und die Verläufe der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Längsschnittuntersuchung wird durch eine Analyse aus Gruppendiskussionen ergänzt, wobei die subjektiven Normen der Lehrpersonen als weiterer Erklärungsfaktor adressiert werden. Die Analyse zeigt, dass Lehrpersonen durch systembedingte Anforderungen mit Widersprüchen im schulischen Alltag konfrontiert werden, die bei der Umsetzung einer inklusiven Schule zu großen Herausforderungen führen.

Auftakt

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 verpflichtet sich Österreich zur Umsetzung einer inklusiven Schule, mit dem Ziel, Menschen mit Behinderungen die volle Teilhabe an der Bildung zu erleichtern. Damit kommt Lehrpersonen die zentrale Aufgabe zu, die Vielfalt aller Kinder mit ihren Bedürfnissen derart wertzuschätzen (Faber et al., 2018), dass Partizipation und soziale Teilhabe im Unterricht gewährleistet sind (Krawinkel et al. 2017).

Mit der Neuausrichtung der Lehrer*innenausbildung wird versucht, dieser Forderung nachzukommen (Feyerer, 2018; Holzinger et al., 2019). Inklusionspädagogische Inhalte sind bei der Ausbildung aller Lehrpersonen verbindlich und Schwerpunktsetzungen im Bereich der inklusiven Pädagogik sind verpflichtend anzubieten. Das Lehramt für Sonderschulen gehört damit der Vergangenheit an und eine Vorbereitung auf inklusive Anforderungen wird für sogenannte Regelschullehrkräfte wie auch für Lehrkräfte mit Schwerpunktsetzung enorm wichtig. Im Zuge dieser Reformprozesse interessieren besonders die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SWK) von Studierenden in Bezug auf die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts (Hecht et al., 2016), denen eine zentrale Schlüsselfunktion bei der Etablierung einer inklusiven Schule beigemessen werden (EADSNE, 2010). Sowohl Einstellungen als auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden daher seit dem Jahr 2011 von den Pädagogischen Hochschulen (PH) Oberösterreich (OÖ) und Vorarlberg (VB) in mehreren Studien aus quantitativer und qualitativer Perspektive untersucht. Der vorliegende Artikel beruht auf den bisherigen Befunden einer quantitativen Längsschnittuntersuchung (Hecht & Weber, 2020) und ergänzt diese durch Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, die im Zuge der Weiterführung des Projekts wiederholt umgesetzt wurden (Hecht et al., 2016).

Theoretische Rahmung

Das Interesse an inklusionsrelevanten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen zu Inklusion geht auf ein theoretisches Konzept zur allgemeinen Erklärung von Verhalten zurück. Auf Basis der theoretischen Grundlagen der Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 2005) erfahren die Konstrukte eine umfassende Verankerung für die Vorhersage inklusiven-pädagogischen Handelns (Armitage & Conner, 2001; Sharma & Jacobs, 2016). In diesem Sinne werden im Artikel zugrundeliegenden Forschungsprojekt Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Self-Efficacy Beliefs) und Einstellungen (Attitudes) als zentrale Prädiktoren für die Bereitschaft (Intention), in inklusiven Kontexten tätig zu sein, untersucht. Als ein weiterer Aspekt werden auch die subjektiven Normen adressiert. Sie stehen, bezugnehmend auf Ajzen (2005), im Zusammenhang mit der Unterstützung und dem positiven Zuspruch von Personen, die persönlich als relevant wahrgenommen werden. Im vorliegenden Kontext sind es beispielsweise die Schulleitung, Kolleg*innen oder andere Personen des schulischen Umfelds. Zusammen bildet sich aus diesen drei Faktoren, die Bereitschaft (Intention), sich in inklusiven Umgebungen engagieren zu wollen. Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen aufgezeigt, bevor die Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung und die Relevanz der subjektiven Normen erläutert werden.

Internationale Befundlage zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Lehrer*innenberuf

Das Interesse zur Erforschung der Selbstwirksamkeit (SWK) von Lehrpersonen hat eine lange Tradition. Wie Zee und Koomen (2016) in einer Synopse aus den vergangenen vier Jahrzehnten aufzeigen, wurden vielfältige Wirkungen ermittelt. So sorgen selbstwirksame Lehrpersonen für eine hohe Unterrichtsqualität, ein positives Klassenklima und ein effizientes Klassenmanagement.

Zudem zeigen sie eine höhere Bereitschaft (Commitment) und Interesse für den Beruf (Geijssel et al., 2009). Auch in Hinblick auf den Schutz vor einem Praxisschock stellten Kim und Cho (2013) Vorteile fest.

Für Ausbildungsinstitutionen ist daher interessant, inwiefern das Studium zu einer nachhaltigen Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen kann. Die Befunde dazu sind nicht eindeutig: Es zeigten sich in Abhängigkeit des Studiensemesters und des Ausbildungsgrades höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Schulte et al., 2008), es werden aber auch Schwankungen in Praxisphasen (Klassen & Durksen, 2014) oder Rückgänge im Berufseinstieg beschrieben (Bandura, 1997; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Überhaupt zeigten sich negative Zusammenhänge zwischen SWK und beruflicher Erfahrung (Lauermaun & König; 2016), es wird aber auch von kurvilinearen Zusammenhängen berichtet, die mit Beginn der Karriere anstiegen und sich mit zunehmender Berufserfahrung wieder verringerten (Klassen & Chiu; 2010). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen sind somit nicht statisch, sondern verändern sich über die Zeit.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in inklusiven Kontexten und ihre Bedeutung für inklusive Einstellungen

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für inklusive Kontexte, ergibt sich u.a. aus Befunden, die aufzeigen, dass selbstwirksame Lehrpersonen Schüler*innen ausdauernder unterstützen, offener gegenüber neuen Ideen sind, einen hohen Einsatz zeigen und eher bereit sind, neue Methoden einzusetzen, um die Bedarfe der Schüler*innen gezielt aufzugreifen (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Wolfolk-Hoy, 2001; Romi & Leyser, 2007). Ferner zeigt sich, dass Lehrpersonen, die Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse haben, höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und auch positivere Einstellungen zu einer inklusiven Schule aufweisen als Lehrpersonen ohne diese Erfahrung (Hellmich & Görel, 2014). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden daher als zentrale Drehschrauben im Zusammenhang mit den Ein-

stellungen von Lehrpersonen zur Inklusion untersucht (Savolainen et al., 2020). Dies ist u.a. in der Annahme begründet, dass Lehrpersonen mit hohen Kompetenzerwartungen bzw. einem starken Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit einer vielfältigen Schüler*innenschaft, auch positive Einstellungen zeigen und damit eine Teilhabe von Kindern in Regelschulen eher begrüßen. Malinen et al. (2012) haben überzeugend aufgezeigt, dass es sich dabei um eine Frage der Handhabbarkeit und weniger um die Frage nach der richtigen Einstellung handelt. Zusammenfassend verdichteten sich die Belege, die weitgehend auf Querschnittsdaten basieren, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Einstellungen zur Inklusion präzisieren bzw. zusammen mit den Einstellungen die positive Bereitschaft zu inklusivem Unterricht vorhersagen (Ahmed et al., 2014; Schüle et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014; Malinen et al., 2012, Yada et al., 2018).

Befundlage zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Vorarlberg

Quantitative Befunde

Nachdem bisher zumeist Querschnittsstudien oder Längsschnittuntersuchungen mit wenigen Messzeitpunkten vorliegen (Klassen & Durksen, 2014; Bosse et al., 2016), leistet die mehrjährige Studie der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PHOOE) und der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) einen wesentlichen Beitrag zur Aufklärung und zum Verlauf von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wie auch zu den inklusionsrelevanten Einstellungen vom Beginn der Ausbildung bis in den Beruf (Hecht & Weber, 2020). Auf Basis von mehreren unabhängigen Stichproben wurde es möglich, die Entwicklung der Konstrukte von Beginn der Ausbildung bis ins frühe Berufsleben in den Blick zu nehmen (siehe Hecht & Weber, 2020). Die Untersuchung fällt darüber hinaus mit zentralen Befunden auf, die zum Teil bisherigen Annahmen entgegenstehen (Hecht & Weber, 2020). Es zeigt sich, dass (1) die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

im Verlauf vom Studium zum Beruf ansteigen, was für die inklusionsrelevanten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf eine individualisierende Unterrichtsgestaltung und die Fähigkeit zur interdisziplinären Kooperation signifikant ist. Für den Verlauf der Einstellungen wird deutlich, dass die Einstellungen zwar vom Beginn der Ausbildung bis in den Beruf eine signifikant positive Entwicklung durchlaufen, die positiven Einstellungen zur Inklusion im Berufseinstieg aber wieder rückläufig sind. Für die Zusammenhänge der Variablen über den zeitlichen Verlauf (2) ergaben sich ferner – und konform mit anderen Autor*innen (Bosse et al., 2016) – hohe Autokorrelationen, was die untersuchten Variablen insgesamt als stabile Konstrukte ausweist. Allerdings zeigten sich diametral zu den bisherigen Forschungsbefunden (Malinen et al., 2012; Savolainen et al., 2020), dass zeitverzögerte Effekte nicht wie erwartet von den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu den Einstellungen, sondern ausschließlich von den Einstellungen zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ermittelt werden konnten. Zusammenfassend wurde über die Zeit hinweg deutlich, dass Studierende, die vormals negative Einstellungen zeigten, auch später weniger selbstwirksam in Bezug auf die interdisziplinäre Kooperation und auch in Bezug auf die individualisierende Unterrichtsgestaltung waren. Diese Ergebnisse stehen somit der bisherigen Annahme entgegen, wonach Studierende mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch positive Einstellungen entwickeln.

Fragestellung und Methode

Das Argument, dass die Stärkung positiver Kompetenzerwartungen in der Ausbildung zu inklusionsbefürwortenden Einstellungen führt (Malinen et al., 2012) muss auf Basis der vorliegenden österreichischen Ergebnisse überdacht werden. Die Längsschnittstudie wirft somit Fragen auf, die erstens für Ausbildungsinstitutionen und zweitens für die inklusive Unterrichtsentwicklung an den Schulen von Bedeutung sind. Vor allem der Faktor der Unterstützung aus dem schulischen Umfeld, der im Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens einen Prädiktor für die Intention, inklusiv unterrichten zu wollen, darstellt, scheint in Bezug auf den Rückgang

inklusionsrelevanten Einstellungen im Beruf von besonderem Interesse. Diese Fragen sollten im Rahmen der Studie in Form von Gruppendiskussionen geklärt werden:

1. In welcher Art und Weise kommt es dazu, dass die inklusiven Einstellungen im Beruf rückläufig (und damit nicht nachhaltig) sind?
2. Nehmen die Lehrpersonen ihr schulisches Umfeld als unterstützend in Hinblick auf die Umsetzung inklusiven Unterrichts wahr?

Zur Validierung und in Ergänzung zu den quantitativen Befunden wurden wiederholt Gruppendiskussionen mit ehemaligen Studierenden durchgeführt. Dabei war es das Ziel, in Anlehnung an das Konzept der Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 2005) die Bedeutung der subjektiven Normen bzw. der Werthaltungen für die Einstellungen in einem qualitativen Zugang erneut aufzugreifen und auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vor dem Hintergrund des aktuellen schulischen Kontexts der ehemaligen Studierenden und jetzigen Lehrpersonen zu beleuchten. Der vorliegende Beitrag greift auf zwei Gruppendiskussionen aus dem Jahr 2017 mit je fünf Teilnehmenden zurück. Sie waren zum Zeitpunkt der Untersuchung im Schnitt fünf Jahre berufstätig. Im Fokus der Diskussionen mit den vormals Studierenden und jetzigen Lehrpersonen stehen (1) die Einstellungen zu Inklusion, (2) die inklusionsrelevanten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und (3) die subjektiven Normen. Einstellungen werden über Haltungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über positive Kompetenzerwartungen und die subjektiven Normen über die Unterstützung vor Ort durch die Schulleitung bzw. die Kolleg*innen kategorisiert. Letzteres erfolgt theoriekonform in der Annahme, dass inklusionsförderlichen Normvorstellungen sich aus dem unterstützenden Verhalten durch relevante Personen aus dem Kontext erschließen (Ahmed et al., 2014). Die subjektiven Normen konnten daher erst in der Diskussion mit den Lehrpersonen ermittelt werden. Im Rahmen der Analyse wurden die Themen und Unterthemen in den Gruppendiskussionen einer formulierenden Interpretation unterzogen und dabei Stellen mit hoher Dichte ermittelt

(Bohnsack, 2010; Lamnek, 2005). Des Weiteren werden in einem Mixed-Methods Ansatz die quantitativen Befunde aus Hecht und Weber (2020) den Ergebnissen aus den Gruppendiskussionen gegenübergestellt.

Qualitative Befundlage zu Einstellungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und subjektiven Normen – ausgewählte Befunde

Die Einstellungen (1) der Diskussionsteilnehmenden waren zur Zeit des Studiums durch eine hohe normativ geprägte Zustimmung geprägt, es wurden aber auch Bedenken in Bezug auf Kinder mit Mehrfachbehinderung deutlich (Hecht et al., 2016). Diese waren auch nach einer beruflichen Erfahrung von durchschnittlich fünf Jahren noch spürbar. Es scheint, dass diese Bedenken – im Gegensatz zum Umgang mit allgemeinen Lernschwierigkeiten, die von den Lehrpersonen kaum als Problem wahrgenommen werden – nicht völlig ausgeräumt werden konnten. Ebenfalls wurden im Studium Leistungsdruck und Orientierung an der Norm im Unterricht der Regelschule angemerkt, eine Schwierigkeit, die in der wiederholten Diskussion mit den Lehrpersonen detailliert beschrieben wurde (Hecht, 2019). Mit dem Zwang zur Leistungsbewertung wurde Leistung zur zentralen Heterogenitätsdimension, die vor allem im Übergang von der Volksschule („zum Schluss musste ich denen so Gas geben“) zu weiterführenden Schulen als „Stress“ bezeichnet wurde, „dass es mir selbst nicht mehr gut gegangen ist und ich das Gefühl hatte, dass es ihnen (Anmerkung: den Schüler*innen) nicht gut geht, weil sie einen Stress hatten.“ In bestimmten Fällen wurde die Bescheidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als Entlastung betrachtet. Es wurde allerdings auch deutlich, dass es Unterschiede in der Handhabung an den Schulen gibt und eine sonderpädagogische Bescheidung nicht überall als Lösung für den Erhalt von zusätzlichen Ressourcen betrachtet wird: „Kinder auf SPF abtesten, ist bei uns nicht so.“ Dabei war es den Lehrpersonen bewusst, dass mit der Bescheidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ein „Stempel drauf“ ist. In diesen Fällen wurde der Wunsch nach Zuteilung von Ressourcen ohne dieses Etikettierungs-Dilemma deutlich formuliert.

Bezüglich der inklusionsrelevanten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (2) ergab die Analyse der Gruppendiskussion mit den Studierenden ein differenziertes Bild von Überforderung bis Machbarkeit, wobei die Arbeit im Team als Gelingensfaktor im Umgang mit Heterogenität betrachtet wurde (Hecht et al., 2016). Im Beruf formulieren die Lehrpersonen Grenzen, wenn Kinder leistungsmäßig zurückbleiben. In diesem Fall ist der Wunsch nach Unterstützung in der Unterrichtsgestaltung groß, wobei sich die Hoffnungen in Bezug auf die Zusammenarbeit nicht in dem Maße, wie im Studium erwartet, zu erfüllen scheinen. Im Studium herrschte die Meinung, dass die „Chemie im Team“ stimmen muss. Im Beruf stehend, merkten die Lehrpersonen an, dass die Zusammenarbeit Rücksprache und damit Zeit erfordert, dass eine geteilte Übernahme der Verantwortung und ein geklärtes Professionsverständnis die Basis für eine Arbeit im Team bilden. Auch die Elternarbeit wurde thematisiert, die gleichfalls in geteilter Verantwortung getragen werden will, was aber nicht immer der Fall war. Allerdings können in den Einschätzungen zur Teamarbeit Unterschiede ausgemacht werden. Die Aussagen variierten von „Wir harmonieren überhaupt nicht“ bis hin zu „Froh, dass wir zu zweit sind“.

Inwieweit die Lehrpersonen durch relevante Personen im schulischen Kontext unterstützt werden, zeigte sich an den Aussagen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen zur Schulleitung, zu Kolleg*innen und zu den Stützlehrpersonen bzw. Kolleg*innen im Team. Als förderlich wurde wahrgenommen, wenn die Leitung auf Selbst- und Mitbestimmung der Lehrpersonen setzte, wenn es beispielsweise um inklusive Fragen wie die Besetzung von Lehrpersonen in inklusiven Klassen ging. Eine normativ-positive Haltung der Schulleitung ohne aktive Unterstützung wurde als wenig hilfreich eingeschätzt. Vom Kollegium wurde eher wenig Unterstützung wahrgenommen, wenn unter den Lehrpersonen verschiedene Vorstellungen in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht vorherrschten. Widersprüche traten zutage, wenn in der Schule eine Diskussion um offene Unterrichtsformen gegen geschlossene Formate geführt wurde. Bezüglich der Zu-

sammenarbeit mit Stützlehrpersonen wünschten sich die Lehrer*innen eine hohe Professionalität. Außerdem wurde die Stützlehrperson besonders geschätzt, weil der Austausch im Team einen Perspektivenwechsel auf die Schüler*innen erlaube. Hatten die Lehrpersonen an der Professionalität der Stützlehrperson Zweifel, wurde die Zusammenarbeit als zusätzliche Belastung erfahren. Als eine zentrale Gelingensbedingung ging die gemeinsame Planung von Unterricht hervor.

Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Befunde

Die Aussagen der Lehrpersonen lassen darauf schließen, dass die positive Entwicklung der Einstellungen während des Studiums im späteren Berufsleben einer harten Probe ausgesetzt werden, die vermutlich auf eine ungünstige Kombination systemrelevanter Faktoren zurückgeht. Ebenfalls ist mit einer Rückbindung der Befunde aus den Gruppendiskussionen auf die quantitativen Befunde denkbar, dass sich die bereits im Studium vorhandenen Bedenken im beruflichen Alltag bestätigen könnten. Beide Interpretationsweisen erschließen sich aus der wahrgenommenen Unvereinbarkeit von standardisierenden Maßnahmen und der Beurteilungspraxis (Sturm, 2015), die schon im Studium als mögliches Hindernis bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts angemerkt wurden. Die Schüler*innenleistung wird zur zentralen Heterogenitätsdimension, wobei der Umgang mit Leistungsheterogenität als von Widersprüchen geprägt wahrgenommen wird, der die Lehrer*innen an ihre Grenzen bringt und Stress verursacht.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die sich während des Studiums u.a. in der erhofften Unterstützung durch eine kooperative Unterrichtspraxis formierten, scheinen im Beruf nicht in dem erwarteten Ausmaß gestärkt zu werden. Dieses Ergebnis kann u.a. konform in Bezug auf die zeitverzögerten Effekte von den Einstellungen auf die Selbstwirksamkeit zur Arbeit im Team interpretiert werden. Diese wird als konfliktreich erfahren, was vermutlich auf ungeklärte

Zuständigkeiten zwischen Regelschullehrperson und Stützlehrperson zurückgeht (Wild et al., 2018). Auch inklusive Anforderungen im Umgang mit Heterogenität werden als hoch eingeschätzt. Es wird deutlich, dass die Lehrpersonen den hohen Erwartungen an die eigene, inklusive Unterrichtspraxis nicht immer gerecht werden. Dies zeigt sich u.a. in dem Wunsch, den Kindern beim Lernen ausreichend Zeit lassen zu wollen, und gleichzeitig dem Leistungsdruck standzuhalten, der bei einem bevorstehenden Übertritt der Schüler*innen in eine weiterführende Schule verstärkt wahrgenommen wird.

Ausblick und Perspektiven

Ziel des vorliegenden Artikels war es, mit Blick auf die Implementierung einer inklusiven Schule, die Forschungstätigkeit und Befundlage zu den Einstellungen, den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der subjektiven Normen von Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich (PHOOE) und Vorarlberg (PHV) aufzuzeigen. Dabei wurden die bisherigen quantitativen Ergebnisse in einem Überblick dargestellt und die Ergebnisse zu den Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Ausgangspunkt für einen Mixed-Methods Ansatz aufgegriffen. Im Besonderen interessierten die Befunde, wonach inklusionsfreundliche Einstellungen im Beruf rückläufig (1) und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (2) entgegen der bisherigen Annahme keine zeitverzögerten Wirkungen auf die Einstellungen zeigten. Dabei sollten Gruppendiskussionen in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen zum Konzept der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 2005) Aufschluss darüber ergeben, inwiefern der schulische Kontext ggf. für diese Entwicklung von Bedeutung sein könnte. Insbesondere die Unterstützung aus dem schulischen Umfeld stand für die Heranbildung der subjektiven Normen in Bezug auf eine inklusive Schule im Fokus.

In Rückbindung an die quantitativen Befunde, die im zeitlichen Verlauf Effekte von den inklusionsrelevanten Einstellungen zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigten (Hecht &

Weber, 2020), deutet die Analyse auf eine Bestätigung der im Studium bereits vorhandener Einstellungen im späteren Beruf hin. Nur wenn die „Chemie im Team“ stimmt, erschien die Arbeit im Team schon im Studium als vorstellbar. Diese verkürzte Vorstellung von einer erfolgreichen Teamarbeit könnte einer positiven Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entgegenstehen, weil Schwierigkeiten erst gar nicht angegangen und damit überwunden werden können, was für die Heranbildung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entscheidend wäre. Auch die Bedenken in Bezug auf standardisierende Maßnahmen in der Schule fanden ihre Bestätigung im schulischen Alltag, was sich an dem ungelösten Zwiespalt zwischen Förderung einerseits und dem Zwang zur Selektion andererseits festmachen lässt.

Diese Überlegungen in Bezug auf die systembedingten Widrigkeiten dürfen allerdings nicht zu Verallgemeinerungen führen, sondern müssen sowohl vor dem Hintergrund individueller Einschätzungen als auch vor dem Hintergrund des schulischen Kontexts betrachtet werden. So werden kooperative Unterrichtspraxen im realen Schulleben immer noch wenig umgesetzt (Schwab et al., 2015), selbst wenn Lehrpersonen die Kooperation als bedeutsam erachten. Die Bedeutung des Kontexts geht aus einer Studie von Urton, Wilbert und Hennemann (2014) hervor, wonach sich ganze Kollegien hinsichtlich ihrer Einstellungen als auch ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Umgang mit inklusiven Settings unterscheiden können. Ähnliche Unterschiede deuten sich auch in der vorliegenden Studie an, wonach Schulen durchaus über inklusive Praktiken vor Ort verfügen können, die einen erfolgreichen Umgang mit sich widersprechenden Anforderungen finden. Damit kann auf die Bedeutung eines unterstützenden Umfelds bei inklusiven Anforderungen geschlossen werden, welche für die Heranbildung inklusionsfreundlicher, subjektiver Normen als förderlich angenommen werden kann.

Nichtsdestotrotz dürfen systembedingte Widersprüche nicht außer Acht gelassen werden, da sie nicht allein auf pädagogischem Wege zu

lösen sind. Analyse und Ergebnisse legen nahe, dass inklusive Einstellungen durch systembedingte Leistungsprinzipien bestätigt bzw. ins Wanken geraten können und die Verwirklichung partizipativer Strukturen als visionäre Vorstellung verbleibt (Schwab, 2016), wenn Studierenden und auch Berufseinsteigende keine Möglichkeit sehen, wie die gegenwärtigen Differenzen zu überwinden sind (Hackbarth & Martens, 2018). Was die Ausbildung betrifft, müssen angehende Lehrpersonen auf diese schulischen Realitäten vorbereitet bzw. durch Mentoring im Berufseinstieg begleitet werden. Die Bewältigung des Spannungsfelds zwischen persönlichem Anspruch und der selektierenden Funktion von Schule muss gezielt in den Fokus genommen werden (Hackbarth & Martens, 2018). Dabei gilt es, die Einstellungen und Bedenken in Bezug auf inklusive Settings aufzugreifen und Handlungsstrategien für die Gestaltung von Unterricht und die Zusammenarbeit im Team anzubieten (Wild et al., 2018).

Literatur

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables Affecting Teachers' Intentions to Include Students with Disabilities in Regular Primary Schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- EADSNE. (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review Denmark: European Agency for Development in Special Needs*. Zugriff am 30.01.2020. Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- Faber, L., Fischer, N. & Heinzel, F. (2018). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 253-268. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0022-4>
- Feyerer, E. (2018). Inklusion – Quo vadis? Behinderte Menschen. *Zeitschrift für gemeinsames Leben und Arbeiten*, 12-13.
- Geijssels, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-) Unterricht: Befunde - Konzeptionen - Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 159-205). Barbara Budrich.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Hecht, P. (2019). Individualisierung vs. Standardisierung in einer inklusiven Schule – Herausforderung für die Lehrerbildung?! Konferenzbeitrag ÖFEB Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis (17.9.10 bis 20.9.19).
- 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>
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 227-240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63-98). Leykam. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-2>
- Kim, H., & Cho, Y. (2013). Pre-service Teachers' Motivation, Sense of Teaching Efficacy, and Expectations.

tation of Reality Shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>

Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

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>

Krawinkel, S., Südkamp A. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen. Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 277–295.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Beltz.

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' Professional Competence and Wellbeing: Understanding the Links between General Pedagogical Knowledge, Self-efficacy and Burnout. *Learning and Instruction*, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>

Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing In-service Teacher's Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>

Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020). Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes towards Inclusion – A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

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). Überprüfung der faktoriellen Validität einer multidimensionalen Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(2), 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>

Schwab, S. (2016). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer & J. Hollenweger (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 127–131). Klinkhardt.

Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M., & Hessels, M. G.P. (2015). Teaching Practices and Beliefs about Inclusion of General and Special Needs Teachers in Austria. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 13(2), 237–254.

Sharma, U., & Jacobs, D. (2016). Predicting In-service Educators' Intentions to Teach in Inclusive Classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>

Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 51, 25–32. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3–16.

Wild, E., Lütje-Klose, B., Neumann, P., & Gorges, J. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche*

Schule, 110(2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>

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>

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' Attitudes and Self-efficacy on Implementing Inclusive Education in Japan and Finland: A Comparative Study Using Multi-group Structural Equation Modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

Zee, M., & Koomen, H. (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>