

Von wissenden Zweifelnden und unwissenden Überzeugten. Eine latente Klassenanalyse anhand des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens und der inklusionsbezogenen Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte

Saskia Liebner  · Christian Elting  · Sonja Ertl 

Angenommen: 23. Mai 2024 / Online publiziert: 12. Juni 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Derzeit wird diskutiert, welche spezifischen Kompetenzen Lehrkräfte im Kontext inklusiver Bildung benötigen. Dabei gelten inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen sowie entsprechende positive inklusionsbezogene Überzeugungen als bedeutsam. Während zu inklusionsbezogenen Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte zahlreiche Befunde vorliegen, ist das inklusionsbezogene Wissen weitgehend unerforscht. Um angehende Grundschullehrkräfte adäquat auf die Tätigkeit im inklusiven Unterricht vorzubereiten, bedarf es empirisch gesicherter Erkenntnisse über personenzentrierte Ausprägungen und Faktoren inklusionsbezogener professioneller Kompetenzen im Grundschullehrstudium. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Bearbeitung dieses Forschungsdesiderats. In einem Querschnittsdesign wurden $N = 716$ Grundschullehrstudierende

Dr. Saskia Liebner (geb. Opalinski) ist Akad. Rätin a.Z. am Institut für Grundschulforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Christian Elting ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Prof. Dr. Sonja Ertl (geb. Dollinger) ist Professorin für Grundschulforschung mit dem Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg.

✉ Dr. Saskia Liebner · Prof. Dr. Sonja Ertl

Institut für Grundschulforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, Deutschland

E-Mail: saskia.liebner@fau.de

Prof. Dr. Sonja Ertl

E-Mail: s.ertl@uni-a.de

Christian Elting

Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusstr. 8a, 96047 Bamberg, Deutschland

E-Mail: christian.eltling@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Sonja Ertl

Lehrstuhl für Grundschulforschung mit dem Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, Deutschland

bayrischer Universitäten zu ihrem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und ihren inklusionsbezogenen Überzeugungen befragt. Insgesamt lagen die inklusionsbezogenen Kompetenzen der befragten Grundschullehrerinnen und -lehrer im positiven Bereich. Im Rahmen latenter Klassenanalysen konnten jedoch vier Klassen identifiziert werden, die sich in diesen Variablen signifikant unterscheiden und mit *wissende Überzeugte*, *wissende Zweifelnde*, *unwissende Überzeugte* und *unwissende Zweifelnde* beschreiben lassen. Klassenunterschiede in der Ausprägung der inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten scheinen vor allem abhängig vom Studienfortschritt und dem Besuch inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen zu sein. Diskutiert werden Implikationen für die Ausgestaltung adaptiver Lehrangebote und die Struktur des Studiums.

Schlüsselwörter Grundschullehramt · Lehrer:innenbildungsforschung · Inklusionsbezogene professionelle Kompetenz · Inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen · Inklusionsbezogene Einstellung · Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Of knowing skeptics and unknowing convinced. A latent class analysis of knowledge and inclusive beliefs for inclusive teaching among prospective primary school teachers

Abstract The specific competencies teachers need in the context of inclusive education are currently being discussed. Inclusion-related pedagogical knowledge and corresponding positive inclusion-related beliefs are considered important. While numerous findings exist on the inclusion-related beliefs of prospective primary school teachers, inclusion-related knowledge remains largely unexplored. To adequately prepare prospective primary school teachers for their roles in inclusive classrooms, it is essential to establish empirically grounded insights into the person-centered characteristics and factors underpinning inclusion-related professional competencies within primary teacher education programs. The present study contributes to addressing this research gap. Using a cross-sectional design, $N = 716$ prospective primary school teachers from Bavarian universities were surveyed on their inclusion-related pedagogical knowledge and inclusion-related beliefs. Overall, the inclusion-related competencies of the primary school teacher training students surveyed were in the positive range. However, latent class analyses identified four classes that differed significantly in their inclusion-related competencies and can be described as knowledgeable convinced, knowledgeable sceptical, unknowing convinced and unknowing doubting. Class differences in the development of inclusion-related competence facets appear to primarily depend on the progression of studies and attendance of inclusion-related courses. Implications for the design of adaptive courses and the structure of the degree programme are discussed.

Keywords Primary school education · Teacher education research · Inclusion-related professional competence · Inclusion-related pedagogical knowledge · Inclusion-related attitudes · Inclusion-related self-efficacy

1 Problemaufriss

Die Grundschule ist ideengeschichtlich als erste gemeinsame Schule für alle Kinder konzipiert und von einer entsprechend großen Heterogenität geprägt. Sie erhebt daher seit ihrer Gründung den Anspruch, ein inklusives Setting im weiteren Sinne zu sein (Götz et al. 2019; Lütje-Klose et al. 2014). Inklusion umfasst u. a. das Ziel einer hochwertigen Bildung für alle Kinder, wobei insbesondere für Kinder aus vulnerablen und marginalisierten Gruppen das Risiko sozialer Ausgrenzung minimiert und die Chancen auf soziale Partizipation maximiert werden sollen (UNESCO 2005). Für eine entsprechende Gestaltung inklusiver Lernangebote, die alle Kinder mit ihren jeweiligen (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen adaptiv in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung fördern (Elting 2019), benötigen Grundschullehrkräfte entsprechende professionelle Kompetenzen. Zwar berücksichtigen allgemeine Modelle professioneller Kompetenz von Lehrkräften, wie das COACTIV-Modell (Baumert und Kunter 2011), den Umgang mit Heterogenität, weshalb angenommen wird, dass die dort beschriebenen Kompetenzfacetten ebenso für Lehrkräfte in inklusiven Settings gelten. Allerdings sind aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse der Schüler:innen im inklusiven Unterricht auch spezifische Kompetenzen zur Diagnose, Intervention, Organisation und Beratung erforderlich (König et al. 2019). Um diese Kompetenzen entwickeln zu können, bedarf es entsprechender Lerngelegenheiten (Voss 2019). Dazu zählen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung neben inklusionsbezogenen Lehrveranstaltungen auch Erfahrungen mit inklusivem Unterricht sowie informelle Berührungspunkte mit Inklusion, etwa im privaten Umfeld (Menge et al. 2021). Für die zielgerichtete Gestaltung entsprechender Lerngelegenheiten im Studium ist nicht nur relevant, über welches Wissen und welche Überzeugungen angehende Grundschullehrkräfte verfügen und wie diese zusammenhängen (Elting et al. 2023). Vielmehr bedarf es neben variablen- auch personenzentrierter Analysen, um Studierenden in Abhängigkeit von ihren unterschiedlichen Bedarfen passgenaue Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht daher die Identifikation verschiedener Gruppen (Klassen) von Studierenden, die sich in ihrem Wissen bzw. ihren Überzeugungen bzgl. Inklusion unterscheiden.

2 Inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen

Pädagogisches Wissen nach Shulman (1987) umfasst Wissen über Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen bzw. -prozesse, die Organisation von Lehren und Lernen sowie Diagnostik und Evaluation (König 2014; Voss et al. 2015). Es handelt sich also um „ein fächerübergreifendes Wissen über Fakten, Bedingungen, Strategien und Schemata zur Entwicklung und Aufrechterhaltung lernförderlicher Bedingungen sowie zur Optimierung von Lehr-Lern-Situationen“ (Lenske et al. 2016).

Inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen ergänzt die bisher vorliegenden Konzeptionen pädagogischen Wissens in Folge erweiterter Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Settings. Es umfasst u. a. das notwendige Wissen, um konstruktiv mit den (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen der Schüler:innen in inklusiven Settings umgehen zu können und adaptive Lernangebote zu gestalten. Dazu bedarf

es vertiefter Kenntnisse in den Bereichen Diagnose und Intervention, beispielsweise erweitertes diagnostisches Wissen zu Voraussetzungen und Unterschieden der Lernenden, deren Lernprozessen, zu verschiedenen Heterogenitätsfacetten und deren Berücksichtigung, zu entsprechenden diagnostischen Methoden und Verfahren sowie zur konstruktiven Unterstützung und Klassenführung unter den spezifischen Anforderungen inklusiven Unterrichts (König et al. 2019).

Zum inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen von (angehenden) Lehrkräften liegen nur vereinzelte Untersuchungen vor, in denen (mit Ausnahme von Vorarbeiten aus unserer eigenen Studie) Grundschullehramtsstudierende nicht dezidiert berücksichtigt wurden. Für das generelle pädagogische Wissen wurde in mehreren Studien eine erwartungsgemäße Zunahme im Laufe des Studiums bestätigt (Klemenz und König 2019; Voss 2019). Dies scheint auch für das inklusionsbezogene pädagogische Wissen zu gelten, wie querschnittliche Vergleiche von Bachelor- und Masterstudierenden (König et al. 2017; Tometten et al. 2022) oder auch beginnenden und fortgeschrittenen Grundschullehramtsstudierenden (Elting et al. erscheint 2024) nahelegen. Zwischen pädagogischem und inklusionsbezogenem pädagogischem Wissen besteht erwartungsgemäß ein positiver Zusammenhang (Tometten et al. 2022).

Tometten und Kolleg:innen (2022) konnten in zwei Studien ein förderliches Potenzial inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen für inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen zeigen. Auch persönliche Vorerfahrungen mit Inklusion erwiesen sich dabei als bedeutsam. In eigenen variablenzentrierten Analysen leisteten der Besuch inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen und das Absolvieren von Praktika in inklusiven Settings kleine Beiträge zur Erklärung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens (Elting et al. erscheint 2024).

3 Inklusionsbezogene Überzeugungen

Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften umfassen Vorstellungen und Annahmen über Schule und Unterricht und beinhalten somit stets eine evaluative Komponente (Kunter und Pohlmann 2015). Vergleichsweise breite empirische Evidenz liegt für Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen vor, die sich als bedeutsame professionelle Überzeugungen für einen qualitäts- und wirkungsvollen Unterricht erwiesen haben. Bei Einstellungen handelt es sich um eine subjektive Bewertung von Personen, Konzepten oder Aspekten des beruflichen Umfelds (Opalinski und Scharenberg 2018). Urteile über das Selbst als Lehrperson werden zu den Selbstwirksamkeitserwartungen gezählt. Sie beschreiben die Überzeugung, guten Unterricht gestalten zu können (Kunter und Pohlmann 2015).

Bei inklusionsbezogenen Einstellungen handelt es sich also um subjektive Bewertungen von Lehrkräften zu verschiedenen Aspekten von Inklusion im schulischen Kontext, so etwa zur Gestaltung inklusiven Unterrichts oder zum inklusiven Lernen und dessen Effekten (Menge et al. 2021; Opalinski und Scharenberg 2018). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen wiederum können als Überzeugung verstanden werden, einen qualitäts- und wirkungsvollen gemeinsamen Unterricht

für Schüler:innen mit unterschiedlichen besonderen pädagogischen Bedürfnissen gestalten zu können (Greiner et al. 2020).

Inklusionsbezogene Überzeugungen sind bereits gut beforscht. Angehende Lehrkräfte sind neutral bis positiv gegenüber Inklusion eingestellt und das Fortschreiten im Studium wirkt sich positiv aus (Bosse und Spörer 2014; Elting et al. 2023; Forlin und Chambers 2011; Hellmich et al. 2016; Strauß und König 2017). Ebenso neutral bis positiv ausgeprägt sind die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte (Bosse et al. 2017; Elting et al. 2023; Greiner et al. 2020; Urton et al. 2019), die im Studium jedoch einen u-förmigen Verlauf nehmen (Greiner et al. 2020; Schüle et al. 2017). So erleben sich Studierende zu Beginn ihres Studiums zunächst als vergleichsweise selbstwirksam. Im Zeitverlauf nehmen diese Erwartungen jedoch ab und nähern sich gegen Ende des Studiums wieder dem Ausgangsniveau.

(Inklusionsbezogene) Überzeugungen sind – verglichen mit dem (inklusionsbezogenen) pädagogischen Wissen – relativ stabil, da sie zunächst von der eigenen Schulbiografie geprägt sind und erst im Laufe des Studiums von fachlichen Lernerfahrungen (Depping et al. 2021; Menge et al. 2021). Daher wird der u-förmige Verlauf der Selbstwirksamkeitserwartungen als Entwicklung von einer überhöhten zu einer realistischeren Einschätzung in der Konfrontation mit den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit gedeutet.

Inklusionsbezogene Einstellungen (König et al. 2017; Tometten et al. 2022) bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen (Tometten et al. 2022) hängen positiv mit dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen zusammen. Zudem kann das inklusionsbezogene Wissen durch inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen erklärt werden (Elting et al. erscheint 2024).

Theoriekonform können Erfahrungen mit inklusivem Unterricht inklusionsbezogene Einstellungen (Bosse und Spörer 2014; Hellmich et al. 2016) wie auch Selbstwirksamkeitserwartungen (Bosse und Spörer 2014; Hellmich und Görel 2014; Schwab et al. 2017) begünstigen. Weiterhin verweisen mehrere Studien auf ein förderliches Potenzial inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen für inklusionsbezogene Überzeugungen, insbesondere für Lerngelegenheiten mit Berufsfeldbezügen (Forlin und Chambers 2011; Kessels et al. 2014; Menge et al. 2021; Opalinski und Scharenberg 2018; Tometten et al. 2022).

4 Desiderat und Forschungsfragen

Die vorliegenden Studien folgten variablenzentrierten Ansätzen. Inwiefern sich verschiedene Klassen von Grundschullehramtstudierenden hinsichtlich ihres inklusionsbezogenen Wissens und ihrer inklusionsbezogenen Überzeugungen unterscheiden lassen, ist bislang unerforscht, erscheint jedoch mit Blick auf die Heterogenität und passgenaue Förderung von Grundschullehramtstudierenden bedeutsam. Denn je nach Ausprägung der einzelnen inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten scheinen unterschiedliche Lernvoraussetzungen vorhanden und damit entsprechend unterschiedliche Lernangebote im Studium geboten. Individuelle und studienbezogene Merkmale angehender Grundschullehrkräfte erwiesen sich in vorliegenden

Untersuchungen zudem nur teilweise als erklärungs-mächtige Prädiktoren für das inklusionsbezogene pädagogische Wissen und die inklusionsbezogenen Überzeugungen (Elting et al. erscheint 2024) und erlauben wenig Hinweise für eine adaptive Gestaltung von Lerngelegenheiten im Rahmen des Lehramtsstudiums. Wenn Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium jedoch einen wirksamen Beitrag zur inklusionsbezogenen Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte leisten sollen, sind adaptive Lernangebote erforderlich (Dignath et al. 2022). Der Beitrag geht daher in einem personenzentrierten Ansatz folgenden Teilfragestellungen nach:

F1: Welche Klassen von Grundschullehramtsstudierenden lassen sich hinsichtlich ihres inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens und ihrer inklusionsbezogenen Überzeugungen unterscheiden?

F2: Wie lassen sich diese Klassen anhand von studienbezogenen Merkmalen beschreiben?

5 Methode

5.1 Design und Datengrundlage

Die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt anhand querschnittlicher Daten zweier Kohorten, die im Studienjahr 2021/22 an vier bayrischen Universitäten im Rahmen des Projekts InkuWi (Inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte; Elting et al. 2023; Liebner et al. erscheint 2024) online befragt wurden. Die bereinigte Analysestichprobe umfasst Daten von insgesamt 716 Grundschullehramtsstudierenden. Fehlende Werte (0,64 %) wurden mittels Full-Information-Maximum-Likelihood-Algorithmus (Latent-Class-Analysen – LCA; vgl. Abschn. 5.3) bzw. Expectation-Maximization-Algorithmus (Unterschiedsprüfungen; vgl. Abschn. 5.3) behandelt. Die befragten Studierenden waren erwartungsgemäß zum überwiegenden Teil weiblich (85,3 %), im Mittel 21 Jahre alt ($M=21,1$, $SD=3,93$) und im zweiten Fachsemester ihres Grundschullehramtsstudiums ($M=2,06$, $SD=2,13$). Hinsichtlich inklusionsbezogener Lerngelegenheiten hatten die befragten Studierenden mehrheitlich (57,1 %) zumindest einzelne Veranstaltungssitzungen zum Thema Inklusion erlebt. Fast ein Viertel (24,2 %) hatte bereits ein einschlägiges Schwerpunktseminar besucht. Es gab aber auch Studierende, die sich im Rahmen von Lehrveranstaltungen noch nicht mit dem Thema Inklusion befasst hatten (18,7 %). Knapp 36 % der Studierenden gaben an, ein Praktikum im inklusiven Setting absolviert zu haben und etwas weniger als 10 % belegten das Didaktikfach Deutsch als Zweitsprache.

5.2 Instrumente

Neben den genannten personen- und studienbezogenen Hintergrundmerkmalen (Abschn. 5.1) wurden inklusionsbezogene Kompetenzen mittels Adaptionen vorliegender Verfahren erfasst (siehe Tab. 1). Die Items wurden so ausgewählt und angepasst, dass sie einschlägig für das Handlungsfeld Grundschule sind und sich

Tab. 1 Instrumente

Skala	Beispielitem	Items	α
Inklusionsbezogenes päd. Wissen ^a	Tom, ein Drittklässler Ihrer Klasse mit einer Aufmerksamkeitsstörung, zeigt im Laufe des Schultages eine enorme motorische Unruhe. Insbesondere nach längeren Arbeitsphasen in der 3. und 4. Stunde gelingt es Tom kaum noch, sich zu steuern. Mit welchen Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung wird Tom am ehesten unterstützt? (1) Curriculares Arbeiten überwiegend in Einzelarbeit in den ersten beiden Stunden in den Hauptfächern, anschließend in der dritten und vierten Stunde in den Nebenfächern. (2) Längere Übungsphasen mit einfach gestalteten, stark vorstrukturierten Arbeitsmaterialien, Bewegungspausen innerhalb der Übungsphasen integriert. (3) Abwechslungsreiche Rhythmisierung über den ganzen Tag hinweg, konsequente Einbettung von Bewegungspausen in Phasenwechseln, kurze, intensive Übungsphasen mit klar strukturierten, motivierenden Arbeitsmaterialien. (4) Sport- und Spielphasen bei Bedarf und als Belohnung nach langen Übungsphasen, überwiegend Bearbeitung klar strukturierter, motivierender Aufgabenstellungen in Einzelarbeit	30	0,75
Inklusionsbezogene Einstellung ^b	Ein gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden	4	0,62
Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung ^b	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass sogar Kinder mit sehr hohem Förderbedarf in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können	4	0,73

^a Adaption: GPK-IT & BilWiss-2.0 (Gerhard et al. 2020; Kunina-Habenicht et al. 2020)

^b Adaption: KIESEL-Markerskalen inklusiver Unterricht (Bosse und Spörer 2014)

auf Inklusion im weiteren Sinne beziehen – also auf den konstruktiven Umgang mit Heterogenität in all ihren Facetten, nicht nur auf den Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Dieses zugrundeliegende Inklusionsverständnis wurde im Rahmen der Befragung u. a. durch folgenden Satz erläutert: „Wir meinen also nicht nur Kinder, die eine attestierte Beeinträchtigung oder Behinderung haben, sondern alle Kinder, die aus Ihrer Sicht besonders unterstützt werden müssten.“ Die Wissensitems bezogen sich auf die Heterogenitätsdimensionen soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Deutsch als Zweitsprache sowie die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale sowie geistige Entwicklung. Gemessen an der inhaltlichen Breite der Wissensitems und der geringen Anzahl der Überzeugungsitems fielen die internen Konsistenzen der Skalen akzeptabel bis gut aus.

5.3 Auswertung

Zur Identifikation verschiedener Klassen von Studierenden (F1) wurden LCA in Mplus 8.6 (Muthén und Muthén 1998–2017) spezifiziert. Den Analysen lagen die Einzelitems für das inklusionsbezogene pädagogische Wissen und die Überzeugungen zugrunde. Die Prüfung von Klassenunterschieden in den klassenbildenden Va-

riablen erfolgte anhand einfaktorieller Varianzanalysen und Einstichproben-t-Tests. Unterschiede in der Zusammensetzung der Klassen (F2) hinsichtlich studienbezogener Merkmale wurden für kategoriale Variablen mittels X^2 -Test geprüft, für intervallskalierte Variablen per einfaktorieller Varianzanalyse.

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptiva

Um die Ergebnisse der Klassenanalysen besser einordnen zu können, wird zunächst ein knapper Überblick über die Ausprägung der klassenbildenden Variablen auf Gesamtstichprobenebene gegeben (vgl. hierzu ausführlich Elting et al. 2023). Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen der Studierenden lag im Mittel bei 36 Punkten ($SD=6,74$) und damit signifikant oberhalb der theoretischen Skalenmitte. Dabei gab es jedoch auch Fälle mit niedrigen Wissenswerten deutlich unterhalb der theoretischen Mitte. Die Höchstpunktzahl von 60 Punkten erreichte niemand. Die mittleren inklusionsbezogenen Einstellungen ($M=3,18$, $SD=0,49$) sowie Selbstwirksamkeitserwartungen ($M=2,93$; $SD=0,51$) lagen ebenfalls signifikant oberhalb der theoretischen Mitte der vierstufigen Likertskalen. Im Mittel waren die befragten Studierenden also eher positiv eingestellt und empfanden sich als eher selbstwirksam.

6.2 Bestimmung der Klassen

Tab. 2 enthält die Ergebnisstatistiken der LCA-Modelle (1- bis 6-Klassen-Lösung) anhand der inklusionsbezogenen Kompetenzen der Studierenden (F1). Gleichwohl es keinen statistischen Kennwert gibt, der eineindeutig die zu wählende Lösung markiert, gilt der BIC als geeignetes informationstheoretisches Maß zur Bestimmung der Anzahl der Klassen, wobei der niedrigste BIC das statistisch am besten passende Modell markiert (Nylund et al. 2007). Demnach war für die vorliegenden Daten die 3-Klassen-Lösung zu wählen. Da die inhaltliche Interpretierbarkeit jedoch gleichermaßen in Betracht zu ziehen ist (Geiser 2010), wurde die 4-Klassen-Lösung, mit ebenfalls guter statistischer Modellpassung, ausgewählt.

Tab. 2 Modellvergleich

<i>k</i>	<i>LL</i>	<i>nPar</i>	<i>PV</i> ₀ (%)	<i>PV</i> ₁ (%)	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>aBIC</i>	Entropie	<i>p</i> BLRT
1	-19.304,838	64	–	–	38.737,676	39.030,391	38.827,175	–	–
2	-18.936,447	129	1,91	1,91	38.130,894	38.720,899	38.311,290	0,722	<0,001
3	-18.650,605	194	3,39	1,51	37.689,211	38.576,505	37.960,503	0,763	<0,001
4	-18.521,536	259	4,06	0,69	37.561,071	38.745,654	37.923,261	0,762	<0,001
5	-18.409,425	324	4,64	0,61	37.466,849	38.948,722	37.919,936	0,803	<0,001
6	-18.315,282	389	5,13	0,51	37.408,565	39.187,726	37.952,548	0,816	<0,001

k Anzahl latenter Klassen im Modell, *LL* Wert der Log-Likelihood-Funktion, *nPar* Zahl der Parameter, *PV*₀ prozentuale Verbesserung ggü. dem Nullmodell, *PV*₁ prozentuale Verbesserung ggü. dem vorherigen Modell, *AIC* Akaike Information Criterion, *BIC* Bayesian Information Criterion, *aBIC* Sample-Size Adjusted BIC, *p* BLRT Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenzentest

Tab. 3 Klassenunterschiede in klassenbildenden Variablen

Variable	Klasse 1 <i>n</i> = 164 (wissende Überzeugte)		Klasse 2 <i>n</i> = 161 (wissende Zweifelnde)		Klasse 3 <i>n</i> = 192 (unwissende Überzeugte)		Klasse 4 <i>n</i> = 199 (unwissende Zweifelnde)		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Wissen	42,22 _a	4,20	40,66 _b	4,74	32,86 _c	4,52	31,05 _d	5,28	247,054	<0,001	0,510
Einstellung	3,61 _a	0,28	2,86 _b	0,34	3,38 _c	0,39	2,87 _{b, d}	0,44	175,757	<0,001	0,425
Selbstwirksamkeit	3,04 _a	0,41	2,53 _b	0,41	3,42 _c	0,32	2,70 _d	0,37	201,417	<0,001	0,459

Klassen mit unterschiedlichen Kernbuchstaben (a, b, c, d) unterscheiden sich signifikant auf dem 5 %-Niveau

Die vier Klassen waren hinsichtlich der Stichprobengröße mit 161 bis 199 Studierenden etwa gleich besetzt und unterschieden sich signifikant in ihrem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und ihren inklusionsbezogenen Überzeugungen (siehe Tab. 3).

In Klasse 1 (*wissende Überzeugte*) fanden sich Studierende mit dem umfassendsten inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen und den positivsten inklusionsbezogenen Einstellungen. Die Selbstwirksamkeitserwartungen waren ebenfalls eher hoch ausgeprägt – die Ausprägungen aller Kompetenzfacetten lagen in der Klasse *wissende Überzeugte* signifikant oberhalb des Mittelwerts der Gesamtstichprobe (Wissen: Testwert 36,25, $t(163)=18,18$, $p<0,001$, $d=1,42$; Einstellung: Testwert 3,61, $t(163)=20,22$, $p<0,001$, $d=1,58$; Selbstwirksamkeit: Testwert 2,93, $t(163)=3,44$, $p<0,001$, $d=0,27$), wobei die Effekte im Wissen und den Einstellungen als groß und bei den Selbstwirksamkeitserwartungen als klein einzuschätzen waren. Klasse 2 (*wissende Zweifelnde*) ließ sich durch eher hoch ausgeprägtes inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen beschreiben, blieb aber signifikant unterhalb der Wissenswerte von Klasse 1. Zugleich lagen die inklusionsbezogenen Überzeugungen signifikant niedriger als in Klasse 1, im mittleren Skalenbereich. Das Wissen (Testwert 36,25, $t(160)=11,79$, $p<0,001$, $d=0,93$) übertraf in Klasse 2 ebenfalls das Gesamtstichprobenmittel, mit großer Effektstärke. Einstellungen (Testwert 3,18, $t(160)=-11,55$, $p<0,001$, $d=-0,91$) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Testwert 2,93, $t(160)=-12,41$, $p=0,345$, $d=-0,98$) unterschritten es hingegen mit großer Effektstärke. Deutlich geringer als in den ersten beiden Klassen war das Wissen in den Klassen 3 und 4 ausgeprägt. In Klasse 3 (*unwissende Überzeugte*) lagen die inklusionsbezogenen Überzeugungen dabei im oberen positiven Bereich. Studierende in Klasse 3 wiesen im Vergleich der vier Klassen die signifikant höchsten inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen auf, welche gleichermaßen signifikant den Mittelwert der Gesamtstichprobe übertrafen (Testwert 2,93, $t(191)=21,14$, $p<0,001$, $d=1,53$). Auch die Einstellungen lagen signifikant über dem Mittelwert der Gesamtstichprobe (Testwert 3,18, $t(191)=31,35$, $p<0,001$, $d=2,26$), das Wissen war dagegen signifikant geringer (Testwert 36,25, $t(191)=-10,39$, $p<0,001$, $d=-0,75$). Die Effektstärken fielen beim Wissen moderat aus, bei den inklusionsbezogenen Überzeugungen groß. Das signifikant geringste inklusionsbezogene pädagogische Wissen wies Klasse 4 (*unwissende Zweifelnde*) auf. Die inklusionsbezogenen Überzeugungen lagen, vergleichbar mit Klasse 2, im unbestimmten Bereich der theoretischen Mitte. Verglichen mit der Gesamtstichprobe fielen in Klasse 4 die Ausprägungen in allen Kompetenzfacetten mit moderatem bis großem Effekt signifikant geringer aus (Wissen: Testwert 36,25, $t(198)=-13,90$, $p<0,001$, $d=-0,99$; Einstellung: Testwert 3,18, $t(198)=-9,69$, $p<0,001$, $d=-0,69$; Selbstwirksamkeit: Testwert 2,93, $t(198)=-9,12$, $p<0,001$, $d=-0,65$).

6.3 Beschreibung der Klassen

Zur weiterführenden Beschreibung der Klassen anhand studienbezogener Merkmale wurde auf signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung geprüft (siehe Tab. 4).

Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Belegung des Didaktikfachs Deutsch als Zweitsprache. Die Klassen unterschieden sich aber sig-

nifikant in der Zusammensetzung hinsichtlich des Absolvierens von Praktika in inklusiven Settings. In der Klasse *wissende Zweifelnde*, beschrieben durch eher hohes Wissen, aber moderat ausgeprägte Überzeugungen, fanden sich signifikant weniger Studierende, die bereits ein Praktikum in inklusiven Settings absolviert hatten, wobei der Effekt eher klein war (Cramers $V=0,13$).

Bei der Prüfung auf unterschiedliche Verteilungen hinsichtlich der intervallskalierten studienbezogenen Merkmale (siehe Tab. 4) ergaben sich signifikante Unterschiede hinsichtlich Fachsemester und der Teilnahme an inklusionsbezogener Lehre. Dabei fanden sich in den Klassen *wissende Überzeugte* und *wissende Zweifelnde*, welche jeweils ein höher ausgeprägtes inklusionsbezogenes Wissen aufwiesen, Studierende in höherem Fachsemester. Darüber hinaus hatten die Studierenden der Klasse *wissende Überzeugte*, beschreibbar durch das umfangreichste Wissen und positive inklusionsbezogene Überzeugungen, mehr inklusionsbezogene Lehrveranstaltungen belegt als die Studierenden der anderen drei Klassen.

7 Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Interpretation

Für das Unterrichten in inklusiven Settings sind inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen und inklusionsbezogene Überzeugungen entscheidende Kompetenzfacetten, um konstruktiv mit den heterogenen (sonder-)pädagogischen Förderbedarfen der Schüler:innen umzugehen (König et al. 2019). Inwiefern sich anhand dieser Kompetenzfacetten verschiedene Klassen identifizieren lassen, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Die flankierende deskriptive Einordnung auf Gesamtstichprobenebene (vgl. ausführlich Elting et al. erscheint 2024) zeigt, dass die inklusionsbezogenen Kompetenzen der befragten Grundschullehramtsstudierenden im positiven Bereich lagen, wengleich insbesondere beim inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen Entwicklungspotential bestehen blieb. Dies bestätigt frühere Befunde zum inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen (König et al. 2017). Klassenanalytisch konnten vier Subgruppen identifiziert werden, die sich in ihrem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen, ihren inklusionsbezogenen Einstellungen und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen signifikant unterscheiden. Anhand der Ergebnisse ließen sich diese mit *wissende Überzeugte*, *wissende Zweifelnde*, *unwissende Überzeugte* und *unwissende Zweifelnde* beschreiben.

Dabei finden sich in den beiden Klassen mit höherem Wissen, *wissende Überzeugte* und *wissende Zweifelnde*, eher fortgeschrittene Studierende. Studienanfänger:innen finden sich eher in den beiden Klassen mit niedrigerem Wissen, *unwissende Überzeugte* und *unwissende Zweifelnde*. In der Klasse mit dem höchsten Wissen und positiven inklusionsbezogenen Überzeugungen, *wissende Überzeugte*, haben die Studierenden zudem signifikant mehr inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen besucht. Demnach scheinen die Studierenden einen Teil ihres inklusionsbezogenen Wissens erwartungsgemäß im Studium zu erwerben, so dass der Studienfortschritt mit dem Wissen in Zusammenhang steht – wie in früheren Studien (Klemenz und

König 2019; König et al. 2017; Tometten et al. 2022; Voss 2019) bzw. in vorangegangenen variablenzentrierten Analysen auf Gesamtstichprobenebene dieser Studie (Elting et al. 2023) belegt. Die Unterschiede in den inklusionsbezogenen Überzeugungen der Klassen *unwissende Überzeugte* und *unwissende Zweifelnde*, jeweils eher mit Studienanfänger:innen besetzt, lassen dabei einen bereits in früheren Studien berichteten Einfluss von Erfahrungen aus dem privaten Umfeld oder der eigenen Schulzeit vermuten (Bosse und Spörer 2014).

Die Befunde decken sich grundlegend mit theoretischen Zugängen der Angebots-Nutzungs-Modelle, denen zufolge aus der Verfügbarkeit und Nutzung relevanter Lerngelegenheiten entsprechende Wirkungen auf die professionelle Kompetenz hervorgehen können (Voss 2019). Die Nutzung spezifischer inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen im Studium, von Studierenden der Klasse *wissende Überzeugte* signifikant häufiger berichtet als von den anderen Klassen, scheint dabei zum einen zum Wissenserwerb beizutragen und zum anderen, wie in anderen Studien (Forlin und Chambers 2011; Menge et al. 2021; Opalinski und Scharenberg 2018; van Laarhoven et al. 2007), mit positiveren inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen einherzugehen. Dementsprechend verfügen *wissende Zweifelnde* und *wissende Überzeugte* jeweils über umfangreicheres Wissen, im Vergleich zeichnet die *wissenden Überzeugten* aber das signifikant höhere Wissen bei zugleich positiveren inklusionsbezogenen Überzeugungen aus. Plausibel ist, dass der Wissenserwerb nicht ausschließlich in spezifischen inklusionsbezogenen Lehrveranstaltungen erfolgt, sondern auch bspw. über Praktika oder Erfahrungen im privaten Umfeld (Bosse und Spörer 2014; Tometten et al. 2022). Da eine umfassende inklusionsbezogene Professionalisierung aber möglicherweise gerade des Zusammenspiels von Wissenserwerb und der Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bedarf, sind umfassende Reflexionsanlässe im Rahmen inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen von besonderer Bedeutung (Dignath et al. 2022). Dabei bleibt aktuell noch unbestimmt, welche Ausprägung der inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen mit Blick auf eine entsprechende Performanz der Lehrkräfte im Rahmen der Lehrkräftebildung angestrebt werden sollte. Für die Selbstwirksamkeitserwartungen wurde im Studienverlauf wiederholt der u-förmige Verlauf von einer zunächst überhöhten Einschätzung am Studienbeginn zu einer am Ende des Studiums eher realistischen Selbsteinschätzung beschrieben (Greiner et al. 2020; Schüle et al. 2017). Hinsichtlich inklusionsbezogener Einstellungen ist entsprechend denkbar, dass moderat-positive Ausprägungen erstrebenswerter sein könnten als überhöht positive Einstellungen, insbesondere bei geringerem Wissen. Diese Desiderata sind in weiteren Untersuchungen unter Einbezug der Performanz von Lehrkräften im Berufsfeld zu bearbeiten.

Mit Blick auf die vorliegenden Befunde wirft die Rolle von absolvierten Praktika in inklusiven Settings weitere Fragen auf. In der Klasse *wissende Zweifelnde* haben insgesamt die wenigsten Studierenden Praktika in inklusiven Settings absolviert, in der Klasse *unwissende Überzeugte* insgesamt die meisten. Entsprechende Praktika könnten also womöglich weniger auf das im Rahmen der Studie erfasste inklusionsbezogene pädagogische Wissen, sondern stärker auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen wirken. Es deutet sich an, dass Praxiseinblicke und -erfahrungen erwartungsgemäß zur Steigerung der inklusi-

onsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen könnten (Tometten et al. 2022), jedoch tendenziell losgelöst vom Umfang des erfassten inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens. Möglicherweise sammeln die Studierenden in entsprechenden Praktika handlungsbezogenes Erfahrungswissen, welches durch den eingesetzten Wissenstest nicht hinreichend abgebildet wird.

7.2 Implikationen

Hinsichtlich einer umfassenden Professionalisierung aller angehenden Grundschullehrkräfte für einen inklusiven Umgang mit Heterogenität verweisen die vorliegenden Befunde, übereinstimmend mit früheren Befunden (Opalinski und Scharenberg 2018) zum einen auf die Bedeutung von Angeboten zur Vermittlung inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens und zum anderen auf die Wichtigkeit von Gelegenheiten zur berufsfeldbezogenen Reflexion inklusionsbezogener Überzeugungen. Damit sind insbesondere Lerngelegenheiten gemeint, die eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit Fällen und Situationen aus dem Berufsfeld ermöglichen.

Die verschiedenen Typen von Grundschullehrstudierenden unterscheiden sich in ihren inklusionsbezogenen Kompetenzen und haben somit unterschiedliche Bedarfe nach adaptiv gestalteten inklusionsorientierten Lehrangeboten, weshalb generelle Forderungen nach einem pauschalen Lehrangebot für alle Grundschullehrstudierenden (Heinrich et al. 2013) zu kurz greifen. Möglicherweise benötigen *wissende Zweifelnde*, Studierende mit bereits umfangreichem Wissen und eher moderaten Überzeugungen, vor allem Einblicke in gute inklusive Schulpraxis mit begleitenden theoriegeleiteten Reflexionsanlässen, um auf Grundlage des vorhandenen Wissens auch die Überzeugung zu entwickeln, Anforderungen in inklusiven Settings bewältigen zu können. Hier läge auch ein besonderes Potenzial von Praktika und deren Begleitung durch Lehrende der Hochschulen, die einen handlungsnahen, situierten Wissenserwerb wissenschaftlich flankieren und zur Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen beitragen könnten.

Unwissende Überzeugte, Studierende mit weniger umfangreichem Wissen und positiv ausgeprägten Überzeugungen, profitieren dagegen möglicherweise vor allem von umfassenden Gelegenheiten zum Wissenserwerb, um die bestehenden positiven inklusionsbezogenen Überzeugungen durch eine gute Wissensgrundlage zu stützen bzw. bei überhöhter Ausprägung kritisch zu reflektieren. Vor dem Hintergrund der Befunde scheint auch der Einbezug vor- und außeruniversitärer Erfahrungen in die adaptive Gestaltung inklusionsorientierter Lehre bedeutsam, um insbesondere *unwissenden Zweifelnden*, Studienanfänger:innen mit weniger positiven inklusionsbezogenen Überzeugungen, frühzeitig passgenaue Professionalisierungsgelegenheiten zu ermöglichen.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Studiums variierende Lerngelegenheiten zur inklusionsbezogenen Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte erforderlich zu sein scheinen. Jenseits des einzelnen Lehrangebots wird damit auch die Frage nach einer sinnvollen curricularen Struktur im Rahmen des Grundschullehrstudiums aufgeworfen. Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung einer inklusionsbezogenen Professionalisierung und entsprechender Lehrangebote sowie deren Wirkungen auf die inklusionsbezogenen

Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte und die Performanz im Berufsfeld besteht weiterhin Forschungsbedarf.

7.3 Limitationen und Ausblick

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind verschiedene Limitationen in den Blick zu nehmen. Die Teilnahme an der Befragung war für die Studierenden freiwillig, so dass Selbstselektionsprozesse und soziale Erwünschtheit in Bezug auf die inklusionsbezogenen Überzeugungen nicht ausgeschlossen werden können. Da es sich entsprechend um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt.

Die Erhebungsinstrumente dieser Studie wurden adaptiert. Die interne Konsistenz des inhaltlich bewusst breit angelegten Wissenstests lag in einem guten und üblichen Bereich, vergleichbar mit jenem der Originalinstrumente. Die interne Konsistenz der Skalen zu inklusionsbezogenen Überzeugungen war hingegen lediglich akzeptabel (vgl. Tab. 1). Angesichts der Forschungslage (breite Evidenz zu inklusionsbezogenen Überzeugungen, kaum jedoch zum inklusionsbezogenen Wissen) sowie aus Gründen der Ökonomie, Machbarkeit und Zumutbarkeit wurden die Überzeugungen knapp mit den beiden inhaltlichen Markerskalen des KIESEL-Instruments erfasst (Bosse et al. 2016). Angesichts der geringen Itemanzahl erscheint die begrenzte interne Konsistenz dieser Skalen also gerade noch vertretbar.

Die bisher nur im Querschnitt vorliegenden Daten erlauben weiterhin keine belastbaren Aussagen über die Entwicklung der inklusionsbezogenen Kompetenzen im Verlauf des Studiums, sondern liefern nur Tendenzen. So können zwar verschiedene Klassen von Studierenden identifiziert und hinsichtlich ausgewählter studienbezogener Merkmale beschrieben werden, eventuelle Veränderungen im Verlauf des Studiums bei den verschiedenen Klassen bleiben jedoch unerfasst. Hinzu kommt, dass aus Gründen der Zeitökonomie für die teilnehmenden Studierenden nur wenige Hintergrundvariablen erfragt und die inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten im Studium (spezifische Lehrveranstaltungen und Praktika) zu grob erhoben wurden. In weiteren Erhebungswellen wurden das Eingangswissen bei Studienbeginn und die genutzten Lerngelegenheiten ausführlicher erfasst, so etwa private bzw. schulbezogene Erfahrungen mit Inklusion. Ferner wurden die Erhebungen auf weitere inklusionsbezogene Kompetenzfacetten ausgeweitet, z. B. motivationale Orientierungen und selbstregulative Kompetenzen (Liebner et al. erscheint 2024). Zudem erfolgt derzeit eine längsschnittliche Untersuchung, um die bisher im Querschnitt identifizierten Befunde zu bekräftigen. Hinsichtlich der Operationalisierung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens ist anzumerken, dass dieses nicht in seiner Komplexität abgebildet wird. Zwar gelingt es mittels des eingesetzten Erhebungsinstruments deklaratives Wissen der Grundschullehramtsstudierenden zu erfassen. Das für die Performanz der Lehrkräfte bedeutsame prozedurale bzw. handlungsnähere Wissen (Voss et al. 2015) bleibt jedoch bisher unerfasst.

Vor allem angesichts des weiterhin bestehenden Forschungsbedarfs bzgl. inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens liefert die vorliegende Studie trotz beschriebener Limitationen wichtige Erkenntnisse zu inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte und erste Hinweise für deren ad-

aktive Förderung im Rahmen des Grundschullehramtsstudiums. Diese sollten als Impuls für weitere Forschungsvorhaben zur adaptiven Professionalisierung für das Unterrichten in inklusiven Settings verstanden werden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV [The COACTIV competence model]. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 279–299. <https://doi.org/10.25656/01:10019>.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 103–116. <https://doi.org/10.25656/01:11857>.
- Bosse, S., Jäntsch, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0185-4>.
- 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>.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>.
- Elting, C. (2019). Potenzielle Stellschrauben zur Förderung sozialer Kompetenz und sozialer Integration. Ergebnisse der Längsschnittstudie KOMENSKI. In H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis* (S. 25–38). Münster: Waxmann.
- Elting, C., Ertl, S., & Liebner, S. (2023). Inklusive Lerngelegenheiten, inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen von Grundschullehramtsstudierenden. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InkuWi. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Jahrbuch Grundschulforschung, (Bd. 27, S. 145–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:27737>
- Elting, C., Liebner, S., & Ertl, S. (erscheint 2024). Inklusive Lerngelegenheiten, Überzeugungen und Wissensbestände von Grundschullehramtsstudierenden. Ergebnisse der InkuWi-Studie. In V. Keimerl, C. Elting, T. Zmiskol & M. Hess (Hrsg.), *Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität*

- und Inklusion. *Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS GWV. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92042-9>.
- Gerhard, K., Kaspar, K., König, J., & Melzer, C. (2020). *Pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht (GPK-IT) und Bildungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte zu Inklusion (OTL Inklusion). Dokumentation der Instrumente für die Kompetenzmessung und Erfassung von Lerngelegenheiten bei (angehenden) Lehrkräften*. Universität zu Köln.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W., & Vogt, M. (2019). Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske & al (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 12–21). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_2.
- Greiner, F., Taskinen, P., & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 67–85. <https://doi.org/10.25656/01:27737>.
- Kessels, U., Erbring, S., & Heerman, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(3), 189. <https://doi.org/10.2378/peu2014.art15d>.
- Klemenz, S., & König, J. (2019). *Modellierung von Kompetenzniveaus im pädagogischen Wissen bei angehenden Lehrkräften. Zur kriterialen Beschreibung von Lernergebnissen der fächerübergreifenden Lehramtsausbildung*. <https://doi.org/10.25656/01:23947>.
- König, J. (2014). *Designing an International Instrument to Assess Teachers' General Pedagogical Knowledge (GPK): Review of Studies, Considerations, and Recommendations*. Technical paper prepared for the OECD Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL)—Phase II Project: A Survey to Profile the Pedagogical Knowledge in the Teaching Profession (ITEL Teacher Knowledge Survey). Paris: OECD. Verfügbar unter: [https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD\(2014\)3/REV1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD(2014)3/REV1/en/pdf)
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K., & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43–64. <https://doi.org/10.3726/PRO12019.0004>.
- Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T., et al. (2020). Der BilWiss-2.0-Test. *Diagnostica*, 66(2), 80–92. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11.
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S., et al. (2016). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0659-x>.
- Liebner, S., Elting, C., & Ertl, S. (erscheint 2024). Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte. Das Projekt InkuWi. In A. Flügel, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-

- Naendrup, J. Wieseemann & P. Büker, et al. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Jahrbuch Grundschulforschung. Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>.
- Menge, C., Euler, T., & Schaeper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01038-z>.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide. Statistical analysis with latent variables* (8. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: a monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>.
- Opalinski, S., & Scharenberg, K. (2018). Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 449–464.
- 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>.
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–22.
- Strauß, S., & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Tometten, L., Heyder, A., & Steinmayr, R. (2022). Die Erfassung von Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(4), 292–304. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art23d>.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Urton, K., Wilbert, J., & Knigge, M. (2019). Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Rollenverständnisses während des Praxissemesters von Studierenden des Lehramtes für Sonderpädagogische Förderung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Dialog Erziehungshilfe. (S. 145–157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440–455. <https://doi.org/10.1177/0022487107306803>.
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.