

Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion:

Eine typenbildende Clusteranalyse

Michael Schön¹, Lisa Stark², Robin Stark²

¹ Technische Universität Kaiserslautern,

² Universität des Saarlandes

Zusammenfassung

In dieser Studie wurden Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion von Lehramtsstudierenden untersucht. Mittels einer partitionierenden Clusteranalyse wurden vier Subgruppen gebildet, welche sich in ihren Einstellungs- und Vorstellungsmerkmalen, jedoch nicht in Bezug auf demografische Variablen voneinander unterschieden. Folgende Typen wurden identifiziert: Der Kritiker, der Traditionalist, der Uninformierte und der Schülerorientierte.

Schlüsselwörter

Inklusion, Clusteranalyse, polythetische Typenbildung, Einstellungen, Vorstellungen

Attitudes and conceptions with regard to inclusion:

A typing cluster analysis

Michael Schön¹, Lisa Stark², Robin Stark²

¹ Technical University of Kaiserslautern, Germany, ² Saarland University, Germany

Abstract

The present study examined attitudes and conceptions of university students for teaching profession with regard to the concept of inclusive education. By means of partitioned cluster analysis, four subgroups were built, which differed in their attitudes and conceptions but did not differ in demographic data. The following types were identified: The critic, the traditionalist, the uninformed, and the student-oriented type.

Keywords

inclusive education, cluster analysis, polythetic typing, attitudes, conceptions

1. Einleitung

Einstellungen von Lehrkräften werden als zentrale Gelingensbedingung für die erfolgreiche Implementation schulischer Inklusion gesehen (Werning, 2014). Insbesondere positiven Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion wird für das Gelingen der Implementation inklusiven Unterrichts (z.B. Avramidis und Norwich, 2002; De Boer, 2012; Stoiber, Gettinger und Goetz, 1998) sowie für die erfolgreiche Ausbildung Lehramtsstudierender (z.B. Beacham und Rouse, 2012) große Bedeutung beigemessen.

Neben Einstellungen gegenüber Inklusion stellen auch Vorstellungen bzw. Überzeugungen (*beliefs*) von Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden eine entscheidende Komponente für die Entwicklung professioneller Kompetenz (Baumert und Kunter, 2006) dar. Pajares (1992, S. 329) zieht sogar den Schluss, dass Überzeugungen und Vorstellungen von Lehrkräften „the single most important construct in educational research“ seien.

Allerdings wird in vielen Untersuchungen zu Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion nicht eindeutig zwischen diesen beiden Konstrukten unterschieden (vgl. De Boer, 2012; Stoiber et al., 1998). In diesem Beitrag werden Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion von Lehramtsstudierenden untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt. Es erfolgt eine clusteranalytische Auswertung der Daten, anhand welcher unterschiedliche Einstellungs- und Vorstellungskonstellationen sowie deren Zusammenspiel identifiziert werden. Es wird somit der Zusammenhang von Einstellungen und Vorstellungen bereits vor dem Eintritt in die Schulpraxis fokussiert, um Konsequenzen und Optimierungsbedarfe für eine adressatengerechte universitäre Lehramtsausbildung ableiten zu können.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Begriffsklärung

Einstellungen und Vorstellungen können als affektive bzw. kognitive Dimensionen mentaler Konstrukte verstanden werden (Underwood, 2009). Einstellungen sind der sogenannten affektiven Dimension mentaler Konstrukte zuzuordnen (ebd.). Affektiv betont in diesem Kontext den Aspekt der persönlichen Wertung (Haddock und Maio, 2007); die subjektiv gewertete Beziehung eines Subjektes zum Einstellungsobjekt wird ins Zentrum gestellt (Eagly und Chaiken, 1993). Diese Definition steht im Einklang mit Einstellungsmodellen, in welchen zusätzlich zwischen affektiv, kognitiv und konativ basierten Einstellungen bzw. derartigen Einstellungskomponenten unterschieden wird (vgl. z.B. Rosenberg und Hovland, 1960). Diese bewertende Facette von Einstellungen kann in Bezug auf ihre Valenz auf einem Kontinuum von negativ (ablehnend) bis positiv (befürwortend) abgebildet werden. Andere Einstellungsdimensionen wie beispielsweise ihre Wichtigkeit, Abrufbarkeit oder Sicherheit (vgl. Visser et al., 2012) spielen in diesem Beitrag zunächst keine Rolle.

Vorstellungen entsprechen dagegen der kognitiven Dimension mentaler Konstrukte; sie werden als mental aufgebaute, mehr oder weniger strukturierte, subjektive Wissensstände und Interpretationen verstanden (Thompson, 1992). Vorstellungen werden als komplex und hochgradig individuell gesehen (Österholm, 2010). Sie können erfahrungsbasiert begründet oder biographisch erworben sein (vgl. Blömeke, Müller, Felbrich und Kaiser, 2008), sie müssen es aber nicht. Somit können sie als allgemeine mentale Repräsentationen verstanden werden (Thompson, 1992), welche die subjektive Auffassung bzw. das individuelle Verständnis eines bestehenden Konzepts (z.B. Inklusion) widerspiegeln. Deshalb sind Vorstellungen nicht zwingend als gefestigtes mentales Abbild eines Konzepts zu sehen (vgl. z.B. Blömeke et al., 2008); sie können in ihrem Ausprägungsgrad von vage, beispielsweise aufgrund geringer oder keiner Erfahrung mit dem Konzept, bis spezifisch reichen, z.B. aufgrund guter Informiertheit.

Wenngleich auf Einstellungen auch Vorstellungen einwirken können (und umgekehrt), ist dies nicht zwingend erforderlich (vgl. ebd.). Dennoch ist von einem starken (assoziativen) Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorstellungen auszugehen (vgl. Eagly, Mladinic und Otto, 1994), welcher in dieser Studie untersucht wird.

Einstellungen werden als weitaus einfacher zugänglich und leichter messbar angesehen als kognitive Dimensionen mentaler Konstrukte im Allgemeinen und Vorstellungen im Besonderen. (vgl. Verplanken, Hofstee und Janssen, 1998). Da Einstellungen im Allgemeinen als affektiv angenommen werden (s.o.; Haddock und Maio, 2007), sind sie ökonomisch mit standardisierten Fragebogen oder einem semantischen Differential zu erheben. Zum Abruf von Vorstellungen sind dagegen weitere kognitive Prozesse zwingend notwendig. Um der Komplexität und Individualität von Vorstellungen adäquat Rechnung tragen zu können, sollten sie deshalb durch offene Antwortformate erfasst und mittels qualitativer Methoden analysiert werden (vgl. Kagan, 1990). Mithilfe dieser Analysemethoden können einerseits inhaltlich-formale Aspekte von Vorstellungen (z.B. strukturierende Inhaltsanalyse) untersucht werden, welche ebenfalls Aufschluss über zugrundeliegende Wissensbestände zulassen, andererseits kann auch eine Einschätzung des Spezifitätsgrades der Vorstellungen (evaluative Inhaltsanalyse; Kuckartz, 2012) erfolgen.

2.2 Befunde zu Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion

Zu inklusionsspezifischen Vorstellungen im oben definierten Sinne gibt es nur wenige empirische Untersuchungen; bislang wurde selten hinterfragt, was (angehende) Lehrkräfte eigentlich unter Inklusion verstehen (vgl. Schön, Stark und Stark, 2017). Fehlvorstellungen über Inklusion wurden allerdings bereits sowohl bei Regelschullehrkräften als auch bei Lehramtsstudierenden in mehreren Studien nachgewiesen (s.u.).

In den vergangenen Jahren rückte im deutschsprachigen Raum eine Analyse der *Einstellungen* von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion stärker in den Fokus empirischer Forschung (vgl. z.B. Amrhein, 2011; Kunz et al., 2010; Rotter und Knigge, 2015; s. auch Sonderheft der Zeitschrift *Empirische Sonderpädagogik*, 2016). Sowohl auf nationaler

als auch auf internationaler Ebene deuten inkonsistente Ergebnisse bezüglich der Einstellungsvalenz von Lehrkräften auf einen von Rotter und Knigge (2015, S. 165) als „sehr vielfältig und unübersichtlich“ bezeichneten Forschungsstand hin. Einerseits gibt es Studien, die auf mehrheitlich eher positive Einstellungen zu Inklusion von Regelschullehrkräften hindeuten (z.B. Avramidis und Kalyva, 2007), andererseits finden sich Studien, die hervorheben, dass Regelschullehrkräfte inklusiver Unterrichtspraxis mehrheitlich ablehnend gegenüberstehen und teilweise sogar klaren Unwillen zeigen, inklusiv zu unterrichten (z.B. De Boer, 2012; De Boer, Pijl und Minnaert, 2011; Kalyva, Gojkovic und Tsakiris, 2007; Rotter und Knigge, 2015; Sadler, 2005).

De Boer et al. (2011) zogen beispielsweise in ihrer Metaanalyse mit 26 Studien über die Erfassung von Einstellungen zur Inklusion die Schlussfolgerung, dass Regelschullehrkräfte Inklusion insgesamt eher neutral bis negativ gegenüber stehen. De Boer (2012) betont dabei explizit, dass *keine* der Studien aus der Metaanalyse klare positive Einstellungen zeige – in 19 Studien wurden die Einstellungen als neutral eingestuft, sieben Studien zeigten eindeutig negative Einstellungen.

Hunter-Johnson, Newton und Cambridge-Johnson (2014) bewerteten die Einstellungen gegenüber Inklusion bei Regelschullehrkräften ebenfalls als überwiegend negativ: Im Ergebnis ihrer qualitativ-phänomenologischen Untersuchung bescheinigten sie 60 % der interviewten Lehrpersonen eine eher negative und 30 % eine eher gemischte Wahrnehmung schulischer Inklusion. Zudem zeigte sich in Bezug auf Vorstellungen, dass 20 % der befragten Lehrkräfte kein genaues Verständnis von Inklusion, ihrer Inhalte oder der damit verbundenen Praxis besaßen (ebd.). In Untersuchungen von Hodkinson (2005, 2006; Hodkinson und Devarakonda, 2011) schienen die befragten Lehrkräfte die allgemeine Idee schulischer Inklusion zwar zu begrüßen, der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis standen sie allerdings mit großer Reserviertheit gegenüber. Dies könnte auch auf Fehlvorstellungen oder unspezifische Vorstellungen von Inklusion zurückzuführen sein. In der Studie von Hodkinson und Devarakonda (2011) wurde gezeigt, dass die befragten Regelschullehrkräfte in der Mehrheit nicht verstanden hatten, was Inklusion theoretisch bedeutet. Andere Studien kamen zu dem Schluss, dass auch wenn keine Fehlvorstellungen bezüglich des theoretischen Verständnisses von Inklusion vorlagen, Vorstellungen von der Implementation in Schule und Unterricht mangelhaft oder unvollständig waren (Hodkinson, 2006).

Untersuchungen von Avramidis und Kalyva (2007) sowie von Gebhardt et al. (2011) wiesen nach, dass integrationserfahrene Lehrkräfte eine positivere Einstellung gegenüber Integration aufweisen als Lehrer ohne Integrationserfahrung. Zu bedenken gilt jedoch, dass bei den Lehrkräften in diesen Studien bereits gewisse positive Voreinstellungen hinsichtlich integrativer Schulformen anzunehmen waren (vgl. Gebhardt et al., 2011) und keine unerfahrenen Regelschullehrkräfte befragt wurden. Zudem ist innerhalb des stark wertgeleiteten Inklusionsdiskurses das Auftreten sozial erwünschten Antwortverhaltens methodisch ein Problem (vgl. Elshabrawy und Hassanein, 2015) und es bleibt zu hinterfragen,

inwieweit die berichteten Befunde, die zumeist aus Modellversuchen stammen, tatsächlich verallgemeinert werden können.

Eine Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Österreich verweist darauf, dass Lehramtsstudierende positivere Einstellungen gegenüber inklusivem Unterricht zeigten als Lehrkräfte, zugleich aber auch mehr Bedenken äußerten (Hecht, Niedermair und Feyerer, 2016). In einer weiteren Studie werden allerdings positivere Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Österreich im Vergleich zu Deutschland berichtet (Hellmich, Görel und Schwab, 2016).

2.3 Forschungsfragen

In dieser Studie wurden Lehramtsstudierende zu ihren Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion befragt. Im Zentrum stand eine Typenbildung anhand von Einstellungs- und Vorstellungsmustern. Es wurden die folgenden Forschungsfragen untersucht:

- 1) **Inwieweit hängen Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion bei Lehramtsstudierenden zusammen?** Es wird davon ausgegangen, dass positivere Einstellungen zu Inklusion mit spezifischeren Vorstellungen von Inklusion einhergehen (und vice versa).
- 2) **Inwiefern lässt sich ein Muster hinsichtlich unterschiedlich ausgeprägter inklusionsspezifischer Einstellungen und Vorstellungen bei Lehramtsstudierenden erkennen, d. h. lassen sich spezifische Cluster identifizieren und charakterisieren?**
 - a. Inwiefern zeigen sich Einstellungs- und Vorstellungsunterschiede zwischen den Clustern?
 - b. Wie lassen sich die Cluster demografisch beschreiben? Inwieweit gibt es Unterschiede zwischen den Clustern in Bezug auf die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Erfahrung (Fachsemesterzahl, Praxiserfahrung mit Inklusion als Schüler oder Praktikant) oder Art des Studiengangs (Primarstufe, Sekundarstufe, Berufsschullehramt)?
 - c. Wie lassen sich die ermittelten Cluster inhaltlich zusammenfassen und charakterisieren bzw. welche Typen lassen sich ableiten?

3. Methode

3.1 Stichprobe und Untersuchungsdesign

An dieser Studie nahmen $N=27$ Lehramtsstudierende (66.7 % weiblich, Alter: $M=26.81$, $SD=6.01$) teil (vgl. Schön, 2016; Schön, Stark und Stark, 2017). Die Datenerhebung fand im Rahmen einer regulären bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung im Sommersemester 2015 statt. Im Durchschnitt waren die Studierenden im achten Fachsemester ($M=8.26$; $SD=2.09$) des Lehramtsstudiums für unterschiedliche Schulformen (Primarstufe: 19 %; Sekundarstufen: 48 %; Berufsschulen: 33 %). Alle bis auf eine befragte Person gaben an, schon von Inklusion gehört zu haben. Fast die Hälfte der Befragten ($N=13$) hatte in einem Praktikum Erfahrungen mit schulischer Inklusion gemacht, vier der Teilnehmenden besuchten selbst als Schüler eine integrative Schule.

Der Untersuchung liegt ein *Mixed-Method-Design* zugrunde. Es wurden qualitative und quantitative Daten erfasst, wobei für diese Teilstudie gemäß eines *komplexen integrativen Transferdesigns* (vgl. Kuckartz, 2014) Teile der qualitativen Daten zur weiteren Analyse quantifiziert wurden. Hierbei dienten die qualitativen Daten jedoch immer auch zur detaillierteren inhaltlichen Analyse der quantitativ gewonnenen Ergebnisse.

3.2 Untersuchungsinstrumente

3.2.1 Einstellungen gegenüber Inklusion

Zur Erfassung der *Einstellungen* zu Inklusion wurde eine deutsche Übersetzung des MTAI-Fragebogens (*My-thinking-about-inclusion questionnaire*; Stoiber, Gettinger und Goetz, 1998) verwendet (MTAI-D; Paulus, 2012, 2013). Die Validität des MTAI-Fragebogens wurde vielfach bestätigt (u.a. Kalyva et al., 2007; Kunstmann, 2003). Der MTAI-D umfasst wie das englischsprachige Original 28 Items, deren Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1=*gar nicht* bis 5=*voll und ganz*) zugestimmt werden kann. Der Fragebogen erfasst drei Dimensionen (Stoiber et al., 1998): Generelle (Kern-)Aspekte von Inklusion werden anhand von 12 Items der Skala *core perspectives* erfasst (Cronbach's $\alpha=.75$). Die Skala *expected outcomes* bildet Ausprägungen zu Erwartungen positiver Effekte von Inklusion auf Schüler mit 11 Items ab (Cronbach's $\alpha=.76$). Die Skala *classroom practices* erfasst Aspekte der Unterrichtspraxis (5 Items; Cronbach's $\alpha=.72$). Auch die zusammengefasste Gesamtskala ist hinreichend reliabel, um interpretiert werden zu können (Cronbach's $\alpha=.85$).

3.2.2 Vorstellungen von Inklusion

Die Spezifität von Vorstellungen von Inklusion wurden mittels offener Fragen schriftlich erfasst (s. Schön et al., 2017), welche den folgenden fünf inhaltlichen inklusionsbezogenen Vorstellungsdimensionen zugeordnet werden konnten: (1) Ziele und Merkmale von Inklusion, (2) Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts, (3) Effekte für Schüler, (4) Anforderungen an Lehrkräfte sowie (5) Kooperation und Netzwerk. Die Antworten auf die einzelnen offenen

Fragen wurden mit Hilfe einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) anhand einer 6-stufigen Skala (0=keine Vorstellungen, Fehlvorstellungen oder keine Antwort; 1=sehr unspezifische Vorstellungen bis 5=sehr spezifische Vorstellungen) eingeschätzt und so quantifiziert. Die Spezifität der Vorstellung wurde durch die zunehmende Anzahl sinnvoller und inhaltlich divergierender Aspekte in den Antworten der Studierenden operationalisiert (vgl. Schön, 2016). Die Interrater-Reliabilität betrug auf der Grundlage einer Materialstichprobe von fünf Protokollen, die von jeweils zwei unabhängigen Ratern kodiert wurden, $\kappa=.82$. Durch Aufsummieren der erreichten Punkte wurde außerdem eine reliable Gesamtskala mit maximal 45 Punkten gebildet (vgl. Schön et al., 2017; *Cronbach's* $\alpha=.82$).

3.2.3 Demografische Daten

Als Kontrollvariablen wurden neben *Alter* und *Geschlecht* der *Studiengang* (Primarstufe, Sekundarstufen, Berufsschule) sowie die *Fachsemesterzahl* erhoben. Außerdem wurde nach bisherigen *praktischen Erfahrungen* (ja/nein) mit Inklusion/Integration als Schüler bzw. im Rahmen von Schulpraktika gefragt.

3.3 Vorgehen bei der Datenanalyse

Nach der Erfassung der quantitativen (Einstellungen) und qualitativen (Vorstellungen) Daten wurden die qualitativen Daten (Vorstellungen) mittels evaluativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) quantifiziert und anschließend sowohl Einstellungs- als auch Vorstellungswerte z-standardisiert. Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 wurde eine Korrelation nach Pearson berechnet. Anschließend erfolgte die polythetische Typenbildung (Forschungsfrage 2; Kuckartz, 2012) mittels einer partitionierenden Clusteranalyse (K-Means Verfahren) unter Berücksichtigung des durch die Subskalen zu Einstellungen und Vorstellungen aufgespannten Merkmalsraumes. Mithilfe von Teststatistiken (ETA_k^2 ; PRE_k ; $F-MAX_k$) wurde die Anzahl der Cluster vorab ermittelt (Bacher, 2001). Nach der deskriptiven Beschreibung und dem inferenzstatistischen Vergleich der Cluster erfolgte in Anlehnung an die typenbildende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) und das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle und Kluge, 2010) nach einer erneuten Berücksichtigung der qualitativen Daten (Vorstellungen) aller Studierenden eine Charakterisierung der ermittelten (Real-)Typen.

4. Ergebnisse

4.1 Zusammenhang von Einstellungen und Vorstellungen

Es ergab sich ein mittlerer, statistisch signifikanter *negativer* Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorstellungen (jeweils Gesamtskala; vgl. Tabelle 1). Umso spezifischer die Vorstellungen der Lehramtsstudierenden über die Praxis schulischer Inklusion waren, desto negativer fielen ihre Einstellungen gegenüber Inklusion aus (und umgekehrt).

Auch in Bezug auf die Subskalen beider Konstrukte waren alle Korrelationen negativ (vgl. Tab. 1). Die Korrelationen der Einstellungen bezüglich *core perspectives* mit den unterschiedlichen Vorstellungsdimensionen waren mittelhoch bis hoch. Einstellungen gegenüber den erwarteten Effekten von Inklusion (*expected outcomes*) korrelierten insbesondere mit den Vorstellungsdimensionen negativ, welche eher schülerbezogene Facetten einbeziehen. Die Korrelationen dieser Einstellungsdimension mit eher lehrerbezogenen Facetten wie Anforderungen an Lehrkräfte sowie Kooperation und Netzwerk waren niedrig. Einstellungen hinsichtlich *classroom practices* wiesen dagegen substantielle negative Zusammenhänge mit den direkt auf das Unterrichtsgeschehen bezogenen Vorstellungsdimensionen auf.

Tabelle 1
Korrelation von Einstellungen und Vorstellungen

		Vorstellungen					
		Gesamtskala	Ziele und Merkmale	Didaktik und Methoden	Effekte für Schüler	Anforderungen an Lehrkräfte	Kooperation und Netzwerk
Einstellungen	Gesamtskala	-.49**	-.30	-.49**	-.57**	-.46*	-.30
	Core perspectives	-.55**	-.34	-.49**	-.57**	-.53**	-.38*
	Expected outcomes	-.25	-.32	-.30	-.33	-.12	-.09
	Classroom practices	-.41*	-.01	-.42*	-.53**	-.51**	-.27

Anmerkung. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; jeweils 2-seitig.

4.2 Inklusionsspezifische Einstellungs- und Vorstellungsmuster

4.2.1 Clusteranalyse

In der vorliegenden Studie wiesen unterschiedliche Testgrößen auf unterschiedliche Clusterzahlen hin (ETA_k^2 : 4 Cluster; PRE_k : 4 oder 8 Cluster; $F-MAX_k$: 3 Cluster). Da bei der Ausarbeitung von Clusterlösungen und Typenbildungen immer auch die Frage der *Sinnhaftigkeit* zu berücksichtigen ist, wird die mögliche Lösung mit acht Clustern – v.a. angesichts des kleinen Stichprobenumfangs – ausgeschlossen. Auf der Basis inhaltlicher Überlegungen wurde die Lösung mit *vier Clustern* gewählt.

Nach zwei Iterationen der partitionierenden Clusteranalyse wurden jeweils 7 (Cluster 1, 2 und 4) bzw. 6 (Cluster 3) Studierende einem der vier angenommenen Cluster zugeordnet. Die Mittelwerte der Cluster in Bezug auf alle Skalen zu Vorstellungen und Einstellungen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Mittelwerte der Einstellungen und Vorstellungen (z-Werte) für die einzelnen Cluster sowie Ergebnis der ANOVAs zu Clusterunterschieden.

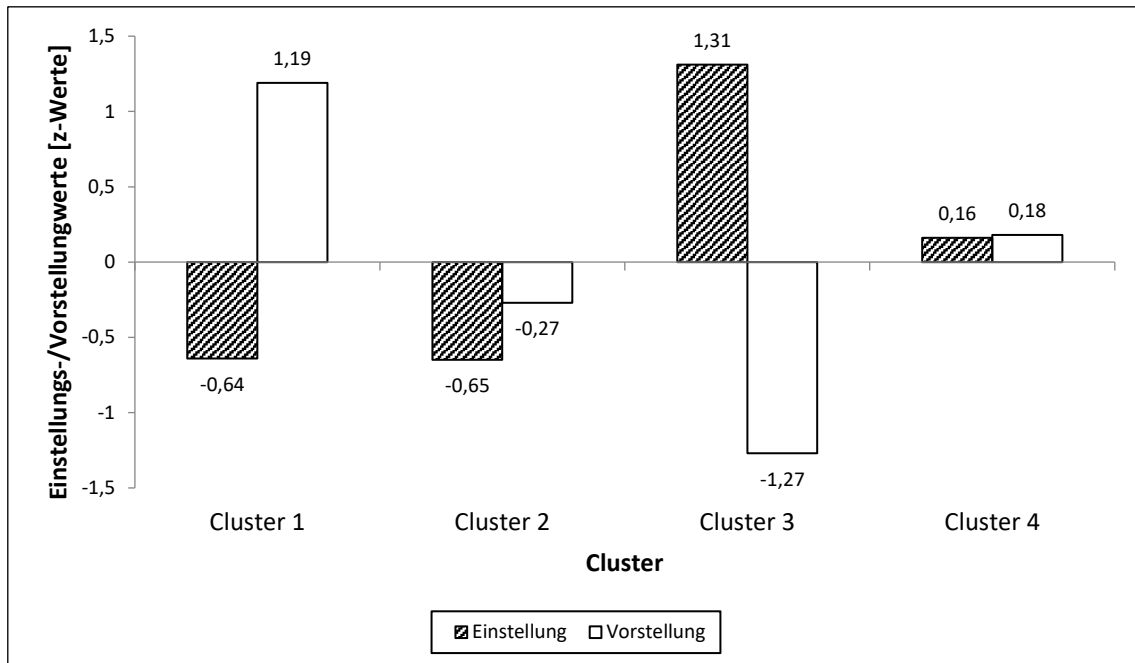
Skala	Cluster				$F(3,23)$	p	η^2
	1	2	3	4			
Einstellungen							
Gesamtskala	-0.64	-0.65	1.31	0.16	12.94	<.001	.63
Core perspectives	-0.62	-0.54	1.32	0.02	10.67	<.001	.58
Expected outcomes	-0.47	-0.87	0.84	0.62	8.63	<.01	.53
Classroom practices	-0.49	0.00	1.02	-0.38	4.04	<.05	.35
Vorstellungen							
Gesamtskala	1.19	-0.27	-1.27	0.18	27.50	<.001	.78
Ziele und Merkmale	0.82	0.42	-0.87	-0.49	6.73	<.01	.47
Didaktik und Methoden	1.12	-0.06	-1.30	0.05	20.41	<.001	.73
Effekte für Schüler	0.92	-0.18	-1.03	0.15	7.15	<.01	.48
Anforderungen an Lehrkräfte	0.90	-0.51	-1.02	0.48	11.00	<.001	.59
Kooperation und Netzwerk	1.02	-0.49	-0.94	0.27	10.19	<.001	.57

Die Gruppierung der Fälle in vier Cluster wies auf unterschiedliche Antwortmuster bezüglich der Einstellungs- und Vorstellungsdimensionen hin. In Cluster 1 sind Fälle gruppiert, die niedrige Einstellungs- und hohe Vorstellungswerte aufweisen. Die Fälle in Cluster 2 zeichnen sich durch sowohl niedrige Einstellungs- als auch Vorstellungswerte aus. Cluster 3 versammelt Fälle, die hohe Einstellungs- und niedrige Vorstellungswerte aufweisen. Die unter Cluster 4

subsumierten Fälle zeigen Einstellungs- und Vorstellungswerte im positiven Bereich (vgl. Tab. 3 und Abb. 1).

Abbildung 1

Mittelwerte (z-Werte) der Gesamtskalen in den Clustern (vgl. Schön, 2016)



Dies trifft bis auf zwei Ausnahmen auch auf die jeweiligen Subskalen zu. In der Einstellungssubskala *classroom practices* liegt der Mittelwert bei Cluster 4 im negativen Bereich, in Cluster 2 entspricht es dem Gesamtstichprobenmittelwert (s. Abb. 2). Bei der Vorstellungsdimension *Ziele und Merkmale* weist das Clusterzentrum von Cluster 2 einen positiven Wert auf, bei Cluster 4 hingegen einen negativen (s. Abb. 3).

Abbildung 2

Mittelwerte (z-Werte) der Einstellungsvariablen in den Clustern (vgl. Schön, 2016)

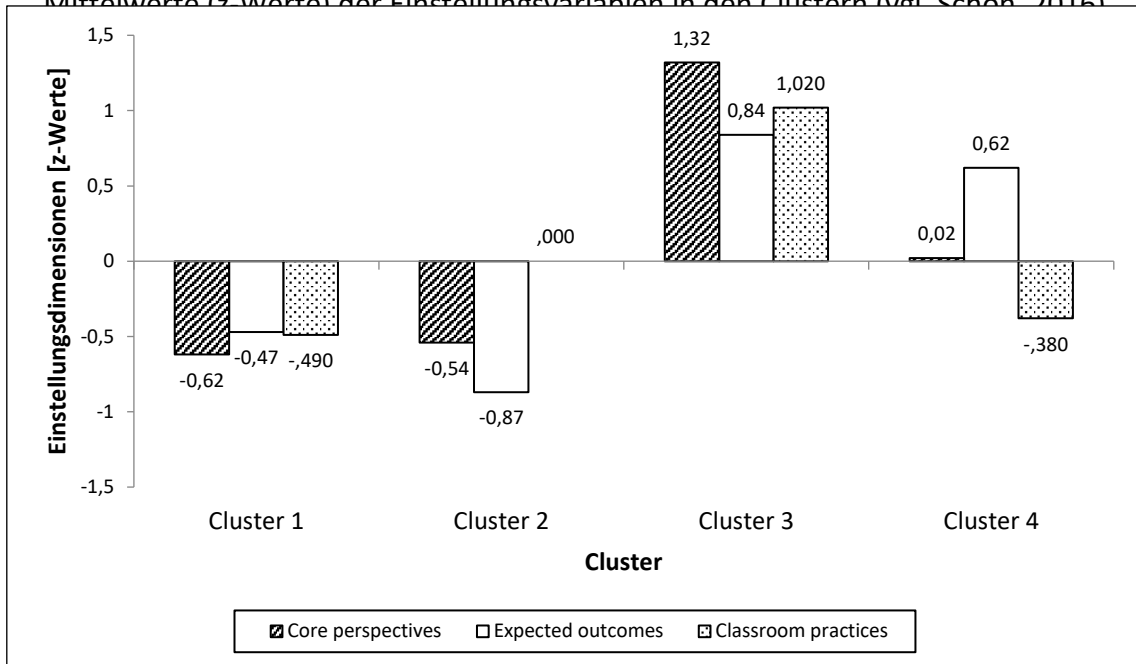
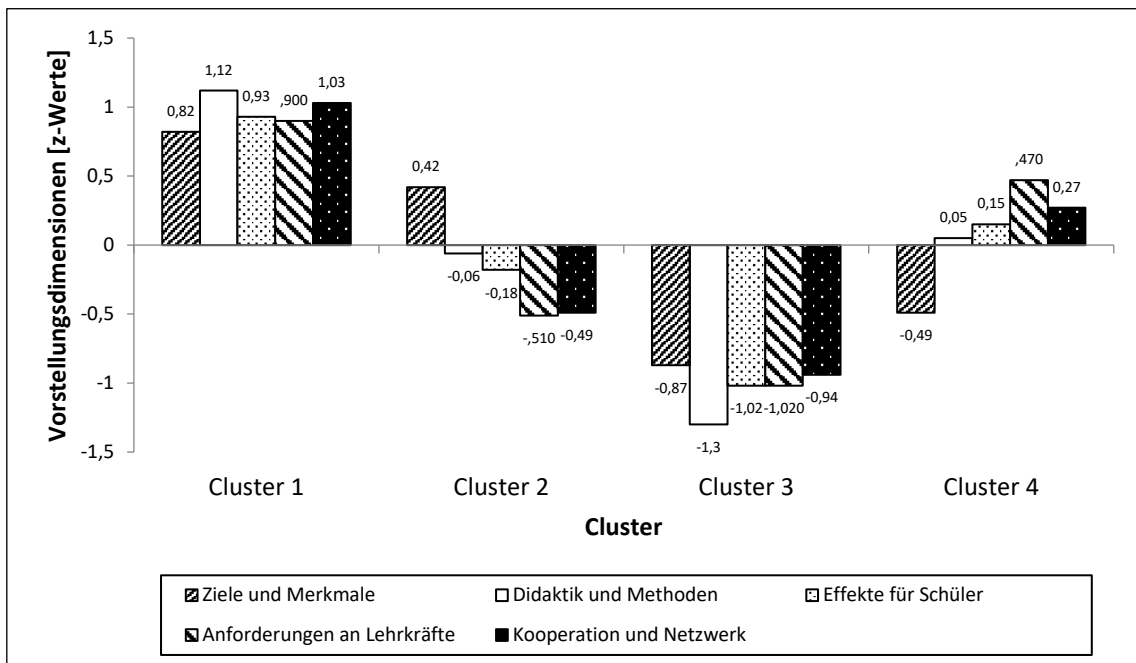


Abbildung 3

Mittelwerte (z-Werte) der Vorstellungsvariablen in den Clustern (vgl. Schön, 2016)



4.2.2 Einstellungs- und Vorstellungsunterschiede zwischen den Clustern

Varianzanalytische Auswertungen (ANOVAs) zur Identifikation statistisch bedeutsamer Clusterunterschiede ergaben signifikante Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich der Skalenmittelwerte der Gesamtskalen zu Einstellungen und Vorstellungen. Auch in allen Subskalen waren die Clusterunterschiede signifikant (s. Tabelle 2).

4.2.3 Demografische Clusterbeschreibung

Tabelle 3 zeigt die Werte der Kontrollvariablen in Abhängigkeit von den vier Clustern. Auffällig ist, dass sich in Cluster 3 keine Probanden finden, die einen Primarschulstudiengang belegen oder über Praxiserfahrung verfügen. Es ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Clusterzugehörigkeit und Alter ($F < 1$, $p = .93$), Geschlecht ($\chi^2(3) = 2.25$, $p = .52$), Praxiserfahrung ($\chi^2(3) = 4.21$, $p = .24$), Fachsemesterzahl ($F(3,23) = 0.53$, $p = .67$) oder Studiengang ($\chi^2(6) = 3.37$, $p = .76$).

Tabelle 3
Demografische Clusterdarstellung

Variable		Cluster 1 (N=7)	Cluster 2 (N=7)	Cluster 3 (N=6)	Cluster 4 (N=7)
Alter	M (SD)	27.71 (9.69)	27.43 (6.02)	26.17 (1.60)	25.86 (6.01)
Fachsemester	M (SD)	8.29 (1.60)	8.71 (2.36)	8.67 (1.86)	8.26 (2.09)
Geschlecht	Weiblich/Männlich (N)	5 / 2	6 / 1	3 / 3	4 / 3
Erfahrung	Ja/Nein (N)	4 / 3	4 / 3	0 / 6	5 / 2
Studiengang	Primarstufe/Sekundarstufe1 / 4 / 2 /Berufsschule (N)		2 / 3 / 2	0 / 4 / 2	2 / 2 / 3

4.3 Zusammenfassung und Charakterisierung der Typen

Ausgehend von obigen Ergebnissen und weitergehenden semantischen Analysen der qualitativ erhobenen Antworten (Vorstellungsdimensionen) lassen sich die vier Cluster bzw. Typen folgendermaßen beschreiben (Forschungsfrage 2c).

4.3.1 Cluster 1 – Typ: Der Kritiker

Dieser Typ weist unterdurchschnittliche Einstellungswerte auf. Die Mittelwerte in den Subskalen *core perspectives* und *classroom practices* sind die niedrigsten aller vier Cluster. Die Antworten in den einzelnen Vorstellungsdimensionen lassen im Einklang mit den überdurchschnittlichen Vorstellungswerten erkennen, dass dieser Typ über ausgeprägtes Wissen und spezifische Vorstellungen von der Praxis schulischer Inklusion verfügt. Alle Studierende in diesem Cluster lagen bei der Punktevergabe der evaluativen Inhaltsanalyse im oberen Drittel. Lediglich ein Fall wies in einer der fünf Vorstellungsdimensionen (*Kooperation*

und Netzwerk) unspezifische Vorstellungen auf, ansonsten hatte jedoch auch dieser hohe bzw. höchste Bewertungen bei der evaluativen Inhaltsanalyse erhalten. Diesem Typ sind allgemeine Ziele und Merkmale von Inklusion ebenso geläufig wie konkrete Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sowie Anforderungen an die Lehrkräfte und die Bedeutsamkeit kooperativen Austauschs und Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und Fachkräften. Ressentiments bezüglich der Sinnhaftigkeit und Effektivität schulischer Inklusion sind bei diesem Typ allerdings besonders ausgeprägt. Aufgrund der eher negativen Einstellungswerte bei gleichzeitig (sehr) spezifischen aber kritischen Vorstellungen von inklusiver Praxis wird der unter Cluster 1 subsumierte Typ als *Kritiker* bezeichnet.

4.3.2 Cluster 2 – Typ: Der Traditionalist

Dieser Typ zeichnet sich durch unterdurchschnittliche Einstellungs- und Vorstellungswerte aus. Bei den Einstellungswerten stechen bei Betrachtung der Subskalen vor allem die niedrigen Werte bei den zu erwartenden Effekten (*expected outcomes*) von Inklusion ins Auge. Auch bei den *core perspectives* liegen die Werte im negativen Bereich, bei Umsetzbarkeit im Klassenzimmer (*classroom practices*) fallen sie im Vergleich eher durchschnittlich aus.

Im Detail sind sich die Angehörigen dieses Clusters vor allem der Anforderungen an die Lehrkräfte und des Netzwerkcharakters wenig bewusst, sie besitzen nur unspezifische Vorstellungen. Allgemeine Vorstellungen von *Zielen und Merkmalen* von Inklusion sind zwar vorhanden, Vorstellungen von der konkreten Praxis sind dagegen vage. Betrachtet man die Antworten im Detail, so werden sehr häufig Schlagworte wie z.B. „Differenzierung“ oder „individuelle Förderung“ genannt, diese werden allerdings kaum näher ausgeführt oder erläutert. So scheint es, dass den Studierenden dieses Typs zwar übergeordnete Prinzipien bekannt sind; aufgrund der Antworten kann aber vermutet werden, dass dahinter zum Teil keine klaren inhaltlichen Vorstellungen von Möglichkeiten der Umsetzung existieren. Vor allem die Vorstellungen hinsichtlich der Anforderungen an Lehrkräfte und Aspekte der Kooperation waren wenig spezifisch. Teamwork und gemeinsame Unterrichtsplanung spielen in den Antworten kaum eine Rolle, stattdessen scheinen sich die Vorstellungen von Schule und Unterricht stark am alten, traditionellen Lehrertypus zu orientieren. Interessant ist in den Antworten dieses Clusters die Fokussierung auf Probleme von und Mehrbelastungen durch Inklusion; die meisten Antworten sind wenig an den Schülern orientiert sondern vor allem auf eine höhere Arbeitsbelastung gerichtet. Insbesondere die individuelle Betreuung und das unterschiedliche Leistungsniveau der Schüler würden zu Problemen im Zeitmanagement des Unterrichts und erhöhtem Planungs- bzw. Vorbereitungsaufwand führen.

Dieser Typ steht der Inklusionsidee ablehnend gegenüber und geht eher von negativen Effekten von Inklusion für die Schüler aus. Da sich das Lehrerbild hier stark an der traditionellen Rolle des Wissensvermittlers orientiert, wird dieser Typ als *Traditionalist* bezeichnet.

4.3.3 Cluster 3 – Typ: Der Uninformierte

Bei diesem Typ finden sich überdurchschnittliche Einstellungswerte und unterdurchschnittliche Vorstellungswerte. Dieser Typ scheint so gut wie kein Wissen und nur sehr unspezifische Vorstellungen von Inklusion zu besitzen. Die didaktischen und methodischen Anforderungen innerer Differenzierung sind ihm fremd. Vorstellungen von Anforderungen, die Lehrkräfte in inklusiven Settings erwarten, fehlen ebenso wie Einsicht in die Bedeutsamkeit von Kooperationen mit Kollegen. Die grundlegenden Einstellungen gegenüber Inklusion fallen allerdings überdurchschnittlich positiv aus. Auch in den drei Einstellungssubskalen verzeichnet dieser Typ die positivsten Werte aller vier Cluster. Es ist somit der einzige Typ, der *classroom practices* positiv bewertet.

Eine weiterführende Charakterisierung dieses Typs gestaltet sich indes schwierig, da insbesondere die Antworten innerhalb der Vorstellungsdimensionen äußerst kurz oder trivial ausfielen oder aber Fehlkonzeptionen hinsichtlich Inklusion erkennen ließen. *Didaktik und Methoden, Effekte auf die Schüler* und die *Anforderungen an die Lehrkräfte* zeigen unterdurchschnittliche Werte. Aufgrund des fast gänzlich fehlenden Wissens und der unspezifischen Vorstellungen von Inklusion wird dieser Typ der *Uninformierte* genannt.

4.3.4 Cluster 4 – Typ: Der Schülerorientierte

Dieser Typ zeichnet sich durch positive Einstellungs- und Vorstellungswerte aus: Er ist der Ansicht, dass Inklusion positive Effekte für Schüler haben kann; *expected outcomes* weisen positive Werte auf. Gleichzeitig werden die Möglichkeiten der Umsetzung von Inklusion in der Unterrichtspraxis jedoch kritisch gesehen; die Einstellungswerte der *classroom practices* sind negativ.

Auffällig ist bei diesem Typ, dass die Vorstellungen von *Zielen der Inklusion* eher unspezifisch ausfallen, während die restlichen Vorstellungsdimensionen als spezifisch bewertet wurden. Dieses Ergebnis ist vor allem vier Fällen geschuldet, die bei den allgemeinen Vorstellungen von Inklusion nur sehr kurze und vage Antworten gaben und daher vergleichsweise wenig Punkte erhielten, was für den Rest ihrer Antworten jedoch nicht zutrif. Insgesamt kann man diesem Typ eher spezifische Vorstellungen von Inklusion bescheinigen, vor allem hinsichtlich der Anforderungen an Lehrkräfte und des Kooperations- bzw. Netzwerkcharakters von Inklusion. Er ist sich der zu erwartenden steigenden Anforderungen an Lehrkräfte bewusst, fordert Weiter-/Fortbildungen und begegnet der neuen Situation insgesamt sehr pro-aktiv. Die Studierenden in diesem Cluster fokussieren in ihren Antworten stark die Schüler und positive Aspekte individueller Betreuung. Negative Aspekte in Bezug auf einen zu großen zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung inklusiven Unterrichts werden hier kaum geäußert. Dieser Typ steht diesen neuen Anforderungen, ebenso wie auch der kooperativen Arbeit mit Kollegen und Eltern, aufgeschlossen gegenüber.

Infolge der starken Fokussierung auf die Schüler in den Antworten innerhalb der Vorstellungsdimensionen wird dieser Typ als der *Schülerorientierte* bezeichnet.

5. Diskussion

In dieser Studie wurde ein negativer Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion festgestellt. Probanden mit höheren Vorstellungswerten bzw. spezifischeren Vorstellungen zeigten niedrigere bzw. negativere Einstellungswerte. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass negative Einstellungen nicht mit vagen Vorstellungen von Inklusion korrespondieren, damit sind sie nicht mangelndem Wissen geschuldet (vgl. Kopp, 2009). Vielmehr verweisen die Befunde darauf, dass gerade spezifischere Vorstellungen von Inklusion mit negativeren Einstellungen gegenüber Inklusion einhergehen können (vgl. Hodkinson, 2005). Möglicherweise ruft weniger der Mangel an Informationen negative Einstellungen hervor; vielmehr lassen die Ergebnisse vermuten, dass spezifischere Vorstellungen und Kenntnisse über Inklusion zu eher kritischeren Einstellungen führen.

Dies zeigt sich exemplarisch beim Typ des *Kritikers*, bei dem explizit die negativen Einstellungen in den spezifischen Vorstellungen begründet zu sein scheinen. Man kann annehmen, dass dieser Typ gerade durch sein konkreteres Wissen und seine spezifischeren Vorstellungen deutlich mehr Probleme von Inklusion erkennt und diese auch anspricht. Dieser Typ weist in allen fünf Vorstellungsdimensionen die höchsten Werte auf, besitzt in dieser Stichprobe also hinsichtlich aller Dimensionen die spezifischsten Vorstellungen. Sämtliche Einstellungswerte waren dagegen unterdurchschnittlich, wobei *core perspectives*, also die Einstellung gegenüber generellen Aspekten von Inklusion, und *classroom practices*, also die Einstellung gegenüber inklusiver Unterrichtspraxis, die negativsten Ausprägungen aller vier ermittelten Typen aufwiesen.

Ein weiterer Hinweis darauf, dass negative Inklusionseinstellungen nicht durch mangelndes Wissen der Studierenden bedingt sind, lässt sich aus Charakteristika des *uninformierten* Typs ableiten. Keine der diesem Typ zugeordneten Personen verfügte über inklusive Praxiserfahrungen. Die Studierenden dieses Cluster zeigten wenig spezifische Vorstellungen über Inklusion und weisen dennoch überdurchschnittlich positive Einstellungswerte auf. Neben unkonkreten und wenig sinnhaften Antworten bei den Vorstellungsfragen traten hier auch ganz offensichtliche Fehlkonzepte auf. Aufgrund des mittleren negativen Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Vorstellungen steht die Frage im Raum, ob hier möglicherweise aufgrund der Uninformiertheit positiv geantwortet wurde.

Losgelöst von Inklusionsvorstellungen könnten auch die individuellen Perspektiven der Studierenden auf die Lehrerrolle im Allgemeinen (vgl. u. a. Reusser, Pauli und Elmer, 2011; Terhart, 2014) deren Antworten beeinflusst haben. Deutlich wird dies an den Typen des *Schülerorientierten* und des *Traditionalisten*. Während der erste stärker die Bedürfnisse von Schülern fokussiert und weniger die möglicherweise belastenden Herausforderungen inklusiver/heterogener Schulsettings thematisiert, scheint letzterer eher die Probleme anzusprechen, die heterogene Klassen und Inklusion ihrer Vorstellung nach verursachen.

Diese Probleme beziehen sie dabei insbesondere auf erhöhten Arbeitsaufwand, dabei treten interessanterweise nicht ausreichende Kenntnisse über spezifische inklusive Didaktik und Methoden zutage. Anders als beim Typ des *Kritikers* kann bei den *Traditionalisten* davon ausgegangen werden, dass die negativen Einstellungen zu Inklusion nicht aus spezifischen Kenntnissen über Inklusion resultieren. Im Zusammenhang mit den wenig ausgeprägten Vorstellungen in den Dimensionen Anforderungen an Lehrkräfte und Kooperation erscheint die durchschnittliche Einschätzung der *classroom practices* des Traditionalisten wenig überraschend: Die unspezifischen Vorstellungen davon, wie inklusive Konzepte tatsächlich im Klassenzimmer umgesetzt werden und welche Anforderungen oder Belastungen insbesondere das pädagogische Personal erwarten, könnten hier für die relativ neutrale Bewertung der Praxis ausschlaggebend gewesen sein. Grundlegende Kenntnisse über Ziele und Merkmale von Inklusion sind zum Teil vorhanden, eben diese scheinen zu genügen, um eventuelle Ängste vor dem Verlust der traditionellen Lehrerautonomie zu schüren (ebd.). Infolgedessen bemüht sich dieser Typ nicht um mehr Informationen über Inklusion; er lehnt sie aus Prinzip ab. Lehramtsstudierende dieses Typs für die Inklusionsidee zu begeistern und einen notwendigen Einstellungswandel zu erzeugen, dürfte eine besondere Herausforderung darstellen. Möglicherweise geben die Einstellungs- und Vorstellungswerte dieses Typs einen Hinweis auf das Vorliegen eines vorberuflichen Lehrerstereotyps (vgl. Eder, Dämon und Hörl, 2011). Dieser Hypothese ist in weiteren Studien nachzugehen.

Betrachtet man die Zusammenhangsmuster zwischen Einstellungen und Vorstellungen innerhalb der vier ermittelten Typen, so bleibt beim Typ des *Kritikers* eher offen, inwieweit die Einstellungen gegenüber Inklusion schon vorher negativ waren oder ob die negativen Einstellungen durch die sehr spezifischen Vorstellungen hervorgerufen wurden. Dagegen kann man beim Typ der *Traditionalisten* davon ausgehen, dass die Einstellungen gegenüber Inklusion eher negativ ausgerichtet sind. Inwieweit mehr Aufklärung oder positive Erfahrungen mit dem Inklusionskonzept dazu beitragen, neben den Vorstellungen auch die Einstellungen in eine positive Richtung zu beeinflussen (vgl. Kopp, 2009) ist bei diesem Typ eher fraglich.

Die Einstellungen des Typs des *Schülerorientierten* sind eher neutral bis positiv. Auch wenn er der Umsetzbarkeit kritisch gegenübersteht, identifiziert er sich jedoch eher mit dem modernen Bild der Lehrkraft in inklusiven bzw. heterogenen Lerngruppen (vgl. Terhart, 2014). Von allen vier ermittelten Typen ist der *Schülerorientierte* wahrscheinlich derjenige, der den kommenden Aufgaben durch Inklusion und Heterogenität am positivsten gegenübersteht – von einem theoretisch möglichen „Idealtyp“, der überdurchschnittlich hohe inklusionsspezifische Einstellungs- und Vorstellungswerte aufweist, ist auch er weit entfernt.

Ein systematischerer Blick auf die Einstellungen und Vorstellungen der Studierenden des Regelschullehramtes und auf die allgemeinen pädagogischen Anforderungen des Lehrerberufs in *nicht-inkluisiven* Settings wäre für zukünftige Untersuchungen interessant. Dieser Fokus war nicht Bestandteil der vorliegenden Untersuchung, einige Antworten in den

Vorstellungsdimensionen, insbesondere bei den *Traditionalisten* und *Kritikern*, lassen sich jedoch auch auf die Arbeit in nicht-inklusiven Klassen beziehen. Möglicherweise haben ablehnende Einstellungen weniger mit Förderbedarfen oder speziellen Inklusionsvorstellungen zu tun, sondern eher mit den steigenden pädagogischen Anforderungen durch heterogene Klassen und die dadurch notwendig werdende innere Differenzierung. Mit Blick auf die ablehnenden Einstellungen von Lehrkräften zur Individualisierung von Unterricht in vorherigen Studien (De Boer et al., 2011; De Boer, 2012) sollte dies jedenfalls nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Die Stichprobengröße stellt in der vorliegenden Studie ein limitierendes Element hinsichtlich der teststatistischen Analysen dar, für die Praktikabilität der qualitativen Auswertungselemente war sie allerdings obligatorisch. Für weiterführende und detailliertere Untersuchungen hinsichtlich der Zusammenhangsmuster inklusionsspezifischer Einstellungen und Vorstellungen sowie einer Replikation oder Erweiterung der hier ermittelten Typen, ist es unumgänglich größere Stichproben an Studierenden zu rekrutieren und auch Gruppen mit unterschiedlich ausgeprägter Lehrerfahrung im Allgemeinen und Inklusionserfahrung im Besonderen mit einzubeziehen. Dazu sollten Erfahrungen mit Inklusion auch unter Berücksichtigung einer möglichen Valenzdimension differenzierter erfasst werden als in der vorliegenden Studie. Trotz dieser methodischen Limitationen deuten die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die persönlichen Perspektiven Lehramtsstudierender auf inklusive Praxis unter Umständen in deutlichem Zusammenhang mit inklusionsspezifischen Einstellungen stehen. Insbesondere längsschnittliche Untersuchungsdesigns könnten tiefere Einblicke in Genese und Entwicklung von Einstellungen und Vorstellungen sowie deren Interdependenz und potentielle (kausale) Einflussfaktoren ermöglichen. Die vier identifizierten Typen könnten eine Grundlage darstellen, um in der Hochschullehre adressatengerechter auf unterschiedliche inklusionsbezogene Lernvoraussetzungen und Einstellungen einzugehen.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E. und Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E. und Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bacher, J. (2001). Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für Quick Cluster. *ZA-Information*, 48, 71–97.
- Baumert, J. und Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beacham, N. und Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. und Kaiser, G. (2008). Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Überzeugungen in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser und R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 303–326). Münster: Waxmann.
- De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. und Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Eagly, A. H. und Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., Mladinic, A. und Otto, S. (1994). Cognitive and affective bases of attitudes toward social groups and social policies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 113–137.
- Eder, F., Dämon, K. und Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217.
- Elshabrawy, E. und Hassanein, A. (2015). *Inclusion, disability and culture*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. und Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.

- Haddock, G. und Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktion. In K. Jonas, W. Stroebe und M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 187–223). Berlin: Springer.
- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education. A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 73, 15–28.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education one year on. A critical analysis of newly qualified teachers' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76, 43–55.
- Hodkinson, A. und Devarakonda, C. (2011). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in England. *Educational futures*, 3(1), 52–65.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L. und Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143–157.
- Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419–469.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. und Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31–36.
- Kelle, U. und Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis und Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kunstmann, A. H. (2003). *A path analysis for factors affecting Head Start teachers' beliefs about inclusion*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Österholm, M. (2010). Beliefs: a theoretically unnecessary construct? In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne und F. Arzarello (Hrsg.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. January 28th - February 1st 2009, Lyon, France* (S. 154–163). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 309–332.
- Paulus, C. (2012). *Meine Vorstellung über Inklusion. MTAI-D V3.0*. Saarbrücken: Fachrichtung Bildungswissenschaften, Universität des Saarlandes. Abgerufen von

http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/MTAI_D_V3.0.pdf

- Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAI*. Saarbrücken: Fachrichtung Bildungswissenschaften, Universität des Saarlandes. Abgerufen von <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/>
- Reusser, K., Pauli, C. und Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495. Münster: Waxmann.
- Rosenberg, M. J. und Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitude. In M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson und J. Brehm (Hrsg.), *Attitude organization and change* (S. 1–14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rotter, C. und Knigge, M. (2015). „Eine ganz normale Grundschulklasse, nur ein Schüler ist behindert“: Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden – erste Ergebnisse aus dem Projekt EiLink. In C. Siedenbiedel und C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 163–180). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 21,147–163.
- Schön, M. (2016). *Perspektiven auf schulische Integration und Inklusion: Untersuchungen zur Praxis der Unterrichtsentwicklung sowie den Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender* [Dissertationsschrift]. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Schön, M., Stark, L. und Stark, R. (2017). Vorstellungen von und über Inklusion bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(12), 602-619.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. und Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124.
- Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren & Lernen*, 40(8/9), 7–12.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 127–145). New York, NY: Macmillan.
- Underwood, C. (2009). Belief an attitude change in the context of human development. In I. Serageldin (Hrsg.), *Sustainable human development in the twenty-first century – Volume II* (S. 103–124). Oxford: ELOSS Publishers.
- Verplanken, B., Hofstee, G. und Janssen H. J. W. (1998). Accessibility of affective versus cognitive components of attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 28, 23–35.

- Visser, P.S., Bizer, G.Y., und Krosnick, J.A. (2012). Exploring the latent structure of strength-related attitude attributes. In G. Haddock und G.R. Maio (eds.), *Psychology of attitudes (Vol. 2)* (pp 153-215). London: SAGE Publications Ltd.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.