

Nele McElvany/Franziska Schwabe/Svenja J. Hartwig/Jennifer Igler

Inklusive Lehr-Lern-Settings

Einstellungen und Motivation von Lehrkräften

Zusammenfassung: Eine Gelingensbedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen in heterogenen Schulklassen sind die Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte. Die vorliegende Studie untersuchte Struktur, Ausprägung und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation von Lehrkräften gegenüber einer inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaft. Anhand einer Befragung von $N = 203$ Lehrkräften weiterführender Schulen wurde erstens gezeigt, dass die fünf angenommenen Facetten trennbar waren. Zweitens ergaben die Analysen, dass Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte insgesamt im Mittel leicht positiv ausgeprägt waren, aber auch hohe Kosten gesehen wurden. Drittens wurden Geschlecht, Profession, Lehrerfahrung und Fortbildungsbesuch als relevante Prädiktoren für Einstellungen und Motivation identifiziert.

Schlagerworte: Inklusion, Einstellungen, Motivation, Lehrkräfte, Heterogenität

1. Einleitung

Obwohl inklusive Lehr-Lern-Settings im deutschen Schulsystem seit langem angestrebt werden, muss die Befundlage zu Effekten dieser Settings nicht nur in Deutschland, sondern auch aus internationaler Perspektive als heterogen bezeichnet werden (vgl. für einen Überblick Werning, 2014). Die gemeinsame Beschulung bietet eine Reihe von Chancen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure, kann aber auch eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen. Ein Kernaspekt ist dabei der professionelle Umgang mit der durch Inklusion bedingten Heterogenität in den Schulklassen. Damit wird eine grundlegende Thematik der Schulpädagogik in ihrer Präsenz verstärkt, nämlich die Frage, wie in Klassen mit beispielsweise hoher kognitiver, sozialer und ethnischer Heterogenität erfolgreiche Bildungsprozesse gestaltet werden können (vgl. Klemm, 2014). Eine Gelingensbedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen in heterogenen Schulklassen sind die Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität. Es wird angenommen, dass Lehrkräfteeinstellungen und -motivation wichtige Aspekte ihrer professionellen Kompetenz darstellen (vgl. Baumert & Kunter, 2006), die sich überdies empirisch als Einflussfaktoren auf das Lehrverhalten und auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern erwiesen haben (vgl. z. B. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008). Auch für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen werden positive einstellungsbezogene Aspekte seitens der Lehrkräfte als relevant angesehen (vgl. Hachfeld, 2013). In inklusiven Lehr-Lern-Settings besteht diesbezüglich bisher besondere Unklarheit hinsichtlich der Rolle von Lehrkräften ohne sonderpädagogische Ausbildung (vgl. national Kessels, Erbring & Heiermann, 2014;

international Radford, Bosanquet, Webster & Blatchford, 2015). Einstellungen und Motivation könnten bedeutsame Faktoren für die Umsetzung und Ausgestaltung inklusiver Schulpraxis sein (vgl. Schwab & Feyerer, 2016). Bisherige Studien fokussierten oftmals einzelne Facetten von Einstellungen und Motivation (vgl. zu Einstellungen Ruberg & Porsch, 2017). Auf Basis von Studierenden des Lehramts (vgl. z. B. Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014) und in Bezug zu anderen Aspekten von Heterogenität (vgl. z. B. Holtappels et al., 2017) wurde erweiternd allerdings nachgewiesen, dass in empirischen Analysen der Komplexität von Einstellungen und Motivation Rechnung zu tragen ist. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag – basierend auf einer Befragung von Lehrkräften an weiterführenden Regelschulen – Einstellungen und Motivation von Lehrkräften zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften in Hinblick auf ihre Struktur, ihre Ausprägungen und bedeutsame individuelle Prädiktoren.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Inklusionsbedingt heterogene Schülerschaften

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 verpflichtete sich diese, eine ‚Schule für Alle‘ zu etablieren (vgl. Vereinte Nationen, 2006; vgl. auch Koalitionsvertrag 2013 zur Wichtigkeit der Investition in die Inklusion und diesbezügliche Forschung). Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet die Veränderung im Bildungssystem zunächst, dass sie nicht mehr wie bisher üblich in separaten Einrichtungen beschult werden, sondern am Unterricht der Regelschulen gleichberechtigt teilnehmen sollen. Das Ziel der integrativen Beschulung löst damit frühere Annahmen ab, die davon ausgingen, dass auf besondere Förderbedarfe fokussierte Schulen individuelle Unterstützung am besten gewährleisten könnten (vgl. Klemm, 2014; aber auch schon Deutscher Bildungsrat, 1973 zur schulischen Integration statt Isolation). Insbesondere für die Zeit nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen in Deutschland ist noch nicht abschließend geklärt, welche Maßnahmen jenseits von gesetzlichen Bestimmungen konkret ergriffen werden müssen, damit schulische Inklusion zum Erfolg wird. Insgesamt stieg der Anteil Lernender mit besonderem Förderbedarf an allen Lernenden im allgemeinbildenden Schulsystem in den Schuljahren 2002/03 bis 2014/15 von 5.5 Prozent auf 7.0 Prozent. Die Exklusionsquote blieb jedoch relativ konstant (4.8% im Schuljahr 2002/03 und 4.6% im Schuljahr 2014/15; vgl. Berkemeyer, Bos, Hermstein, Abendroth & Semper, 2017). Über die Schulbesuchsquote hinaus sind die Lern- und Entwicklungsergebnisse von Lernenden mit und ohne besonderen Förderbedarf zentral von den Kompetenzen des pädagogischen Personals in den Bildungseinrichtungen abhängig (vgl. Hattie, 2009 zur Bedeutung des pädagogischen Personals im Allgemeinen).

2.2 Einstellungen und Motivation von Lehrkräften

Einstellungen und Motivation zählen neben Professionswissen und Selbstregulationsfähigkeit zu Aspekten professioneller Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011). Günstige Einstellungen und Motivation werden für die Bewältigung vielfältiger Anforderungen im schulischen Alltag benötigt (vgl. Butler & Shibaz, 2008; Rubie-Davies, Flint & McDonald, 2011). Auch für die Implementation von inklusivem Unterricht wurden Einstellungen durch die European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (EADNSE, 2011) als eine von drei Kernkompetenzen neben Wissen und Fertigkeiten für inklusive Bildung identifiziert.

Einstellungen können definiert werden als „seelische Haltung gegenüber einer Person, einer Idee oder Sache, verbunden mit einer Wertung oder einer Erwartung“ (Häcker & Stapf, 2009, S. 247). Eagly und Chaiken (1993) unterscheiden insbesondere kognitive und affektive Komponenten von Einstellungen. Ein kognitiver Aspekt von Einstellungen kann beispielsweise die Nützlichkeit eines Einstellungsobjektes sein. Weiterhin sind im kognitiven Bereich auch negative Komponenten zu berücksichtigen, wie Kosten hinsichtlich Zeit und Anstrengung für bestimmte Verhaltensweisen im Kontext eines Einstellungsobjektes. Im schulischen Kontext umfasst dies für Lehrkräfte besonders die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht. Negativ bewertet können desgleichen affektive Kosten sein (vgl. auch das Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield & Eccles, 2002). Hier lassen sich speziell negative Emotionen nennen, die bei Lehrkräften etwa hinsichtlich des Umgangs mit einzelnen Gruppen von Lernenden bestehen können. Einstellungen können sich je nach Einstellungsgegenstand unterscheiden (vgl. Häcker & Stapf, 2009). Dementsprechend können Einstellungen von Lehrkräften zum Umgang mit unterschiedlichen Schülergruppen variieren.

Motivation, als weitere wichtige Komponente von Lehrkraftprofessionalität, definierte Rheinberg (2010, S. 365) als die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“. Ähnlich charakterisierten Schunk, Meece und Pintrich (2008, S. 4) Motivation als „the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained“ (vgl. auch Aspekte des Erwartungs-Wert-Modells von Wigfield & Eccles, 2002). Eine motivierte Person geht also von positiven Folgen ihres Handelns aus, weshalb das entsprechende Verhalten häufiger gezeigt wird. Auch für Lehrkräfte wurden unterschiedliche motivationale Facetten als relevant identifiziert (vgl. Richardson, Karabenick & Watt, 2014). Zu diesen gehört unter anderem der intrinsische Anreiz, der als förderlich für qualitativvolles Unterrichten angenommen wird (vgl. Hachfeld, 2013; Ryan & Deci, 2000; vgl. auch intrinsische motivationale Orientierung bei Baumert & Kunter, 2006). Der intrinsische Anreiz meint das Ausüben bestimmter Handlungen und Tätigkeiten aus Freude und Interesse an ihnen selbst (vgl. „intrinsic value“ im Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield & Eccles, 2002). Schließlich ist im motivationalen Bereich die Erwartung des Erfolgs des eigenen Verhaltens ebenfalls zentral für Lehrkräfte (vgl. „expectation of success“ im Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield & Eccles, 2002). Die Erfolgserwartung umfasst dabei die individuel-

len Erwartungen im Schulalltag, beispielsweise konkrete Methoden erfolgreich anwenden oder Lernende mit bestimmten Merkmalen erfolgreich unterrichten zu können.

Es lassen sich theoretische und empirische Zusammenhänge von Einstellungen und Motivation von Lehrkräften konstatieren (vgl. Petty & Cacioppo, 1986). So wurde zum Beispiel mit Blick auf die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen gezeigt, dass Einstellungen und intrinsische Motivation von Lehrkräften einander positiv beeinflussen können (vgl. Hellmich & Görel, 2014). Beide Bereiche professioneller Lehrkraftkompetenzen sind darüber hinaus keine unveränderlichen Konstrukte, sondern lassen sich durch interne oder externe Faktoren beeinflussen (vgl. z. B. zu Einstellungen McHatton & Parker, 2013).

Einstellungen und Motivation von Lehrkräften gegenüber heterogenen Lerngruppen

In der aktuellen Forschungsliteratur existieren einige Untersuchungen, die die Einstellungen von Lehrkräften konkret hinsichtlich verschiedener Aspekte von Heterogenität auf Schülerseite fokussieren. Relevante Aspekte von Heterogenität im schulischen Kontext können unter anderem leistungsbezogene (vgl. Hartwig, Schwabe, Gebauer & McElvany, 2017), kulturell-ethnische (vgl. Hachfeld, 2013; Hartwig et al., 2017), soziale (vgl. Riegel, 2012) oder inklusionsbedingte Heterogenität (vgl. Kessels et al., 2014; Ruberg & Porsch, 2017) sein.

Letztere, also Einstellungen und Motivation von Lehrkräften zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften, werden aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Kontexten empirisch betrachtet (vgl. international z. B. Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998; national z. B. Bosse et al., 2016; Moser et al., 2014). In Studien zu Einstellungen bezüglich Inklusion konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte generell im Mittel eher neutral oder negativ gegenüber inklusiver Beschulung eingestellt waren (vgl. z. B. internationales Literaturreview de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; bei Lehramtsstudierenden in Deutschland Kessels et al., 2014). Eher gering war auch die Motivation zur Umsetzung inklusiven Unterrichts in einigen Studien ausgeprägt (vgl. z. B. Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012), obwohl diese für die Umsetzung von Inklusion ebenfalls bedeutsam ist (vgl. Hellmich & Görel, 2014). In Bezug auf Studierende des Lehramts für Grund- oder Förderschulen unterstrichen Moser et al. (2014) auf Basis einer umfangreichen Befragung die Bedeutung der ausdifferenzierten Betrachtung unterschiedlicher Facetten der Einstellung (vgl. auch Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013; für einen Überblick Ruberg & Porsch, 2017), wobei gleichzeitig die Schwierigkeit der empirischen Abbildung der theoretischen Struktur mit reliablen Teilskalen deutlich wurde. Beispielsweise konnten für zwei von drei Teilskalen keine internen Konsistenzen über .70 erreicht werden und der Modellfit der latent modellierten Struktur lag bei einem der Indices unter dem geforderten Grenzwert (CFI = .86). Das deutet darauf hin, dass sich die angenommene theoretische Struktur empirisch nicht exakt abbilden lässt.

In Bezug auf leistungsbezogene, kulturell-ethnische und soziale Heterogenität der Schülerschaft wurden die Facetten im Bereich der Einstellungen zu (1) Nützlichkeit,

(2) Kosten und (3) negativen Emotionen sowie die Facetten im Bereich der Motivation (4) des intrinsischen Anreizes und (5) der Erfolgserwartung bereits gemeinsam in zwei Studien mit Lehrkräften an unterschiedlichen weiterführenden Schulformen in Deutschland erfolgreich im Sinne einer reliablen Abbildung der komplexen Struktur untersucht (alle $\alpha > .77$, vgl. Tab. 1). Dabei zeigten sich insgesamt eher günstige Einstellungen und Motivation zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Tab. 1). Die Mittelwerte der positiv gerichteten Skalen Nützlichkeit, intrinsischer Anreiz und erwarteter Erfolg lagen bei den drei Bereichen leistungsbezogener, kulturell-ethnischer und sozialer Heterogenität signifikant über dem theoretisch angenommenen neutralen Skalenmittelwert (vgl. Holtappels et al., 2017). Auch die im Durchschnitt niedrig ausgeprägten negativen Emotionen wiesen auf positive Einstellungen hin. Dennoch wurden auch wahrgenommene Kosten hinsichtlich aufzuwendender Zeit und Anstrengung berichtet. Insgesamt ist festzuhalten, dass das generelle Muster der Einstellungen und Motivation zwischen den drei Bereichen ähnlich ausfiel, allerdings zeigten sich auch Unterschiede wie etwa im Bereich Kosten oder negative Emotionen, die darauf hindeuten, dass es lohnenswert ist auch den Kontext inklusionsbedingt heterogener Schülerschaften zu betrachten.

Eine ähnlich differenzierte Analyse der Einstellungen und Motivation von Lehrkräften zum Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen im schulischen Alltag im Sinne der für kulturell, soziale und leistungsbezogene Heterogenität berichteten Befunde mit Blick auf Einstellungen zu der Nützlichkeit, den Kosten und negativen Einstellungen sowie der intrinsischen Motivation und dem erwarteten Erfolg liegt bisher noch nicht vor (vgl. Ruberg & Porsch, 2017). Weiterhin stellt sich die Frage nach relevanten Prädiktoren.

	Heterogenitätsdimension					
	Leistungsbezogen		Kulturell-ethnisch		Sozial	
	<i>M (SD)</i>	Rel.	<i>M (SD)</i>	Rel.	<i>M (SD)</i>	Rel.
Nützlichkeit	3.05 (0.57)	.86	3.07 (0.51)	.87	2.98 (0.58)	.80
Kosten	2.77 (0.65)	.81	2.34 (0.66)	.85	2.50 (0.69)	.83
Negative Emotionen	2.26 (0.71)	.87	1.75 (0.59)	.90	1.94 (0.70)	.86
Intrinsischer Anreiz	2.96 (0.63)	.92	2.95 (0.52)	.91	2.71 (0.70)	.84
Erwarteter Erfolg	3.03 (0.49)	.84	3.03 (0.44)	.82	3.07 (0.47)	.77

Anmerkungen: $N = 250$, $M_{\text{Alter}} = 39.32$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 9.62$ Jahre, 68.4 % weiblich; 4-stufige Likert-Skala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu (vgl. Holtappels et al., 2017).

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten der Skalen zu verschiedenen Aspekten von Heterogenität

Unterschiede in Einstellungen und Motivation nach Geschlecht, Profession, Lehrerfahrung und Fortbildungsbesuch

Geschlecht. Ein zentrales Merkmal von Lehrpersonen ist ihr Geschlecht, das als Teil der persönlichen Identität Einstellungen und Motivation mitbestimmen kann. So wird beispielsweise Offenheit, als eine konstituierende Voraussetzung für positive Einstellungen und Motivation gegenüber Heterogenität (vgl. Garmon, 2004), tendenziell häufiger als ein weibliches Merkmal beschrieben (vgl. Leyser & Tappendorf, 2001). Spezifisch für den Bereich Inklusion wurde Frauen eine höhere Toleranz gegenüber Menschen mit Behinderung zugeschrieben (vgl. Romi & Leyser, 2006; Rubie-Davies et al., 2011). Auch in einem Literaturreview wurde das Geschlecht als Einflussfaktor herausgearbeitet (vgl. de Boer et al., 2011). Ausgehend von der empirischen Befundlage kann einerseits angenommen werden, dass sich positivere Ausprägungen in den Bereichen Einstellungen und Motivation bei weiblichen Lehrkräften zeigen. Demgegenüber stehen aber auch Studien, die nicht explizit inklusive Settings betrachteten und eher ungünstigere Einstellungen (z. B. negative Emotionen und Stress; vgl. Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006) und geringere Selbstwirksamkeitserwartungen bei Frauen berichteten (vgl. Klassen & Chiu, 2010). In der Zusammenschau weist die empirische Befundlage darauf hin, dass sich das Lehrkraftgeschlecht differenziell auf unterschiedliche Facetten von Einstellungen und Motivation auswirken könnte.

Profession. Angehende Lehrkräfte entscheiden sich bereits vor dem Studium für eine spezifische Ausrichtung ihrer Ausbildung. Die Ausbildungsinhalte der verschiedenen Professionen wie etwa Grundschullehramt, gymnasiales Lehramt oder sonderpädagogisches Lehramt können sich sowohl hinsichtlich der fachlichen als auch hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Inhalte teilweise unterscheiden. Es ist demnach anzunehmen, dass sich Lehrkräfte in ihren Einstellungen und ihrer Motivation in Abhängigkeit von der Profession unterscheiden – dies gilt auch für den Bereich inklusionsbedingt heterogener Schülerschaften. International wurde für Lehrkräfte im Schuldienst berichtet, dass sich Unterschiede in den Einstellungen nach Professionen zeigten (vgl. Boyle et al., 2013; für Studierende Moser et al., 2014). Weiterhin zeigten sich Unterschiede in den Motiven, den Lehrkraftberuf zu ergreifen (vgl. für einen Überblick Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014), was wiederum differenzielle Motivation in Bezug auf die alltägliche Praxis bedeuten könnte. Es ist für den deutschen Kontext anzunehmen, dass gerade die Professionen ‚gymnasiales Lehramt‘, das auf die leistungsstärkste Schülergruppe mit dem höchsten angestrebten Schulabschluss im gegliederten Schulsystem abzielt, und ‚sonderpädagogisches Lehramt‘ mit dem bewussten Fokus auf Lernende mit unterschiedlichen Förderbedarfen mit spezifisch ausgeprägten Einstellungen und Motivation in Bezug auf inklusionsbedingt heterogene Schülerschaften einhergehen.

Lehrerfahrung. Neben dem Geschlecht und der Profession kann auch die Lehrerfahrung ein bedeutsamer individueller Prädiktor für Einstellungen und Motivation von Lehrkräften sein. Theoretisch lassen sich verschieden gerichtete Zusammenhänge annehmen. Einerseits könnten erfahreneren Lehrpersonen Herausforderungen, wie etwa den Umgang mit durch Inklusion bedingten heterogenen Klassen, mit einer aus ihrer Erfahrung resultierenden größeren Gelassenheit beurteilen, woraus sich positivere Ein-

stellungen ableiten ließen (vgl. Hildebrandt & Eom, 2011). Andererseits könnten erfahrenere Lehrpersonen über ein geringeres Maß an Flexibilität gegenüber Veränderung und Innovation verfügen (vgl. Yang & Huang, 2008) und deshalb inklusive Settings weniger positiv beurteilen. Des Weiteren können Lehrerfahrungen auch als Lerngelegenheiten konzeptualisiert werden, die unter bestimmten Umständen positive Effekte auf Einstellungen und Motivation haben können (vgl. Lipowsky, 2009). Es ist anzunehmen, dass wegen der Abhängigkeit der Qualität der Lerngelegenheit von der individuellen Nutzung der Lerngelegenheiten beispielsweise durch Reflexion keine eindeutigen Zusammenhänge gefunden werden können. Das zeigte sich auch in der Empirie: Keine der theoretisch plausiblen Richtungen konnte bisher empirisch eindeutig unterstützt werden. Obwohl Lehrkräfteeinstellungen generell mit ihrer Lehrerfahrung zusammenhängen (vgl. Hildebrandt & Eom, 2011; Klassen & Chiu, 2010), sind die Befunde im Bereich Inklusion heterogen. Diejenigen Studien, die positivere Einstellungen und Motivation bei erfahreneren Lehrkräften berichteten (vgl. z. B. Stoiber et al., 1998), stehen im Widerspruch zu Studien, die das Gegenteil zeigten (vgl. Leyser & Tappendorf, 2001; Rubie-Davies et al., 2011). Zusätzlich gibt es Untersuchungen, die keinen Zusammenhang fanden (vgl. z. B. Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007).

Fortbildungsbesuch. Einstellungen und Motivation sind stabile, aber über einen längeren Zeitraum dennoch veränderbare Konstrukte. So wurde für den Bereich Inklusion nachgewiesen, dass Einstellungen und die Bereitschaft zur Umsetzung inklusiven Unterrichts durch die Kontakthäufigkeit zu Menschen mit Behinderung sowie auch allein durch die Häufigkeit der Beschäftigung mit dem Thema Inklusion positiv beeinflusst wurden (vgl. Fichten, Schipper & Cutler, 2005; Kessels et al., 2014). Zusätzlich zeigte sich, dass sich Einstellungen und Motivation unter Einfluss spezifischer Programme entwickelten und veränderten und zwar insbesondere, wenn die Lehrkräfte auch ihre eigenen Kompetenzen positiv veränderten (vgl. z. B. Baldwin, Buchanan & Rudisill, 2011). Daraus lässt sich ableiten, dass Fortbildungen in diesem Bereich positiv mit Einstellungen und Motivation zusammenhängen könnten.

2.3 Forschungsdesiderat

Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung der Entwicklung von Inklusion im deutschen Schulsystem und der Relevanz, die den Einstellungen und der Motivation von Lehrkräften als Teil ihrer professionellen Kompetenz zugeschrieben wird, gilt es zunächst zu klären, (1) ob die Struktur der fünf unabhängigen, aber miteinander korrelierenden Einstellungs- und Motivationsfacetten (Nützlichkeit, Kosten, negative Emotionen, intrinsischer Anreiz, Erfolgserwartung), die theoretisch abgeleitet und für leistungsbezogene, soziale und kulturell-ethnische Heterogenität bereits untersucht wurden (vgl. Hartwig & Schwabe, 2016; Hartwig et al., 2017), auch für den Bereich inklusionsbedingter Heterogenität empirisch zu bestätigen ist. Dabei wird angenommen, dass sich die Struktur der fünf separaten, aber untereinander korrelierenden Faktoren auch für den Bereich der inklusionsbedingten Heterogenität empirisch abbilden lässt (Hypothese 1). Darauf

aufbauend ist zu analysieren, (2) wie die unterschiedlichen Facetten dieser Lehrkraftmerkmale in Bezug auf inklusionsbedingt heterogene Schülerschaften ausgeprägt sind. Hierzu wird auf Basis des bisherigen Forschungsstands erwartet, dass die Lehrkräfte in Bezug auf inklusionsbedingte Heterogenität im Mittel zwar günstige Einstellungen in Bezug auf (a) Nützlichkeit und (b) negative Emotionen haben sowie (c) intrinsisch motiviert sind, sie aber auch (d) Kosten sehen (Hypothesen 2a–d). Vor dem Hintergrund der erst beginnenden systematischen Ausbildung aller Lehrkräfte für das Unterrichten in inklusiven Lehr-Lern-Settings wird eine neutrale – weder positive noch negative – Erfolgserwartung angenommen (Hypothese 2e). Weiterführend soll untersucht werden, (3) ob Geschlecht, Profession, Lehrerfahrung und Fortbildungsbesuch Prädiktoren von Einstellungen und Motivation gegenüber inklusionsbedingt heterogenen Schülergruppen sind. Konkret werden positivere Ausprägungen bei weiblichen Lehrkräften in den Bereichen intrinsischer Anreiz und Nützlichkeit sowie negativere Ausprägungen bei Kosten, negativen Emotionen und Erfolgserwartung erwartet (Hypothese 3a). Hinsichtlich der Profession werden günstigere Ausprägungen für das sonderpädagogische (Hypothese 3b) und ungünstigere für das gymnasiale Lehramt (Hypothese 3c) im Vergleich zu den übrigen Lehrämtern erwartet. Ebenfalls positive Zusammenhänge werden für die Facetten von Einstellungen und Motivation und Fortbildungsbesuch angenommen (Hypothese 3d). Die Lehrerfahrung wird aufgrund der heterogenen Theorien- und Befundlage als Prädiktor explorativ untersucht.

3. Methode

3.1 Stichproben

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Daten der wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuchs „Längeres gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ genutzt. In einer querschnittlichen Befragung beantworteten $N = 203$ Lehrkräfte von zehn Gemeinschaftsschulen, in denen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Schulformempfehlung gemeinsam unterrichtet werden, Fragen zu ihren Einstellungen und ihrer Motivation im Bereich inklusionsbedingt heterogener Schülerschaften. An den Gemeinschaftsschulen hatten nach Angaben der Schulleitungen jeweils fünf bis zehn Prozent der Schülerschaft einen besonderen Förderbedarf. Die Lehrkräfte waren $M = 39.15$ ($SD = 9.88$ Jahre) Jahre alt und 67.2 Prozent waren weiblich (vgl. auch Kap. 3.2, Abschnitt Hintergrundangaben der Lehrpersonen).

3.2 Instrumente

Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingter Heterogenität in Schule und Unterricht

Es wurden drei Skalen mit je fünf Items zur Erfassung der Einstellungen von Lehrkräften zum Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen verwendet (Einstellungen und Motivation von Lehrkräften zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht – Inklusion [EMo-Inklusion]). Die Skalen *Nützlichkeit* und *Kosten* erfassten dabei kognitive Anteile der Einstellungen und die Skala *negative Emotionen* die affektiven Aspekte. Das Antwortformat war eine vierstufige Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu). Die Skalen wurden bereits in verschiedenen weiteren Studien zur Messung anderer Aspekte von Heterogenität verwendet (vgl. Gebauer, McElvany & Klukas, 2013; Hartwig & Schwabe, 2016; Hartwig et al., 2017). Ein Beispiel für einen der praxisorientierten Prompts lautete: „Aus der Perspektive der Lehrenden: Inwieweit teilen Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen die folgenden Einschätzungen?“⁶. Die Motivation zum Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen wurde mit zwei Skalen und jeweils fünf Items erfasst (*intrinsischer Anreiz* und *erwarteter Erfolg*). Die Prompts und die Antwortskalen waren analog zu denen der Einstellungsskalen formuliert. Beispiele für Items, Skalen und Reliabilitäten, die alle sehr zufriedenstellend waren, sind in Tab. 2 aufgeführt.

Bereich	Beispielitem	α
Einstellung: Nützlichkeit	Schüler/innen profitieren durch Unterricht in <i>durch Inklusion bedingt</i> heterogenen Lerngruppen hinsichtlich ihres Erwerbs von sozialen Kompetenzen.	.86
Einstellung: Kosten	Die <i>durch Inklusion bedingte</i> Heterogenität in unseren Schulklassen erfordert von den Lehrkräften einen zusätzlichen Arbeitsaufwand.	.73
Einstellung: Negative Emotionen	Im Hinblick auf das Unterrichten von <i>durch Inklusion bedingt</i> heterogenen Klassen fühle ich mich nicht so wohl wie beim Unterrichten homogener Gruppen.	.88
Motivation: Intrinsischer Anreiz	Die <i>durch Inklusion bedingte</i> Heterogenität in unseren Schulklassen macht mir beim Unterrichten Spaß.	.92
Motivation: Erwarteter Erfolg	Im Hinblick auf das Unterrichten von <i>durch Inklusion bedingt</i> heterogenen Klassen weiß ich, dass ich es schaffe, die erwarteten Lerninhalte zu vermitteln, wenn ich mich darum bemühe.	.83

Anmerkung: 4-stufige Antwortskala von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu

Tab. 2: Itembeispiele und Reliabilitäten

Hintergrundangaben der Lehrpersonen

Alle weiteren Angaben stammten ebenfalls aus dem verwendeten Lehrkraftfragebogen. Die Lehrpersonen gaben Auskunft zu Geschlecht und der Lehrerfahrung in Jahren. Im Schnitt verfügten die Lehrkräfte über $M = 9.05$ ($SD = 8.12$) Jahre Lehrerfahrung. Ihre *Profession* wurde mit der Möglichkeit der Mehrfachnennung und den Antwortmöglichkeiten: (a) Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (5.9%), (b) übergreifendes Lehramt der Primarstufe und aller einzelner Schularten der Sekundarstufe I (15.1%), (c) Lehramt für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (59.5%), (d) Lehramt für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder Gymnasium (26.8%), (e) Lehramt für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (1%) und (f) sonderpädagogisches Lehramt (5.9%) erfragt. Für die Analysen wurden zwei Dummy-Variablen gebildet. Die Variable ‚Profession: Gymnasium‘ wurde für diejenigen Lehrkräfte, die (d) bejahten, mit 1 kodiert, in allen anderen Fällen mit Null. Eine analoge Kodierung wurde für die Variable ‚Profession: Sonderpädagogik‘ durchgeführt (1 = (f) bejaht; 0 = (f) nicht bejaht). Aufgrund der geringen Fallzahl kann die Analyse des Prädiktors ‚Profession: Sonderpädagogik‘ nur explorativen Charakter haben. Der Fortbildungsbesuch wurde mit der Frage „Wie häufig haben Sie Fortbildungen zu durch Inklusion bedingter Heterogenität in Schule und Unterricht besucht?“ mit den Antwortkategorien (1 = weniger als alle 2 Jahre oder nie, bis 6 = mehr als 5mal jährlich) erfasst. Der Mittelwert des Items lag bei 2.70 mit einer Standardabweichung von 1.42; im Schnitt gaben die Lehrkräfte damit an, etwa jährlich eine Fortbildung zum genannten Bereich zu besuchen.

3.3 Analysestrategie

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) gerechnet. Geprüft wurde, ob ein Generalfaktormodell oder ein fünffaktorielles Modell die Kovarianzstruktur der Daten besser abbildet. Der Fit der beiden Strukturen wurde anhand gängiger Maße des Modellfits (CFI; RMSEA) evaluiert und mit einem χ^2 -Differenzentest überprüft. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die manifesten Mittelwerte der einzelnen Facetten berechnet und auf statistisch signifikante Verschiedenheit vom angenommenen, theoretischen Skalenmittelwert (2.50) getestet, der weder hohe noch niedrige Zustimmung bedeutet. Die dritte Forschungsfrage wurde durch ein Strukturgleichungsmodell mit Einstellungen und Motivation als latenten abhängigen Variablen und den angenommenen, manifesten Prädiktoren Geschlecht, Profession, Lehrerfahrung und Fortbildungsbesuch untersucht. Die Clusterung in zehn Schulen wurde bei den Analysen nicht berücksichtigt, da die Schulfallzahl klein und die ICC aller abhängigen Variablen gering war. Die Analysen wurden in IBM SPSS Statistics 22 und Mplus 7 (vgl. Muthèn & Muthèn, 1998–2012) gerechnet. Fehlende Werte wurden im Rahmen der CFAs und des Strukturgleichungsmodells mit FIML behandelt.

4. Ergebnisse

4.1 Struktur von Einstellungen und Motivation gegenüber dem Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen

Zur Beantwortung der Frage nach der Struktur von Einstellungen und Motivation wurde mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse gezeigt, dass die fünf Facetten empirisch trennbar sind. Es wurde ein fünffaktorielles Modell (CFI = .95, RMSEA = .05, $\chi^2 = 393.43$, $df = 263$, $p < .05$) gegen ein einfaktorielles Modell getestet, wobei sich das fünffaktorielle Modell im χ^2 -Differenzentest als signifikant besser herausstellte ($\Delta\chi^2 = 1220.73$, $\Delta df = 15$, $p < .05$). Abbildung 1 illustriert das fünffaktorielle Modell. Die Ladungen liegen in einem zufriedenstellenden Bereich (mit drei Ausnahmen alle über .65). Wie erwartet hängen die Facetten von Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften signifikant miteinander zusammen.

Die latenten Korrelationen sind erwartungsgemäß gerichtet. Den engsten Zusammenhang weisen die Einstellungsfacetten Kosten und negative Emotionen ($r = .87$) auf. Die geringste Assoziation besteht zwischen der Einstellungsfacette Nützlichkeit und der Motivationsfacette erwarteter Erfolg ($r = .42$). Wegen der Beobachtung hoher Korrela-

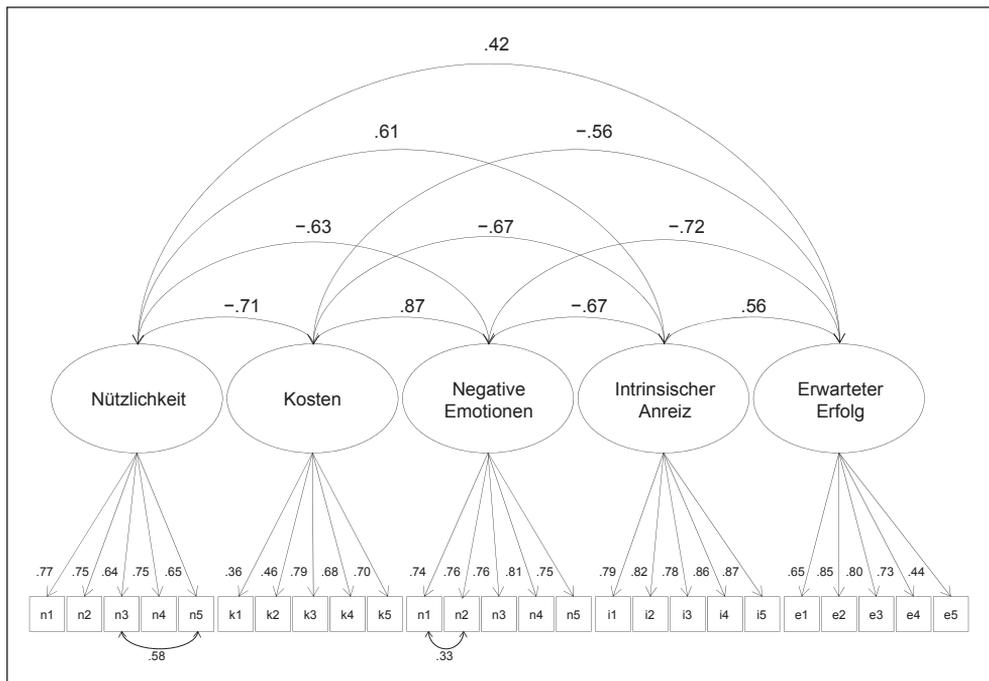


Abb. 1: Fünffaktorielles Modell der Einstellungen und Motivation von Lehrkräften zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften

tionen zwischen den Einstellungsfacetten wurde ein dreifaktorielles Modell angepasst, in dem die drei Facetten zu einer zusammengefasst wurden. Das dreifaktorielle Modell war dem fünffaktoriellen unterlegen ($\Delta\chi^2 = 204.43$, $\Delta df = 43$, $p < .05$). Zusammenfassend unterstützen die Daten die angenommene Struktur (Hypothese 1) und weisen darauf hin, dass einerseits die fünf angenommenen Konstrukte empirisch voneinander abzugrenzen sind und andererseits zwischen den Konstrukten bedeutsame Zusammenhänge bestehen.

4.2 Ausprägungen von Einstellungen und Motivation gegenüber inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen

Um die Frage nach den manifesten Ausprägungen und somit dem Niveau der Einstellungen und Motivation von Lehrpersonen zu beantworten, wurden die manifesten Mittelwerte der einzelnen Skalen ermittelt und dem theoretischen, neutralen Skalenmittelwert 2.50 gegenübergestellt. Die Ergebnisse der Vergleiche sowie Mittelwerte und Standardabweichung sind in Tabelle 3 dargestellt.

Mit Ausnahme der Skala intrinsischer Anreiz unterschieden sich die manifesten Mittelwerte aller Skalen signifikant von dem neutralen Skalenmittelwert. Im Mittel stimmten die Lehrkräfte somit den Aussagen eher zu. Dies gilt sowohl für diejenigen Skalen (Nützlichkeit, erwarteter Erfolg), für die hohe Zustimmung als günstig angesehen werden kann, als auch für die Skalen (Kosten, negative Emotionen), für die hohe Zustimmung als eher ungünstig zu bewerten ist. Auffällig ist insbesondere die Zustimmung zu den wahrgenommenen Kosten, die im Vergleich besonders ausgeprägt war. Den Inhalten der Einzelitems der Skala folgend sahen die Lehrkräfte demnach inklusionsbedingte Heterogenität von Lerngruppen unter anderem als etwas, das von Lehrkräften einen zusätzlichen Arbeitsaufwand fordert, das Ziel einer optimalen Förderung der Lernenden erschwert und insgesamt dazu führt, dass das Gesamtleistungsniveau sinkt. Gleich-

Bereich	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Einstellung: Nützlichkeit	2.65 (0.64)	3.36	202	< .05
Einstellung: Kosten	3.23 (0.55)	18.69	199	< .05
Einstellung: Negative Emotionen	2.61 (0.72)	2.19	199	< .05
Motivation: Intrinsischer Anreiz	2.59 (0.75)	1.74	197	0.08
Motivation: Erwarteter Erfolg	2.82 (0.53)	8.38	188	< .05

Anmerkung: 4-stufige Antwortskala 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Einstellungen und Motivation sowie Vergleich zum angenommenen Skalenmittelwert

zeitig sehen es die Lehrkräfte im Mittel nur leicht als gegeben an, dass Schülerinnen und Schüler durch Unterricht in inklusionsbedingt heterogenen Lerngruppen hinsichtlich verschiedener Aspekte ihres schulischen Lernens, ihrer Persönlichkeitsentwicklung oder des Erwerbs von sozialen Kompetenzen profitieren (t -Test zwischen den manifesten Mittelwerten der Skalen Nützlichkeit und Kosten $t(394) = -9.71, p < .05$).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte bei erheblicher Gesamtvarianz insgesamt im Mittel leicht positiv ausgeprägt sind, aber auch deutlich herausfordernde Aspekte von inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften gesehen werden.

4.3 Vorhersage von Einstellungen und Motivation zum Umgang mit inklusionsbedingter Heterogenität in Schule und Unterricht

Ausgehend von der identifizierten komplexen Struktur von Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften wurden im Rahmen der dritten Forschungsfrage Prädiktoren untersucht. Hierzu wurde ein Strukturgleichungsmodell angepasst, das die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Facetten und den Einflussfaktoren Geschlecht, Profession, Lehrerfahrung und Fortbildungsbesuch umfasste. Das Modell zeigte eine akzeptable Passung an die Daten ($CFI = .94, RMSEA = .05, \chi^2 = 518.13, df = 368, p < .05$) und wird durch Abbildung 2 illustriert. Die erklärte Va-

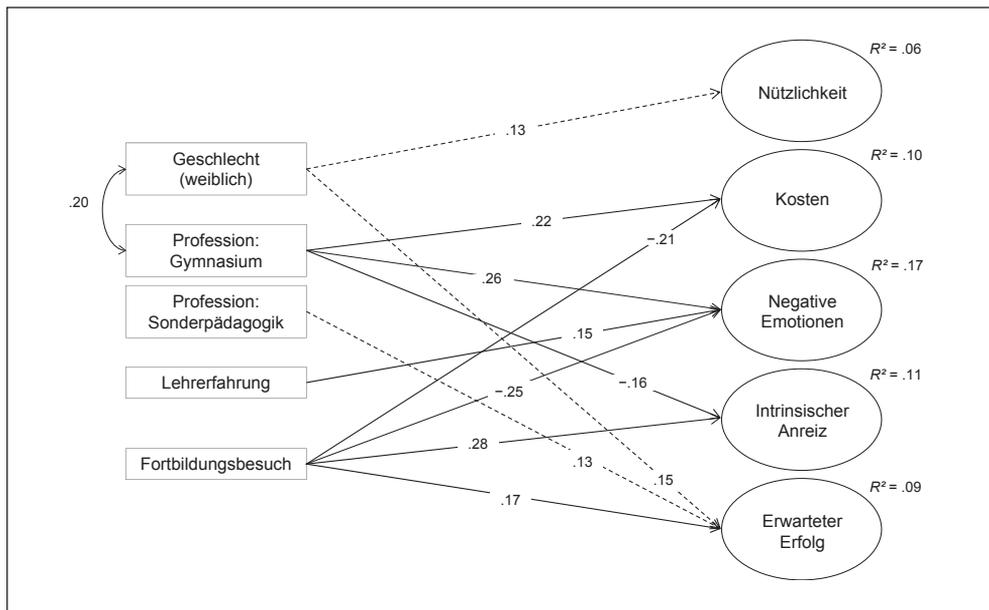


Abb. 2: Strukturmodell – Vorhersage von Einstellungen und Motivation durch Geschlecht, Profession, Lehrerfahrung und Fortbildungsbesuch

rianz der Facetten von Einstellungen und Motivation reichte von eher geringen Werten (.06, Nützlichkeit) zu akzeptablen Anteilen (.17, negative Emotionen).

Alle aufgenommenen Prädiktoren erwiesen sich mindestens auf marginalem Niveau ($p < .10$) als bedeutsam für mindestens eine Facette. Weibliche Lehrkräfte berichteten eine tendenziell höhere Zustimmung zur Nützlichkeit sowie zum erwarteten Erfolg. Das Studium eines gymnasialen Lehramts sagte sowohl höhere wahrgenommene Kosten und höhere negative Emotionen als auch geringeren intrinsischen Anreiz vorher, hing also eher ungünstig mit Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften zusammen. Dahingegen bestand zwischen der Profession Sonderpädagogik und dem erwarteten Erfolg ein marginal positiver Zusammenhang. Lehrkräfte mit längerer Lehrerfahrung berichteten mehr negative Emotionen. Der bedeutsamste Prädiktor war der Fortbildungsbesuch. Lehrkräfte, die häufiger Fortbildungen im Themenfeld Inklusion besuchten, berichteten geringere wahrgenommene Kosten und geringere negative Emotionen sowie größeren intrinsischen Anreiz und erwarteten Erfolg.

Zusammenfassend kann ein Großteil der erwarteten Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Profession, Lehrerfahrung und Fortbildungsbesuch einerseits und den Einstellungen und der Motivation im Bereich Inklusion andererseits als von den Daten unterstützt angesehen werden, wobei die Größenordnung der Effekte als klein einzuordnen ist. Als nicht erwartungskonform erwies sich der Zusammenhang zwischen Lehrkraftgeschlecht und erwartetem Erfolg, bei dem weibliche Lehrkräfte positivere Erfolgserwartungen hatten.

5. Diskussion

Vor dem Hintergrund der Bedeutung des Themas Inklusion sowohl in der zivilgesellschaftlichen Debatte als auch für die schulische Praxis des deutschen Schulsystems nimmt der vorliegende Beitrag eine zentrale Gelingensbedingung der Etablierung inklusiver Lehr-Lern-Settings in den Blick: die Einstellungen und Motivation zum Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften von Lehrkräften an weiterführenden Schulen. Auf Basis einer querschnittlichen Befragung stellten sich die theoretisch angenommenen Facetten *Einstellungen zu Nützlichkeit*, *Kosten* und *negative Emotionen* sowie *intrinsischer Anreiz* und *Erfolgserwartungen* als empirisch abgrenzbare, aber untereinander in teilweise engem Zusammenhang stehende Konstrukte heraus. In Bezug auf die Ausprägungen wurden durchschnittlich leicht positive Werte bei den Lehrkräften festgestellt, wobei auch hohe wahrgenommene Kosten des Umgangs mit inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften berichtet wurden (vgl. Tab. 1 für andere Facetten von Heterogenität). Die Facetten von Einstellungen und Motivation wurden durch das Lehrkraftgeschlecht, die Profession, die Lehrerfahrung und den berichteten Fortbildungsbesuch vorhergesagt.

In Bezug auf die Struktur von Einstellungen und Motivation stimmen die Ergebnisse mit bisherigen Befunden überein, die feststellten, dass von einer komplexen Struktur auszugehen ist (vgl. zu Einstellungen bei Studierenden Moser et al., 2014; für einen

Überblick Ruberg & Porsch, 2017). Die theoretisch abgeleitete, fünffaktorielle Struktur der Einstellungen und Motivation von Lehrkräften gegenüber heterogenen Lerngruppen wurde bereits hinsichtlich weiterer Aspekte von Heterogenität mehrfach bestätigt (vgl. Gebauer et al., 2013; Hartwig & Schwabe, 2016; Hartwig et al., 2017). Die vorliegende Studie erweitert somit das Wissen zur Struktur der Einstellungen und Motivation in den Bereichen leistungsbezogener, kulturell-ethnischer und sozialer Heterogenität um den bedeutsamen Bereich inklusionsbedingter Heterogenität. Die damit einhergehende Bereitstellung des Instruments zur differenzierten und reliablen Erfassung der verschiedenen Facetten auch für den Bereich Inklusion kann eine wichtige Grundlage für zukünftige Studien sein. Neben anderen Fragestellungen können mit Hilfe der Skalen beispielsweise differenzielle Zusammenhänge verschiedener Facetten mit Unterrichtshandeln und der Entwicklung von Schülermerkmalen oder die Entwicklung von Einstellungen und Motivation im Verlauf des Lehramtsstudiums untersucht werden. So wiesen Rix, Hall, Nind, Sheehy und Wearmouth (2006) auf der Basis einer internationalen Literatursichtung darauf hin, dass positive Einstellungen von Lehrkräften gegenüber der Inklusion sowohl mit der Qualität ihrer Interaktion mit den Lernenden als auch mit deren Selbstkonzept in Zusammenhang standen.

Auch hinsichtlich der Mittelwertstruktur erscheint ein Vergleich zu vorliegenden Studien lohnenswert: Die Ergebnisse dieser Analysen schließen an bisherige Untersuchungen an, die günstige Einstellungen und Motivation zu Inklusion berichteten (vgl. z. B. Bastian et al., 2016; Kessels et al., 2014; Savolainen et al., 2012). Dabei zeichnet die differenzierte Erfassung verschiedener Facetten von Einstellungen und Motivation ein detailliertes Bild: Es ließ sich für die Einstellungen und die Motivation der Lehrkräfte feststellen, dass die wahrgenommene Nützlichkeit und intrinsische Motivation nur leicht über dem theoretisch angenommenen Mittelwert der Skala lagen und im Bereich der kognitiv wahrgenommenen Kosten und der negativen Emotionen auch Herausforderungen berichtet wurden. Der erwartete Erfolg beim Umgang mit inklusionsbedingt heterogenen Schulklassen wurde als etwas positiver als der angenommene Mittelwert beschrieben. Dieses Muster weicht von denen zu anderen Bereichen von Heterogenität ab, die überwiegend weniger kritisch waren (vgl. Tab. 1). Ein Vergleich der Muster verschiedener Stichproben muss vorsichtig erfolgen, dennoch scheinen insbesondere die (negativen) Emotionen eine besondere Rolle im Bereich Inklusion zu spielen, die in anschließenden Studien untersucht werden könnten.

Als Einflussfaktoren auf die Einstellungen und Motivation zu heterogenen Lerngruppen wurden vor allem das Geschlecht, die Profession und der Fortbildungsbesuch identifiziert. Die Bedeutung des Fortbildungsbesuchs, die bereits in anderen Stichproben gefunden wurde (vgl. Baldwin et al., 2011; Fichten et al., 2005), kann möglicherweise auch als ein Erklärungsansatz für die eher ungünstig hoch ausgeprägten Merkmale der wahrgenommenen Kosten und negativen Emotionen herangezogen werden. Es ist anzunehmen, dass eine qualitätsvolle Ausbildung günstige Einstellungen und Motivation fördert. Entsprechend forderte die Kultusministerkonferenz eine Anpassung der Studiengänge und die Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Curricula (KMK & HRK, 2015). Die Ausbildungsqualität erwies sich bereits für andere Bereiche von He-

terogenität als bedeutsamer Prädiktor von Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte (vgl. z. B. Hartwig & Schwabe, 2016). Eine Prüfung dieses Zusammenhangs steht für inklusionsbedingt heterogene Schülerschaften noch aus. Auch die sich abzeichnende positivere Erfolgserwartung bei Lehrkräften, die Sonderpädagogik studiert hatten, fügt sich in das Gesamtbefundmuster ein und sollte in einer größeren Stichprobe repliziert werden. Der Befund deutet auf die wichtige Rolle der aktuellen universitären Bemühungen hin, Studierende aller Lehrämter mit spezifischen Angeboten auf das Unterrichten in inklusiven Lehr-Lern-Settings vorzubereiten. Im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden Projekte wie beispielsweise das *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung* gefördert. Ziel dieser Vorhaben ist die Verbesserung der Lehrkraftbildung in Hinblick auf neue Anforderungen und Aufgaben von Lehrkräften, die durch zunehmende Schülerheterogenität bedingt werden (vgl. z. B. DoKoLL, 2017). Die Unterstützung der Entwicklung professioneller Lehrkraftkompetenzen setzt sich nach der Ausbildung in der Fortbildung der Lehrkräfte im Schuldienst fort. Hier ermöglicht die vorliegende Studie mit der Erfassung der Häufigkeit besuchter Fortbildungen und dem empirischen Nachweis der Prädiktionskraft einen kleinen Einblick.

Die vorliegende Studie unterliegt einigen Einschränkungen. Die Analysen beruhen auf querschnittlich erhobenen Selbstberichten. Es handelt sich also um eine explizite Messung von Einstellungen und Motivation. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Das eingesetzte Instrument gibt keine Definition von Inklusion vor, da die subjektiven Einstellungen und Motivation der Lehrkräfte von Interesse waren. Inklusion kann von Lehrkräften unterschiedlich verstanden und interpretiert werden, und es ist davon auszugehen, dass die subjektiven Verständnisse von Inklusion und die damit verbundenen Einstellungen und Motivationen handlungsleitend für unterrichtliches und schulisches Handeln der Lehrkräfte sind (vgl. auch Löser & Werning, 2015). Das Ergebnismuster könnte sich aber bei Vorgabe eines expliziten Prompts beispielsweise zum Grad der Behinderung oder zur Art des Förderschwerpunkts inkludierter Kinder verändern. Das vorliegende Instrument bildet eine gute Basis, um in Folgestudien weiter ausdifferenziert genutzt zu werden. Entsprechende Variationen der Prompts könnten weitere vertiefende Erkenntnisse bringen. Durch das Studiendesign sind die identifizierten Ergebnismuster im Sinne positiver bzw. negativer Zusammenhänge, nicht aber als Kausalketten zu verstehen. Darüber hinaus ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Lehrkraftpopulationen zu prüfen. Die vorliegenden Ergebnisse beruhen auf einer nicht-repräsentativen Stichprobe, die im Sinne der Selbstselektion durch die freiwillige Beantwortung der Fragen positiv verzerrt sein könnte. Die Gewährleistung der Anonymität der Befragung und das dennoch im Vergleich zu anderen Facetten der Heterogenität kritischere Gesamtbild können allerdings darauf hinweisen, dass im Rahmen der eher kleinen Stichprobe interpretierbare Ergebnisse erzielt wurden. Zukünftige Studien sollten eine größere, möglichst längsschnittliche Erhebung von Einstellungen und Motivation bei Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen anstreben. Die vorliegende Untersuchung bezieht weiterhin ausschließlich Prädiktoren auf

der individuellen Ebene der Lehrkräfte ein. Anschließende Forschung könnte den Fokus weiten und weitere Aspekte, die ebenfalls mit Einstellungen und Motivation zusammenhängen könnten, beleuchten. Hierzu zählen etwa institutionelle Merkmale wie das Einzugsgebiet der Schule, sonderpädagogische Unterstützung oder Kooperationsstrukturen in Kollegien. Zusätzlich könnten in zukünftigen Studien auch Interaktionen betrachtet werden. So lässt sich etwa auf Basis der Studie von Klassen und Chiu (2010) die Frage stellen, ob das Lehrkraftgeschlecht möglicherweise mit motivationalen Variablen in Interaktion steht.

Trotz der Einschränkungen lassen sich aus den berichteten Ergebnissen Implikationen sowohl für die Forschung als auch für die schulische Praxis und die Lehramtsausbildung ableiten. Ein besonders wichtiger nächster Schritt in der Forschung zu Einstellungen und Motivation zu inklusionsbedingt heterogenen Schülerschaften ist der Einbezug des unterrichtlichen Verhaltens und schließlich der Entwicklung von Schülermerkmalen. Für internationale Stichproben wurden Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und Unterrichtsqualität bereits berichtet (vgl. z. B. Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009). Die Prüfung dieses Zusammenhangs mit den fünf Facetten von Einstellungen und Motivation steht für den Bereich Inklusion aber noch aus. Analysen der Angaben von Lehramtsstudierenden zu ihrem intendierten Unterrichtsverhalten mit bzw. ohne Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft ergaben positive Zusammenhänge der Einstellung zur Nützlichkeit leistungs- bzw. kulturell bedingter Heterogenität mit Unterrichtsverhalten mit Berücksichtigung und negative Zusammenhänge mit Unterrichtsverhalten ohne Berücksichtigung der Heterogenität (vgl. Hartwig et al., 2017).

Für die universitäre Ausbildung wie auch die Fortbildung von Lehrkräften im Schuldienst erscheint vor dem Hintergrund der Befundlage eine verstärkte Sensibilisierung für Einstellungen und Motivation als relevante Aspekte neben der Vermittlung von Wissen zum Umgang mit Inklusion sinnvoll. Die Berücksichtigung der Komplexität der Struktur scheint hierbei besonders bedeutsam. Für die Lehrkraftausbildung lässt sich im Licht der vorliegenden Ergebnisse das Bemühen unterstützen, in allen Professionen und nicht ausschließlich in der Ausbildung sonderpädagogisches Lehramt relevante Ausbildungsinhalte zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen zu behandeln. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass gerade die gymnasiale Lehramtsausbildung von einer verstärkten Integration heterogenitätsbezogener Inhalte profitieren könnte.

Literatur

- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and Age Differences in Occupational Stress and Professional Burnout between Primary and High-School Teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What Teacher Candidates Learned About Diversity, Social Justice, and Themselves From Service-Learning Experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315–327.

- Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R., & Vieluf, U. (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S., & Semper, I. (2017). *Der Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Gütersloh: Bertelsmann.
- 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*, 1, 103–116.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' Attitudes towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527–542.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement Goals for Teaching as Predictors of Students' Perceptions of Instructional Practices and Students' Help Seeking and Cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467.
- Cannirius, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- DoKoLL (2017). *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung*. <http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/DoProfil/index.html>. [03.07.2018].
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 193–206.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt.
- EADSNE = European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf. [03.07.2018].
- Fichten, C. S., Schipper, F., & Cutler, N. (2005). Does Volunteering With Children Affect Attitudes Toward Adults With Disabilities? A prospective study of unequal contact. *Rehabilitation Psychology*, 50(2), 164–173.
- Garmon, M. A. (2004). Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201–213.
- Gebauer, M. M., McElvany, N., & Klukas, S. (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch für Schulentwicklung. Band 17: Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 191–216). Weinheim: Beltz.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin.

- Häcker, H., & Stapf, K.-H. (2009). *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch* (15. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Hartwig, S. J., & Schwabe, F. (2016). Kulturell-ethnische Heterogenität im Schulalltag – Empirische Analysen zu Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 254–276). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M., & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 94–108.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- 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.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher Professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416–423.
- Holtappels, H. G., McElvany, N., Schwabe, F., Weischenberg, J., Averbek, K., & Hartwig, S. J. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung 2014–2016 zum Schulversuch „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“*. Unveröffentlichter Projektbericht, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. *Teacher education for inclusive education. Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31–36.
- Kessels, U., Erbring, S., & Heiermann, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(3), 189–202.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 625–637.
- Koalitionsvertrag (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode*. <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf> [03.07.2018].
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrer/innen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3–24.
- KMK & HRK = Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [03.07.2018].
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are Attitudes and Practices Regarding Mainstreaming Changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751–761.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346–360.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24.

- McHatton, P.A., & Parker, A. (2013). Purposeful Preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education, 36*(3), 186–203.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 661–678.
- Muthèn, L. K., & Muthèn, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles: Muthèn & Muthèn.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology, 19*, 123–205.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding Learning for Independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction, 36*, 1–10.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 331–354). Heidelberg: Springer.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (2014). *Teacher Motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Riegel, C. (2012). Dealing with Diversity and Social Heterogeneity: Ambivalences, challenges and pitfalls for pedagogical activity. In Z. Bekerman & T. Geisen (Hrsg.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education* (S. 331–347). Dordrecht: Springer.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2006). *A Systematic Review of Interactions in Pedagogical Approaches with Reported Outcomes for the Academic and Social Inclusion of Pupils with Special Educational Needs. Technical report*. London: EPPI Centre, University of London.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85–105.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik, 4*, 393–415.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2011). Teacher Beliefs, Teacher Characteristics, and School Contextual Factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology, 82*(2), 270–288.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51–68.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. London: Pearson Higher Education.
- Schwab, S., & Feyrer, E. (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 1*(8), 3–4.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107–124.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Vereinte Nationen (2006). *Behindertenrechtskonvention*. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [03.07.2018].

- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of Achievement Motivation* (S. 91–120). San Diego: Academic Press.
- Yang, S. C., & Huang, Y.-F. (2008). A Study of High School English Teachers' Behavior, Concerns and Beliefs in Integrating Information Technology into English Instruction. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1085–1103.

Abstract: Teachers' attitudes and motivation are a main factor of influence for successful teaching and learning. Against this background the following study analysed the structure, manifestations, and predictors of teachers' attitudes and motivation towards groups of learners who are heterogeneous because of inclusion. Drawing on data of $N = 203$ secondary school teachers, the analysis revealed firstly, that the five expected constructs were empirically separated, but interrelated. Secondly, manifestations of attitudes and motivation were slightly positive, but high values of costs were also observed. Thirdly, gender, profession, teaching experience, and training attendance were all important predictors of attitudes and motivation.

Keywords: Attitudes, Heterogeneity, Inclusion, Motivation, Teachers

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Nele McElvany, Technische Universität Dortmund,
Institut für Schulentwicklungsforschung,
Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: office.mcelvany-ifs.fk12@tu-dortmund.de

Dr. Franziska Schwabe, Technische Universität Dortmund,
Institut für Schulentwicklungsforschung,
Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: franziska.schwabe@tu-dortmund.de

Svenja J. Hartwig, Technische Universität Dortmund,
Institut für Schulentwicklungsforschung,
Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: svenja.hartwig@tu-dortmund.de

Jennifer Igler, Technische Universität Dortmund,
Institut für Schulentwicklungsforschung,
Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: jennifer.igler@tu-dortmund.de