

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/281785097>

# Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS)

Article · September 2015

CITATIONS

25

READS

6,371

4 authors:



**Markus Gebhardt**

Universität Regensburg

129 PUBLICATIONS 981 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Susanne Schwab**

University of Vienna

169 PUBLICATIONS 1,074 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Lena Nusser**

Leibniz Institute for Educational Trajectories

12 PUBLICATIONS 118 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Marco Hessels**

University of Geneva

70 PUBLICATIONS 782 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Call for Papers: "Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs in regard to Inclusive Education" [View project](#)



FRIEND-SHIP "Improving students' social participation in primary and secondary schools across Europe" [View project](#)

# Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS)

Markus Gebhardt, Susanne Schwab, Lena Nusser & Marco G. P. Hessels

In Deutschland wird der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulsystem stark ausgebaut. Als eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts wird in der Forschung die Einstellungen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zur Inklusion gesehen. Der vorliegende Beitrag berichtet über die Selbstwirksamkeit und die allgemeine Einstellung zur Inklusion bei 130 Klassenlehrkräften in der 2. Welle der Startkohorte 3 (6. Jahrgangsstufe) des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Insgesamt haben die Regelschullehrkräfte eine positive Einstellung gegenüber der Inklusion, jedoch ist die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion eher gering ausgeprägt. Die befragten Klassenlehrkräfte in Förderschulen trauen sich dagegen die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts eher zu. Gegenüber der Inklusion haben sie jedoch Bedenken und halten die Förderschule für den optimaleren Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Schlagwörter: Sonderpädagogischer Förderbedarf – Einstellung zur Inklusion – Lehrkräfte, Nationales Bildungspanel (NEPS) – Sekundarstufe – Befragung

## 1 Problemstellung

Ein gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung ist das Ziel vieler Länder. Insbesondere in den europäischen Staaten wächst der Anteil des gemeinsamen Unterrichts in den letzten Jahren (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012a; 2012b). Deutschland veröffentlichte im Zuge der Ratifizierung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderung die Kultusministerkonferenz (KMK) im Oktober 2011 pädagogische Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Menschenrechtskonvention für Menschen mit Behinderung im Bildungssystem (KMK, 2011), wobei diese Empfehlung den Grundsatz der Inklusion verfolgt. In Deutschland stieg die Prozentzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in allgemeinbildenden Schulen vom Schuljahr 2000/01 von 14 Prozent auf 28 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit SPF im Schuljahr 2012/13 langsam an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF ist daher auch in den nächsten Jahren eine der größten Veränderungen im deutschen Bildungssystem und stellt Herausforderungen für jede einzelne Schule dar. Die Empfehlung zur inklusiven Bildung der KMK (2011) fordert von allen Schulmitwirkenden die nötige Haltung, den gegenseitigen Respekt und die positive Einstellung, um eine gelingende Inklusion umzusetzen. Die Lehrerinnen und Lehrer halten einen inklusiven Unterricht, welcher der Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen Rechnung trägt (KMK, 2011).

Auch in der Forschung werden Haltungen und Einstellungen gegenüber der schulischen Inklusion von Direktorinnen und Direktoren, Lehrerinnen und Lehrer, angehenden Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern eine große Bedeutung für eine gelingende Inklusion zugewiesen (Acedo, Ferrer & Pàmies, 2009; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Eberwein & Knauer, 2009; Schwab, 2014; Schwab & Seifert, 2014; Schwab, im Druck). Die inklusive Einstellung wird als Fundament gesehen, auf welcher die inklusive Praxis aufbaut (Dlugosch, 2014; Boban

& Hinz, 2003). Daher wurde über die Einstellung von Eltern und Lehrkräften zum gemeinsamen Unterricht in den letzten Jahren viel geforscht (siehe dazu z. B. Themenheft in der Zeitschrift für Bildungsforschung, 2015). Insgesamt wird die Einstellung zur Inklusion in den meisten Studien als neutral bis positiv gesehen (Avramidis & Norwich, 2002). Dabei sind die Einstellungen der Lehramtsstudierenden, der Lehrkräfte und der Eltern relativ ähnlich (Kunz, Luder & Moretti, 2010). Als eine große Sorge wird häufig geäußert, dass Integrationsklassen keine so spezielle Förderung und Therapie für Kinder mit SPF anbieten können wie Förderschulen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003). Für die Inklusion wird häufig die soziale Teilhabe der Schülerinnen und Schüler als wichtigstes Argument für Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern genannt (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab, 2013; Schwab, 2014).

In unterschiedlichen Studien zeigte sich, dass sich die Einstellung zur Inklusion durch Erfahrungen mit Integration verbessert (Avramidis & Norwich, 2002; Schwab, 2014). In der Steiermark wurde die Inklusion seit den 90er Jahren flächendeckend umgesetzt. In Querschnittsbefragungen im Abstand von 10 Jahren zeigte sich, dass die Angaben zur Einstellung von Grundschullehrkräften zur Inklusion immer positiver wurden (Schwab, Gebhardt, Rossmann, Reicher, Ellmeier, Gmeiner & Gasteiger-Klicpera, 2012). Auf der anderen Seite kann bisher gemachte positive Erfahrungen im bestehenden segregierenden System die Einstellung zur Inklusion beeinflussen. In einer

Schweizer Untersuchung zur Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung waren Lehrkräfte mit mehr als 20-jähriger Berufserfahrung deutlich skeptischer gegenüber der Umsetzung zur Inklusion als jüngere Lehrkräfte (Dessementet, Benoit & Bless, 2011). Insofern, kann Erfahrung die Einstellung von Lehrkräften sowohl in die eine als auch in die andere Richtung beeinflussen.

Des Weiteren sind die Einstellungen von Lehrkräften zum inklusiven Unterricht eng mit bereits vorhandenen Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit SPF verknüpft (Avramidis & Kalyva, 2007). Aber auch die Art des Förderschwerpunktes der zu integrierenden Schülerinnen oder Schüler beeinflusst die Einstellung von den Lehrkräften zur Inklusion. So wird der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen Behinderung positiver bewertet, als der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung oder einer geistigen Behinderung. Am negativsten ist die Einstellung zum gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit einer Verhaltensauffälligkeit (Gebhardt et al., 2011; Schwab, et al., 2012).

Grundschullehrkräfte haben eine eher neutrale bis leicht negative Einstellung zur schulischen Inklusion (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Insgesamt haben sie hinsichtlich der praktischen Umsetzung starke Zweifel (Dlugosch, 2014; Ring, 2005). Ähnliche Ergebnisse hatten auch Leipziger, Tretter & Gebhardt (2012) bei Grundschullehrkräften in Bayern. So fühlte sich die Mehrheit der Grundschullehrkräfte gegenüber der Umsetzung der Inklusion unsicher, war eher skeptisch eingestellt und fühlte sich für die mit der Inklusion verbundenen Aufgaben nicht (oder nicht ausreichend) aus- und fortgebildet. Auch Hecht (2014) und Niedermair (2014) fanden diese Bedenken bei ihren Befragungen von österreichischen Lehramtsstudierenden. Wenn die Unsicherheit der Lehrerinnen und Lehrer somit zu einer negativeren Einstellung gegenüber Inklusion führt, müsste eine hohe Selbstwirksamkeit bezogen auf das inklusive Unterrichten auch mit einer positiven Einstellung zur Inklusion korrelieren. Dies konnte in einer Studie von Soodak, Podell & Lehman (1998) nachgewiesen werden. Des Weiteren korrelierte die Angst vor dem Unterrichten eines Kindes mit SPF negativ mit der Selbstwirksamkeit ( $r = -.22$ ). Hierbei spielte auch die Behinderung des Kindes eine wichtige Rolle. Die größten Bedenken hatten die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schule vor dem Unterrichten mit Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung oder Verhaltensauffälligkeiten.

Die Sorgen und Ängste der Lehrerinnen und Lehrer sind nachvollziehbar, da sich die Rolle der Lehrkraft durch die Inklusion stark verändert hat. In der traditionellen Rollenverteilung kümmerten sich die Sonderschullehrkräfte nur um die Schülerinnen und Schüler mit SPF und die Klassenlehrkräfte unterrichteten die Schülerinnen und Schüler ohne SPF. Im Gegensatz zu dieser klaren Trennung wird von den Lehrerinnen und Lehrern im inklusiven Rollenverständnis eine enge Zusammenarbeit und Teamarbeit gefordert, um alle Schülerinnen und Schüler nach ihren besonderen Bedürfnissen zu fördern (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b). Für diese Zusammenarbeit benötigen sonderpädagogische und reguläre Lehrkräfte ein Verständnis der Arbeit der jeweils anderen Person und auch einen tieferen Einblick in alle Handlungen. Um ein solches Verständnis für die inklusive Schule zu fördern, wurde der „Index for Inclusion“ von Booth und Ainscow entwickelt. Mit Hilfe des Indexes und der Materialien können Schulen sich selbst evaluieren (Boban & Hinz, 2003). Moliner, Sales, Ferrándes & Traver (2011) kürzten den Index und untersuchten, ob man anhand des Indexes Unterschiede zwischen spanischen Klassenlehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften in der Sekundarstufe I, in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion, messen kann. Die Dimensionen „Schaffung einer Inklusiven Kultur“ und „Organisation der Lernumgebung“ wurden von den Lehrerinnen und Lehrern ähnlich positiv bewertet. Schwieriger wurde die Dimension „Entwicklung Inklusiver Praxis“ gesehen, bei der sich insbesondere die Klassenlehrkräfte signifikant niedrigere Bewertungen für die Items adaptives Material, Kooperation, Forschung, neue Technologien und Assessment, im Vergleich zu den sonderpädagogischen Lehrkräften, gaben. Kritisch anzumerken an diesen Befunden ist jedoch, dass vermutlich sonderpädagogische Lehrkräfte zu diesen inklusionsbezogenen Fragen mehr in ihrem Studium gelernt haben könnten und das Ergebnis wäre vielleicht andersherum, wenn fachdidaktische Fragen mit der Inklusion verbunden wären.

Einen anderen Ansatz die inklusive Praxis zu befragen, versuchten Gebhardt, Krammer, Schwab & Gasteiger-Klicpera (2013). In dieser Befragung wurden 174 Klassenlehrkräfte und 126 Sonderpädagoginnen und -pädagogen in integrativen Klassen (verteilt auf alle Schulbezirke der Steiermark) nach ihrer Wahrnehmung des Klassenteams zum inklusiven Unterricht, zur Umsetzung der Förderplanung und zu den Rahmen auf Schulebene befragt. Hierbei zeigte sich, dass die Unterschiede in den Fragen nicht zwischen sonderpädagogischen und regulären Lehrkräften auftraten, sondern in allen drei Skalen zwischen Grundschule und Sekundarschule. Die Erklärung hierfür ist, dass das Lehrerteam in der Grundschule nur aus zwei bis drei Lehrerinnen und Lehrern besteht, welche einen Großteil der Woche im Teamteaching verbringen, während in der Sekundarstufe durch das Fachlehrersystem ein Austausch mit mehreren Lehrerinnen und Lehrern nur bei vereinbarten Terminen möglich ist. Daher waren der Austausch und die Kooperation in der Grundschule zwischen Klassenlehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften intensiver.

Mehrere Instrumente zur Erfassung der Selbstwirksamkeit in der Inklusion gibt es für Studierende (Koop, 2009).

International am häufigsten vertreten ist die Skala "Teacher Efficacy for Inclusive Practices" (TEIP; Sharma, Loreman & Forlin, 2012), welche auf der Überzeugung basiert, dass der inklusive Unterricht besondere Strategien erfordert. Die Skala wurde unter anderem an Lehramtsstudierenden in Australien, Kanada, Indien und Hong Kong evaluiert. Eingesetzt wurde die Skala auch bei finnischen und südafrikanischen Lehrkräften (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2011). Die Einstellungen zur Inklusion korreliert nur gering mit der Selbstwirksamkeit ( $r = .29$ ) und auch in Regressionsmodellen hatten die Selbstwirksamkeit, die Lehrerfahrung und der Ausbildungsgrad nur einen eher geringen Einfluss. Der stärkste Prädiktor war in beiden Ländern die Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Kooperation. Daher kann man sagen, dass beide Konstrukte einen wichtigen Aspekt der Inklusion messen, allerdings voneinander unabhängig sind.

Etwas höher lag diese Korrelation mit  $r = .53$  bei der Untersuchung von 201 Grundschullehrkräften in Nordrhein-Westfalen von Hellmich & Görel (2014). Des Weiteren hatten in dieser Studie die Erfahrungen zur Integration einen bedeutenden Einfluss. Diese wurden aber nicht in einer Dummycodierung (Ja/Nein Frage) gemessen, sondern anhand einer Skala mit acht Items erfasst. Kritisch zu sehen an dieser Befragung ist jedoch, dass der Rücklauf der Studie nur bei 42 % lag und 75 % der Befragten angaben, in den letzten Jahren eine Fortbildung zu Inklusion besucht zu haben. Dadurch ist anzunehmen, dass die Ergebnisse der Studie nur zum Teil die gesamte Lehrerschaft der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen repräsentieren. Einen Mehrebenenansatz bei der Untersuchung der Einstellung zur Inklusion verwendeten Urton, Wilbert und Hennemann (2014) bei 501 Lehrkräften der integrativen Grundschule und 79 Schulleitungen, ebenfalls in Nordrhein-Westfalen. Hierbei zeigte sich, dass die Einstellung zur Inklusion der Lehrkraft bedeutsam durch das Schulkollegium als auch durch die Schulleitung beeinflusst wird. Dies bedeutet, dass die Meinungen und die Erfahrungen zur Inklusion im Kollegium ausgetauscht werden und die Beteiligten sich gegenseitig stark beeinflussen. Daraus kann auch geschlossen werden, dass für eine gelungene Umsetzung der Inklusion in der einzelnen Schule die Zustimmung aller Beteiligten eine wichtige Voraussetzung ist, da ansonsten auch negative und von vornherein kritische Stimmen einen großen Einfluss im Schulkollegium haben.

## 2 Ziele und Fragestellungen

Einstellungen und Überzeugungen bei Lehrkräften sind wichtige Voraussetzungen für das Handeln im Unterricht (Baumert & Kunter, 2006). Aktuell liegen für Deutschland im Gesamten noch keine repräsentativen Ergebnisse vor. Im Rahmen einer Analyse des Nationalen Bildungspanels (NEPS) der Startkohorte 3<sup>1</sup> ist dies durch den Datensatz der Klassenlehrkräfte möglich. Daher werden folgende Forschungsfragen aufgestellt:

1. Ist die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland gegenüber der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF grundsätzlich positiv?
2. Unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer, welche in unterschiedlichen Schulformen tätig sind, hinsichtlich ihrer Einstellung zur schulischen Inklusion?
3. Wie hoch wirkt sich die gemessene Erfahrung im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit SPF auf die Einstellung zur Inklusion aus?

## 3 Untersuchungsmethode

Das NEPS (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011) ist eine repräsentative Bildungsstudie mit insgesamt sechs Kohorten, um bedeutsame Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Lernumwelten zu untersuchen. Flankierend zu den Befragungen der 60.000 Zielpersonen selber werden zusätzlich zahlreiche Kontextpersonen befragt, um möglichst umfassend die Lebensumwelten von Schülerinnen und Schülern zu erfassen. So werden bei Erhebungen im institutionellen Kontext neben den Eltern auch Klassen- und Fachlehrkräfte sowie Schulleitungen befragt (Frahm, Goy, Kowalski, Sixt, Strietholt & Blatt, 2011). Die hier zugrundeliegenden Daten stammen aus der 2. Welle der Startkohorte 3 (6. Jahrgangstufe). Da auf Grund verschiedener Formen des Teamteaching oder anderer pädagogischer Ansätze teilweise mehr als eine Klassenlehrkraft pro Klasse im Datensatz enthalten ist, wurde auf Grundlage der zur Verfügung gestellten Dummyvariable je eine Lehrkraft pro Klasse ausgewählt, die in den folgenden Analysen berücksichtigt wird (Skopek, Pink & Bela, 2012). Im Rahmen des NEPS werden keine speziellen Befragungsinstrumente für sonderpädagogische Fachkräfte oder Integrationslehrkräfte an Regelschulen administriert, so dass die Perspektive dieses pädagogischen Personals nicht berücksichtigt werden kann.

### 3.1 Stichprobe

Insgesamt haben 225 Lehrerinnen und Lehrer, welche in der 6. Jahrgangstufe unterrichten, an der Studie teilgenommen, davon sind an dem hier verwendeten 2. Messzeitpunkt 130 Klassenlehrkräfte in der Stichprobe enthalten. Etwa 75 % der Klassenlehrkräfte sind weiblich. Die befragten Personen unterrichteten an

unterschiedlichen Schulformen: Zwei Lehrkräfte an der Grundschule, 10 Lehrkräfte an der Hauptschule, acht Lehrkräfte an einer Schule mit mehreren Bildungsgängen (MBG), 20 Lehrkräfte an der Realschule, 11 Lehrkräfte an der Gesamtschule, 58 Lehrkräfte am Gymnasium und 21 Lehrkräfte an der Förderschule.

Auf Grund der geringen Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer pro Schulart können die einzelnen Schularten nicht getrennt ausgewertet werden. Um dennoch eine gröbere Unterscheidung zu treffen, werden die Lehrerinnen und Lehrer aus Grund- schulen, Hauptschulen, MBG und Gesamtschulen zu einer Gruppe (Haupt-MBG) und die Lehrerinnen und Lehrer aus Realschulen und Gymnasien zu einer zweiten Gruppe (Real-Gym) zusammengefasst. Angenommen wird dabei, dass Lehrerinnen und Lehrer aus Realschulen und Gymnasien in der Bewertung der abhängigen Variablen relativ ähnlich werten, was durch das ausgeprägte Fachlehrersystem und den selektiveren Zugang zu ihren Schulen bedingt sein könnte. Die Lehrkräfte an Förderschulen bilden eine eigene Gruppe.

### 3.2 Erhebungsinstrumente

Die Erhebung der Einstellung zur Inklusion fand in dem klassenbezogenen Instrument neben einer Reihe an Fragen zur Klassezusammensetzung statt. Die Erfahrung im inklusiven Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit SPF wurde als dummycodierte Variable (ja/nein) gemessen. In die Gruppe jener Personen mit Erfahrungen fielen dabei jene Lehrkräfte, die selbst bereits Schülerinnen und Schüler mit SPF unterrichteten, während die Gruppe ohne Erfahrung selbst noch keine Schulkinder mit SPF unterrichtete. Des Weiteren wurden die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schule befragt, ob sie persönlich bereit wären eine inklusive Klasse zu übernehmen (Item 21) und ob die Eltern dem gemeinsamen Unterricht positiv eingestellt sind (Item 22). Allen Lehrkräften (auch den Sonderschullehrerinnen und -lehrern) wurden drei Fragen zur Selbstwirksamkeit in der Inklusion (Item 31-33) und drei Fragen zur Einstellung in der Inklusion (Item 34-36) gestellt. Die Items waren auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 4 = „stimme völlig zu“ zu beantworten. In Tabelle 1 sind alle Items wortgetreu dargestellt. Zwar stimmen die Items mit Skalen aus der Forschung überein (Gebhardt, et al. 2012; Sharma et al., 2012), jedoch wurden nur drei Items pro Dimension für die Erhebung im NEPS zugelassen. Aus diesem Grund handelt es sich auch um neu konstruierte Skalen, welche im Ergebnisteil berichtet werden.

## 4 Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse auf Itemebene sind in Tabelle 1 dargestellt. Man erkennt, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer insgesamt gegenüber den Aussagen der Items 21 und 22 neutral bis leicht negativ eingestellt sind. So würden 57 % der Lehrerinnen und Lehrer eher nicht eine Integrationsklasse übernehmen und 68 % der Lehrerinnen und Lehrer schätzen, dass die Eltern eher nicht positiv bezogen auf Inklusion eingestellt sind. Die Lehrkräfte der Gruppe Haupt-MBG und der Gruppe Real-Gym haben bei diesen beiden Items ähnliche Mittelwerte. Zu den Items der Skalen Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Inklusion wurden auch die Lehrkräfte der Sonderschule befragt.

Von den Items der Skala Selbstwirksamkeit zur Inklusion wurden das Item 31 (diagnostische Mittel) und das Item 32 (Klassenklima) eher negativ beantwortet, während das Item 33 (angemessenes Lernangebot) eher positiv beantwortet wurde. Am positivsten geantwortet haben diesbezüglich die Sonderpädagoginnen und -pädagogen ( $M_{31} = 3.30$ ,  $M_{32} = 2.55$ ,  $M_{33} = 3.10$ ), während die beiden Gruppen der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schule eher negative Werte angeben (Gruppe Haupt-MBG:  $M_{31} = 1.83$ ,  $M_{32} = 1.99$ ,  $M_{33} = 2.87$ ; Gruppe Real-Gym:  $M_{31} = 1.79$ ,  $M_{32} = 2.00$ ,  $M_{33} = 2.89$ ).

Tabelle 1: Häufigkeiten und gültige Prozent aller Angaben

	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll zu	<i>N</i>	
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf die Einrichtung der GU-Klasse in ihrer Schule zu?						
21	Ich wäre bereit, eine solche GU-Klasse als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer zu übernehmen.	18 (20%)	33 (37%)	31 (34%)	8 (9%)	90
22	Die Eltern meiner Schülerinnen und Schüler wären gegenüber dem gemeinsamen Unterricht überwiegend positiv eingestellt.	9 (11%)	37 (47%)	30 (38%)	3 (4%)	79
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen in Bezug auf die pädagogische Arbeit in GU-Klassen im Allgemeinen zu?						
31	Ich bin in der Lage, geeignete diagnostische Mittel einzusetzen, um pädagogische Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzuleiten.	42 (34%)	43 (35%)	28 (23%)	11 (9%)	124
32	Ich kann es schaffen, das Klassenklima so zu beeinflussen, dass sich Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf darin angenommen fühlen.	31 (25%)	53 (43%)	32 (26%)	7 (6%)	123
33	Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.	4 (3%)	24 (20%)	70 (57%)	24 (20%)	122
34	Der Unterricht in einer GU-Klasse stellt an eine Regelschullehrerin oder an einen Regelschullehrer zu hohe Anforderungen.	5 (5%)	29 (25%)	48 (41%)	34 (29%)	116
35	Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können in Förderschulen am besten beschult werden.	5 (4%)	15 (13%)	56 (47%)	44 (37%)	120
36	Durch den gemeinsamen Unterricht kann das Sozialverhalten aller Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden.	2 (2%)	24 (20%)	67 (55%)	29 (24%)	122

Im Bereich der Einstellung zur Inklusion sind die Items 34 und 35 negativ formuliert. Lehrerangaben haben jedoch für alle Items positive Werte. Die Klassenlehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen haben ähnliche Mittelwerte (Gruppe Haupt-MGB: M34 = 2.97, M35 = 3.15, M36 = 3.00; Gruppe Real-Gym: M34 = 2.76, M35 = 3.11, M36 = 3.15), während die sonderpädagogischen Lehrkräfte bei den negativen Items höhere Werte angeben (M34 = 3.55, M35 = 3.45) und bei dem positiven Items zur Inklusion einen neutralen Mittelwert aufzeigen (M36 = 2.68). Somit ist die Einstellung der regulären Lehrkräfte zur Inklusion insgesamt eher negativ.

Da im NEPS versucht wurde, mit möglichst wenig Items pro Skala, Konstrukte möglichst breit zu erfassen, ging dies zu Lasten der Skalenhomogenität. So erfasst die Skala Einstellung zur Inklusion mit den Bereichen Anforderungen an Lehrkräfte, Qualität der Beschulung und Sozialverhalten sehr heterogene Konstrukte und weist eine gerade noch akzeptable interne Konsistenz von  $\alpha = .63$  auf. Die Skala Selbstwirksamkeit zur Inklusion hat eine interne Konsistenz von  $\alpha = .65$  und besteht aus den Items zu diagnostischen Mittel, Wohlfühlen und angemessenes Lernangebot. Bei beiden Skalen liegen alle Itemtrennschärfen über  $.3$ . Im Rahmen der Reliabilitätsanalyse wird nur anhand der Korrelation die Güte der Skala ermittelt, jedoch nicht anhand der Itemschwierigkeit. Da anzunehmen ist, dass die Items der Skalen nicht sehr homogen sind, aber die Items aus zwei theoretisch eindeutig beschriebenen Konstrukten bestehen, wird die Skalierung der Skala anhand der probabilistischen Testtheorie fortgesetzt. Die Berechnung der Itemkennwerte werden anhand des Partial-Credit-Modells nach der Methode der expliziten Parameterberechnung nach dem Prinzip des paarweisen Vergleichs (siehe dazu Garner

& Engelhard Jr., 2009) mit dem R-Packet "pairwise" (Heine, 2014) angewendet. Dieses Modell ist sehr robust bei fehlenden Werten und kleinen Stichproben, im Vergleich zur cml-Schätzung (Heine & Tarnai, 2011).

Aufgrund der kleinen Besetzung in der Zelle der Kategorie „stimme gar nicht zu“ bei den Items 33, 35 und 36 wurde die Kategorie mit der Kategorie „stimme eher nicht zu“ zusammengefasst. Danach wurden die negativen Items rekodiert. Die Item Fit Statistik für In-Fit und Out-Fit-Mean-Square zeigt für beide Skalen zufriedenstellende Werte, nahe dem Erwartungswert 1, und liegen somit im günstigen Bereich zwischen 0.5 und 1.5 (Linacre, 2002; 2003). Ebenso steigen die Kategorien der punkt-biserialen Korrelation über die einzelnen Kategorien an und die Schwellen sind im Sinne des ordinalen Raschmodells geordnet (Bühner, 2010). In Abbildung 1 sind die Itemparameter in Beziehung zu den geschätzten WLE Personenparametern in der Person-Item-Map dargestellt. Beide Skalen decken den kompletten Bereich der latenten Personenfähigkeit gut ab. Es sind aber auch Personen mit niedrigerem und wenige mit höheren Personenkennwerten zu finden, welche außerhalb der gemessenen Itemschwierigkeit liegen. Daher wäre es sinnvoll, weitere Items zu dieser Skala hinzuzufügen.

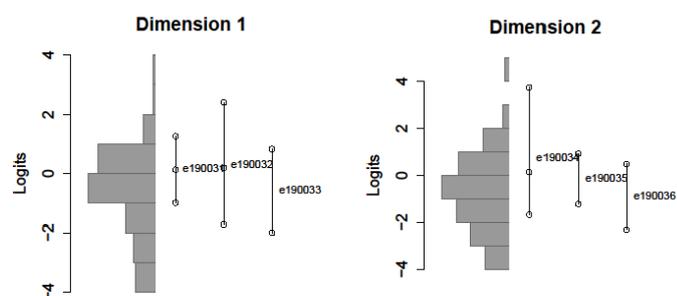


Abbildung 1: Person-Item-Map der Skala Selbstwirksamkeit zur Inklusion und der Skala Einstellung zur Inklusion

Die gebildeten Personenkennwerte haben in beiden Skalen eine WLE-Reliabilität von  $.69$ . Die Korrelation der beiden Skalen Personenkennwerte ist mit  $r = .22$  gering ausgeprägt. Analysen mit dem graphischen Modelltest zur Testung der Stichproben-Invarianz der Itemparameter führten aufgrund der geringen Stichprobengrößen durch eine Teilung der Gesamtstichprobe nicht zu belastbaren Ergebnissen, da in einzelnen Kategorien der Items die Kategorienhäufigkeit den Wert Null hat. Aus diesem Grund kann man in dieser Analyse nicht nachweisen, dass der Test über die Subgruppen hinweg invariant ist und zum Beispiel die Items für die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule die gleichen Parameter haben wie für Sonderpädagoginnen und -pädagogen.

Mittels des gewichteten Maximum-Likelihood-Schätzers wurden die Personenparameter der zwei Skalen berechnet. Mit den Personenparametern als Kriterium wurde jeweils eine Regressionsanalyse mit der

dummycodierten Prädiktoren Gruppe (Haupt-MBG vs. Förderschule) und dem Geschlecht berechnet. In beiden Modellen unterscheiden sich nur die Förderschullehrkräfte signifikant von der Lehrergruppe aus Gymnasium und Realschule (siehe Tabellen 2 und 3). Während der Wert der Förderschullehrkräfte in der Skala Selbstwirksamkeit zur Inklusion höher war als bei den Kollegen und Kolleginnen der allgemeinbildenden Schulen, war es in der Skala Einstellung zur Inklusion umgekehrt. Somit geben sie die Einstellungen wieder, dass Sie selbst zwar für das inklusive Arbeiten bereit sind, aber die Förderschule für den besseren Förderort halten. Das Geschlecht hatte jedoch keinen Einfluss.

Tabelle 2: Regression auf die abhängige Variable Selbstwirksamkeit zur Inklusion aller Lehrerinnen und Lehrer (N=115)

Selbstwirksamkeit	Modell		
	B	SE	$\beta$
Konstante	-1.068	.570	
Hauptschule/Gesamtschule/MBG	-.564	.319	-.08
Förderschule	1.378**	.423	.34
Geschlecht	.194	.305	.06
$R^2$	.15		

B= Steigung, SE = Standardfehler,  $\beta$ = Betagewicht,  $R^2$ =Varianzaufklärung

Tabelle 3: Regression auf die abhängige Variable Einstellung zur Inklusion aller Lehrerinnen und Lehrer (N=113)

Einstellung zur Inklusion	Modell		
	B	SE	$\beta$
Konstante	.669	.664	
Hauptschule/Gesamtschule/MBG	-.564	.366	-.16
Förderschule	-1.779**	.482	-.39
Geschlecht	-.454	.357	-.11
$R^2$	.13		

Um der Frage nach den Einflussgrößen auf die Einstellung zur Inklusion nachzugehen, wurden bei den Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinbildenden Schulen zwei Regressionsanalysen mit den Prädiktoren der Items 21 und 22 sowie der Erfahrung im inklusiven Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit SPF durchgeführt (siehe Tabellen 4 und 5). Während die Items 21 und 22 moderat miteinander korrelieren ( $r = .63$ ), ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit der Erfahrung im inklusiven Unterricht. Die Erfahrung wurde dummycodiert erfasst und es gaben 51 Lehrerinnen und Lehrer an, schon einmal in einer Klasse mit mindestens einem Kind mit SPF unterrichtet zu haben, während 53 Lehrerinnen und Lehrer noch keine Erfahrungen mit inklusivem Unterricht hatten. Die Erfahrung hatte keinen signifikanten Einfluss in den Regressionsanalysen. Während das Item 21 als „Ich wäre bereit, eine solche GU-Klasse als Klassenlehrerin oder Klassenlehrer zu übernehmen“ auf die Selbstwirksamkeit einen mittleren Einfluss hat und das Item 22 „Die Eltern sind gegenüber dem GU positiv eingestellt“ auf die Einstellung zur Inklusion einen geringen Einfluss hat.

Tabelle 4: Regression auf die abhängige Variable Selbstwirksamkeit zur Inklusion der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schule (N=71)

Selbstwirksamkeit	Modell		
	B	SE	$\beta$
Konstante	-2.92	.502	
Item 21	.643**	.191	.44
Item 22	.063	.232	.04
Erfahrung mit Inklusion	.404	.277	.16
$R^2$	.26		

Tabelle 5: Regression auf die abhängige Variable Einstellung zur Inklusion der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schule ( $N=70$ )

Einstellung zur Inklusion	Modell		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$
Konstante	-3.120	.672	
Item 21	.368	.258	.20
Item 22	.678*	.317	.29
Erfahrung mit Inklusion	.028	.378	.01
$R^2$	.19		

## 5 Diskussion

Eine Analyse der Daten der deutschlandweiten Befragung im NEPS zeigte, dass Lehrerinnen und Lehrer gegenüber schulischer Inklusion eher skeptisch eingestellt sind. Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen hatten zur Inklusion eine neutrale bis eher negative Einstellung. Auf der einen Seite stimmten die Lehrerinnen und Lehrer zwar der Aussage des Items "Durch den gemeinsamen Unterricht kann das Sozialverhalten aller Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden" insgesamt positiv zu, aber auch den Aussagen, dass Lehrkräfte in der allgemeinbildenden Schule überfordert sind und eher die Förderschulen als optimalere Förderorte angesehen werden, wurde zugestimmt. Betrachtet man neben diesen Items auch die Antworten zur Skala Selbstwirksamkeit und der eher negativen Antwort auf die Frage "selbst eine Integrationsklasse zu führen" zeigen die Ergebnisse, dass bei den regulären Lehrerinnen und Lehrern eher die Sorgen und Ängste vor der Umsetzung der Inklusion überwiegen. Im Vergleich zu dem sehr positiven Ergebnis der Grundschullehrkräfte in NRW von Hellmich und Görel (2014) hatte in dieser Untersuchung die Erfahrung keinen Einfluss auf die abhängigen Variablen Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Inklusion. Bei Hellmich und Görel (2014) gaben eine Vielzahl der Befragten an, bereits Fortbildungen zu dem Thema Inklusion besucht zu haben und es lag insgesamt eine positive Selbstwirksamkeit bei den befragten Grundschullehrkräften vor. Diese Befunde konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht repliziert werden. Viel mehr gibt diese Befragung die eher kritischen Aussagen von Grundschullehrkräften des Reviews von de Boer et al. (2011) wieder. Zwar ist es bekannt, dass die Umsetzung der Inklusion in der Sekundarstufe vom beteiligten Fachpersonal als schwieriger erachtet wird (Gebhardt et al., 2013; Moliner et al. 2011), jedoch darf in einem zukunftsorientierteren Ansatz dieses Ergebnis so nicht bestehen bleiben. Die zunehmenden Anforderungen einer inklusiven Pädagogik an Regelschulen ist eine Realität, der sich Lehrkräfte und Schulleitungen im Kollegium stellen müssen. Eine adäquate Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts ist neben einer positiven Einstellung eng verbunden mit Wissen und entsprechenden didaktischen und pädagogischen Kompetenzen. Daher sind Fortbildungen und eine verstärkte Ausbildung zur Inklusion im Lehramt, wie sie an vielen Universitäten mittlerweile umgesetzt werden (siehe z. B. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014), notwendig, um eine positive Selbstwirksamkeit und positive Erfahrungen zur Inklusion zu schaffen (Koop, 2009). Hierzu ist anzumerken, dass dieses Thema allgemein schwierig ist, da in einer weiteren Befragung in Österreich sich zeigte, dass Lehrerinnen und Lehrer (Regelschullehrkräfte gleichsam wie Sonderschullehrkräfte) einen eher geringen Fortbildungsbedarf bei den Themen der Inklusion sehen (z. B. Teamwork, kooperative Lernmethoden, Informationen über spezielle Behinderungsarten) (siehe dazu Schwab et al., submitted).

Bei den befragten Förderschullehrkräften zeigte sich im Vergleich zu den Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinbildenden Schule ein gegensätzliches Bild. Förderschullehrkräfte gaben an, dass sie persönlich die Inklusion gut in der allgemeinbildenden Schule umsetzen können, halten jedoch aktuell die Förderschule für den optimaleren Förderort. Begründet werden kann dies damit, dass die Förderschullehrkräfte die Vorzüge der Förderschule kennen und nicht der Meinung sind, dass der gemeinsame Unterricht diese Förderung adäquat ersetzt. Um diese Lehrerguppe von der Inklusion zu überzeugen, wären Fortbildungskonzepte eher wenig effektiv, da die Lehrerinnen und Lehrer sich schon für ausreichend vorbereitet halten. Viel mehr wäre es wichtig, dass im gemeinsamen Unterricht genug Ressourcen für eine individuelle Förderung vorhanden wäre und sonderpädagogische Lehrkräfte vollwertig in den Klassenkontext und den Unterricht einbezogen werden. Dies ist ein oft bemängeltes Problem, welches in Forschung (Heimlich & Lutz, 2013) und in der Praxis durch den zentralen Verband der Sonderpädagogen (Gebhardt et al., 2013) häufig geäußert wurde. Anscheinend war auch die Umsetzung der Inklusion bei den hier befragten Lehrkräften nicht nur positiv, da die dummycodierte Variable "Erfahrung im inklusiven Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit SPF" keinen messbaren Einfluss

zeigte. Aber auch bei der Umfrage von Schwab & Seifert (2014) zeigte sich für österreichische Lehramtsstudierende, dass Erfahrungen mit schulischer Integration (in diesem Fall, der Besuch einer integrativen Schulklasse in der eigenen Kindheit) sich nicht auf die spätere Einstellung zur Inklusion auswirkten. Insofern scheint es weniger die Frage zu sein, ob man Erfahrungen gemacht hat, sondern vielmehr, welche Erfahrungen das waren. Demzufolge wäre es sinnvoll, die Erfahrung im inklusiven Unterricht differenzierter mit weiteren Items zur Qualität der Erfahrung zu erfassen, um zu wissen, ob die bisherigen Erfahrungen positiv oder negativ waren (Koop, 2009). Die Qualität der Umsetzung in der Inklusion könnte insofern eine Variable sein, welche den Zusammenhang zwischen persönlichen Erfahrungen und Einstellung mit schulischer Inklusion mediiert.

Anhand der aufgezeigten methodischen Probleme wäre es insgesamt gut, wenn die Skalen Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Inklusion im NEPS für zukünftige Datenerhebungen modifiziert werden. Zudem wäre es aus wissenschaftlicher Perspektive wünschenswert, alle Fragen an die gesamte Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer vorzugeben. Wenngleich dies aus ökonomischen Gründen schwierig ist, würde es für die hier vorliegenden Fragestellungen einen deutlichen Mehrwert bringen. Insbesondere wäre es wünschenswert, dass zusätzlich die integrativen Sonderpädagoginnen und -pädagogen befragt würden, um eine Gesamtmeinung der einzelnen Klassenteams zu bekommen. Jedoch lassen sich solche konzeptionellen Schwierigkeiten nur schwer vermeiden, wenn Daten nachträglich von anderen Personen analysiert werden, während das Design wiederum aus anderen Perspektiven festgelegt wurde. Hierbei muss angemerkt werden, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des LfBi Bamberg die Fragen entworfen und in den Panelzyklen des NEPS implementiert haben. Diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben bei der Erstellung der Skalen als auch beim Sampling vermutlich auf andere Gesichtspunkte zurückgegriffen, was sich im Nachhinein in Bezug auf die vorliegenden Auswertungen als eher problematisch erwies. Die vorliegenden Autoren und Autorinnen empfehlen für zukünftige Studien eher die allgemeinen Fragen zur Einstellung zur Inklusion zu löschen und dafür mehr Fragen zur Selbstwirksamkeit zu Inklusion in die Erhebung aufzunehmen. Damit wäre vermutlich die Skalierung nach dem Raschmodell auf stabilere Füße gestellt und man könnte die Personenparameter auch als Einflussgröße auf zweiter Ebene in Mehrebenenmodellen für die Schülerdaten in Integrationsklassen benutzen.

## Literatur

- Acedo, C., Ferrer, F. & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39 (3), 227-238.
- Avramidis, E. & 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. & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards iIntegration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: [www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf). [15.09.2014].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (2011). Editorial. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Eds.), *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*, 14, Special Issue, p. 1-4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Verfügbar unter: [www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf)[15.09.2014].
- de Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Bühner, M. (2010). Einführung in die Test und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.
- Dessemontet, R. S., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 297-307.
- Dlugosch, A. (2014). ...weil es eben jeden treffen kann. Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung - ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 236-245.
- Eberwein, H., Knauer, S. (2009). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012a). *Special Needs Education Country Data 2012*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education Verfügbar unter: [www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf) [15.09.2014].
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012b). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Frahm, S., Goy, M., Kowalski, K., Sixt, M., Strietholt, R., & Blatt, I. (2011). Transition and development from lower secondary to upper secondary school. In H. P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. Maurice (Eds.), *The National Educational Panel Study: need, main features, and research potential* (p. 217-232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). Attitudes and Experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681.
- Garner, M. & Engelhard Jr., G. (2009). Using paired comparison matrices to estimate parameters of the partial credit Rasch measurement model for rater-mediated assessments. *Journal of Applied Measurement*, 10(1), 30-41.
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration: Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, 39(2), 54-61.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Rossmann, P., Ellmeier, B., Gmeiner, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Zeitschrift für empirische Sonderpädagogik*, 4, 275-290.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 228-235.
- Heimlich, U. & Lutz, S. (2013). Sonderpädagogische Förderung und schulische Inklusion in Bayern im Schuljahr 2011/ 2012. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (9), 369-374.
- Heine, J-H. (2014). Pairwise 0.2.5. Rasch Model Parameters by Pairwise Algorithm. CRAN
- Heine, J-H. & Tarnai, C. (2011). Itemparameter Bestimmung im Raschmodell bei unterschiedlichen Datenausfallmechanismen. Referat im 17. Workshop "Angewandte Klassifikationsanalysen" im Landhaus Rothenberg. München: Ludwigs.
- 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.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der für ihre Kinder geeigneten Schulform: Aussagen der Eltern. *Heilpädagogische Forschung*, 24 (3), 133-148.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: [www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-590/335-KMK-Anlage%20V%20Inklusive%20Bildung-1.pdf](http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-590/335-KMK-Anlage%20V%20Inklusive%20Bildung-1.pdf). [15.07.2014]
- Koop, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramtes für Grundschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25. Verfügbar unter: [www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2009/kopp.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2009/kopp.pdf). [20.05.2015.]
- Kunz, A., Luder, R., Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI-D). *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 83-94.
- Leibziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. Vorherrschende Meinung und Verwirklichung bei Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 433-440.
- Linacre, J.M. (2002). What do Infit and Outfit, Mean-square and Standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16, 878.
- Linacre, J.M. (2003) Rasch Power Analysis: Size vs. Significance: Standardized Chi-Square Fit Statistic. *Rasch Measurement Transactions*, 17, 918.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69-84.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. & Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572.
- Niedermaier, C. (2014). „Ich habe mir das vorher nie vorstellen können ...“ – Gruppendiskussionen zur Wirksamkeit der LehrerInnen-Ausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 253-261.
- Ring, E. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2011). Understanding teachers' attitudes and self- efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Schwab, S. (in Druck). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Schwab, S. (2014). Schulische Förderung und soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen - Eine explorative Analyse in der Steiermark. *Empirische Pädagogik*, 28(3), 259-274.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S. & Gasteiger- Klicpera, B. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung - eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38(1), 54-65.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Skopek, J., Pink S. & Bela, D. (2012). Data Manual. Starting Cohort 3 – From Lower to Upper Secondary School. NEPS SC3 1.0.0. NEPS Research Data Paper, University of Bamberg.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(3), 480-497.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik* 5(1), 3-16.

## Attitudes and self-efficacy of teachers with regard to school inclusion in Germany - an analysis using data from the German National Educational Panel Study (NEPS)

Inclusive teaching of pupils with and without special educational needs is strongly expanding in Germany. In scientific research, the attitude towards inclusion of the teachers involved is considered to be an important prerequisite for a successful implementation of inclusive teaching. This article reports on the self-efficacy and the general attitudes towards inclusion of 130 classroom teachers, who participated in the second wave of Starting Cohort 3 (6th grade) of the National Educational Panel Study (NEPS). Overall, the regular school teachers show a positive attitude towards inclusion. However, their self-efficacy in relation to inclusion is relatively low. In contrast, the special school teachers show a higher degree of the self-efficacy and have a more positive view on implementing joint teaching. However, they are more sceptical about inclusion and preferred the special school as the better support environment for pupils with special educational needs.

Keywords: Special educational needs – attitudes towards inclusion – teachers – National Educational Panel Study (NEPS) – secondary school

### Autoren

Dr. Markus Gebhardt, Technische Universität München, TUM School of Education, Vert. Prof. Dr. Susanne Schwab, Universität Bielefeld, Arbeitsgruppe für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,  
Lena Nusser, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi),  
Prof. Dr. Marco G. P. Hessels, Universität Genf, Department für Sonderpädagogik. Korrespondenz an:  
markus.gebhardt@tum.de