

Eltling, Christian; Liebner, Saskia; Ertl, Sonja

Inklusionsbezogene Kompetenzen im Studium : Befunde des InkuWi-Projekts zu Lerngelegenheiten, Überzeugungen und Wissensbeständen von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema Inklusion

In:

Zmiskol, Tabea; Elting, Christian; Keimerl, Verena F.; u. a. (Hrsg.), Professionalisierung für den inklusiven Umgang mit Heterogenität – Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 13-35. 2025. DOI: 10.20378/irb-110920

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112518

Datum der Veröffentlichung: 12.01.2026

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.






Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Beitrag 1

Inklusionsbezogene Kompetenzen im Studium: Befunde des InkuWi-Projekts zu Lerngelegenheiten, Überzeugungen und Wissensbeständen von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema Inklusion

Inclusion-related competencies during studies: Results of the InkuWi project on learning opportunities, beliefs and knowledge of primary school teacher trainees on the topic of inclusion

Christian Elting  0000-0003-1409-6712, Saskia Liebner  0000-0002-3162-8357 & Sonja Ertl  0000-0001-6262-9638

Zusammenfassung

Inklusiver Unterricht erfordert von Lehrkräften entsprechende professionelle Kompetenzen, um die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung *aller* Schüler:innen zu unterstützen. Empirisch geprüfte Modelle inklusionsbezogener professioneller Kompetenz liegen bislang nicht vor. Zudem fehlen gesicherte Erkenntnisse zu einzelnen Kompetenzfacetten, vor allem zum inklusionsbezogenen Wissen (Elting, Ertl & Liebner, 2023). Einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücken leistet das Kooperationsprojekt *Inklusionsbezogene Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte (InkuWi)*. Im vorliegenden Beitrag werden Befunde zum Zusammenspiel von inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten, Überzeugungen und Wissensbeständen von Grundschullehramtsstudierenden der Universität Bamberg und anderer bayerischer Universitätsstandorte berichtet, um Hinweise für die inklusionsbezogene Professionalisierung im Studium abzuleiten. Diskutiert werden Konsequenzen für Lehrer:innenbildung und Lehrer:innenbildungsforschung.

Schlüsselwörter: Grundschullehramt; Lehrer:innenbildungsforschung; inklusionsbezogene professionelle Kompetenz; inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen; inklusionsbezogene Überzeugungen

Abstract

Inclusive education necessitates educators to possess the requisite professional competencies to facilitate the learning and personal development of all students. To date, empirically validated models of professional competence for inclusive teaching remain unavailable. Furthermore, there is a dearth of evidence for different competency facets, particularly regarding knowledge for inclusive teaching (Elting et al., 2023). The collaborative project *InkluWi (Pedagogical competencies of prospective primary school teachers for inclusive teaching)* contributes significantly to close these research gaps. This article presents findings regarding the interplay between learning opportunities, beliefs, and knowledge for inclusive teaching among prospective primary school teachers at the University of Bamberg and other universities in Bavaria, Germany. The findings offer insights for professionalization during teacher education. Implications for teacher education and teacher education research are discussed.

Keywords: primary school teaching; teacher education research; professional competence for inclusive teaching; pedagogical knowledge for inclusive teaching; beliefs about inclusive teaching

1. Theoretisch-empirische Einbettung

1.1 Inklusionsbezogene professionelle Kompetenz und inklusionsbezogene Lerngelegenheiten

In Angebots-Nutzungs-Modellen der Unterrichtswirkung wird die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen als entscheidender Faktor eines qualitätvollen Unterrichts beschrieben. Kompetenzorientierte Ansätze folgen dabei zumeist dem COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2011). Danach umfasst professionelle Kompetenz motivationale Orientierungen (z. B. Enthusiasmus), selbstregulative Fähigkeiten (z. B. Distanzierungsfähigkeit), professionelle Überzeugungen (z. B. Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen) sowie Professionswissen (z. B. pädagogisches Wissen). Grundsätzlich wird angenommen, dass diese Kompetenzfacetten auch für inklusive Settings gelten. Aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse der Schüler:innen sind jedoch auch spezifische Kompetenzen zur Diagnose, Intervention, Organisation und Beratung erforder-

derlich (König, Gerhard, Kaspar & Melzer, 2019). Diese sind insbesondere für die Grundschule entscheidend. Als ideengeschichtlich erste gemeinsame Bildungsinstitution für *alle* Kinder weist sie ohnehin eine besonders heterogene Schüler:innenschaft auf (Hess & Elting, 2024) und ist im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses somit per se ein inklusives Setting (Elting, 2019). Durch Inklusion im engeren Sinne erfährt diese Heterogenität eine Ausweitung um sonderpädagogische Förderbedarfe. Um den besonderen, ggf. auch sonderpädagogischen, Förderbedarfen *aller* Kinder zu entsprechen und sie in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (Elting, 2019), benötigen Grundschullehrkräfte somit ein breites Spektrum an inklusionsbezogenen Kompetenzen.

Für die Entwicklung solcher Kompetenzen weisen *erweiterte* Angebots-Nutzungs-Modelle (z. B. Voss, 2019) Lerngelegenheiten eine zentrale Rolle zu. Im Zusammenspiel mit kontextuellen und persönlichen Voraussetzungen der Lehrperson kann eine effektive Nutzung von Lerngelegenheiten die professionelle Kompetenzentwicklung begünstigen und somit indirekt die Performanz der Lehrperson und schließlich die Entwicklung der Schüler:innen beeinflussen. Aus dieser theoretischen Perspektive ist anzunehmen, dass der Studienfortschritt mit mehr inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten und umfangreicheren inklusionsbezogenen Kompetenzen verknüpft ist, die wiederum Angebots-Nutzungs-Prozesse im inklusiven Unterricht begünstigen könnten. Zentrale inklusionsbezogene Lerngelegenheiten Lehramtsstudierender sind dabei Erfahrungen mit inklusivem Unterricht, direkter (z. B. Unterrichtsversuche) als auch stellvertretender (z. B. Unterrichtsvideos) Art, universitäre Lehrveranstaltungen mit unterschiedlicher Inklusions- und Berufsfeldorientierung (von Themensitzungen bis zu Schwerpunktseminaren) sowie informelle Erfahrungen, auch im privaten Umfeld (Menge, Euler & Schaeper, 2021).

In diesem Beitrag werden inklusionsbezogene Lehrangebote, der Besuch von Praktika in inklusiven Settings im engeren Sinne und die Belegung der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache als inklusionsbezogene Lerngelegenheiten (vgl. Tabelle 1) in ihrem Zusammenspiel mit inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten analysiert. Unter den Kompetenzfacetten werden das inklusionsbezogene Professionswissen und inklusi-

onsbezogene Überzeugungen in den Blick genommen, da diese für die Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht von besonderer Bedeutung sind (Elting et al., 2023; Hellmich & Görel, 2014; Menge et al., 2021). Dabei wird auf inklusionsbezogene Einstellungen, inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und das inklusionsbezogene pädagogische Wissen fokussiert.

1.2 Inklusionsbezogene Überzeugungen

Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften umfassen Vorstellungen und Annahmen über Schule und Unterricht und beinhalten somit stets eine evaluative Komponente (Kunter & Pohlmann, 2015). Zwei in ihrer Bedeutung für den Unterricht vergleichsweise gut erforschte Überzeugungen sind Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Einstellungen von Lehrkräften können als deren subjektive Bewertung anderer Personen, Konzepte oder Aspekte des beruflichen Umfelds beschrieben werden (Opalinski & Scharenberg, 2018). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften hingegen sind Urteile über das Selbst als Lehrperson. Sie beschreiben die Überzeugung, einen qualitäts- und wirkungsvollen Unterricht gestalten zu können (Kunter & Pohlmann, 2015). Dementsprechend stellen inklusionsbezogene Einstellungen subjektive Lehrkräfteeinschätzungen zur schulischen Inklusion dar, etwa zu deren Umsetzbarkeit, zur Gestaltung inklusiven Unterrichts, zum inklusiven Lernen und dessen Effekten (Menge et al., 2021; Opalinski & Scharenberg, 2018). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen wiederum können als Überzeugung verstanden werden, einen qualitäts- und wirkungsvollen gemeinsamen Unterricht für Schüler:innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen gestalten zu können (Greiner, Taskinen & Kracke, 2020).

Zur Ausprägung und Entwicklung inklusionsbezogener Überzeugungen gibt es vergleichsweise viel empirische Evidenz: Mehrere auf Selbsteinschätzungen basierende Studien zeigen, dass angehende Lehrkräfte neutral bis positiv gegenüber Inklusion eingestellt sind (Bosse & Spörer, 2014; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Strauß & König, 2017). Konsistent finden sich dabei positive Effekte des Studienfortschritts. Auch die inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte sind neutral bis positiv ausgeprägt, nehmen im Studium jedoch einen

u-förmigen Verlauf (Greiner et al., 2020; Schüle, Besa, Schriek & Arnold, 2017). Studienanfänger:innen erleben sich also als vergleichsweise selbstwirksam. Im Zeitverlauf nehmen diese Erwartungen jedoch ab, um sich gegen Ende des Studiums wieder dem Ausgangsniveau anzunähern. Ferner ist bekannt, dass inklusionsbezogene Überzeugungen im Übergang in den Beruf vorübergehend rückläufig sind (zsf. Menge et al., 2021). (Inklusionsbezogene) Überzeugungen sind jedoch – verglichen etwa mit dem (inklusionsbezogenen) pädagogischen Wissen – relativ stabil, da sie sich bereits früh formieren, zunächst vor allem geleitet von der eigenen Schulbiografie und erst zunehmend von Lernerfahrungen im Studium (Depping, Ehmke & Besser, 2021; Menge et al., 2021). Daher werden der u-förmige Verlauf der Selbstwirksamkeitserwartungen und der vorübergehende Rückgang inklusionsbezogener Überzeugungen gegen Ende des Studiums als Entwicklung von einer überhöhten zu einer realistischen Einschätzung in der Konfrontation mit den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit gedeutet. Die Befundlage zur relativen Stabilität inklusionsbezogener Überzeugungen wie auch zur vorübergehenden Rückläufigkeit inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen zeigt somit, dass die Entwicklung inklusionsbezogener Überzeugungen dem Erklärungsmuster erweiterter Angebots-Nutzungs-Modelle nur bedingt folgt. Offenbar können inklusionsbezogene Überzeugungen vergleichsweise begrenzt durch universitäre Lerngelegenheiten verändert werden, weshalb ein differenzierter Blick geboten scheint.

1.3 Inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen

Pädagogisches Wissen umfasst Wissen über Lernende und deren Lernen (Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen, Lernprozesse), die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen (Strukturierung, Klassenführung, Didaktik, Methoden) sowie Diagnostik und Evaluation (Individual-, Lernprozessdiagnostik, Bewertung; König, 2014). Es handelt sich um „ein fächerübergreifendes Wissen über Fakten, Bedingungen, Strategien und Schemata zur Entwicklung und Aufrechterhaltung lernförderlicher Bedingungen und zur Optimierung von Lehr-Lern-Situationen“ (Lenske et al., 2016, S. 214). Inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen beschreibt ein vor allem in den Anforderungsbereichen Diagnose und Intervention erweitertes Wissen (König et al., 2019): Um der Heterogenität im inklusiven

Unterricht konstruktiv begegnen zu können, brauchen Lehrkräfte spezifischeres diagnostisches Wissen zu Dispositionen und Unterschieden der Lernenden, Lernprozessen, entsprechenden diagnostischen Methoden und Verfahren. Im Bereich der Intervention bedarf es vor allem erweiterter Wissens zur Klassenführung und zur konstruktiven Unterstützung.

Die Befundlage zum inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen ist überschaubar. Das generelle pädagogische Wissen nimmt im Laufe des Studiums erwartungsgemäß zu (Voss, 2019). Das scheint auch für inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen zu gelten, wie querschnittliche Vergleiche von Bachelor- und Masterstudierenden nahelegen (König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017; Tometten, Heyder & Steinmayr, 2022). Zwischen pädagogischem und inklusionsbezogenem pädagogischem Wissen besteht ein erwartungskonform positiver Zusammenhang (Tometten et al., 2022). Im Studium wie auch im Berufsfeld verfügen Sonderpädagog:innen über ein umfangreicheres pädagogisches Wissen zur Inklusion im engeren Sinne als (angehende) Regelschullehrkräfte, so etwa hinsichtlich spezifischer sonderpädagogischer Förderbedarfe (Tometten et al., 2022). Studierende der Sonderpädagogik und des Regelschullehramts unterscheiden sich jedoch kaum in ihrem pädagogischen Wissen zur Inklusion im weiteren Sinne (König et al., 2017).

1.4 Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten, Überzeugungen und inklusionsbezogenem pädagogischen Wissen

Im Einklang mit erweiterten Angebots-Nutzungs-Modellen können Erfahrungen mit inklusivem Unterricht inklusionsbezogene Einstellungen (Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Hellmich et al., 2016) und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Miesera & Gebhardt, 2018) begünstigen. Weiterhin verweisen mehrere Studien auf ein förderliches Potenzial inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen für inklusionsbezogene Überzeugungen, insbesondere für Lerngelegenheiten mit Berufsfeldbezügen (Menge et al., 2021; Opalinski & Scharenberg, 2018; Tometten et al., 2022). Tometten und Kolleg:innen (2022) konnten in zwei Studien auch ein förderliches Potenzial inklusionsbezogener Lehre für inklusionsbezo-

genes pädagogisches Wissen nachweisen. Ferner waren persönliche Vorerfahrungen mit Inklusion förderlich.

Übereinstimmend wurde in mehreren Studien ein positiver Zusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen festgestellt (z. B. Bosse & Spörer, 2014; Hellmich et al., 2016). Weiterhin wurde gezeigt, dass professionelle Einstellungen (Voss, 2019) bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen (Lauer-
mann & König, 2016) positiv mit pädagogischem Wissen verknüpft sind. Selbiges gilt für inklusionsbezogene Einstellungen (König et al., 2017; Tometten et al., 2022) bzw. inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (Tometten et al., 2022), die mit inklusionsbezogenem pädagogischen Wissen positiv zusammenhängen.

2. Desiderata und Forschungsfragen

Zusammenfassend deuten theoretische Annahmen und vorliegende Befunde auf positive Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten, Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Wissensbeständen. Allerdings liegen bislang nur zwei unmittelbar einschlägige Forschungsarbeiten (König et al., 2017; Tometten et al., 2022) vor, die Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten bzw. inklusionsbezogenen Überzeugungen und dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen in den Blick nehmen. Ungeklärt ist bislang, inwiefern inklusionsbezogene Lerngelegenheiten und inklusionsbezogene Überzeugungen Unterschiede im inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen erklären können. Diese Desiderata sind vor allem für Studienanfänger:innen und Grundschullehramtsstudierende zu konstatieren, da diese in den vorliegenden Studien entweder unterrepräsentiert waren oder nicht dezidiert in den Blick genommen wurden. Mit der Ausrichtung des vorliegenden Sammelwerks sollen diese Forschungslücken nicht nur auf Gesamtstichprobenebene, sondern auch mit Blick auf die Universität Bamberg adressiert werden. Daher geht der Beitrag auf *Gesamtstichprobenebene* folgenden Forschungsfragen nach:

- F1: Unterscheiden sich beginnende und fortgeschrittene Grundschullehramtsstudierende in ihren inklusionsbezogenen Überzeugungen und ihrem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen?

- F2: Welchen Beitrag leisten inklusionsbezogene Lerngelegenheiten und Überzeugungen zur Erklärung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden?

Gemäß der Befundlage wird erwartet, dass fortgeschrittene Studierende über höhere inklusionsbezogene Einstellungen, geringere inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und mehr inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen verfügen als Studienanfänger:innen. Weiter werden positive Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten bzw. Überzeugungen und Wissensbeständen erwartet.

Mit Blick auf das Lehramtsstudium in Bamberg geht der Beitrag folgenden explorativ vergleichenden Forschungsfragen nach:

- F3: Unterscheiden sich Bamberger und sonstige bayerische Grundschullehramtsstudierende in ihren inklusionsbezogenen Überzeugungen oder ihrem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen?
- F4: Welchen Beitrag leisten inklusionsbezogene Lerngelegenheiten und Überzeugungen zur Erklärung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens der Bamberger Studierenden und unterscheiden sich die Erklärungsbeiträge von jenen für die sonstigen bayerischen Studierenden?

3. Methode

3.1 Design und Datengrundlage

Zur Beantwortung der Fragestellungen wird auf querschnittliche Daten aus dem Projekt *InkluWi* zurückgegriffen (vgl. Tabelle 1). Im Studienjahr 2021/22 wurden an vier bayerischen Universitäten Grundschullehramtsstudierende in Einführungsveranstaltungen und Examenskursen befragt. Von $N = 716$ Studierenden lagen ausreichend Daten (Missinganteil $< 30\%$) vor. In dieser Analytestichprobe lag der Anteil fehlender Werte bei unter einem Prozent. Sie wurden mittels Expectation-Maximization-Algorithmus behandelt.

Die Teilstichprobe der Studienanfänger:innen (n_A) unterschied sich von jener der fortgeschrittenen Studierenden (n_F) erwartungsgemäß signifikant im Alter und im Ausmaß des bisherigen Besuchs inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen. Die Teilstichprobe der Universitätsstandorte

Augsburg, Erlangen-Nürnberg und München (*n_{BY}*; im Folgenden bayerische Stichprobe) war dem Effekt nach geringfügig jünger, in einem deutlich niedrigeren Fachsemester und wies einen höheren Migrationsanteil auf als die Bamberger Teilstichprobe (*n_{BA}*). Darüber hinaus lagen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Teilstichproben vor.

Tabelle 1. Stichprobenbeschreibung.

	<i>n_A</i>	<i>n_F</i>	<i>n_{BA}</i>	<i>n_{BY}</i>	<i>N</i>
Studierende	552	164	136	580	716
<i>Personenmerkmale</i>					
Fachsemester (<i>M</i>)	1.09***	5.34***	3.85***	1.64***	2.06
Weiblich (%)	85.7	84.8	89.0	85.4	85.3
Alter (<i>M</i>)	20.5***	23.2***	21.6 ⁺	21.0 ⁺	21.1
Migrationsanteil ^a (%)	17.6	15.2	8.8***	19.0***	16.4
Soziale Herkunft ^b (<i>M</i>)	13.9	13.7	13.8	13.8	13.8
<i>Inklusionsbezogene Lerngelegenheiten</i>					
Lehre ^c (<i>M</i>)	1.99***	2.26***	2.03	2.06	2.05
Praktika ^d (%)	33.5	37.8	38.2	33.6	35.7
DiDaZ ^e (%)	10.9	7.3	8.8	10.3	9.1

n_A = Studienanfänger:innen (1./2. Fachsemester); *n_F* = Fortgeschrittene (ab 3. Fachsemester); *n_{BA}* = Bamberger Studierende; *n_{BY}* = sonstige bayerische Studierende; ^a min. ein Elternteil im Ausland geboren; ^b höchste elterliche Bildungsjahre; ^c Ordinalskala zum bisherigen Besuch inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen: 1 = keine, 2 = einzelne Sitzungen, 3 = Schwerpunktseminar; ^d Besuch von Praktika in inklusiven Settings im engeren Sinne (z. B. Profilschule, Einzelinklusion): 0 = nein, 1 = ja; ^e DiDaZ = Didaktik des Deutschen als Zweitsprache: 0 = nein, 1 = ja; ****p* < .001, ⁺*p* < .10

3.2 Erhebungsinstrumente

Neben Personenmerkmalen und inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten (vgl. Tabelle 1) wurden inklusionsbezogene Kompetenzfacetten der Studierenden erhoben. Hierzu wurden vorliegende Verfahren adaptiert, sodass sie einschlägig für die Zielgruppe der Grundschullehrerstudien-

renden und Inklusion im weiteren Sinne sind (Elting, 2019): Mit zwei Markerskalen (je 4 Items) des KIESEL-Instruments (Bosse & Spörer, 2014) wurden inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Cronbachs $\alpha = .62/.73$) auf einer vierstufigen Likertskala (1 = lehne voll ab, 4 = stimme voll zu) erfasst. Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen wurde über 30 adaptierte Items (Multiple-Choice-Items mit Single-Response sowie True-/False-Items; Skalierung: 0 bis 2 Punkte pro Item) der Wissenstests GPK-IT (Gerhard, Kaspar, König & Melzer, 2020) und BilWiss-2.0 (Kunina-Habenicht et al., 2020) operationalisiert (Ordinal $\alpha = .75$). Die Adaption zielt auf das inklusionsbezogene pädagogische Wissen zu Diagnose, Förderung, Adaptivität und besonderen Förderbedarfen bzw. Heterogenitätsdimensionen.

3.3 Auswertungsmethoden

Zur Prüfung von Unterschieden zwischen den inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten von beginnenden und fortgeschrittenen Studierenden (F1) wurden t-Tests für unabhängige Daten verwendet. Analog erfolgte der Vergleich der Kompetenzfacetten von Bamberger und sonstigen bayerischen Studierenden (F3). Zur Absicherung wurden jedoch nachgängig Unterschiede im Fachsemester und im Migrationsanteil (vgl. Tabelle 1) regressionsanalytisch kontrolliert. Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen der Studierenden der Gesamtstichprobe (F2) wie auch der Bamberger und der sonstigen bayerischen Grundschullehrerstudierenden (F4) wurde mittels multipler linearer Regressionsanalysen unter Kontrolle von Personenmerkmalen schrittweise durch inklusionsbezogene Lerngelegenheiten und Überzeugungen erklärt.

4. Ergebnisse

4.1 Gesamtstichprobe

4.1.1 Inklusionsbezogene Kompetenzfacetten nach Studienfortschritt

Im Mittel wiesen beginnende wie auch fortgeschrittene Studierende eher hohe inklusionsbezogene Überzeugungen auf. Die inklusionsbezogenen Einstellungen ($M_A = 3.16$, $SD_A = 0.49$; $M_F = 3.23$, $SD_F = 0.49$) und Selbstwirksamkeitserwartungen ($M_A = 2.97$, $SD_A = 0.49$; $M_F = 2.80$, $SD_F = 0.55$) lagen in beiden Gruppen signifikant ($p < .001$) oberhalb der theoretischen

Mitte ($M = 2.50$). Nach oben wurden die Likertskalen voll ausgeschöpft ($MAX = 4$), zugleich gab es jedoch in beiden Gruppen Studierende mit (eher) niedrigen inklusionsbezogenen Einstellungen ($MIN_A = 1$; $MIN_F = 2$) bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen ($MIN_A = MIN_F = 1$). Der Tendenz nach erwartungsgemäß waren fortgeschrittene Studierende positiver eingestellt als beginnende, wobei der Effekt sehr klein und nur marginal signifikant ausfiel ($t(714) = -1.59$, $p = .06$, $d = 0.14$). Erwartungskonform waren Studienanfänger:innen etwas selbstwirksamer als fortgeschrittene Studierende ($t(714) = 3.98$, $d = 0.34$, $p < .001$).

Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen von beginnenden ($M_A = 34.92$, $SD_A = 6.18$) und fortgeschrittenen Studierenden ($M_F = 40.74$, $SD_F = 6.63$) lag jeweils signifikant ($p < .001$) oberhalb der theoretischen Mitte ($M = 30$). Es gab jedoch jeweils Fälle mit niedrigen Wissenswerten ($MIN_A = 15.00$, $MIN_F = 20.26$). Die Höchstpunktzahl (60 Punkte) erreichte hingegen niemand ($MAX_A = 52.00$; $MAX_F = 55.00$). Für fortgeschrittene Studierende war ein erwartungsgemäß deutlicher Wissensvorsprung zu verzeichnen ($t(714) = -10.40$, $p < .001$, $d = 0.93$).

4.1.2 Prädiktoren des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens

Um das inklusionsbezogene pädagogische Wissen von Grundschullehramtsstudierenden zu erklären, wurden in Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 2) zunächst Personenmerkmale kontrolliert (Modell 1), um anschließend inklusionsbezogene Lerngelegenheiten (Modell 2) und inklusionsbezogene Überzeugungen (Modell 3) als Prädiktoren aufzunehmen. Damit ging jeweils eine signifikante Modellverbesserung einher.

Unter den inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten (Modell 2) leisteten der Besuch von inklusionsbezogenen Lehrveranstaltungen und Praktika in inklusiven Settings kleine Beiträge zur Erklärung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens. Durch Personenmerkmale und inklusionsbezogene Lerngelegenheiten konnten insgesamt 19 % der Varianz im inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen erklärt werden. Ausgehend von Zusammenhängen zwischen dem Fachsemester und dem Besuch inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen wurde vorgängig ein Alternativmodell ohne Kontrolle des Fachsemesters geprüft. In diesem fiel der Erklärungsbeitrag des Besuchs inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen geringfügig größer aus. Da das Alternativmodell die Daten jedoch

schlechter repräsentierte, wurde das hier berichtete Modell präferiert. Zusätzlich leisteten inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Modell 3) jeweils einen kleinen Beitrag zur Varianzaufklärung. Insgesamt konnte mit 20 % ein mittlerer Anteil der Unterschiede im inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen erklärt werden. Erwartungsgemäß zeigte das Erklärungsmuster, dass Grundschullehramtsstudierende über mehr inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen verfügten als ihre Mitstudierenden, wenn sie mehr inklusionsbezogene Lehrangebote besucht hatten und höhere inklusionsbezogene Einstellungen aufwiesen. Anders als angenommen waren Erfahrungen mit Praktika in inklusiven Settings und höhere inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen mit geringeren Wissenswerten assoziiert. Zusammengefasst bestätigen die Befunde die Annahme positiver Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten bzw. Überzeugungen und Wissensbeständen also nicht durchgehend.

Tabelle 2. Regression des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens der Gesamtstichprobe.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	SE	β	SE	β	SE
<i>Personenmerkmale</i>						
Fachsemester	.36***	0.11	.35***	0.11	.33***	0.11
Geschlecht ^a	.10***	0.61	.09**	0.60	.08*	0.60
Migrationshintergrund ^b	-.15***	0.62	-.16***	0.61	-.14***	0.61
Soziale Herkunft ^c	.09*	0.08	.09**	0.08	.08*	0.07
<i>Inklusionsbezogene Lerngelegenheiten</i>						
Lehre ^d			.11***	0.36	.10**	0.36
Praktika ^e			-.11**	0.48	-.11**	0.48
DiDaZ ^f			.01	0.76	.01	0.76
<i>Inklusionsbezogene Überzeugungen</i>						
Einstellung ^g					.15***	0.50
Selbstwirksamkeit ^g					-.08*	0.49
R^2_{koriert}	.17		.19		.20	
ΔF			6.54***		9.18***	

^a 0 = männlich, 1 = weiblich; ^b 0 = nein, 1 = ja; ^c höchste elterliche Bildungsjahre;

^d Besuch inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen: 1 = keine, 2 = einzelne Sitzungen, 3 = Schwerpunktseminar; ^e Besuch von Praktika in inklusiven Settings im engeren Sinne (z. B. Profilschule, Einzelinklusion): 0 = nein, 1 = ja; ^f DiDaZ = Didaktik des Deutschen als Zweitsprache: 0 = nein, 1 = ja; ^g Likertskala: 1 = lehne voll ab, 4 = stimme voll zu; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2 Vergleich der Bamberger und der bayerischen Stichprobe

4.2.1 Inklusionsbezogene Kompetenzfacetten nach Universitätsstandort

In der Bamberger und der bayerischen Stichprobe lagen die inklusionsbezogenen Einstellungen ($M_{BA} = 3.11$, $SD_{BA} = 0.49$; $M_{BY} = 3.19$, $SD_{BY} = 0.49$) und Selbstwirksamkeitserwartungen ($M_{BA} = 2.85$, $SD_{BA} = 0.48$; $M_{BY} = 2.95$, $SD_{BY} = 0.52$) signifikant ($p < .001$) oberhalb der theoretischen Mitte ($M = 2.50$), was für (eher) positive inklusionsbezogene Überzeugungen spricht. Während die Skalen in der bayerischen Stichprobe nach oben und unten ausgeschöpft wurden, streuten die inklusionsbezogenen Einstellungen ($MIN_{BA} = 1.87$) und Selbstwirksamkeitserwartungen ($MIN_{BA} = 1.75$) der Bamberger Stichprobe weniger weit nach unten, zugleich jedoch ebenfalls bis zum oberen Skalenende. Ohne Berücksichtigung weiterer Merkmale unterschieden sich die inklusionsbezogenen Einstellungen der bayerischen und der Bamberger Studieren-

den nur marginal signifikant ($t(714) = 1.72, p = .09, d = 0.16$). Unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen, in denen sich die Stichproben signifikant unterschieden (Fachsemester und Migrationsanteil; vgl. Tabelle 1), erwiesen sich die inklusionsbezogenen Einstellungen der Bamberger Studierenden als weniger positiv ($\beta = -.12, SE = .05, p < .01$). Umgekehrt wurde ein im unkontrollierten Fall leichter Nachteil in den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Bamberger Studierenden ($t(714) = 2.05, p < .05, d = 0.20$) unter Berücksichtigung von Fachsemester und Migrationsanteil nicht signifikant ($\beta = .00, SE = .05, p = .96$).

Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen der Bamberger ($M_{BA} = 38.58, SD_{BA} = 6.86$) und der bayerischen ($M_{BY} = 35.71, SD_{BY} = 6.60$) Studierenden lag signifikant ($p < .001$) oberhalb der theoretischen Mitte ($M = 30$). Die Spannweite erstreckte sich in der Bamberger Stichprobe ($MIN_{BA} = 16.00, MAX_{BA} = 55.00$) jedoch über einen positiveren Bereich als in der bayerischen Stichprobe ($MIN_{BA} = 15.00, MAX_{BA} = 53.00$). Die Bamberger Studierenden verfügten ohne Kontrolle weiterer Merkmale über ein etwas umfangreicheres inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen ($t(714) = -4.54, p < .001, d = -0.43$), nicht jedoch unter Kontrolle von Fachsemester und Migrationsanteil ($\beta = .00, SE = .65, p = .94$).

4.2.2 Prädiktoren des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens

Analog zur Gesamtstichprobe wurden für die Bamberger und die bayerische Stichprobe Regressionsmodelle spezifiziert, um relevante Prädiktoren des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens zu identifizieren. Erklärungsmuster und Varianzaufklärung der Modelle für die bayerische Stichprobe deckten sich mit jenen der Gesamtstichprobe, weshalb auf eine gesonderte Darstellung verzichtet und der Vergleich mit der Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 2) gezogen werden kann. Mit dem schrittweisen Aufbau der Regression für den Standort Bamberg (vgl. Tabelle 3) gingen marginal signifikante Modellverbesserungen einher.

Tabelle 3. Regression des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens der Bamberger Stichprobe.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	β	SE	β	SE	β	SE
<i>Personenmerkmale</i>						
Fachsemester	.38***	0.20	.27**	0.22	.21*	0.23
Geschlecht ^a	.08	1.77	.06	1.78	.05	1.77
Migrationshintergrund ^b	.02	2.02	.03	1.99	.04	1.98
Soziale Herkunft ^c	.09	0.18	.13	0.18	.13	0.18
<i>Inklusionsbezogene Lerngelegenheiten</i>						
Lehre ^d			.23*	0.94	.21*	0.95
Praktika ^e			.01	1.14	.04	1.21
DiDaZ ^f			-.05	1.93	-.05	1.92
<i>Inklusionsbezogene Überzeugungen</i>						
Einstellung ^g					.16 ⁺	1.24
Selbstwirksamkeit ^g					-.14	1.31
R^2_{koriert}	.13		.16		.17	
ΔF			2.07 ⁺		2.22 ⁺	

^a 0 = männlich, 1 = weiblich; ^b 0 = nein, 1 = ja; ^c höchste elterliche Bildungsjahre; ^d Besuch inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen: 1 = keine, 2 = einzelne Sitzungen, 3 = Schwerpunktseminar; ^e Besuch von Praktika in inklusiven Settings im engeren Sinne (z. B. Profilschule, Einzelinklusion): 0 = nein, 1 = ja; ^f DiDaZ = Didaktik des Deutschen als Zweitsprache: 0 = nein, 1 = ja; ^g Likertskala: 1 = lehne voll ab, 4 = stimme voll zu; *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, ⁺ $p < .01$

Bei einer insgesamt ebenfalls mittleren Varianzaufklärung ergaben sich teils abweichende Befunde. Dem Besuch inklusionsbezogener Lehrangebote kam in der Bamberger Stichprobe ein größeres Gewicht für die Erklärung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens zu. Der positive Erklärungsbeitrag inklusionsbezogener Einstellungen für das Wissen wurde marginal signifikant. Die negativen Zusammenhänge mit dem Besuch von Praktika in inklusiven Settings bzw. inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen blieben hingegen aus. Bamberger Grundschullehramtsstudierende hatten demnach ein umfanglicheres inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen als ihre Mitstudierenden, wenn sie mehr inklusionsbezogene Lehrangebote besucht hatten und positiver gegenüber Inklusion eingestellt waren.

5. Diskussion

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Befunde

Übereinstimmend mit vorliegenden Befunden (vgl. [Kap. 1](#)) erweisen sich inklusionsbezogene Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Wissensbestände beginnender und fortgeschrittener Grundschullehr-
amtsstudierender der Gesamtstichprobe als positiv, zugleich jedoch aus-
baufähig. Konform mit vorliegenden Befunden (vgl. [Kap. 1](#)) waren fortge-
schrittene Studierende zwar tendenziell positiver gegenüber Inklusion
eingestellt als beginnende Studierende, der Unterschied war in dieser
Studie jedoch gering und nicht signifikant. Erwartungsgemäß waren fort-
geschrittene Studierende etwas weniger selbstwirksam und verfügten
gleichzeitig über ein deutlich umfangreicheres inklusionsbezogenes pä-
dagogisches Wissen. Wenngleich belastbare Nachweise längsschnittli-
chen Designs vorbehalten bleiben, deutet der querschnittliche Vergleich
von beginnenden und fortgeschrittenen Studierenden konform mit vor-
liegenden Befunden auf eine relative große Stabilität der inklusionsbezo-
genen Überzeugungen. Doch auch der statistisch gesehen große Wis-
sensvorsprung fortgeschrittener Studierender könnte relativiert werden.
Fortgeschrittene Studierende lösten im Mittel drei von 30 Aufgaben mehr
richtig als beginnende Studierende – ein Vorsprung, der von Lehrenden
nicht zwingend als groß empfunden werden muss. Dass fortgeschrittene
Studierende ein umfangreicheres inklusionsbezogenes pädagogisches
Wissen und geringere inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartun-
gen aufweisen als Studienanfänger:innen, könnte Ausdruck der beschrie-
benen Entwicklung vom Optimismus zum Realismus sein, die durch
eine zunehmend professionelle Auseinandersetzung mit Anforderungen
des Berufs erklärt wird (Depping et al., 2021; Menge et al., 2021). Vor die-
sem Hintergrund könnte diskutiert werden, wie valide eine Erfassung
von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studierenden mit geringem Vor-
wissen ist.

Die Annahme positiver Zusammenhänge zwischen inklusionsbezoge-
nen Lerngelegenheiten bzw. Überzeugungen und Wissensbeständen
wurde durch die vorliegende Studie nicht durchgehend bestätigt. Unter
den inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten erwies sich auf Gesamt-
stichprobenebene nur der Besuch inklusionsbezogener Lehrangebote als

potenziell förderlicher Faktor für das inklusionsbezogene pädagogische Wissen, unter den Überzeugungen nur die inklusionsbezogenen Einstellungen. Der Besuch von Praktika in inklusiven Settings und übermäßig hohe inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen könnten dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen offenbar auch abträglich sein.

Die Befunde auf Gesamtstichprobenebene zeigen somit, dass die in Angebots-Nutzungs-Modellen (Voss, 2019) angenommene positive Verknüpfung zwischen Lerngelegenheiten und Kompetenzfacetten differenzierter betrachtet werden muss. Diskussionsbedürftig erscheint vor allem das teils erwartungswidrige Zusammenspiel von Studienfortschritt, inklusionsbezogenen Lehrveranstaltungen, Praktika in inklusiven Settings, inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Wissensbeständen. Dass der Studienfortschritt mit geringeren inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und einem umfangreicheren inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen verknüpft ist, scheint gut vereinbar mit dem gefundenen Negativzusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Wissensbeständen. Auch dieser könnte Ausdruck einer Entwicklung von überhöhten zu realistischeren Selbsteinschätzungen im Laufe des Studiums sein. Unter den Lerngelegenheiten innerhalb des Studiums war der Besuch von Praktika in inklusiven Settings mit geringerem inklusionsbezogenem pädagogischem Wissen verknüpft – gegenläufig zum Studienfortschritt, der mit umfangreicheren Wissensbeständen verbunden war. Praktika in inklusiven Settings scheinen also nicht der Ort des Erwerbs inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens zu sein. Dementgegen bilden inklusionsbezogene universitäre Lehrveranstaltungen hierfür offenbar zentrale Gelegenheitsstrukturen – gewissermaßen gleichläufig mit dem Studienfortschritt. Insgesamt deuten die Befunde also an, dass Studierende, die inklusionsbezogene Lehrveranstaltungen tatsächlich effektiv nutzen und entsprechendes inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen erwerben, Anforderungen des Berufsfelds womöglich reflektierter einschätzen und so vielleicht zu einer niedrigeren, eventuell auch realistischeren Selbsteinschätzung gelangen.

Die inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten der Bamberger Grundschullehramtsstudierenden lagen ebenfalls in einem positiven Bereich und streuten vergleichsweise wenig nach unten. Unter Kontrolle von Fachsemester und Migrationsanteil wiesen die Bamberger Studierenden etwas geringere inklusionsbezogene Einstellungen auf als die bayerische Stichprobe, tendenziell mit einer geringeren inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit, aber einem tentativen Vorsprung im inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen. Auch die inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten der Bamberger Studierenden sind somit insgesamt positiv ausgeprägt, wenngleich Potenziale bestehen bleiben.

Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen der Bamberger Grundschullehramtsstudierenden konnte vor allem durch inklusionsbezogene Lehrangebote erklärt werden, deutlicher als in der Gesamtstichprobe. Die im Vergleich zur Gesamtstichprobe etwas geringeren inklusionsbezogenen Einstellungen der Bamberger Studierenden spielten eine kleine Rolle für die Erklärung des Wissens. Demnach scheint inklusionsbezogene Lehre in Bamberg eine besonders zentrale Stellschraube für das inklusionsbezogene pädagogische Wissen der Studierenden zu sein. Potenziale der Reflexion inklusionsbezogener Überzeugungen werden hingegen offenbar noch nicht vollumfänglich ausgeschöpft.

5.2 Limitationen der Studie

Designbedingt können anhand der vorgestellten Querschnittsdaten keine belastbaren Aussagen über Entwicklungen und Kausalzusammenhänge getroffen werden. So bleibt etwa offen, ob wirklich eine Entwicklung vom Optimismus zum Realismus gegeben ist und welche Veränderungen mit Studienfortschritt und Lerngelegenheiten einhergehen. Auch bleibt die Wirkrichtung ungeklärt: In den hier spezifizierten Modellen wurde das Wissen durch Lerngelegenheiten und Überzeugungen erklärt. Es kann jedoch ebenso plausibel angenommen werden, dass das Wissen die Überzeugungen bzw. die Nutzung bestimmter Lerngelegenheiten bestimmt oder Wechselwirkungen vorliegen. Für die Professionalisierung von Lehrkräften sind sicher beide Wirkrichtungen von Belang.

Bedingt durch die ökonomische Operationalisierung der Prädiktoren bleibt ferner offen, von welcher Qualität einzelne Lerngelegenheiten waren und inwiefern Studierende diese tatsächlich effektiv nutzten. Auch

die Operationalisierung des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens gibt nur bedingt Einblick in dessen Qualität.

Schließlich unterliegen die Gruppenvergleiche zwischen beginnenden und fortgeschrittenen sowie Bamberger und sonstigen Studierenden stichprobenbedingten Limitationen. Vor allem ist nicht auszuschließen, dass Effekte aufgrund des Stichprobenumfangs nicht signifikant wurden, etwa der tendenzielle Wissensvorsprung der Bamberger Studierenden.

5.3 Implikationen für Professionalisierung und Forschung

Mit Blick auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte liefern die Ergebnisse wertvolle Hinweise zu förderlichen Faktoren inklusionsbezogener Kompetenzen. Inklusionsbezogene Lehrveranstaltungen bieten offenbar als einzige der untersuchten Lerngelegenheiten Potenzial zur Förderung inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens. Dabei ist jedoch nicht von einfachen Angebots-Nutzungs-Automatismen auszugehen. Derartige Annahmen scheinen zu undifferenziert, vor allem angesichts der gefundenen Negativzusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Praktika in inklusiven Settings und dem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen auf Gesamtstichprobenebene sowie des Ausbleibens dieser Effekte in der Bamberger Stichprobe. Damit sind vielfältige Fragen für die Professionalisierung aufgeworfen: An welchen inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten sollte diese vermehrt ansetzen? Welche Lerngelegenheiten scheinen hierfür zielführend? Bedarf es mehr Gelegenheiten zum Wissenserwerb, Reflexionsgelegenheiten, Berufsfeldbezüge? Das Befundmuster bestätigt einen anhaltenden Bedarf an Lerngelegenheiten zum Erwerb inklusionsbezogener Kompetenzen. Hierbei empfehlen sich Angebote mit Berufsfeldbezug, die Möglichkeiten zum Wissenserwerb *und* zur Reflexion inklusionsbezogener Überzeugungen bieten. Damit ist keine bloße Vorverlagerung von Praxisanteilen ins Studium gemeint. Vielmehr sind Lerngelegenheiten angesprochen, die eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit Fällen und Situationen aus dem Berufsfeld erlauben.

Die Ergebnisse weisen ferner lohnende Spuren für die Lehrer:innenbildungsforschung aus. Es gilt, noch genauer zu prüfen, welche Lerngelegenheiten die Entwicklung welcher inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten begünstigen. Dabei ist insbesondere das inklusionsbezogene Wis-

sen ein blinder Fleck. Auch die Qualität der Angebote und das Ausmaß der Nutzung durch Studierende wären differenzierter zu erfassen. Um Entwicklungen nachzuzeichnen und wirkmächtige Faktoren empirisch abzusichern, sind Längsschnitt- oder Interventionsstudien erforderlich. Schließlich bleibt offen, ob der inklusionsbezogene Kompetenzerwerb im Studium tatsächlich nachhaltige Erträge im Berufsfeld zeigt.

5.4 Ausblick

Um weitere Einblicke in das Zusammenspiel von inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten, Überzeugungen und Wissensbeständen zu gewinnen, wurden die skizzierten variablenzentrierten Analysen bereits um erste personenzentrierte Auswertungen ergänzt (Liebner, Elting & Ertl, 2024). So wurden mittels latenter Klassenanalysen verschiedene Typen von Grundschullehramtsstudierenden identifiziert, die sich in den einzelnen inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten unterscheiden und anhand von Merkmalen der Person und des Studiums beschreiben lassen. Zudem werden an den teilnehmenden Universitätsstandorten seit dem Wintersemester 2023/24 die inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten von Grundschullehramtsstudierenden unmittelbar zu Beginn des Studiums und am Ende des ersten Semesters erfasst, um eine Baseline zu erhalten, die in Relation zu den vorliegenden Daten gesetzt werden kann, sodass Entwicklungen der inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten in Abhängigkeit von inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten nachgezeichnet werden können (Elting, Liebner & Ertl, in Druck). Schließlich erfolgt seit dem Schuljahr 2023/24 eine Ausweitung des Projekts auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung, in der Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lerngelegenheiten, Kompetenzen und der Unterrichtsqualität untersucht werden. Insgesamt werden inklusionsbezogene Kompetenzen von (angehenden) Grundschullehrkräften damit umfassender in den Blick genommen.

Literaturverzeichnis

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von Coaktiv. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Bosse, S. & Spörer, N. (2014).** Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299. <https://doi.org/10.25656/01:10019>
- Depping, D., Ehmke, T. & Besser, M. (2021).** Aus „Erfahrung“ wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 185–211. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00994-w>
- Elting, C. (2019).** Potenzielle Stellschrauben zur Förderung sozialer Kompetenz und sozialer Integration. Ergebnisse der Längsschnittstudie KOMENSKI. In H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis* (S. 25–38). Münster: Waxmann.
- Elting, C., Ertl, S. & Liebner, S. (2023).** Inklusive Lerngelegenheiten, inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen von Grundschullehramtsstudierenden. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InkuWi. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 145–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elting, C., Liebner, S. & Ertl, S. (in Druck).** Inklusionsbezogene Kompetenzen: Ausprägung, Entwicklung und Zusammenhänge im ersten Fachsemester des Grundschullehramtsstudiums. In Peschel, M. et al. (Hrsg.), *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerhard, K., Kaspar, K., König, J. & Melzer, C. (2020).** *Pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht (GPK-IT) und Bildungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte zu Inklusion (OTL Inklusion). Dokumentation der Instrumente für die Kompetenzmessung und Erfassung von Lerngelegenheiten bei (angehenden) Lehrkräften*. Dokumentation. Köln: Universität zu Köln.
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020).** Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014).** Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0102-z>
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016).** Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 67–85. <https://doi.org/10.25656/01:11855>
- Hess, M. & Elting, C. (2024).** Anfangsunterricht. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 501–510). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- König, J. (2014).** *Designing an International Instrument to Assess Teachers' General Pedagogical Knowledge (GPK): Review of Studies, Considerations, and Recommendations.* Paris: OECD. Verfügbar unter: [https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD\(2014\)3/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD(2014)3/en/pdf)
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019).** Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73(1), 43–64.
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J. & Kaspar, K. (2017).** Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Wolf, K., Holzberger, D., Schmidt, M., Dicke, T. et al. (2020).** Der BilWiss-2.0-Test. *Diagnostica*, 66(2), 80–92. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000238>
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015).** Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Lauerermann, F. & König, J. (2016).** Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S. et al. (2016).** Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 211–233. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0659-x>
- Liebner, S., Elting, C. & Ertl, S. (2024).** Von wissenden Zweifelnden und unwissenden Überzeugten. Eine latente Klassenanalyse anhand des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens und der inklusionsbezogenen Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(2), 349–366. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00204-6>
- Menge, C., Euler, T. & Schaeper, H. (2021).** Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01038-z>
- Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018).** Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Opalinski, S. & Scharenberg, K. (2018).** Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 449–464. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.449>

- Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 23–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9>
- Strauß, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Tometten, L., Heyder, A. & Steinmayr, R. (2022). Die Erfassung von Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(4), 292–304. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art23d>
- Voss, T. (2019). Lehrkraftwissen und dessen Erwerb. Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 9–28). Münster: Waxmann.

Über die Beitragsautor:innen

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion in der Grundschule, Unterrichtsqualität in der Grundschule, soziale Kompetenz und soziale Integration von Grundschulkindern, Professionalität von Grundschullehrkräften; ORCID: 0000-0003-1409-6712.

Liebner, Saskia, Dr., Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Unterrichtsqualität in der Grundschule, professionelle Kompetenzen von Lehrkräften, inklusionsbezogene Lehrer:innenbildung; ORCID: 0000-0002-3162-8357.

Ertl, Sonja, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen der Universität Augsburg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen in inklusiven Settings, Lernentwicklungsgespräche, Professionalität von Grundschullehrkräften, Kinderrechte; ORCID: 0000-0001-6262-9638.