

Edina Schneider

Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik

Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur
Lehramtsstudierendenbefragung (PIK) 2017 und 2019

Halle (Saale) 2020

SCHNEIDER, Edina:

Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Lehramtsstudierendenbefragung (PIK) 2017 und 2019. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 2020. (Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, 2)

© 2020

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zugleich online veröffentlicht in der digitalen Bibliothek der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt

Bei der Zitation ist der Uniform Resource Name anzugeben:

urn:nbn:de:gbv:3:2-120972

ISBN 978-3-96670-045-0

ISSN 2629-1975

Die Reihe Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung wird herausgegeben vom Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Unter Mitarbeit von: Cynthia Aethner, Judith Werner und Norman Sträßer

Unter inhaltlicher Mitarbeit von: Doris Wittek

Layout und Satz: Annett Plonka

Druck: REPROCENTER GmbH, Halle (Saale)

Das Projekt KALEI, in dem diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert.



Inhalt

A HINWEISE ZUM SKALENHANDBUCH	5
I. HINWEISE ZUM KALEI-PROJEKT	6
II. HINWEISE ZUR PIK-STUDIE	6
III. HINWEISE ZUR STICHPROBE UND GRUNDGESAMTHEIT	6
IV. LESEHINWEISE FÜR DIE BENUTZUNG DES SKALENHANDBUCHES	7
B BEFRAGUNG DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN	9
I. STUDIUMS- UND SCHULBEZOGENE MERKMALE DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN	10
1) Besuchtes Fach- und Hochschulsemester	10
2) Schulformausrichtung	10
3) Fächer	10
4) Studienerfahrungen	11
5) Hochschulzugangsberechtigung	12
6) Abiturdurchschnittsnote	12
7) Besuchte Schulformen	13
II. PÄDAGOGISCHE VORERFAHRUNGEN DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN	14
8) Pädagogische Vorerfahrungen	14
9) Erwerbstätigkeit	14
10) Praktische Erfahrungen im pädagogischen/ sozialen Bereich	15
III. MOTIVATIONALE ORIENTIERUNGEN UND BERUFLICHES SELBSTKONZEPT	16
11) Studienwahlmotivation	16
11.1) Studienwahlmotivation nach Nützlichkeitsaspekten	16
11.2) Studienwahlmotivation nach pädagogischen Interessen	17
11.3) Studienwahlmotivation nach der eigenen Fähigkeitsüberzeugung	17
11.4) Studienwahlmotivation nach sozialen Einflüssen	18
11.5) Studienwahlmotivation nach geringer Schwierigkeit	18
11.6) Studienwahlmotivation nach fachlichen Interessen	19
12) Berufliches Selbstkonzept	19
12.1) Berufliches Selbstkonzept nach dem Fach	20
12.2) Berufliches Selbstkonzept nach der Erziehung	21
12.3) Berufliches Selbstkonzept nach der Diagnostik	21
12.4) Berufliches Selbstkonzept nach der Beratung	22
IV. ERFAHRUNGEN MIT PERSONEN MIT BEHINDERUNG	23
13) Erfahrungen mit Personen mit Behinderung	23
14) Art des Kontaktes mit Personen mit Behinderung	23
15) Bewertung der Lehrer/innenbildung zu Schüler/innen mit Behinderung	24
16) Bewertung der Lehrer/innenbildung in Bezug auf Inklusion	24
V. ÜBERZEUGUNGEN ZU INKLUSION	26
17) Übernahme von Klassen mit heterogenen Lerngruppen	27
18) Unterrichten in Klassen mit heterogenen Lerngruppen	28

19) Einschätzung des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen	28
20) Einschätzen von Schwierigkeiten mit heterogenen Lerngruppen	29
21) Inklusive Überzeugungen	29
21.1) Inklusive Überzeugung bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung	30
21.2) Inklusive Überzeugungen bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion	31
22) Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität	32
22.1) Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung	33
22.2) Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Stiftung eines inklusiven Klassenklimas	34
22.3) Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf eine inklusive Lehrer/innenpersönlichkeit	35
VI. AMBIGUITÄTSTOLERANZ, SELBSTREFLEXION UND EMPATHIE	37
23) Ambiguitätstoleranz	37
24) Selbstreflexion	38
24.1) Notwendigkeit zur Selbstreflexion im Schulkontext	39
24.2) Notwendigkeit zur Selbstreflexion allgemein	40
24.3) Engagement in Selbstreflexion	41
24.4) Einsicht aus der Selbstreflexion	41
25) Empathie	42
25.1) Bereitschaft zur Empathie mit kognitiver Komponente	43
25.2) Bereitschaft zur Empathie mit affektiver Komponente	44
VII. LEHR- UND LERNÜBERZEUGUNGEN	45
26) Konstruktivistische und transmissive Lehr- und Lernüberzeugungen	45
26.1) Transmissives Lehr- und Lernverständnis	46
26.2) Konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis	46
VIII. EINSCHÄTZUNG VON FALLARBEIT	48
27) Teilnahme an Lehrveranstaltungen mit fallanalytischen Arbeitsweisen	48
28) Generelle Einschätzung von Fallarbeit	48
IX. ALLGEMEINE PERSONENBEZOGENE MERKMALE DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN	51
29) Geschlecht	51
30) Alter	51
31) Anzahl eigener Kinder	51
32) Höchster Schulabschluss der Eltern	52
33) Höchste Berufsausbildung der Eltern	52
34) Ausgeübte Tätigkeit der Eltern	52
35) Berufliche Stellung der Eltern	53
36) Lehrer/innenfamilie	53
37) Migrationshintergrund	54
37.1) Staatsangehörigkeit	54
37.2) Herkunftsland der Eltern	54

A

**HINWEISE ZUM
SKALENHANDBUCH**

Das vorliegende Skalenhandbuch dokumentiert die Erhebungsinstrumente, die in der Lehramtsstudierendenbefragung „*Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik*“ (PIK) in den Jahren 2017 und 2019 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) eingesetzt wurden.

I. HINWEISE ZUM KALEI-PROJEKT

Die PIK-Studie ist Teil der wissenschaftlichen Begleitstudie des Hallenser Projekts „Kasuistische Lehrer*innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI), das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) auf eine Verbesserung der Qualität der Lehrer/innenbildung abzielt. Für das Projekt KALEI ist dabei das Stichwort „*pädagogische Professionalisierung*“ zentral. Pädagogische Professionalisierung bezieht sich hier insbesondere auf Prozesse der Transformation von pädagogischen Überzeugungen und Orientierungen und zielt auf die Anbahnung einer Haltung, mit der angehende Lehrer/innen sich für die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse aller Schüler/innen zuständig fühlen und sich der eigenen Verantwortlichkeit, die aus dieser Zuständigkeit resultiert, bewusst sind (vgl. Helsper 2014). Die Professionalisierung von angehenden Lehrer/innen bedeutet, dass unter der Bedingung von Heterogenität für alle Schüler/innen angemessene Bildungs- und Lernangebote unterbreitet werden bei gleichzeitiger Reflexion, dass Inklusion in einem exklusiven Schulsystem nur begrenzt möglich ist (vgl. Sturm 2020). Damit beziehen wir uns vor allem auf eine inhaltliche professionsorientierte Weiterentwicklung in Hinblick auf die Aufgaben von Bildungsgerechtigkeit, Heterogenität und Inklusion. In Anlehnung an zentrale theoretische Professionsannahmen fokussieren wir dabei auf die Ausbildung und Unterstützung einer (selbst-)reflexiven Haltung bzw. eines (selbst-)reflexiven Habitus, mit der bzw. dem angehende Lehrer/innen die (eigenen) inklusiven oder exklusiven Praktiken im Kontext von Schule und Unterricht reflektieren und kritisch in Frage stellen (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2002, 2014; Terhart 2002).

In der Umsetzung innerhalb der hochschuldidaktischen Lehrer/innenbildung setzt KALEI vor allem auf den curricularen Ausbau kasuistisch orientierter Lehr-Lernformate, die die Studierenden darin befördern, im Hinblick auf inklusive Lehr- und Lernsettings in der Schule eine für die Heterogenität von Lerngruppen sensible und nicht-subsumtive Wahrnehmung und Reflexionsfähigkeit auszubilden.

II. HINWEISE ZUR PIK-STUDIE

Forschungsmethodisch stützt sich die wissenschaftliche Begleitstudie des KALEI-Projektes neben einer qualitativen Teilstudie auf eine komplementär angelegte standardisierte Befragung aller Lehramtsstudierenden der MLU. Mit der quantitativen Teilstudie sollen professionalisierungsrelevante Variablen (wie Überzeugungen zur schulischen Inklusion, Bereitschaft zur Selbstreflexion und Empathie) von Lehramtsstudierenden der MLU Halle in ihrer Entwicklung und Wirkungsweise im Längsschnitt untersucht werden.

III. HINWEISE ZUR STICHPROBE UND GRUNDGESAMTHEIT

Die Grundlage der im Skalenhandbuch dokumentierten statistischen Kennwerte bilden die zwei Befragungen im Jahr 2017 und 2019, die schriftlich und online-gestützt durchgeführt worden sind. Die nachstehende Tabelle 1 gibt Auskunft über die Abweichungen der tatsächlich realisierten Stichproben für **Messzeitpunkt 1** im Jahr **2017** und **Messzeitpunkt 2** im Jahr **2019** bezogen auf die Grundgesamtheit der Studierenden des Lehramts für Grundschule, Sekundarschule, Gymnasium und Förderpädagogik.

SoSe 2017				WiSe 2019			
Grundgesamtheit der MLU		Stichprobe		Grundgesamtheit der MLU		Stichprobe	
N	%	N	%	N	%	N	%
2582	100	698	27.03	3350	100	1402	41.85

Tabelle 1

Von den 2582 Lehramtsstudierenden, die laut den Angaben des zuständigen Prüfungsamtes für Lehramtsstudiengänge im Sommersemester 2017 an der MLU immatrikuliert waren, wurden 698 Personen befragt, d. h. über ein Viertel (27 %) der halleischen Lehramtsstudierenden können in die Untersuchung zu 2017 einbezogen werden. In den eineinhalb Jahren bis zum zweiten Messzeitpunkt sind die Lehramtsstudierendenzahlen an der MLU um über ein Viertel gestiegen (von $n_{2017}=2582$ auf $n_{2019}=3350$). Als Grund hierfür sind die steigenden Immatrikulationen in den Lehramtsstudiengängen zum Wintersemester 2019 im Zusammenhang mit dem bundesweiten Lehrer/innenmangel zu nennen. Von den 3350 Personen haben 1402 Studierende an der zweiten Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Beteiligungsquote von rund 42 %.

IV. LESEHINWEISE FÜR DIE BENUTZUNG DES SKALENHANDBUCHES

Für alle dokumentierten Maße werden grundlegende Informationen wie Kurzbezeichnung, inhaltliche Anmerkungen, Literaturverweis, Antwortformat und Hinweise zur Skalenbildung aufgeführt. Die in der Studie verwendeten Maße lassen sich in zwei Formate unterscheiden: zum einen **Skalen**, die aus einzelnen Fragebogenitems gebildet werden (z.B. inklusive Überzeugungen, Bereitschaft zur Selbstreflexion) und zum anderen **Einzelvariablen**, die besondere Merkmale der Schüler/innen in kategorialer Form erheben (z.B. Geschlecht, Schulformausrichtung).

Für die **Skalen** enthält das Handbuch Angaben zu den in die Skalenbildung eingehenden Items und ihrer Kodierung im Wortlaut. Weiterhin werden ausgewählte deskriptive Statistiken für die einzelnen Items (Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe) und Skalen (Mittelwert, Standardabweichung und Standardfehler) dargestellt sowie Angaben zur Reliabilität (Cronbachs Alpha) geliefert. Im Skalenhandbuch werden dabei die folgenden Kürzel und Symbole verwendet:

M =	arithmetisches Mittel
SD =	Standardabweichung
Standardfehler des M =	Standardfehler des Mittelwertes
rit =	Trennschärfekoeffizient
α =	Cronbachs Alpha.

Items, die für die Skalenbildung umgepolt werden mussten, sind in der jeweiligen Skalendarstellung durch ein (-) ausgewiesen. Die statistischen Kennwerte beziehen sich auf die umgepolte Version. Bei der Angabe des Skalenmittelwertes handelt es sich um einen Mittelwertscore. Zur Überprüfung der Dimensionalität der Skalen wurde jeweils eine **Faktorenanalyse** (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) durchgeführt.

Als Kriterien der Faktorenextraktion galten das Kaiser-Kriterium sowie die visuelle Inspektion der Screeplots. Für die **Einzelvariablen** werden die genaue Fragestellung und die damit verbundenen Antwortkategorien aufgeführt. Deskriptive Statistiken werden für diese Variablen nur abgebildet, wenn diese aussagekräftig sind.

Auch bei Fragen mit **offenem Antwortformat** (z.B. Sonstiges) werden die Kategorienhäufigkeiten nur angegeben, wenn diese aussagekräftig sind.

Die dokumentierten Erhebungsinstrumente – sofern es sich nicht um Neuentwicklungen handelt – wurden der angegebenen Literatur entnommen oder in Anlehnung daran entwickelt. Entsprechen eine Skala bzw. ein Item nicht dem in der Literatur entnommenen Original, so wird auf eine entsprechende Modifikation hingewiesen. Zu den im Original englischsprachig formulierten Skalen (z.B. Selbstreflexion und Empathie) haben wir (z.T. erstmalig) deutsche Übersetzungen entwickelt. Einige der Skalen sind innerhalb unseres Forschungsteams auch neu entwickelt worden.

Wir hoffen, dass durch die Dokumentation der verwendeten Instrumente die aus der PIK-Studie publizierten Ergebnisse nachvollziehbar werden. Des Weiteren möchten wir dieses Material auf diese Weise anderen Kolleg/innen zugänglich machen. Wer die Skalen in der Forschung einsetzen möchte, ist herzlich willkommen, dies zu tun.

Wir würden uns freuen, wenn die Erfahrungen mit diesen Skalen mit uns geteilt würden und darüber hinaus ein Datenaustausch zwischen verschiedenen Projekten erwogen wird.

Für Ihre Unterstützung bei der Dokumentation der Instrumente seien Cynthia Aethner, Judith Werner und Norman Sträßer ausdrücklich gedankt. Für Ihre inhaltliche Mitarbeit sei Doris Wittek gedankt. Abschließend richtet sich ein besonderer Dank an alle an den Befragungen teilgenommenen Studierenden für ihre Mitarbeit.

Für die KALEI-Projektgruppe
Edina Schneider

B

**BEFRAGUNG DER
LEHRAMTSSTUDIERENDEN**

I. STUDIUMS- UND SCHULBEZOGENE MERKMALE DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN

1. Besuchtes Fach- und Hochschulsemester

Variablenname	2017: F2 2019: F2
Kurzbeschreibung	Die Variable misst das zum Befragungszeitpunkt besuchte Fachsemester und Hochschulsemester der Lehramtsstudierenden.
Quelle	-
Frage	Nun haben wir ein paar Fragen zu Ihrem Studium. In welchem Semester befinden Sie sich?

Kürzel	Text	2017		2019	
		M	SD	M	SD
F2.1_KALEI17 F2.1_KALEI19	Ich bin im ... Fachsemester.	4.34	3.25	2.89	2.63
F2.2_KALEI17 F2.2_KALEI19	Ich bin im ... Hochschulsemester.	5.89	5.05	3.92	3.92

2. Schulformausrichtung

Variablenname	2017: F3 2019: F3
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die Schulform, auf welche das Lehramtsstudium der befragten Studierenden ausgerichtet ist.
Quelle	-
Wertelabels/ Skalierung	1- Grundschule 2- Sekundarschule 3- Gymnasium 4- Förderschule
Frage	Auf welche Schulform ist Ihr Lehramtsstudium (LA-Studium) ausgerichtet?

3. Fächer

Variablenname	2017: F4 2019: F4
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die Studienfächer der Lehramtsstudierenden.
Quelle	-

Wertelabels/ Skalierung	1- Astronomie 2- Biologie 3- Chemie 4- Deutsch 5- DAF/DAZ 6- Englisch 7- Ethik 8- Ev. Religion 9- Französisch 10- Geografie 11- Geschichte 12- Gestalten 13- Griechisch 14- Informatik 15- Italienisch 16- Kath. Religion 17- Kunst 18- Latein 19- Mathematik 20- Musik 21- Philosophie 22- Physik 23- Russisch 24- Sachunterricht 25- Sozialkunde 26- Spanisch 27- Sport
Frage	Welches Fach bzw. welche Fächer studieren Sie?

4. Studienerfahrung

Variablenname	2017: F5
Kurzbeschreibung	Die Variable misst, ob die Studierenden bereits ein anderes Studium angefangen bzw. abgeschlossen haben.
Quelle	-
Wertelabels/ Skalierung	1- nein, kein anderes Studium angefangen bzw. abgeschlossen 2- ja, im erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen oder soziologischen Bereich 3- ja, in einem anderen Bereich
Frage	Haben Sie außer Ihrem LA-Studium bereits ein anderes Studium angefangen bzw. abgeschlossen?

5. Hochschulzugangsberechtigung

Variablenname	2017: F6 2019: F5
Kurzbeschreibung	Die Variable erhebt die Hochschulzugangsberechtigung der befragten Studierenden.
Quelle	-
Wertelabels/ Skalierung	1- die allgemeine Hochschulreife 2- eine andere Zugangsberechtigung
Frage	Welche Art der Zugangsberechtigung besitzen Sie für Ihr LA-Studium?

6. Abiturdurchschnittsnote

Variablenname	2017: F7 2019: F6
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die Durchschnittsnote des Abschlusses, der die Studierenden zum Lehramtsstudium berechtigt hat.
Quelle	-
Wertelabels/ Skalierung	Offene Abfrage
Frage	Erinnern Sie sich bitte an die Durchschnittszensur in Ihrem Abitur oder in dem Abschluss, der Sie zum Zugang zu Ihrem LA-Studium berechtigt hat!

Kürzel	Text	2017		2019	
		M	SD	M	SD
F7.1_KALEI17 F6.1_KALEI19	Meine Durchschnittsnote betrug...	2.15	.55	2.14	.54

7. Besuchte Schulformen

Variablenname	2017: F8 2019: F7
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die besuchte(n) Schulformen, die die Lehramtsstudierenden im Verlaufe ihrer Schullaufbahn besucht haben.
Quelle	-
Wertelabels/ Skalierung	1- Hauptschule 2- Gesamtschule

	<p>3- Fachoberschule, Berufskolleg</p> <p>4- Sekundarschule (Realschule, Mittelschule)</p> <p>5- Fachgymnasium</p> <p>6- Gymnasium</p> <p>7- Sonstige</p>
Frage	<p>Welche Schulformen der Sekundarstufe I und II haben Sie im Verlaufe Ihrer Schullaufbahn besucht? Ich habe folgende Schulformen im Verlaufe meiner Schullaufbahn besucht <i>Mehrfachnennungen möglich!</i></p>

II. PÄDAGOGISCHE VORERFAHRUNGEN DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN

8. Pädagogische Vorerfahrungen

Variablenname	2017: F9
Kurzbeschreibung	Die Variable misst, inwieweit die Studierenden bereits pädagogische Erfahrungen vor oder während ihres Lehramtsstudiums im Rahmen einer Ausbildung oder einer Lehre gemacht haben.
Quelle	Neuentwicklung
Wertelabels/ Skalierung	1- nein, keine Ausbildung/ Lehre angefangen bzw. abgeschlossen 2- ja, im pädagogischen/ sozialen Bereich 3- ja, im Gesundheitsbereich 4- ja, im kaufmännischen Bereich/ Verwaltung 5- ja, im gewerblichen/ technischen/ EDV Bereich 6- ja, in einem anderen Bereich
Frage	Haben Sie vor oder während Ihres LA-Studiums zusätzlich eine berufliche Ausbildung/ Lehre angefangen bzw. abgeschlossen und falls ja, welchem Bereich lässt sich diese zuordnen?

9. Erwerbstätigkeit

Variablenname	2017: F10
Kurzbeschreibung	Die Variable misst, inwieweit die Studierenden bereits pädagogische Erfahrungen vor oder während ihres Lehramtsstudiums im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit gemacht haben.
Quelle	Neuentwicklung
Wertelabels/ Skalierung	1- nein, ich war bzw. bin nicht erwerbstätig 2- ja, im pädagogischen/ sozialen Bereich 3- ja, als studentische Hilfskraft an der Hochschule 4- ja, in einem anderen Bereich
Frage	Waren Sie vor oder während Ihres Studiums erwerbstätig und falls ja, welchem Bereich lässt sich diese Erwerbstätigkeit zuordnen?

10. Praktische Erfahrungen im pädagogischen/ sozialen Bereich

Variablenname	2017: F11 2019: F8
Kurzbeschreibung	Die Variable misst, inwieweit die Studierenden bereits praktische Erfahrungen im pädagogischen und sozialen Bereich vor ihrem Lehramtsstudium gesammelt haben.

Quelle	Neuentwicklung
Wertelabels/ Skalierung	1- nein, keine praktischen Erfahrungen 2- ja, im FSJ/ im FÖJ/ im Zivildienst 3- ja, in Praktika 4- ja, im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten 5- ja, im Geben von Nachhilfe 6- ja, im Rahmen anderer Aktivitäten (z.B. Kinderbetreuung, Babysitting)
Frage	Haben Sie vor dem LA-Studium sonstige praktische Erfahrungen im pädagogischen/ sozialen Bereich gesammelt und falls ja, welcher Art waren diese?

III. MOTIVATIONALE ORIENTIERUNGEN UND BERUFLICHES SELBSTKONZEPT

11. Studienwahlmotivation

Variablenname	2017: F24 2019: F16
Kurzbeschreibung	<p>Mit der Skala wird die Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums für die angehende Lehrperson erhoben, die für ihr Engagement und damit auch für die Unterrichtsqualität im späteren Lehrer/innenberuf von Bedeutung ist (Kunter/ Pohlmann 2009; Watt/ Richardson 142007; Pohlmann/ Möller 2010). Dabei wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotivation unterschieden (ebd.; Brookhart/ Freeman 1992; Watt/ Richardson 2007; Künsting/ Lipowsky 2011; Künsting et al. 2012). Eine hohe <i>intrinsische Studienwahlmotivation</i> im Studium bzw. im dadurch angestrebten Beruf liegt vor, wenn das Interesse an den Fächern (<i>fachliches Interesse</i>) oder/und an Kindern und Jugendlichen (<i>pädagogisches Interesse</i>) oder/und eine hohe lehramtsrelevante <i>Fähigkeitsüberzeugung</i> (z. B. Sachverhalte verständlich vermitteln zu können) entscheidend für die Studienwahl war (ebd.). Als <i>extrinsische Motivationen</i> sind die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, hohe Freizeitanteile, Arbeitsplatzsicherheit und gutes Gehalt zu nennen (ebd.). Als weitere Motivationen wurden die (antizipierte) <i>geringe Schwierigkeit des Studiums</i> und <i>soziale Einflüsse</i> berücksichtigt.</p> <p>In der zweiten Erhebung sind folgende Items aus der Ersterhebung nicht eingesetzt worden: F24.1_KALEI17, F24.3_KALEI17, F24.5_KALEI17, F24.7_KALEI17, F24.9_KALEI17, F24.12_KALEI17, F24.15_KALEI17, F24.18_KALEI17.</p>
Quelle	Pohlmann/ Möller 2010 (FEMOLA); Künsting/ Lipowsky 2011
Anzahl der Items	2017: 18 2019: 10
Wertelabels/ Skalierung	1- Trifft gar nicht zu 2- Trifft eher nicht zu 3- Teils Teils 4- Trifft eher zu 5- Trifft völlig zu
Frage	Welche Gründe hatten Sie für die Wahl Ihres Studiums? Ich habe das Studium gewählt, ...

11.1 Studienwahlmotivation nach Nützlichkeitsaspekten

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F24.1_KALEI17	...weil ich in keinem anderen Beruf so viele Ferien habe wie im Lehrerberuf.	2.15	1.14	.52	-	-	-
F24.2_KALEI17 F16.1_KALEI19	...weil ich als Lehrer/in gut verdiene.	3.16	1.03	.66	3.27	1.02	.62

F24.3_KALEI17	...weil ich als Lehrer/in regelmäßig ein festes Gehalt bekomme.	3.57	1.09	.68	-	-	-
F24.4_KALEI17 F16.2_KALEI19	...weil ich auch neben dem Beruf noch Zeit für Familie, Freunde und Hobbies haben will.	3.47	1.11	.69	3.54	1.09	.62
F24.5_KALEI17	...weil ich als Lehrer/in Familie und Beruf gut vereinbaren kann.	3.68	1.06	.54	-	-	-
M der Skala		3.19			3.40		
SD der Skala		.83			.89		
Standardfehler des M		.03			.02		
Cronbachs α		.82			.61		

11.2 Studienwahlmotivation nach pädagogischen Interessen

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r_{it}	M	SD	r_{it}
F24.6_KALEI17 F16.3_KALEI19	...weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	4.63	.65	.62	4.54	.73	.62
F24.7_KALEI17	...weil die Entwicklung von Persönlichkeiten mir ein echtes Anliegen ist.	4.35	.85	.47	-	-	-
F24.8_KALEI17 F16.4_KALEI19	...weil es mir Spaß macht, die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mitzugestalten.	4.47	.73	.65	4.42	.75	.62
F24.9_KALEI17	...weil ich mit Kindern und Jugendlichen gut zurechtkomme.	4.46	.66	.56	-	-	-
M der Skala		4.48			4.48		
SD der Skala		.55			.66		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.77			.73		

11.3 Studienwahlmotivation nach der eigenen Fähigkeitsüberzeugung

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r_{it}	M	SD	r_{it}
F24.10_KALEI17 F16.5_KALEI19	...weil ich gut erklären kann.	4.08	.80	.62	3.94	.79	.62

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F24.11_KALEI17 F16.6_KALEI19	...weil ich fachliche Inhalte interessant vermitteln kann.	3.91	.81	.6	3.88	.78	.62
F24.12_KALEI17	...weil ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ ein guter Lehrer sein werde.	4.20	.71	.51	-	-	-
M der Skala		4.06			3.91		
SD der Skala		.64			.71		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.76			.76		

11.4 Studienwahlmotivation nach sozialen Einflüssen

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F24.13_KALEI17 F16.7_KALEI19	...weil mir in der Familie nahe gelegt wurde, das LA-Studium aufzunehmen.	2.35	1.33	.61	2.50	1.30	.62
F24.14_KALEI17 F16.8_KALEI19	...weil mir von Freunden und Bekannten zum LA-Studium geraten wurde.	2.32	1.22	.61	2.49	1.25	.62
M der Skala		2.34			2.50		
SD der Skala		1.15			1.14		
Standardfehler des M		.04			.03		
Cronbachs α		.76			.76		

11.5 Studienwahlmotivation nach geringer Schwierigkeit

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F24.15_KALEI17	...das Studium nicht so anstrengend ist.	1.43	.70	.63	-	-	-
F24.16_KALEI17 F16.9_KALEI19	...weil ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühe gut durchkomme.	1.58	.79	.50	2.10	.96	-
M der Skala		1.51			-		

SD der Skala	.68	-
Standardfehler des M	.03	-
Cronbachs α	.80	-

11.6 Studienwahlmotivation nach fachlichen Interessen

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F24.17_KALEI17 F16.10_KALEI19	...weil ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.	4.01	.86	.78	4.13	.87	-
F24.18_KALEI17	...weil ich die Inhalte meiner Fächer interessant finde.	4.20	.83	.78	-	-	-
M der Skala		4.13			-		
SD der Skala		.80			-		
Standardfehler des M		.03			-		
Cronbachs α		.88			-		

12) Berufliches Selbstkonzept

Variablenname	2017: F25
Kurzbeschreibung	<p>Neben Bedürfnissen und Motiven, affektiv-evaluativen Merkmalen, Zielen und Selbstregulation gehören auch die selbstbezogenen Kognitionen, wie die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten, zu einer wesentlichen Komponente professioneller Lehrer/innenkompetenzen (Baumert/ Kunter 2006; Kunter et al. 2011). In der pädagogisch- psychologischen Forschung werden Selbstkonzepte verwendet, um die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Person betreffend zu beschreiben (Möller/ Trautwein 2009). Berufliche Selbstkonzepte stehen in einem empirisch belegten Zusammenhang mit den Schüler/innenleistungen sowie dem Wohlbefinden der Lehrperson (Tschannen-Moran/ Woolfolk Hoy 2001) und wirken damit prädikativ für berufliche Leistungen (Marsh/ Martin 2011). Neben einer kognitiv-evaluativen Komponente können Selbstkonzepte auch affektive Aspekte umfassen (vgl. Möller/ Köller 2004).</p> <p>In Anlehnung an die Selbstkonzept-Skala nach Retelsdorf et al. (2014) haben wir uns auf den kognitiv-evaluativen Aspekt akademischer Selbstkonzepte beschränkt, welche in der ERBSE-L-Studie domänenspezifisch und mehrdimensional erhoben wurde. Wichtig war uns, eine domänenspezifische Skala zu verwenden, zu der auch Erst- und Zweitsemesterstudierende zu Beginn ihres</p>

	<p>Studiums Aussagen treffen können. Die Skala orientiert sich an den vier übergeordneten Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, wie sie in den Standards für die Lehrer/innenbildung der KMK formuliert werden (Terhart 2002; KMK 2004). Der Bereich Unterrichten wird mit der Selbstkonzeptdimension zum Fach abgedeckt, der Bereich Erziehen durch Erziehung und der Bereich Beurteilen durch Diagnostik und Beratung von Schüler/innen. Der Bereich Innovation wurde hier ausgelassen. Die hier verwendete Skala deckt folglich nicht alle wesentlichen Aspekte des Lehrer/innenberufs erschöpfend ab. Des Weiteren wurde die ursprünglich 20 Items umfassende ERBSE-L-Skala ohne Qualitätsverlust auf 14 Items gekürzt. Die Selbstkonzept-Skala wurde nur in der ersten Erhebung eingesetzt.</p>
Quelle	Retelsdorf, J./ Bauer, J./ Gebauer, K./ Kauper, T./ Möller, J. 2014 (ERBSE-L)
Anzahl der Items	2017: 14
Wertelabels/ Skalierung	<p>1- Trifft gar nicht zu</p> <p>2- Trifft eher nicht zu</p> <p>3- Teils Teils</p> <p>4- Trifft eher zu</p> <p>5- Trifft völlig zu</p>
Frage	Wie schätzen Sie sich selbst in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzen im Lehrerberuf ein?

12.1) Berufliches Selbstkonzept nach dem Fach

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F25.1_KALEI17	Die Inhalte meiner Studienfächer bereiten mir keine Schwierigkeiten.	3.35	.81	.61	-	-	-
F25.2_KALEI17	Meine Studienfächer liegen mir besonders gut.	3.80	.75	.68	-	-	-
F25.3_KALEI17	Was meine Studienfächer angeht, bin ich ziemlich fit.	3.61	.75	.68	-	-	-
M der Skala		3.59			-		
SD der Skala		.65			-		
Standardfehler des M		.02			-		
Cronbachs α		.81			-		

12.2) Berufliches Selbstkonzept nach der Erziehung

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F25.4_KALEI17	Ich kann gut mit Kindern und Jugendlichen umgehen.	4.41	.65	.50	-	-	-
F25.5_KALEI17	Ich finde auch zu „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen einen guten Zugang.	3.84	.82	.61	-	-	-
F25.6_KALEI17	In Konflikten zu vermitteln, liegt mir.	3.88	.80	.54	-	-	-
F25.7_KALEI17	Mir liegt es, Kinder und Jugendliche zu motivieren.	4.09	.73	.56	-	-	-
M der Skala		4.05			-		
SD der Skala		.56			-		
Standardfehler des M		.02			-		
Cronbachs α		.75			-		

12.3) Berufliches Selbstkonzept nach der Diagnostik

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F25.8_KALEI17	Ich kann Leistungen anderer gut beurteilen.	3.78	.80	.54	-	-	-
F25.8_KALEI17	Es fällt mir leicht einzuschätzen, bei welchen Aufgaben andere Probleme haben.	3.81	.77	.61	-	-	-
F25.10_KALEI17	Ich merke schnell, wenn andere Probleme haben.	4.16	.71	.51	-	-	-
F25.11_KALEI17	Ich bin gut darin, andere einzuschätzen.	3.91	.75	.64	-	-	-
M der Skala		3.91			-		
SD der Skala		.58			-		
Standardfehler des M		.02			-		
Cronbachs α		.77			-		

12.4) Berufliches Selbstkonzept nach der Beratung

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r_{it}	M	SD	r_{it}
F25.12_KALEI17	Ich kann andere gut beraten.	3.98	.66	.59	-	-	-
F25.13_KALEI17	Andere haben schon immer gern meinen Rat gesucht.	3.96	.84	.63	-	-	-
F25.14_KALEI17	Anderen bei Problemen weiter zu helfen, kann ich gut.	4.15	.69	.68	-	-	-
M der Skala		4.02			-		
SD der Skala		.61			-		
Standardfehler des M		.02			-		
Cronbachs α		.78			-		

IV. ERFAHRUNGEN MIT PERSONEN MIT BEHINDERUNG

13) Erfahrungen mit Personen mit Behinderung

Variablenname	2017: F26 2019: F17
Kurzbeschreibung	Die Mehrheit der Studien zu Einstellungen zu schulischer Inklusion bei (angehenden) Lehrer/innen bestätigen einen Zusammenhang zwischen den persönlichen und beruflichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und der inklusiven Überzeugung (z.B. Kessels et al. 2014; Bosse/ Spörer 2014). Mit der Variable wird erhoben, ob die Studierenden aktuell oder in der Vergangenheit regelmäßig Kontakt mit Personen, die eine Behinderung und/oder eine Beeinträchtigung haben oder hatten. Daran schloss sich eine Filterfrage an, um im Falle eines regelmäßigen Kontaktes diesen über die Frage F27 in seiner Art zu spezifizieren (z.B. Kontakt mit Personen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung in der Familie oder im Rahmen von Freizeitaktivitäten). In der zweiten Erhebung wurde auf die Differenzierungsfrage (F27) verzichtet.
Quelle	Neuentwicklung
Wertelabels/ Skalierung	1- Ja 2- Nein
Frage	Haben Sie oder hatten Sie in der Vergangenheit regelmäßig Kontakt mit Personen, die eine körperliche oder geistige Behinderung und/oder eine Beeinträchtigung (z.B. Legasthenie, ADHS, Hochbegabung) haben?

14) Art des Kontaktes mit Personen mit Behinderung

Variablenname	2017: F27 2019: F18
Kurzbeschreibung	Mit dieser Frage wird die Art des regelmäßigen Kontaktes mit Personen mit Behinderung konkret erhoben.
Quelle	Neuentwicklung
Anzahl der Items	2017: 7 2019: 5
Wertelabels/ Skalierung	1- Nein 2- Ja
Frage	Ihr Kontakt mit Personen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung sind oder waren folgender Art:

Kürzel	Text
F27.1_KALEI17 F18.1_KALEI19	... in der eigenen Familie, Verwandtschaft, direkte Nachbarschaft, naher Bekanntenkreis
F27.2_KALEI17 F18.2_KALEI19	... als Schüler/in während der eigenen Schulzeit (z.B. Besuch einer Integrationsklasse)

Kürzel	Text
F27.3_KALEI17 F18.3_KALEI19	... im Rahmen eigener Freizeitaktivitäten
F27.4_KALEI17 F18.4_KALEI19	... im Praktikum während des Studiums (z.B. SPÜ, AuPP, SP1 und SP2)
F27.5_KALEI17	... während des Zivildienstes oder Sozialen Jahres in einer Sondereinrichtung
F27.6_KALEI17	... im eigenen (Nachhilfe-)Unterricht
F27.7_KALEI17 F18.5_KALEI19	... Sonstiges

15) Bewertung der Lehrer/innenbildung zu Schüler/innen mit Behinderung

Variablenname	2017: F28
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die generelle Einschätzung von den befragten Studierenden ihrer bisherigen Lehrer/innenbildung, die sich auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bezieht. Die Variable wurde nur in der Erstbefragung erhoben.
Quelle	Neuentwicklung
Anzahl der Items	2017: 1
Wertelabels/ Skalierung	1- sehr niedrig 2- 3- 4- 5- sehr hoch
Frage	Wie bewerten Sie die Qualität Ihrer bisherigen Lehrerbildung an der MLU zu Schüler/innen mit Behinderungen und/oder mit Beeinträchtigungen auf einer Skala von 1(sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch)?

Kürzel	Text	2017		2019	
		M	SD	M	SD
F28.1_KALEI17	Ich schätze sie ... ein.	2.51	1.16	-	-

16) Bewertung der Lehrer/innenbildung in Bezug auf Inklusion

Variablenname	2017: F29
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die generelle Einschätzung von den befragten Studierenden

	ihrer bisherigen Lehrer/innenbildung in Bezug auf Inklusion. Die Variable wurde nur in der Erstbefragung erhoben.
Quelle	Neuentwicklung
Anzahl der Items	2017: 1
Wertelabels/ Skalierung	1- sehr niedrig 2- 3- 4- 5- sehr hoch
Frage	Wie bewerten Sie die Qualität Ihrer bisherigen Lehrerbildung an der MLU Halle in Bezug auf Inklusion auf einer Skala von 1(sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch)?

Kürzel	Text	2017		2019	
		M	SD	M	SD
F29.1_KALEI17	Ich schätze sie ... ein.	2.82	1.09	-	-

V. ÜBERZEUGUNGEN ZU INKLUSION

Vorbemerkung: Für eine differenzierte Erfassung von Überzeugungen zu Inklusion wurden im Anschluss an Kopp (2009) die folgenden Fallvignetten im Fragebogen verwendet, die unterschiedliche Facetten von Heterogenität beschreiben (Migrationshintergrund, eine Form geistiger Behinderung, starke Leistungsdifferenzen, eine Form von Verhaltensauffälligkeit).

Klasse	Beschreibung	Kurzbeschreibung
Klasse A	<p>Im November soll ein neuer Schüler, Sergej, in Ihre Klasse kommen. Er ist mit seinen Eltern vor einiger Zeit aus Russland immigriert. Die Eltern sind aufgrund von Veränderungen in der Arbeitssituation in die Stadt gezogen. Der Junge spricht kaum Deutsch, die anderen Schüler/innen in Ihrer Klasse sind zwar auch zu einem hohen Anteil Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber ein russischer Schüler ist bisher nicht dabei. Aus der ehemaligen Schule bringt der Junge ein Zeugnis mit, das ihm recht schlechte Schulleistungen bestätigt. Wichtige Informationen beispielsweise, welche besonderen Probleme er aufweist, fehlen. Der Junge macht einen aufgeschlossenen Eindruck und verhält sich freundlich.</p>	„Sergej“
Klasse B	<p>Die kleine Anna ist das dritte Kind in der Familie. Sie ist ein Down-Syndrom-Kind und soll nun in Ihre Klasse aufgenommen werden. Sie ist sehr anhänglich, freundlich, verspielt und kann sich nur sehr schwer konzentrieren. Die Erzieherin hat prognostiziert, dass Anna nie lesen lernen wird. Die Mutter hat aber bereits versucht, mit Anna zu üben und ist sich sicher, dass Anna das schaffen kann. Wenn Anna unter Stress steht, wird sie aggressiv und sehr ungeduldig. Gern probiert sie aus, wie weit sie mit Eltern und Erziehern gehen kann.</p>	„Anna“
Klasse C	<p>Sie haben eine erste Klasse. Bei der Einschulung fiel Ihnen bereits Ruben auf, ein Junge, der schon ganze Bücher selber liest und höchst interessiert auf alle unterrichtlichen Themen, vor allem aber auch naturwissenschaftliche Gegenstände, zugeht. Auch in Mathematik rechnet er schnell und richtig – kurz, er langweilt sich oft im Unterricht. Ganz anders verhält es sich mit David. Er kann sich kaum mehr als zehn Minuten konzentrieren, dann spielt er mit seinem mitgebrachten Teddy oder schaut aus dem Fenster. Er schafft es nie, die Übungen fertig zu stellen, alle anderen Schüler/innen arbeiten und begreifen schneller. Die behandelten Buchstaben behält er zwar, aber er muss immer wieder nachschauen um sich zu vergewissern; das Zusammenlesen fällt ihm sehr schwer. Auch in Mathematik hat David Schwierigkeiten. Neben Ruben und David, die die beiden Extremfälle darstellen, gibt es noch je zwei Kinder, die Ihrer Klasse weit voraus sind bzw. die ein bisschen länger brauchen, um mit den durchschnittlichen Unterrichtsleistungen mitzuhalten.</p>	„Ruben und David“

Klasse D	<p>In Ihrer Klasse ist Luisa. Sie hat drei jüngere Geschwister, um die sie sich am Nachmittag kümmern muss, weil beide Elternteile bis spät abends arbeiten müssen. Luisa ist ausgesprochen unaufmerksam, hampelt herum, kann kaum fünf Minuten still sitzen und läuft im Klassenzimmer herum, wann es ihr gefällt. Im Grunde ist sie lernwillig, aber sie hat immer wieder Phasen, in den sie sich mit ganz anderen Dingen beschäftigt. Im Zusammensein mit den Klassenkameraden gibt es große Probleme: Luisa, ein großes und kräftiges Mädchen, schlägt schnell zu und löst ihre Probleme meist durch gewalttätiges Verhalten. Nach solchen Konfliktsituationen nimmt sie kaum mehr am Unterricht teil, sie verweigert sich teilweise, indem sie sich Aufträgen widersetzt und z.B. unter dem Tisch „bockt“. Andere Eltern beschwerten sich bei Ihnen und fordern, dass Luisa in eine Förderschule mit Schwerpunkt ‚Verhalten‘ überwiesen wird.</p>	„Luisa“
----------	--	---------

17) Übernahme von Klassen mit heterogenen Lerngruppen

Variablenname	2017: F31 2019: F20
Quelle	Kopp 2007(unveröffentlichter Fragebogen)
Wertelabels/ Skalierung	1- Auf keinen Fall 2- Eher nicht 3- Teils teils 4- Eher ja 5- Ja, sehr gut
Frage	Können Sie sich vorstellen, diese Klasse als Klassenlehrer/in zu übernehmen?

Kürzel	Text	2017		2019	
		M	SD	M	SD
F31.1_KALEI17 F20.1_KALEI19	Klasse A: „Sergej mit fehlenden Deutschkenntnissen“	4.16	.89	4.12	.82
F31.2_KALEI17 F20.2_KALEI19	Klasse B: „Anna mit Down-Syndrom“	3.34	1.18	3.42	1.13
F31.3_KALEI17 F20.3_KALEI19	Klasse C: „Ruben, David mit Leistungsdifferenzen“	4.25	.79	4.16	.77
F31.4_KALEI17 F20.4_KALEI19	Klasse D: „Luisa mit Verhaltensauffälligkeiten“	3.69	.96	3.58	.97

18) Unterrichten in heterogenen Lerngruppen

Variablenname	2017: F32
Quelle	Kopp 2007(unveröffentlichter Fragebogen)
Wertelabels/ Skalierung	1- Auf keinen Fall 2- Eher nicht 3- Teils teils 4- Eher ja 5- Ja, sehr gut
Frage	Würden Sie sich trauen, diese Klasse zu unterrichten?

Kürzel	Text	2017		2019	
		M	SD	M	SD
F32.1_KALEI17	Klasse A: „Sergej mit fehlenden Deutschkenntnissen“	4.27	.82	-	-
F32.2_KALEI17	Klasse B: „Anna mit Down-Syndrom“	3.59	1.17	-	-
F32.3_KALEI17	Klasse C: „Ruben, David mit Leistungsdifferenzen“	4.31	.73	-	-
F32.4_KALEI17	Klasse D: „Luisa mit Verhaltensauffälligkeiten“	3.85	.96	-	-

19) Einschätzung des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen

Variablenname	2017: F33 2019: F21
Quelle	Kopp 2007(unveröffentlichter Fragebogen)
Wertelabels/ Skalierung	1- Sehr schwer 2- Eher schwer 3- Teils teils 4- Eher leicht 5- Sehr leicht
Frage	Wie schwer erscheint es Ihnen, in diesen Klassen zu unterrichten?

Kürzel	Text	2017		2019	
		M	SD	M	SD
F33.1_KALEI17 F21.1_KALEI19	Klasse A: „Sergej mit fehlenden Deutschkenntnissen“	3.14	.93	3.22	.84

F33.2_KALEI17 F21.2_KALEI19	Klasse B: „Anna mit Down-Syndrom“	2.61	.99	2.75	.97
F33.3_KALEI17 F21.3_KALEI19	Klasse C: „Ruben, David mit Leistungsdifferenzen“	3.22	.86	3.19	.88
F33.4_KALEI17 F21.4_KALEI19	Klasse D: „Luisa mit Verhaltensauffälligkeiten“	2.67	.87	2.70	.88

20) Einschätzen von Schwierigkeiten mit heterogenen Lerngruppen

Variablenname	2017: F34
Quelle	Kopp 2007(unveröffentlichter Fragebogen)
Wertelabels/ Skalierung	1- Klasse A („Sergej mit fehlenden Deutschkenntnissen“) 2- Klasse B („Anna mit Down-Syndrom“) 3- Klasse C („Ruben, David m. Leistungsdifferenzen“) 4- Klasse D („Luisa mit Verhaltensauffälligkeiten“)
Frage	In welcher Klasse erwarten Sie die meisten Schwierigkeiten?

21) Inklusive Überzeugungen

Variablenname	2017: F35 2019: F22
Kurzbeschreibung	<p>In der Lehrer/innenbildungsforschung werden (berufsbezogene) Überzeugungen sog. (teacher) beliefs und (Wert-)Haltungen als handlungsregulierende, relevante Komponente professionellen Lehrer/innenhandelns gesehen (Kunter et al. 2011; Blömeke et al. 2012; Keller-Schneider 2020). Sie steuern die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht (Reusser/ Pauli 2014; Bosse/ Spörer 2014).</p> <p>Bei der Implementierung inklusiver Strukturen gelten Überzeugungen und Haltungen von Pädagog/innen zur Inklusion als bedeutsamer Faktor und Fundament einer inklusiven Schulpraxis (Boban/ Hinz 2003; Kunter/ Pohlmann 2009; Gebhardt et al. 2011; Liebers/ Seifert 2013; Dlugosch 2014; European Agency 2014; Schneider 2019).</p> <p>In Anlehnung an Kopp (2009, S. 7) wird hier mit inklusiver Überzeugung eine Haltung bezeichnet, die die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedürfnisse aller Kinder meint (vgl. Pijl 2007 zitiert nach Kopp 2009, S. 7) und von der Segregation besonderer Kinder absieht. Für eine differenzierte Erfassung einer inklusiven Überzeugung, die nicht nur Bezug auf die Differenzdimension Behinderung nehmen soll, haben wir die Fallvignetten und entsprechenden fallbezogenen Fragen von Kopp (2007, 2009) adaptiert, die unterschiedliche</p>

	<p>Facetten von Heterogenität beschreiben: „Sergej“ mit Migrationshintergrund und fehlenden Deutschkenntnissen, „Anne“ mit einer Form geistiger Behinderung, „Ruben und David“ mit extremer Leistungsheterogenität und „Luisa“ mit einer Form von Verhaltensauffälligkeit. Den Fall „Aaron“ mit körperlicher Behinderung aus dem ursprünglichen Fragebogen von Kopp (2007) haben wir nicht mit aufgenommen. Des Weiteren wurden einzelne Begriffe und Formulierungen in einer stark sonderpädagogischen Sprache in den Fallvignetten und Items umformuliert, so dass diese nicht nur für Lehramtsstudierende mit sonderpädagogischer Fachausrichtung zutreffen, sondern auch für Lehramtsstudierende anderer Schulformausrichtung (Grund- , Sekundarschule und Gymnasium). Dem Begriff „Down-Syndrom“ im Fall Anne haben wir entsprechend der ursprünglichen Vignette nach Kopp (2009) beibehalten. Uns ist bewusst, dass wir uns damit einer Begrifflichkeit bedienen, die nicht dem medizinischen Stand entspricht (vgl. Trisomie 21), aber sprachlich häufiger verbreitet ist.</p> <p>Die Items lassen sich inhaltlich noch einmal in zwei Dimensionen zusammenfassen (vgl. Kopp 2009): Die erste Dimension „Überzeugungen bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung“ repräsentiert Items, in denen es um die Zustimmung Studierender zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung geht, während die zweite Dimension „Überzeugungen bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion“ all jene Items zusammenfasst, die Aussagen über selektive Maßnahmen wie z.B. Wiederholen einer Jahrgangsstufe, Überweisen in einen Fördereinrichtung u. Ä. enthalten.</p>
Quelle	Kopp 2007(unveröffentlichter Fragebogen)
Anzahl der Items	2017: 16 2019: 16
Wertelabels/ Skalierung	1- Stimme gar nicht zu 2- Stimme eher nicht zu 3- Teils teils 4- Stimme eher zu 5- Stimme völlig zu
Frage	Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

21.1) Inklusive Überzeugung bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F35.1_KALEI17 F22.1_KALEI19	Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schüler/innen kann durch entsprechende Methoden allen gerecht werden.	3.24	1.09	.66	3.36	1.08	.43

F35.2_KALEI17 F22.2_KALEI19	Es gibt Möglichkeiten, den Leselehrgang so zu gestalten, dass auch Anna angemessene Fortschritte machen kann.	3.61	.92	.57	3.69	.91	.36
F35.3_KALEI17 F22.3_KALEI19	Wenn geistig behinderte Kinder und Jugendliche eine Klasse mit nicht geistig behinderten Kindern und Jugendlichen besuchen, dann leidet die Qualität des Unterrichts für jene ohne Behinderung. (-)	3.12	1.12	.44	3.69	.69	.46
F35.4_KALEI17 F22.4_KALEI19	Anna kann nicht in die erste Klasse einer Regelschule aufgenommen werden, weil sie sehr viel länger Zeit benötigt, um Lesen zu lernen. (-)	3.42	1.12	.39	3.84	.73	.38
F35.5_KALEI17 F22.5_KALEI19	Der Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Schüler/innen gerecht wird.	3.33	1.12	.41	3.52	1.07	.43
F35.6_KALEI17 F22.6_KALEI19	Der Leistungsstand kann in Klassen mit behinderten Schüler/innen nicht so hoch gehalten werden wie in Klassen ohne Schüler/innen mit Behinderung. (-)	3.04	1.99	.29	3.68	.71	.37
F35.7_KALEI17 F22.7_KALEI19	In einer Förderschule sind die Bedingungen für Anna viel günstiger, um Lesen zu lernen, als in einer Schule mit inklusivem Lernansatz. (-)	2.68	1.18	.37	3.4	.61	.21
F35.8_KALEI17 F22.8_KALEI19	Der Unterricht sollte so organisiert werden, dass Luisa nur solange an einer Arbeit bleiben muss, wie sie sich konzentrieren kann.	3.01	1.05	.05	2.76	.99	.20
M der Skala		3.18			3.76		
SD der Skala		.72			.42		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.82			.66		

21.2) Inklusive Überzeugungen bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F35.9_KALEI17 F22.9_KALEI19	Weil Luisa das Klassenklima so stark gefährdet, sollte sie in eine Förderschule mit Schwerpunkt Verhalten überwiesen werden. (-)	3.50	1.04	.44	3.76	.70	.39

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F35.10_KALEI17 F22.10_KALEI19	Jeder Unterrichtsinhalt kann so aufbereitet werden, dass sowohl Ruben als auch David angemessenen Lernzuwachs erhalten.	4.11	.87	.49	4.01	.86	.39
F35.11_KALEI17 F22.11_KALEI19	Ruben und David können nur schwer in der gleichen Klasse unterrichtet werden, weil sie nicht auf dem gleichen Niveau sind. (-)	4.01	.92	.55	4.05	.70	.44
F35.12_KALEI17 F22.12_KALEI19	Sergej wäre besser in einer Förderschule aufgehoben. (-)	4.35	.85	.46	4.33	.71	.37
F35.13_KALEI17 F22.13_KALEI19	Sergejs besonderer Förderbedarf im Bereich Deutsch kann durch eine Öffnung des Unterrichts gewährleistet werden.	3.81	.76	.47	3.71	.82	.35
F35.14_KALEI17 F22.14_KALEI19	David sollte die erste Jahrgangsstufe wiederholen. (-)	3.34	.91	.44	3.58	.70	.31
F35.15_KALEI17 F22.15_KALEI19	Weil Sergej über unzureichende Sprachkenntnisse in Deutsch verfügt, muss er die Jahrgangsstufe nochmal wiederholen. (-)	3.35	1.01	.44	3.63	.72	.38
F35.16_KALEI17 F22.16_KALEI19	Wenn Unterricht individualisiert wird, können alle Schüler/innen gemeinsam lernen.	3.66	1.02	.44	3.67	1.06	.37
M der Skala		3.77			3.96		
SD der Skala		.57			.42		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.76			.68		

22) Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität

Variablenname	2017: F45 2019: F30
Kurzbeschreibung	Unter Selbstwirksamkeitserwartungen wird die selbstbezogene Überzeugung und Erwartungshaltung verstanden, aufgrund eigener Fähigkeiten schwierige Anforderungen bewältigen zu können (Schwarzer/ Jerusalem 2002, S. 39f.; Jerusalem et al. 2009; Schwarzer/ Warner 2014; Reusser/ Pauli 2014).

	<p>Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als motivationale Variable mit starker Vorhersagekraft und damit als zentrale Komponente der Regulationsfähigkeit professioneller Handlungskompetenz (vgl. Bandura 1997; Baumert/ Kunter 2006; Köller/ Möller 2006; Blömeke et al. 2008; Kunter et al. 2011; Schwarzer/ Warner 2014). Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Lehrer/innen mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung weniger dazu tendieren, Schüler/innen auf Sonderschulen zu empfehlen (vgl. Meijer/ Foster 1988; Podell/ Soodak 1993), innovativer lehren und offener für neue Unterrichtsstrategien sind, die den besonderen Bedürfnissen ihrer Lernenden gerecht werden (vgl. Allinder 1994; Ross 1995). Bei der <i>Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Heterogenität</i> handelt es sich um die selbstbezogene Überzeugung und Zuversicht, den Anforderungen heterogener Klassensituationen gerecht werden zu können (vgl. Kopp 2009; Schwarzer/ Warner 2014).</p> <p>In Anlehnung an Kopp 2009 wird die Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität durch die drei Dimensionen 1) <i>Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung</i>, 2) <i>Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Stiftung eines inklusiven Klassenklimas</i> und 3) <i>Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf inklusive Lehrer/innenpersönlichkeit</i> indiktorisiert.</p>
Quelle	Kopp 2009; Kopp 2007(unveröffentlichter Fragebogen)
Anzahl der Items	2017: 25 2019: 13
Wertelabels/ Skalierung	1- Stimme gar nicht zu 2- Stimme eher nicht zu 3- Teils teils 4- Stimme eher zu 5- Stimme völlig zu
Frage	Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, was Sie sich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der Schulpraxis zutrauen. Für manche Aussagen verfügen Sie vielleicht noch über zu wenig Praxiserfahrung. Geben Sie dann bitte an, wie Sie heute glauben, mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können!

22.1) Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf adaptive Unterrichtsgestaltung

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F45.1_KALEI17 F30.1_KALEI19	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Schüler/innen mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen individuellen Lerntempo zum Ziel kommen können.	3.36	.96	.54	3.51	.91	.58

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F45.2_KALEI17 F30.2_KALEI19	Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jede/n Schüler/in ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann.	3.50	.84	.62	3.60	.81	.69
F45.3_KALEI17 F30.3_KALEI19	Ich kann Unterricht methodisch so gestalten, dass auch körperlich behinderte Kinder und Jugendliche ein für sie angemessenes Arbeitsangebot und einen passenden Arbeitsrhythmus finden können.	3.33	1.07	.49	3.48	.96	.72
F45.4_KALEI17 F30.4_KALEI19	Ich bin mir sicher, dass ich auch in Regelklassen Unterricht so organisieren kann, dass leistungsstärkere auch von leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen profitieren können.	3.87	.74	.45	3.87	.73	.73
F45.5_KALEI17 F30.5_KALEI19	Ich bin mir sicher, so vielfältiges Lernmaterial anbieten zu können, dass auch Kinder und Jugendliche mit Sprachschwierigkeiten im Unterricht folgen können.	3.54	.92	.44	3.70	.82	.73
M der Skala		3.52			3.63		
SD der Skala		.62			.61		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.74			.76		

22.2) Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Stiftung eines inklusiven Klassenklimas

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F45.6_KALEI17 F30.6_KALEI19	Ich kann es schaffen, die Klassengemeinschaft so zu beeinflussen, dass sich auch Schüler/innen mit körperlicher Behinderung darin angenommen fühlen.	3.80	.86	.60	3.86	.79	.57
F45.7_KALEI17 F30.7_KALEI19	Ich werde es schaffen, dass auch Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung von den Mitschüler/innen akzeptiert werden.	3.67	.88	.73	3.69	.87	.73

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F45.8_KALEI17 F30.8_KALEI19	Ich kann das Klassenklima so beeinflussen, dass die Kinder und Jugendlichen ihren Mitschüler/innen helfen und sie unterstützen, auch wenn sie z. B. durch das Down-Syndrom langsam arbeiten.	3.69	.86	.69	3.75	.83	.70
F45.9_KALEI17 F30.9_KALEI19	Ich kann es schaffen, das Schulleben so zu gestalten, dass auch Schüler/innen mit schwierigem Sozialverhalten darin einbezogen werden können.	3.77	.75	.49	3.76	.75	.49
M der Skala		3.74			3.77		
SD der Skala		.66			.64		
Standardfehler des M		.03			.02		
Cronbachs α		.81			.81		

22.3) Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf eine inklusive Lehrer/innenpersönlichkeit

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F45.10_KALEI17 F30.10_KALEI19	Ich bin mir sicher, dass ich auch jene Schüler/innen, die mir im Unterricht durch Störungen Probleme bereiten, als Person annehmen und schätzen kann.	3.98	.78	.48	4.01	.78	.45
F45.11_KALEI17 F30.11_KALEI19	Es wird mir schwer fallen, auch die Arbeiten jener Schüler/innen, die ständig meinen Unterricht stören, zu würdigen und gerecht zu bewerten. (-)	3.66	1.10	.36	3.83	1.03	.31
F45.12_KALEI17 F30.12_KALEI19	Ich glaube, dass ich es schaffen werde, die Leistungen aller Kinder und Jugendlichen gleichermaßen zu würdigen und ihren Voraussetzungen entsprechend zu beurteilen, selbst wenn sie das Lernziel nicht erreicht haben.	3.96	.75	.52	4.06	.74	.51
F45.13_KALEI17 F30.13_KALEI19	Ich bin in der Lage, die Leistungen aller Schüler/innen ihren Lernvoraussetzungen gemäß zu würdigen, so dass auch ein bzw. eine Schüler/in mit fremder Muttersprache stets einen Lernerfolg erfährt.	4.00	.72	.43	4.02	.73	.47

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r_{it}	M	SD	r_{it}
M der Skala			3.89			3.98	
SD der Skala			.59			.57	
Standardfehler des M			.02			.02	
Cronbachs α			.65			.64	

VI. AMBIGUITÄTSTOLERANZ, SELBSTREFLEXION UND EMPATHIE

23) Ambiguitätstoleranz

Variablenname	2017: F41 2019: F24
Kurzbeschreibung	<p>Es wird davon ausgegangen, dass sich Menschen im Umgang mit ungewissen Situationen unterscheiden. Ungewissheit entsteht, wenn es keine oder zu wenig Informationen über die Entwicklung und den Ausgang einer Situation vorliegen. In der pädagogischen Psychologie bezeichnet Ungewissheitstoleranz, auch als Unsicherheits-, Ambivalenz- oder Ambiguitätstoleranz benannt (Kischkel, 1984; Dalbert 1999; Müller-Christ/ Weßling 2007), eine Fähigkeit, ambiguitive Situationen wahrzunehmen und ertragen zu können. Ambiguitive Situationen sind charakterisiert durch Kriterien der Neuheit, Komplexität, Unsicherheit, Widersprüchlichkeit und Unlösbarkeit. Hier zeigen sich Parallelen zur Handlungspraxis von Lehrer/innen, deren Arbeitsstrukturen durch unausweichliche Antinomien und Paradoxien konstituiert sind (Helsper 1996, 2016; Schütze 1996). Damit erscheint eine hohe Ambiguitätstoleranz als relevante Komponente professionellen Lehrer/innenhandelns. Nach Dalbert (1999) interpretieren ambiguitätstolerante Personen ungewisse Situationen als Herausforderung und suchen komplexe widersprüchliche Situationen eher auf. Ambiguitätsintolerante Personen hingegen bewerten ungewisse Situationen eher als Bedrohung und versuchen solche Situationen zu vermeiden bzw. wenn solche Situationen unvermeidbar sind, sie möglichst schnell zu beenden.</p> <p>In Orientierung an Dalberts Ungewissheitstoleranzskala (1999) haben wir zur Messung der Ambiguitätstoleranz eine neue Skala entwickelt, die in ihren Itemsformulierungen einen Bezug zum Schul- und Unterrichtskontext aufweist. Da das Item F41.3_KALEI17 faktorenanalytisch nur niedrige Korrelationswerte hatte und keine Trennschärfe $>.3$ besaß, wurde es in die Indexbildung nicht mit aufgenommen und in der Folgerhebung weggelassen.</p>
Quelle	Neuentwicklung in Orientierung an der Ungewissheitstoleranzskala nach Dalbert 1999
Anzahl der Items	2017: 8 2019: 7
Wertelabels/ Skalierung	1- Stimme gar nicht zu 2- Stimme eher nicht zu 3- Teils teils 4- Stimme eher zu 5- Stimme völlig zu
Frage	Im Unterricht kann es immer wieder zu Situationen kommen, die von der Lehrperson nicht geplant waren. Wie schätzen Sie sich selbst in Bezug auf solche ungeplanten Unterrichtssituationen ein?

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F41.1_KALEI17 F24.1_KALEI19	Wenn eine spontane Zwischenfrage von einer/m Schüler/in kommt, auf die ich keine direkte Antwort habe, fühle ich mich sehr verunsichert. (-)	3.64	.89	.42	3.66	.85	.42
F41.2_KALEI17 F24.2_KALEI19	Ich versuche immer, dass der Unterricht wie geplant abläuft. (-)	2.66	.85	.37	2.6	.82	.33
F41.3_KALEI17	Ich gebe nur Aufgaben an die Schüler/innen weiter, bei denen ich die Lösungen kenne. (-)	2.62	1.11	.22	-	-	-
F41.4_KALEI17 F24.3_KALEI19	Es stört mich, wenn im Unterricht unerwartete Dinge passieren. (-)	3.62	.86	.53	3.72	.81	.51
F41.5_KALEI17 F24.4_KALEI19	Ich fühle mich unsicher, wenn der Unterricht nicht in seiner geplanten Weise abläuft. (-)	3.61	.88	.56	3.67	.83	.55
F41.6_KALEI17 F24.5_KALEI19	Es macht mir nichts aus, auch unvorbereitet vor einer Gruppe von Schüler/innen zu stehen.	3.05	1.12	.45	3.03	1.13	.42
F41.7_KALEI17 F24.6_KALEI19	Im Unterricht probiere ich gern Dinge aus, auch wenn ich nicht weiß, was dabei herauskommt.	3.50	.93	.38	3.5	.93	.39
F41.8_KALEI17 F24.7_KALEI19	Ich lasse im Unterricht auch gern die Dinge auf mich zu kommen.	3.25	.95	.48	3.33	.93	.48
M der Skala		3.32			3.36		
SD der Skala		.57			.56		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.74			.73		

24) Selbstreflexion

Variablenname	2017: F43 2019: F26
Kurzbeschreibung	Selbstreflexivität wird in den Standards für Lehrer/innenbildung (Terhart 2002; KMK 2008) als zentrale Schlüsselkompetenz bestimmt und gilt in der Lehrer/innenbildungs- und Professionsforschung als „sine qua non“ (Day 1993, S. 83) der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Lehrer/innenhabitus (Terhart 2002; Hespeler 2016; Fabel-Lamla 2018) und einer eigenen Lehrer/innenpersönlichkeit (Baumert/ Kunter 2006). Selbstreflexion wird als bewusster und unbewusster Denk- und (Selbst-)Erkenntnisprozess verstanden, der stets kontextgebunden, d.h. mit Ausschnitten der praktischen Realität verbunden ist (Schön 1983; Korthagen 1993a, 1993b);

	<p>Korthagen et al. 2002; Abels 2011). Während (Selbst-)Reflexion die (selbst-)referentielle Form rück- bzw. selbstbezüglichen Denkens ist, bezeichnet (Selbst-)Reflexivität die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens (Häcker et al. 2015, S. 261f.).</p> <p>In Anlehnung an die Operationalisierung der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS) nach Grant, Franklin und Langford (2002) wird mit der hier verwendeten Skala Selbstreflexion mehrdimensional erfasst: Mit der Dimension <i>Notwendigkeit zur Selbstreflexion</i> (Need for self-reflection, Grant et al. 2002, S. 825) wird die selbsteingeschätzte Notwendigkeit von Studierenden erfasst, über sich als Person sowie über das eigene (Lehrer/innen-)Handeln zu reflektieren. Die Dimension <i>Engagement in Selbstreflexion</i> (Engagement for self-reflection, ebd., S. 825) bildet den selbsteingeschätzten Einsatz und das Engagement ab, über das eigene Denken und Handeln zu reflektieren. Die Dimension <i>Einsicht aus der Selbstreflexion</i> (Insight, ebd., S. 825) erfasst die selbsteingeschätzte Möglichkeit, aus dem Vorgang der Selbstreflexion eine Einsicht in und Erkenntnis über das eigene Selbst zu erhalten.</p> <p>Die <i>Notwendigkeit zur Selbstreflexion</i> wurde zum einen mit Bezug zum Schulkontext und zukünftigen Lehrer/innenhandeln erhoben und zum zweiten allgemein (ohne Schulkontextbezug).</p>
Quelle	<p>- aus PIK_2017: Frage und Items F43.1, F43.2, F43.3, F43.4, F43.5, F43.9 Neuentwicklung angelehnt an SRIS nach Grant et al. 2002 in eigener Übersetzung und nachübersetzt von Dr.in Shauna Latosky; F43.6, F43.7, F43.8 modifiziert der SRIS nach Grant et al. 2002 adaptiert durch Motyka et al. 2016</p> <p>- aus PIK_2019: Frage und Items F26.1, F26.2, F26.3, F26.4, F26.5, F26.9 Neuentwicklung angelehnt an SRIS nach Grant et al. 2002 in eigener Übersetzung und nachübersetzt von Dr.in Shauna Latosky; Items F26.6, F26.7, F26.8 modifiziert der SRIS nach Grant et al. 2002 adaptiert durch Motyka et al. 2016</p>
Anzahl der Items	<p>2017: 9 2019: 9</p>
Wertelabels/ Skalierung	<p>1- Trifft gar nicht zu 2- Trifft eher nicht zu 3- Teils teils 4- Trifft eher zu 5- Trifft völlig zu</p>
Frage	<p>Wie wichtig sind Ihnen folgende Dinge in Bezug auf ihr eigenes Handeln als angehende/r Lehrer/in?</p>

24.1) Notwendigkeit zur Selbstreflexion im Schulkontext

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r_{it}	M	SD	r_{it}
F43.1_KALEI17 F26.1_KALEI19	Ich finde es wichtig, als Lehrperson darüber nachzudenken, warum man sich so verhält, wie man es tut.	4.50	.63	.55	4.39	.68	.61

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F43.2_KALEI17 F26.2_KALEI19	Ich empfinde es als ein Zeichen pädagogischer Schwäche, wenn man intensiv über das eigene Lehrerhandeln nachdenkt. (-)	4.52	.73	.50	4.40	.78	.40
F43.3_KALEI17 F26.3_KALEI19	Mir ist es wichtig, das eigene Lehrerhandeln zu verstehen.	4.35	.67	.67	4.32	.70	.66
F43.4_KALEI17 F26.4_KALEI19	Ich finde es wichtig als angehende/ Lehrer/in, Dinge die ich tue, zu reflektieren.	4.45	.68	.73	4.44	.69	.71
F43.5_KALEI17 F26.5_KALEI19	Es ist mir wichtig, mein Lehrerhandeln zu hinterfragen.	4.38	.75	.73	4.31	.76	.70
M der Skala		4.45			4.37		
SD der Skala		.53			.55		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.83			.82		

24.2) Notwendigkeit zur Selbstreflexion allgemein

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F43.6_KALEI17 F26.6_KALEI19	Ich finde es wichtig, sich regelmäßig die eigenen Gefühle bewusst zu machen.	4.10	.89	.80	4.14	.84	.75
F43.7_KALEI17 F26.7_KALEI19	Ich finde es wichtig, darüber nachzudenken, was in mir vorgeht.	4.10	.88	.86	4.16	.85	.79
F43.8_KALEI17 F26.8_KALEI19	Mir ist es wichtig, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.	3.95	.96	.82	3.97	.91	.83
F43.9_KALEI17 F26.9_KALEI19	Es ist mir wichtig, zu verstehen, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	4.36	.77	.59	4.24	.76	.88
M der Skala		4.13			4.14		
SD der Skala		.76			.75		
Standardfehler des M		.03			.02		
Cronbachs α		.89			.88		

24.3) Engagement in Selbstreflexion

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F27.1_KALEI19	Mein Verhalten reflektiere ich nur selten. (-)	-	-	-	3.99	.85	.46
F27.2_KALEI19	Ich mache mir regelmäßig meine Gefühle bewusst.	-	-	-	3.72	.90	.50
F27.3_KALEI19	Ich denke eigentlich nicht darüber nach, warum ich mich so verhalte, wie ich es tue. (-)	-	-	-	4.12	.89	.49
F27.4_KALEI19	Ich denke oft darüber nach, wie es mir in bestimmten Situationen geht.	-	-	-	3.91	.88	.46
M der Skala		-			4.03		
SD der Skala		-			.56		
Standardfehler des M		-			.02		
Cronbachs α		-			.69		

24.4) Einsichten aus der Selbstreflexion

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F27.5_KALEI19	Häufig bin ich irritiert, wie ich bestimmten Dingen oder Personen gegenüber empfinde. (-)	-	-	-	3.29	1.03	.35
F27.6_KALEI19	Normalerweise ist mir klar, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe.	-	-	-	3.70	0.70	.42
F27.7_KALEI19	Mein Verhalten gibt mir oft Rätsel auf. (-)	-	-	-	4.03	.87	.55
F27.8_KALEI19	Es fällt mir oft schwer, aus meinen Gefühlen schlau zu werden. (-)	-	-	-	3.81	.92	.54
F27.9_KALEI19	Normalerweise ist mir klar, warum ich so fühle, wie ich es tue.	-	-	-	3.9	.76	.51
M der Skala		-			3.96		
SD der Skala		-			.47		
Standardfehler des M		-			.02		
Cronbachs α		-			.71		

25) Empathie

Variablenname	2017: F42 2019: F25
Kurzbeschreibung	<p>Bei der Professionalisierung (angehender) Lehrer/innen wird mit Bezug auf den strukturtheoretischen Professionsansatz (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2016) eine pädagogische Haltung fokussiert, nicht standardisiert alle gleich zu behandeln, sondern sich auf die Unterschiede und das Kind oder den Jugendlichen als individuellen Fall einzulassen. Neben einer Bereitschaft und Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion wird Empathie als wichtiges Merkmal eines professionellen pädagogischen Handelns ausgewiesen (vgl. Helsper 2016; Kramer/ Pallesen 2018; Wittek et al. 2020).</p> <p>Auch in der Persönlichkeits- und kognitionspsychologischen Forschung wird das Eindenken in andere Personen und Verstehen anderer Personen als ein Erfolgsfaktor für schulisches und soziales Lernen behandelt (Gehlbach et al. 2012; Mori/ Cigala 2016; Wolgast 2018). Der Theory of Mind (Barnes-Holmes et al. 2004) folgend werden von Lehrenden Vermutungen über kognitive Vorgänge von Schüler/innen aufgestellt, um deren Handlungen vorhersagen, besser einschätzen und verstehen zu können, die in der Folge zu einem schüler/innenorientierten Unterricht beitragen (Scanlon/ Barnes-Holmes 2013; Wolgast 2018). Mit dem Konstrukt <i>Empathie</i> wird die Bereitschaft erfasst, sich in andere Personen hineinzuversetzen und die Sache aus der Perspektive eines Anderen zu sehen (vgl. Davis 1983; Paulus 2012; Gehlbach et al. 2012; Wolgast 2018). In Anlehnung an entwicklungs- und persönlichkeitspsychologische Studien (vgl. Davis 1983; Cohen/ Strayer 1996; Paulus 2009, 2012; Chambers/ Davis 2012; Gehlbach et al. 2012) unterscheiden wir bei dem Konstrukt Empathie eine affektive und eine kognitive Komponente: Die Bereitschaft sich in die Situation einer anderen Person <i>einzu fühlen</i> wird als <i>affektive Dimension der Empathiebereitschaft</i> verstanden. Sie bezieht sich auf ein Mitgefühl und Nachempfinden der Gefühle einer anderen Person (Davis 1983; Chambers/ Davis 2012; Wolgast 2018). Daneben ist der <i>Empathiebereitschaft die kognitive Dimension</i> das <i>Eindenken</i> zugeordnet, die auch als soziale Perspektivübernahme gilt (Paulus 2009, 2012; Chamber/ Davis 2012). Das Verständnis von Empathie als soziale Kognition der Perspektivübernahme wurzelt im Symbolischen Interaktionismus und der kognitiven Entwicklungstheorie von Piaget.</p> <p>Zur Erfassung von Empathiebereitschaft wurden unter Nutzung verschiedener Quellen (Schmitt 1982; Lauterbach/ Hosser, 2007; Paulus 2009; Gehlbach et al. 2012), die sich zum großen Teil an den Interpersonal Reactivity Index (IRI) von Davis (1983) anlehnen, Items zusammengestellt, adaptiert und dabei teilweise auf den Schulkontext modifiziert sowie einzelne Formulierungen verändert. Einige Items wurden auch neu entwickelt.</p>
Quelle	<p>- aus PIK_2017: Items F42.2, F42.10, F42.11 adaptiert der IRI von Davis (1983) übersetzt nach Paulus (2009) und modifiziert; F42.5 adaptiert der IRI nach Davis (1983) und modifiziert; F42.1, F42.6, F42.8, F42.12 Neuentwicklung angelehnt an Gehlbach et al. 2012 in eigener Übersetzung und nachübersetzt von Dr.in Shauna Latosky; F42.3, F42.4, F42.7, F42.9, F42.13 Neuentwicklung</p> <p>- aus PIK_2019: Items F25.2, F25.7 adaptiert der IRI von Davis (1983) übersetzt nach Paulus (2009) und modifiziert; F25.4 adaptiert der IRI nach Davis (1983) und modifiziert; F25.1, F25.5 Neuentwicklung angelehnt an Gehlbach et al. 2012 in eigener Übersetzung und nachübersetzt von Dr.in Shauna Latosky; F25.3, F25.6, F25.9 Neuentwicklung</p>

Anzahl der Items	2017: 13 2019: 9
Wertelabels/ Skalierung	1- Trifft gar nicht zu 2- Trifft eher nicht zu 3- Teils teils 4- Trifft eher zu 5- Trifft völlig zu
Frage	Die folgenden Aussagen beziehen sich speziell auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in der Schulpraxis. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

25.1) Bereitschaft zur Empathie mit kognitiver Komponente

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r_{it}	M	SD	r_{it}
F42.1_KALEI17 F25.1_KALEI19	Wenn ich mit Schüler/innen diskutiere, versuche ich mir vorzustellen, wie sie die Dinge sehen.	4.23	.64	.49	4.26	.66	.64
F42.2_KALEI17 F25.2_KALEI19	Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide.	4.29	.66	.41	4.29	.69	.60
F42.3_KALEI17	Bevor ich Kinder oder Jugendliche bestrafe, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich fühlen würde, wenn ich an deren Stelle wäre.	3.73	.93	.59	-	-	-
F42.4_KALEI17 F25.3_KALEI19	Ich versuche Kinder und Jugendliche besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus deren Sicht aussehen.	4.22	.69	.56	4.33	.66	.72
F42.5_KALEI17 F25.4_KALEI19	Wenn ich Schüler/innen aus einer Flüchtlingsfamilie in meiner Klasse habe, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich an deren Stelle fühlen würde.	3.95	.84	.60	4.06	.66	.72
F42.6_KALEI17 F25.5_KALEI19	Ich versuche im Unterricht, mich in die Kinder und Jugendlichen hineinzuversetzen, bevor ich etwas unternehme.	3.80	.83	.56	3.90	.80	.58
F42.7_KALEI17	Ich stelle mir vor, wie sich Schüler/innen fühlen, wenn ich ihnen eine schlechte Note gebe.	3.10	1.08	.55	-	-	-

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F42.8_KALEI17	Ich versuche, die Probleme einzelner Schüler/innen nachzuempfinden.	3.85	.85	.63	-	-	-
M der Skala		3.89			4.17		
SD der Skala		.58			.57		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.85			.83		

25.2) Bereitschaft zur Empathie mit affektiver Komponente

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F42.9_KALEI17 F25.6_KALEI19	Wenn ich sehe, wie ein Kind oder Jugendlicher von den Mitschüler/innen gehänselt wird, tut mir das auch weh.	4.14	.93	.58	4.14	.89	.58
F42.10_KALEI17 F25.7_KALEI19	Wenn ich sehe, wie Schüler/innen von den Mitschüler/innen ausgenutzt werden, glaube ich, sie schützen zu müssen.	3.78	.86	.51	3.86	.85	.55
F42.11_KALEI17	Ich empfinde warmherzige Gefühle für Schüler/innen, denen es weniger gut geht als mir.	3.52	.93	.59	-	-	-
F42.12_KALEI17 F25.8_KALEI19	Das Unglück einzelner Schüler/innen bekümmert mich gewöhnlich in keiner großen Weise. (-)	4.16	.86	.38	4.25	.82	.40
F42.13_KALEI17 F25.9_KALEI19	Es berührt mich sehr oft, wenn Schüler/innen weinen.	3.47	.95	.50	3.56	.94	.47
M der Skala		3.89			3.95		
SD der Skala		.65			.64		
Standardfehler des M		.03			.02		
Cronbachs α		.77			.71		

VII. LEHR- UND LERNÜBERZEUGUNGEN

26) Konstruktivistische und transmissive Lehr- und Lernüberzeugungen

Variablenname	2017: F46 2019: F31
Kurzbeschreibung	Überzeugungen und Werthaltungen zur Unterrichtsführung und zum Lehr- und Lernverständnis gelten in der Forschung zur Lehrer/innenbildung als wesentliche Komponente einer professionellen Handlungskompetenz (u.a. Baumert/ Kunter 2006; Voss et al. 2011; Blömeke et al. 2012; Reusser/ Pauli 2014). In Anlehnung an die Forschung stehen hinter epistemologischen Überzeugungen über Prozesse des Lehrens und Lernens lerntheoretische Vorstellungen, die sich stärker an konstruktivistischen Lerntheorien oder stärker an transmissiven Lerntheorien orientieren (Prawat 1992; Voss et al. 2011). Dementsprechend wird zwischen <i>rezeptiv-transmissiven und konstruktivistischen lerntheoretischen Überzeugungen</i> von Lehramtsstudierenden differenziert: Nach transmissiven Lerntheorien wird Lehren und Lernen vornehmlich als einseitiger Prozess der Informationstransmission von der Lehrperson zu den Lernenden verstanden und Schüler/innen als mehr oder weniger passive Rezipienten gefasst. Im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien wird Wissen als etwas Prozesshaftes und als Ergebnis subjektiver Konstruktionsprozesse verstanden. Der Lehrperson kommt eher die Rolle eines Mediators zu, der die Schüler/innen zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen anregt und deren Lernprozesse begleitet. Vorliegenden Befunde quantitativer Untersuchungen belegen, dass sich transmissive Überzeugungen tendenziell nachteilig und konstruktivistische Überzeugungen eher positiv auf lern- und motivationsrelevante Merkmale der Unterrichtsgestaltung sowie auf den Lernerfolg der Schüler/innen auswirken (Voss et al. 2011; Blömeke et al. 2012).
Quelle	adaptiert der Skala zu Constructivist View and Transmission View des PERLE-Projektes nach Lipowsky et al. 2011 und modifiziert, so dass die Items nicht fachspezifisch, sondern allgemein und domänenübergreifend formuliert sind
Anzahl der Items	2017: 11 2019: 8
Wertelabels/ Skalierung	1- Stimme gar nicht zu 2- Stimme eher nicht zu 3- Teils teils 4- Stimme eher zu 5- Stimme völlig zu
Frage	Und nun interessiert uns, wie Ihrer Meinung nach der Unterricht ablaufen sollte. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

26.1) Transmissives Lehr- und Lernverständnis

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F46.11_KALEI17	Lehrer/innen sollten für das Lösen von Aufgaben detaillierte Vorgehensweisen vorgeben.	3.06	.94	.62	-	-	-
F46.12_KALEI17 F31.1_KALEI19	Am besten lernen Schüler/innen aus detaillierten Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrperson.	2.83	.94	.63	3.29	.87	.41
F46.13_KALEI17 F31.2_KALEI19	Schüler/innen sollten häufig Gelegenheit bekommen, den Musterlösungen ihrer Lehrperson folgen zu können („Vorlösen“ der Aufgabe o. „lautes Denken“ durch die Lehrperson).	3.00	.99	.60	3.16	.97	.50
F46.14_KALEI17 F31.3_KALEI19	Effektive Lehrpersonen führen die Art und Weise vor, in der eine Aufgabe zu lösen ist.	2.95	.97	.68	3.29	.97	.59
F46.15_KALEI17 F31.4_KALEI19	Schüler/innen benötigen ausführliche Anleitungen dazu, wie Anwendungsprobleme zu lösen sind.	2.92	.91	.63	3.20	.92	.55
F46.16_KALEI17	Man sollte von Schüler/innen verlangen, Aufgaben in der Regel so zu lösen, wie sie im Unterricht gelehrt worden sind.	2.46	.94	.53	-	-	-
M der Skala		2.86			3.24		
SD der Skala		.71			.69		
Standardfehler des M		.03			.02		
Cronbachs α		.84			.72		

26.2) Konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F46.17_KALEI17 F31.5_KALEI19	Schüler/innen lernen am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Aufgaben und Problemen entdecken.	4.21	.77	.66	4.08	.80	.63
F46.18_KALEI17 F31.6_KALEI19	Man sollte Schüler/innen erlauben, sich eigene Lösungen zu Aufgaben auszudenken, bevor die Lehrperson vorführt, wie sie zu lösen sind.	4.15	.81	.63	4.22	.84	.61

F46.19_KALEI17 F31.7_KALEI19	Die Lernziele werden am besten erreicht, wenn Schüler/innen ihre eigenen Methoden finden, um Aufgaben zu lösen.	3.98	.85	.68	3.93	.87	.66
F46.20_KALEI17 F31.8_KALEI19	Es hilft Schüler/innen, eine komplexe Aufgabe zu begreifen, wenn man sie ihre Lösungsideen diskutieren lässt.	4.28	.71	.64	4.22	.73	.52
F46.21_KALEI17	Der Unterrichtsstoff sollte so gelehrt werden, dass die Schüler/innen Zusammenhänge selbst entdecken.	4.33	.74	.63	-	-	-
M der Skala		4.20			4.11		
SD der Skala		.60			.64		
Standardfehler des M		.02			.02		
Cronbachs α		.84			.79		

VIII. EINSCHÄTZUNG VON FALLARBEIT

Vorbemerkung: Im Forschungsdiskurs zur Lehrer/innenprofessionalisierung und Verbesserung der Lehrer/innenbildung – und so auch an der MLU Halle – wird Fallarbeit als Instrument ausgewiesen, theoriegestützte wie auch praxisbezogene Reflexionen sowie Prozesse kritisch-reflexiver Distanznahme zu eigenen (und fremden) Erfahrungen mit der Schulpraxis bei angehenden (wie auch praktizierenden) Lehrpersonen anzuregen (vgl. Beck et al. 2000; Helsper 2002, 2014; Wernet 2006; Heinzl 2007; Steiner 2014; Lüsebrink/ Grimminger 2014; Pieper et al. 2014). Im KALEI-Projekt sind wir an einer Einschätzung der Lehramtsstudierenden von fallanalytischen Arbeitsweisen im Rahmen der Lehrer/innenbildung interessiert. Im PIK-Fragebogen wurde vor den Einschätzungsfragen folgende kurze Erklärung zu fallanalytischen Arbeitsweisen bzw. zu Fallarbeit gegeben:

Als ein Teil der Lehrerbildung werden an der MLU Lerngelegenheiten mit fallanalytischen Arbeitsweisen angeboten. Die Fallarbeit widmet sich der gemeinsamen Auseinandersetzung und exemplarischen Interpretation konkreter Schul- und Unterrichtssituationen. Hierauf beziehen sich die folgenden Fragen.

27) Teilnahme an Lehrveranstaltungen mit fallanalytischen Arbeitsweisen

Variablenname	2017: F48 2019: F32
Kurzbeschreibung	Die Variable misst, ob die Lehramtsstudierenden in ihrem Studium bereits an Lehrveranstaltungen mit fallanalytischen Arbeitsweisen teilgenommen haben.
Quelle	Neuentwicklung
Anzahl der Items	2017: 1 2019: 1
Wertelabels/ Skalierung	1- nein 2- ja, ich nehme gerade erstmalig daran Teil 3- ja, ich habe bereits Veranstaltungen mit fallanalytischen Arbeitsweisen absolviert
Frage	Haben Sie in Ihrem Studium bereits Lehrveranstaltungen mit fallanalytischen Arbeitsweisen absolviert?

28) Generelle Einschätzung von Fallarbeit

Variablenname	2017: F50 2019: F33
Kurzbeschreibung	Um die Wirkung der Fallarbeit aus Sicht der Lehramtsstudierenden zu erfassen, haben wir Skalen entwickelt, durch die eine <i>Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen</i> durch Studierende kontextunabhängig auf drei Dimensionen erhoben werden soll: In der ersten Dimension zur „Relevanz der Fallarbeit in Bezug auf die Schulpraxis“ sind Items zusammengefasst, in denen es um die Zustimmung geht, dass Studierende durch die Fallarbeit sehr gute Einblicke in schulspezifische Situationen und eine praxisnähere Ausbildung erhalten. Die zweite Dimension umfasst Items, die sich inhaltlich auf die Unterstützung der „Entwicklung studentischer Reflexionsfähigkeit“ durch die Fallarbeit beziehen.

	Die dritte Dimension repräsentiert Items, die auf eine Einschätzung der Fallarbeit bezüglich der Unterstützung zur Perspektivübernahme abzielen. Diese dreidimensionale Struktur ließ sich allerdings faktorenanalytisch nicht nachweisen. Daher bleibt eine Faktorenbildung entlang theoretischer Vorüberlegungen aus.
Quelle	Neuentwicklung
Anzahl der Items	2017: 14 2019: 9
Wertelabels/ Skalierung	1- Stimme gar nicht zu 2- Stimme eher nicht zu 3- Teils teils 4- Stimme eher zu 5- Stimme völlig zu
Frage	Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen in Bezug auf Ihre Einschätzung der Relevanz der Fallarbeit für Ihre Lehrerbildung zu?

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r_{it}	M	SD	r_{it}
F50.1_KALEI17 F33.1_KALEI19	Ich bekomme durch die intensive Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen sehr gute Einblicke in schulspezifische Situationen.	3.54	1.04	.73	3.36	1.05	.72
F50.2_KALEI17 F33.2_KALEI19	Ich erhalte durch die Fallarbeit eine praxisnähere Ausbildung.	3.18	1.19	.76	3.08	1.14	.79
F50.3_KALEI17 F33.3_KALEI19	Durch die Fallarbeit kann ich schwierige Situationen in der Praxis besser meistern.	2.93	1.08	.76	2.79	1.05	.78
F50.4_KALEI17 F33.4_KALEI19	Die gemeinsame Interpretation verschiedener Unterrichtssituationen bereitet mich auf meinen zukünftigen Beruf vor.	3.23	1.06	.78	2.94	1.12	.79
F50.5_KALEI17 F33.5_KALEI19	Ich lerne in der Fallarbeit Dinge, die mir in meinem zukünftigen Lehrerberuf helfen werden.	3.40	1.07	.83	3.13	1.09	.82
F50.6_KALEI17 F33.6_KALEI19	Die Fallarbeit ist für mich eine gute Möglichkeit, mich mit schwierigen Schulsituationen vertraut zu machen.	3.37	1.12	.80	3.28	1.12	.79
F50.7_KALEI17	In den fallbezogenen, interpretativen Übungen werden Handlungsmöglichkeiten sichtbar, die ich später auf die eigene Entscheidungssituation in der Praxis übertragen kann.	3.45	1.06	.79	-	-	-

Kürzel	Text	2017			2019		
		M	SD	r _{it}	M	SD	r _{it}
F50.8_KALEI17 F33.7_KALEI19	Durch die Fallarbeit kann ich mein eigenes Handeln im Unterricht und dessen Wirkung auf andere besser einschätzen.	2.86	1.11	.73	3.22	1.10	.75
F50.9_KALEI17	Das gemeinsame Interpretieren selbst erlebter oder fremder Schul-situationen lässt mich in meinem Auftreten selbstsicherer werden.	2.86	1.11	.66	-	-	-
F50.10_KALEI17	Die gemeinsame Auseinander- setzung mit selbst erlebten oder fremden Schulsituationen hilft mir, mich in verschiedene Sichtweisen hinein zu versetzen.	3.78	.96	.76	-	-	-
F50.11_KALEI17	Durch die Fallarbeit wird mir klar, dass mir die Reflexion des eigenen Handelns im Lehrerberuf helfen kann.	4.08	.95	.58	-	-	-
F50.12_KALEI17 F33.8_KALEI19	Die Fallarbeit hilft mir, Erfahrun- gen aus der Schulpraxis besser zu verarbeiten.	3.42	1.11	.67	3.17	1.08	.77
F50.13_KALEI17	Das gemeinsame Nachdenken über verschiedene Schulsituationen hilft mir, in Distanz zu mir selbst und zum eigenen Handeln zu gehen.	3.59	1.11	.67	-	-	-
F50.14_KALEI17 F33.9_KALEI19	Die gemeinsame Interpretation von bestimmten Unterrichtssituatio- nen trägt dazu bei, Schüler/innen verstehen zu lernen.	3.55	1.08	.72	3.37	1.09	.72
M der Skala		3.42			3.22		
SD der Skala		.83			.71		
Standardfehler des M		.05			.03		
Cronbachs α		.95			.94		

IX. ALLGEMEINE PERSONENBEZOGENE MERKMALE DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN

29) Geschlecht

Variablenname	2017: F54 2019: F34
Kurzbeschreibung	Mit dieser Variable wird das Geschlecht der Befragten erhoben.
Quelle	-
Anzahl der Items	2017: 1 2019: 1
Wertelabels/ Skalierung	1- Weiblich 2- Männlich 3- Anderes
Frage	Welches Geschlecht haben Sie?

30) Alter

Variablenname	2017: F55 2019: F35
Kurzbeschreibung	Die Variable misst das Alter der Lehramtsstudierenden.
Quelle	-
Anzahl der Items	2017: 1 2019: 1
Wertelabels/ Skalierung	Offene Abfrage
Frage	Wie alt sind Sie?

31) Anzahl eigener Kinder

Variablenname	2017: F56 2019: F36
Kurzbeschreibung	Diese Variable misst die Anzahl der Kinder der Lehramtsstudierenden.
Quelle	-
Anzahl der Items	2017: 1 2019: 1
Wertelabels/ Skalierung	1- 0 2- 1 3- 2 4- 3 5- 4 6- Mehr als 4

Frage	Wie viele Kinder haben Sie?
--------------	-----------------------------

32) Höchster Schulabschluss der Eltern

Variablenname	2017: F57 2019: F37
Kurzbeschreibung	Die Variable misst den höchsten Schulabschluss der Eltern der Lehramtsstudierenden.
Quelle	Krüger/ Reinhardt 2002, modifiziert
Anzahl der Items	2017: 2 2019: 2
Wertelabels/ Skalierung	1- keinen Schulabschluss 2- Hauptschulabschluss (9.Klasse oder 8.Klasse POS) 3- Realschulabschluss (10.Klasse oder 10.Klasse POS) 4- Abitur/Fachabitur (12. oder 13. Klasse) 5- Weiß ich nicht
Frage	Welchen höchsten Schulabschluss haben Ihre Eltern? Mutter... Vater...

33) Höchste Berufsausbildung der Eltern

Variablenname	2017: F58 2019: F38
Kurzbeschreibung	Die Variable misst den höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss der Eltern der Lehramtsstudierenden.
Quelle	Krüger/ Reinhardt 2002, modifiziert
Anzahl der Items	2017: 2 2019: 2
Wertelabels/ Skalierung	1- Studiert 2- Beruf erlernt 3- Keines von beiden
Frage	Haben Ihre Eltern nach dem Schulabschluss einen Beruf erlernt oder studiert? Mutter... Vater...

34) Ausgeübte Tätigkeit der Eltern

Variablenname	2017: F59 2019: F39
Kurzbeschreibung	Die Variable erhebt den aktuellen oder zuletzt ausgeübten Beruf der Eltern der Lehramtsstudierenden.

Quelle	Isserstedt et al. 2004 (DSW/HIS 17. Sozialerhebung)
Anzahl der Items	2017: 2 2019: 2
Wertelabels/ Skalierung	Offene Abfrage
Frage	Welchen Beruf üben Ihre Mutter und Ihr Vater derzeit aus bzw. haben Ihre Mutter und Ihr Vater zuletzt ausgeübt? Mutter.. Vater..

35) Berufliche Stellung der Eltern

Variablenname	2017: F60 2019: F40
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die berufliche Stellung der Eltern der Lehramtsstudierenden in ihrer aktuellen oder zuletzt ausgeübten beruflichen Tätigkeit.
Quelle	Isserstedt et al. 2004 (DSW/HIS 17. Sozialerhebung), modifiziert
Anzahl der Items	2017: 2 2019: 2
Wertelabels/ Skalierung	1- Beamtin/er 2- Angestellte/r 3- Selbstständige/er mit Mitarbeiter/innen 4- Selbstständige/er ohne Mitarbeiter/innen 5- Meister/in, leitende/r Arbeiter/in 6- Facharbeiter/in 7- Un- oder angelernte/r Arbeiter/in 8- Landarbeiter/in 9- Selbstständige/er Landwirt/in
Frage	Welche berufliche Stellung haben bzw. hatten Ihre Mutter und Ihr Vater in ihrer aktuellen oder zuletzt ausgeübten beruflichen Tätigkeit? Mutter... <i>Bitte ankreuzen!</i> Vater ... <i>Bitte ankreuzen!</i>

36) Lehrer/innenfamilie

Variablenname	2017: F61 2019: F41
Kurzbeschreibung	Die Variable misst, ob in der Familie der Lehramtsstudierenden aktuell jemand als Lehrer/in tätig ist bzw. in der Vergangenheit war und um welche Person es sich dabei in der Familie handelt.
Quelle	Neuentwicklung

Anzahl der Items	2017: 1 2019: 1
Wertelabels/ Skalierung	1- nein, niemand war bisher als Lehrer tätig 2- ja, meine Mutter 3- ja, mein Vater 4- ja, ein oder mehrere Geschwisterteile 5- ja, meine Großeltern 6- Ja, andere Verwandte
Frage	Ist bzw. war jemand in Ihrer Familie als Lehrer/in tätig und falls ja, wer aus Ihrer Familie?

37) Migrationshintergrund

37.1) Staatsangehörigkeit

Variablenname	2017: F62 2019: F42
Kurzbeschreibung	Die Variable misst die Staatsangehörigkeit der Lehramtsstudierenden.
Quelle	Deutsche Shell 2002, modifiziert
Anzahl der Items	2017: 1 2019: 1
Wertelabels/ Skalierung	1- deutsch 2- andere
Frage	Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

37.2) Herkunftsland der Eltern

Variablenname	2017: F63 2019: F43
Kurzbeschreibung	Die Variable misst das Herkunftsland der Eltern der Lehramtsstudierenden.
Quelle	Deutsche Shell 2002, modifiziert
Anzahl der Items	2017: 2 2019: 2
Wertelabels/ Skalierung	1- Deutschland 2- anderes
Frage	Aus welchem Herkunftsland kommen Ihre Eltern? Mutter... Vater...

C

LITERATURVERZEICHNIS

- ABELS, S. (2011): *LehrerInnen als "Reflective Practitioner". Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VAS Verlag.
- ALLINDER, R. M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. In: *Teacher education and special education*, Jg. 17, H. 2, S. 86-95.
- BANDURA, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, H. 4, S. 469-520.
- BARNES-HOLMES, Y./ MCHUGH, L. & BARNES-HOLMES, D. (2004): Perspective-taking and theory of mind. A relational frame account. In: *The Behavior Analyst Today*, Jg. 5, H. 1, S. 15–25.
- BECK, U./ HELSPER, W./ HEUER, B./ STELMASZYK, B./ ULLRICH, H. (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- BLÖMEKE, S./ KAISER, G. & LEHMANN, R. (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- BLÖMEKE, S./ SUHL, U. & DÖHRMANN, M. (2012): Zusammenfügen was Zusammen gehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58, H. 4, S. 422-440.
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Abrufbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>, Abrufdatum: 20.03.2002.
- BOSSE, S. & SPÄRER, N. (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 6, H. 4, S. 279-299.
- BROOKHART, S. M. & FREEMAN, D. J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, H. 1, S. 37–60.
- CHAMBERS, J. R. & DAVIS, M. H. (2012): The role of the self in perspective taking and empathy: Ease of self-simulation as a heuristic for inferring empathic feelings. In: *Social Cognition*, Jg. 30, H. 2, S. 153–180.
- COHEN, D. & STRAYER, J. (1996): Empathy in conduct-disordered and comparison youth. In: *Developmental Psychology*, Jg. 32, H. 6, S. 988-998.
Abrufbar unter: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.32.6.988>,
Abrufdatum: 30.03.2020.
- DALBERT, C. (1999): *Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde*. Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie. Bericht Nr. 1, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Institut für Pädagogik, Halle/ Saale, S. 1-25.
Abrufbar unter: <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/927/1/bericht01.pdf>,
Abrufdatum: 25.03.2020.
- DAVIS, M.H. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multi-dimensional approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 44, H. 1, S. 113-126.
- DAY, C. (1993): Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. In: *British Educational Journal*, Jg. 19, H. 1, S. 83-93.

DAY, C. (1999): *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt/Main.

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. In: *Erziehung und Unterricht*, H. 3-4, S. 236-245.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (2014): *Profile of Inclusive Teachers*.
Abrufbar unter: www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf,
Abrufdatum: 06.04.2020.

FABEL-LAMLA, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: BÖHME, J./ CRAMER, C. & BRESSLER, C. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-100.

GEBHARDT, M./ SCHWAB, S./ REICHER, H./ ELLMEIER, B./ GMEINER, S. & ROSSMANN, P. (2011): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von LehrerInnen zur schulischen Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H. 4, S. 275-290.

GEHLBACH, H./ BRINKWORTH, M.E. & WANG, M.-T. (2012): The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective? In: *Teachers college record*, Jg. 114, H. 1, S. 197-225.
Abrufbar unter: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:11393841>,
Abrufdatum: 30.03.2020.

GRANT, A. M./ FRANKLIN, J. & LANGFORD, P. (2002): The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. In: *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Jg. 30, H. 8, S. 821-835.

HÄCKER, T./ BERNDT, C. & WALM, M. (2017): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusive Zeiten‘. In: BERNT, C./ HÄCKER, T. & LEONHARD, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–278.

HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-570.

HELSPER, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG (Hrsg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft - Eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich.

HELSPER, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H. & ROTHLAND M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann, S. 216-241.

HELSPER, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. ROTHLAND (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster & New York: Waxmann, S. 103-125.

HEINZEL, F. (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: GARLICH, A./ PIETSCH, S. & HEINZEL, F. (Hrsg.): *Lernbegleitung und Patenschaften: Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146-156.

ISSERSTEDT, W./ MIDDENDORFF, E./ WEBER, S./ SCHNITZER, K. & WOLTER, A. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. BMBF (Hrsg.).

Abrufbar unter: http://www.sozialerhebung.de/download/17/Soz17_Gesamt_Hauptbericht_LZ.pdf,

Abrufdatum: 26.03.2020.

JERUSALEM, M./ DRÖSSLER, S./ KLEINE, D./ KLEIN-HESSLING, J./ MITTAG, W. & RÖDER, B. (2009): *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.

KELLER-SCHNEIDER, M. (2020): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*, 2. ü. Auflg. Münster: Weinheim.

KESSELS, U./ ERBRING, S./ HEIERMAN, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 61, H. 3, S. 189-202.

KISCHKEL, K.-H. (1984): Eine Skala zur Erfassung von Ambiguitätstoleranz. In: *Diagnostica*, Jg. 30, H. 2, S. 144-154.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, Abrufdatum: 26.03.2020.

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultuministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.

Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, Abrufdatum: 16.06.2020.

KÖLLER, O. & MÖLLER, J. (2006): Selbstwirksamkeitserwartungen. In: ROST, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 693-699.

KOPP, B. (2007): *Fragebogen „Inklusion statt Segregation – produktiver Umgang mit Heterogenität“*, Sommersemester 2007 (unveröffentlichter Fragebogen)

KOPP, B. (2009): Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 1, H. 1, S. 5-25.

KRAMER, R.-T. & PALLESEN, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Präxelogische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: LEONHARD, T./ KOSINAR, J. & REINTJES, C. (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 41-52.

KRÜGER, H.-H./ REINHARDT, S./ KÖTTERS-KÖNIG, C./ PFAFF, N./ SCHMIDT, R./ KRAPPIDEL, A. & TILLMANN, F. (2002): *Jugend und Demokratie – politische Bildung auf dem Prüfstand*. Opladen: Leske + Budrich.

KORTHAGEN, F. A. J. (1993a): Measuring the reflective attitude of prospective mathematics teachers in the Netherlands. In: *European Journal of Teacher education*, Jg. 16, H. 3, S. 225-236.

KORTHAGEN, F. A. J. (1993b): Two modes of reflection. In: *Teaching and teacher education*, Jg. 9, H. 3, S. 317-326.

KORTHAGEN, F. A. J./ KESSELS, J./ KOSTER, B./ LAGERWERF, B. & WUBBELS, T. (2002): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB- Verlag.

KUNTER, M. & POHLMANN, B. (2009): Lehrer. In: WILD, E. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 261-282.

KUNTER, M./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ KLUSMANN, U./ KRAUSS, S. & NEUBRAND, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, München [u.a.]: Waxmann.

KÜNSTING, J. & LIPOWSKY, F. (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 25, H. 2, S. 105-114.

KÜNSTING, J./ BILLACH-KNAPP, M. & LIPOWSKY, F. (2012): Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. In: *Journal of Education Research. Journal für Bildungsforschung Online*, Jg. 4, H. 2, S. 84-119.

LAUTERBACH, O. & HOSSER, D. (2007): Assessing empathy in prisoners – A shortened version of the Interpersonal Reactivity Index. In: *Swiss Journal of Psychology*, Jg. 66, S. 91-101.

LIEBERS, K. & SEIFERT, C. (2013). *Bericht zur Lehrkräftebefragung ERINA. Unveröffentlichter Forschungsbericht*. Universität Leipzig.

LIPOWSKY, F./ FAUST, G. & GREB, K. (2011): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projektes "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE). Teil 1 PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer & Eltern (Messzeitpunkt 1). In: *Materialien zur Bildungsforschung*, Bd. 23/1. Frankfurt a. M.

LÜSEBRINK, I. & GRIMMINGER, E. (2014): Fallorientierte Lehrer- und Lehrerinnenausbildung evaluieren - Überlegungen zur Modellierung reflexiver Kompetenz. In: PIEPER, I./ FREI, P./ HAUENSCHILD, K. & SCHMIDT-THIEME B. (Hrsg.): *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern*. Wiesbaden: VS Springer, S. 201-212.

MARSH, H. W. & MARTIN, A. J. (2011): Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. In: *British Journal of Educational Psychology*, Jg. 81, H. 1, S. 55-77.

MEIJER, C. J. & FOSTER, S. F. (1988): The effect of teacher self-efficacy on referral chance. In: *Journal of special education*, Jg. 22, H. 3, S. 378-385.

MOTYKA, M./ MALAI, D./ OSTERBERG, J./ GERKEN, J. & LIPOWSKY, F. (2016): *Skalendokumentation der PROMETEUS-Studie*. Universität Kassel: Unveröffentlichtes Manuskript.

MÖLLER, J. & KÖLLER, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. In: *Psychologische Rundschau*, Jg. 55, H. 1, S. 19- 27.

MÖLLER, J. & TRAUTWEIN, U. (2009): Selbstkonzept. In: WILD E. & MÖLLER, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 179-204.

MÜLLER-CHRIST, G. & WESSLING, G. (2007): Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz. Eine modellhafte Verknüpfung. In: MÜLLER-CHRIST, G./ ARNDT, L. & EHNERT, I. (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Widersprüche*. Lit. Münster, S. 180-197.

MORI, A. & CIGALA, A. (2016): *Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness*. *Educational Psychology Review*, H. 28, S. 267-294. Abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9306-6>, Abrufdatum: 16.06.2020.

- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.)(1996): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-183.
- PIEPER, P. FREI, K. HAUENSCHILD & B. SCHMIDT-THIEME (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern*. Wiesbaden: VS Springer.
- PAULUS, C. (2009): Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie: Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index.
Abrufbar unter: http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/empathy/SPF_Artikel.pdf,
Abrufdatum: 15.09.2019.
- PAULUS, C. (2012): Ist die Bildung eines Empathiescores in der deutschen Fassung des IRI sinnvoll?
Abrufbar unter: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23403/1/Empathiescore.pdf>,
Abrufdatum: 30.03.2020.
- PODELL, D. M. & SOODAK, L. C. (1993): Teacher efficacy and bias in special education referrals. In: *Journal of education research*, Jg. 86, H. 4, S. 247-253.
- POHLMANN, B. & MÖLLER, J. (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 24, H. 1, S. 73-84.
- PRAWAT, R.S. (1992): Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. In: *American Journal of education*, Jg. 100, H. 3, S. 354-395.
- RETELSDORF, J./ BAUER, J./ GEBAUER, K./ KAUPER, T. & MÖLLER, J. (2014): Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). In: *Diagnostica*, Jg. 60, H. 2, Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 98-110.
- REUSSER, K. & PAULI, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H. & ROTHLAND, U. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642-661.
- ROSS, J. A. (1995): Strategies for enhancing teacher's beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. In: *Teachers College record*, Jg. 97, H. 2, S. 227-251.
- SCANLON, G. & BARNES-HOLMES, Y. (2013): Changing attitudes. Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. In: *Emotional and Behavioural Difficulties*, Jg. 18, H. 4, S. 374-395.
- SCHMITT, M. (1982): Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung. Bericht aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral". Forschungsprojekt: Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld (P.I.V.). – Bericht Nr.2.
Abrufbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/281/1/beri009.pdf>,
Abrufdatum: 27.04.2020.
- SCHNEIDER, E. (2019): Welche Überzeugungen zeigen Lehramtsstudierende zur schulischen Inklusion? Quantitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projektes KALEI. In: Klektau, C./ Schütz, S.] Fett A. J. (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. MLU Halle (Saale), S. 133-145.
Abrufbar unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=52406&elem=3218506>,
Abrufdatum: 27.04.2020.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

SCHÜTZE, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183-276.

SCHWARZER, R. & JERUSALEM, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 44, S. 28–53.

SCHWARZER, R. & WARNER, L. M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H. & ROTHLAND, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München u.a.: Waxmann, S. 662-679.

STEINER, E. (2014): Fallarbeit als Initiation in wissenschaftliches Arbeiten und als Einführung in eine theoriegestützte reflexive Praxis. In: PIEPER, I./ FREI, P./ HAUENSCHILD, K. & SCHMIDT-THIEME B. (Hrsg.): *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern*. Wiesbaden: VS Springer, S. 243-259.

STURM, T. (2020): *Inklusion und Exklusion in der Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

TERHART, E. (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: BREIDENSTEIN, G./ HELSPER, W. & KÖTTERS-KÖNIG, C. (Hrsg.): *Studien zu Schul- und Bildungsforschung. Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske+Budrich, S. 17-23.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2001): Teacher efficacy: Capturing and elusive concept. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 17, S. 783-805.

VOSS, T./ KLEICKMANN, T./ KUNTER, M. & HACHFELD, A. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: KUNTER, M./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ KLUSMANN, U./ KRAUSS, S. & NEUBRAND, M. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, München [u.a.]: Waxmann, S. 235-257.

WATT, H. M. G. & RICHARDSON, P. W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the 'FIT-Choice' Scale. In: *Journal of Experimental Education*, Jg. 75, H. 3, S. 167-202.

WERNET, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.

WITTEK, D./ SCHNEIDER, E. & KRAMER, R.-T. (2020): Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung – Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter, fachübergreifender Merkmale von Lehramtsstudierenden. In: GOGOLIN, I./ HANNOVER, B. & SCHEUNPFLUG, A. (Hrsg.): *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Edition ZfE, Bd. 4, Wiesbaden: Springer VS, S. 265-291.

WOLGAST, A. (2018): Interrelations between social perspective-taking and the use of strategies in dealing with texts. A glance at fifth grade children. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 65, S. 244-256.