

Angehende Wirtschaftslehrkräfte und ihre Einstellungen zu Inklusion

*Klaas Macha*¹

Institut für Volkswirtschaftslehre und Recht, Universität Stuttgart

Zusammenfassung

„Inklusion“ zählt zu den zentralen schulpolitischen Herausforderungen der Gegenwart. Während aus sonderpädagogischer, (sozial-)pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive bereits verschiedene theoretische und empirische Forschungsdesiderata behandelt wurden, ist der fachdidaktische Aspekt von Inklusion, also die Frage, wie Fachunterricht auf die Gegebenheiten einer zunehmend diversen und heterogenen Schülerschaft angepasst werden soll, insbesondere in den kleineren Fachdidaktiken wie der Wirtschaftsdidaktik noch sehr wenig beforscht. Der vorliegende Beitrag möchte dieses Forschungsdesiderat aufgreifen und nutzt dazu erste Daten aus dem vom BMBF geförderten Projekt ‚Faktoren der Berufswahlmotivation, Einstellungen und Habitus angehender Wirtschaftslehrkräfte (FaBelHaft)‘. Im Projekt FaBelHaft werden neben den Einstellungen angehender Lehrkräfte zum Thema Inklusion auch fachbezogene Einstellungen sowie weitere bestimmende Faktoren für die Berufswahl im Lehramt Wirtschaft erforscht. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Einstellungen angehender Wirtschaftslehrkräfte zu Inklusion relativ zu anderen Vergleichsgruppen im Lehramt eher negativ ausgeprägt sind.

Abstract

Inclusion at schools, i. e. inclusion of children with special educational needs, can be seen as the leading debate in school policy and practice in Germany in the late 2010s. While various theoretical and empirical research desiderata have already been addressed from the perspectives of special education, (social) pedagogy and educational science, the subject didactic aspect of inclusion, i. e. the question of how subject teaching should be adapted to the conditions of an increasingly diverse and heterogeneous student body, is still very little researched, especially in the smaller subject didactics such as the didactics of economics. This article aims to address this research desideratum by using initial data from the BMBF-funded project ‘Faktoren der Berufswahlmotivation, Einstellungen und Habitus angehender Wirtschaftslehrkräfte (FaBelHaft)’. In FaBelHaft, we explore determinants of career choice in the teaching profession of economics in Germany. Thereby we hope to better understand the aspect of subject-specific attitudes, and attitudes towards inclusion in addition to scales on motivation in the teaching profession. The results show that for a first sample of prospective economics teachers in Baden-Württemberg, attitudes towards inclusion in particular are rather negative relative to other comparison teacher groups.

¹ Der herzliche Dank des Autors geht an Michael Weyland und Sebastian Unger für die gemeinsame Arbeit im Projekt FaBelHaft und an Volker Bank für viele hilfreiche und weiterführende Kommentare zum Manuskript.

1 Einleitung

Wahrscheinlich bereits seit der Salamanca-Erklärung (1994), spätestens jedoch seit der Ratifizierung der Forderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) durch die Bundesregierung im Jahre 2008 ist die Leitidee einer möglichst weitgehenden Inklusion aller Menschen in gesellschaftliche Prozesse ein wichtiges Thema auf der politischen Agenda in Deutschland. Auch für den schulischen Bereich besteht mittlerweile ein Rechtsanspruch auf Inklusion, das heißt vom rechtlichen Standpunkt aus kann und soll jedes Kind grundsätzlich an jeder beliebigen Schule angemeldet werden können. Die tatsächliche Umsetzung dieser Forderung verläuft in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlichem Tempo (vgl. Hansen 2016, S. 195). Insbesondere geistig behinderte Kinder finden sich derzeit noch kaum in allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kiel & Weiß 2016, 278f.). Die Debatte um das Schlagwort ‚Inklusion‘ wird seit einigen Jahren mit großer verbaler Heftigkeit in der wissenschaftlichen Community derer, die sich mit Bildung und Erziehung beschäftigen, und zugleich in den Medien geführt. Interessanterweise scheint für die Allgemeine Pädagogik, die Sonderpädagogik und die Bildungsforschung überhaupt der Höhepunkt der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Inklusion mittlerweile bereits überschritten zu sein (vgl. Abbildung 1).

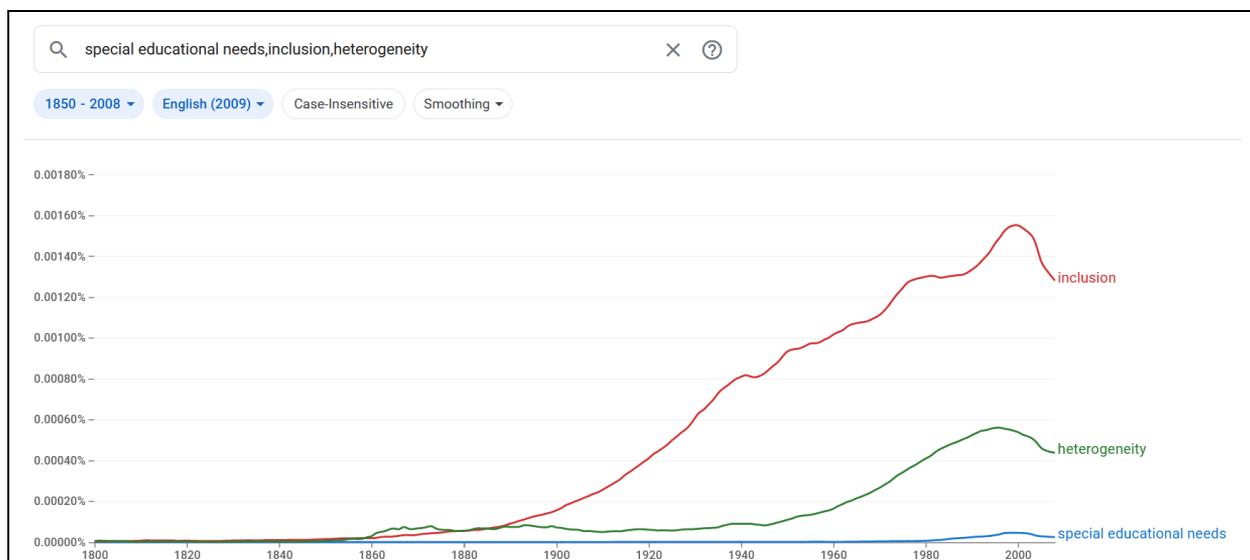


Abb. 1: Frequenzanalyse einschlägiger Publikationen (Google Ngram Viewer, 2021)².

² Der Google Ngram Viewer basiert auf der Idee, dass über die Plattform Google Books ein substantieller Teil aller jemals geschriebenen Bücher digital verfügbar ist und damit mittels computerlinguistischer Methoden durchsucht werden kann. Roth (2014) spricht davon, dass ca. 15 Millionen der insgesamt geschätzt 115 Millionen jemals verfassten Bücher vom Projekt Google Books digitalisiert sind. Diese wurden von einem Forscherteam der Universität Harvard (Michel et al. 2011) zu einem linguistischen Korpus verdichtet. Seit dem letzten

Inhaltlich fällt in Abbildung 1 auf, dass Heterogenität und Inklusion eine erstaunliche Konjunktur erleben, die 2000 ihren Höhepunkt erreicht hat. Dann fällt auf, dass ‚Inklusion‘ gegenüber ‚Heterogenität‘ ab den Neunziger Jahren erheblich an Gewicht gewinnt und drittens, dass beide deutlich häufiger genutzt werden als der ursprüngliche Fachterminus ‚special educational needs‘. Viertens fällt auf, dass vor allem ‚Inklusion‘ weiterhin auf hohem Niveau Beachtung findet, seit dem Höhepunkt jedoch offensichtlich mit einer Tendenz, die keine Umkehr erkennen lässt. Dieses Bild bleibt auch erhalten, wenn man die Adjektive der Suchwörter verwendet. Während das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Interesse an der Thematik Inklusion und Heterogenität also bereits wieder nachlässt, hat die Beschäftigung mit dieser Thematik in vielen Fachdidaktiken gerade erst vor wenigen Jahren begonnen. Für Deutschland hat hier die bundesweite Qualitätsoffensive Lehrerbildung einen wichtigen Beitrag geleistet, in deren Rahmen sich in verschiedenen Projekten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ausgehend von ihrem jeweiligen Fach mit den damit verbundenen Auswirkungen auf die fachdidaktische Forschung und Praxis auseinander zu setzen beginnen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sich die Art des Unterrichtens auch im Fach ändern wird, wenn verstärkt Inklusion und Heterogenität in Klassenzimmern berücksichtigt wird. Wie dies aber konkret geschehen kann, wurde bisher in vielen Fachdidaktiken noch wenig beforscht.

In den Rahmen dieser Bemühungen ordnet sich auch der vorliegende Beitrag ein. Sein Ziel ist es, angehende Wirtschaftslehrkräfte und ihre Einstellungen zu Inklusion in den Blick zu nehmen. Zunächst wird dazu in Abschnitt 2 eine Klärung der Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Heterogenität‘ vorgenommen, die für das Verständnis des weiteren Vorgehens Voraussetzung ist. Danach wird in Abschnitt 3 auf den einschlägigen Forschungsstand in der Wirtschaftsdidaktik und in Abschnitt 4 der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingegangen. In Abschnitt 5 werden die Eckdaten des Projektes FaBelHaft skizziert, in dessen Rahmen die Daten erhoben wurden, und in Abschnitt 6 wird dann diese Datengrundlage näher beleuchtet. In Abschnitt 7 werden die empirischen Ergebnisse zu den inklusiven Einstellungen der angehenden Wirtschaftslehrkräfte vorgestellt, bevor Abschnitt 8 ein kurzes Fazit zieht und weiteren Forschungsbedarf aufzeigt.

Update liegen nun Daten bis einschließlich des Jahres 2010 vor, die etwa 5 Millionen Bücher mit etwa 500 Billionen Wörtern umfassen. Der Google Ngram Viewer bietet einen komfortablen, online verfügbaren Zugang zu diesem Textkorpus, so dass Suchabfragen wie in Abbildung 1 leicht durchgeführt werden können.

2 Begriffsklärung

Die rechtliche Grundlage für Inklusion bildet die UN-Behindertenrechtskonvention, die 2008 ratifiziert wurde. Sie stellt die Nicht-Diskriminierung und Teilhabe sowie Teilnahme aller Menschen an allen Aktivitäten sicher, darunter auch den chancengleichen Zugang zu Bildung. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf *müssen* fortan nicht mehr gesonderte Schulformen besuchen; stattdessen obliegt die Entscheidungsgewalt über die Wahl der Schulform den Eltern. Der bildungsbezogene Begriff der Inklusion wird von Hinz (2008, S. 34) auf einen Aufsatz von Reynolds (1976) zurückgeführt. Bis zum Ende der 1980er Jahre etablierte sich in den USA der bildungsbezogene Inklusionsbegriff schließlich soweit, dass er Begriffe wie ‚mainstreaming‘ oder ‚integration‘ ablöste. Er zielt dabei auf die Bildungskontexte von Menschen mit Behinderungen und hebt die uneingeschränkte Gemeinsamkeit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne ‚special educational needs‘ hervor.

Der Begriff ‚inclusion‘, der sich basierend auf der lateinischen Wortwurzel ‚inclusio‘ am ehesten mit Einbeziehung übersetzen lässt, wird seit den 2000er Jahren auch Teil der deutschsprachigen Fachdiskussion zur Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Lern- bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Dabei ist eine *Inklusion im engeren Sinne* als Fokussierung auf Kinder mit ‚special educational needs‘ (als wesentliche Zielgruppe) zu verstehen. *Inklusion im weiteren Sinne* geht darüber hinaus und verweist auf verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind, wie beispielsweise religiöse und sprachliche Minderheiten, von Armut bedrohte oder gesundheitlich eingeschränkte Flüchtlings- und Straßenkinder sowie weitere Gruppen, die in ihrer Entwicklung gravierend bedroht sind (vgl. Biewer & Schütz 2016, 123f.). Beide Inklusionsbegriffe finden sich im schulischen Kontext erst nach der Jahrtausendwende, allerdings mit zunehmender begrifflicher Unklarheit aufgrund der zahlreichen Verwendungen in unterschiedlichsten Kontexten und inhaltlicher Bezügen.

Im Deutschen wird Inklusion oftmals immer noch mit Integration gleichgesetzt, dabei rekurren die Begriffe auf grundlegend unterschiedliche soziopolitische Konzepte und Sichtweisen auf die Gesellschaft. Integration geht von einer relativ homogenen Mehrheitsgruppe und einer kleineren Außengruppe aus, die in das bestehende System integriert werden muss. Inklusion hingegen betrachtet alle Menschen als gleichberechtigte Individuen, die von vornherein und unabhängig von persönlichen Merkmalen oder Voraussetzungen Teil des Ganzen sind. Es erfolgt keine Wertung individueller Eigenschaften, Vielfalt und Heterogenität in der Gesellschaft werden als selbstverständlich betrachtet.

3 Forschungsstand in der Wirtschaftsdidaktik

Während es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen bereits gut etablierten Forschungsstand zu Inklusion und Heterogenität gibt (vgl. Kapitel 4), beschäftigt sich die deutschsprachige Wirtschaftsdidaktik bisher recht wenig mit der Thematik. Im Schrifttum der wissenschaftlichen Community der Wirtschaftsdidaktik steht bisher eher die Frage nach einem zeitgemäßen Verständnis von ökonomischer Allgemeinbildung (vgl. z. B. Weyland 2021) oder die Debatte um die mikro- und makrodidaktische Ausgestaltung von Schulfächern mit Bezug zu Wirtschaft im Fokus (vgl. z. B. Weyland 2016). Auch der jeweilige Anteil von Mainstream-Ökonomik vs. Sozio-Ökonomik bzw. der Anteil von ökonomischen, politischen und sozialwissenschaftlichen Anteilen im Fach wird regelmäßig untersucht (vgl. z. B. Macha 2019). Eine systematische Literaturrecherche in Bibliotheken und Datenbanken erbrachte hingegen zu den Themen Inklusion und Heterogenität in Bezug auf die Fachdidaktik Wirtschaft ein ernüchternd schmales Bild. So bemerken Bank, Ebbers und Fischer (2011, S. 3) zu Recht: „Obwohl sich der Diskurs über den Umgang mit Heterogenität und Diversität in den letzten Jahren intensiviert hat, ist das Thema wirtschaftsdidaktisch ‚unterbelichtet‘.“

Diese Situation hat sich bis heute auch für den Bereich Inklusion nicht geändert. So ergab eine Volltextsuche zu den Begriffen ‚inclusion‘ und ‚special educational needs‘ im bestgerankten wirtschaftsdidaktischen Journal, dem Journal of Economic Education am 11.06.2021 genau 0 Treffer. Insofern ist eindeutig von einem erheblichen Forschungsdesiderat in diesem Bereich auszugehen.

Erste Arbeiten zum Thema Inklusion in der Wirtschaftsdidaktik liegen von Wiepcke (2018, 2019) sowie Weitzig und Wiepcke (2017) vor. Dabei stellt Wiepcke (2018) die Frage, wie Zielgruppen und Teilhabebereiche einer inklusiven ökonomischen Bildung aussehen könnten. Ihre nachvollziehbare Antwort besteht in der Erweiterung des in der ökonomischen Bildung auf Ochs und Steinmann zurückgehenden und bis heute stark rezipierten Lebenssituationsansatzes. Insbesondere mit Blick auf den Aspekt ‚Behinderung‘ stehen dabei zwei Teilbereiche im Vordergrund, die in das Lebenssituationskonzept integriert werden müssen: die Teilhabe durch eigenständige Erwerbsarbeit und durch das selbständige Wohnen. Diese Aspekte stehen auch im Beitrag von Weitzig und Wiepcke (2017) im Mittelpunkt, bei dem behinderte Menschen im Rahmen qualitativer Interviews zu ihren ökonomischen Teilhabeerschwerpunkten befragt wurden. Die Autorinnen konzentrieren sich dabei auf Menschen mit geistiger Behinderung und konstatieren: „Die Ergebnisse zeigen, dass die ökonomisch geprägten Lebenssituationen der befragten Zielgruppe durch Einschränkungen ihrer schulischen sowie beruflichen

Bildung gekennzeichnet sind“ (Weitzig & Wiepcke 2017, S. 229). In einem dritten Artikel stellt Wiepcke (2019) die Frage, wie Social Entrepreneurship und damit verbunden auch eine Social Entrepreneurship Education zur Förderung einer inklusiven ökonomischen Bildung beitragen kann. Diese Idee ist naheliegend, jedoch bisher in der Literatur nicht behandelt worden. Der Kerngedanke des Social Entrepreneurship und auch der Bildung und Ausbildung als Social Entrepreneur geht auf die Wahrnehmung unternehmerischer und gesellschaftlicher Verantwortung zurück. Nach Wiepcke kann soziales Unternehmertum nach zu einer inklusiven ökonomischen Bildung im Besonderen durch die folgenden vier Aspekte beitragen: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, eigenes unternehmerisches Handeln, Berufs- und Studienorientierung und inhaltliche und didaktisch-methodische Neuausrichtung ökonomischer Bildung. Auch im breiter gefassten Themenschwerpunkt ‚Heterogenität‘ führte unsere systematische Suche nur zu wenigen Treffern. So befassen sich Birke und Seeber (2011) in einer kleinen phänomenographischen Studie mit heterogenen Schülerkonzepten für ökonomische Phänomene. Den Autoren geht es dabei nicht zuerst um Heterogenität bei den Personen selbst, also z. B. im Sinne von Faulstich-Wieland (2016, 9f.) in den Kategorien Alter, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft, Nationalität, Migrationsstatus etc., sondern um die Heterogenität bezüglich der kognitiven Schülerkonzepte. Bank et al. (2011) thematisieren Heterogenität theoretisch und nehmen eine aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik notwendige Unterscheidung zwischen einerseits subjektorientierten Zugängen wie Alter, sozialkulturelle Herkunft, sprachliche Herkunft, Gesundheit oder körperlicher Behinderung, Geschlecht, Interessen, Werte/ Einstellungen, Kompetenzen etc. vor. Andererseits werden objektorientierte Zugänge wie fachwissenschaftliche Fragen, wissenschaftliches Selbstverständnis, Erkenntnisinteresse, methodisches Vorgehen der Disziplinen, disziplinspezifische Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, fachdidaktische und methodische Zugänge, Materialien; Medien etc. angesprochen. Etwas intensiver befasst sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Fragen von Heterogenität und Inklusion, dies jedoch stets mit dem ihr eigenen Fokus auf berufliches Lernen. Insofern ist eine unmittelbare Übertragbarkeit der dort diskutierten Konzepte auf die allgemeinbildende Wirtschaftsdidaktik nicht gegeben.

4 Forschungsstand in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Forschung zum Themengebiet Inklusion und Heterogenität im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist im Gegensatz zur Wirtschaftsdidaktik verhältnismäßig gut ausgeprägt. Einen Überblick liefert die jeweils aktuelle Auswahlbibliographie des Bundesinstituts für

Berufsbildung. Betrachtet man die diesbezügliche Forschung, so lassen sich vier wesentliche Linien identifizieren, die wir nachfolgend kurz skizzieren möchten.

4.1 Inklusion im Betrieb und in der betrieblichen Ausbildung

Erstens beschäftigt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Themenbereich Inklusion im Betrieb. Dabei wird fast durchgehend auf den engen Inklusions- bzw. Heterogenitätsbegriff im Sinne der Kategorie ‚Behinderung‘ abgehoben. Viele Beiträge nehmen dabei die berufliche Ausbildung von behinderten Menschen bzw. Menschen mit Handicap in den Blick. Hardege und Winkelmann (2018) geben im Rahmen eines Leitfadens Hilfestellungen für die Ausbildung von Menschen mit Behinderung in kleinen und mittleren Unternehmen. Ehlers und Schäfer (2018) adressieren in einem Praxishandbuch die Vielfalt von Auszubildenden im Ausbildungsalltag. Metzler und Seyda (2016) sowie Enggruber und Rützel (2014) adressieren Lösungen für Probleme in der Ausbildung von Menschen mit Behinderungen aus Unternehmenssicht. Zwei Beiträge von Euler und Severing (2015) sowie Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg (2015) befassen sich im Überblick mit Ansätzen zur beruflichen Ausbildung behinderter Menschen. Im Ergebnis halten sich Probleme und Chancen inklusiver Berufsbildung nach Einschätzung der Autoren insgesamt in etwa die Waage. Während einerseits mehr personelle, zeitliche und monetäre Ressourcen für gelingende berufliche Ausbildungsprozesse von Menschen mit Behinderung benötigt werden, bestehen andererseits nach Ansicht der Autoren große Chancen in den Zeiten von Arbeitskräftemangel durch die Integration von Menschen mit Behinderung. Weitere Beiträge behandeln die Thematik nicht nur aus der Perspektive der Auszubildenden im Betrieb, sondern analysieren genereller das Themenfeld Inklusion im Betrieb. Greskamp et al. (2017) nehmen eine ganzheitliche Betrachtung eines Arbeitsmarktes 4.0 vor, in welchem die Inklusion von Menschen mit Behinderung oder Handicap selbstverständlich ist. In ähnlicher Weise befasst sich Biermann (2015) in einem Herausgeberband mit Inklusion im Beruf. Schwalb und Theunissen (2013) nehmen die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus einer internationalen Perspektive in fünf europäischen Ländern in den Fokus.

4.2 Berufsorientierung und Inklusion

Die zweite berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungslinie zu Inklusion orientiert sich an der Frage, wie Menschen mit Behinderungen in die Betriebe kommen, d. h. sie nimmt die Berufsorientierung dieser Zielgruppe und gelingende Schwellenübergänge in die berufliche Ausbildung in den Blick. Auch diese Forschung ist ganz überwiegend am engen Inklusionsbegriff orientiert. Berufsorientierung in den Zeiten von und unter den Bedingungen von Inklusion

lässt sich als ein erster wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer Inklusion behinderter Menschen ansehen. Koch (2014) zeigt anhand des Index for Inclusion (vgl. Booth & Ainscow 2016) Möglichkeiten einer gelingenden Berufsorientierung für Menschen mit Handicaps auf. Durch sie sollen für Jugendliche ungünstige Anschlüsse in das berufsbildende System vermieden werden. Schröder (2018) befasst sich im Rahmen des breiter angelegten empirischen Projektes STABIL (Selbstbestimmung und Teilhabe für alle in Berufswahl und Berufsbildung) ebenfalls mit der Berufsorientierung behinderter Menschen, den Schwerpunkt bilden dabei Menschen mit geistiger Beeinträchtigung und eingeschränkter Lautsprache. Für diese Zielgruppe wird ein Tablet basiertes digitales Assistenzsystem entwickelt, das über Bildkarten funktioniert und damit einen leichteren Zugang und eine zielgruppenadäquate Berufsorientierung ermöglicht. Arndt et al. (2018) befassen sich in einem Überblicksband mit dem Übergang in den Beruf bzw. die berufliche Ausbildung für Menschen mit Behinderung oder Handicaps. Allen in diesem Abschnitt skizzierten Ansätzen ist dabei gemein, dass sie vom engen Inklusionsbegriff ausgehen und als Kernpunkt die zielgruppenadäquate Ansprache als Kernelement der gelingenden Berufsorientierung auffassen.

4.3 Inklusion im Unterricht an der beruflichen Schule

Ein drittes inklusionsbezogenes Forschungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich mit der Gestaltung von berufsschulischen Lernprozessen. Kremer et al. (2014) beziehen in einem Gutachten den Inklusionsdiskurs bereits recht früh auf die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Handicap in der beruflichen Schule. Zwei Studien aus Bayern befassen sich mit den Ergebnissen, die im Rahmen zweier Modellversuche erarbeitet werden konnten. Kranert et al. (2017) berichten aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken, das in den drei Themenfeldern ‚Inklusive Schulorganisation‘, ‚Zielgruppen mit besonderen Lernbedürfnissen‘ und ‚Lernen in heterogenen Gruppen‘ Gelingensbedingungen berufsschulischen Lernens identifiziert werden konnten. Stein et al. (2015) liefern ähnliche Einblicke aus einem weiteren bayerischen Modellversuch. Die dafür notwendigen Einstellungen erforschen Driebe et al. (2018) in einer empirischen Studie an 62 im Beruf stehenden Lehrkräften in zwei Bundesländern.

4.4 Inklusion im Lehramtsstudium an der Universität

Das vierte große Themenfeld, dem sich die inklusionsbezogene Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Forschung in den letzten Jahren – vor allem finanziell angeschoben durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – verstärkt widmet, ist die Professionalisierung des Lehramtsstudiums an Universitäten in Hinblick auf Inklusion und Heterogenität. Im Gegensatz zu den drei

bisher behandelten Teilbereichen ist dieser Bereich *nicht* überwiegend am engen, auf Behinderung bezogenen Inklusionsbegriff orientiert, sondern fokussiert durchaus auch andere Kategorien des breiten Inklusionsverständnisses. Diesbezügliche Überblicksartikel finden sich bei Bylinski et al. (2018), Zinn (2018) sowie Bach et al. (2018). Wember (2015) liefert für Lehrkräfte Orientierungspunkte für den inklusiven Unterricht in Planung und Durchführung. Andere Autoren beziehen die Gestaltung inklusiven berufsschulischen Unterrichtens auf verschiedene Subdomänen. Bach et al. (2016) konzentrieren sich auf die Metall- und Elektrotechnik, Bylinski (2017) auf die Gesundheitsberufe und Bach (2017) auf die Bautechnik.

Fasst man die Erkenntnisse aus Kapitel 3 und 4 zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

- In der Wirtschaftsdidaktik existieren bisher nur wenige Arbeiten zum Themenfeld Inklusion bzw. Heterogenität.
- Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik orientiert sich überwiegend am engen Inklusionsverständnis von Behinderung. Im Mittelpunkt stehen hier Inklusionsprozesse in Ausbildung und Betrieb, während schulisches oder hochschulisches Lernen nur am Rande thematisiert wird.
- Unsere systematische Recherche hat zudem ergeben, dass bisher keine Beiträge zu den inklusiven Einstellungen (angehender) Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in der deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik oder -pädagogik existieren.

Alle drei Ergebnisse werden von uns im Projekt FaBelHaft systematisch berücksichtigt. Nachfolgend möchten wir einen kurzen Überblick über unser Projekt geben.

5 Eckdaten des Projekts FaBelHaft

Die einschlägige Literatur zur Lehrerbildung durchzieht ein durchgängiger Topos: „Auf den Lehrer kommt es an!“ (vgl. Fischer und Platzbecker 2018; Felten 2010; Lipowsky 2006). In John Hatties breit rezipierter Meta-Meta-Analyse nimmt die Lehrkraft unter allen gemittelten Einflussfaktoren auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern den ersten Rang ein. Durch die offenbar sehr große Bedeutung von Lehrpersonen für das gesamte schulische Lernen rückt die Frage danach, wer Lehrerin oder Lehrer wird und aus welchen Motiven, in der aktuellen Forschung zunehmend in den Fokus.

In dem im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt ‚FaBelHaft - Faktoren der Berufswahlmotivation, Einstellungen und Habitus angehender Wirtschaftslehrkräfte‘ versuchen wir besser zu verstehen, was Studierende im Lehramt Wirtschaft zu ihrer Berufswahl motiviert. Neben Skalen zur Mo-

tivation im Lehrerberuf und fachlichen Einstellungen gegenüber Wirtschaft wird dabei ein besonderes Augenmerk auf die Einstellungen der angehenden Lehrkräfte gegenüber Inklusion als einem der bestimmenden Metathemen heutiger Diskurse im Bereich Schule gelegt, von dem wir daher annehmen, dass er die Berufswahl maßgeblich mit beeinflusst. Die für das Projekt recherchierten und zur Anwendung gebrachten Skalen umfassen daher einerseits auf die Berufswahlmotivation im Lehramt bezogene, andererseits fachbezogene und auf den Aspekt Inklusion bezogene Skalen. Abbildung 2 stellt die Skalen im Überblick dar:

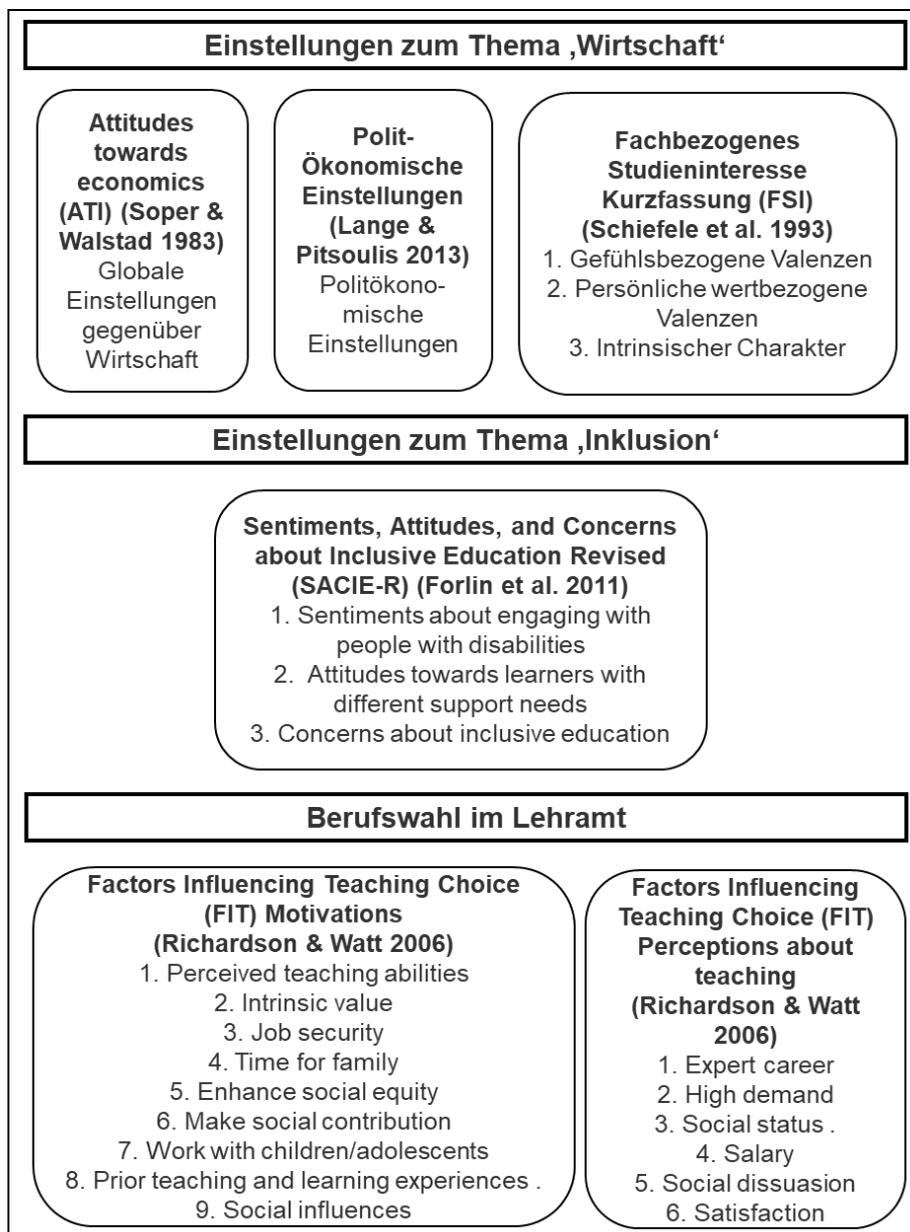


Abb. 2: Verwendete Skalen in FaBelHaft

Für die Berufswahl im Lehramt nutzen wir die FIT-Choice-Skala (40 Items, Skalenniveau 0-6, Itembeispiel: „Ich möchte Lehrer/in werden, denn ich kann gut unterrichten.“) von Watt und Richardson (2006, in der deutschen Fassung von König et al. 2013). Die Autoren beziehen sich auf die aus der psychologischen Forschungstradition stammende Erwartungs-Wert-Theorie und wenden diese auf die Berufswahl Lehramt an. Watt und Richardson (2006) haben das Erwartungs-Wert-Modell für die Berufswahlentscheidung angehender Lehrpersonen angepasst und entsprechende Skalen entwickelt und validiert. Das FIT-Choice-Modell stellt derzeit das theoretisch fundierteste und empirisch am besten validierte testtheoretische Instrument in der Berufswahlforschung zum Lehramt dar.

Kiel et al. (2015) weisen explizit auf die Bedeutung fachlicher Motive für die Berufswahl hin. Noch weitergehend stellen Glutsch & König (2019) fest, dass die fachliche die wichtigste Komponente für die Berufswahl darstellt. Für unsere Fragestellung – die Wirtschaftswissenschaft bzw. die Wirtschaftsdidaktik – existiert jedoch bisher keine explizite Skala zur Messung der fachlichen Berufsmotivation. Aus diesem Grund behelfen wir uns mit der Adaptation einer Skala zum Studium, dem Fachbezogenen Studieninteresse (FSI) von Schiefele et al. (1993), die in einer Kurzfassung (20 Items, Skalenniveau 0-3, Itembeispiel: „Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfachs gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.“) existiert und daher häufig angewendet wird. Außerdem gibt es mit dem Attitudes towards economics (ATI - 14 Items, Skalenniveau 0-4, Itembeispiel: „Ich lese gerne Artikel über wirtschaftliche Themen.“) von Soper & Walstad (1983) und den Polit-Ökonomischen Einstellungen (9 Items, Skalenniveau 0-3, Itembeispiel: „Ich finde die sozialen Unterschiede in unserem Land im Großen und Ganzen gerecht.“) nach Lange & Pitsoulis (2013) bewährte Skalen zu Einstellungen in unserem Fachgebiet.

Es ist davon auszugehen, dass die fachliche Berufswahl im Lehramt, d.h. die Teilentscheidung für ein bestimmtes Fach maßgeblich von den entsprechenden Einstellungen zu diesem Fach beeinflusst wird. „Als ‚Einstellungen‘ bezeichnet man Bewertungen von Sachverhalten, Menschen, Gruppen und anderen Arten von Objekten unserer sozialen Welt“ (Haddock & Maio 2014 S. 198). Einstellungen lassen sich in eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensbezogene Komponente differenzieren und sind durch diese drei Komponenten prinzipiell veränderbar:

- Die kognitive Komponente geht davon aus, dass ein unterschiedlicher Wissensstand möglicherweise Einstellungen beeinflusst; so können sich z. B. negative Einstellungen mit zunehmendem Wissen positiv verändern.
- Die affektive Komponente betrifft die globale gefühlsbezogene Valenz bezüglich einer Sache, z. B. mag man vielleicht wegen eines Kindheitstraumas kein Himbeereis.

- Die verhaltensbezogene Komponente schließlich bezieht sich auf früheres Verhalten, aus dem man vielleicht eine aktuelle Einstellung ableitet (z. B. ist jemand, der früher selbst Fußball gespielt hat, wahrscheinlich positiver gegenüber der Fußball-Bundesliga und/oder einem bestimmten Verein eingestellt).

Obschon die pädagogische Komponente der Berufswahl bereits in Teilen von der FIT-Choice-Skala erfasst wird, bietet sich hier im Hinblick auf den Aspekt der Inklusion noch eine Ergänzung an: Durch den theoretisch und empirisch gut validierten Fragebogen zu Sentiments, Attitudes and Concerns about inclusive Education Revised (SACIE-R - 15 Items, Skalenniveau 0-3, Itembeispiel: „Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen.“) von Forlin et al. (2011) soll die Einstellung von (angehenden) Lehrpersonen zu Inklusion und inklusivem Unterrichten beforscht werden. Mittlerweile liegen Vergleichsdaten für den SACIE-R für den deutschsprachigen Raum von Weber (2018) sowie Hecht et al. (2016) für Österreich vor. Weitere Studien erfassen die Einstellungswerte von Lehramtskandidaten in Kanada, Australien, Hong Kong und Indonesien (Loreman et al. 2013) und in Singapur (Poon et al. 2016).

6 Beschreibung der Stichprobe

Die hier für die nachfolgende Datenauswertung zu Grunde gelegte Stichprobe wurde im Rahmen einer Online-Befragung im Wintersemester 2020/2021 an drei Hochschulen (Universität Stuttgart, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und Universität Ulm) gezogen. Zielgruppe der Stichprobe waren Studierende aus Bachelor- und Masterstudiengängen, die an einem wirtschaftsdidaktischen Seminar teilnahmen. Insgesamt ergab sich N=79, wovon 66 Studierende das neue Lehramt ‚Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung‘ als Fach anzielen, 6 Studierende studieren auf Grundschullehramt und 7 Sonderpädagogik. In der Stichprobe sind weibliche Studierende leicht überrepräsentiert, was jedoch der Gesamtverteilung im Studiengang an den beteiligten Hochschulen in etwa entspricht.

Merkmal	Mittelwert
Geschlecht	1,67 (67 % weiblich, 0% divers)
Alter	22,68
Semesterzahl	4,5
Abiturnote	2,39

Merkmal	Anzahl
Nichtdeutsche	5
Andere Muttersprachen	11
Mit Ausbildung	10

Tab. 1: Demographische Beschreibung der Stichprobe

Etwa 14 Prozent der teilnehmenden Studierenden sprechen neben der deutschen noch eine andere Muttersprache und etwa 13 Prozent haben vorher eine Ausbildung gemacht.

Die durchschnittliche Testdauer zur Beantwortung aller Fragen betrug etwa 13 Minuten. Der Testdropout, den wir mittels der Antwortzeiten insbesondere der Fragen, die im Fragebogen weiter hinten standen, gemessen haben, war sehr gering. Damit ergibt sich eine erfreulich hohe Datenqualität, da selbst bei ‚kritischen‘ Fragen (Beruf der Eltern, Abiturnote, Anzahl der Bücher zu Hause) fast durchgängig plausible Antworten vorliegen. So haben u.a. alle Testpersonen ihre Fächerkombination vollständig angegeben:

Fach	Anzahl
Mathematik	26
Deutsch	12
Englisch	8
Sport	7
Sonderpädagogik	7
Politik	6
Sachunterricht	6
Islamische Theologie	3
Musik	2
Biologie	2
Technik	2
Chemie	1
Geographie	1
Ethik	1

Tab. 2: Verteilung der Zweit- und Drittfächer

Betrachtet man die Verteilung der Zweit- bzw. Drittfächer neben dem Fach ‚Wirtschaftswissenschaften‘, das alle Testpersonen in der Stichprobe haben, fällt auf, dass etwa jede vierte Nennung auf das Fach ‚Mathematik‘ entfällt. Danach folgen mit deutlichem Abstand die Fächer ‚Deutsch‘, ‚Englisch‘, ‚Sport‘ und danach noch eine Reihe von weniger vertretenen Fächern.

7 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Die in Abschnitt 5 beschriebenen Skalen bzw. Subskalen wurden zunächst mit den üblichen univariaten Statistiken auf Itemebene (fehlende Werte, Verteilung der Werte auf die Merkmalsklassen, Mittelwert, Standardabweichung, Ausreißerwerte, Trennschärfe) geprüft, wobei sich keine besonderen Auffälligkeiten ergaben. Danach wurden die Skalen bzw. Subskalen auf ihre innere Konsistenz bzw. Skalenreliabilität getestet, wobei sich durchgängig gute bis sehr gute Werte ergaben, etwa für die ökonomischen Einstellungen (Cronbachs Alpha=0,80), für die politökonomischen Einstellungen ($\alpha=0,71$) und das ökonomiebezogene Studieninteresse ($\alpha=0,84$). Die FIT-Subskalen zur Berufswahl im Lehramt liegen zwischen 0,78 und 0,93, einzig die SACIE-R-Subskalen kommen auf etwas schwächere Reliabilitäten zwischen 0,64 und

0,72. Dieser letzte Befund ist wahrscheinlich der in Abschnitt 5 beschriebenen Tatsache der kognitiven Beeinflussung von Einstellungen geschuldet. Die Studierenden in unserer Studie wissen vermutlich insgesamt wenig über Inklusion, was ihre eher negativen Einstellungen determiniert. Insgesamt konnte für die folgenden Analysen von hinreichend konsistenten Skalen und Subskalen ausgegangen werden, so dass die Skalenwerte als Variablen in den später folgenden Regressionsanalysen verwendet werden konnten.

Da das Ziel des vorliegenden Beitrags darin besteht, die Einstellungen zu Inklusion von angehenden Wirtschaftslehrkräften zu untersuchen, werden zunächst in einem Logit-Regressionsansatz alle Subskalen auf ihren eigenen jeweiligen erklärenden Beitrag geprüft. Der Logit-Regressionsansatz bietet sich an, da er vergleichende Analysen von zwei Gruppen ermöglicht. In unserer Stichprobe finden sich einerseits angehende Wirtschaftslehrpersonen, andererseits Studierende des Grundschul- oder Sonderschullehramts als Vergleichsgruppe. Der Logit-Regressionsansatz berechnet dann den Beitrag des jeweiligen Regressors im Vergleich zur Basisgruppe, also im vorliegenden Fall die Studierenden des Lehramts Grund- oder Sonderschule. Sortiert man die vielen möglichen Regressionen im Statistikprogramm R nach der größten aufgeklärten Varianz, so ergibt sich das Bild in Tabelle 3.

Die insgesamt aufgeklärte Varianz ist mit einem Pseudo-R² nach Nagelkerke von 0,66 recht hoch. In der Tabelle fällt weiterhin auf, dass die beiden Regressoren mit dem höchsten Erklärungsgehalt für die Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen Lehramt Wirtschaft und Sonderpädagogik plus Grundschule das fachbezogene Studieninteresse und die Einstellungen zu Inklusion sind. Beide Regressoren sind signifikant und weisen in die jeweils erwartete Richtung.

Skala	Schätzer	Signifikanzniveau
(Intercept)	18.1108	0.1085
Kulturelles Kapital	0.6255	0.0781 .
Ökonomische Einstellungen	-1.8579	0.2346
Politökonomische Einstellungen	-0.6023	0.6465
Fachbezogenes Studieninteresse	3.8491	0.0304 *
Einstellungen zu Inklusion	-3.7144	0.0194 *
Wahrgenommene Lehrfähigkeit	-2.5493	0.0687 .
Intrinsische Motivation	1.0782	0.3313
Jobsicherheit	1.2432	0.0491 *
Herausforderung Lehrberuf	-2.9551	0.0250 *
Sozialer Status	1.2225	0.1934

Tab. 2: Logistische Regression auf Lehramt Wirtschaft vs. Sonderpädagogik und Grundschule
Erläuterung: * Signifikant auf 0,05-Niveau, signifikant auf 0,1-Niveau, Nagelkerke Pseudo-R² = 0.66

Interessanterweise sind die beiden Variablen zu ökonomischen und politökonomischen Einstellungen nicht signifikant und auch nicht stark ausgeprägt, woraus sich schließen lässt, dass Studierende des Lehramts Wirtschaft sich eher generell im Fachinteresse positiv unterscheiden als spezifisch. Die Einstellungen zu Inklusion sind bei den angehenden Wirtschaftslehramtsstudierenden deutlich negativer ausgeprägt als bei der Vergleichsgruppe. Betrachtet man die lehramtsbezogenen Skalen, so nehmen die Wirtschaftsstudierenden in ähnlicher Weise auch ihre eigene Lehrfähigkeit als schlechter wahr und sehen die Herausforderungen des Lehrerberufs als größer an. Zudem sind sie einerseits motivierter für ihren Beruf und legen mehr Wert auf den sozialen Status, was jedoch beides nicht signifikant ist, andererseits legen sie auch signifikant größeren Wert auf die mit dem Beruf verbundene Jobsicherheit.

Durch den logistischen Regressionsansatz konnte gezeigt werden, dass die relative Bedeutung der Einstellungen zu Inklusion für die angehenden Wirtschaftslehrpersonen in der Stichprobe sehr hoch ist. Aus diesem Grund werfen wir in der nachfolgenden Tabelle 4 noch einen genaueren Blick auf die Ergebnisse unserer Stichprobe zum Fragebogen zu Sentiments, Attitudes and Concerns about inclusive Education Revised (SACIE-R; Forlin et al. 2011) für die angehenden Wirtschaftslehrkräfte.

Betrachtet man die drei Subskalen des SACIE-R Fragebogens, so ergeben sich einige interessante Einblicke in die typischen Vorstellungen der angehenden Wirtschaftslehrkräfte. Zunächst sind die Einstellungen gegenüber der schulischen inklusiven Praxis durchaus positiv ausgeprägt. Mit einem Mittelwert von 2,84 auf der vierstufigen Likertskala kreuzen die Studierenden in der Stichprobe im Mittel die Ausprägung ‚stimmt eher zu‘ bezüglich der Möglichkeiten der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in den Unterricht an. Gleichzeitig gibt es in etwa der gleichen mittleren Höhe der Ausprägung Sorgen gegenüber dem Gelingen dieser inklusiven Bemühungen im Unterricht, was sich in einem Subskalenmittelwert von 2,74 äußert. Insbesondere betrifft dies die Schwierigkeit, allen Schülerinnen und Schülern in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben. Das ist der insgesamt höchste Mittelwert aller Merkmalsausprägungen. Negative Gefühle gegenüber Behinderungen kommen bei den Befragten kaum vor, lediglich eigene Behinderungen werden überwiegend gefürchtet und als schlimm angesehen.

Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion (attitudes)	MW	SD
Schüler/innen, die sich schwertun, ihre Gedanken verbal auszudrücken, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	3,03	0,68
Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/innen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	3,08	0,73
Schüler/innen, die zur Kommunikation Unterstützung (z. B.: Braille Blindenschrift, Gebärdensprache) brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	2,53	0,87
Auch Schüler/innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollen gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	2,86	0,76
Schüler/innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.	2,71	0,89
Gesamte Skala	2,84	0,78
Sorgen gegenüber Inklusion (concerns)	MW	SD
Ich habe die Sorge, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigungen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden.	2,74	0,67
Ich habe die Sorge, dass es schwierig sein wird, allen Schüler/innen in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.	3,30	0,69
Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	2,55	0,85
Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.	2,35	0,90
Ich habe die Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, um Schüler/innen mit Beeinträchtigungen zu unterrichten.	2,74	1,03
Gesamte Skala	2,74	0,83
Gefühle gegenüber Inklusion (sentiments)	MW	SD
Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein werde.	2,34	1,02
Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich.	1,42	0,69
Es wäre für mich schlimm, wenn ich eine Beeinträchtigung hätte.	2,96	0,84
Ich scheue mich davor, einer Person mit Beeinträchtigungen in die Augen zu schauen.	1,19	0,51
Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen begegne.	1,38	0,67
Gesamte Skala	1,86	0,75

Tab. 4: SACIE-R-Items

Legende: 1 - Stimmt überhaupt nicht, 2= Stimmt eher nicht, 3= Stimmt eher, 4= Stimmt völlig

Interessant ist nun der Vergleich zu anderen Stichproben. Ein erster naheliegender Vergleich ergibt sich zur Studie von Weber (2018), in der Lehramtsstudierende im Fach Sport an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg betrachtet wurden. Die Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in dieser Studie sind deutlich positiver (MW=3,1) als in unserer Stichprobe angehender Wirtschaftslehrpersonen und die Sorgen mit einem Mittelwert von 2,67 deutlich geringer ausgeprägt. Es scheint also, dass ange-

hende Sportlehrkräfte mit dem Thema Inklusion insgesamt optimistischer umzugehen vermögen. Hecht et al. (2016) ziehen eine Stichprobe von N=1433 angehenden und bereits im Beruf stehenden Lehrkräften aller Fächer, die an zwei Pädagogischen Hochschulen in Österreich studieren bzw. studiert haben. Die Einstellungen bezüglich schulischer Inklusion in dieser Studie sind ebenfalls mit einem Mittelwert von 3,15 deutlich positiver und die Sorgen mit einem Mittelwert von 2,56 deutlich geringer ausgeprägt als bei den angehenden Wirtschaftslehrkräften dieser Studie.

8 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Einstellungen angehender Wirtschaftslehrpersonen zu Inklusion. Während der diesbezügliche Forschungsstand in der Fachdidaktik Wirtschaft bisher noch eher schwach ausgeprägt ist und bisher recht wenige Forschungsarbeiten zum Thema publiziert wurden, ist die thematisch anrainende Berufs- und Wirtschaftspädagogik hier schon weiter, wenngleich sie sich eher mit Fragen von Inklusion in Betrieben und Ausbildung beschäftigt.

Für die angehenden Wirtschaftslehrkräfte unserer Stichprobe an drei Hochschulen in Baden-Württemberg konnte festgestellt werden, dass die Thematik Inklusion und Heterogenität offensichtlich bereits in den Köpfen angekommen ist. Die Einstellungen gegenüber Inklusion sind jedoch als Motiv für die Berufswahl noch sehr wenig maßgeblich, im Gegenteil sind die Einstellungen zu schulischer Inklusion im Vergleich zu anderen Lehrkräften deutlich weniger positiv und Sorgen gegenüber inklusivem Unterrichten sind deutlich ausgeprägter. Daraus lässt sich einerseits folgern, dass die Lehramtsausbildung im Fach Wirtschaft möglicherweise den Aspekt Heterogenität und Inklusion noch stärker fokussieren müsste, andererseits ist aber auch eine Selbstselektion von Lehramtsstudierenden in dieses Fach möglich, gerade weil man erwartet, dass Inklusion nicht im Vordergrund stehen wird. Die Beforschung unter anderem dieser Frage beschäftigt uns im weiteren Verlauf des Projektes FaBelHaft.

Leider ist zum derzeitigen Stand auch die wirtschaftsdidaktische Praxis in den relevanten, häufig in den unterschiedlichen Bundesländern unterschiedlich denominierten Fächern an den Schulen noch weit davon entfernt eine kohärente ‚Best-Practice‘ bieten zu können. Im qualitativen Teil des Projektes FaBelHaft widmen wir uns daher genau diesen Best-Practice-Ansätzen, indem im Beruf stehende Lehrkräfte des Fächerkanons ‚Wirtschaft‘ nach ihren Erfahrungen und Ideen zur praktischen Unterrichtsgestaltung gefragt werden. Insoweit reiht sich FaBelHaft ein in andere Projekte zur Gestaltung einer inklusiven und an Heterogenität orientierten ökonomischen Bildung.

Literaturverzeichnis

- Arndt, I./ Neises, F./ Weber, K. (Hg.) (2018): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn.
- Bach, A. (2017): Inklusion im Dualen System der gewerblich-technischen Berufsbildung: Empirische Vorstudie im Berufsfeld Bautechnik. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 71 (166), 15-17.
- Bach, A./ Burda-Zoyke, A./ Zinn, B. (2018): Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis. Berlin, 120-131. Online: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Bach, A./ Schmidt, C./ Schaub, C. (2016): Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. H. 30. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf.
- Bank, V./ Ebbers, I./ Fischer, A. (2011): Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung, In: Journal of Social Science Education, 10 (2), 3-13.
- Biermann, H. (Hg.) (2015): Inklusion im Beruf. Stuttgart.
- Biewer, G./ Schütz, S. (2016): Inklusion. In Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowitz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, 123-127. Bad Heilbrunn.
- Birke, F./ Seeber, G. (2011): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Journal of Social Science Education, 10 (2), 56-66.
- Booth, T./ Ainscow, M. (2016): Index for Inclusion – Developing learning and participation. 4th ed., Cambridge.
- Brookhart, S. M./ Freeman, D. J. (1992): Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of Educational Research, 62, 37-60.
- Bylinski, U. (2017): Inklusion in der Lehrerbildung: Zugänge und Ansätze am Beispiel der Gesundheitsberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, 46 (4), 50-52. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8397>.
- Bylinski, U./ Heinrichs, K./ Niethammer, M./ Weyland, U. (2018): Inklusion in der beruflichen Bildung – Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen Lehramtsausbildung. In: Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis. Berlin, 107-119. Online: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Drahmann, M./ Rothland, M./ König, J./ Pflanzl, B. (2016): Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten – Zur Bedeutung motivationaler und kognitiver Eingangsvoraussetzungen für die Wahl der lehrerbildenden Institution und des Lehramtstypus. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9 (2), 227-252.
- Driebe, T./ Götzl, M./ Jahn, R. W/ Burda-Zoyke, A. (2018): Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen: Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114 (3), 394-418.

- Eberle, T./ Pollak, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden. *Paradigma*, (2006/ 1), 19-37.
- Ehlers, I. U./ Schäfer, R. (2018): *Wie Vielfalt im Ausbildungsalltag gelingt: ein Praxishandbuch für den täglichen Umgang mit nicht alltäglichen Auszubildenden*. Konstanz.
- Enggruber, R./ Rützel, J. (2014): *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_juenger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf.
- Erdsiek-Rave, U./ John-Ohnesorg, M. (Hg.) (2015): *Inklusion in der beruflichen Ausbildung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung)*. Berlin. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11266.pdf>.
- Euler, D./ Severing, E. (2014): *Inklusion in der beruflichen Bildung: Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh. Online: http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_offene_Fragen.pdf.
- Faulstich-Wieland, H. (2016): *Einleitung*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. 2. Auflage. Baltmannsweiler, 9-20.
- Felten, M. (2010): *Auf die Lehrer kommt es an. Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule*. Gütersloh.
- Fishbein, M./ Ajzen, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA.
- Fischer, B./ Mombeck, M. (2018): "Ich möchte Lehrerin werden, weil...": Eine empirische Untersuchung zur Motivation für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums und ihre Bedeutung für die Zielorientierung von Sportstudentinnen und Sportstudenten. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 5-11.
- Fischer, C./ Platzbecker, P. (2018): *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen*. Münster.
- Forlin, C./ Earle, C./ Loreman, T./ Sharma, U. (2011): *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion*. In: *Exceptionality Education International*, 21, 50-65.
- Geis, A. (2011): *Handbuch für die Berufsvercodung. GESIS Survey Design and Methodology*. Mannheim.
- Glutsch, N./ König, J. (2019): *Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: Does subject interest matter?* *Journal of Education for Teaching*, 45 (5), 494-510.
- Google Ngram Viewer (2021): https://books.google.com/ngrams/graph?content=special+educational+needs%2Cinclusion%2Cheterogeneity&year_start=1850&year_end=2008&corpus=0&smoothing=3#; letzter Zugriff: 22.12.2021
- Gottschlich, S./ Puderbach, R. (2013): *Berufswahl und Fächerwahl. Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums*. In Gehrman, A./ Kranz, B./ Pelzmann, S./ Reinartz, A. (Hg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Greier, K. (2013): *Beweggründe von männlichen und weiblichen Studierenden für das Lehramtsstudium "Bewegung und Sport" an österreichischen Pädagogischen Hochschulen*.

- Eine empirische Untersuchung zu Studien- Berufs- und Institutionswahlmotiven. In Benischek, I./ Fortsner-Ebhart, A./ Schaupp, H./ Schwetz, H./ Swoboda, B. (Hg.): Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern (Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich, Band 3). Münster, Wien, Berlin.
- Greskamp, D./ Ehlert-Hoshmand, J./ Jung, S./ Lichter, J. (2017): Das Inklusionsbarometer Arbeit: Arbeitsmarkt 4.0 – auch für Menschen mit Behinderung? In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 71 (163), 29-31.
- Gronostay, D./ Manzel, S. (2014): Warum Studierende in NRW Politik unterrichten wollen: erste Befunde einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Studien-/ Berufswahlmotivation angehender Lehrerinnen und Lehrer. In: Drossel, K./ Strietholt, R./ Bos, W. (Hg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen, Münster u.a., 295-305.
- Gröschner, A./ Schmitt, C. (2008): "Fit für das Studium?" – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 1 (2), 605-624.
- Haddock, G./ Maio, G. R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, K./ Stroebe, W./ Hewstone, M. (Hg.). Sozialpsychologie. Berlin, Heidelberg.
- Hansen, C. (2016): Inklusive Schulentwicklung. In: Hedderich, I./ Hollenweger, J./ Biewer, G./ Markowitz, R. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 194-199.
- Hardege, S./ Winkelmann, P. (2018): Chance Inklusion - Menschen mit Behinderung ausbilden und beschäftigen: ein Leitfaden für kleine und mittlere Unternehmen (Stand: September 2018). Berlin.
- Hecht, P./ Niedermaier, C./ Feyerer, E. (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierende und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus dem Mixed-Methods-Design. In: Empirische Sonderpädagogik 1, 86-102.
- Heine, C./ Willich, J./ Schneider, H./ Sommer, D. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn (HIS: Forum Hochschule 16/2008). Hannover.
- Helsper, W./ Kramer, R.-T./ Thiersch, S./ Ziems, C. (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, J./ Maaz, K./ Trautwein, U. (Hg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden, 126-152.
- Hintz, A.-M./ Paal, M./ Urton, K./ Krull, J./ Wilbert, J. (2015): Teachers' Perceptions of Opportunities and Threats Concerning Inclusive Schooling in Germany at an Early Stage of Inclusion: Analyses of a Mixed Methodology Approach. In: Journal of Cognitive Education and Psychology, 14 (3), 357-374.
- Hinz, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./ Körner, I./ Niehoff, U. (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, 33-52.
- Kampa, N./ Kunter, M./ Maaz, K./ Baumert, J. (2011): Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. Zeitschrift für Pädagogik, 57, 70-92.

- Kiel, E./ Heimlich, U./ Markowetz, R./ Weiß, S. (2015): Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (4), 300-319.
- Kiel, E./ Weiß, S. (2016): Klassenführung als Ressource. In: *Erziehung & Unterricht* (Schwerpunktthema: Klassenführung: dem Lernen einen Rahmen geben), 166 (5-6), 344-350.
- Koch, B. (2014): Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. H. 27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf.
- König, J./ Rothland, M./ Wolf, J. (2015): Berufswahl Geschichtslehrer/-lehrerin? Vergleichende Analysen zur Bedeutung fachbezogener Varianz der Berufswahlmotivation als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 66 (5/6), 497-514.
- König, J./ Rothland, M./ Darge, K./ Lünemann, M./ Tachtsoglou, S. (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16, 553-577.
- Kranert, H.-W./ Eck, R., Ebert, H./ Tutschku, U. (2017): Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen: Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken. Bielefeld.
- Kremer, K./ Kückmann, M.-A./ Sloane, P. F. E./ Zoyke, A. (2014): Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Kontext/Gutachten/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf.
- Kunter, M./ Schümer, G./ Artelt, C./ Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M. (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin.
- Lange, A./ Pitsoulis, A. (2013): Sources of politico-economic attitudes: students' introspections. In: *Social Psychology of Education*, 16 (1), 45-87.
- Lange-Vester, A./ Teiwes-Kügler, C. (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In Sander, T. (Hg.): *Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln*. Wiesbaden, 177-207.
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. *Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51, 47-70.
- Loreman T./ Sharma, U./ Forlin, C. (2013): Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27-44.
- Macha, K. (2018): Das Nachfrage-Angebots-Modell des Unterrichts. Online: https://www.pse-stuttgart-ludwigsburg.de/docs/Download_Nachfrage_Angebotsmodell.pdf.
- Macha, K. (2019): Lernziel Ökonomisierung? – Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in

- Deutschland. In: *bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik-online*. 35, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/macha_bwpat35.pdf.
- Merz-Atalik, K./ Beuse, K./ O'Brien, C. (2016): Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education – A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany). In: *Zeitschrift für Inklusion*, 4 (1), o.S.
- Metzler, C./ Seyda, S. (2016): Erwartete und tatsächliche Hemmnisse und Lösungen für und in der Ausbildung von Menschen mit Behinderung aus Unternehmenssicht. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. 30. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/metzler_seyda_bwpat30.pdf.
- Michel, J.-B./ Shen, Y. K./ Aiden, A. P. (2011): Quantitative Analysis of Culture Using Millions of Digitized Books. In: *Science*. 331 (6014), 176-182.
- Müller, D. (2017): *Der Berufswahlprozess von Informatiklehrkräften*. Potsdam.
- Piezunka, A. (2015): Das bunte Klassenzimmer – welches Handwerkszeug brauchen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität? Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/185859/umgang-mit-heterogenitaet>.
- Pohlmann, B./ Möller, J. (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.
- Poon, K. K./ Ng, Z./ Wong, M. E./ Kaur, S. (2016). Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in Singapore. In: *Asia Pacific Journal of Education* 36, 84-97.
- Puderbach, R. (2014): Wer studiert Sekundarstufe-I-Lehramt? Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Bildungsbiografie für die Schulformwahl von Lehramtsstudierenden am Beispiel der sächsischen Mittelschule. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 47-66.
- Rauin, U./ Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In Lüders, M./ Wissinger, J. (Hg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster u.a., 103-131.
- Riegel, U./ Mendl, H. (2011): Studienmotive fürs Lehramt Religion. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 63 (4), 344-358.
- Roth, S. (2014): Fashionable functions. A Google ngram view of trends in functional differentiation (1800–2000). In: *International Journal of Technology and Human Interaction*. 10 (2), 34-58.
- Rothland, M. (2011a): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster.
- Rothland, M. (2011b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Terhart/ E., Bennewitz/ H., Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster.
- Rothland, M./ König, J./ Drahmman, M. (2015): Lehrerkinder – Zur Bedeutung der Berufsvererbung für die Berufswahl Lehramt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 129-144.
- Saalfrank, W.-T./ Weiß, S./ Schramm, S./ Kiel, E. (2013): Berufswunsch Geographielehrer/in – Motive und Selbstbild im Vergleich zu Studierenden anderer Unterrichtsfächer. *Geographie und ihre Didaktik*; 41 (2), 81-95.
- Schiefele, U./ Krapp, A./ Wild, K.-P./ Winteler, A. (1993): Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostika*, 39 (4), 335-351.

- Schuhen, M./ Schürkmann, S./ Kibedi von Varga, K. (2013): Lehramt Sozialwissenschaften – Warum wählen Studierende dieses Fach? Zeitschrift für ökonomische Bildung, 2, 1-16.
- Schröder, R. (2018): Inklusion in der schulischen Berufsorientierung: Synergien und Herausforderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 69 (1), 108-120.
- Schwalb, H./ Theunissen, G. (Hg.) (2013): Unbehindert arbeiten, unbehindert leben: Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Arbeitsleben im internationalen Vergleich. Stuttgart.
- Soper, J. C./ Walstad, W. B. (1983): On Measuring Economic Attitudes. In: The Journal of Economic Education, 14 (4), 4-17.
- Stein, R./ Wagner, S./ Kranert, H.-W. (2015): Beschulung junger Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten an allgemeinen Berufsschulen – erste Ergebnisse des bayerischen Modellversuchs IBB. In: Berufliche Rehabilitation: Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen, 29 (3), 267-280.
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München.
- Ulich, K. (2004): "Ich will Lehrer-in werden". Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto.
- Watt, H. M./ Richardson, P. W. (2006): Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34 (1), 27-56.
- Watt, H. M./ Richardson, P. W. (2007): Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. The Journal of Experimental Education, 75 (3), 167-202.
- Weber, K. (2018): Inklusion und Heterogenität in der (Sport-)Lehrer_innenausbildung – Erste Erkenntnisse einer quantitativen Befragung von Sportstudierenden. In: Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge, 59 (1), 134-159.
- Weitzig, S./ Wiepcke, C. (2017): Ansprüche an eine ökonomische Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – konzeptionelle Überlegungen und empirische Exploration. In: Arndt, H. (Hg.): Disziplinäre und fachübergreifende Perspektiven der Ökonomischen Bildung, 220-223.
- Weiß, S./ Heimlich, U./ Markowetz, R./ Kiel, E. (2015): Die Entscheidung für ein sonderpädagogisches Lehramt – was macht Studierende sicher? Eine Clusteranalyse unter Berücksichtigung verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen. Heilpädagogische Forschung, 41 (3), 122-135.
- Wember, F. B. (2015): Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 66 (10), 456-473.
- Weyland, M. (2016): Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung, Wiesbaden.
- Weyland, M. (2021): Ökonomische Allgemeinbildung – Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen. In: Bank, Volker (Hg.): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. Pädagogische Rundschau, 75 (1), 89-108.

- Wiepcke, C. (2012): Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, M./ Wiepcke C. (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden.
- Wiepcke, C. (2018): Zielgruppen und Teilhabebereiche inklusiv-ökonomischer Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./ König, S. (Hg.): Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Berlin, 107-122.
- Wiepcke, C. (2019): Social Entrepreneurship Education zur Förderung von Inklusion. In: Bijedic, T./ Ebbers, I./ Halbfas, B. (Hg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Berlin.
- Wirtz, M. A. (Hg.) (2020): Dorsch - Lexikon der Psychologie. 19. Auflage, Göttingen.
- Zinn, B. (Hg.) (2018): Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive, Stuttgart.