

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Veränderung intrinsischer Motivation bei Lehramtsstudierenden durch inklusionssensible Lehrveranstaltungen

Marcela Pozas^{1,*} & Josefine Hundt^{1,*}

¹ Humboldt-Universität zu Berlin

* Kontakt: Humboldt-Universität zu Berlin,

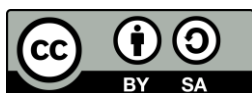
Professional School of Education,

Unter den Linden 6, 10099 Berlin

marcela.pozas.guajardo@hu-berlin.de; hundertj@hu-berlin.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag thematisiert die Veränderung der intrinsischen Motivation von Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufe, bezogen auf deren Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen, durch inklusionssensible Lehrveranstaltungen. Es wird dabei den Fragen nachgegangen, inwiefern diese intrinsische Motivation durch inklusionssensible Lehrveranstaltungen entwickelt bzw. gefördert wird und inwiefern hierbei die Wahl des Lehramtsstudienganges der Studierenden von Bedeutung ist. Dabei stehen digitale Lehr-Lern-Einheiten, die im Projekt FDQI-HU entwickelt wurden, im Zentrum der Untersuchung. Mittels deskriptiver Auswertung einer quantitativen Fragebogenstudie mit einem Prä-Post-Design ($n = 74$) wird gezeigt, dass Lehramtsstudierende der im Fokus stehenden Lehrveranstaltungen ein hohes Maß an intrinsischer Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, aufweisen. Allerdings zeigte sich am Ende des Semesters keine Steigerung ihrer diesbezüglichen intrinsischen Motivation. Des Weiteren unterscheidet sich diese intrinsische Motivation der Studierenden nach Lehramtsstudiengang.

Schlagwörter: Inklusion; Lehrkompetenz; Heterogenität; intrinsische Motivation; Lehrerausbildung; Schule und Unterricht



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Über das Projekt

Das Projekt *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin* (FDQI-HU)¹ verfolgt das Ziel, zukünftige Lehrkräfte auf die komplexen Prozesse der Planung, Durchführung und Reflexion von (Fach-)Unterricht in inklusiven Settings vorzubereiten. Auf Basis eines „weiten“ Inklusionsverständnisses (Simon, 2019) wurden dafür unter dem Dach der Professional School of Education (PSE) an der Humboldt-Universität zu Berlin fachbezogene und fachübergreifende Seminare für die Lehrkräftebildung entwickelt.

Alle diese Seminare haben das Ziel, zukünftige Lehrkräfte für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu professionalisieren, wofür eine Reihe von fünf Lehr-Lern-Bausteinen konzipiert wurde, die die Bausteine *Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen*, *Adaptive diagnostische Kompetenz*, *Adaptive didaktische Kompetenz*, *Adaptive Klassenführungskompetenz* und *Sprachbildung* umfasst (zum Inhalt und zur Umsetzung der Bausteine siehe die Beiträge „Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)“ von Liebsch, Marsch & Frohn, „Adaptive diagnostische Kompetenz 2.0“ von Gloystein, Liebsch & Bechinie, „Adaptive didaktische Kompetenz 2.0“ von Frohn, Liebsch & Marsch, „Adaptive Klassenführungskompetenz 2.0“ von Frohn, Mayer & Liebsch und „Sprachbildung 2.0“ von Rödel & Mayer in diesem Heft).

Grundlegende theoretische und seminarpraktische Prinzipien der Bausteine werden ausführlich im Editorial von Frohn und Liebsch in diesem Heft dargestellt.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich als Teil der Seminarevaluation mit der Frage, inwieweit die Nutzung dieser Bausteine durch die Studierenden zu einer erhöhten intrinsischen Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, führen kann.

2 Einleitung

Inklusive Bildung wird definiert als

„ein systematischer Bildungsansatz für alle Lernenden jeden Alters; Ziel ist es, allen Lernenden zusammen mit ihren Freunden und Gleichaltrigen sinnvolle, qualitativ hochwertige Bildungsmöglichkeiten in ihrer lokalen Gemeinschaft zu bieten“ (Watkins, 2017, S. 1).

Demnach muss eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung darauf abzielen, Lehramtsstudierende darauf vorzubereiten, bei gleichzeitiger Berücksichtigung kooperativer Lehr-Lern-Prozesse effektiv auf individuelle Lernbedürfnisse ihrer Schüler*innen eingehen zu können. Um die Umsetzung inklusiver Unterrichtspraktiken in ihrem zukünftigen Unterricht zu ermöglichen, sollten die angehenden Lehrkräfte nicht nur fachliche Kompetenzen (z.B. pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen; Hellmich et al., 2016), sondern auch eine passende motivationale Orientierung sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen (Avramidis & Norwich, 2002; Specht, 2016) entwickeln.

Im Kontext von inklusiver Bildung zeigen zahlreiche Studien die Einstellungen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der (angehenden) Lehrkräften als relevante Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung (z.B. de Boer et al., 2011; Hellmich et al., 2019; Miesera et al., 2018). Neben den Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gehört auch die Motivation von (angehenden) Lehrkräften zu den essenziellen Bedin-

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wird und wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. In der ersten Förderphase (2016–2019) lautete das Förderkennzeichen FKZ 01JA1620, in der zweiten (2019–2023) FKZ 01JA1920. Die Internetpräsenz des Projektes ist unter folgendem Link abrufbar: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-i-hu>

gungen für die Umsetzung von inklusiver Bildung (Görel, 2019). Allerdings wird gegenwärtig die intrinsische Motivation von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf inklusive Bildung kaum betrachtet (Schwab et al., 2017) und bisher selten in die inklusive Bildungsforschung einbezogen (Pozas et al., 2022).

In Anlehnung an Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 16) kann Motivation als „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ definiert werden. Dahingehend kann Motivation als ein zielorientiertes Verhalten verstanden werden (Schunk et al., 2014) und umfasst die „Richtung, Ausdauer und Intensität“ eines solchen Verhaltens (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 13). Im Sinne schulischer Inklusion betrifft Motivation der (angehenden) Lehrkräfte zum Beispiel die Fragen: „Aus welchen Gründen beschäftigt sich beispielsweise eine (angehende) Lehrkraft mit inklusionsspezifischen Themen?“ und „Warum würde sich eine Lehrperson dementsprechend mehr oder weniger intensiv mit inklusionspädagogischen Themen auseinandersetzen?“ In der Motivationsforschung wird zwischen einer extrinsischen Motivation durch äußere Anreize (z.B. Besuch einer inklusionssensiblen Lehrveranstaltung, weil sie für den Modulabschluss verpflichtend sind) und einer intrinsischen Motivation, welche sich auf einen eigenen, inneren Wunsch, eine bestimmte Tätigkeit auszuführen, bezieht (z.B. Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen aus eigenem Interesse), unterschieden (Görel, 2019; Schiefele & Köller, 2010). Der vorliegende Beitrag thematisiert die intrinsische Motivation Lehramtsstudierender, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen.

2 Forschungsstand

Die Bildungsforschung zeigt, dass motivierte Lehrkräfte ihren Unterricht oft inklusiver gestalten als Lehrkräfte, deren Motivation geringer ausgeprägt ist (Dignath et al., 2022). Dies wurde im Rahmen verschiedener motivationaler Theorien und Konstrukte wie *Interesse* und *intrinsische Motivation* untersucht. Unter anderem zeigt eine Studie von Pozas et al. (2022) das didaktische und erzieherische Interesse von Lehrkräften als signifikanten Prädiktor für inklusive Unterrichtsmaßnahmen wie beispielsweise Binnendifferenzierung. Ferner konnten Hein et al. (2012) einen Zusammenhang zwischen der intrinsischen Motivation von Lehrkräften und der Gestaltung eines schüler*innen-zentrierten Unterrichts aufzeigen.

Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie von Hellmich et al. (2016) weisen darauf hin, dass deutsche und österreichische Studierende insgesamt eine hohe intrinsische Motivation haben, sich während ihres Studiums mit inklusionspädagogischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die Vergleichsergebnisse zeigten darüber hinaus jedoch, dass deutsche Studierende eine höhere intrinsische Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, aufweisen als österreichische Studierende. Zudem zeigte eine Studie von Hellmich et al. (2017) keine Unterschiede zwischen den Studiensemestern der Studierenden hinsichtlich ihrer intrinsischen Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen. Ebenso weisen empirische Belege darauf hin, dass Grundschullehrkräfte eine hohe intrinsische Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen aufweisen.

Insgesamt werden auf Grundlage aktueller internationaler Studien Zusammenhänge der Motivation mit Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angenommen (Matheis et al., 2017; Miesera et al., 2021; Schwab et al., 2017).

Auch wenn verschiedene empirische Befunde nahelegen, dass die Teilnahme an inklusionsorientierten Lehrveranstaltungen zu positiveren Einstellungen und hoher Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die Umsetzung inklusiver Pädagogik führen kann (z.B. Opalinski & Scharenberg, 2018), gibt es bislang keine Studie, die der Frage nach

der Wirkung der Teilnahme an einschlägigen, inklusionspädagogischen Lehrveranstaltungen auf die intrinsische Motivation von Studierenden nachgeht. Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen dieser Studie untersucht, ob und inwiefern intrinsische Motivation angehender Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, durch inklusionssensible Lehrveranstaltungen entwickelt werden kann.

3 Fragestellungen und Hypothesen

Ziel dieser Studie ist die Untersuchung möglicher Veränderungen der intrinsischen Motivation von Studierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, durch inklusionssensible Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium sowie die Beantwortung der Frage, inwiefern dabei der Lehramtsstudiengang (Primar- oder Sekundarstufe) von Relevanz ist. Auch wenn die Studienlage zur Veränderung der intrinsischen Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen von Lehramtsstudierenden im Rahmen fachspezifischer Lehrveranstaltungen kaum Aussagen hierzu zulässt, untersuchen beispielsweise andere Studien die inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden (z.B. Opalinski & Scharenberg, 2018; Sharma & Nuttal, 2015; Sharma & Sokal, 2015). In Anlehnung an diese Studien wird eine insgesamt positive Veränderung hinsichtlich der intrinsischen Motivation für die Beschäftigung mit inklusionspädagogischen Fragestellungen erwartet. Es wird außerdem eine höhere intrinsische Motivation der Studierenden der Primarstufe im Vergleich zu jenen der Sekundarstufe angenommen, da die Grundschule oft einen Lernort mit heterogenerer Schüler*innenschaft darstellt (Opalinski & Scharenberg, 2018).

4 Daten und Methode

Die Datenerhebungen (Prä-Post-Design) erfolgten jeweils zu Beginn und Ende des Wintersemesters 2021/2022 bzw. des Sommersemesters 2022 in inklusionsorientierten fachdidaktischen Seminaren (Mathematik, Physik, Biologie) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Es nahmen 74 Lehramtsstudierende (31 Primarstufe, 45 Sekundarstufe) zu beiden Messzeitpunkten an der Studie teil. Die Teilnehmenden wurden in zwei Gruppen geteilt, wobei Studierende des Grundschullehramtes zur Primarstufe zählen und Studierende des Lehramtes für Gymnasien, integrierte Sekundarschule und Berufsschulen zur Sekundarstufe zusammengefasst wurden. Die Teilnehmenden waren zu 79 Prozent weiblich, im Schnitt 29.18 Jahre alt ($SD = 6.75$) und hatten eine durchschnittliche schulische Lehrerfahrung von 2.36 Jahren ($SD = 1.09$). Im Rahmen dieser Studie wurden die beteiligten Lehramtsstudierenden zu Beginn des Seminars gebeten, Angaben über ihr Geschlecht, ihr Alter, ihren Lehramtsstudiengang, ihre Fächerkombinationen sowie ihre Fachsemester zu machen. Die Skala für die Erhebung der intrinsischen Motivation der Lehramtsstudierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, wurde in Anlehnung an Wild et al. (1995) von Görel (2019) entwickelt und besteht aus sieben Items (Beispielitem: „Ich bin sehr interessiert daran, mich mit inklusionsspezifischen Unterrichtsmethoden oder -materialien zu befassen.“; $\alpha_{\text{prä-test}} = .68$; $\alpha_{\text{pos-test}} = .81$). Gemessen wurden die Antworten mit einer 5-Punkte-Likert-Skala; die Antwortmöglichkeiten reichten von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 5 („trifft voll zu“).

5 Methodisches Vorgehen

Die Datenanalyse wurde mithilfe des Programms SPSS 27 durchgeführt. Für alle Variablen wurden Mittelwert und Standardabweichung berechnet. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung durchgeführt. Abhängige Variablen (Innersubjektfaktoren) waren die zwei Messungen (Prä-Post-Test) der Selbsteinschätzung zu dem theoretischen Wissen zum Thema Inklusion und entsprechende intrinsische Motivation, während der Lehramtsstudiengang (Grundschule versus Sekundarschule) die unabhängige Variable (Zwischensubjektfaktoren) darstellte.

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptive Auswertung

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Ergebnisse für die einzelnen Fragebogenitems zu jedem der zwei Messzeitpunkte dargestellt. Betrachtet man die Mittelwerte und Standardabweichungen im Detail, so wird deutlich, dass das theoretische Wissen der befragten Lehramtsstudierenden zum Thema Inklusion sowie ihre entsprechende intrinsische Motivation zu beiden Messzeitpunkten sehr positiv ausgeprägt sind. Besonders die beiden Antworten (Prä- versus Post-Test) der Fragebogenskala „Intrinsische Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragenstellungen zu beschäftigen“ liegen deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert.

6.2 Veränderungen der intrinsische Motivation (sich mit inklusionspädagogischen Fragenstellungen zu beschäftigen) im Semesterverlauf

Die Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung zeigte weder einen Haupteffekt des Messzeitpunktes (Prä- versus Post-Test) ($F(1,70) = .003$, $p = .957$, $\eta_p^2 = .000$) noch eine Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Schulform ($F(1,70) = 2.138$, $p = .148$, $\eta_p^2 = .030$). Es zeigte sich allerdings ein Haupteffekt des Faktors Schulform (Primarstufe versus Sekundarstufe) von geringer Effektstärke ($F(1,70) = 5.014$, $p = .028$, $\eta_p^2 = .067$). Die Studierenden des Lehramtes Grundschule wiesen dagegen zum Semesterende eine stärker ausgeprägte intrinsische Motivation, sich mit inklusionspädagogischer Fragestellung im Studium auseinanderzusetzen, auf als die Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe (Tab. 1).

Tabelle 1: Deskriptiven Statistiken der einzelnen Variablen.

Skala	Grundschule		Sekundarschule				Gesamt					
	Prätest		Posttest		Prätest		Posttest		Prätest		Posttest	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Intrinsische Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragenstellungen zu beschäftigen</i>	4.66	.39	4.75	.36	4.51	.57	4.41	.68	4.57	.50	4.55	.58

7 Diskussion und Fazit

Das Ziel der vorliegenden Studie war die Bearbeitung der Fragestellung, inwiefern sich die intrinsische Motivation der Lehramtsstudierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, durch den Besuch einer fachspezifischen Lehrveranstaltung zu inklusionsorientiertem Unterricht verändert. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung fügen sich passend in die bisherige Befundlage ein. So wurde in anderen Studien wiederholt gezeigt, dass Lehramtsstudierende generell eine hohe intrinsische Motivation besitzen, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen (Hellmich et al., 2016, 2017). Bei ersten deskriptiven Analysen zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden in hohem Maße intrinsisch motiviert sind, sich mit inklusionsbezogenen Bildungsthemen auseinanderzusetzen.

Hinsichtlich der Entwicklung der inklusionsbezogenen intrinsischen Motivation zeigten die Ergebnisse keine Veränderungen im Seminarverlauf. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ist die Tatsache, dass Lehramtsstudierende bereits *vor* der Teilnahme an der Lehrveranstaltung eine sehr hohe intrinsische Motivation, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, zeigten, sodass kaum Entwicklungspotenzial hinsichtlich dieser intrinsischen Motivation bestand. Darüber hinaus ist es wichtig hervorzuheben, dass Einstellungen und Motivation zwei unterschiedliche Konstrukte sind, die, obwohl sie theoretisch und empirisch verwandt sind, aus zwei unterschiedlichen theoretischen Rahmen stammen. Vor diesem Hintergrund könnte sich eine weitere mögliche Erklärung für das Ergebnis der vorliegenden Studie aus der Lernmotivations-theorie ergeben (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Nach dem *Catch*-(Fang-) und *Hold*-(Halte-)-Mechanismus war davon auszugehen (Durik & Harackiewicz, 2007), dass die intrinsische Motivation der Lehramtsstudierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, am Anfang ausgelöst und während der Lehrveranstaltung gehalten wurde (Bolkan & Griffin, 2018; Lewalter & Geyer, 2009).

Zudem konnte gezeigt werden, dass Grundschullehramtsstudierende im Vergleich zu Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe eine höhere inklusionsspezifische intrinsische Motivation aufweisen. Dieser Unterschied könnte in der Tatsache begründet sein, dass die Sekundarstufe einen Lernort mit stärkeren Selektionsmechanismen darstellt, weshalb der Differenzierungsbedarf im Klassenzimmer vergleichsweise geringer sein könnte (Scharenberg, 2012). Ferner zeigte eine Studie von Schiefele et al. (2013), dass Grundschul- und Sekundarstufenlehrkräfte signifikant unterschiedliche Niveaus beispielsweise des fachlichen, didaktischen und erzieherischen Interesses aufweisen. Insbesondere Grundschullehrkräfte haben ein höheres erzieherisches Interesse, was wiederum einen signifikanten Prädiktor für die Umsetzung von förderlichem Instruktionsverhalten, wie z.B. Binnendifferenzierung, darstellt.

Insgesamt ist als eine Limitation der Studie anzumerken, dass die vorliegende Untersuchung keine Aussagen über mögliche Kompetenz-, Einstellungs- oder Selbstwirksamkeitserwartungszuwächse bei den Studierenden erlaubt, da diese Variablen nicht Teil der Analyse waren. Des Weiteren bleibt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung offen, inwiefern die intrinsische Motivation der Lehramtsstudierenden, sich mit inklusionspädagogischen Fragestellungen zu beschäftigen, mit ihren Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen korreliert oder diese beeinflusst. Zukünftige Forschung sollte danach streben, Längsschnittstudien, z.B. *Cross-lagged panel design* (Savolainen et al., 2022) durchzuführen, die die früheren empirischen Ergebnisse testen könnten (Matheis et al., 2017; Miesera et al., 2021; Schwab et al., 2017). Weitere forschungsmethodische Limitationen ergeben sich zudem aus dem grundsätzlichen Design der Untersuchung ohne Kontrollgruppe sowie aus der Stichprobengröße, die sich zwangsläufig aus dem Seminar-Setting ergibt. Aufgrund der Stichprobengröße konnten keine weiteren Analysen zwischen den verschiedenen Studiengängen der Lehrämter für die Sekundarstufe durch-

geführt werden. Eine letzte Limitation besteht darin, dass die vorliegende Studie Selbstauskünfte von angehenden Lehrkräften verwendet. Daher können einige Antworten von Natur aus empfindlich auf Überschätzung, Unterschätzung oder sozial erwünschte Antworten reagieren. Zukünftige Studien sollten daher in Kombination mit anderen qualitativen Forschungsmethoden (z.B. Interviews) durchgeführt werden.

Literatur und Internetquellen

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–47. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bolkan, S. & Griffin, D.J. (2018). Catch and Hold: Instructional Interventions and Their Differential Impact on Student Interest, Attention, and Autonomous Motivation. *Communication Education*, 67 (3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1465193>
- de Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: a Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs about Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-Analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Durik, A.M. & Harackiewicz, J.M. (2007). Different Strokes for Different Folks: How Individual Interest Moderates the Effects of Situational Factors on Task Interest. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 597–610. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.597>
- Frohn, J. & Liebsch, A.-C. (2023). Digitale Lehr-Lern-Bausteine zu inklusiver Didaktik, adaptiver Lehrkompetenz und Sprachbildung – theoretische Rahmung und praktische Umsetzung. Editorial zum Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3), 1–18. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6436>
- Frohn, J., Liebsch, A.-C. & Marsch, S. (2023). Der Baustein *Adaptive didaktische Kompetenz 2.0*. Eine digitale Lehr-Lern-Einheit zur Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Settings. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3), 56–70. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6439>
- Frohn, J., Mayer, S. & Liebsch, A.-C. (2023). Der Baustein *Adaptive Klassenführungskompetenz 2.0*. Eine digitale Lehr-Lern-Einheit zur Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Settings. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3), 71–83. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6440>
- Gloystein, D., Liebsch, A.-C. & Bechinie, D. (2023). Der Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz 2.0*. Eine digitale Lehr-Lern-Einheit zur Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Settings. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3), 32–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6438>
- Görel, G. (2019). *Inklusiver Unterricht aus Sicht von Grundschullehrkräften. Die Bedeutung von persönlichen Ressourcen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26175-7>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Heszteráné Ekler, J., Emeljanovas, A. & Valantiniene, I. (2012). The Relationship between Teaching Styles and Motivation to Teach among Physical Education Teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (1), 123–130.
- Hellmich, F., Görel, G. & Ort, M. (2017). Vorstellungen von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen in Bezug auf die Gestaltung des individualisierten, inklusiven Unterrichts. In F. Heinzl & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im*

- Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 21) (S. 98–102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_15
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67–85. <http://doi.org/10.25656/01:11855>
- Hellmich, F., Löper, M.F. & Görel, G. (2019). The Role of Primary School Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs for Everyday Practices in Inclusive Classrooms – a Study on the Verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (1), 36–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Lewalter, D. & Geyer, C. (2009). Motivationale Aspekte von schulischen Besuchen in naturwissenschaftlich-technischen Museen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 28–44. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0060-8>
- Liebsch, A.-C., Marsch, S. & Frohn, J. (2023). Der Baustein *Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)*. Eine digitale Lehr-Lern-Einheit zur Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Settings. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3), 19–31. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6437>
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313–327. <http://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M. & Preckel, F. (2017). Threat or Challenge? Teacher Beliefs about Gifted Students and Their Relationship to Teacher Motivation. *Gifted and Talented International*, 32 (2), 134–160. <http://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>
- Miesera, S., Sokal, L. & Kimmelman, N. (2021). A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education. *Exceptionality Education International*, 31 (1), 77–96. <https://doi.org/10.5206/eei.v31i1.13454>
- Opalinski, S. & Scharenberg, K. (2018). Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71 (4), 449–464. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.449>
- Pozas, M., Letzel, V., Bost, N. & Reichertz, J. (2022). Confident, Positive, but Interested? Exploring the Role of Teachers' Interest in Their Practice of Differentiated Instruction. *Frontiers in Education*, 7, Art. 964341. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964341>
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (Grundriss der Psychologie, Bd. 6). Kohlhammer.
- Rödel, L. & Mayer, S. (2023). Der Baustein *Sprachbildung 2.0*. Eine digitale Lehr-Lern-Einheit zur Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Settings. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3), 84–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6442>
- Savolainen, H., Malinen, O.P. & Schwab, S. (2022). Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes towards Inclusion – a Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26 (9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 36). Waxmann.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 336–344). Beltz.

- Schiefele, U., Streblov, L. & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-Being and Instructional Practices. *Journal for Educational Research Online*, 5 (1), 7–37.
- Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson.
- Schwab, S., Hellmich, F. & Görel, G. (2017). Self-Efficacy of Prospective Austrian and German Primary School Teachers Regarding the Implementation of Inclusive Education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- Sharma, U. & Nuttal, A. (2015). The Impact of Training on Pre-Service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy towards Inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44 (2), 142–155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sharma, U. & Sokal, L. (2015). The Impact of a Teacher Education Course on Pre-Service Teachers' Beliefs about Inclusion: an International Comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15 (4), 276–284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung) (S. 21–27). Klinkhardt.
- Specht, J. (2016). Professional Learning for Inclusion in Canada. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 894. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12347>
- Watkins, D.C. (2017). Rapid and Rigorous Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1). <https://doi.org/10.1177/1609406917712131>
- Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D. & Schreyer, I. (1995). *Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests* (Berichte aus dem DFG-Projekt „Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation“, Nr. 2). Universität der Bundeswehr München, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Pozas, M. & Hundt, J. (2023). Veränderung intrinsischer Motivation bei Lehramtsstudierenden durch inklusionssensible Lehrveranstaltungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3), 116–124. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6444>

Online verfügbar: 22.06.2023

ISSN: 2629–5598



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>