

Jennifer BERTRAM, Essen & Petra SCHERER, Essen

Affektive Einstellungen von Lehramtsstudierenden der Primarstufe zu inklusivem Mathematikunterricht

Der Umgang mit Heterogenität im inklusiven Mathematikunterricht erfordert von Lehrkräften spezifische Kompetenzen (z. B. Bertram, 2022; Scherer, 2022), auf die bereits die Lehrkräfteausbildung vorbereiten sollte. Verschiedene Forschungsprojekte haben sich mit der Entwicklung und Evaluation entsprechender Lehrkonzepte befasst und dabei neben der Bedeutung professionellen Wissens bzw. Handlungspotenzialen auch einen Fokus auf die Überzeugungen und Einstellungen (angehender) Lehrkräfte gelegt (z. B. Häsel-Weide, 2017; Scharenberg & Opalinski, 2019; Scherer 2022). Einstellungen zum inklusiven Unterricht sind insbesondere relevant, weil sie mit einer erfolgreichen Umsetzung von Inklusion sowie mit wichtigen Praktiken im inklusiven Unterricht in Verbindung gebracht werden (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; Forlin et al., 2011; Ruberg & Porsch, 2017). Im vorliegenden Beitrag werden daher Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu inklusivem Mathematikunterricht fokussiert.

Einstellungsforschung

Einstellungen werden als psychologische Tendenz definiert, die sich darin äußert, inwiefern eine Person etwas mit Zustimmung oder Abneigung bewertet (Eagly & Chaiken, 1993). Traditionell werden drei Arten unterschieden: kognitive, affektive und behaviorale Einstellungen (Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960). Kognitive Einstellungen umfassen Gedanken und Wissen, wohingegen sich behaviorale Einstellungen auf Verhaltensintentionen oder Handlungen von Personen als Reaktion gegenüber eines Einstellungsobjekts beziehen. Die affektive Komponente umfasst Gefühle und Emotionen in Bezug auf ein Einstellungsobjekt (ebd.). Da dieser Drei-Komponenten-Ansatz in der Einstellungsforschung breite Popularität erfährt, orientieren sich verschiedene Arbeiten zum inklusiven Unterricht ebenfalls an diesen drei Einstellungsarten (z. B. Kopmann, 2018; Mahat, 2008; Seifried, 2015). Allerdings kommen Ruberg und Porsch (2017) in ihrem Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten zu Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion zu dem Ergebnis, dass nur wenige Arbeiten die drei Komponenten explizit unterscheiden.

Forschungsanliegen und bisherige Forschungserkenntnisse

Die Betrachtung verschiedener Komponenten geht mit dem Vorteil einher, affektive Einstellungen fokussieren zu können, da sie im Kontext des Einstellungsobjekts „inklusive Unterricht“ von besonderer Bedeutung zu sein scheinen, bisher aber eher wenig (Seifried, 2015) und nicht fachspezifisch

betrachtet wurden. Eine Untersuchung in verschiedenen Schulformen zeigte, dass Lehrkräfte befürchten, nicht auf alle Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können, aber auch die positive Erwartung mit inklusivem Unterricht assoziierten, dass Schüler*innen voneinander lernen können (ebd.).

Im Projekt „Professionalisierung für Vielfalt (ProViel)“ an der Universität Duisburg-Essen (<https://www.uni-due.de/proviel/>) liegt ein Schwerpunkt aktuell auf der Untersuchung affektiver Einstellungen Studierender im Grundschullehramt zu inklusivem Mathematikunterricht (vgl. Bertram & Scherer, i. Dr.). In einer Fragebogenerhebung ($n=ca. 240$, vorher-nachher Befragung in einer Lehrveranstaltung im Bachelor, 5. Fachsemester, jährliche Erhebung zwischen WiSe 16/17 und WiSe 19/20) wurde u. a. untersucht, wie Studierende sich bei dem Gedanken fühlen, in einer Inklusionsklasse Mathematik zu unterrichten. Sie schätzten ihre Gefühle auf einer sieben-stufigen Skala in Form gegensätzlicher Adjektive (Abb. 1) ein. Im Durchschnitt antworteten die Studierenden mit einer neutralen Position, sodass sie sich weder *ängstlich* noch *entspannt*, weder *hilflos* noch *selbstsicher* und weder *belastet* noch *unbelastet* fühlen. Zwischen *angenehm* und *unangenehm* zeigte sich eine leichte Tendenz zu *angenehm*, und sie fühlten sich eher *optimistisch* statt *pessimistisch* (vgl. Bertram & Scherer, i. Dr.). Auffällig war zudem, dass sich ca. 46 % der Studierenden sehr belastet, belastet oder eher belastet fühlen. Diese Facette der affektiven Einstellungen ist auch bei Meyer (2011) hervorgehoben worden, da dort 67 % der Grundschullehrkräfte angaben, sich bezogen auf inklusiven Unterricht belastet zu fühlen. Auch wenn sich im Durchschnitt eher neutrale Positionen zeigten, fanden sich durchaus ganz unterschiedliche Antworten der Studierenden im Projekt ProViel, so dass im Anschluss eine Interviewstudie durchgeführt wurde, dessen erste Ergebnisse hier fokussiert werden.

11. Wie fühlen Sie sich bei dem Gedanken, in einer Inklusionsklasse MATHEMATIK zu unterrichten? Bitte kreuzen Sie das Feld an (1 = sehr ängstlich bis 7 = sehr entspannt), das Ihre Gefühle am besten beschreibt.								
	1	2	3	4	5	6	7	
ängstlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	entspannt
hilflos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	selbstsicher
belastet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	unbelastet
pessimistisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	optimistisch
unangenehm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	angenehm

Abb. 1: Items zur Erfassung der affektiven Einstellungen (nach Meyer, 2011)

Interviewstudie

In der Veranstaltung „Mathematiklernen in substanziellen Lernumgebungen“ setzen sich Studierende aktiv mit der Konzeption und dem Einsatz sub-

stanzialer Lernumgebungen, insbesondere vor dem Hintergrund einer natürlichen Differenzierung auseinander (siehe z. B. Scherer, 2022). Die Veranstaltung enthält u. a. praktische Erprobungen mit Schüler*innen, um den Studierenden den Kompetenzerwerb zu inklusivem Mathematikunterricht zu ermöglichen. Nach Abschluss der Veranstaltung im Wintersemester 2021/22 wurden sechs Studierende in einem Leitfadenterview (vgl. Kruse, 2015, S. 203f.) zu ihren Erfahrungen und Einstellungen zu inklusivem Mathematikunterricht sowie zu einer Reflexion der Veranstaltung befragt. U. a. wurden sie aufgefordert, die Fragebogenitems zu affektiven Einstellungen (siehe Abb. 1) mündlich zu beantworten und dabei die Gedanken direkt laut zu äußern. Die vertiefte Datenauswertung der Interviews steht noch aus. Erste Eindrücke aus den Äußerungen der Studierenden liefern jedoch bereits interessante Einblicke in ihre affektiven Einstellungen zu inklusivem Mathematikunterricht sowie Ansatzpunkte für weitere Analysen.

Vorläufige Ergebnisse der Interviewstudie

Während eine Studentin ihre Gefühle in Bezug auf Mathematikunterricht in einer Inklusionsklasse im Bereich eher ängstlich und eher hilflos aufgrund fehlender praktischer Erfahrungen verortet, geben die restlichen befragten Studierenden affektive Einstellungen in Form von eher entspannt und eher selbstsicher an. Darüber hinaus äußern sie eine optimistische und angenehme Grundhaltung. Einige Studierende begründen dies mit der Auffassung, dass jedes Kind Fortschritte im Lernprozess machen kann und damit, dass sie sich bei dem Gedanken zu unterrichten nicht unangenehm fühlen sollten. Dabei werden Rückbezüge zur Lehrveranstaltung deutlich, ebenso wie scheinbar normative Sichtweisen gegenüber (inklusive) Unterricht. Neben der genaueren Analyse dieser Begründungen geben die Interviews auch Anlass zur kritischen Reflexion der Fragebogengestaltung bzw. der Auswahl der Adjektivpaare. Einige Studierende fassten das Adjektiv ‚belastet‘ nicht in Form einer Beanspruchung sondern im Sinne einer Vorbelastung auf und antworteten daraufhin, dass sie vorbelastet/belastet sind, da sie nicht ohne Vorerfahrungen bzw. Vorurteile in einer Inklusionsklasse Mathematik unterrichten würden. Schließlich kann bei der Datenauswertung herausgearbeitet werden, welche Bezüge die Studierenden explizit zum Mathematikunterricht herstellen (z. B. weil sie auf ein aktiv-entdeckendes Lernen eingehen).

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bertram, J. (2022). *Lernprozesse von Lehrkräften im Rahmen einer Fortbildung zu inklusivem Mathematikunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36797-8>

- Bertram, J., & Scherer, P. (2022, i. Dr.). Pre-service teachers' beliefs and attitudes about teaching in inclusive mathematics settings. In *Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- 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. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Häsel-Weide, U. (2017). Inklusiven Mathematikunterricht gestalten: Anforderungen an die Lehrerausbildung. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger, & S. Ruwisch (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen: Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung Mathematik* (S. 17–28). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16903-9_2
- Kopmann, H. (2018). *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung: Eine empirische Erhebung inklusionsrelevanter Einstellungskonstrukte auf Lehrkraftseite und des schülerperzipierten Klassenklimas*. Universität Münster. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-39159413513>
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Meyer, N. (2011). *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern an Berliner Grundschulen zur Inklusion. Eine empirische Studie* (Master-Thesis). FU Berlin.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C.I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & W. J. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–14). Yale University Press.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Scharenberg, K. & Opalinski, S. (2019). (Wie) wirken inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen und Praxisanteile auf inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Lehrkräfte? In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 44–56). Beltz Juventa.
- Scherer, P. (2022). Umgang mit Vielfalt im Mathematikunterricht der Grundschule – Welche Kompetenzen sollten Lehramtsstudierende erwerben? In K. Eilerts, R. Möller & T. Huhmann (Hrsg.), *Auf dem Weg zum neuen Mathematiklehren und -lernen 2.0. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Wollring* (S. 11–25). Springer.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L* (Dissertation). PH Heidelberg.