

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 1, S. 36-53
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion

Bodo Przibilla¹, Alexandra Lauterbach², Frederik Boshold¹, Friedrich Linderkamp¹ & Michael Krezmien²

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

² *University of Massachusetts, Amherst (USA)*

Zusammenfassung

Inklusiver Unterricht konfrontiert Lehrpersonen mit neuen und komplexen Herausforderungen, zu deren Bewältigung positive Einstellungen und professionelle Kompetenzen zentrale Ressourcen darstellen. Vorliegende Erhebungsinstrumente zu ausgewählten Einstellungsaspekten sind mehrheitlich methodisch eindimensional konzipiert, handlungsleitendes Wissen und Kompetenzen werden nicht ausreichend berücksichtigt. Der Beitrag dokumentiert die Entwicklung und Validierung eines mixed-method Online-Fragebogens zur Erhebung der Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften zur Inklusion. Zur Überprüfung der inhaltlichen Validität sowie der Testnebengütekriterien wurden kognitive Interviews mit 12 Lehrpersonen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Zur Reliabilitätsprüfung wurde das Instrument an einer Stichprobe von N = 77 Lehrpersonen pilotiert und statistisch analysiert. Die Ergebnisse belegen gute Reliabilitätskennwerte sowie eine inhaltlich valide, drei-dimensionale Faktorenstruktur. Die Aussagen der Interviewpartner lieferten eine hochwertige Datengrundlage zur empirisch-begründeten Revision des Instruments hinsichtlich Item-Formulierung, Antwortformate und Online-Präsentation.

Schlüsselwörter: Inklusion, Einstellung, Kompetenz, Lehrkräfte, Online-Survey

Development and Validation of an Online-Survey to Assess Inclusive Competence and Attitudes of Teachers

Abstract

Inclusive Education signifies new and complex challenges for teachers. To meet these challenges favorable attitudes and professional competencies are essential requirements. Current instruments focusing on specific attitude aspects are constructed methodologically one-dimensional. Practice related knowledge and competencies are taken into account insufficiently. The paper presents the generation and validation of a mixed-method Online-Questionnaire for measuring attitudes and competencies of teachers regarding inclusion. To access content validity and a high methodological quality, cognitive interviews with 12 teachers were run and analyzed using content-analysis. For reliability analysis the instrument was piloted in a sample of N =77 teachers. Statistical analysis show high reliability scores and a valid, three dimensional factor

structure. The statements of the interviewees provide detailed and sophisticated data for empirical revisions of the instrument regarding question-wording, response-format and online-presentation.

Keywords: Inclusion, Mainstreaming, Attitude, Competencies, Teachers, Online-Survey

Theoretischer Hintergrund

Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) bedeutet für die 154 Unterzeichnerstaaten, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, um die bestmögliche Bildung, Erziehung und Förderung aller Kinder mit und ohne Förderbedarf an wohnortnahen und gemeinsamen Lernorten zu garantieren. Obwohl die UN-Konvention eine gemeinsame und verbindliche Grundlage zur Umsetzung der Inklusion darstellt, zeigten Loreman, Forlin, Chambers, Sharma und Deppeler (2014), dass teilweise konkurrierende Konzeptualisierungen von „Inklusion“ vorliegen. Definitionsweisen, die sich an Kernmerkmalen (*Key-Features*) der Inklusion orientieren, stehen Konzeptualisierungen gegenüber, welche Inklusion als Abgrenzung zu Marginalisierungen und exkludierenden Bedingungen (*Barriers to Inclusion*) begreifen. Zur Evaluation inklusiver Praxis sowie zur Integration der unterschiedlichen Definitionsweisen schlagen die Autoren ein dreigliedriges Modell in Anlehnung an Vorarbeiten von Kyriazopoulou und Weber (2009) vor, in dem zwischen Input-, Prozess- und Outcome-Faktoren unterschieden wird. Die Bedeutung des Lehrpersonals wird in diesem Zusammenhang auf allen drei Ebenen hervorgehoben. Die Einstellungen von Lehrpersonen sowie deren Kompetenzen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts werden im Kontext notwendiger Qualifizierungsmaßnahmen diskutiert, bilden die Grundlage inklusiver Unterrichtspraxis und stellen zugleich einen wesentlichen Outcome erfolgreicher Implementation inklusiver Bildung dar.

Kompetenzmerkmale und Einstellungen von Lehrpersonen zur Inklusion

Pädagogische Kompetenz besteht nach Baumert und Kunter (2006) aus vier Bereichen: Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Das Professionswissen umfasst unterschiedliche Kompetenzbereiche (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen), die in unterschiedliche Facetten gegliedert vorliegen. Das Professionswissen wird als deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen repräsentiert und bildet in Form des *Wissens und Könnens* den Kern professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011). Überzeugungen und Werthaltungen bestehen aus Wertbindungen und Professionsmoral, epistemologischen Überzeugungen sowie subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen. Motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten umfassen individuelle Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Sie äußern sich bspw. in individuellem Engagement und Distanzierungsfähigkeit, repräsentieren zentrale Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit und dienen der Aufrechterhaltung, Intention und Überwachung des beruflichen Handelns (Baumert & Kunter, 2006).

Das durch diese Komponenten beschriebene COACTIV-Modell wurde für den Bereich des Mathematikunterrichts spezifiziert und gilt in weiten Teilen als empirisch bestätigt (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Kunter et al. (2013) konnten indirekte Effekte pädagogischer Kompetenz auf die Mathematikleistungen von Schüle-

rinnen und Schülern nachweisen. Weiterhin konnten die Autoren zeigen, dass direkte positive Zusammenhänge zwischen erhobenen Kompetenzmerkmalen und wesentlichen Aspekten der Unterrichtsqualität (Kognitive Aktivierung, Unterstützung beim Lernen, Classroom-Management) bestehen.

Das COACTIV-Modell wird in deutschsprachiger Forschung zur Inklusion ebenfalls zugrunde gelegt (Bosse & Spörer, 2014; Schwab & Seifert, 2015). Hier werden vorrangig die Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten im Zusammenhang mit Einstellungen von Lehrpersonen untersucht. Der Bereich des Professionswissens wurde bislang nicht für die Anforderungen inklusiven Unterrichts spezifiziert, obwohl an verschiedenen Stellen auf die veränderten Aufgabenstrukturen von Lehrkräften hingewiesen wird (Melzer & Hillenbrand, 2013; Werner & Quint, 2014).

Die Einstellungen von Personen beziehen sich auf definierte Größen (Personen, Gruppen, Objekte, Objektkategorien, Handlungen) und konstituieren sich nach Rosenberg und Hovland (1969) durch drei Komponenten: Die affektive Komponente (Emotionen und Gefühle gegenüber den Einstellungsobjekten), die kognitive Komponente (wertende Überzeugungen) und die koaktive Komponente (Verhaltensweisen und -intentionen). In Studien mit Lehrpersonen werden Einstellungen meist implizit über Überzeugungen und Wahrnehmungen hinsichtlich definierter Inhalte, etwa Unterrichtsstörungen oder Lernverständnis operationalisiert (Makarova, Herzog & Schönbächler, 2014; Seidel, Schwindt, Rimmel & Prenzel, 2008).

In der inklusionsbezogenen Forschung werden Einstellungen ebenfalls als komplexe, mehrdimensionale Konstrukte kognitiver und affektiver Überzeugungen konzeptualisiert, ohne dass ein einheitliches Verständnis von Einstellungen zur Inklusion besteht (Kunz, Luder & Moretti, 2010; Schwab & Seifert, 2015). Die Einstellungen von

Lehrpersonen gegenüber der Inklusion wird als tendenziell positiv bewertet (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Mulholland, 2011). Inhaltlich lassen sich anhand der Forschungsergebnisse verschiedene einstellungsbeeinflussende Faktoren ableiten: Als bedeutsam stellten sich der Einfluss des Kontakts zu Menschen mit Behinderungen in- und außerhalb des beruflichen Kontexts, die subjektive Wahrnehmung unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen, die Berufserfahrung und die wahrgenommene (administrative) Unterstützung heraus. Weiterhin werden normative Einflüsse sowie das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen als Einflussgrößen angenommen (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013; Mulholland, 2011).

Die Erfassung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bzgl. der Inklusion

Zur Erfassung von Lehrkraftkompetenzen im Inklusionskontext (inclusive practices) werden z.T. standardisierte Instrumente eingesetzt. Hierzu zählen die *Instructional Activities Scale* (IAS, Charlesworth, Hart, Burts & Hernandez, 1991) und die *Teachers Efficacy for Inclusive Practice Scale* (TEIP, Sharma, Loreman & Forlin, 2012; deutschsprachige Adaption durch Feyerer, 2014; Hecht, 2014). Mit diesen Verfahren wird kompetentes Lehrerhandeln allerdings über subjektive Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten erfasst, sodass ein Rückschluss auf Kompetenzmerkmale im Sinne des tatsächlichen Wissens und Könnens nur bedingt möglich ist.

Zur Erfassung der Einstellungen zur Inklusion liegen als standardisierte, deutschsprachige Verfahren die durch Benoit und Bless (2014) entwickelten Adaptionen des ORI (*Opinions relative to Integration of Students with Disabilities*, Antonak und Lervivee, 1995) sowie die ATIES-Skalen (*Attitudes Toward Inclusive Education Scale*, Wilczenski, 1992) vor. Kunz, Luder und Mo-

retti (2010) übersetzten die TATI-Skalen (*Teacher Attitude to Inclusion Scale*; Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003) und entwickelten so das EZI (*Einstellung zur Integration*). Weiterhin adaptierte Feyerer (2014) die SACIE-R-Skalen (*The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale*; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) zum Einsatz im deutschen Sprachraum. Mithin werden Einstellungen zur Inklusion zumeist Behinderungsformen übergreifend erfasst und damit wenig zwischen verschiedenen Behinderungsformen differenziert.

Desiderata der bestehenden Erhebungspraxis

Die aktuelle Forschung zu Lehrkraftkompetenzen im Inklusionskontext bildet die pädagogische Kompetenz im Sinne des professionellen Wissens und Könnens nur eingeschränkt ab. Zwar ist für generalisierbare Forschungsbefunde ein quantitativer Forschungszugang mit metrischen Variablen unabdingbar, zur Erhebung tatsächlichen pädagogischen Professionswissens bieten sich jedoch auch offene Fragenformate an (Voss & Kunter, 2011). Hierzu zählen Fallvignetten mit offenen Frageformaten zur Erfassung effektiver Strategien und Instruktionmethoden.

Wie Avramidis und Norwich (2002) zeigen konnten, variieren Lehrkräfteeinstellungen bzgl. Schülerinnen und Schülern mit funktionalen und sensorischen Behinderungen, kognitiven Beeinträchtigungen und sozial-emotionalen Verhaltensstörungen beträchtlich. Die Erfassung der Einstellungen von Lehrpersonen im Inklusionskontext ist daher besonders instruktiv, wenn sie spezifisch auf verschiedene Beeinträchtigungsformen bezogen wird. Zur differenzierten Erfassung erwies sich auch hier der Einsatz von fall- und klassenbezogenen Vignetten, in denen kritische Situationen mit Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Förderbedarfen beschrieben werden, in mehreren Studien zur Einstellungsmessung als

sinnvoll (Gebhardt et al., 2011; Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014).

Insgesamt erscheint ein mixed-method Ansatz als besonders geeignet, um eine gezielte und systematische Kombination quantitativer und qualitativer Methoden zu ermöglichen. Konkret können durch Triangulation die Erhebung und Analyse qualitativer und quantitativer Daten sequenziell oder gleichzeitig (concurrent) erfolgen (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003).

Wie aufgezeigt werden konnte, stellt die bestehende Beeinträchtigungsform von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen wesentlichen, einstellungsbeeinflussenden Faktor dar. Ebenso zeigen Evaluationsstudien zur Effektivität von Vermittlungsstrategien, dass Schülerinnen und Schüler mit Problemen im Verhalten und Lernen, im Unterschied zu Schülerinnen und Schülern ohne besondere pädagogische Bedürfnisse, eher von direktiven, kleinschrittigen und wiederholungsintensiven Vermittlungstechniken profitieren (vgl. u.a. Grünke, 2006). Gemäß dem dargelegten Inklusionsverständnis ist davon auszugehen, dass effektive inklusive Unterrichtspraxis (*inclusive practice*) maßgeblich von der Wahl und Anwendung evidenzbasierter und individualisierter Vermittlungstechniken in heterogenen Lerngruppen abhängt. Bezogen auf die bestehende Erhebungspraxis sollten Untersuchungsteilnehmern als Beurteilungsgrundlage somit konkrete und anschlussfähige Informationen über mögliche Beeinträchtigungsformen im Lernen und Verhalten präsentiert werden, um Einstellungen und Kompetenzen differenziert zu erfassen.

Entwicklung des Instruments

Unter Berücksichtigung des skizzierten Forschungsstandes wurde ein Mixed-method-Instrument im Online-Format entwickelt.

Inhaltlich schließen sich einführenden Fragen zu Alter, Geschlecht, momentan unterrichteter Jahrgangsstufen, beruflicher Po-

sition, Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im eigenen Unterricht, allgemeiner Lehrerfahrung, Lehrerfahrung im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schulform zwei Teile zur Erhebung von Einstellungen und handlungsrelevanten Kompetenzen an.

1. Teil des Surveys. Zur differenzierten Erfassung der Einstellungen zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen wurden auf Grundlage der Faktoren der ATIES-Skalen (Wilczenski, 1992) vier Schülerbeschreibungen entworfen, denen je fünf Items zugeordnet wurden. In Anlehnung an die Faktoren des ATIES umfassen die Vignetten Beschreibungen von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen (SE), schweren Intelligenzminderungen (GB), Lernbehinderungen (LB) und Teilleistungsstörungen im Lesen und Rechtschreiben (TL). Die Auswahl der Item-Inhalte und -Formulierungen orientierte sich an den SACIER-Skalen (Forlin et al., 2011) und dem TATI (Stanley et al., 2003), deren inhaltliche Validität hinlänglich belegt werden konnte. Weiterhin wurden bei der Item-Auswahl Umgebungsbedingungen (bspw. unterstützende Maßnahmen auf Schul- und Unterrichtsebene) berücksichtigt, deren Relevanz für einen gelingenden inklusiven Unterricht als empirisch belegt gilt (Avramidis & Norwich, 2002; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012). Weitere Items zur kooperativen Zusammenarbeit, zum Fortbildungsbedarf von Lehrkräften sowie zur Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und deren voller Beteiligung an allen Schulaktivitäten wurden in Anlehnung an die angeführten Instrumente sowie der ORI-Skalen von Antonak und Larrivee (1995) entwickelt. Die Liste der 4-stufig Likert-skalierten Items ist Tabelle 1 zu entnehmen.

2. Teil des Surveys. Im zweiten Survey-Teil wurden den Teilnehmern vier Vignetten präsentiert. Die Vignetten umfassen unterrichtsbezogene Situationsbeschreibungen,

in denen auf Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Behinderungsformen verwiesen wird. Zwei Items in offenem Antwortformat erfassen sodann das Wissen der Lehrpersonen um effektive Instruktionsstrategien (vgl. Tab. 2; die Vignettenformulierungen sind dem Anhang beigelegt). Das Instrument wurde mittels des Survey-Tools *Survey-Monkey* in eine Online-Version überführt.

Methode

Das Untersuchungsanliegen ist die Validierung des vorgestellten Instrumentariums durch Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Dabei wurden sowohl die inhaltliche Validität als auch die Faktorenstruktur sowie die Reliabilität der metrischen Items überprüft. Weiterhin wurde anhand der erhobenen qualitativen Daten der offenen Frageformate geprüft, ob sich handlungsleitende Wissensinhalte zur inklusiven Förderung mittels der gewählten Methode differenziert, auswertungsobjektiv und theoriebasiert erfassen lassen.

Interviewstudie zur inhaltlichen Validität (Teilstudie 1)

Sampling. Beim Sampling der Interviewpartner wurden die Kriterien Berufserfahrung, Alter und momentane Schulform berücksichtigt. Interviews mit 12 Lehrkräften gingen in die Analyse ein. Hierbei handelte es sich um 9 Frauen und 3 Männer zwischen 26 und 59 Jahren ($M = 40.5$, $SD = 14.1$), davon 9 Regelschullehrkräfte, die in Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien unterrichten sowie 2 Förderschullehrkräfte aus Förderschulen und eine Förderschullehrkraft einer Gesamtschule. Die Berufserfahrungen variierten zwischen 1 und 31 Jahren ($M = 13.71$, $SD = 11.99$).

Rational, Datenaufbereitung und Methode. Das Beantworten von Umfrage-Items umfasst nach Bradburn (2004) und Schwarz

Tabelle 1: Vignettenbeispiel und Items des 1. Survey-Teiles

1. Fragekomplex (Antwortformat: 4-stufige Likert-Skala ^a): Beantwortung nach Vorgabe der 4 Schülervignetten (SE,GB,LB,TL). Vignetten-Beispiel (TL): <i>Ein/e Schüler/in mit durchschnittlicher Intelligenz tut sich fortwährend schwer beim Entziffern und im Leseverständnis, liegt im Vergleich zu seinen/ihren Mitschülern im Lesen etwa drei Jahre zurück und kann keinen der Klassentexte eigenständig lesen.</i>	
1	Ich wäre dazu in der Lage, diese/n Schüler/in in einer Regelschulklasse zu unterrichten.
2	Meine Schule stellt ausreichende administrative Unterstützung bereit, um mich zum Unterrichten dieses/er Schülers/in in einer Regelschulklasse zu befähigen.
3	Meine Schule stellt ausreichend Zeit zum Planen und Vorbereiten von Unterrichtsstunden bereit, um mich zum Unterrichten dieses/er Schülers/in in einer Regelschulklasse zu befähigen.
4	Diese/r Schüler/in wird in einer Regelschulklasse akademisch und sozial erfolgreich sein.
5	Diese/r Schüler/in sollte den Großteil oder seine gesamten Zeit in einer Regelschulklasse verbringen.
2. Fragekomplex (Antwortformat: 4-stufige Likert-Skala ^a): Beantwortung nach Beeinträchtigungsformen (SE,GB,LB,TL,AUT)	
6	Ich kenne und verstehe die instruktiven Strategien, die erforderlich sind, um Schülerinnen und Schüler mit den folgenden Behinderungen in einer Regelschulklasse zu unterrichten.
7	Ich kenne und verstehe die charakteristischen Merkmale, die mit den folgenden Behinderungen assoziiert werden.
8	Ich bereite Schülerinnen und Schüler mit den folgenden Behinderungen darauf vor, erwachsen zu werden und einen Arbeitsplatz zu bekommen und zu behalten.
9	Ich bereite Schülerinnen und Schüler mit den folgenden Behinderungen darauf vor, unabhängig lebende Erwachsene zu werden.
10	Alle Schülerinnen und Schüler mit den folgenden Behinderungen sollten im Stande sein, eine Arbeitsstelle in einem regulären Unternehmen zu bekommen und zu behalten.
3. Fragekomplex (Antwortformat: 4-stufige Likert-Skala ^a): Beantwortung ohne Differenzierung	
11	Ich weiß, wie ich den spezifischen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in meinem Klassenraum begegnen kann.
12	Inklusion bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in einem Klassenraum mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen platziert werden.
13	Inklusion bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in altersangemessenen Regelschulklassen gefördert werden und sie die notwendigen speziellen Instruktionen im Rahmen des Kerncurriculums erhalten.
14	Ein/e in eine Regelschulklasse inkludierte/r Schüler/in mit Behinderung wird eine/n Förderschullehrer/in zum Unterrichten in der Klasse benötigen.
15	Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sollten an allen schulischen Aktivitäten mit ihren Mitschülern ohne Behinderungen beteiligt werden.
16	Damit Inklusion erfolgreich sein kann, müssen Förderschul- und Regelschullehrer/innen zusammenarbeiten.
17	Ich benötige zusätzliche Fortbildung und Unterstützung im Dienst, um in adäquater Weise auf das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in einer Regelschulklasse vorbereitet zu sein.
18	Schülerinnen und Schüler ohne Behinderungen möchten Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in ihrer Regelschulklasse haben.

Anmerkungen. ^a 1 = lehne sehr ab, 2 = lehne ab, 3 = stimme zu, 4 = stimme sehr zu. SE = Sozial-emotionale Störungen. GB = Geistige Behinderung. LB = Lernbehinderung. TL = Spezifische Lernstörungen. AUT = Autismus.

Tabelle 2: Vignettenbeispiel und Items des 2. Survey-Teiles

Vignettenbeispiel (Spezifische Lernstörung): Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e Lehrer/in in einer inklusiven Klasse, die aus 20 Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen und 4 Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen besteht. Ein Schüler hat eine spezifische Lernstörung und hat Schwierigkeiten beim Entziffern, in der Leseflüssigkeit und im Leseverständnis. Durchschnittlich liegt der Schüler im Vergleich zu seinen Mitschülern im Lesen etwa drei Jahre zurück und kann keinen der Klassetexte eigenständig lesen oder verstehen.	
Item-Nr.	
19	Benennen oder beschreiben Sie eine oder mehrere Strategien, die Sie anwenden würden, um sicherzustellen, dass der Schüler mit spezifischer Lernstörung den Inhalt einer Unterrichtsstunde lernt!
20	Benennen oder beschreiben Sie eine oder mehrere Strategien, die Sie anwenden würden, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Behinderungen den Inhalt der Unterrichtsstunde lernen, während Sie sich den Bedürfnissen des Schülers mit Spezifischer Lernstörung widmen!

Anmerkung. Offenes Antwortformat nach Vorgabe der 4 Klassenzimmervignetten (SE,GB,LB,TL)

(2007) die Teilprozesse (1.) des Fragenverständnisses, (2.) des Abrufs relevanter Informationen, (3.) der Urteilsbildung sowie (4.) der Antwortformulierung. Zur Analyse dieser Prozesse werden nach Ryan, Gannon-Slater und Culbertson (2012) kognitive Interviews angewandt. Dabei verbalisieren die Interviewpartner ihre Gedanken während der Beantwortung (Think-Aloud-Approach) und die Interviewer stellen durch gezielte Sondierungsfragen den Detaillierungsgrad und die Ausführlichkeit der Informationen sicher (Verbal Probing).

Zur Analyse der Interviews wurde anhand der Vorarbeiten von Bradburn (2004), Ryan et al. (2012), Schwarz (2007) sowie Tourangeau, Rips und Rasinski (2000) ein Kategoriensystem entworfen, das deduktiv an das Interviewmaterial herangetragen wurde. Die Kategorien bezogen sich dabei auf Probleme in der Beantwortung (im Folgenden durch kursiv und Kürzel hervorgehoben).

Der Teilprozess des Frageverständnisses beinhaltet die Aufmerksamkeitssteuerung, Sinnzuweisung, die Ermittlung der gefragten Informationen sowie die Verbindung zwischen Schlüsselbegriffen der Fragestellung und relevanten Konzepten. Probleme ergeben sich durch *Nichtlesen (V1)* oder

Nichtberücksichtigung (V2) von (Teil-) Fragestellungen, *Nichtverständnis der Frage bzw. der Instruktion (V3)*, *Verwirrung durch die Komplexität der Fragestellung (V4)*, *mangelndes Begriffsverständnis (V5)* oder *lexikalische Mehrdeutigkeiten der enthaltenen Begriffe (V6)*. Der Teilprozess des Informationsabrufes umfasst die Aktivierung von Gedächtnisinhalten, die zur Beantwortung der Frage beitragen. Die Qualität des Informationsabrufes wird durch die *Form der Erinnerungen (Erfahrungen aus 1. Hand oder Wissensinhalte aus 2. Hand; AB1)* die *Qualität und Anzahl der frageimmanenten Hinweisreize (AB2)* und dem *Grad der Übereinstimmung zwischen Frageterminologie und Erfahrungen (AB3)* beeinflusst. Der Prozess des Urteilens umfasst die Bewertung der abgerufenen Informationen zur Beantwortung der Frage. Hier können Probleme durch *Unfähigkeit oder Unwilligkeit, ein Urteil auf der Basis der aktivierten Informationen zu fällen (UR1)*, entstehen. Weiterhin verdeutlichen sich Urteilsprobleme häufig in der *Nutzung von Abkürzungsstrategien (UR2)*. Derartige Strategien dienen der Vermeidung kognitiv anspruchsvoller Aufgaben durch Beantwortung alternativer und einfacherer Fragestellungen, die eine nur oberflächliche Interpretation des Fragetextes er-

fordern. Der Prozess der Antwortproduktion umfasst die Anpassung der vorbereiteten Antwort an das angebotene Antwortformat. Probleme können durch die *Änderung der eigenen Antwort aus Gründen der sozial erwünschten Selbstdarstellung (AD1)*, durch *schlechte Passung der Antwortoptionen (AD2)* und des *Antwortformats (AD3)* sowie durch *Anordnungseffekte (AD4)* entstehen.

Es wurde ein Interviewleitfaden entworfen, der neben einer „Trainingssequenz“ zum Lauten Denken gezielte Sondierungsfragen sowie einen nachgestellten Fragenkomplex zur Gesamteinschätzung des Online-Surveys hinsichtlich der testtheoretischen Nebengütekriterien nach Moosbrugger und Kelava (2012) enthielt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und nach einer modifizierten Form des TiQ-Transkriptionssystems (Talk in Qualitative Social Research, vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) verschriftlicht. Die Transkripte wurden in Analyseeinheiten segmentiert, die sich klar den Textteilen des Surveys zuordnen ließen. Die Auswertung erfolgte computergestützt (mittels MAX-QDA, vgl. Kuckartz, 2010) nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010).

Vier der 12 Interviews wurden zufällig ausgewählt und unter Verwendung des Kodierleitfadens von zwei unabhängigen Untersuchern kodiert. Die Bestimmung der Interrater-Reliabilität erfolgte mittels *Cohens-Kappa* (κ) nach Cohen (1960).

Pilotierung des Instruments (Teilstudie 2)

An der Pilotierung der ersten Instrumentenversion nahmen 130 Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulformen teil. Nach Ausschluss unvollständiger Datensätze konnten insgesamt $N = 77$ Lehrpersonen in der Analyse der metrischen Items (Survey-Teil 1) berücksichtigt werden. Den zweiten, optionalen Teil des Surveys bearbeiteten insgesamt $N = 55$ Lehrkräfte.

Survey-Teil 1 bearbeiteten 59 Frauen und 18 Männer im Alter zwischen 24 und

63 Jahren ($M = 43.10$, $SD = 11.84$), davon 47 Regel- und 10 Förderschullehrkräfte, die an Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien unterrichten sowie 20 Förderschullehrkräfte aus Förderschulen. Die Berufserfahrungen variierten zwischen 0.5 und 41 Jahren ($M = 15.22$, $SD = 12.15$).

Survey-Teil 2 wurde von 44 Frauen und 11 Männern im Alter zwischen 24 und 63 Jahren ($M = 45.33$, $SD = 11.70$), davon 34 Regel- und 8 Förderschullehrkräfte, die an Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien unterrichten sowie 13 Förderschullehrkräfte aus Förderschulen bearbeitet. Die Berufserfahrungen variierten zwischen 1.5 und 41 Jahren ($M = 17.44$, $SD = 12.44$).

Die Daten wurden mittels SPSS analysiert. Es wurde eine exploratorische Faktorenanalyse durchgeführt. Die Analyse der Reliabilität bzgl. der Gesamtskala aller metrischen Items sowie der extrahierten Subskalen erfolgte nach Cronbach. Da aufgrund der höheren aktiven Unterrichtserfahrungen und der spezifischen Ausbildung der Förderschullehrerinnen und -lehrer ein systematischer Unterschied gegenüber der Gruppe der Regelschullehrkräfte erwartet wurde, wurde ergänzend mittels *t-Tests* überprüft, ob sich Förder- und Regelschullehrer in den Subskalen signifikant unterscheiden. Dies würde einen weiteren Hinweis auf die Güte des Instruments liefern.

Zur Beurteilung der Eignung der offenen Frageformate, handlungsleitendes Wissen theoriebasiert, differenziert und auswertungsobjektiv zu erfassen, wurden die Antworten des zweiten Teiles einer weiteren Inhaltsanalyse unterzogen. Ziel war die Überprüfung, ob in den Antworten der befragten Lehrkräfte Strategien oder Unterrichtsansätze identifizierbar sind, die sich auf der Basis empirischer Befunde hinsichtlich ihrer Effektivität beurteilen lassen. Auf der Grundlage einer Synopse vorliegender Metaanalysen zu effektiven Förderstrategien bei Lernstörungen nach Grünke (2006) sowie anhand der Arbeiten von Kounin (2006), Nolting (2013) und Bönsch (2000)

wurden a priori 15 wirksame Strategien ausgewählt, nach denen die Antworten beurteilt werden sollten. Die Beurteilung der Antworten erfolgte für jede der ausgewählten Strategien einzeln auf einer 3-stufigen Skala (0 = keine Nennung der Strategie; 1 = implizite Kenntnis der Strategie; 2 = fundierte Kenntnis der Strategie). Zur Analyse der Auswertungsobjektivität wurden 60 der Antworten unabhängig von zwei Untersuchern beurteilt. Die Beurteiler wurden zuvor hinsichtlich der inhaltlichen Bedeutungen der Strategien geschult. Zudem wurden gemäß dem Standard von Mayring (2010) detaillierte Kodieranweisungen entwickelt, die neben den Definitionen der Strategien und Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln enthielten. Die Berechnung der Scores für ein Item setzte sich aus der Summe der Ratings aller einbezogenen Förderstrategien zusammen.

Ergebnisse

Grundsätzlich kann das Instrument als valide gelten, da es sich inhaltlich auf die Vorarbeiten von Antonak und Larrivee (1995), Forlin et al. (2011), Stanley et al. (2003) und Wilczenski (1992) bezieht, welche die besondere Relevanz der hier einbezogenen Items für die Bereiche der Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bzgl. der Inklusion theoriebasiert und empirisch belegen.

Analyse des Frageverständnisses (Teilstudie 1)

Die Interrater-Reliabilität des dargestellten Kategoriensystems zur Analyse der LautDenk-Protokolle erwies sich mit einem Cohens-Kappa von $\kappa = .63$ als beachtlich (*substantial*, Landis & Koch, 1977). Im Folgenden werden die Anteile der Problemtypen auf der Ebene der kognitiven Teilprozesse (Verständnis, Abruf, Urteil und Antwortproduktion) sowie die Identifizierung problematischer Survey-Teile auf Grundla-

ge des textübergreifenden Vergleiches dargestellt.

Verständnisprobleme lassen sich zu 30.8 % der kodierten Textstellen auf *Verwirrung der Interviewpartner durch Komplexität, Qualität oder Quantität der im Survey-Text enthaltenen Verweise (V4)*, zu 24.9 % auf *Nichtverständnis der Instruktionstexte oder Beschreibungen (V3)*, zu 19.5 % auf *nichtgelesene Textsegmente (V1)*, zu 17.6 % auf *mangelndes Verständnis oder Missverständnis bzgl. enthaltener Begriffe (V5)*, zu 4.1 % auf *lexikalische Mehrdeutigkeiten (V6)* und zu 3.5 % darauf zurückführen, dass *Teile der Fragestellungen nicht berücksichtigt wurden (V2)*.

Abrufprobleme in der Beantwortung der Fragestellungen lassen sich zu 71 % auf *Nichtpassung zwischen eigenen Erfahrungen und der Terminologie der Survey-Teile (AB 2)* und zu 5.3 % auf *mangelnde Quantität oder Qualität der in der Frage oder in den Beschreibungen vorhandenen Hinweise (AB3)* zurückführen.

Urteilsprobleme zeigen sich zu 73.8 % durch Verwendung von *Abkürzungsstrategien (UR1)*. 26.2 % der zugeordneten Textstellen verdeutlichen die *Unfähigkeit oder Unwilligkeit der Survey-Teilnehmer, auf Grundlage der vorhandenen Informationen zu urteilen (UR2)*.

Antwortprobleme lassen sich zu 65.9 % auf *Nichtpassung zwischen Antwortformat und intendierter Antwort (AD3)*, zu 28.6 % auf *Entscheidungsprobleme zwischen den angebotenen Antwortoptionen (AD2)* und zu 5.5 % der kodierten Testsegmente auf *sozial erwünschtes Antworten (AD1)* der Interviewpartner zurückführen.

Gesamtbeurteilung des Surveys (Teilstudie 1)

Die Interviewpartner (N = 12) wurden im Anschluss an die kognitiven Interviews gebeten, das Online-Instrument in Hinblick auf Angemessenheit bzw. Fairness, Zumutbarkeit, Nachvollziehbarkeit (Transparenz), Nützlichkeit, Ökonomie und Einfachheit

einzuschätzen. Auf einer 4-stufigen Skala fand sich ein Mittelwert von 3.17 ($SD = 0.58$) für die Angemessenheit und Fairness des Surveys, von 2.91 ($SD = 1.0$) für die Zumutbarkeit, von 3.33 ($SD = 0.98$) für die Transparenz, von 3.17 ($SD = 0.72$) für die Nützlichkeit, von 2.33 ($SD = 0.78$) für die Ökonomie und von 2.75 ($SD = 0.75$) für die Einfachheit der Survey-Bearbeitung.

Faktorielle Struktur und Reliabilität (Teilstudie 2)

Zur Ermittlung der faktoriellen Struktur und zur Überprüfung der inhaltlichen Kohärenz der metrischen Items des ersten Survey-Teiles zur Einstellungsmessung wurden zunächst die auf die Schülervignetten folgenden, jeweils (mit Bezug auf die 4 unterschiedlichen Behinderungsformen) identisch formulierten Items des ersten und des zweiten Fragekomplexes (Items 1-5 und Items 6-10) durch Verwendung des arithmetischen Mittels in Indizes zusammengefasst. Durch Hinzunahme der Items des dritten Fragekomplexes (Item 11-18) ergaben sich 18 Variablen, die in eine exploratorische Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation Eingang fanden. Dabei ergab sich eine dreifaktorielle Struktur mit 54.98 % Varianzaufklärung. Inhaltlich lassen sich die Komponenten *Optimismus*, *Eigene Fähigkeiten* und *Inklusionswunsch* differenzieren (vgl. Tab. 3). Die Reliabilitätsanalyse der Gesamtskala sowie der durch die Komponenten beschriebenen Subskalen erfolgte mittels Ermittlung des Alphakoeffizienten nach Cronbach. Im Ergebnis zeigte sich eine als gut zu beurteilende Reliabilität der Gesamtskala ($\alpha = .77$) sowie akzeptable bis sehr gute Reliabilitätskennwerte der Subskalen (*Inklusionswunsch*: $\alpha = .64$; *Eigene Fähigkeiten*: $\alpha = .89$; *Optimismus*: $\alpha = .83$).

Ergänzend wurde nach Gruppen der Förder- und Regelschullehrer differenziert. Bei der Überprüfung mittels t-Tests für unabhängige Stichproben ergab sich hinsichtlich des Faktors *Eigene Fähigkeiten* ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen

Förder- ($M = 3.16$, $SD = 0.38$) und Regelschullehrern ($M = 2.35$, $SD = 0.49$), $t(75) = 7.70$, $p < 0.001$ mit einem großen Effekt ($d = 1.85$). Hinsichtlich der Faktoren *Optimismus* und *Inklusionswunsch* ergaben sich keine signifikanten Unterschiede (*Optimismus*: $t(75) = 0.46$, n.s., $d = 0.11$; *Inklusionswunsch*: $t(75) = 1.75$, n.s., $d = 0.41$).

Interrater-Reliabilität (Teilstudie 2)

Zur Beurteilung der Interrater-Reliabilität bei der Kodierung der offenen Antworten wurden insgesamt 60 Antworten auf die Items 19 und 20 von zwei unabhängigen Beurteilern in je einzelnen Durchgängen hinsichtlich der 15 einbezogenen Strategien bewertet. Durch die vier Klassenzimmer-Vignetten ergaben sich 8 Einzelfragestellungen, denen die Antworten gleichverteilt entnommen wurden. Über alle Strategieformen hinweg ergab sich mit einem mittleren Cohens-Kappa von $\kappa = .60$ nach Landis und Koch (1977) moderate Übereinstimmungen. Auf Einzelstrategieebene zeigten sich fast vollkommene Übereinstimmungen (*almost perfect*) bei den Strategieformen *Äußere Differenzierung* ($\kappa = .89$) und *Computergestützte Förderung* ($\kappa = 1$). Die perfekte Interrater-Übereinstimmung dieser Strategie resultiert aus der übereinstimmenden Identifikation einer Antwort, in der zentrale Aspekte der Strategie benannt wurden. Beachtliche Übereinstimmungen (*substantial*) ergaben sich bei den Strategien *Konstruktivistische Unterrichtsmethoden* ($\kappa = .76$), *Tutorielles Lernen* ($\kappa = .76$), *Kooperative Zusammenarbeit* ($\kappa = .63$) und *Wahrnehmungstraining* ($\kappa = .62$). Mittelmäßige Übereinstimmungen (*moderate*) zeigten sich bei den Strategien *Innere Differenzierung* und *Individualisierung* ($\kappa = .60$), *Operante Verfahren* ($\kappa = .57$), *Beratung* ($\kappa = .53$), *Direkte Instruktion* ($\kappa = .45$) und *Soziale Kompetenztrainings* ($\kappa = .44$). Ausreichende Übereinstimmungen (*fair*) ergaben sich bei den Strategieformen *Strategie/Selbstinstruktion* ($\kappa = .29$) und *Classroom-Management* ($\kappa = .22$). Zur Verbesserung der Beurteiler-

Tabelle 3: Exploratorische Faktorenanalyse (rotierte Komponentenmatrix, Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse) mit Varimax-Rotation

Nr.	Item	Komponenten ^a			h ²
		1	2	3	
8	Vorbereitung auf Arbeitsleben	.888	.104	.077	.80
9	Vorbereitung zur unabhängigen Lebensführung	.831	.118	.110	.72
7	Kenntnisse charakteristischer Merkmale	.828	-.023	-.103	.70
11	Umgang mit spezifischen Bedürfnissen in Klasse	.805	-.064	-.036	.65
6	Kenntnisse notwendiger Strategien	.769	.234	.045	.65
2	Administrative Unterstützung	.158	.762	.150	.63
3	Zeitliche Rahmenbedingungen	.240	.736	-.078	.61
5	Möglichkeit voller Inklusion umschriebener Schüler	-.118	.710	.377	.66
4	Einschätzung über sozialen und akademischen Erfolg umschriebener Schüler	-.090	.692	.428	.67
1	Einschätzung zur eigenen Befähigung zum inklusiven Unterrichten umschriebener Schüler	.469	.631	.309	.71
16	Notwendigkeit zur Kooperation von Regel- und Förderschullehrern	.142	-.168	.690	.53
18	Schülerwunsch nach inklusiven Klassen	-.106	.294	.619	.48
15	Volle Beteiligung an schulischen Aktivitäten	.087	-.110	.547	.32
13	Inklusion als individuelle Förderung durch individualisierte Instruktion in Regelklassen	-.028	.169	.540	.32
12	Inklusion als gemeinsamer Unterricht aller Kinder in einem Klassenraum	-.097	.105	.517	.29
17	Notwendigkeit von Fortbildungen	-.488	.018	.494	.48
10	Möglichkeit von Inklusionsschülern zur Teilnahme an Arbeitsmarkt	.097	.146	.430	.22
14	Schüler benötigen Förderschullehrer	.008	-.657	.190	.47
	Anteil aufgeklärter Gesamtvarianz	22.36%	17.83%	14.79%	54.98%

Anmerkungen. Ladungen über .400 durch Fettdruck hervorgehoben. ^aKomponenten: 1 = Eigene Fähigkeiten, 2 = Optimismus 3 = Inklusionswunsch.

Übereinstimmung wurden die Strategieformen *Direkte Instruktion* und *Strategieinstruktion/Selbstinstruktion* aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit zusammengefasst, sodass in der weiteren Analyse 14 Strategieformen berücksichtigt wurden. Abweichende Bewertungen beider Rater wurden diskutiert und im Rahmen der konsensuellen Überarbeitung des Kodierleitfadens berücksichtigt.

Sensitivität des Ansatzes zur Erhebung strategischen Wissens (Teilstudie 2)

Zur Beurteilung der Sensitivität des offenen Erhebungsansatzes auf Item-Ebene wurden zunächst die auf die Klassenzimmervignetten folgenden Fragen mittels der beschriebenen Kodier-Prozedur hinsichtlich der Nennung der einbezogenen Strategien beurteilt. Durch Addition der Ratings aller Strategien wurde anschließend ein numerischer

Tabelle 4: Ratingsummen der Antworten auf Item 19 und 20 nach Vignetten über inklusive Klassenzimmersituationen

	Klassenzimmer-Vignette (TL)		Klassenzimmer-Vignette (SE)		Klassenzimmer-Vignette (GB)		Klassenzimmer-Vignette (LB)	
	Item 19 ^a	Item 20 ^b	Item 19 ^a	Item 20 ^b	Item 19 ^a	Item 20 ^b	Item 19 ^a	Item 20 ^b
Strategieinstruktion / Direkte Instruktion	24	5	5	2	11	5	8	6
Tutoriell lernen	42	35	12	10	13	17	8	21
Operante Verfahren	4	2	46	13	1	0	1	0
Computergestützte Förderung	3	0	0	0	1	1	2	4
Soziale Kompetenztrainings	2	1	46	21	0	0	0	0
Beratung (Eltern, Kind)	0	1	20	5	0	1	0	1
Konstruktivistische Unterrichtsmethoden	6	39	0	20	21	29	22	19
Motorik Training	1	0	0	0	21	0	0	0
Musik- und Kunsttherapie	0	0	2	0	0	0	4	0
Wahrnehmungstraining	29	2	1	0	17	0	24	1
Classroom Management	15	31	7	26	2	5	0	1
Äußere Differenzierung	15	11	7	12	2	4	6	6
Innere Differenzierung / Individualisierung	52	34	9	6	38	19	27	21
Kooperative Zusammenarbeit	27	12	24	14	9	12	5	10

Anmerkungen. TL = Spezifische Lernstörung, SE = Sozial-emotionale Störung, GB = Geistige Behinderung, LB = Lernbehinderung.

^aItem 19: Aufforderung zur Benennung oder Beschreibung von Strategien zur Förderung des beschriebenen Indexschülers.

^bItem 20: Aufforderung zur Benennung oder Beschreibung von Strategien zur Förderung der Schüler ohne Förderbedarf.

scher Gesamt-Score für jede der offenen Fragen gebildet. Weiterhin wurden die auf die Klassenzimmervignetten folgenden, jeweils identisch formulierten Items (19 und 20) durch Summenbildung in Gesamt-Scores transformiert. Der Mittelwert des Gesamt-Scores für Item 19 beträgt 11.89 ($SD = 5.89$), für Item 20 beträgt der Mittelwert 10.82 ($SD = 5.08$).

Zur Beurteilung der Sensitivität des offenen Erhebungsansatzes auf der Ebene der beurteilten 14 Einzelstrategien wurden die Ratings bzgl. der einzelnen Strategieformen über alle Teilnehmer und bzgl. jeder der offenen Fragestellungen hinweg aufsummiert. Tabelle 4 sind die Verteilungen der Ratingsummen aller Antworten auf Item 19 und 20 für jede der vier vorgegebenen Klassenzimmersituationen zu entnehmen. Der Vergleich zeigt, dass die Auswertung hinsichtlich der einbezogenen Strategien eine Differenzierung sowohl zwischen den Items als auch zwischen den vorgegebenen Vignetten ermöglicht.

Diskussion

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass der Großteil der analysierten Survey-Teile einschließlich der Schüler- und Klassenzimmervignetten verstanden und akzeptiert wurde. Durch textübergreifenden Vergleich konnten einige Items identifiziert werden, die zu relevanten Einschränkungen der Inhaltsvalidität führen. Die Analyse des Frageverständnisses lieferte detaillierte Informationen zur empirisch begründeten Revision der vorliegenden Instrumentenversion: So kann Problemen im Frageverständnis und Informationsabruf durch Begriffsveränderungen, Verringerung der Item-Komplexität durch Aufteilung in zwei Fragestellungen oder differenziertere Hinweisreize begegnet werden (Krosnick & Presser, 2010; Ryan et al., 2012). Eine randomisierte Darbietung der Vignetten sowie Reihenfolgevariationen der identisch formulierten Unterfragestellungen (vgl. ATIES), könnten Tendenzen zur

Nutzung von Antwortroutinen verringern und ungewollten Priming-Effekten entgegenwirken. Ebenso legen Probleme im Prozess der Antwortdokumentation eine geringfügige Überarbeitung der Skalenbezeichnungen des ersten Survey-Teiles nahe.

Die Gesamteinschätzung der Interviewpartner zu den testtheoretischen Nebengütekriterien erbrachten tendenziell positive Ergebnisse. Überarbeitungsnotwendigkeiten ergeben sich hinsichtlich Ökonomie und bzgl. des hohen Anforderungsniveaus des Instrumentes. So setzen die offenen Fragen zum Strategiewissen einen beträchtlichen Erkenntnisstand voraus. Dieser Teil wurde von einer nur geringen Anzahl der Befragten vollständig bearbeitet. Der Stichprobenschwund vom 1. zum 2. Survey-Teil könnte zum einen am Gesamtumfang des Instruments, zum anderen am Schwierigkeitsniveau des zweiten Teiles liegen. Dass die Bearbeitung des 2. Survey-Teiles im Rahmen der Pilotierung zunächst als Optional-Teil angelegt wurde, um ausreichend große Datengrundlagen zur separaten Analyse beider Instrumententeile generieren zu können, könnte ebenso zu vermehrten Abbrüchen geführt haben. Zur Reduzierung der Bearbeitungsabbrüche, zur Vermeidung von ungewollten Selektionseffekten in der Stichprobe der Lehrpersonen, die beide Instrumententeile bearbeiten, sowie zur vergleichenden Analyse der Daten beider Instrumententeile, sollte der 2. Survey-Teil ebenso als obligatorischer Bestandteil des Surveys angeboten werden. Um die Rücklaufquote zu erhöhen, bietet sich weiterhin der Einsatz von Incentives als motivationale Anreize zur vollständigen Bearbeitung beider Instrumententeile an.

Mittels exploratorischer Faktorenanalyse konnte gezeigt werden, dass das vorliegende Instrument drei distinkte Einstellungsbereiche abbildet. Die gesamte Varianzaufklärung durch die drei Komponenten von insgesamt 54.98 % ist als zufriedenstellend zu bewerten. Die Gesamtskala sowie die durch die Komponenten beschriebenen Subskalen zeigen zufriedenstellende bis sehr gute Re-

liabilitäten zwischen $\alpha = .64$ und $\alpha = .89$. Zudem bestätigen die ergänzenden Befunde zur Ausprägung der Faktoren bei Regel- und Förderschullehrkräften das Ergebnis einer inhaltlich validen Faktorenstruktur, denn Förderschullehrkräfte zeigten gegenüber Regelschullehrkräften insgesamt höhere Ausprägungen im fähigkeitsbezogenen Faktor *Eigene Fähigkeiten* während sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in übergeordneten Einstellungsbereichen ergaben. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen von Bosse und Spörer (2014), die einen positiven Zusammenhang zwischen aktiver Unterrichtserfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten aufzeigen konnten.

Inhaltlich decken die Faktoren ein breites und theoretisch fundiertes Spektrum unterschiedlicher Einstellungsfacetten ab. Mit dem vorliegenden Instrument liegt somit ein Verfahren zur Online-Anwendung vor, das eine auf Fallbeschreibungen basierende und hinsichtlich unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen differenzierende Erhebung der Einstellungen zur Inklusion ermöglicht.

In der Erhebung des Strategiewissens erwies sich der Einsatz des theoriebasierten Kodiersystems als geeignete Möglichkeit zur Beurteilung der offenen Antworten. Ausreichende bis fast vollkommene Interrater-Übereinstimmungen belegen eine hohe Auswertungsobjektivität. Weiterhin konnten die qualitativen Daten des zweiten Survey-Teiles in numerische Variablen überführt werden. Diese Variablen weisen gute Streuungsmaße auf, sodass das Strategiewissen der befragten Lehrpersonen differenziert abgebildet werden kann.

Limitierend ist anzuführen, dass durch die Vignetten und den gewählten methodischen Zugang die Vielfalt sonderpädagogischer Förderindikationen und Komplexität inklusiver Unterrichtssettings nur eingeschränkt dargestellt werden können. Zur fundierten und individualisierten Wahl fachlicher und überfachlicher Unterrichts-

und Förderstrategien wird eigentlich eine Vielzahl an weiteren Informationen benötigt, die das Vignettenformat jedoch überfrachten und die Anforderungen an die teilnehmenden Lehrpersonen noch weiter erhöhen würden. Weiterhin wird durch die Erhebung strategischen Wissens lediglich der Kompetenzbereich des Professionswissens gemäß dem COACTIV-Modell nach Baumert und Kunter (2006) erfasst. Hierbei bildet der vorgestellte Ansatz deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen ab, das auf spezifische und ausgewählte Anforderungssituationen im Inklusionskontext bezogen wird. Die Erhebung bezieht sich hierbei explizit auf den Bereich des fachdidaktischen und des (sonder-) pädagogisch-psychologischen Fachwissens und umfasst nur einen Teil der durch Baumert und Kunter (2006) beschriebenen Kompetenzbereiche. Die theoretische Grundlage des Modells zur pädagogischen Kompetenz berücksichtigt die inklusionsbedingten Herausforderungen und Veränderungen für Lehrpersonen jedoch bisher in nicht ausreichendem Maße. Strategisches Wissen wird in der Literatur insbesondere zur Bewältigung komplexer und neuer Anforderungen als wesentliche Ressource angenommen (Chang, D'Zurilla & Sanna, 2004) und bietet so einen theoretisch vielversprechenden Ansatz zur Konzeptualisierung pädagogischer Kompetenzen im Inklusionskontext.

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse der durchgeführten Teilstudien sowohl hinreichende Hinweise für eine hohe Güte des Instrumente in der vorliegenden Version, als auch konkrete Ansätze für die Instrumentenüberarbeitung und -weiterentwicklung.

Literaturverzeichnis

- Antonak, R. F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric Analysis and Revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62 (2), 139-149.

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology, 20* (2), 191-211.
- 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.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster u.a.: Waxmann.
- Benoit, V. & Bless, G. (2014). Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 4* (3), 209-226.
- Bönsch, M. (2000). Differenzierung als Lernprozessoptimierung. *Erziehung & Unterricht, 150*(9-10), 1136-1152.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 6* (4), 279-299.
- Bradburn, N. M. (2004). Understanding the question-answer process. *Survey Methodology, 30* (1), 5-15.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C. & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care, 70* (1), 17-35.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37-46.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht, 2014* (3-4), 219-227.
- 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.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik, 3* (4), 275-290.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung, 15*(4), 239-254.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung und Unterricht, 2014* (3-4), 228-235.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Reprint der dt. Ausg. 1976). Münster u.a.: Waxmann.
- Krosnick, J. A. & Presser, S. (2010). Question and questionnaire design. In P. V. Marsden & D. Wright (Hrsg.), *Handbook of survey research* (S. 263-313). West Yorkshire: Emerald Group.

- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster u.a.: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805-820.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). Development of a set of indicators - for inclusive education in Europe. Odense, Brussels: European Agency for Development in Special Education.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174.
- Loireman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In C. Forlin & T. Loireman (Hrsg.), *Measuring Inclusive Education* (Bd. 3, S. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61 (2), 127-140.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: Empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 194-202.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Mulholland, S. M. (2011). *The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the national association of independent schools (NAIS) regarding the inclusion of students with disabilities*. Dissertation, Duquesne University.
- Noiting, H.-P. (2013). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). München: Oldenburg Verlag.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1969). Cognitive, affektive, and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg (Hrsg.), *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components* (S. 1-15). New Haven: Yale Univ. Press.
- Ryan, K., Gannon-Slater, N. & Culbertson, M. J. (2012). Improving Survey Methods With Cognitive Interviews in Small- and Medium-scale Evaluations. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 414-430.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung, *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.

- Schwab, S., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 20-32.
- Schwarz, N. (2007). Cognitive Aspects of Survey Methodology. *Applied Cognitive Psychology*, 21 (2), 277-287.
- Seidel, T., Schwindt, K., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2008). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 259-276.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. & McCulley, L. (2012). Collaborative Models of Instruction: The Empirical Foundations of Inclusion and Co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49 (5), 498-510.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beames, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. P. Bryer & D. Roebuck (Hrsg.), *Reimagining practice – Researching change* (S. 62-69). Brisbane: Griffith University.
- Tourangeau, R., Rips, L. J. & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. New York: Cambridge University Press.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. [01.12. 2014].
- Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193-214). Münster u.a.: Waxmann.
- Werner, B. & Quint, F. (2014). Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings. Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (12), 462-471.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring Attitudes Toward Inclusive Education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.

Bodo Przibilla

Rehabilitationswissenschaften
Institut für Bildungsforschung
in der School of Education
der Bergischen Universität Wuppertal
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
przibilla@uni-wuppertal.de

Erstmalig eingereicht: 02.04.2015

Überarbeitung eingereicht: 15.06.2015

Angenommen: 22.07.2015

Anhang

Vignetten über inklusive Klassenzimmersituationen:

Spezifische Lernstörung (im Lesen und Rechtschreiben) (TL):

Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e Lehrer/in in einer inklusiven Klasse, die aus 20 Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen und 4 Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen besteht. Ein Schüler hat eine spezifische Lernstörung und hat Schwierigkeiten beim Entziffern, in der Leseflüssigkeit und im Leseverständnis. Durchschnittlich liegt der Schüler im Vergleich zu seinen Mitschülern im Lesen etwa drei Jahre zurück und kann keinen der Klassentexte eigenständig lesen oder verstehen.

Sozial-emotionale Störung (SE):

Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e Lehrer/in in einer Klasse, die aus 19 Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen und 6 Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen besteht. Eine Schülerin hat eine Verhaltensstörung. Sie hat ungefähr dreimal in der Woche Wutanfälle in der Klasse und sie verweigert sich in ungefähr 30 % der Zeit, Arbeitsaufträgen nachzukommen. In der Gruppenarbeit wird sie wütend auf ihre Mitschüler und bedroht ihre Mitschüler, wenn sie nicht ihren Willen bekommt.

Geistige Behinderung (GB):

Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e Lehrer/in in einem naturwissenschaftlichen Fach in einer Klasse, die aus 23 Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen und 3 Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen besteht. Ein Schüler hat eine geistige Behinderung. Sein IQ ist 69 und er ist nur in der Lage, Sätze der ersten Klassenstufe flüssig zu lesen. Er hat den Inhalt der Unterrichts-

einheit nicht bewältigt aber er bringt sich in der Klasse ein, obwohl er die meisten der Unterrichtsinhalte nicht versteht. Im Besonderen genießt er praktische Aktivitäten, obwohl es ihm schwer fällt, zu demonstrieren, dass er die Inhalte gelernt hat, die mit diesen Aktivitäten verbunden sind.

Lernbehinderung (LB):

Stellen Sie sich vor, Sie sind ein/e Mathematiklehrer/in in einer Klasse, die aus 21 Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen und 5 Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen besteht. Eine Schülerin hat eine Lernbehinderung und einen IQ von 81. Sie hat einfache Rechenfertigkeiten erworben und kann Textaufgaben lösen, die drei bis vier Jahre unterhalb des Klassenniveaus liegen aber ist nicht in der Lage, die Fertigkeiten oder das Wissen der Klasse anzuwenden. Sie bekommt ungenügende Noten bei all ihren Aufgaben und ist frustriert über ihr Unvermögen, die Inhalte zu verstehen.

Modernes Antiquariat



50-90% Preisvorteil

für Bücher aus: Belletristik, Mathematik, Medizin, Musik, Philosophie, Politik, Psychologie, Recht, Religion, Soziologie, Wirtschaft und Zeitgeschichte.

Bücher zum Teil Raritäten in bibliophiler Ausstattung.

Versandkostenfrei bei Bestellwert über 20,- Euro, bei geringerem Bestellwert Versandkostenpauschale von 2,- Euro.

www.modernes-antiquariat.net